

Diritti umani e intercultura: per un'educazione al dialogo nell'epoca della globalizzazione

Margherita Cestaro*

1. Introduzione

La percezione di vivere in un'epoca che è riuscita a superare le barriere spazio-temporali è talmente diffusa e generalizzata che anche nell'uso del linguaggio comune si è ormai soliti identificare il pianeta come un unico «villaggio globale», evidenziando le interdipendenze e la rete di rapporti che interconnettono e uniscono, a diversi livelli, i vari paesi e popoli della Terra. La planetarizzazione degli ecosistemi politici, economici, sociali e culturali, processo altamente complesso, al suo interno ambivalente e tutt'altro che indolore¹, rappresenta pertanto uno dei fattori che maggiormente ha contribuito a «far esplodere» le categorie della differenza e della pluralità e a porle oggi come «il problema sociale» della contemporaneità.

Nell'attuale contesto planetario dunque, complesso e plurale, non è certo facile parlare di «dialogo interculturale». La storia mondiale contemporanea sembra addirittura testimoniare l'esatto contrario: l'impossibilità di costruire relazioni di convivenza pacifica tra i popoli. Eppure il «dialogo interculturale» continua a essere quell'orizzonte di senso che anima la riflessione politica internazionale e al quale è stata dedicata appunto un'apposita conferenza promossa dall'Unione Europea nel marzo del 2002.

È proprio all'interno di questo dualismo, in cui si oppongono a livello mondiale modalità diverse di intendere il rapporto tra i popoli, di forza e di violenza da una parte, di incontro e di scambio dall'altra, che si gioca oggi il ruolo non facile del pensiero pedagogico, il quale riconosce proprio nell'educazione al dialogo con la «differenza» la strada da percorrere per formare nelle persone la capacità di costruire, sia a livello micro che a livello macro, un'autentica «cultura di pace».

«Diritti umani», «dialogo» e «intercultura» costituiscono per-

* *Formatrice interculturale, tutor del corso di laurea triennale interfacoltà in Cooperazione allo sviluppo dell'Università di Padova.*

¹ Al riguardo, si pensi all'acuirsi dello squilibrio economico tra paesi ricchi del Nord e paesi che non rientrano in questa parte del mondo. O ancora si pensi alle diverse forze centripete le quali, nonostante si manifestino in forme e con nomi diversi (integralismo religioso, guerre etniche, razzismo e xenofobia, fenomeno delle leghe, irrigidimento dei concetti di etnia, nazione, nazionalità), trovano la loro radice comune nell'agire da contrappunto al processo di omologazione indotto dalla globalizzazione. Azione di contrappunto, anzi di lotta dichiarata, testimoniata di recente, dalle «nuove» drammatiche forme di terrorismo internazionale, intrinsecamente connesse alle guerre dilagate in Afghanistan e in Iraq.

tanto i termini-chiave attorno ai quali ruota la riflessione che qui si vuole condurre, la quale, nel cercare di delineare le «sfide umananti» lanciate in modo congiunto alle società multiculturali dal «pensiero forte» dei diritti umani e dalla teoresi pedagogico-interculturale, mira a evidenziare il rapporto di stretta interdipendenza che intercorre tra educazione ai diritti umani ed educazione al dialogo in prospettiva interculturale².

Procedendo dalla dimensione personale a quella interculturale, si tenterà innanzitutto di indagare sulle categorie di «identità» e di «differenza» e quindi sul concetto stesso di «cultura», nell'intento di evidenziare le *chance* di incontro e di comunicazione che si offrono alle diverse culture, nel pieno rispetto delle singole specificità.

Si cercherà quindi di enucleare le risposte etiche che diritti umani e pedagogia interculturale sanno proporre oggi alle problematiche connesse alla relazione tra persone, popoli e culture. Al fine inoltre di avvalorare la reale possibilità di costruire un'autentica etica «planetaria», capace di attraversare le diverse culture quando queste accettino di confrontarsi con il paradigma dei diritti umani, si tenterà di «porre in dialogo» il testo della Dichiarazione universale dei diritti umani con la Carta africana dei diritti dell'uomo e dei popoli.

A fronte del quadro contestuale e delle proposte etico-pedagogiche delineate nella prima parte e nell'intento di ancorare tali proposte alla prassi formativa ed educativa interculturale, si andrà a presentare infine un progetto territoriale integrato volto a favorire reali processi di «integrazione a due vie» tra minori e adulti, autoctoni e stranieri, nel contesto scolastico e socioculturale del Comune di Mirano (Venezia).

2. Prospettive di interculturalità in una società multiculturale: quali sfide per la riflessione pedagogica e la prassi educativa

Prima di entrare nel merito delle questioni antropologiche, etiche, culturali e politiche implicate nella dimensione del dialogo interculturale, ritengo opportuno innanzitutto tentare una chiarificazione terminologica in merito all'utilizzo di termini apparentemente simili ma che, in realtà, dietro alcuni semplici prefissi (multi-, pluri-, inter-) rivelano significati e, di conse-

² Si precisa che i contributi teorici cui fa riferimento la riflessione qui condotta sono, oltre al paradigma dei diritti umani, l'antropologia dialogica di M. Buber e di E. Levinas, la psicologia umanistica e la prospettiva fenomenologico-costruttivista (con le loro inevitabili ricadute sul pensiero pedagogico e antropologico-culturale).

guenza, approcci teorici e fattuali realtà sociali sostanzialmente differenti.

L'utilizzo dei suffissi «multi-» e «pluri-» associato al termine culturale (o etnico) designa un tipo di situazione in cui soggetti, provenienti da culture antropologiche eterogenee, coesistono l'uno accanto all'altro entro i confini di un medesimo spazio geopolitico, senza però necessariamente interagire tra di loro. Si tratta pertanto di un indicatore sociologico, con funzione puramente descrittiva³.

Il termine «interculturale» designa, invece, non tanto una situazione quantitativo-fattuale quanto piuttosto un orizzonte qualitativo-teleologico: la tensione a costruire contesti umani caratterizzati da processi di interazione, relazione e integrazione reciproca tra persone e gruppi, eterogenei per cultura.

Il passaggio dal multiculturalismo all'interculturale si viene così a sviluppare attraverso processi di adattamento reciproco e di rinegoziazione continua di ruoli, di spazi, di tempi, così come attraverso un costante discernimento dei valori che accomunano e che consentono di orientare verso processi di sintesi condivisi in cui a ciascuno sia dato di riconoscersi.

Intercultura, quindi, come rapporto e come sintesi.

Rapporto fra persone portatrici di culture diverse, fra sistemi sociali ed economici, e sintesi come condivisione del patrimonio delle conoscenze, della tecnica e del sapere, come alleanza fra persone, enti associazioni che lavorano per il progetto politico di una società nella quale ciascuno si senta membro, al tempo stesso, di una comunità locale e nazionale, legato strutturalmente e indissolubilmente alla grande famiglia dell'umanità⁴.

³ Al riguardo, è importante precisare che il termine «multiculturalismo» (qui usato come categoria descrittiva) assume tuttavia, nei vari paesi, connotazioni diverse. Precisamente, nel mondo anglosassone (USA, Canada, Gran Bretagna) tale termine riveste lo stesso significato che noi assegniamo al termine «interculturale», quale «orientamento educativo democratico rispettoso delle diversità e orientato a costruire il dialogo interetnico», S. Terranova, *Pedagogia interculturale. Problemi, concetti, proposte*, Milano, Guerini, 1997. Di qui deriva il rischio di confusione che a volte investe l'uso di termini, utilizzati, a seconda dei paesi, ora come sinonimi ora con significato differente.

⁴ F. Rizzi, *Educazione e società interculturale*, Brescia, La Scuola, 1992, p. 15.

Pedagogia ed educazione interculturale

La prospettiva interculturale, nel richiedere di affrontare le questioni sollevate dalla pluriculturalità in un'ottica relazionale che tenga conto di tutti gli attori coinvolti, interpella direttamente anche gli autoctoni, poiché li costringe inevitabilmente a interrogarsi sul «noi», innescando processi di revisione critica tanto del proprio sistema di rappresentazione del reale (fisico e umano), quanto del proprio impianto di vita individuale e collettivo.

La costruzione della società interculturale è perciò un progetto che, nell'implicare un forte investimento sul piano formativo,

interpella direttamente la teoresi pedagogica e la pratica educativa.

In tal senso, la *pedagogia interculturale* non costituisce né una nuova scienza, né una nuova disciplina, né una branca specialistica della pedagogia generale. Essa infatti non è una pedagogia per gli stranieri, ma è la pedagogia che, superando il paradigma dell'integrazione assimilativa, si afferma come riflessione pedagogica della «mediazione rispettosa delle differenze», come un discorso pedagogico quindi che si rivolge a tutti e che si attualizza come *educazione di tutti alla differenza* (e tramite essa), nel pieno riconoscimento dell'uguaglianza sostanziale propria della dignità umana e della comunanza dei valori ad essa correlati⁵.

A ben vedere si tratta di temi che non sono certo sconosciuti al discorso pedagogico generale. La prospettiva interculturale però pone in evidenza la pregnanza dei significati pedagogici più autentici e profondi che tali questioni assumono, oggi, all'interno di una società plurale che s'interroga su quali possano essere le vie atte a promuovere il dialogo, la comunicazione e la solidarietà al di là delle differenze (o forse sarebbe più corretto dire «a partire dalle» differenze). In altri termini, nell'attuale scenario mondiale dipinto dai processi di globalizzazione (economica, sociale e culturale) l'incontro con le «nuove differenze» capitalizza il problema dell'*alterità*, ponendolo come problema di identità che investe il «noi» e il «sé» ancor prima che il «loro». Di qui allora l'urgenza di un impegno formativo volto a promuovere lo sviluppo di identità dinamiche capaci di interagire positivamente con l'alterità.

Da quanto detto consegue anche che, da un punto di vista epistemologico, non vi è alcuna distinzione tra «educazione» ed «educazione interculturale», configurandosi quest'ultima come la «formula» attuale del discorso pedagogico generale, in quanto espressione indicante le necessità emergenti del nostro tempo⁶. La prospettiva interculturale all'interno del discorso pedagogico si presenta oggi, infatti, come un «nuovo modo di fare pedagogia a partire dai bisogni». Una «pedagogia in situazione», quindi, tesa a «rispondere ai nuovi urgenti bisogni di una società divenuta ormai multi-etnica e complessa»⁷. In tal senso, il futuro stesso dell'educazione consiste nel favorire il «passaggio dalle situazioni di coesistenza del multi-culturale alla costruzione dell'interculturale che vede l'uomo crescere e svilupparsi nel rapporto con gli altri e che si esprime nel dialogo, nella negoziazione, nella gestione delle pluralità»⁸.

⁵ «La pedagogia si fa interculturale quando, nel rileggere i problemi educativi del nostro tempo [...] avverte che la realizzazione di migliori possibilità di vita individuali e sociali è legata alle problematiche relative all'incontro-scontro tra culture, al raccordo tra identità/alterità, al superamento dei pregiudizi e degli stereotipi, al tema dell'incontro e del dialogo», S. Terranova, *Pedagogia interculturale...*, cit., p. 36.

⁶ «L'educazione o è apertura all'altro in ogni sua dimensione, desiderio di incontro e di dialogo con l'altro per sé, o non è educazione. In questo senso, l'educazione interculturale diviene semplicemente un'esplicitazione, un rafforzamento dei significati di cui già l'educazione, nella sua formulazione più autentica si è dotata e fatta carico». A. Perucca (a cura di), *Pedagogia interculturale e dimensione europea dell'educazione*, Lecce, Pensa Multimedia, 1996.

⁷ S. Terranova, *Pedagogia interculturale...*, cit., p. 35.

⁸ F. Rizzi, *Educazione e società...*, cit., p. 13.

3. Cultura e intercultura nel «villaggio globale»

Al fine di poter comprendere le ricadute umanizzanti che la prospettiva interculturale offre agli abitanti dell'attuale «villaggio globale», si rende necessario entrare nel merito delle basi teoriche che sostanziano tale proposta interculturale cercando, primariamente, di chiarire quale significato rivestano i concetti di cultura, di identità, di differenza culturale, in correlazione all'uomo e ai suoi rapporti intersoggettivi e intercomunitari.

Nel tentare di comprendere il significato del termine cultura, concetto di per sé polidimensionale e polisemico, è utile far riferimento alla definizione che di esso ne ha dato, nel 1871 Edward Taylor, uno dei padri fondatori dell'antropologia come scienza, affermando che:

La cultura [...], intesa nel suo ampio senso etnografico, è quell'insieme complesso che include la conoscenza, le credenze, l'arte, la morale, il diritto, il costume o qualsiasi altra capacità e abitudine acquisita dall'uomo come membro di una società.

In quanto «insieme complesso» la cultura si delinea pertanto come un concetto sistemico che include le modalità proprie di un gruppo di strutturare e interpretare il reale (fisico e umano), interconnettendo tra loro aspetti di ordine cognitivo (il sapere, le conoscenze), simbolico (valori, credenze) ed empirico (i «prodotti culturali» come l'arte, il costume, le tecnologie...). Modalità che a loro volta si traducono in atteggiamenti e in comportamenti particolari, quindi in pratiche sociali che riflettono valori, regole, norme di riferimento. In tal senso, la cultura è quel ponte simbolico-prassico che consente di proiettare il soggetto in una realtà in cui *riconoscersi* sia come individualità sia come membro di una collettività.

Se, pertanto, la cultura è tratto costitutivo dell'essere umano, del suo mondo, della sua identità, com'è da intendere allora propriamente il rapporto che lega il soggetto e la «sua» cultura? Un contributo prezioso in tal senso ci viene offerto dall'analisi fenomenologica. Essa, infatti, riscoprendo il valore del soggetto come «essere-nel-mondo-con-gli altri» e quindi come «soggetto culturale» che, nell'interagire con altre soggettività, intenziona l'ambiente che lo circonda, rendendolo così un *mondo-culturalmente-significativo*, permette di evidenziare due aspetti di grande rilievo in merito a cultura e identità culturale.

Innanzitutto emerge che, in quanto risultato dell'incontro multiprospettico tra le diverse soggettività che costituiscono la pluralità dei gruppi umani e l'eterogeneità dell'ambiente esterno, la cultura è sempre *al plurale*: molteplici sono dunque le culture e le identità culturali attraverso le quali si articola la vita umana⁹.

In secondo luogo, l'approccio fenomenologico consente di superare ogni concettualizzazione della cultura come «datità» fissa e sempre identica a se stessa, riconoscendole invece, e riconoscendo all'identità che conforma, un carattere sempre *dinamico e costruttivo*, determinato dell'incessante intenzionare soggettivo e intersoggettivo. Molteplici sono infatti i fattori che contribuiscono a sottolineare la dinamicità culturale, tra i quali in particolare il continuo mutare delle problematiche connesse agli ambienti di appartenenza dei vari gruppi, l'incontro-scontro e gli scambi che si stabiliscono tra individui e gruppi (e quindi tra culture) differenti.

Tutto ciò conduce a trarre un primo interessante ordine di conclusioni: il fatto che il soggetto sia coinvolto nel rapporto con gli altri (e quindi con altre culture), in quanto soggetto intenzionale e pertanto «attivo produttore di cultura»¹⁰, induce a riconoscere l'intersoggettività come un dato connaturato alla soggettività. Stimola inoltre ad affermare non solo che la cultura (quale insieme di significati che intersoggettivamente diamo a noi stessi, agli altri e all'ambiente esterno) è un dato costitutivo per l'uomo, ma anche che essa «si pone sempre come intercultura»¹¹.

Parlare della cultura in termini di intercultura significa allora null'altro che allargare e valorizzare il naturale orizzonte relazionale all'interno del quale si attualizza la vita del/i soggetto/i e della/e comunità. Significa inoltre riconoscere che tra il singolo gruppo e gli altri gruppi sociali si dispiega la medesima dialettica che si articola tra il singolo individuo e il gruppo di appartenenza.

Se quindi l'intercultura, come la cultura, è un tratto costitutivo dell'uomo, ne deriva che ogni discorso che voglia dirsi autenticamente interculturale debba necessariamente partire e fondarsi sull'uomo.

⁹ Parlare di «pluralità» in termini di cultura conduce inoltre a riconoscere come l'esistenza di modi diversi di significare il reale sia una caratteristica non solo esterna (varietà di mondi culturali) ma anche una proprietà interna a ogni singola formazione culturale (per cui si parla di «sub-culture»). In tal senso, i nuovi arrivati, così come gli stessi autoctoni, sono «portatori» di una cultura che, malgrado presenti un certo livello di uniformità, è tuttavia fortemente diversificata al suo interno in seguito ad articolazioni e distinzioni su base geografica e/o sociale. Tenere presente questo, rappresenta un primo significativo passo per ridurre i rischi indotti da generalizzazioni indebite e da giudizi aprioristici sull'altro.

¹⁰ P. Bertolini, *L'educazione interculturale: riflessioni pedagogiche*, in «Scuola viva», n. 4, marzo 1991, supplemento a «Tuttoscuola», pp. 40-44.

¹¹ *Ibidem*.

4. Rapporto tra culture: dalla separazione all'incontro

Il riconoscimento della presenza della pluralità di culture e identità, del loro «naturale» confrontarsi e relazionarsi, solleva il problema di quale sia/debba essere il senso di tale incontro-confronto.

Questione questa che fin da sempre ha determinato posizioni diverse all'interno della stessa antropologia culturale, opponendo la schiera dei sostenitori del «relativismo culturale» a quella di coloro che avanzano l'idea di un «universalismo culturale». Sebbene molteplici siano gli argomenti portati a sostegno tanto dell'una quanto dell'altra posizione, da sembrare quasi impossibile poter operare una scelta definitiva, tuttavia il superamento di tale impasse si delinea solo spostandosi da un approccio dicotomico del tipo aut-aut per assumerne invece uno di tipo ricorsivo e strettamente connesso alla relazione *identità-alterità*.

In tal senso, considerare il rapporto tra culture e relative identità da una prospettiva interculturale implica accogliere il principio della relativizzazione delle culture ma, allo stesso tempo, riconoscere come questo stesso principio affondi le sue radici su delle premesse di carattere universale. Tale affermazione, che a prima vista può sembrare una semplice contraddizione in termini, consente tuttavia non solo di collocare la questione all'interno di quell'orizzonte ontologico e assiologico che è proprio dell'uomo, ma anche di interrogarsi, in particolare, su come considerare la *differenza* all'interno della dinamica relazionale che coinvolge inevitabilmente identità e alterità, estendendo l'ottica dal piano interpersonale a quello interculturale.

In linea con un approccio teorico che vede nella relazione e nell'«essere aperto a», in primo luogo al «tu», lo «statuto ontologico» dell'uomo, la «differenza» rappresenta quindi quella condizione che consente al singolo non soltanto di percepirsi come soggettività tra altre soggettività, ma anche e soprattutto di delineare i tratti qualificanti la propria stessa identità.

Identità e alterità (tanto a livello personale che socioculturale) si configurano pertanto come *concetti* di per se stessi *relazionali*, in quanto ogni loro definizione si rende possibile solo mediante il loro mutuo essere in relazione. Affermare che «l'uomo diventa io a contatto con il tu»¹² implica sostenere, infatti, che l'identità autentica si manifesta all'interno di quel «circuitto dialogico» che vede l'uomo stesso come «essere dialogale», come essere cioè ontologicamente aperto e proiettato verso il «tu».

¹² M. Buber, *Io e Tu*, in Id., *Il principio dialogico e altri saggi*, Cinisello Balsamo, San Paolo, 1993, p. 79.

Disporsi allora a entrare in una *relazione dialogica* con l'altro presuppone il riconoscere e valorizzare il principio di reciprocità che scorre tra l'io e il tu, inteso come reciproco riconoscersi quali soggetti portatori di un'uguale dignità ontologica. Alla base dell'identità e dell'alterità vi è pertanto un'uguaglianza di tipo sostanziale, quella dell'identica e irriducibile originalità che consente alle soggettività implicate, di cogliersi come distinte ma allo stesso tempo uguali: a fronte di un'uguaglianza che si dispiega sul «piano dell'essere», fa riscontro una differenza che rivela i molteplici «volti dell'umano», la pluralità dei modi attraverso i quali il soggetto attualizza e vive il proprio «essere-nel-mondo-con-gli-altri».

Procedendo dunque dal piano interpersonale a quello simbolico-culturale possiamo riconoscere come anche per la cultura valga quella stessa dialettica tra uguaglianza/differenza che caratterizza l'uomo. In tal senso la cultura, pur manifestando un carattere «tendenzialmente universale» (poiché si configura come quello spazio all'interno del quale si dispiega e si realizza l'umanità dell'uomo), al tempo stesso, in quanto prodotto umano, non può esprimersi se non «in situazione» attraverso la categoria della pluralità. Ciascuna cultura particolare rappresenta quindi soltanto uno dei modi possibili (mai esaustivo) nei quali si realizza ed esprime la natura umana.

La possibilità di valutare la pluralità delle culture in termini di un autentico «guadagno per l'umanità» si fonda pertanto proprio sul contributo che ogni alterità può offrire per una più completa comprensione dell'uomo. Riconoscere il pluralismo delle culture come risorsa e, al tempo stesso, l'intrinseca necessità del dialogo fra sistemi e identità culturali differenti, richiede allora di superare la logica relativistica che, se adottata in maniera radicale, conduce a legittimare in modo sistematico ogni forma di credenza e azione, annullando così ogni possibilità di incontro e di scambio tra culture¹³, per proiettarsi invece in un'ottica interculturale la quale, nel riconoscere l'impossibilità di accettare l'ingiudicabilità di ogni cultura, propone di usare un metro valutativo che poggi su *valori* connaturati alla natura stessa dell'uomo e che pertanto si qualificano come *universalità*¹⁴.

Tali valori, più che delle entità proprie contenute in questa o quella cultura, si configurano come delle realtà reciprocamente scoperte attraverso la relazione dialogica. Se collocata, infatti,

¹³ Sotteso a un pensiero relativista (almeno quello estremo) vi è in tal senso anche un problema di natura etica, che Gellner ha definito come «il dilemma dell'intellettuale liberale»: «Se io accetto la diversità in maniera tollerante non tarderò a rendermi conto che moltissime (forse tutte) le concezioni del mondo, siano esse del passato oppure odierne ma "diverse" dalla mia, sono state o sono esse stesse intolleranti, esclusive ed etnocentriche; di modo che, con il mio atteggiamento tollerante, in qualche modo le legittimo, legittimando o incoraggiando indirettamente l'intolleranza», F. Poletti (a cura di), *L'educazione interculturale*, Firenze, La Nuova Italia, 1992, p. 4.

¹⁴ M. Montani, *L'Universalismo culturale: identità che si coniugano con l'alterità*, in «Orientamenti pedagogici», n. 2, marzo-aprile, 1991, pp. 509-521.

all'interno di un contesto di scambio e di negoziazione, la pluralità delle culture, spesso purtroppo fattore di ostacolo o di minaccia, diviene non solo occasione di crescita e di mutuo arricchimento, ma anche stimolo alla scoperta di ciò che rende propriamente umano l'uomo e il suo vivere sociale.

L'intercultura, allora, non come realtà di fatto ma come prospettiva di ideale realizzazione della relazionalità dell'uomo, oltre a «presupporre parità, evoluzione parallela e reciprocità di influenze tra culture», si viene a radicare su di una sorta di «minimalismo valoriale»¹⁵ grazie al quale si rende possibile credere non soltanto nelle concrete possibilità di incontro e di comunicazione tra culture, ma anche e soprattutto nella partecipazione di tutte le identità alla costruzione di un «progetto comune di società» e quindi di una visione condivisa di realtà.

Ma quali sono le basi sulle quali è possibile legittimare oggi l'uguaglianza ontologica propria dell'uomo e quindi la connessa ricerca di valori unanimemente condivisibili, fondanti un'etica nuova, comune e umanocentrica?

¹⁵ F. Gobbo, *Radici e frontiere. Contributo all'analisi del discorso pedagogico interculturale*, Padova, Alfassanta, 1992, p. 21.

¹⁶ Si vuole qui fare riferimento a quella concomitanza di fenomeni che, nel contribuire a connotare con i tratti propri della complessità e del pluralismo la società contemporanea, hanno potuto trovare la loro massima diffusione con la fine del bipolarismo geopolitico che aveva diviso il mondo fino al 1989. Si pensi in particolare al processo di globalizzazione, estesososi dal campo economico a quello politico e socioculturale con forti conseguenze sui processi migratori e sul connesso problema delle politiche di accoglienza e di integrazione nei paesi di arrivo; all'esplosione dei nazionalismi nei paesi dell'Est europeo; all'acuirsi dell'instabilità politica e della congiunta difficoltà di percorrere un cammino verso l'instaurazione di regimi democratici in Africa all'irrompere della problematica dell'integralismo islamico.

¹⁷ F. Susi (a cura di), *L'interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli alunni stranieri*, Roma, Anicia, 1995.

5. Diritti umani: bussola etica transculturale

Le vicende che a diversi livelli del vivere planetario caratterizzano la storia contemporanea, delineano un quadro di «effervescenza» mondiale¹⁶ che, unitamente alla necessità di considerare in modo complementare (e non più dicotomico e/o oppositivo) le categorie dell'identità e della differenza, impone l'esigenza sia di ripensare a tali categorie anche sul piano dei rapporti tra i paesi e i popoli, sia di rivedere la validità, a livello di promozione umana, degli stessi criteri che sono attualmente alla guida dell'economia, della politica e della ricerca scientifico-tecnologica internazionali.

Si rende quanto mai urgente, oggi, fare appello pertanto a un'«etica nuova», capace di porre le fondamenta per edificare una società mondiale che intenda affermarsi non più soltanto come «comunità apparente»¹⁷, ma come effettiva comunità di membri che, insieme, godono del diritto di partecipare alla gestione delle risorse del pianeta (umane, economiche, naturali, scientifico-tecnologiche). Un'etica umanocentrica, dunque, capace di rispondere, sia in termini di valori suggeriti che di comportamenti proposti, al bisogno proprio dell'attuale società

di riscoprire vie alternative a quelle odierne, vie che sappiano ricondurre al centro dell'agire collettivo la persona umana, il suo ben-essere intersoggettivo e comunitario (locale, nazionale e internazionale).

Quanto si intende qui sostenere è che guardare al bene dell'uomo, in epoca di globalizzazione, non possa non portare a riconoscere come siano i diritti a lui connaturati il perno del discorso etico contemporaneo e, nel contempo, le basi fondanti la riflessione pedagogico interculturale. Cerchiamo quindi di esplorare le ragioni di tale affermazione, procedendo con ordine.

Personalmente ritengo che il punto nodale che permette di riconoscere l'universalità dei diritti umani, anzi di parlare di *diritti umani universali*, sia il fatto che essi riflettono dei bisogni fondamentali e inerenti a ogni essere umano. Bisogni vitali quindi, connaturati all'essere stesso dell'uomo ed essenziali per una sua piena realizzazione tanto sul piano materiale che su quello spirituale. In tal senso i diritti umani non derivano da un'attribuzione esterna quanto piuttosto da un'azione di riconoscimento di «realtà» intrinseche all'uomo e qualificanti la dignità del suo stesso essere persona. In quanto tali, essi, oltre a essere *inviolabili* (o almeno dovrebbero esserlo!), sono anche *inalienabili e imprescrittibili, indivisibili e interdipendenti*¹⁸.

La riflessione sui diritti umani, si propone quindi come un sapere assio-pratico, capace di guidare l'azione indicando nel contempo i valori da tutelare e quelli verso i quali tendere. Fondato sui bisogni fondamentali della persona umana, esso è un sapere ontologicamente universale e pertanto transculturale, capace di ricondurre all'incontro i differenti modi di attribuire senso alla realtà che variopingono il nostro «villaggio globale». In tal senso, «il paradigma dei diritti umani, al tempo stesso mezzo e fine, è un codice comunicativo transculturale e può essere lo strumento di cui il dialogo tra le culture ha bisogno per favorire la comunicazione»¹⁹.

Un sapere «a misura d'uomo» dunque che, seppur nato in seno al mondo occidentale, può ragionevolmente essere considerato espressione di un «sentire planetario» sulla base della progressiva adesione che, fin dal suo inizio, tale sapere ha saputo incontrare tra le varie culture. Ritengo a tal proposito utile ricordare due categorie di fenomeni, rilevanti dal punto di vista storico e giuridico internazionale:

¹⁸ Il principio di indivisibilità e di interdipendenza dei diritti umani viene formalmente enunciato per la prima volta con apposita risoluzione dell'Assemblea generale delle Nazioni Unite nel 1977. A tale risoluzione fa riferimento inoltre la Carta africana dei diritti dell'uomo e dei popoli, la quale nell'affermare la necessità di «accordare ormai attenzione particolare al diritto allo sviluppo», ribadisce l'indissociabilità dei diritti civili e politici da quelli economici, sociali e culturali, precisando che il «soddisfamento di quest'ultimi garantisce quello dei diritti politici e sociali». Tuttavia la legittimità dei diritti economici, sociali e culturali accanto a quelli civili e politici rappresenta un traguardo raggiunto a «piccoli passi» nel cammino della storia dei diritti umani. Nella tradizione giuridica occidentale infatti i primi diritti a essere riconosciuti sono stati quelli civili e politici, i quali maturano all'interno del contesto storico degli stati liberali a partire dal XVIII secolo. Solo successivamente, nel corso del XIX secolo, per impulso di un pensiero di matrice socialista, si comincia a porre attenzione ai diritti economici e sociali, che raggiungono, insieme a quelli culturali, il loro pieno riconoscimento sul piano giuridico soltanto nel 1948 con la Dichiarazione universale.

¹⁹ Cfr. la sintesi tematica relativa alla Sessione n. 4 *Diritti umani e democrazia* svoltasi all'interno della Conferenza dell'Unione Europea sul Dialogo interculturale tenutasi a Bruxelles il 20-21 marzo 2002 e promossa dalla Direzione generale per l'educazione e la cultura della Commissione europea, riportata in «Archivio Pace e diritti umani», n. 23-24, 2/2002-1/2003, pp. 1-5.

²⁰ Cfr. al riguardo la Dichiarazione sul diritto allo sviluppo, proclamata dalle NU del 1986 e la Dichiarazione di Vienna, formulata in occasione della Seconda conferenza mondiale delle NU nel 1993. Si tratta di documenti che, oltre a ribadire con maggiore autorità politica e giuridica il principio di interdipendenza e indivisibilità dei diritti umani e a enunciare i diritti di terza generazione, rappresentano specie la Dichiarazione di Vienna una sorta di sintesi della dottrina ufficiale sui diritti umani.

²¹ Si vuole qui fare riferimento in particolare ai seguenti documenti: la Carta africana dei diritti dell'uomo e dei popoli, adottata nell'81 dall'Organizzazione dell'Unità Africana (OUA) ed entrata in vigore nel 1986; la Dichiarazione sui diritti dell'uomo nell'Islam, adottata dalla riunione dei ministri degli Esteri della Conferenza islamica nel 1990 (cosiddetta «Dichiarazione del Cairo»); la Carta araba dei diritti dell'uomo, elaborata dalla lega araba nel 1994 ma tuttavia non ancora entrata in vigore; la ricca produzione normativa sui diritti umani elaborata dall'Organizzazione degli stati americani, di cui si ricorda in particolare la Convenzione americana dei diritti umani del 1969.

²² Valutando inoltre la suddetta questione da un punto di vista puramente logico, la non completa unanimità raggiunta dai paesi in materia di diritti umani non equivale necessariamente alla prova della loro inesistenza quanto piuttosto al rifiuto, da parte di alcuni, di accettarne la loro «realtà». Si pensi, ad esempio, al caso del diritto di proprietà, non accettato fino all'89 dai paesi a regime comunista e ora, al contrario, di fatto riconosciuto.

²³ A. Papisca, *Educare ai diritti umani: la sfida dell'uomo planetario*, in F. Lotti, N. Giandomenico (a cura di), *Insegnare i diritti umani*, Torino, ed. Gruppo Abele, 1999.

²⁴ In tale sede, per ragioni di spazio non ci si addenterà nell'approfondimento dei singoli articoli contenuti nei due documenti in questione, rinviando eventualmente alla lettura di quanto trattato all'interno di *Identità e differenze in dialogo. Educazione interculturale come educazione ad una cultura dei diritti*

- l'attivo coinvolgimento di sistemi politici e culturali dell'Est e del Sud nel processo di elaborazione dei principali strumenti giuridici internazionali sui diritti umani, per effetto del quale si devono tanto l'enunciazione del sopraccitato principio di interdipendenza e indivisibilità di tutti i diritti umani quanto la progressiva attenzione rivolta ai *diritti* cosiddetti *di terza generazione* (pace, sviluppo, ambiente)²⁰;

- il processo di rielaborazione e appropriazione del paradigma dei diritti umani da parte degli stati dei diversi continenti, tradottosi nell'elaborazione delle rispettive normazioni giuridiche²¹ le quali, sebbene costituiscano dei Documenti che non raggiungono la globalità del consenso mondiale (ci sono infatti ancora paesi che non riconoscono l'ordinamento dei diritti umani, si pensi ad esempio alla Cina), consentono tuttavia di affermare ragionevolmente che i diritti umani, per il solo fatto di essere riconosciuti da paesi non occidentali, rappresentino significativi principi che, condivisibili da orizzonti culturali differenti, si aprono quindi a una effettiva dimensione panumana²².

In un clima politico-culturale mondiale che fatica a trovare i sentieri per una convivialità democratica delle differenze, all'insegna della tutela della dignità e della promozione della persona umana, della pace e della solidarietà, e in cui i progressi scientifico-tecnologici possano davvero diventare strumento di benessere condiviso, i diritti umani rappresentano dunque la comune «bussola assiologica»²³ in grado di «umanizzare» l'agire personale e collettivo a ogni livello della vita socioculturale, politica ed economica mondiale.

6. La trans-culturalità dei diritti umani: Dichiarazione dei diritti umani e Carta africana dei diritti dell'uomo e dei popoli

Al fine di dare un riscontro tangibile a quanto sopra affermato si cercherà ora di offrire alcune linee-guida²⁴ che ritengo utili a orientare in prospettiva interculturale il confronto tra la Dichiarazione dei diritti dell'uomo e la Carta africana dei diritti dell'uomo e dei popoli²⁵. Il «porre in dialogo» infatti orizzonti culturali tanto diversi, quali sono appunto quello occidentale e quello africano, attraverso una lettura comparata dei due docu-

menti sopraccitati, rappresenta un'esercizio prezioso per percepire il respiro transculturale e quindi universale proprio dei diritti umani.

Osservare e riflettere sul «come» quest'ultimi siano assunti dai popoli e quindi tradotti nelle rispettive normazioni giuridiche consente altresì di cogliere i riflessi storici e culturali che hanno influenzato e determinato il modo, particolare e specifico, che ciascun popolo ha di «pensare» e «sentire» i diritti umani. Così ad esempio l'enfasi particolare che alcuni paesi ripongono su alcuni aspetti della propria trattazione giuridica piuttosto che su altri, pur nel rispetto e nella salvaguardia della interdipendenza e indivisibilità dei diritti umani, rappresenta un significativo canale per incontrare e comprendere la peculiarità del modo in cui quel popolo intende e sente il proprio-essere-nel mondo-con gli altri.

In tal senso, un significativo aiuto viene senz'altro offerto dai preamboli ai due documenti in questione. Essi infatti permettono di cogliere i tratti distintivi del testo che vanno a presentare dichiarando, oltre alle motivazioni che hanno portato a riconoscere e adottare lo «statuto» dei diritti umani, anche gli impegni che coerentemente gli stati firmatari scelgono di assumersi per il raggiungimento di quello che percepiscono essere il «bene» cui tendere: un ordinamento mondiale basato sulla libertà, sulla giustizia e sulla pace da un lato, l'avverarsi di orizzonti di libertà, di uguaglianza, di giustizia e di dignità per i popoli del continente africano, dall'altro.

La lettura dei due documenti potrebbe continuare con un interessante «gioco» di comparazione tra i rispettivi articoli. «Gioco» che, malgrado il continuo rilancio tra similarità e differenze, consentirebbe di constatare come i diritti contenuti nella Dichiarazione universale trovino una sostanziale corrispondenza (anche se con un diverso ordine sequenziale) negli articoli della Carta africana. Porterebbe inoltre a mettere in luce come alcuni diritti, in particolare economici, sociali e culturali, risultino espressi con maggior dettaglio e precisione nella Dichiarazione universale²⁶ rispetto alla Carta africana e questo in base, molto probabilmente, alla differente esperienza maturata sul piano storico-culturale dai paesi occidentali rispetto a quelli africani (si pensi ad esempio ai traguardi raggiunti, in materia di diritto al lavoro, grazie alle rivendicazioni portate avanti dal movimento operaio in tutto il corso del nostro Novecento).

umani (di cui il presente lavoro è un estratto), elaborato personalmente prodotto al termine del XIV Corso di perfezionamento sui diritti umani della persona e dei popoli dal titolo *Diritti umani e dialogo interculturale*, presso il Centro interdipartimentale di ricerca e servizi sui diritti della persona e dei popoli, Università di Padova.

²⁵ Si ritiene importante precisare la diversa natura giuridica propria della Dichiarazione universale dei diritti umani e della Carta africana dei diritti dell'uomo e dei popoli: una solenne raccomandazione, non avente forza di legge, con cui l'Assemblea generale delle Nazioni Unite formula la «prima lista ufficiale» dei diritti umani l'una, un trattato dotato quindi di forza giuridica, adottato nel 1981 dalla Conferenza dei capi di stato e di governo dell'Organizzazione dell'Unità Africana (ora Unione Africana) ed entrato in vigore nel 1986, l'altro. Tale trattato inoltre, rispetto alla Dichiarazione del 1948, presenta il merito di indicare, nella seconda parte, anche quali sono le misure di salvaguardia che è necessario adottare per garantire la tutela dei diritti umani.

²⁶ È questo il caso ad esempio degli artt. 23 e 24 – inerenti il diritto al lavoro – o dell'art. 25, a ragione ritenuto una sorta di manifesto di *welfare state*. In tali articoli infatti sono espressi i «traguardi» raggiunti, in merito ai diritti economici-sociali-culturali, nel corso della storia dai paesi occidentali.

Tale lavoro di comprensione e di approfondimento di entrambi i testi consentirebbe tuttavia *in primis* di far emergere uno dei tratti maggiormente qualificanti la Carta africana: la forte presenza della *dimensione comunitaria*²⁷. Intrinsecamente qualificante l'orizzonte etico-culturale africano tale dimensione è pienamente e assertivamente dichiarata nel bisogno-diritto dell'uomo africano di vedersi riconosciuto come appartenente a un popolo che gode dell'uguale dignità degli altri popoli e che come tale ha «un diritto imprescrittibile e inalienabile all'auto-determinazione»²⁸, unito al diritto di essere libero da ogni forma di oppressione e sfruttamento esterno.

Strettamente connesso alla questione comunitaria la Carta africana offre inoltre un contributo significativo nell'arricchire il bagaglio del sapere dei diritti umani, proprio in merito a quelle questioni che oggi, i processi di globalizzazione e di pluralismo, impongono con maggiore urgenza, quali i diritti e le responsabilità che ogni popolo ha in materia di gestione condivisa delle risorse, di sviluppo, di ambiente e di pace, «realtà» quest'ultima quanto mai oggi precaria e insidiata.

In tal senso, «porre in dialogo» documenti elaborati, in materia di diritti umani, da paesi afferenti a mondi culturali diversi, rappresenta un significativo «strumento» di educazione alla pace, in quanto allenando al confronto e al decentramento, educa alla capacità di negoziare modi condivisi di intendere i diritti umani nella salvaguardia delle reciproche identità culturali. L'imparare a riconoscere e valorizzare infatti oltre alle somiglianze (in questo caso la sostanziale adesione al paradigma comune dei diritti umani) anche le differenze permette non soltanto di «conoscere l'altro» ma anche di ampliare notevolmente il proprio orizzonte di conoscenza dei diritti umani, pervenendo così con l'altro a una visione più completa e «a misura» della persona umana e dei diritti dei popoli che sono loro propri.

²⁷ La dimensione comunitaria, sebbene percorra trasversalmente l'intera Carta africana, è riscontrabile tuttavia con maggiore evidenza negli art. dal 19 al 23.

²⁸ Cfr. Carta africana, c. 20. La rivendicazione del diritto alla libertà, all'indipendenza, all'uguaglianza, è inoltre un ulteriore aspetto che, sebbene percorra trasversalmente il documento, è rinvenibile in particolare, oltre che negli articoli sopraccitati, anche negli artt. 2, 5 e 6.

7. Diritti umani ed etica pedagogico-interculturale

Giunti a questo punto è possibile riconoscere come i «diritti umani», e in modo particolare la «pace», siano delle «realtà» che possono attualizzarsi nella misura in cui cresce nel soggetto la consapevolezza e la responsabilità del proprio «essere persona» e

quindi del proprio «essere in relazione con» ciò che è altro da sé (gli altri, la natura, la realtà).

Si può comprendere allora come sviluppare la conoscenza dei diritti umani non possa prescindere dalla riflessione pedagogico-interculturale che, di per sé, è una riflessione teleologica sull'uomo, costitutivamente orientata a promuovere nel soggetto la capacità di ricercare, scoprire, attualizzare le dimensioni della propria umanità rispondendo, con l'originalità che la caratterizza, agli «appelli» che il proprio «essere in relazione con» l'alterità inevitabilmente comporta.

In tal senso, la pedagogia interculturale si qualifica come un discorso ontologico permeato di una specifica tensione etica. Quella stessa tensione etica che alimenta il sapere dei diritti umani e che, attraverso la prassi educativa, mira a creare contesti umani in cui quei valori connaturati al «ben-essere» della persona possano venire, da minori e adulti, sperimentati e sviluppati.

Pedagogia interculturale come «pedagogia dell'essere» dunque, che, antepoendo all'incontro tra culture l'incontro tra persone afferenti a mondi culturali differenti, fonda proprio sull'*ethos del dialogo*²⁹ la possibilità di vivere l'identità e l'alterità, l'universalità e la differenza, considerandole come realtà ricorsive, tra loro non escludenti bensì complementari.

Obiettivo sostanziale quindi di un'educazione interculturale è quello di promuovere la formazione di *identità dialogiche*, costantemente aperte all'incontro con l'altro-da-sé e con la sua cultura, capaci di pervenire a sempre nuove «sintesi» attraverso continui processi di reciproca contaminazione e di mutua definizione. Se, infatti, è vero che l'esistenza autentica di ogni singolo uomo comporta e reca in sé i tratti della singolarità e dell'unicità, è altrettanto vero che tali tratti non pregiudicano la comunicabilità e la conciliabilità delle «differenze», poiché è la relazione quella «realtà» altrettanto universale che, quando pienamente valorizzata e sostenuta, dà modo di «individuare uno spazio d'incontro per le differenze che ci caratterizzano, ma a partire dall'umanità che ci accomuna»³⁰.

Valorizzare il principio etico della dimensione dialogica³¹ implica allora riportare al centro dell'agire sociale il valore dell'*accoglienza* e della *solidarietà* quali direzioni di senso per il costituirsi di un'effettiva comunità umana e mondiale.

«Attenersi alla solidarietà» richiede a sua volta il promuovere ai

²⁹ M. Pomi, *Orizzonti e problemi*, in D. Demetrio (a cura di), *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.

³⁰ M. Contini, *L'educazione all'impegno etico-razionale nella problematica delle relazioni intersoggettive*, in M. Contini, A. Genovese (a cura di), *Impegno e conflitto. Saggi di pedagogia problematicista*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.

³¹ Secondo l'etica buberiana, il bene sta nella fedeltà alla «giusta direzione», intesa come costante «orientamento al Tu». Cfr. G. Milan, *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Roma, Città Nuova, 1994.

32 «Il concetto di corresponsabilità è l'attuazione della dimensione della socialità della persona, è la traduzione del rapporto tra uguaglianza e solidarietà, uguaglianza come riconoscimento dell'essere originale e irripetibile di ciascun uomo e solidarietà come cooperazione tra esseri "eguali" perché portatori degli stessi diritti», F. Rizzi, *Educazione e società...*, cit., p. 171.

33 In quanto eticamente fondata sul principio di giustizia sociale e umana, la pedagogia interculturale si viene a qualificare quale orientamento pedagogico che racchiude in sé (ponendole al tempo stesso in stretta interazione) forme specifiche di educazione che, a seconda della finalità primaria alla quale mirano, prendono il nome di «educazione alla mondialità», «alla pace», «ai diritti umani», «allo sviluppo».

34 Il concetto di *tolleranza*, affermatosi per la prima volta nel secolo dei Lumi, si rivela oggi non più idoneo a riassumere l'istanza etica contenuta nella proposta interculturale. Tolleranza, infatti, è sì sinonimo di rispetto e di legittimazione delle differenze, ma può anche, in molti casi, essere utilizzato come pretesto per mascherare atteggiamenti di mera «sopportazione» dell'altro, o per giustificare comportamenti e pratiche di separazione, di esclusione, di chiusura e trinceramento del «noi» a scapito del «voi». Tollerare, quindi, non significa ancora accettare l'altro come «Tu», come partner paritario con il quale costruire dinamiche di relazione e di vita comunitaria arricchenti per entrambi. Cfr. al riguardo S. Teranova, *Pedagogia interculturale...*, cit., e A. Nanni, *Educare alla convivialità*, Bologna, EMI, 1994.

35 Rispetto al principio della tolleranza, in sé ambiguo, la «convivialità delle differenze» consente di esprimere al meglio quella tensione dialogica ed etica che attraversa l'orizzonte interculturale. Il termine «convivialità» indica infatti qualcosa di più della semplice «convivenza». Esso richiama l'immagine della «commensalità», dello stare insieme, ma soprattutto del «condividere», del partecipare cioè a una «mensa comune». Una tale immagine richiama, per contrasto, l'attuale panora-

diversi livelli del vivere sociale (da quello culturale a quello politico ed economico) la *cooperazione*, intesa come attuazione del *principio di responsabilità* e soprattutto di *corresponsabilità*: quale capacità di farsi carico di un progetto esistenziale che contempra, come complementare alla ricerca del bene per sé, l'adoperarsi per il bene dell'intera comunità locale e mondiale³².

In tal senso la solidarietà, come corresponsabilità, si configura in ultima istanza come *principio di giustizia sociale e umana*. Essere dunque solidali con l'altro, «vicino» o «lontano», più che un «mettersi a posto con la propria coscienza», significa primariamente «rendere giustizia» alla persona che è in ogni uomo e, nel contempo, crescere insieme all'altro in umanità³³.

Per un'educazione ai diritti umani in prospettiva interculturale, allora, promuovere la formazione di «identità dialogiche» equivale altresì a formare *identità solidali*, eticamente orientate a cooperare per il concretizzarsi di una cultura, non tanto all'insegna della tolleranza³⁴, bensì della *convivialità delle differenze*³⁵, quale principio etico che orienta alla costruzione di uno «spazio umano» dinamico e plurale, fondato su processi di interfecondazione delle identità nella valorizzazione delle reciproche differenze.

In tale direzione, compito di un agire educativo di tipo interculturale è sostanzialmente quello di promuovere situazioni in cui a tutti sia offerta la possibilità di «socializzarsi al plurale», di acquisire cioè uno stile relazionale che consenta a ognuno di interagire in modo costruttivo con la differenza, nel reciproco riconoscimento e rispetto di quei diritti che, comuni e inalienabili, offrono alla stessa relazione con l'alterità i sentieri lungo i quali dirigersi.

Significa dunque creare le condizioni affinché, attraverso le dinamiche dello scambio e della negoziazione, si possano verificare reali processi di *integrazione reciproca* (a «due vie») tra chi «ospita» e «chi è ospitato»³⁶, evitando da un lato i rischi dell'omologazione, della separazione e/o della ghettizzazione, e promuovendo dall'altro concreti processi di «convivenza da partner».

Educazione interculturale quindi come educazione alla «scoperta dell'alterità come rapporto»³⁷, come promozione di abilità dialogiche che consentano alle diverse identità di trovare le somiglianze che le accomunano nell'universalità dei valori. Essa è un «orientare i cammini per costruire reti d'incontro, è aprire i varchi e assumere le asperità dei conflitti nelle loro valenze positive»³⁸.

Allo scopo di indicare le implicanze educativo-didattiche connesse a un discorso pedagogico interculturale, fondato sulla promozione dei diritti umani, si vuole presentare qui di seguito un progetto formativo-educativo di tipo interculturale, teso a innescare nel contesto scolastico e territoriale concreti processi di inserimento e integrazione reciproca tra minori e adulti autoctoni e stranieri.

8. Il Progetto Arlecchino

ma mondiale caratterizzato dagli squilibri Nord-Sud-Est del mondo, resi sempre più acuti dal processo di globalizzazione economica. Da un punto di vista educativo, far proprio il principio della «convivialità delle differenze» sollecita dunque ad attivare processi di consapevolezza e di revisione critica degli attuali regimi di vita. Significa promuovere nel soggetto la disponibilità a ricercare, insieme agli altri, condotte di comportamento orientate a un modello di «consumo responsabile» per una gestione condivisa delle risorse della Terra. Cfr. A. Nanni, *Educare...*, cit., pp. 164-165.

³⁶ D. Demetrio, G. Favaro, *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.

³⁷ F. Rizzi, *Educazione e società...*, cit., p. 59.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ «Marco Polo, Laboratorio di ricerca per la formazione interculturale» è un'associazione-onlus, con sede a Mirano (Venezia), presso la quale la sottoscritta lavora in qualità di formatrice interculturale.

⁴⁰ A conferma del progressivo aumento, tuttora in corso, anche nel territorio miranese dei tratti della multiculturalità e della multietnicità, basti pensare che se sul finire degli anni novanta il numero degli alunni iscritti nelle scuole dell'obbligo del Comune era compreso entro le due decine, nel corso dell'anno scolastico 2002-2003 tale presenza è stata pari alle 90 unità, con un incremento del 18,9% nel solo passaggio dall'anno scolastico precedente.

Nel triennio 2000-2003 è stato realizzato nel territorio del Comune di Mirano, un progetto integrato multisettoriale per l'integrazione scolastica e sociale dei minori stranieri e delle loro famiglie nella prospettiva interculturale.

Il Progetto Arlecchino, gestito e condotto da «Marco Polo, Laboratorio di ricerca per la formazione interculturale»³⁹, inserendosi in un contesto sociale, culturale ed educativo che andava facendosi sempre più complesso e multiculturale⁴⁰, ha mirato a offrire delle risposte qualificate e puntuali tanto al bisogno di inserimento e di stabilizzazione nel territorio proprio della presenza straniera, quanto all'esigenza di favorire autentiche relazioni di comprensione reciproca, di accoglienza e di integrazione fra tutti gli attori autoctoni e stranieri del miranese, al fine di costruire contesti umani e sociali di effettiva «convivenza democratica con la differenza».

Allo scopo di favorire una comprensione generale del progetto si andrà qui di seguito a indicare oltre alle motivazioni e alle modalità che hanno condotto alla sua elaborazione, anche le relative caratteristiche strutturali (in termini di obiettivi generali, destinatari e azioni) e, in particolare, metodologiche.

L'antefatto

L'ideazione del progetto è frutto dell'incontro tra la professionalità di «Marco Polo», le attese della scuola e la ricerca, condotta dall'Amministrazione comunale di Mirano, di una progettualità in grado non soltanto di gestire l'emergenza ma di svilupparsi nel contempo anche sul medio e lungo periodo.

L'esperienza maturata, attraverso anni di lavoro sul campo, con percorsi di formazione ed educazione all'intercultura, alla solidarietà e alla pace, hanno infatti permesso a «Marco Polo» di

conoscere oltre alle problematiche, anche i bisogni che andavano emergendo nella scuola (in insegnanti, genitori e alunni, autoctoni e stranieri) in connessione alla presenza della «differenza» linguistico-culturale in classe. Nello stesso tempo, la progressiva visibilità che tale presenza andava acquistando nel Comune di Mirano, già a partire dagli ultimi anni novanta, conduceva l'Amministrazione comunale a riconoscere l'urgenza di promuovere degli interventi mirati capaci di favorire concrete dinamiche di integrazione sociale e culturale nel territorio, prevenendo e/o gestendo eventuali forme di rifiuto, di indifferenza e di discriminazione.

Da un lato, dunque, il laboratorio «Marco Polo» in collaborazione con gli insegnanti e le rispettive dirigenze andava elaborando un progetto calibrato sugli effettivi bisogni formativi ed educativi della scuola, dall'altro l'Amministrazione comunale andava interrogandosi sul «cosa» e sul «come» fare.

È quindi dalla sintonia e dalla convergenza di obiettivi creatasi tra tali attori che scaturisce il Progetto Arlecchino. Progetto che vede come protagonisti il Comune di Mirano, l'associazione «Marco Polo» e la Regione del Veneto e come risorse locali, pienamente e direttamente coinvolte, le Direzioni didattiche del 1° e 2° Circolo Progetto Arlecchino e la scuola media statale Leonardo da Vinci (comprensiva della succursale «Mazzini») del Comune di Mirano⁴¹.

Tale rete e sinergia di forze rappresenta, pertanto, ciò che ha permesso al progetto di tradursi in una reale «programmazione territoriale integrata», calibrata sulle specificità del contesto miranese e delle sue risorse, qual è quella prevista e auspicata dalla legge quadro in materia di immigrazione, precedente alla Bossi-Fini⁴². «Programmazione territoriale integrata» che andremo ora a conoscere nel dettaglio.

Programmazione territoriale integrata

Il Progetto Arlecchino, riconoscendo la visibilità e la problematicità che la presenza straniera andava acquistando *in primis* all'interno del contesto scolastico locale, ha ritenuto prioritario basare la propria «programmazione territoriale integrata» tanto sul principio etico della differenza come valore e ricchezza, «da porre a fondamento del rispetto reciproco, dello scambio tra culture e della tolleranza»⁴³, quanto sulla tutela del diritto all'istruzione, diritto sancito dalla Dichiarazione universale dei diritti umani,

⁴¹ Si ritiene importante precisare che, nel corso del tempo, il Progetto Arlecchino ha visto la partecipazione, oltre che dei soggetti sopra citati, anche delle risorse del volontariato sociale (scout) e del Teranga, associazione culturale senegalese con la quale «Marco Polo» collabora.

⁴² Cfr. art. 38 del d.l. 25 luglio 1998, n. 286: «Le iniziative e le attività di cui al comma 3 (attività interculturali) sono realizzate sulla base di una rilevanza dei bisogni locali e di una programmazione territoriale integrata, anche in convenzione con le associazioni degli stranieri, con le rappresentanze diplomatiche o consolari dei paesi di appartenenza e con le organizzazioni di volontariato». Si precisa inoltre che le disposizioni previste da tale legge in materia di diritto allo studio e di istruzione, sebbene anteriori alla nuova legge quadro sull'immigrazione, mantengono il loro carattere prescrittivo in quanto di fatto assunte e confermate dalla legge Bossi-Fini.

⁴³ *Ibidem*, c. 3.

44 Cfr. al riguardo: Dichiarazione universale dei diritti umani, art. 26; Costituzione italiana, art. 34; Carta europea sui diritti umani nella città del 2000, art. XIII.

45 Dal testo del Progetto Arlecchino, p. 7.

46 Centrata dunque sulla dimensione della formazione degli insegnanti, suddetta fase si è strutturata nella seguente gamma di azioni: *il monitoraggio sulla presenza di alunni stranieri nelle scuole del Comune di Mirano; i laboratori di consulenza educativa e di tutoraggio per la realizzazione di percorsi educativo-didattici mirati all'inserimento di minori stranieri nella scuola dell'obbligo; i laboratori di formazione per mediatori interculturali, culturali e facilitatori linguistici presenti sul territorio; la realizzazione di materiali.*

47 Nel riconoscere l'importanza del ruolo che la conoscenza linguistica svolge nel garantire il diritto allo studio, facilitando tanto i processi di socializzazione e apprendimento in classe, quanto i processi di interazione con la scuola e, più in generale, di integrazione nel territorio da parte dei genitori stranieri, la fase di accoglienza ha previsto la realizzazione di azioni volte all'acquisizione dell'italiano come seconda lingua, quali nello specifico: *laboratori di alfabetizzazione e di primo soccorso linguistico in orario extrascolastico e di sostegno didattico individuale a domicilio per minori stranieri; laboratori di lingua e cultura italiana per i loro genitori.*

48 Cfr. d.l. 40/98, art. 38 c. 3. Si ritiene utile precisare che si è trattato di azioni educative costruite *ad hoc*: la definizione di obiettivi e contenuti infatti, essendo pianificata mediante incontri di preparazione tra le insegnanti e gli operatori di «Marco Polo», risultava appositamente calibrata sugli effettivi bisogni del gruppo-classe al quale erano destinati. La scelta di tale strategia progettuale è stata dettata dalla volontà di consentire alle insegnanti di dare continuità educativa al lavoro svolto nel laboratorio, approfondendo durante l'anno, a livello disciplinare e interdisciplinare, i temi in esso trattati.

49 Dal testo del Progetto Arlecchino

ribadito dalla nostra Carta costituzionale e di recente ulteriormente affermato, nei termini più generali di diritto all'educazione, dalla Carta europea sui diritti umani nella città⁴⁴.

Il cercare di dare attuazione al diritto all'istruzione in una prospettiva interculturale, ha comportato pertanto da parte del progetto la necessità di acquisire delle precise caratteristiche, qualificandosi innanzitutto come *integrato*, in quanto composto da una gamma di obiettivi destinati al soddisfacimento di bisogni propri della pluralità dei target coinvolti nel comune processo di integrazione, quali appunto i bambini e i ragazzi autotoni e stranieri, le loro famiglie, gli insegnanti, gli operatori socioculturali. Di essere, in secondo luogo, *multisetoriale* in quanto, articolandosi in una molteplicità di azioni mirate e/o comuni, si è strutturato in tre fasi parallele, interagenti e coordinate tra loro, quali:

- la fase *preventivo-formativa*, tesa a «rispondere ai bisogni della scuola in merito alla domanda emergente relativa all'inserimento dei minori stranieri»⁴⁵. In tal senso, garantire il concretizzarsi di positivi processi di inserimento e di integrazione all'interno della scuola ha rivelato l'urgenza di rispondere al bisogno di formazione⁴⁶ proprio di un corpo docente spesso impreparato ad affrontare l'arrivo e la presenza di ciò che, il più delle volte, percepiva essere solo come un nuovo e ulteriore «problema» da gestire: la presenza appunto di un alunno straniero in classe;

- la fase di *accoglienza*⁴⁷;

- la fase di *integrazione e socializzazione*, strutturata in «attività interculturali comuni»⁴⁸, aventi come obiettivo quello di «creare luoghi di incontro e di scambio interculturale tra genitori, bambini ed educatori al fine di promuovere una cultura aperta alla valorizzazione delle differenze e all'interazione tra identità personali e culturali altre»⁴⁹.

L'impostazione metodologica del progetto

Da un punto di vista pedagogico, guardare alle problematiche connesse alla pluralità caratterizzante i contesti multiculturali, ha significato per il progetto scegliere come «strumenti-chiave», su cui far leva al fine di innescare costruttivi processi di integrazione «a due vie», quelli propri della formazione e dell'educazione, individuando come risorsa strategica per la sua stessa riuscita la persona umana. Risorsa, quest'ultima, da valorizzare nella sua dimensione soggettiva, intersoggettiva e comunitaria, aiu-

no, p. 8. Suddetta fase prevedeva le seguenti azioni: *laboratori interculturali del «saper-fare»*, destinati ad alunni della scuola dell'obbligo; *laboratori di animazione interculturale* per bambini, adolescenti e giovani; *cinforum per alunni della scuola dell'obbligo*; *laboratori formativi per insegnanti, genitori ed operatori socio-educativi*.

⁵⁰ Composte ciascuna da due formatori di «Marco Polo», dalle referenti per l'intercultura e da un insegnante referente per ciascuno dei plessi scolastici coinvolti, le tre Commissioni interculturali (rispettivamente del 1° e 2° Circolo didattico e della scuola media) sono delle «realità» che hanno iniziato a essere presenti all'interno del contesto scolastico del Comune di Mirano solo con l'avvio del Progetto Arlecchino. Inizialmente costituite, nel corso del primo anno di svolgimento del progetto, come gruppo di lavoro impegnato sulla problematica degli alunni stranieri, le Commissioni interculturali sono state ufficialmente riconosciute tali, ricevendo quindi un mandato formale, solo tra la fine del primo e l'inizio del secondo anno sulla base del materiale da loro prodotto: il Protocollo d'intesa dal titolo: *Tappe per un positivo processo di inserimento dell'alunno straniero nella scuola*.

⁵¹ All'interno dei due Circoli didattici e della scuola media, i laboratori di monitoraggio, composti da due formatori di «Marco Polo» e dagli insegnanti aventi in classe minori stranieri, erano volti al raggiungimento di due obiettivi generali: uno di tipo quantitativo, connesso all'aggiornamento costante dei dati relativi al numero degli alunni stranieri presenti nelle scuole dell'obbligo del miranese; l'altro di tipo qualitativo, connesso al tutorare l'andamento del processo di socializzazione, di integrazione e di apprendimento in classe.

⁵² Da un punto di vista contenutistico, si precisa che al termine di ciascun anno di lavoro, le Commissioni interculturali hanno prodotto i seguenti materiali che, approvati e riconosciuti dai rispettivi Collegi docenti, sono entrati nella strumentazione educativo-didattica della scuola: il protocollo d'intesa dal

tandola a scoprire e/o rafforzare i propri punti di forza e a «lì-mare» quelli di debolezza.

Si è trattato quindi di orientare ciascuna delle azioni del progetto allo sviluppo e/o al potenziamento di competenze che si dispiegassero oltre che sul piano cognitivo del «saper» anche su quello comportamentale e pratico-operativo del «saper-fare», e in particolare, su quello etico-valoriale del «saper-essere».

In sintonia dunque con tali premesse strategiche, l'impostazione che, da un punto di vista metodologico, ha sorretto e orientato l'intero articolarsi nel tempo del progetto si è dispiegata lungo due direzioni principali, tra loro strettamente complementari: la *metodologia della ricerca-azione* e quella *induttivo-attiva*.

La ricerca-azione nel Progetto Arlecchino

Caratterizzata dalla dimensione collaborativa che vede esperti e destinatari dell'azione (nel caso in questione il corpo docente) impegnati, fianco a fianco, nel comune lavoro di ricerca, realizzazione e valutazione delle linee operative intraprese come possibili soluzioni condivise al problema individuato, la *ricerca-azione* è stata l'opzione metodologica che, oltre a guidare le modalità di elaborazione del progetto (descritte inizialmente), ha sorretto nello specifico l'operato condotto all'interno sia dei laboratori di consulenza educativa e di tutoraggio costituiti ciascuno dalle tre Commissioni interculturali delle scuole del Comune di Mirano⁵⁰, sia dei laboratori di monitoraggio⁵¹ sulla presenza di minori stranieri nel conteso scolastico del miranese. In particolare, lavorare secondo la suddetta metodologia, ha consentito alle Commissioni interculturali di attivare, facendo leva sulla logica del lavoro di gruppo, concreti processi di riflessione, di confronto, di negoziazione sui «casi» che, nel corso dell'anno, andavano emergendo all'interno delle diverse realtà scolastiche. Tale lavoro di riflessione e di ricerca ha consentito così a ciascuna Commissione di essere e di operare come il reale «motore» del Progetto Arlecchino oltre che sul piano educativo-didattico anche su quello relativo alla produzione di strumenti utili all'insegnante per gestire i processi di inserimento-integrazione-apprendimento degli alunni stranieri in una prospettiva interculturale⁵².

Imparare ad «apprendere facendo»

Dal momento che l'interesse era quello di innescare processi di cambiamento agendo sugli assi del sapere, del saper-fare e del saper-essere, la «strada» che a tale scopo si è ritenuto pertinente seguire è stata quella di creare dei contesti sia formativi che educativi in cui ad adulti e minori fosse data l'occasione di fare esperienza dei contenuti trattati attraverso la «messa in gioco di sé» e l'interazione all'interno del gruppo.

La fiducia cioè nelle potenzialità di apprendimento che si innescano nella persona umana quando questa è posta nelle condizioni di assumere una maggiore consapevolezza di sé in rapporto anche alle problematiche che, a livello locale e globale, sono connesse alla pluralità, ha indotto a conferire ai percorsi formativi (rivolti all'educatore: insegnanti e genitori, autoctoni e stranieri) ed educativi (rivolti agli alunni, autoctoni e stranieri, della scuola materna e dell'obbligo) una veste prettamente *laboratoriale*, calibrata di volta in volta sulle specifiche esigenze e sui bisogni dei partecipanti.

In tal senso, promuovere un'educazione alla relazione con la differenza, ai diritti umani, alla pace in prospettiva interculturale, ha comportato il fare costante ricorso a una *metodologia plurale* basata su di una matrice induttivo-attiva che, a seconda degli obiettivi specifici previsti e dell'evolversi del processo formativo-educativo, si componesse dell'alternanza ricorsiva tra metodi diversi, quali quello *narrativo*, del *de-centramento* e della *de-costruzione*.

Condizione preliminare e determinante lo svolgersi di tale alternanza metodologica si è rivelata essere innanzitutto la trasformazione dello spazio fisico del laboratorio in un contesto «caldo» e accogliente, capace di suscitare l'interesse e il coinvolgimento dei partecipanti. A tal scopo si è dimostrato utile optare per la disposizione a semicerchio.

Organizzazione dello spazio di tipo democratico, il semicerchio infatti, ponendo le persone le une di fronte alle altre, le induce a stabilire tra loro relazioni basate sul rispetto e sulla reciprocità, facilitando in tal modo la percezione del proprio «essere gruppo». Un gruppo di persone che, nel condividere esperienze, stanno per iniziare a compiere insieme un «viaggio», le cui scoperte (punti di arrivo) dipendono dalla disponibilità di ognuno a: conoscere, partecipare, interagire, comunicare.

Si tratta inoltre di una disposizione che, stimolando al dialogo,

titolo: *Tappe per un positivo processo di inserimento dell'alunno straniero nella scuola*; la *Scheda per conoscere l'alunno straniero e la sua famiglia* tradotta nelle lingue proprie dell'utenza straniera; la «MAP-PA». *Guida di orientamento per l'osservazione e l'integrazione dell'alunno straniero nella classe e nella scuola* e infine *Le linee guida per una programmazione educativo-didattica «ad hoc», calibrata sui bisogni e sulle competenze del minore straniero.*

al confronto e alla negoziazione, si configura come il «luogo privilegiato dell'ascolto»⁵³. Il saper valorizzare i processi di ascolto all'interno delle dinamiche di gruppo, a partire dalla testimonianza che per primo il formatore sa dare della propria capacità di «saper-ascoltare», costituisce uno degli aspetti che, trasversali alla vita di ogni laboratorio, consente ai suoi partecipanti (specie se si tratta di minori) di prendere più direttamente contatto con due concetti tra loro strettamente correlati: quelli di *diritto* e di *dovere*. L'esperienza di «essere ascoltati» da qualcuno si qualifica infatti come significativo «gesto» di conferma della propria persona, che consente di soddisfare il bisogno fondamentale di essere accettati e ri-conosciuti dall'altro nel qui e ora della situazione. Si tratta di un bisogno che, connaturato all'essere stesso della persona, incide spesso sulla percezione della propria stessa dignità.

Saper meta-comunicare allora, da parte del formatore, sui processi di ascolto (o di mancato ascolto: interruzioni, chiusure, derisioni...) rappresenta un'importante occasione per far sperimentare alcuni concetti-chiave propri di un'educazione ai diritti umani, quali quelli di: *bisogno-diritto-dignità-dovere*, inteso quest'ultimo come responsabilità di ognuno di rivolgere all'altro quell'attenzione che merita per giustizia.

Tale processo di meta-comunicazione, di restituzione cioè al gruppo delle dinamiche emerse e quindi dei risvolti tematici ad esse connesse, è tuttavia una *chance* che si offre costantemente al formatore quando questi sappia fare un uso sapiente della sovraccitata metodologia plurale.

Così ad esempio, la *metodologia di tipo narrativo*, basata sui principi propri dell'approccio autobiografico di D. Demetrio e dell'ascolto attivo, consente attraverso il «racconto» diretto e/o indiretto (l'uso di fonti, di documenti...) delle esperienze di realizzare «uno scambio di valori culturali e di confrontare i «punti di vista sulla realtà»⁵⁴, promuovendo così processi di comprensione empatica, di conoscenza reciproca, oltre che di auto-conoscenza (poiché il confronto con l'altro consente di raggiungere una più elevata conoscenza di se stessi).

In tal senso la «narrazione», facendo leva proprio sulla dinamica dello scambio, intesa come occasione di arricchimento vicendevole per le persone coinvolte, consente loro di considerare e di vivere il rapporto tra identità e alterità (personale e culturale) in modo dialogico. Disporsi infatti allo scambio, ponendosi su un

⁵³ Si tiene a precisare che, in merito ai processi di ascolto, nel presente lavoro si farà costante riferimento a quelli caratterizzanti l'*ascolto attivo*, descritto da K. Rogers.

⁵⁴ A. Nanni, *L'educazione interculturale oggi in Italia*, Bologna, EMI, 1998 (Quaderni dell'interculturalità, n. 6).

piano di reciprocità con il proprio interlocutore, permette di scoprire al di là delle differenze, le corrispondenze che uniscono, quali punti di partenza per la realizzazione di modi di essere e di agire di tipo solidale e cooperativo. Si tratta dunque di una metodologia che traduce, sul piano della prassi formativo-didattica, i principi etici riconducibili ai diritti connessi, in particolare, alla libertà di pensiero, di coscienza, di opinione e di espressione.

Allo stesso modo, il ricorso a una *metodologia della de-costruzione e del de-centramento*, può aprire a significativi approfondimenti centrati sul principio-diritto di non discriminazione.

Tale metodologia infatti mira a costruire il cambiamento, decostruendo gli ostacoli che vi si frappongono: a decostruire cioè un pensiero «statico», autocentrato ed etnocentrico per aprire la strada alla costruzione di un modo di essere, di pensare e di agire flessibile, disponibile a conoscere, a dialogare e a cooperare con la differenza. Un *pensare* dunque «*nomade e migrante*»⁵⁵ capace di «mettersi in discussione, di rivisitare, relativizzare e storicizzare». In tal senso, la decostruzione, presupponendo una dinamica di decentramento dalle proprie categorie concettuali, si qualifica come un «processo di auto-decostruzione che favorisce una nuova autocomprensione»⁵⁶.

Dal punto di vista formativo ed educativo, dunque, è proprio facendo leva su di una metodologia plurale di matrice induttivo-attiva che è possibile offrire alle persone l'opportunità non solo di acquisire conoscenze ma anche soprattutto di far proprie tali conoscenze interiorizzandole e traducendole in atteggiamenti, comportamenti e stili di vita coerenti.

In altri termini, la consapevolezza che scaturisce dal prendere contatto con la stretta aderenza che intercorre tra la «teoria» e la «pratica» e, nello specifico, tra la dimensione etico-valoriale e la possibilità per ogni persona umana di essere, di agire e interagire nella costante salvaguardia della dignità che le è propria (a ogni livello del vivere socioculturale, politico ed economico) sospinge tanto l'adulto-educatore quanto il minore ad avventurarsi in percorsi di approfondimento dei contenuti vissuti all'interno del laboratorio: favorendo cioè, da un lato, la capacità di elaborare una programmazione educativo-didattica attenta a sviluppare a livello interdisciplinare la tematica dei diritti umani in prospettiva interculturale, ed esprimendo, dall'altro, l'interebbe a impegnarsi in lavori di conoscenza del cammino percor-

⁵⁵ Cfr. F. Frabboni, *Manuale di pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 1995.

⁵⁶ È inoltre importante sottolineare come tale orientamento metodologico rifletta, a livello di teoresi pedagogica, l'intento di riprendere di valorizzare i contributi derivanti dalle teorie testuali della decostruzione formulate da ermeneuti quali P. Ricoeur e J. Deridda.

57 Si tratta di una «cultura interculturale» percepibile, nello specifico, dal raggiungimento dei seguenti risultati visibili e concreti: a) l'inse-
diamento in ogni Circolo didattico e in ogni plesso scolastico di un referente per l'interculturale; b) la costituzione in ogni Circolo didattico e nelle scuole medie di una *Commissione interculturale*, composta da insegnanti formati *ad hoc* per lo studio e la gestione di tutte le problematiche legate all'inserimento e all'integrazione dei minori stranieri e coordinata da «Marco Polo»; c) *formazione degli insegnanti* in merito a: l'accoglienza, i criteri per l'inserimento, la relazione con alunni stranieri, i processi educativo-didattici di integrazione, l'insegnamento-apprendimento dell'italiano come lingua e al riguardo, una prova significativa è la capacità che gli insegnanti hanno dimostrato nel riuscire a inserire nel proprio POF (Piano dell'offerta formativa della scuola) non solo il Progetto Arlecchino ma anche obiettivi educativo-didattici di tipo interculturale; d) *la sensibile crescita di un interesse e di una sensibilità educative in prospettiva interculturale* da parte degli insegnanti, testimoniata dall'aumento, rispetto ai precedenti anni scolastici, delle classi che hanno partecipato ai laboratori di animazione-educazione interculturale (basti pensare che due scuole hanno scelto, per l'anno scolastico 2002-2003, di estendere tale proposta educativa a tutto il proprio plesso); e) *l'avviamento di positivi processi di inserimento e di integrazione* attraverso il monitoraggio, il tutoraggio e la consulenza educativa; f) il desiderio da parte delle *Commissioni continuità* (scuola materna-elementare e scuola elementare-media) di riflettere e di programmare in modo condiviso anche percorsi educativo-didattici interculturali. La scelta dell'intercultura come tema di continuità tra i diversi ordini scolastici è stata deliberata infatti dalle rispettive Commissioni sia in base ai processi legati all'arrivo di persone straniere nel territorio miranese sia a partire dalla constatazione del coinvolgimento di numerose classi (dei diversi ordini scolastici) alle azioni formative-educative condotte da «Marco Polo» con il Progetto Arlecchino; g) *la pro-*

so fino a oggi dai diritti umani, attraverso la lettura dei documenti prodotti in proposito dalle comunità nazionali e internazionali.

La promozione di una prassi formativa ed educativa orientata allo sviluppo di competenze interculturali e di rispetto dei diritti umani passa allora attraverso un'opzione metodologica che pone la persona, al centro del proprio stesso processo di apprendimento. Quanto più infatti il soggetto è posto nelle condizioni di «apprendere facendo insieme» agli altri e di «sperimentarsi in situazione» tanto più è sollecitato ad approfondire le proprie conoscenze e a intraprendere personali sentieri di crescita, intesi quest'ultimi quali costante motivazione al cambiamento in vista di ciò che si ritiene possa condurre al ben-essere per sé e per gli altri.

I risultati raggiunti dal progetto

Come si è cercato di sottolineare con la descrizione sin qui condotta, nel corso del suo primo triennio, il Progetto Arlecchino ha incominciato a costruire, in un contesto sociale che, per effetto degli attuali flussi migratori andava accentuando sensibilmente i tratti connessi alla pluralità etnico-linguistica, religiosa e culturale, una vera e propria «storia interculturale», grazie alla quale in particolare il mondo della scuola, può disporre ora non soltanto di strumenti *ad hoc* per l'inserimento e l'integrazione ma anche, soprattutto, di risorse umane – gli insegnanti – preparate e capaci di affrontare e gestire con maggiore serenità e competenza la presenza di alunni stranieri in classe, scoprendo e valorizzando la differenza davvero come ricchezza per conoscere, conoscersi ed educare.

È insomma iniziata a crescere all'interno delle scuole multiculturali del Comune di Mirano una «cultura interculturale»⁵⁷, che emerge con maggior evidenza dalla valutazione sui processi attivati dalle azioni del progetto. Valutazione che tiene conto tanto dei feedback, espressi sia dalla dirigenza scolastica sia dalle insegnanti referenti per l'intercultura e realizzati durante e al termine di ognuna delle azioni citate, quanto dell'osservazione partecipante, condotta dai formatori di «Marco Polo» sulle dinamiche relazionali, sui comportamenti comunicativi degli attori coinvolti e sui percorsi educativo-didattici sviluppati dalle insegnanti a livello interdisciplinare all'interno della classe e/o dell'intera scuola, a partire dagli input da loro raccolti durante lo

svolgimento dei laboratori di educazione interculturale del «saper-fare» e/o di quelli formativi rivolti all'educatore.

La piena riuscita del progetto è inoltre testimoniata da un ulteriore fattore di rilevanza significativa: la ricaduta e l'estensione di tale azione progettuale dal Comune di Mirano al Distretto scolastico 35.

Nel corso infatti dell'anno scolastico 2002-2003, a partire dall'esigenza, espressa dalle insegnanti referenti per l'intercultura delle tre Commissioni interculturali (sopracitate), di poter stabilire una relazione di rete con le loro colleghe delle altre scuole dei Comuni limitrofi, è stato costituito un gruppo di lavoro «allargato», composto appunto dai referenti e/o figure obiettivo per l'intercultura di alcune scuole del Distretto 35 e da due formatori di «Marco Polo».

Tale team, avviato dal bisogno condiviso di promuovere, attraverso l'attivazione di processi di scambio, di confronto e di collaborazione tra docenti, l'ottimizzazione tanto delle singole *expertises* educativo-didattiche quanto dei materiali e delle conoscenze sui minori stranieri (specie di quelli che, seppur rimanendo all'interno del Distretto scolastico 35, cambiano casa e si iscrivono alla scuola di afferenza del nuovo Comune di residenza), è giunto a elaborare un nuovo progetto pedagogico-interculturale che si intende attuare a partire dall'anno scolastico 2003-2004.

Nasce così «Arlecchino in rete» che, fondandosi sulla metodologia di ricerca-azione e su di una logica di partenariato⁵⁸ tra i diversi attori coinvolti, si propone di rispondere ai bisogni e alle esigenze del territorio scolastico distrettuale ottimizzando le risorse umane e i materiali coinvolti, valorizzando i punti di forza caratterizzanti il precedente Progetto Arlecchino e intervenendo infine su quelli di debolezza.

9. Conclusione

Nel contesto dell'attuale «villaggio globale» in cui, per effetto dei processi di globalizzazione, si sta assistendo di fatto al predominio dell'economia sulla stessa politica e all'imporsi del cosiddetto «pensiero unico» (di matrice occidentale) su ogni altra forma di pensiero, cercare di rintracciare un'etica dal respiro planetario rivela l'urgenza di ripartire «dall'uomo».

duzione di materiali e strumenti specifici per l'inserimento e l'integrazione (cfr. nota n. 52).

⁵⁸ Al riguardo si precisa che il Progetto Arlecchino in rete vede come partner direttamente coinvolti: l'associazione «Marco Polo», alcune scuole del Distretto scolastico 35 e i rispettivi Comuni di afferenza.

Restituire valore e legittimità alla dignità che è propria della persona umana implica allora riorientare i criteri alla base del vivere sociale-economico-politico internazionale verso il riconoscimento e la tutela dei bisogni-diritti che, connaturati alla stessa dignità umana, appartengono a ogni uomo, donna, bambino, popolo della terra.

Ma promuovere lo sviluppo di un'etica planetaria implica altresì, quasi in un rapporto di circolarità, favorire la formazione di «identità dialogiche» capaci di costruire, a livello locale e globale, contesti di vita collettivi fondati sul principio di giustizia umana e di responsabilità sociale.

In tal senso l'educazione interculturale, in quanto discorso-pratico che riconosce come proprio fine la promozione dell'«essere dell'uomo» e quindi la consapevolezza dei diritti che appartengono costitutivamente alla persona umana, rappresenta quel sentiero che può contribuire a promuovere la formazione di identità capaci di conferire all'attuale processo di globalizzazione un «volto umano e umanizzante [...] al servizio della persona umana, della solidarietà e della pace»⁵⁹.

⁵⁹ Tratta dall'intervento del cardinale C.M. Martini al convegno regionale *La cultura del dialogo e dello scambio in un mondo più unito*, tenuto in occasione della Fiera di Milano, il 29 settembre 2001, in AA.VV., *Dov'è la pace sulla Terra? Lettera aperta alle donne e agli uomini di buona volontà*, Bologna, EMI, 2001.

Bibliografia

Libri

- AA.VV., *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*, Brescia, La Scuola, 1992.
- AA.VV., *Dov'è la pace sulla terra? Lettera aperta alle donne e agli uomini di buona volontà*, Bologna, EMI, 2001.
- Berger, P.L., Luckmann, T., *La realtà come costruzione sociale*, Bologna, il Mulino, 1995.
- Bertolini, P., *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.
- Buber, M., *Il principio dialogico e altri saggi*, Cinisello Balsamo, San Paolo, 1993.
- Callari Galli, M., *Antropologia culturale e processi educativi*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.
- Callari Galli, M., Ceruti, M., Pievani, T., *Pensare la diversità. Per un'educazione alla complessità umana*, Roma, Meltemi, 1998.
- Caronia, L., *Costruire le differenze. Immagini di straniero e situazioni educative*, in E. Nigris (a cura di), *Educazione interculturale*, Milano, Bruno Mondadori, 1996, pp. 144-197.
- Caronia, L., *Pedagogia e differenze culturali: risorse e dilemmi del sapere degli antropologi*, in E. Nigris (a cura di), *Educazione interculturale*, Milano, Bruno Mondadori, 1996, pp. 17-78.
- Colasanti, A.R., Mastrocinquini R., *Ascolto attivo*, Roma, IFREP, 1994.
- Contini, M., *L'educazione all'impegno etico-razionale nella problematica delle relazioni intersoggettive*, in M. Contini, A. Genovese (a cura di), *Impegno e conflitto. Saggi di pedagogia problematicista*, Firenze, La Nuova Italia, 1997, pp. 51-154.
- De Stefani, P. (a cura di), *Raccolta di strumenti internazionali sui diritti umani*, Padova, Università di Padova, 2002 (Quaderni del Centro interdipartimentale di ricerca e servizi sui Diritti della persona e dei popoli, n. 3).
- Degani, P., De Stefani, P. (a cura di), *Diritti umani e pace. Materiali e proposte per l'educazione*, Padova, Università di Padova, 2001 (Quaderni del Centro interdipartimentale di ricerca e servizi sui Diritti della persona e dei popoli, n. 4).
- Demetrio, D. (a cura di), *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.
- Demetrio, D., Favaro, G., *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- Demetrio, D., Favaro, G., *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.
- Frabboni, F., *Manuale di pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 1995.
- Garcea, E., *La comunicazione interculturale. Teoria e pratica*, Roma, Armando editore, 1996.
- Gevaert, J., *Il problema dell'uomo. Introduzione all'antropologia filosofica*, Torino, Elle Di Ci, 1992.
- Gobbo, F., *Radici e frontiere. Contributo all'analisi del discorso pedagogico interculturale*, Padova, Alfasessanta, 1992.
- Gobbo, F., *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*, Milano, Guerini, 1997.
- Gobbo, F., *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Roma, Carocci, 2000.
- Lotti, F., Giandomenico, N. (a cura di), *Insegnare i diritti umani*, Torino, ed. Gruppo Abele, 1998.
- Mantegazza, R. (a cura di), *Per una pedagogia narrativa. Riflessioni, tracce, progetti*, Bologna, EMI, 1996.
- Milan, G., *Relazioni interpersonali a scuola*, Padova, CLEUP, 1990.
- Milan, G., *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Roma, Città Nuova, 1994.
- Morin, E., *Il metodo. Ordine disordine organizzazione*, Milano, Feltrinelli, 1983.

Diritti umani e intercultura: per un'educazione al dialogo nell'epoca della globalizzazione

- Nanni, A., *Educare alla convivialità*, Bologna, EMI, 1994.
- Nanni, A., *L'educazione interculturale oggi in Italia*, Bologna, EMI, 1998 (Quaderni dell'interculturalità, n. 6).
- Nigris, E. (a cura di), *Educazione interculturale*, Milano, Bruno Mondadori, 1996.
- Nkafu Nkemnkia, M., *Il pensare africano come «vitalogia»*, Roma, Città Nuova, 1997.
- Papisca, A. (a cura di), *Il sapere dei diritti umani nel disegno educativo*, Padova, Università di Padova, 2002 (Quaderni del Centro interdepartimentale di ricerca e servizi sui Diritti della persona e dei popoli, n. 5).
- Perotti, A., *La via obbligata dell'interculturalità*, Bologna, EMI, 1994.
- Perucca, A. (a cura di), *Pedagogia interculturale e dimensione europea dell'educazione*, Lecce, Pensa Multimedia, 1996.
- Pearce, B.W., *Comunicazione e condizione umana*, Milano, Franco Angeli, 1995.
- Poletti, F. (a cura di), *L'educazione interculturale*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- Rogers, C.R., *Potere personale. La forza interiore e il suo effetto rivoluzionario*, Roma, Astrolabio, 1978.
- Rizzi, F., *Educazione e società interculturale*, Brescia, La Scuola, 1992.
- Susi, F. (a cura di), *L'interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli alunni stranieri*, Roma, Anicia, 1995.
- Tajfel, H., *Gruppi umani e categorie sociali*, Bologna, il Mulino, 1995.
- Terranova, S. (a cura di), *Docenti e formazione interculturale*, Torino, il Segnalibro, 1996.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson, D.D., *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio, 1971.

Riviste

- «Archivio pace diritti umani», n. 23-24, 2/2002-1/2003, pp. 1-5.
- Montani, M., *L'universalismo culturale: identità che si coniugano con alterità*, in «Orientamenti pedagogici», n. 2, marzo-aprile 1991, pp. 509-521.
- Berti, E., *L'universalità dei diritti umani*, in «Ars Interpretandi», n. 6, 2001, pp. 79-91.
- Bertolini, P., *L'educazione interculturale: riflessioni pedagogiche*, in «Scuola viva», n. 4, marzo 1991, pp. 40-44, supplemento a «Tuttoscuola».
- Bertolini, P., *Per una fondazione fenomenologica della solidarietà*, in «Orientamenti pedagogici», n. 2, marzo-aprile 1991, pp. 463-469.
- Bertolini, P., *Il messaggio «altro»: introduzione alla comunicazione interculturale*, in «Servizi sociali», n. 4, 1993, pp. 33-67.
- Ceruti, M., *La sfida della complessità*, in «CEM Mondialità - Mensile di educazione interculturale», n. 6, giugno 1999, pp. 20-25.
- Cicatelli, S., *Per una pedagogia dell'ascolto*, in «Orientamenti pedagogici», n. 5, settembre-ottobre 1999, pp. 820-841.
- Malizia, G., *Solidarietà, eguaglianza delle opportunità ed educazione interculturale*, in «Orientamenti pedagogici», n. 2, marzo-aprile 1991, pp. 501-508.
- Nanni, A., Economi C., *Interculturalità e globalizzazione*, in «CEM Mondialità - Mensile di educazione interculturale», n. 6, giugno-luglio 1997, pp. 23-26 e n. 7, settembre 1997, pp. 23-26.