



UNIVERSITÀ DELLA
VALLE D'AOSTA
UNIVERSITÉ DE LA
VALLÉE D'AOSTE

UNIVERSITÀ DELLA VALLE D'AOSTA

UNIVERSITÉ DE LA VALLÉE D'AOSTE

DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANI E SOCIALI

CORSO DI LAUREA IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

ANNO ACCADEMICO 2023/2024

TESI DI LAUREA

Educare all'intercultura in Italia, Francia e Paesi Bassi.

Uno sguardo comparativo.

Docente relatore: Prof. Andrea Bobbio

Studente: Fidalma Intini

19 A05 180

*Sogna, ragazzo sogna
quando cala il vento ma non è finita
quando muore un uomo per la stessa vita
che sognavi tu*

Roberto Vecchioni

Indice

Introduzione.....	9
Capitolo 1 - L'intercultura: paradigmi e quadro concettuale di riferimento.....	14
1.1 Lessico e paradigmi della pedagogia interculturale oggi.....	14
1.2 Dal modello multiculturale al modello interculturale.....	31
1.3 L'intercultura come “spazio dell'incontro” per la società post-moderna.....	36
1.4 L'evoluzione del modello interculturale in Europa.....	41
1.4.1 Contesto storico: colonialismo e guerre mondiali in Italia, Francia e Paesi Bassi.....	41
1.4.2 Le radici storiche del razzismo e le sue manifestazioni attuali.....	54
1.4.3 Dai diritti negati all'impegno dell'ONU per l'affermazione dei Diritti Umani e dei Diritti del Fanciullo.....	58
1.4.4 Politiche migratorie e cittadinanza: l'integrazione tra legislazione europea e le normative nazionali di Italia, Francia e Paesi Bassi.....	62
Capitolo 2 - L'Europa dell'intercultura: sistemi formativi a confronto.....	69
2.1 Analisi comparativa dei sistemi educativi di Italia, Francia e Paesi Bassi.....	70
2.1.1 Contestualizzazione dei sistemi educativi.....	70
2.1.2 Struttura ed organizzazione dei sistemi educativi.....	77
2.1.3 Educare alla cittadinanza democratica nei curriculum scolastici di Italia, Francia e Paesi Bassi: un approccio inter-culturale.....	93

2.2 Politiche e normative educative in materia di intercultura in Italia, Francia e Paesi Bassi.....	103
2.2.1 La via italiana: quadro normativo e strutturazione del curriculum.....	103
2.2.2 L'approccio francese: quadro normativo e strutturazione del curriculum.....	110
2.2.3 L'approccio olandese: quadro normativo e strutturazione del curriculum.....	113
2.3 Dalla scuola ideale alla scuola reale: pratiche interculturali a confronto.....	120
2.3.1 Il quadro delle politiche interculturali europee: il ruolo del Consiglio d'Europa.....	120
2.3.2 Confronto tra politiche e pratiche interculturali: similitudini e differenze in Italia Francia e Paesi Bassi.....	129
2.3.3 Verso una scuola interculturale: il divario tra la teoria e la prassi.....	133

Capitolo 3 - Implementazione delle pratiche pedagogiche interculturali nelle scuole.....140

3.1 L'educazione interculturale nella pratica educativa: didattica, metodologie e competenze per la promozione dell'interculturalità.....	142
3.1.1 L'educazione interculturale: un "processo trasformativo".....	143
3.1.2 Didattica interculturale: metodi e strumenti.....	145
3.1.3 Le competenze interculturali: sviluppo e applicazione.....	159
3.1.4 Lingue d'origine e plurilinguismo nella scuola interculturale.....	164
3.1.5 La dimensione inter-religiosa nella scuola interculturale.....	170

3.2 Risorse a favore dell'educazione interculturale.....	176
3.2.1 La postura professionale dell'insegnante interculturale.....	177
3.2.2 La comunità educante a supporto dell'intercultura: la relazione scuola-famiglia e i mediatori culturali.....	182
3.2.3 Tecnologia, cittadinanza digitale e <i>media education</i>	185
3.2.4 L'arte ed i linguaggi espressivi come strumenti educativi per l'intercultura.....	191
Conclusioni.....	200
Bibliografia.....	208
Riferimenti legislativi e documenti nazionali, europei e internazionali.....	214
Sitografia.....	219
Apparato iconografico.....	223

Introduzione

L'interesse per lo studio e la ricerca nel campo della Pedagogia Interculturale e dell'educazione interculturale nasce dalla mia esperienza di *Erasmus Traineeship*¹, svolto nel primo semestre del quinto anno di Scienze della formazione primaria, presso il Liceo Internazionale di Saint-Germain-en-Laye. In questo istituto francese, che ospita quattordici sezioni internazionali, ho avuto modo di osservare da vicino le dinamiche di una scuola in cui, pur caratterizzandosi come «multiculturale e multilingue»² la coesistenza delle differenze culturali e linguistiche non portava a una reale interazione tra le diverse sezioni. Durante il mio stage nella sezione italiana, nella scuola dell'infanzia e in quella primaria, ho potuto constatare come la mancanza di scambi significativi tra le diverse sezioni riducesse le potenzialità di una reale integrazione culturale e pedagogica. Gli insegnanti, infatti, lavoravano spesso in modo indipendente tra loro seguendo i curricula del loro paese d'origine, senza valorizzare la ricchezza offerta dalla convivenza giornaliera con famiglie, bambini e colleghi di diverse culture. Sembrava, utilizzando le parole del pedagogista Duccio Demetrio, «una città, una grande casa, un territorio affollato di una miriade di abitanti di nazionalità diversa che, pur convivendo, non hanno alcun motivo o interesse di scambiarsi qualche storia. Si muovono [...] nel disinteresse reciproco.»³

Questa esperienza ha sollevato in me delle domande su come l'educazione interculturale possa offrire una risposta più adeguata rispetto all'approccio multiculturale, alla luce dei crescenti fenomeni di globalizzazione e pluralismo etnico-culturale. Durante i miei anni di studio presso l'Università della Valle d'Aosta, ho avuto l'opportunità di svolgere tirocini in Italia, oltre a sei mesi in Francia e cinque in Olanda. Queste esperienze mi hanno spinto ad approfondire come l'intercultura sia concettualizzata nella teoria e applicata nella pratica scolastica in questi tre paesi europei.

Numerose discipline afferenti alle scienze umane, e non solo, si interrogano e offrono contributi teorici e metodologici per lo studio e l'approfondimento della pedagogia e dell'educazione interculturale: scienze per loro natura interdisciplinari e dai fondamenti eidetici profondamente

¹ Vedi: «Traineeships abroad for students. Erasmus+», *Erasmus+ EU programme for education, training, youth and sport*, in <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/opportunities/opportunities-for-individuals/students/traineeships-abroad-for-students> [6-10-2024].

² «Projet d'établissement 2021-2024 du Lycée International de Saint-Germain-en-Laye», *Lycée International de Saint-Germain-en-Laye*, in <https://lycee-international-stgermain.com/projet-detablissement-2021-2024/> [6-10-2024] [trad.mia].

³ D. Demetrio *Agenda Interculturale*, Meltemi, Roma 1997, p. 38 cit in A.Portera, *Educazione e pedagogia interculturale*, Il mulino, Bologna 2022, 97.

ancorati ad un approccio dialogico, critico e problematico. Per la stesura della tesi ho utilizzato un approccio di tipo compilativo, raccogliendo vari tipi di fonti sull'argomento, di natura istituzionale, scientifica o normativa. Tra questi materiali sono presenti manuali e libri di educazione, pedagogia e didattica interculturale, normative nazionali ed europee, convenzioni ONU, articoli scientifici, riviste pedagogiche e giornalistiche, in italiano, in inglese, in francese e in parte anche in olandese, al fine di poter condurre un'analisi multidimensionale e piuttosto approfondita dei temi legati all'intercultura.

La tesi, suddivisa in tre capitoli, è volta ad analizzare progressivamente l'educazione interculturale e i suoi concetti fondamentali rilevandone l'influenza sull'architettura e le prassi dei sistemi scolastici qui analizzati.

Il primo capitolo si concentra sugli aspetti teorici della pedagogia interculturale, mentre il secondo vaglia le politiche educative in materia di intercultura nei tre paesi in questione. Il terzo capitolo è invece dedicato all'implementazione pratica dell'educazione interculturale nelle scuole, analizzando strumenti, metodologie e progetti che favoriscono l'intercultura.

Scendendo più nel dettaglio, nel primo capitolo ho esaminato quelli che sono i paradigmi fondamentali della pedagogia interculturale, evidenziando come quest'ultima sia interconnessa alla storia europea, alla società globalizzata e ai mutamenti sociali e culturali in corso. Si approfondiscono i concetti chiave del discorso interculturale come: - cultura, -società, -identità e differenze, -bisogni, -migrazioni e cittadinanza. Uno degli aspetti centrali del primo capitolo è la definizione di intercultura come «spazio dell'incontro» per la società post-moderna. Infatti, superando il multiculturalismo, il modello interculturale si propone di andare oltre il semplice riconoscimento delle differenze, favorendo un dialogo attivo e uno scambio reciproco tra culture diverse.

Viene quindi analizzato il contesto storico che ha portato allo sviluppo del modello interculturale in Europa, con particolare attenzione agli eventi che hanno caratterizzato la storia di Italia, Francia e Paesi Bassi, dall'Ottocento fino ad oggi. Gli effetti del colonialismo, delle guerre mondiali e della decolonizzazione hanno avuto un impatto significativo nel ridefinire le società europee, credenze e pregiudizi, creando nuove sfide per i sistemi educativi. Ho approfondito inoltre la relazione tra razzismo e diritti umani, evidenziando il ruolo cruciale delle istituzioni internazionali, come l'ONU, insieme alle normative europee e nazionali, nella tutela dei diritti fondamentali e nella promozione dell'intercultura all'interno delle scuole e nella società contemporanea.

Nel secondo capitolo, ho approfondito le politiche educative in materia di intercultura, confrontando le normative e gli approcci di Italia, Francia e Paesi Bassi. Ho ritenuto essenziale contestualizzare i sistemi educativi di ciascun Paese, delineandone l'evoluzione storica e analizzandone la struttura e l'organizzazione. Questo quadro generale è stato necessario per comprendere come queste tre nazioni abbiano affrontato le sfide poste dalla crescente diversità culturale e dalla globalizzazione. Tutto ciò mi ha permesso di esaminare nel dettaglio quali politiche sono state implementate per promuovere l'intercultura nelle scuole e, quindi, descrivere le similitudini e le differenze tra Italia, Francia e Paesi Bassi. Ad esempio, la Francia, con il suo modello di *laïcité*, promuove un'educazione che mira a separare nettamente la religione dalla sfera pubblica, favorendo una forma di integrazione assimilazionista. D'altro canto, l'Italia ha una tradizione di accoglienza e inclusione che si riflette nelle sue politiche educative, sebbene vi siano ancora molte sfide da affrontare. I Paesi Bassi, infine, con il loro approccio pragmatico e orientato al pluralismo culturale, cercano di bilanciare il rispetto delle diversità con la promozione di valori comuni. Dopo aver delineato le politiche interculturali a livello teorico, ho analizzato come queste siano effettivamente implementate nella pratica quotidiana delle scuole, esplorando il divario tra teoria e prassi, tra dichiarato ed osservato empiricamente.

Il terzo capitolo della tesi è dedicato all'analisi delle pratiche pedagogiche e interculturali nelle scuole. Partendo da un'analisi applicativa dei principi teorici dell'educazione interculturale, si evidenzia come tali concetti possano concretizzarsi nella pratica educativa. Vengono quindi illustrate le metodologie didattiche e le competenze essenziali per un'educazione interculturale nelle scuole. Un "processo trasformativo" che mira a trasformare l'intero contesto educativo in uno spazio di apprendimento condiviso e inclusivo. Si approfondiranno vari temi tra i quali: la didattica interculturale, lo sviluppo delle competenze interculturali, indispensabili per comprendere e apprezzare la diversità. Infine, si affrontano l'educazione plurilingue e la dimensione inter-religiosa, promuovendo la valorizzazione delle lingue madri e il dialogo tra fedi, per incentivare una convivenza rispettosa e consapevole delle differenze.

Ho dedicato l'ultima sezione di questo capitolo ad esaminare le risorse umane e materiali che supportano l'educazione interculturale. Centrale è il ruolo dell'insegnante, il quale, oltre alle competenze disciplinari, deve sviluppare una "postura professionale" interculturale che comprenda abilità emotivo-relazionali, flessibilità e sensibilità verso la diversità culturale degli studenti. Un'altra risorsa fondamentale è la "comunità educante", che include la collaborazione tra scuola, famiglie e mediatori culturali. Il mediatore culturale è descritto come un ponte tra scuola e famiglie migranti, facilitando il dialogo interculturale e supportando la comprensione reciproca. Infine, si esplora il

potenziale della tecnologia e dei linguaggi artistici come la musica, il teatro, la danza e le arti visive in quanto strumenti per promuovere l'intercultura nelle scuole.

In conclusione, da questo lavoro di ricerca l'educazione interculturale emerge come uno strumento indispensabile per affrontare le sfide poste dalla globalizzazione, dal pluralismo culturale e dalla complessità delle società contemporanee. Superando i limiti del multiculturalismo, l'intercultura offre una chiave di lettura capace di promuovere una vera integrazione basata sul dialogo, la condivisione e il rispetto reciproco. A partire dall'analisi dei sistemi educativi di Italia, Francia e Paesi Bassi, questa tesi vuole evidenziare l'importanza di sviluppare politiche educative che mettano l'intercultura al centro delle pratiche e del curriculum scolastico, promuovendo così scuole aperte, inclusive e capaci di trasformare le differenze culturali in opportunità di cambiamento per la nostra società.

CAPITOLO 1

L'intercultura: paradigmi e quadro concettuale di riferimento

SOMMARIO: 1.1 Lessico e paradigmi della pedagogia interculturale oggi; 1.2 Dal multiculturalismo all'intercultura; 1.3 L'intercultura come "spazio dell'incontro" per la società post-moderna; 1.4 L'evoluzione del modello interculturale in Europa.

1.1 Lessico e paradigmi della pedagogia interculturale oggi

La parola "intercultura" è ormai entrata a far parte del nostro vocabolario comune e la sua diffusione può essere osservata facilmente con una ricerca online, che evidenzia l'uso del termine in una molteplicità di contesti. Il primo risultato che appare in questa investigazione digitale è quello dell'Associazione Intercultura (ASF, *American Field Service*), nome dalla fondazione che prevede scambi culturali per i più giovani. Utilizzata anche nel campo del marketing, la voce intercultura è spesso collegata all'idea che il pluralismo culturale possa essere "gestito" per fare in modo che diventi un vantaggio competitivo. Seguono vari siti ed articoli che rimandano all'idea di dialogo interculturale in ambito giuridico, in politica ed in vari media. In questi contesti la voce *intercultura* viene erroneamente confusa con l'assimilazione culturale e con il multiculturalismo.

Il concetto di intercultura, tuttavia, è ben più complesso e si applica in modo significativo sia all'ambito pedagogico che al campo educativo. In questi due contesti, il suffisso *inter-* sottolinea una tensione verso una reciprocità autentica, che coinvolge non solo l'aspetto fisico e psichico degli individui, ma anche quello sociale e culturale⁴. La pedagogia interculturale e l'educazione interculturale hanno, quindi, l'obiettivo di favorire uno scambio reale e positivo tra gli individui,

⁴ Cfr. L. Cerrocchi, *Culture migranti. Luoghi fisici e mentali d'incontro*, Erickson, Roma 2011, pp. 27-71, cit. in P. Ellerani, *Intercultura come progetto pedagogico*, Pensa multimedia, Lecce 2014, p. 86.

trasformando le interazioni in opportunità di arricchimento reciproco e di crescita collettiva, indipendentemente dalle differenze e dalle condizioni di partenza.

Secondo Martine Abdallah-Pretceille, una tra le maggiori studiose dell'intercultura, questo grande potenziale di ricchezza dialogica, può essere attualizzato solo attraverso un approccio pedagogico specifico, che permetta di valorizzare le differenze antropologiche trasformandole in risorse concrete⁵. La pedagogia interculturale nasce con questo intento, offrendo un quadro teorico e metodologico capace di orientare le pratiche educative verso il rispetto e la valorizzazione delle diversità culturali. Per questo motivo non possiamo considerarla una disciplina a sé stante, ma risulta essere una parte integrante della pedagogia generale, in quanto si rivolge a tutti, senza distinzione tra autoctoni e stranieri, riconoscendo che ognuno vive e interagisce nella complessità dell'età post-moderna.

Ricordiamo infatti che la pedagogia⁶ è strettamente legata all'evoluzione dell'essere umano e alla sua capacità di crescere e formarsi all'interno della società multiculturale contemporanea.

La pedagogia oggi è chiamata ad interrogarsi circa la forma di educazione migliore a fronte di così tante differenze sul piano etnico, linguistico religioso, assiologico, culturale. [...] La domanda centrale, pertanto, rimane come poter *rispettare* tutte le forme di diversità presenti nella società globale ed indipendente, non misconoscendo che lo scopo dell'educazione è proprio quello di *modificare* la cultura e l'identità dell'educando⁷.

La pedagogia, dunque, si propone di rispondere alle sfide poste dalla globalizzazione e dalla crescente pluralità etnica, linguistica e culturale della contemporaneità. In questo contesto, essa si afferma come una disciplina che non solo rispetta le diversità, ma le abbraccia come una risorsa essenziale per la crescita individuale e collettiva. Inoltre, la pedagogia si interroga su come rispettare le diversità e, al contempo, favorire il cambiamento e lo sviluppo dell'identità dell'individuo, nella sua unicità e irripetibilità di persona. La pedagogia è dunque un sapere in costante confronto con la vita, che nasce nel concreto dell'agire educativo, intenzionandolo e conferendogli significato.

In tal senso, essa [...] è capace di dialogare con l'effettivo divenire umano e di orientarlo in modo critico, progettuale e teleologico. Proprio per queste sue caratteristiche la pedagogia è oggi chiamata a rispondere alle numerose emergenze che attraversano la contemporaneità, dinamiche complesse e

⁵ Cfr. M. Abdallah-Pretceille, *L'éducation interculturelle*, Presses universitaires de France, Paris 1999 [trad.mia].

⁶ Il termine pedagogia deriva dal greco παιδαγωγία, da παιδός (paidos), bambino» e αγω «guidare, condurre, accompagnare» e indica quella scienza dell'educazione che, con approccio critico, dialoga con l'individuo in formazione per orientarlo verso il miglior sviluppo possibile.

⁷ A. Portera, A. La Marca, M. Catarci, *Pedagogia interculturale*, Scholé, Brescia 2022, 2. ed., p. 66.

controverse che espongono la già delicata categoria della formazione del soggetto a variabili nuove ed inaspettate⁸.

Il legame tra pedagogia interculturale e educazione interculturale diventa quindi fondamentale: se la prima fornisce il quadro teorico e metodologico, la seconda ne applica i principi, creando un modello educativo volto alla formazione di soggetti sempre più liberi, autonomi ed emancipati, per concorrere alla piena umanizzazione delle persone a partire dal loro specifico fondamento esistenziale. Questo legame orienta le pratiche educative verso una trasformazione radicale della cultura scolastica e sociale: coinvolge l'intera società, tutti gli uomini, donne, bambini, migranti e no, lungo tutto il corso della loro vita. Non si tratta, quindi, di un processo circoscritto nell'esperienza scolastica, ma

si rappresenta come sistema aperto che viene modificandosi attraverso l'intero ciclo della vita su cui fanno sentire la loro forte influenza i molteplici eventi esistenziali che sollecitano la persona

verso una differente percezione di sé e per questo verso un nuovo concetto della propria identità personale⁹.

L'educazione interculturale, quindi, non è solo un traguardo educativo ma un processo continuo, necessario per formare cittadini capaci di affrontare, con consapevolezza e apertura mentale, il presente e il futuro. Come sostiene Portera, questa si configura come:

una vera rivoluzione della cultura scolastica, dell'educazione, dell'istruzione e della formazione, che nella sua essenza mette al centro la dinamicità delle culture umane e l'arricchimento che scaturisce dall'incontro con la diversità¹⁰.

La convivenza tra culture diverse non è un fenomeno nuovo, ma le condizioni attuali richiedono l'attuazione della rivoluzione interculturale in quanto permette una nuova interpretazione dell'oggi. La scuola, infatti, si configura come un luogo privilegiato per il confronto sociale e simbolico tra culture. Sebbene la diversità culturale possa inizialmente creare disorientamento, essa rappresenta anche una nuova opportunità di equilibrio e crescita per le comunità che la coltivano. In questo senso l'educazione interculturale è più di una semplice opzione educativa: è una necessità, soprattutto di fronte alle chiusure, al razzismo e all'esclusione che derivano dall'assenza di una critica ai limiti delle culture in quanto tali¹¹.

⁸ F. Bossio, «L'Io e l'Altro, una coappartenenza ineludibile. Prospettive di Pedagogia interculturale», *Quaderni di Intercultura*, 2017, pp. 25–37, p. 30.

⁹ A. Sen, *Identità e Violenza*, Laterza, Roma 2008, p. 119.

¹⁰ A. Portera, *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*, Erickson, Trento 2006, p. 92.

¹¹ Cfr. M. Catarci, M. Fiorucci, *Intercultural Education in the European Context: Analysis of Selected European Curricula*, Research in Migration and Ethnic Relations Series, Ashgate Publishing Limited, Burlington, USA 2024, p. Disponibile in: <https://core.ac.uk/reader/14397460> [21/04/2024] [trad.mia].

Solo in questo modo l'interculturale riuscirà a realizzare il suo potenziale rivoluzionario, caratterizzandosi come:

[...] un progetto di scambio reale, che muova dalla conoscenza dei soggetti, dei bisogni (quelli espressi e da attribuire), delle società, delle culture stesse e dei contesti della migrazione per emanciparsi dalla multiculturalità, riconoscendo nella differenza una risorsa entro un progetto culturale e formativo condiviso e multilaterale e rendendosi capaci di oltrepassare contatti effimeri, rigide demarcazioni, conclusive sostituzioni e coatte sopraffazioni¹².

L'idea di Laura Cerrocchi è quella di intercultura come un dialogo dinamico e profondo il quale valorizza le differenze culturali senza rigidità o imposizioni, superando i «contatti effimeri» tra gli individui e le loro strutture di appartenenza. Questo implica, utilizzando le sue parole, un rifiuto di "conclusive sostituzioni" e "coatte sopraffazioni", ovvero situazioni in cui una cultura cerca di sostituirsi o imporsi su un'altra. Rifiutando espressamente la staticità e la gerarchizzazione delle culture, l'intercultura permette di mettere al centro la persona umana, al di là della provenienza geografica, della lingua o delle lingue parlate, della religione di appartenenza, oltre che di usi e abitudini.

A partire dalla definizione proposta da Laura Cerrocchi, ritengo fondamentale approfondire alcuni concetti chiave che fungono da pilastri teorici per proporre un'educazione interculturale efficace. Esamineremo nel dettaglio quelli che sono i paradigmi della pedagogia interculturale odierna: 1) la cultura, 2) la società, 3) l'identità e le differenze; 4) i bisogni personali; 5) le migrazioni; e 6) la cittadinanza.

1) La cultura

La cultura costituisce il nucleo centrale della pedagogia interculturale rappresentandone, con il concetto di diversità, il cuore ontologico. Essa non si limita a riconoscere la pluralità culturale presente nei contesti scolastici o sociali ma promuove uno scambio reciproco e arricchente tra le diverse culture, che a loro volta non sono statiche, ma dinamiche. L'obiettivo fondamentale della pedagogia interculturale è, infatti, creare un ambiente educativo in cui le culture e i loro sistemi simbolici possano dialogare tra loro, generando una crescita personale e sociale all'interno di un progetto formativo condiviso e plurale.

¹²L. Cerrocchi, *Culture migranti. Luoghi fisici e mentali d'incontro*, Erickson, Roma 2011, pp. 27-71, cit. in P. Ellerani, *Intercultura come progetto pedagogico*, p. 86.

La parola *cultura* deriva dal latino *colere*, coltivare, questo verbo, utilizzato sin dalla Roma imperiale, aveva due accezioni. La prima riguardava, in senso stretto, il lavoro dei campi e della terra e l'allevamento del bestiame, la seconda accezione indicava, metaforicamente, la *cultura animi*¹³, ovvero coltivazione dell'animo umano grazie allo studio e le conoscenze. L'origine di questa seconda accezione affonda le sue radici nella *paidéia*¹⁴ dell'antica Grecia. Dallo stesso verbo latino *colere* deriverà il termine *cultus*, che indica, ad esempio, l'atteggiamento di adorazione verso il Dio che orientò gli uomini del Medioevo verso la trascendenza. Successivamente, il termine "cultura", dalle civiltà classiche sino all'umanesimo, «è arrivato a sovrapporsi a quello di civilizzazione: la cultura [in questa accezione] nobilita il soggetto facendone un *cives*, un cittadino e costituisce così anche il vero motore del progresso sociale e civile»¹⁵. Dobbiamo attendere la seconda metà dell'Ottocento per l'elaborazione di un concetto di cultura in senso etnografico. L'antropologo Edward B. Taylor definisce la cultura come «l'insieme di conoscenze, credenze, arte morale, diritto, costumi e qualsiasi altro prodotto e modo di vivere dell'uomo che vive in società»¹⁶. Sebbene questa definizione sia la prima a superare l'idea elitaria di cultura e possa sembrare soddisfacente i criteri odierni, per lo meno ad una prima lettura, oggi sappiamo che non è corretto immaginare le culture come 'insiemi': monadi immanenti chiuse in sé stesse, a-storiche e a-temporali. È il grande antropologo Claude Lévi-Strauss che ci spiega come tutte le culture siano legate da somiglianze e differenze e che per questo non è possibile identificare una cultura in modo oggettivo delimitando i suoi confini. È lo sguardo dell'essere umano che stabilisce confini, delinea quali aspetti del *continuum*, tra somiglianze e differenze siano importanti e quali, invece possono essere messi in secondo piano¹⁷.

Nel 1952 gli studiosi del linguaggio Kroeber e Kluckhohn avevano raccolto ben 300 definizioni della locuzione *cultura*, questo perché tutte le scienze umane hanno tentato di descriverla, recensirla, tassomizzarla. Tra i numerosi esperti del termine, ricordiamo

¹³ Termine tratto dalle *Tuscolanae disputationes* di Cicerone

¹⁴ U. Eco definisce nel suo libro *Storia della civiltà Europea* la *paidéia* come «il processo educativo dei giovani nell'antica Grecia, inteso come trasmissione di quei valori fondamentali alla formazione di cittadini adulti e consapevoli ad opera di insegnanti privati pagati dalla città. Tradizionalmente gli insegnamenti comprendono la capacità di leggere, scrivere e fare di conto, l'abilità ginnica e la musica. Nel tempo, con i sofisti, con la scuola platonica e quella aristotelica e le altre scuole filosofiche, a queste discipline tradizionali viene affiancato lo studio della filosofia, della retorica e della dialettica, intese come discipline utili alla partecipazione del cittadino alla vita pubblica.»

¹⁵ I. Camozzi, *Sociologia delle relazioni interculturali*, Manuali, Il Mulino, Bologna 2019, p. 14.

¹⁶ Edward Burnett Tylor nella sua carriera come professore universitario ad Oxford, ha svolto degli studi comparativi circa l'origine e l'evoluzione di diverse culture che nessuno prima di lui aveva approfondito. La definizione di cultura qui presentata è tratta dal suo saggio *Primitive Culture* del 1871.

¹⁷ Cfr. L. Agostinetto, *L'intercultura in testa: sguardo e logica per l'agire educativo quotidiano*, Franco Angeli, Milano 2022, pp. 121-122.

l'antropologo contemporaneo Clifford Geertz, gli antropologi Gualtiero Harrison e lo studioso Pierre Bourdieu. Tra le tante definizioni quella che qui intendo considerare con maggiore attenzione è quella dell'antropologo Ulf Hannerz perché, a mio modo di vedere, è capace di "dipingere" e trasformare la complessa idea di cultura in un'immagine esplicativa ed efficace:

La cultura è simile a un fiume. Visto da molto lontano (dall'alto di un elicottero) il fiume appare molto ben delineato e fermo. È quanto avviene considerando una cultura lontana nello spazio o nel tempo. Se penso, per esempio, alla cultura andina boliviana o a quella dell'Italia tardo medievale, sarò portato a coglierne alcuni tratti fondamentali (netti e identificabili) e a pensare quelle culture come "tradizionali", vale a dire ferme in sé stesse. Ma è solo un errore di prospettiva.

Avvicinandomi al fiume, scendendo dall'elicottero, mi accorgo subito di una cosa: il fiume non è fermo, scorre. Non solo: avvicinandomi ancora vedo che nel fiume non c'è solo acqua, ma vi si trovano diverse forme di vita animali e vegetali. Se ci entro appena, scorgo solo i pesci e qualche alga, ma se entro di più e osservo attenta-mente, magari con l'ausilio di un microscopio, scopro sempre più cose: più mi avvicino, più lungo diventa l'elenco degli elementi che trovo nel fiume.

Ma anche se giungessi a un elenco completamente esaustivo, dopo un secondo esso non varrebbe già più, poiché scorrendo il fiume è cambiato, portando nuovi elementi e perdendone altri. Il fiume è vivo, scorre, erode, è parte di un ciclo vitale, climatico e geologico in cui si situa, segna e interagisce con l'ambiente.

Ed è esattamente quello che scopriamo avvicinandoci alle culture, entrando in contatto con l'alterità culturale: troviamo dinamismo e una formidabile eterogeneità di espressioni¹⁸.

Le culture, quindi, non sono entità rigide, ma strutture dinamiche, sono allo stesso tempo molteplici e diverse nei loro paradigmi e nelle loro espressioni. Per questo motivo è fondamentale che l'uomo contemporaneo assume una posizione di netto rifiuto contro qualsiasi rivendicazione di purezza razziale e accetti la pluralità come norma e risorsa essenziale per la sua crescita personale e sociale.

2) La società

La società contemporanea è sempre più caratterizzata da una crescente pluralità etnica, culturale e religiosa. La pedagogia interculturale si inserisce proprio in questo contesto, proponendo una visione della società come uno spazio di incontro e dialogo tra culture diverse. Attraverso la sua azione trasformativa essa non solo prepara gli individui a vivere in una società multiculturale ma contribuisce anche a costruire una società in cui la diversità è parte integrante del tessuto sociale, favorendo una convivenza pacifica e consapevole.

¹⁸ *Ivi.*, 125.

Il termine “società” deriva dal latino *societas*, che significa compagnia o amicizia, ed è stato usato per descrivere varie forme di organizzazione sociale. Filosofi come Aristotele consideravano la società come un'entità naturale, essenziale per la prosperità umana, poiché gli individui non potevano raggiungere il loro pieno potenziale soli.

Durante l'Illuminismo, grandi pensatori come Hobbes, Locke e Rousseau esplorarono l'idea di *contratto sociale* sottolineando sotto diversi punti di vista il rapporto tra gli individui e lo Stato. Questo periodo ha segnato uno spostamento verso la comprensione della società in termini di governo, diritti e libertà individuali. Nel XIX secolo, sociologi come Auguste Comte ed Émile Durkheim iniziarono a studiare la società in modo sistematico, concentrandosi sulle strutture sociali, sulle istituzioni e sul comportamento collettivo portando ad elaborare un sapere epistemologicamente autonomo dalla filosofia politica. Da questa nuova prospettiva, prima ingenuamente positivista poi sempre più raffinata sotto il profilo euristico e metodologico, sono stati successivamente elaborati paradigmi sempre più complementari allo sguardo pedagogico, *weltanschauung* utili anche nell'ambito della pedagogia interculturale.

Il concetto di società si è evoluto nel tempo, influenzato dall'industrializzazione, dalla globalizzazione e dai progressi tecnologici, portando a diverse interpretazioni nella sociologia contemporanea. Oggi la società viene spesso analizzata attraverso diverse lenti: tra le tante quelle della cultura, dell'economia e della politica; tale speculazione diffrange la natura complessa e dinamica degli aggregati umani, rispondenti ad una vocazione dialogica che intrinseca della persona, denominata ora *zoon politikon* (πολιτικὸν ζῷον, Aristotele), ora *animal educandum* (Brezinka).

Tra gli autori più influenti che hanno affrontato tematiche affini alla sociologia dell'educazione, ricordiamo il francese Pierre Bourdieu. Lo studioso, con le sue teorie e l'introduzione del concetto di capitale¹⁹, ha influenzato gli studi interculturali. Nello specifico, il capitale culturale di Bourdieu comprende le conoscenze, le competenze e l'istruzione che

¹⁹ «Capital is accumulated labor (in its materialized form or its “incorporated” embodied form) which [...] enables [...] to appropriate social energy in the form of reified or living labor. [...] Capital can present itself in three fundamental guises: as *economic capital* which is immediately and directly convertible into money and may be institutionalized in the form of property rights; as *cultural capital*, which is convertible, in certain conditions, into economic capital and may be institutionalized in the form of educational qualifications; and as *social capital*, made up of social obligations (“connections”), which is convertible, in certain conditions, into economic capital and may be institutionalized in the form of a title of nobility.»

P. Bourdieu in Chapter one: *The forms of capital* in *Handbook of theory and Research for the Sociology of Education*, Westport, CT: Greenwood 1986, pp.241-242

gli individui possiedono e che possono influenzare il loro status e il loro potere in vari contesti sociali. Negli studi interculturali, questo concetto è fondamentale per comprendere come gli individui provenienti da contesti culturali diversi possano possedere gradi diversi di capitale culturale, con un impatto sulla loro capacità di navigare e negoziare all'interno di contesti sociali diversi.

Secondo lo studioso francese, le radici delle disuguaglianze vanno ricercate nelle dinamiche silenziose, latenti, spesso date per scontate, per cui disuguaglianze e discriminazioni vengono accettate e riprodotte nel tempo. Senza voler rivelare esplicitamente tutto ciò che è “non detto”, è difficile pensare che le politiche che una società adotta per arginare le disuguaglianze possano essere del tutto efficaci. Inoltre, per poter scoprire il *non detto* e liberarci delle credenze e dei presupposti che determinano le disuguaglianze, dobbiamo tenere conto della diversità delle esperienze degli individui e dei gruppi²⁰. Questo concetto trova applicazione concreta proprio nella scuola, che rappresenta il primo microcosmo della società in cui i bambini si confrontano con tali disuguaglianze.

La scuola diventa, quindi, in questo senso, un luogo privilegiato per intervenire su queste dinamiche sociali e educative (inique, disgregative) e l'educazione interculturale, in questo senso, ha il ruolo di promuovere la creazione di ponti e connettori di conoscenza reciproca. Così, si evita che le classi scolastiche (al pari di quelle sociali) diventino la somma di piccoli ghetti chiusi, dove le disuguaglianze vengono perpetuate in senso intergenerazionale senza una concreta speranza di riscatto. Se gli insegnanti sono consapevoli della complessità sociale e culturale in cui operano, possono agire da mediatori, aiutando a superare le barriere invisibili che alimentano le disuguaglianze e a costruire una società più inclusiva e coesa, dove le diversità culturali sono valorizzate come una risorsa²¹.

3) Le identità e le differenze

I concetti di *identità* e *differenza* sono snodi centrali della pedagogia interculturale. Queste due dimensioni non sono percepite come elementi in conflitto, ma come risorse che arricchiscono il processo educativo. Secondo M. Giusti,

²⁰ Cfr. P. Bourdieu, «Capitale simbolico e classi sociali», *Polis*, 2012, pp. 401–418.

²¹ Cfr. M. Giusti, *L'educazione interculturale nella scuola di base: teorie, esperienze, narrazioni*, Didattica viva 286, La Nuova Italia, Scandicci Firenze 2005, 3. ed., p. 12.

Insegnare e apprendere in una prospettiva interculturale significa assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola, occasione privilegiata di apertura a tutte le differenze. Significa riconoscere nella socializzazione tra pari, nel contatto quotidiano fra studenti con lingue diverse e diversi retroterra familiari e culturali, una motivazione in più alla conoscenza reciproca e all'apprendimento per tutti²².

Il progetto interculturale mette al centro la dimensione relazionale e quella dialogica²³ tra uno o più persone presenti in un determinato contesto, come ad esempio quello scolastico. Per fare in modo che si realizzi uno scambio reale, autentico e positivo tra queste due dimensioni, c'è bisogno di una conoscenza intersoggettiva in cui l'"alter" rappresenta l'altro polo della relazione. Proprio «nell'incontro vivo con l'altro, nella corrispondenza autentica fra le persone, l'essere umano sboccia alla vita, nutrendosi ed arricchendo la propria interiorità²⁴». Nonostante le grandi potenzialità che il progetto interculturale offre al singolo e alla società, esso incontra gli ostacoli tipici della condizione post-moderna: della crisi del senso di comunità e di appartenenza e della *mixofobia*²⁵, passione figlia della crescita di nuove forme di populismo e di estremismi in Europa e nel mondo. La pedagogia interculturale si contrappone con coraggio ai pregiudizi e alla paura del di-verso. A tal proposito, il pedagogista Franco Cambi, nella prefazione al suo libro *Incontro e dialogo*, scrive che l'interculturale «[...] sfida abiti mentali, pregiudizi, canoni cognitivi e assiologici e ci conduce *oltre* le identità, pur non negandole [...]»²⁶.

Sotto il profilo etimologico il termine identità deriva dal latino *identitas -atis*, der. di *idem* «medesimo», calco del gr. τὸ αὐτότης²⁷. In filosofia questo concetto può essere esaminato attraverso le lenti dei grandi pensatori dell'età pre-socratica quali Eraclito o Parmenide, oppure dal successivo Aristotele fino a giungere fino a noi attraverso il pensiero Locke, Kant, Heidegger, Sartre e Simone de Beauvoir tra i tanti.

²² *Ibid.*, 209.

²³ La relazione dialogica io-tu è un concetto creato dal filosofo del dialogo Martin Buber, quest'ultimo mette al centro l'importanza del dialogo e delle relazioni interpersonali. In questo contesto, la relazione "io-tu" indica un'interazione diretta e personale tra individui, in cui entrambe le parti si impegnano in modo autentico e significativo. Questo tipo di relazione si contrappone a quella più distaccata dell'"Io-Esso", in cui una parte vede l'altra come un oggetto piuttosto che come un partner nel dialogo. La relazione dialogica "io-Tu" favorisce la comprensione, l'empatia e il rispetto reciproci, consentendo legami più profondi ed esperienze condivise.

²⁴ F. Bossio, *L'Io e l'Altro, una coappartenenza ineludibile. Prospettive di Pedagogia interculturale*, «Quaderni di Intercultura» Anno IX, 2017, pp. 25-37, p. 29.

²⁵ Z. Bauman definisce la mixofobia come «[...] paura tipica delle città contemporanee [...] la fobia di mescolarsi con altre persone [...] con la diversità.»

²⁶ F. Cambi, *Incontro e dialogo: prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma 2012, p.7.

²⁷ «Identità», *Treccani.it*, in <https://www.treccani.it/vocabolario/identita/> [12-7-2024].

Oggi, grazie ai contributi della filosofia e delle scienze umane, consideriamo *l'identità* come un concetto che rimanda a qualcosa di unico e irripetibile capace di connotare la soggettività di ciascuno di noi, frutto di componenti diverse accostate tra loro in innumerevoli variazioni combinatorie. Nel *Dizionario pedagogico di pedagogia e di scienze dell'educazione* edito da Zanichelli, Piero Bertolini sottolinea che «[...] ciascuna persona durante gli anni evolutivi elabora un proprio concetto di identità che comprende l'insieme dei ruoli e delle qualità che, a suo parere, la distinguono da ogni altra. [...]».

Possiamo quindi considerare l'identità come la risultante dell'interazione di un complesso di fattori: sesso biologico, identità di genere, età, orientamento politico e religioso, cittadinanza, origine culturale, status sociale, livello di istruzione e condizione professionale. Per il sociologo Giddens l'identità è «l'aspetto distintivo del carattere di un individuo o di un gruppo che si riferiscono al senso del sé. [...] L'identità non è innata, non fa parte della nostra biologia, ma si crea in interazioni sociali con gli altri»²⁸.

Franco Cambi così collega il concetto di *identità* con quello di *differenza* nella nostra società:

Identità e differenza sono state separate, e nettamente, nella tradizione occidentale, sia teorica che socio-culturale. Sono state anche disposte in gerarchia, assegnando il primato all'identità e individuando nella differenza un elemento perturbante, da controllare, da cancellare anche. E ciò per quanto riguarda fedi, idee politiche, gusti sessuali, ecc. Oggi siamo oltre questi orientamenti. Le differenze non solo esplodono nella società, ma anche si legittimano e si espandono. Le identità, a loro volta, si complicano, si sfumano, si dialettizzano. [...]

A livello teorico si tratta di collegare identità e differenza, pensando identità plurali o livelli diversi di identità, dando vita a tanto a una cultura del pluralismo. Quanto a un io multiplo, il cui connotato di base si ha la capacità di sviluppo, di apertura, di costruirsi e ricostruirsi proprio come soggetto. A livello culturale si tratta di dar vita a modelli di incontro e di collaborazione capaci di produrre intesa reciproca, pur nel rispetto delle diversità e delle autonomie²⁹.

L'orizzonte al quale dobbiamo tendere è quello in cui identità e differenza hanno ugual valore e dignità, solo in questo modo potremo gettare le basi di ogni tipo di relazione e di progetto interculturale.

4) I bisogni personali

²⁸ A. Giddens, P.W. Sutton, *Essential Concepts in Sociology*, Polity, Cambridge 2014, p. 138 [trad.mia]

²⁹ F. Cambi, *Incontro e dialogo, Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci Faber, Roma 2012, p.12.

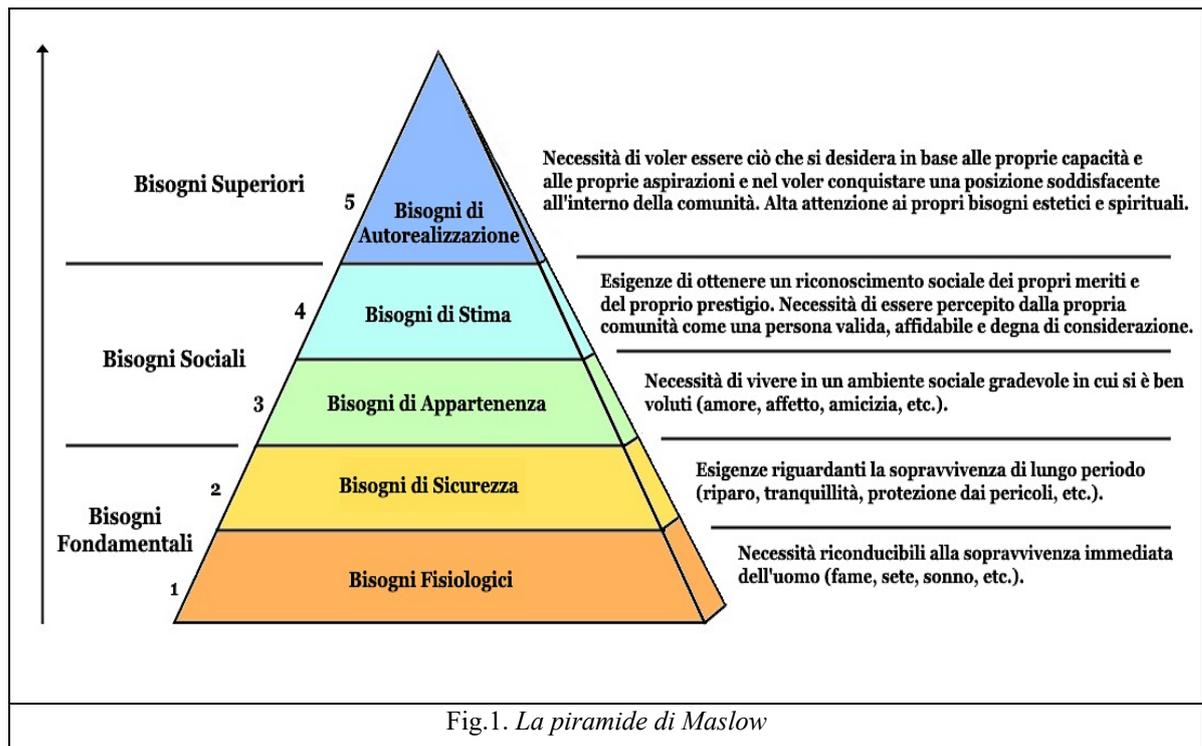
Piero Bertolini definisce 'bisogno' nel suo *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione* come

[...] una tensione, cioè uno scarto provato da un individuo o da un gruppo, tra le sfide che insorgono dalla vita e le risorse atte a colmarle e ripristinare l'equilibrio compromesso. Se le sfide riguardano l'ambito materiale della vita e quindi la sopravvivenza, si parla di bisogni primari (di cibo, aria, calore, salute ecc.) mentre quando si riferiscono a oggetti culturali diventano sociali (di educazione, sicurezza, abitazione, salute, ecc.); le sfide che si originano dal desiderio di realizzare la natura e l'esistenza umana possono essere descritte come b. post-materiali (relazionali, di amicizia, trascendenza, autorealizzazione, significato della vita ecc.)³⁰.

Il primo studioso che ha teorizzato il concetto di bisogno è Abraham Maslow, nell'ambito della famosa teoria che è alla base della sua psicologia umanistica. Allo psicologo statunitense dobbiamo l'ordine gerarchico dei bisogni sotto forma di una piramide a cinque livelli: bisogni fisiologici alla base, poi bisogni di sicurezza, di affetto, di stima ed infine di autorealizzazione. (Vedi fig.1.) Alla base della piramide troviamo i bisogni sono quelli fisiologici, che comprendono cibo, acqua, riparo e sonno. L'essere umano ha inoltre bisogno di sentirsi parte di un gruppo, sentirsi simile agli altri e interagire con gli altri. Tra i bisogni fondamentali dell'essere umano, oltre a quelli fisici e relazionali, vi è il bisogno di attenzione emozionale positiva, che si traduce nel riconoscimento, nel rispetto e nell'accettazione da parte degli altri. A ciò si aggiunge la necessità di una comprensione profonda, che richiede empatia, ovvero la capacità di entrare in sintonia con le emozioni altrui, e congruenza, intesa come coerenza tra ciò che si prova e ciò che si esprime. Anche la fiducia, tanto in sé stessi quanto nel mondo esterno, è un elemento essenziale per affrontare la vita con serenità e determinazione. Vivere la propria esistenza da protagonisti, piuttosto che in modo passivo, risponde al bisogno di partecipazione attiva, ovvero sentirsi responsabili delle proprie scelte e azioni³¹.

³⁰ P. Bertolini, «Bisogno», in *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Zanichelli 1996.

³¹ Cfr. A. Portera, *Educazione e pedagogia interculturale*, Il mulino, Bologna 2022, p. 160.



Possiamo identificare un collegamento profondo tra la piramide dei bisogni di Maslow e i bisogni interculturali. Questi ultimi sono centrali per i processi di integrazione e inclusione interculturale, in particolar modo per i minori stranieri non accompagnati. Al livello base della piramide, i bisogni fisiologici e di sicurezza emergono chiaramente: i ragazzi hanno sperimentato il distacco dalla famiglia e dal loro paese, generando una forte vulnerabilità. Le comunità che li ospitano devono rispondere a questo bisogno, offrendo protezione e assistenza e garantendo i loro diritti fondamentali. Nei livelli successivi della piramide, troviamo i bisogni di affetto e stima: essi manifestano il desiderio di appartenere a un nuovo contesto sociale, di essere accolti e riconosciuti. In questo senso, il loro inserimento nelle comunità educative e lavorative diventa fondamentale. La pedagogia interculturale interviene proprio qui, creando uno spazio di incontro tra culture che permette loro di sentirsi parte di un nuovo contesto, senza negare il loro passato e le loro radici.

Come evidenzia Portera,

fra i bisogni primari che devono essere soddisfatti ci sono il benessere fisico, la fiducia e la partecipazione attiva all'interno del proprio contesto sociale, aspetti che risultano cruciali anche per le persone coinvolte in flussi migratori. Infatti, l'inclusione non si riduce solo a un inserimento passivo, ma implica la creazione di uno spazio di appartenenza in cui tutti possano

sentirsi parte attiva di un sistema sociale e culturale condiviso, rispondendo così a bisogni primari di riconoscimento e accettazione reciproca³².

Nella prospettiva dello studioso Banu Ozkazanc-Pan, l'inclusione va oltre il semplice inserimento nelle strutture sociali: essa deve evolversi in appartenenza, un concetto che – a partire dalla teorizzazione di Maslow – coinvolge *tutte* le parti del sistema sociale, sia i migranti che le società di accoglienza ed è cruciale per il benessere psicologico e sociale degli individui.

In questo contesto, la pedagogia interculturale assume il compito di facilitare la creazione di "spazi simbolici". In questi spazi, come ad esempio le scuole e i luoghi di lavoro multiculturali, diventa possibile costruire legami sociali significativi e condivisi, attraverso pratiche educative concrete che promuovano dialogo e partecipazione attiva. Soddisfacendo i bisogni, si creano ambienti inclusivi che rafforzano le competenze sociali e promuovono la convivenza pacifica³³.

Affinché il progetto interculturale si attui nelle aule scolastiche esso deve essere guidato da alcuni principi, che hanno lo scopo di sviluppare delle interazioni, delle relazioni e delle condizioni che favoriscano l'esperienza di apprendimento, 'indipendentemente' dalla presenza fisica di bambine e bambini di culture altre³⁴. Secondo Piergiuseppe Ellerani esiste una criteriologia di stampo umanistico che si situa alla base di un'implicita attenzione interculturale nella scuola:

- Ognuno è come gli altri e nello stesso tempo differente dagli altri;
- Ognuno ha bisogno di una accettazione incondizionata come essere umano;
- Ognuno ha bisogno di credere che può divenire migliore di quello che è;
- Ognuno ha bisogno di tener fede ai propri sogni;
- Ognuno ha diritto di dare il proprio senso alle cose;
- Ognuno riesce a fornire di senso le cose se gli adulti collaborano con lui;
- Ognuno ha bisogno di azione, di felicità, di amorevolezza;
- Ognuno ha potere sul proprio apprendimento;
- Ognuno ha bisogno di aiuto per sviluppare l'uso del potere in modo prudente;
- Ognuno ha bisogno di essere sicuro nel mondo circostante³⁵.

³² Portera A. Cfr p. 173-178 Tesori Sommersi. Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali, FrancoAngeli, Milano 2012, p. 50.

³³ Cfr. *Ibid.*, p. 59.

³⁴ Cfr. P. Ellerani, Intercultura come progetto pedagogico, Pensa Multimedia, Lecce 2014, p. 194.

³⁵ *Ibid.*

5) Le migrazioni

La mobilità etnico sociale degli ultimi decenni, quella che vediamo con i nostri occhi, della quale leggiamo i numeri delle statistiche, è fondata sui bisogni primari di sussistenza, di sopravvivenza alla fame, di resilienza, di tutela dei diritti umani. Le migrazioni rappresentano una delle sfide più urgenti per la società contemporanea e l'intercultura risponde a questa sfida, proponendo un modello educativo che non si limiti a gestire la diversità ma che sappia valorizzarla e integrarla in modo costruttivo. Sebbene oggi si parli sempre più spesso di migrazioni e le si intenda erroneamente come un processo “emergente”, queste rappresentano un fenomeno radicato nella storia dell'umanità, come evidenziato dalle parole di Charles Darwin:

Man has spread widely over the face of the earth, and must have been exposed, during his incessant migration, to the most diversified conditions. The inhabitants of Tierra del Fuego, the Cape of Good Hope, and Tasmania in the one hemisphere, and of the arctic regions in the other, must have passed through many climates, and changed their habits many times, before they reached their present homes³⁶.

Le parole del padre dell'evoluzionismo moderno risuonano ancora oggi, a ben duecento anni dalla sua nascita, e ci ricordano che le migrazioni sono uno degli elementi chiave dell'evoluzione della specie umana, sin dai suoi arbori. Esse selezionano i caratteri delle culture dominanti ma permettono anche inedite ibridazioni che consentono un migliore e nuovo equilibrio tra le specie e l'ambiente.

A tal proposito Jean-Paul Demoule, nel suo libro *Homo Migrans. De la sortie d'Afrique au grand confinement* racconta che le prime migrazioni risalgono a oltre 200.000 anni fa, quando i primi *sapiens sapiens* (l'unica razza umana che ancora oggi è presente sul nostro pianeta) iniziarono a migrare dall'Africa orientale, diffondendosi progressivamente in tutto il mondo. Le ragioni che spinsero i nostri primati a migrare sono principalmente tre e, probabilmente, sono intrecciate tra loro: questioni climatiche, demografiche e politiche. Con il passare dei millenni, l'evoluzione sociale e politica ha portato alla nascita dei primi stati e città-stato, i movimenti delle popolazioni diventeranno sempre più violenti e daranno origine agli imperi,

³⁶ Darwin, *The descent of man, and selection in relation to sex*. London: John Murray. 2d ed. online version, 1874. Qui la traduzione: L'uomo si è diffuso capillarmente su tutta la superficie della Terra e deve essere stato esposto, durante la sua incessante migrazione, alle condizioni più diversificate. Gli abitanti della Terra del Fuoco, del Capo di Buona Speranza e della Tasmania in un emisfero, e delle regioni artiche nell'altro, devono aver attraversato molti climi e cambiato più volte le loro abitudini prima di raggiungere le loro attuali abitazioni.

dividendo il mondo tra «civilizzati» e «barbari». Jean-Paul Demoule si sofferma sul correggere il mito delle invasioni barbariche, collegandolo alle migrazioni e afferma che

gli immigrati, ieri come oggi, non hanno buona reputazione e servono da comodi capri espiatori per le sventure dell'epoca. Così, non era la cattiva gestione dell'Impero Romano che bisognava mettere in discussione, né la sua immensa e ingestibile estensione, né le sue disuguaglianze e violenze, interne ed esterne. No, i colpevoli erano necessariamente gli immigrati, i “barbari”³⁷!

La storia del nostro *homo migrans* continua con migrazioni di popolamento e di conquista, di evangelizzazione e di islamizzazione, migrazioni economiche e politiche, tratta degli schiavi occidentali e arabo-musulmani, genocidi, spostamenti forzati, colonizzazione, decolonizzazione, campi di concentramento, campi di raggruppamento, contrapposizione tra nomadi con cattiva reputazione e sedentari, ma anche migrazioni stagionali, pendolarismo, migrazioni interne, telelavoro, turismo, pensionamento, senza dimenticare il “gusto dell'avventura” che spinge le persone ad andare altrove³⁸.

Le migrazioni umane sono dettate da squilibri demografici, economici, ecologici e politici, da cause forzate o involontarie. Per parlare di migrazione è necessario approfondire i concetti di immigrazione e emigrazione, nonché analizzare i correlati paradigmi ermeneutici che ne interpretano la natura, siano essi tanto di carattere storico che di matrice antropologica e politica. Riporto, a tal proposito, le definizioni del manuale *Essential concepts in sociology*, scritto da Antony Giddens e Philip W. Sutton.

Migrazione e il movimento di persone da una regione geografica ad un'altra, soprattutto tra società nazionali, che è diventato più diffuso e comune nel corso del XX secolo.

L'im-migrazione si riferisce al processo di spostamento 'in' uno stato, con l'obiettivo di crearsi una nuova vita, mentre l'e-migrazione è l'opposto – trasferirsi 'dal' proprio paese per vivere altrove. [...]

Studiare immigrazioni ed emigrazioni significa identificare *pattern* di migrazioni che connettono 'paesi di origine' a 'paesi di destinazione' e come questi cambiano nel tempo. Significa anche esaminare le conseguenze dello spostamento dei modelli migratori per gli individui, comunità e società coinvolte nel processo. [...]

Le teorie che spiegano i modelli migratori sono state dominate dai cosiddetti fattori espulsivi (*push factors*) e attrattivi (*pull factors*). I fattori di spinta sono quelli che all'interno di un Paese costringono o spingono le persone a emigrare, come conflitti, guerre, carestie o oppressione politica. I fattori di attrazione sono quelli che esistono nei Paesi di destinazione e che

³⁷ J.-P. Demoule, *Homo Migrans. De la sortie d'Afrique au grand confinement*, Payot, Paris 2022, pp. 164–165 [trad.mia].

³⁸ Cfr. M. Harzoune Jean-Paul Demoule, *Homo Migrans. De la sortie d'Afrique au grand confinement*, Paris 2023, pp. 232–233 [trad.mia] in <https://journals.openedition.org/hommesmigrations/16388>.

attraggono i nuovi immigrati, come i migliori mercati del lavoro, le opportunità di impiego, le migliori condizioni di vita e l'incoraggiamento politico.

In tempi recenti, le teorie *push-pull* sono state considerate troppo semplici, soprattutto perché i modelli migratori sono diventati più fluidi e globali. Un'alternativa è quella di collegare i fattori a livello micro e macro. Ad esempio, a livello macro potremmo considerare i cambiamenti legislativi, la situazione politica o la deformazione di blocchi regionali come l'UE che danno origine a un nuovo quadro migratorio. Potremmo poi collegare questi fattori a quelli di livello micro, come le finanze delle persone, la loro conoscenza di altri Paesi e i legami esistenti con i membri della famiglia³⁹.

Il mondo della scuola e tutti gli attori che ne fanno parte, deve imparare a riconoscere che migrare è sì umanamente 'normale', ma anche complesso e rischioso. Questo, però, non costituisce automaticamente un deficit, poiché la problematicità dell'esperienza migratoria non implica necessariamente conseguenze negative. In tal senso l'etno-psicoanalista Marie Rose Moro sostiene che «il trauma migratorio non si può ritenere costante e ineluttabile [...], nel momento del suo insorgere non necessariamente provoca conseguenze psicologiche: talvolta come ogni tipo di trauma, può avere funzione strutturante all'interno della personalità. [...] La migrazione, dunque, è anche un evento ricco di potenzialità creatrici ed occorre pertanto identificare i fattori che lo rendano tale per l'individuo e per la società.»

6) Cittadinanza

Uno degli aspetti centrali del dibattito sulle migrazioni è il processo di acquisizione della cittadinanza.

Per cittadinanza, come rileva Granata,

Si intende in termini giuridici, il riconoscimento dei diritti civili e politici accordati a una persona da parte di uno Stato. Si dice "cittadino" colui che ha ottenuto tale status per nascita o per naturalizzazione, "straniero" colui che non ha (ancora) ottenuto tale status rispetto allo Stato in cui vive, e "apolide" colui che non possiede alcuna cittadinanza rispetto a nessuno Stato. In Italia la cittadinanza è attualmente regolata dallo *ius sanguinis*, per cui è cittadino chi nasce da genitori italiani e può diventare facilmente cittadino chi sposa una persona con cittadinanza italiana o chi abbia un parente con cittadinanza italiana pur essendo nato e cresciuto in un altro paese. La logica assunta da numerosi altri contesti nazionali è quella dello *ius soli*, per cui invece è cittadino chi risiede in un dato territorio e costruisce il proprio futuro in un determinato Stato⁴⁰.

³⁹ A. Giddens, P.W. Sutton, *Essential Concepts in Sociology*, Cambridge 2014. p. 55–56 [trad. mia].

⁴⁰ A. Granata, *Pedagogia delle diversità: come sopravvivere un anno in una classe interculturale*, Carocci, Roma 2017, p. 156.

L'Unione Europea non regola direttamente la cittadinanza nazionale, ma ha introdotto il concetto di cittadinanza europea, sancito dal Trattato di Maastricht nel 1992, che offre diritti come la libertà di circolazione e soggiorno all'interno dell'UE. Tuttavia, la cittadinanza europea è subordinata alla cittadinanza di uno Stato membro, il che lascia ampio margine ai singoli Paesi nel definire i propri criteri.

In Italia, l'acquisizione della cittadinanza segue un modello *ius sanguinis*, dove la discendenza gioca un ruolo cruciale, ma con la possibilità di acquisire la cittadinanza dopo dieci anni di residenza regolare. In Francia, prevale un modello misto di *ius soli* e *ius sanguinis*, con l'acquisizione automatica per chi nasce sul territorio nazionale da genitori stranieri se soddisfa determinati criteri. I Paesi Bassi, invece, richiedono un percorso complesso che prevede la rinuncia alla cittadinanza precedente, tranne in casi eccezionali, con un forte accento sull'integrazione.

Nonostante le differenze nei processi di naturalizzazione, è evidente che l'Europa giochi un ruolo cruciale nell'influenzare le politiche di cittadinanza. Attraverso la giurisprudenza della Corte di Giustizia dell'Unione Europea e il coordinamento delle politiche migratorie e educative, l'UE si propone come un attore che facilita, o talvolta complica, il processo di integrazione dei migranti nei diversi Stati membri.

Interculturalism and its many implications for the education system is among the important issues that will decisively shape the dynamics and features of oncoming European society. In particular, the question of an education system able to assure equal opportunities to all students regardless of their social or cultural background and to develop intercultural awareness and skills on behalf of the entire school population will be a fundamental testing ground for an increasingly multicultural Europe⁴¹.

Grazie alle parole di Catarci comprendiamo che l'interculturalità e le sue molteplici implicazioni per il sistema educativo sono tra le importanti questioni che determineranno in modo decisivo le dinamiche e le caratteristiche dei prossimi società europea. In particolare, la questione di un sistema educativo in grado di assicurare pari opportunità per tutti gli studenti, indipendentemente dal loro background sociale o culturale e sviluppare la consapevolezza e le competenze interculturali per conto di tutta la scuola popolazione, sarà un banco di prova fondamentale per l'Europa multiculturale e globalizzata di oggi.

⁴¹ M. Catarci, M. Fiorucci *Intercultural Education in the European Context: Analysis of Selected European Curricula*. Research in Migration and Ethnic Relations Series, Ashgate Publishing Limited, Burlington, USA, 2015.p. 1.

1.2 Dal modello multiculturale al modello interculturale

La storia dell'interculturalità, il suo lessico ed i suoi paradigmi ci permettono di comprendere il suo ruolo nella società multiculturale contemporanea. Il filosofo canadese Will Kymlicka, nel suo libro *La cittadinanza multiculturale*, ci ricorda che viviamo in un'epoca caratterizzata da una rete sempre più fitta di relazioni tra individui, culture e aree geografiche. Questo fenomeno è una conseguenza della globalizzazione, fenomeno che ha esteso il proprio impatto dall'economia a tutte le sfere della società, mettendo in contatto popoli con valori e tradizioni molto differenti. La globalizzazione affiora contemporaneamente alla sfera economico finanziaria – essendo innegabilmente un processo legato all'internazionalizzazione di beni e servizi –, alla sfera politica – che oggi possiamo considerare sovranazionale – e alla sfera della cultura, comprendendo telecomunicazioni e dei mezzi di comunicazione odierni, ma anche sul singolo, le famiglie e tutte le realtà educative formali ed informali ⁴².

Nel *Dizionario pedagogico di pedagogia e di scienze dell'educazione*, Piero Bertolini sostiene che la globalizzazione influisce sulla realtà educativa, perché la pedagogia interculturale rappresenta «la risposta pedagogica più idonea alla differenza, [...] alla globalizzazione degli esseri umani e delle loro forme di vita, alla crescente compresenza di più usi, costumi, lingue, modalità comportamentali e religioni [...]»⁴³ sia nel mondo scolastico che nella nostra società. L'"altro", lo "straniero", la diversità culturale e le interazioni tra culture, religioni e tradizioni non possono più essere considerate un'eccezione. Al contrario, questi elementi accomunano tutti gli Stati e popolazioni del mondo, nonché ogni essere umano.

Nel corso della storia, l'umanità ha adottato diversi modelli di gestione della diversità⁴⁴:

1. **L'eliminazione fisica**, militare o economica di un gruppo.
2. **L'assimilazione dello "straniero"**, dove quest'ultimo viene assorbito nella cultura dominante.
3. **La segregazione**, che separa le culture senza promuovere l'integrazione.
4. **Il modello del "melting pot"**, in cui le differenze si fondono in una sola cultura, evoluta nella metafora della "salad bowl", dove le diverse culture coesistono ma si auto confinano.

⁴² Cfr. P. Bertolini, «Globalizzazione e Educazione», in *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Zanichelli 1996.

⁴³ A. Portera, *Educazione e pedagogia interculturale*, Il Mulino, Bologna 2022, p.82.

⁴⁴ Cfr. *Ibid.*, pp. 77–80.

5. **L'Universalismo**, che si concentra sui valori comuni trascurando le specificità culturali.

6. **Il Multiculturalismo**, l'approccio che prevede la promozione della convivenza pacifica di persone di diverse culture, etnie e religioni nel rispetto delle leggi comuni

Nel tentativo di tematizzare e descrivere il crescente pluralismo, oggi la parola 'multiculturalismo' viene utilizzata con significati e letture differenti anche a seconda delle diverse matrici di pensiero della sociologia, della filosofia politica, della scienza politica, della pedagogia e dell'antropologia.

La parola fu utilizzata per la prima volta dal Primo Ministro canadese Pierre Trudeau nel 1971, quando il Canada adottò il multiculturalismo come politica ufficiale, valorizzando la dignità di tutti i cittadini indipendentemente dalle loro origini⁴⁵.

A partire da quel momento, le *Native Nations*, gli afroamericani e i nuovi immigrati non solo iniziavano a resistere alla forza uniformante del *melting pot*, ma esigevano il riconoscimento politico delle differenze culturali, nonché il diritto di esprimere le proprie identità⁴⁶.

Oggi, il multiculturalismo è comunemente inteso come un modello di convivenza pacifica che promuove l'integrazione di diverse culture all'interno di una società, nel rispetto delle leggi comuni e dei diritti individuali. Questo approccio, che ha ricevuto il supporto delle raccomandazioni internazionali dell'ONU e dell'UNESCO, è apprezzato per la sua capacità di favorire la conoscenza reciproca, il rispetto per le diversità e la tolleranza. A differenza di modelli precedenti che tendevano a enfatizzare l'assimilazione forzata o la separazione tra gruppi culturali, il multiculturalismo ha cercato di superare la dicotomia tra integrazione e esclusione, ponendo al centro il valore della diversità come elemento costitutivo della società moderna. Tuttavia, seppur riscontrando successo in numerosi contesti, questo paradigma non è privo di limiti e criticità, che sono emerse nel corso della sua applicazione pratica e teorica.

Le radici del pensiero che sostiene il multiculturalismo affondano in secoli di riflessioni filosofiche sulla tolleranza, risalenti almeno al XVIII secolo. Già Voltaire, nel *Trattato sulla tolleranza* nel 1763 esprimeva l'idea che la tolleranza fosse un principio fondamentale per la pace sociale, opponendosi fermamente all'intolleranza che aveva generato conflitti e violenze. Il filosofo francese afferma che *«la tolérance n'a jamais excité de guerre civile; l'intolérance [au contraire] a couvert la terre de*

⁴⁵ M. Catarci, M. Fiorucci, *Intercultural Education in the European Context. : Analysis of Selected European Curricula*. Research in Migration and Ethnic Relations Series, Ashgate Publishing Limited, Burlington, USA 2015, p. 2 [trad. mia].

⁴⁶ Cfr. A. Portera, A. La Marca, M. Catarci, *Pedagogia interculturale*, Scholé, Brescia 2022, 2. ed., p. 73.

carnage»⁴⁷. Questo concetto sarà successivamente ripreso e sviluppato da John Stuart Mill, che nel suo *Saggio sulla libertà* (1859) non solo sostiene la tolleranza nei confronti delle opinioni divergenti, ma ne estende l'applicazione anche ai comportamenti non conformi alla norma, sottolineando che la libertà di espressione, pur se scomoda, stimola il dibattito e promuove il progresso sociale. Così, la tolleranza non è vista come una mera passività, ma come un valore dinamico che arricchisce la società, facilitando un dialogo aperto e pluralista che permette alle diversità di convivere e prosperare⁴⁸.

Tuttavia, nonostante la sua diffusione e il suo riconoscimento internazionale, il multiculturalismo ha suscitato critiche significative. Come evidenziato da A. Portera, il modello multiculturale presenta numerosi limiti che ne compromettono l'efficacia nel promuovere una vera integrazione e interazione tra le culture.

Tra le principali criticità, Portera sottolinea:

- La mancanza di dinamicità nei concetti di cultura e di identità che, come abbiamo visto precedentemente, sono iscritti in un *continuum* di numerose ed imprevedibili variabili
- L'associazione errata di cultura ad uno Stato nazionale, un concetto che si contrappone all'uomo post-moderno che vive nel mondo globalizzato
- La sospensione del giudizio politico e morale (*Epoché*) che è fondamentale in educazione e per l'educazione delle future generazioni
- L'assenza di valutazioni e comparazioni tra culture che è possibile sul piano pedagogico
- Strategie educative mirate alla coesistenza e alla convivenza pacifica senza alcun dialogo o sforzo di inter-comprensione
- L'incoraggiamento di gruppi culturali alla separazione e/o al fondamentalismo religioso e/o al disimpegno civile
- Il supporto di pratiche culturali moralmente inaccettabili come matrimoni forzati, sfruttamento minorile e oggettivazione sessuale femminile donna ecc.⁴⁹.

Negli ultimi cinquant'anni, il dibattito filosofico su come gestire la diversità culturale e l'inter-comprensione nei sistemi educativi ha ruotato attorno ai termini "multiculturalismo" e "interculturalismo". Il termine "interculturalismo" nasce proprio come risposta alle criticità del multiculturalismo, con l'obiettivo di superare l'assimilazione e promuovere la comprensione tra gruppi diversi, valorizzando le minoranze. Il concetto di *Intercultural education* sarà poi utilizzato per la prima volta negli Stati Uniti d'America in risposta ai sentimenti discriminatori e razzisti nei confronti dei nuovi immigrati. Un decisivo cambiamento di paradigma fu causato dal *Civil Rights*

⁴⁷ Voltaire, *Traité sur la tolérance*, GF 1763, p. 19.

⁴⁸ Cfr. M. Roshwald, «Tolérance, pluralisme et vérité», *Diogenè* 219/3 (2007), 31–44 [trad.mia].

⁴⁹ Cfr. A. Portera, A. La Marca, M. Catarci, *Pedagogia interculturale*, Scholé, Brescia 2022, 2. ed., p. 73.

Movement negli anni 60 e 70, quando gruppi etnici minoritari, come le first Nation in Canada, indiani e asiatici in Gran Bretagna, indonesiani e surinamesi nei Paesi Bassi, aborigeni in Australia, decisero di protestare al fine di mantenere le proprie diversità culturali senza dover rinunciare all'uguaglianza di opportunità e all'inclusione sociale.

Nei paesi europei di migrazione, come ad esempio la Francia, la Germania, l'Inghilterra, il Belgio e l'Olanda possiamo constatare uno sviluppo simile degli interventi di natura interculturale: inizialmente i problemi venivano ridotti agli aspetti linguistici e a vari interventi compensativi per l'apprendimento della seconda lingua. Successivamente, si sono sviluppati progetti di tipo multiculturale miranti alla conoscenza delle diversità sul piano linguistico, religioso e culturale, per poi dare spazio, a partire dagli anni 80, ad interventi di natura interculturale. L'Italia, che storicamente appartiene ai paesi di emigrazione, ha potuto usufruire delle esperienze, degli errori effettuati negli altri paesi, introducendo direttamente il concetto di pedagogia interculturale. Quest'ultima è comparsa a seguito dello sviluppo del fenomeno migratorio avvenuto nel Bel Paese a partire dalla metà degli anni 70, quindi più tardi rispetto ai paesi europei di antica immigrazione.

La prima formulazione dell'approccio interculturale nell'ambito della pedagogia è stata redatta da L. Porcher che, alla fine degli anni 70, lavora insieme ad un gruppo di esperti del *Consiglio d'Europa* alla formazione dell'insegnante incaricati dell'insegnamento ai figli dei migranti. Questo documento mette al centro la collaborazione interdisciplinare tra insegnanti e tra diversi specialisti come linguisti, pedagogisti, psicologi, sociologi, antropologi e sottolinea come gli argomenti interculturali debbano essere iscritti a pieno titolo nella formazione di tutti gli insegnanti. Al sociologo Porcher dobbiamo il merito di aver tracciato per la prima volta le componenti costitutive del nuovo approccio pedagogico che gli esperti del Consiglio d'Europa definirono *educazione interculturale* o *interculturalismo pedagogico*. Il principio essenziale messo in evidenza fu quello di concepire l'educazione come aperta a tutti.

L'intercultura – ponendo l'accento sull'-inter, sul processo di confronto e di scambio, di cambiamento reciproco, ribadendo l'unità e la convivenza democratica, rimanda ad un progetto più che a semplici attestazioni di fatto tipiche del multiculturalismo. Presuppone cioè l'idea – e l'impegno – a ricercare forme, strumenti, occasioni per sviluppare un confronto ed un dialogo costruttivo e creativo. Così facendo promuove situazioni di analisi e comparazioni di idee, valori, culture differenti [...] necessari per il reciproco riconoscimento e per la costruzione di una società più inclusiva e coesa.

L'intercultura, allora, è un dispositivo pedagogico trasformativo dei soggetti, delle mentalità, delle relazioni sociali, delle politiche e delle istituzioni e delle culture, in quanto cambia identità e appartenenza.

Possiamo anche considerare l'intercultura come uno spazio educativo nella misura in cui permette, pur in termini problematici ed eventuali, la collaborazione tra popoli e culture, andando oltre l'appartenenza, oltrepassando pregiudizi e chiusure, trasformando quindi abitudini, valori, modelli e mentalità. Questo spazio educativo è strutturato su incontro, dialogo e solidarietà. In questo senso l'educazione interculturale risponde ai compiti urgenti del terzo millennio in quanto permette di interiorizzare la democrazia, diffondere la laicità, elaborare comprensione di dialogo, e fissare i diritti umani come orizzonte della convivenza planetaria e da cittadinanza all'uomo planetario.

1.3 L'intercultura come “spazio dell'incontro” per la società post-moderna

Il paragrafo seguente propone una ‘radiografia’ di quella che è la condizione post-moderna, un’analisi indispensabile per la comprensione del discorso interculturale inteso come “spazio dell'incontro”. Definiremo, *in primis*, il concetto di post-modernità, analizzeremo la sua origine, le valenze positive e le implicazioni di tipo pedagogico.

La ‘post’ - modernità⁵⁰ è un concetto complesso e sfaccettato, figlio di movimenti culturali, artistici, filosofici, ma anche sociali, politici e antropologici, emersi a metà del XX secolo. Nasce come critica al modernismo, il quale enfatizzava la ragione, il progresso scientifico e verità ritenute fino a quel momento universali. Tra i primi che hanno definito questo termine ritengo opportuno citare il filosofo francese Jean-François Lyotard, che nel suo libro *La condition postmoderne* del 1979 scrive:

En simplifiant à l'extreme, on tient pour postmoderne l'incrédulité à l'égard des métarécits. [...] La fonction narrative pers des foncteurs, le grand héros, les grands périls, les grands périples et le grand but. [...] ⁵¹.

La *condizione* post-moderna nasce, secondo l'Autore, dalla crisi delle grandi narrazioni tipiche dell'età moderna che legittimavano un sapere universale, assoluto, globale.

Dal punto di vista storico, possiamo collocare l'inizio della post-modernità dopo il crollo dell'Urss, la fine della prima Repubblica in Italia e l'inizio della globalizzazione (con la sua accezione

⁵⁰ «Post-moderno», in *Treccani*, in <https://www.treccani.it/enciclopedia/postmoderno/> [13-7-2024]. «Termine usato per connotare la condizione antropologica e culturale conseguente alla crisi e all'asserito tramonto della modernità nelle società del capitalismo maturo, entrate circa dagli anni 1960 in una fase caratterizzata dalle dimensioni planetarie dell'economia e dei mercati finanziari, dall'aggressività dei messaggi pubblicitari, dall'invasione della televisione, dal flusso ininterrotto delle informazioni sulle reti telematiche. In connessione con tali fenomeni, e in contrasto con il carattere utopico, con la ricerca del nuovo e l'avanguardismo tipici dell'ideologia modernista, la condizione culturale p. si caratterizza soprattutto per una disincantata rilettura della storia, definitivamente sottratta a ogni finalismo, e per l'abbandono dei grandi progetti elaborati a partire dall'illuminismo e fatti propri dalla modernità, dando luogo, sul versante creativo, più che a un nuovo stile, a una sorta di estetica della citazione e del riuso, ironico e spregiudicato, del repertorio di forme del passato, in cui è abolita ogni residua distinzione tra i prodotti ‘alti’ della cultura e quelli della cultura di massa»

⁵¹ <https://shs.cairn.info/revue-cites-2011-1-page-87?lang=fr>

ideologica di era di pacificazione e di uniformazione del mondo sotto la legge pacifica del mercato, della liberaldemocrazia e dei diritti umani)⁵².

Nello specifico, il post-modernismo esprime il disincanto, la frantumazione delle certezze (i *métarécits* di Lyotard) – come il tempo, la secolarizzazione e la razionalizzazione – e dell’*essere nel mondo* dell’essere umano. Le conseguenze di questo paradigma sono: il relativismo, lo scetticismo nel futuro ed il nichilismo. Potrebbe sembrare che il nuovo paradigma dominante sia quello scientifico, ma in realtà questo nuovo ordine non dà alcuno spazio «ai bisogni più profondi, più propri ed irrinunciabili dell’uomo»⁵³.

L’uomo moderno è inquieto perché si trova, senza più alcuna certezza, a far fronte a un pluralismo aperto che regola il suo tempo ed il suo spazio che nel frattempo si è trasformato in un vero e proprio *villaggio globale*⁵⁴ e globalizzato. Il pedagogista A. Portera ci mostra quelle che sono le opportunità di questo villaggio globale, al di là dei suoi rischi. Fra le valenze positive troviamo:

sul *piano politico*: aumento dei sistemi di vita e di governo democratici;
sul *piano sanitario*: sconfitta di molte malattie prima considerate incurabili, aumento dell’aspettativa di vita, diminuzione della mortalità infantile;
sul *piano economico*: aumento di benessere e di ricchezza in molti paesi del mondo;
sul *piano culturale*, aumento della mobilità, avvento della «società multietnica», e conseguenti inedite occasioni per conoscere, esplorare, sperimentare, confrontare.

[...] Per quanto attiene al *settore pedagogico* le nuove tecnologie e le nuove modalità di vita consentono un positivo ripensamento dei mezzi⁵⁵ e dei metodi più opportuni ed efficaci: pensiamo all’utilizzo didattico della televisione o del videoregistratore, [...] del computer in maniera da rendere interessanti e più facilmente reperibili, comprensibili e assimilabili (utilizzando più canali di comunicazione) informazioni e contenuti di diversa natura⁵⁶.

⁵² Cfr. G. Mascitelli, *I due inizi del postmoderno: gli anni Ottanta e i Novanta*, «Machina», in <https://www.machina-deriveapprodi.com/post/i-due-inizi-del-postmoderno-gli-anni-ottanta-e-i-novanta> [16-7-2024].

⁵³ Cfr. F. Cambi, *Abitare il disincanto: una pedagogia per il «postmoderno»*, UTET università, Torino 2010^{9. rist.}, pp. 13–28.

⁵⁴ McLuhan usa l’espressione “*global village*” nel volume *The Gutenberg galaxy* (ed. orig. 1962, p. 31), ma l’edizione italiana (1976, p. 59) la traduce con “villaggio planetario”, accreditando così l’idea che essa compaia per la prima volta nel suo fortunatissimo libro *Understanding media* del 1964, pubblicato in italiano nel 1967 con il titolo: *Gli strumenti del comunicare* (ben cinque edizioni in pochi anni). A p. 102 McLuhan si esprime così: «... L’accelerazione dell’era elettronica è per l’uomo occidentale [...] un’implosione improvvisa e una fusione tra spazio e funzioni. La nostra civiltà [...] vede improvvisamente e spontaneamente tutti i suoi frammenti meccanizzati riorganizzarsi in un tutto organico. È questo il nuovo mondo del villaggio globale.» In <https://www.lacomunicazione.it/voce/villaggio-globale/> [16-07-2024]

⁵⁵ Proprio durante la stesura di questa tesi, in Italia il ministro dell’Istruzione e del Merito Valditara conferma «il divieto di utilizzare il cellulare durante le lezioni, trattandosi di un elemento di distrazione propria e altrui e di una mancanza di rispetto verso i docenti» con la circolare ministeriale C.M. 5274 dell’11 luglio 2024. Non stiamo forse facendo un passo indietro mentre il mondo corre e si trasforma ogni giorno di più con la rivoluzione dell’intelligenza artificiale, con tutte le sue potenzialità ed insidie? Forse sarebbe il caso di mettere gli studenti al centro, non i loro smartphone, guidandoli nell’alfabetizzazione digitale, rinnovare la didattica, e diffondere atteggiamenti consapevoli per allontanare i bambini ed i giovani dalla dipendenza digitale.

⁵⁶ A. Portera, *Educazione e pedagogia interculturale*, Il Mulino, Bologna 2022, p17.

Visto attraverso la lente della pedagogia, il post-moderno può diventare un orizzonte di senso che ci permette di riflettere sulla formazione dell'uomo, proprio a partire dal suo «[...] essere-*antropos*, [il quale] avverte contrasti, opposizioni, smisuratezze, e già a partire dal suo «profondo». Un uomo che è al tempo stesso «più libero, più inquieto, più radicalmente coinvolto nella costruzione del sé» ma anche alla cura di sé stesso e del suo *iter* formativo⁵⁷. Tuttavia, per avanzare in questa direzione, occorre tuttavia oltrepassare un decostruttivismo radicale che, ponendo l'intera realtà sotto inchiesta ne erode i fondamenti e financo ogni possibilità d'approdo ad ulteriore senso, per quanto provvisorio⁵⁸.

La pedagogia interculturale, dunque, si rivolge a questo soggetto post-moderno, promuovendo una progettualità educativa che abbraccia la cultura della transizione e dell'ibridazione. Essa incoraggia l'individuo a reinterpretare la realtà in modo plurale, consapevole delle diversità che la caratterizzano, ma senza cadere nel relativismo assoluto. La sfida educativa consiste nel formare cittadini capaci di esercitare un pensiero critico, in grado di rispettare tutte le forme di diversità presenti nella società globale e di contribuire alla creazione di una società equa e inclusiva, in cui ogni individuo trovi il proprio posto in modo autentico.

In linea con queste riflessioni, Piergiuseppe Ellerani scrive che l'uomo post-moderno è «[...] già in sé plurale, [...] sempre in costruzione, [...] aperto all'innovazione, inquietato dalle molteplici forme di identità, di ruolo, di appartenenza [...]»⁵⁹. In questo senso, se il modello multiculturale si limita a promuovere la tolleranza tra le differenze, la pedagogia interculturale rivendica un ruolo formativo fondamentale: quello di preparare l'uomo a vivere in un mondo sempre più complesso, dove le identità sono *fluide* e in continua trasformazione. Il suo obiettivo è di promuovere il rispetto della pluralità, da un lato, e dall'altro sia capace di gestire le dinamiche di convivenza, in modo che le diversità possano essere valorizzate e non subite.

In base a queste considerazioni sulla post-modernità e sull'uomo post-moderno, possiamo sostenere che la pedagogia dell'intercultura:

⁵⁷ Cfr. F. Cambi, *Abitare il disincanto: una pedagogia per il «postmoderno»*, UTET università, Torino 2010. IX rist., pp., 26–28.

⁵⁸ A. Mariani, *La decostruzione in pedagogia*, Armando Editore, Roma 2009.

⁵⁹ P. Ellerani, *Intercultura come progetto pedagogico*, Pensa Multimedia, Lecce 2014, p. 24.

- Rivendica il ruolo formativo del pensiero critico, rispettoso di ogni forma di diversità, e promuovendo cittadini in società eque, a misura della persona umana, considerando e gestendo tutte le forme di diversità⁶⁰;
- Definisce l'essere umano interculturale come nuova narrazione oltre il postmoderno e post umano [...], riconoscendo la Persona come un essere intrinsecamente tridimensionale: “Irripetibile (non può essere duplicata), “Irriducibile (non può essere declassata), “Inviolabile (non può essere soppressa)⁶¹;
- Cambia la narrazione dei confini, proponendo, secondo Piergiuseppe Ellerani:

interventi formativi opportunamente orientati a sollecitare e sostenere, nel soggetto, la costruzione di una specifica attrezzatura conoscitiva, cognitiva, emotiva, di atteggiamenti, che permetta di prendere coscienza e di riflettere sulla propria mutazione identitaria e contemporaneamente elaborare un pensiero della complessità per l'interpretazione di una realtà plurale ⁶²;

- crea e regola lo “spazio dell'incontro”, che andando oltre le logiche della multiculturalità, costruisce «un *habitus* e un *habitat* di dialogo, di confronto, di reciproca intesa»⁶³.

Nell'ambito di questa riflessione, la metafora dell'interculturalità come spazio dell'incontro, coniata dall'antropologa Matilde Callari Galli, descrive un luogo fisico e interiore, complesso e tensionale, dove identità plurali, asimmetriche tra loro per ruolo e potere, si incontrano e si confrontano. È uno spazio dinamico e in continua costruzione, in cui l'incontro tra le culture non è solo possibile, ma necessario. Secondo la studiosa tale contenitore è:

- un luogo complesso e tensionale [...] abitato da modelli culturali plurali, asimmetrici tra loro per identità, ma anche per ruolo (uno in genere domina, gli altri no). [...]
- uno spazio in cui *stanno* sì identità plurali, ma che devono lì incontrarsi, e lo devono fare in quanto fisicamente lo abitano e mentalmente vengono a costituirlo;
- uno spazio sia fisico che interiore e che, proprio per questo, è sempre in via di costruzione e intensamente dinamico;
- uno spazio in cui si deve e si può *programmare* l'incontro, che significa il raffronto, l'intesa, la stipulazione, la regola⁶⁴.

Il presente lavoro di tesi ha come obiettivo quello di analizzare e fare un confronto rispetto alle pratiche di pedagogia interculturale – e quindi gli *spazi di incontro* – che vengono creati, a volte idealizzati o parzialmente realizzati, nei sistemi educativi di Italia, Francia e Paesi Bassi. Tenterò di

⁶⁰ Cfr. A. Portera, *Educazione e pedagogia Interculturale*, Il Mulino, Bologna 2022 pp. 109–110.

⁶¹ F. Frabboni in P. Ellerani *Intercultura come progetto pedagogico*, Pensa Multimedia, Lecce 2014, p.37.

⁶² *Ibid.*, p. 25.

⁶³ F. Cambi, *Incontro e dialogo, Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci Faber, Roma 2012, p.13.

⁶⁴ M. C. Galli in: *Ibid.*, p. 15.

disegnare un quadro di quelle che è la legislazione vigente in Europa e nei tre paesi, analizzando insieme le tensioni, le contraddizioni e le trasformazioni che il paradigma interculturale produce.

Per osservare e descrivere l'evoluzione del modello interculturale in Europa, sarà necessario, in primis, spogliarsi dell'assolutezza della propria cultura di appartenenza, immergersi nel contesto storico di Italia, Francia e Paesi Bassi e ripercorrere, con coraggio, quegli spazi impregnati di egemonia culturale, colonialismo, guerre, paura e razzismo che hanno caratterizzato la nostra storia comune.

Nel prossimo capitolo, intitolato "L'evoluzione del modello interculturale in Europa", approfondiremo questi aspetti, esaminando l'impatto storico e culturale sullo sviluppo dell'intercultura nei tre paesi.

1.4. L'evoluzione del modello interculturale in Europa

SOMMARIO: 1.4.1 Contesto storico: colonialismo e guerre mondiali in Italia, Francia ed Paesi Bassi; 1.4.2 Le radici storiche del razzismo e le sue manifestazioni attuali; 1.4.3 Dai diritti negati all'impegno dell'ONU per l'affermazione dei Diritti Umani e dei Diritti del Fanciullo; 1.4.4 Politiche migratorie e cittadinanza: l'integrazione tra legislazione europea e le normative nazionali di Italia, Francia e Paesi Bassi

In questa sezione del lavoro è analizzato il contesto storico che ha portato allo sviluppo del modello interculturale in Europa, con particolare attenzione agli eventi che hanno caratterizzato la storia di Italia, Francia e Paesi Bassi, dall'Ottocento fino ad oggi. Francia e Paesi Bassi, come molte altre nazioni europee, sono paesi di immigrazione ancora oggi profondamente condizionati dalla loro storia coloniale. Le esperienze coloniali hanno plasmato non solo la geografia politica ed economica, ma anche la percezione culturale di queste società, influenzando la loro capacità di gestire la diversità etnica e culturale. L'Italia, invece, è divenuta solo recentemente terra di immigrazione significativa, e questo la pone in una posizione differente rispetto a paesi con un retaggio coloniale più profondo. Tuttavia, anche l'Italia porta il peso del suo passato coloniale e delle leggi razziali, retaggi che hanno limitato lo sviluppo di un pensiero interculturale pienamente inclusivo. Le ferite lasciate dal razzismo, sia nelle istituzioni che nel tessuto sociale dei tre Paesi analizzati, costituiscono ancora oggi un ostacolo al superamento di logiche di esclusione e superiorità culturale. Un motivo di speranza, infine, affiora dall'esperienza, oggi in profonda crisi, delle istituzioni internazionali, come l'ONU, la FAO, l'UNESCO che, insieme alle normative europee e nazionali, si appuntano la tutela dei diritti fondamentali della persona e la promozione delle pratiche interculturali all'interno delle scuole e nella società contemporanea.

1.4.1 Contesto storico: colonialismo e guerre mondiali in Italia, Francia e Paesi Bassi

Nelle prossime righe esamineremo la storia del colonialismo e le sue conseguenze sulla cultura e sull'alienazione delle popolazioni coinvolte. Analizzeremo le dinamiche dell'espansione coloniale italiana, francese e olandese, ci soffermeremo sui due conflitti mondiali, che hanno scosso profondamente l'Europa, e sul processo di decolonizzazione che ne è seguito, ridefinendo le relazioni internazionali e le politiche migratorie nei tre Paesi.

Possiamo affermare che il post-colonialismo si collega al postmoderno e all'intercultura proprio perché mette in discussione le grandi narrazioni di potere e identità che hanno dominato l'era moderna e apre la strada a una riflessione critica e pluralista, necessaria per affrontare le sfide della contemporaneità. Le tensioni derivanti da questo passato hanno aperto nuovi spazi di dialogo e confronto, portando le società moderne a ripensare i concetti di identità e appartenenza. Francia, Paesi Bassi e Italia, seppur con percorsi differenti, si trovano oggi a dover affrontare le sfide poste dalla convivenza interculturale facendo i conti con le eredità coloniali e razziste che ancora permeano parte delle loro strutture sociali, culturali e ideologiche. Solo attraverso una rilettura ed una comprensione critica di questo passato, e attraverso il dialogo, sarà possibile costruire un futuro basato su inclusione, rispetto e uguaglianza.

Il colonialismo implica il dominio di un popolo su un altro, giustificato dalla percezione di un "differente grado di sviluppo" tra i due che si pongono, attraverso un atto arbitrario e violento, a diretto contatto (e confronto) tra loro⁶⁵. Questo dominio non si limita allo sfruttamento economico e politico ma si estende alla dimensione ideologica e culturale, privando il popolo colonizzato della propria libertà espressiva (dalla parola all'estetica), d'identità e di cultura. Considerati "selvaggi", i colonizzati venivano disumanizzati e sottomessi a un potere che, spesso, si esprimeva in forme di violenza sistematica, con conseguenze devastanti per milioni di uomini, donne e bambini. Il colonialismo ha ridisegnato la geografia del potere mondiale, inserendosi nelle complesse dinamiche di genere, razza, classe e cittadinanza⁶⁶.

Anche la letteratura ha testimoniato il tentativo delle potenze europee di annientare il passato precoloniale, mostrando attraverso le sue opere la brutalità del colonialismo e la cancellazione delle culture indigene. Vari scrittori hanno esplorato l'impatto psicologico, culturale ed economico di questo dominio, mettendo in luce la profonda lacerazione inflitta ai popoli colonizzati e i paradossi morali del sistema coloniale stesso. Tra i tanti riportiamo i contributi di Frantz Fanon, psichiatra, scrittore e filosofo conosciuto per il suo impegno anticoloniale. Nel suo libro *I dannati della terra*, edito per la prima volta da Einaudi nel 1961, scrive:

Il colonialismo non soddisfa di stringere il popolo nelle sue spire, di vuotare il cervello colonizzato d'ogni forma e d'ogni contenuto. Per una specie di perversione della logica, esso si orienta verso il passato del popolo oppresso, lo storce, lo sfigura, lo annienta. Questa impresa di svalutazione della storia precedente la colonizzazione assume oggi il suo significato dialettico.

⁶⁵ W. Reinhard, *Storia del capitalismo*, tr.it., Einaudi, Torino 2002, 3a ed.

Quando si riflette sugli sforzi che sono stati impiegati per attuare l'alienazione culturale così caratteristica dell'epoca coloniale, si capisce che nulla è stato fatto a caso e che il risultato complessivo perseguito dalla dominazione coloniale era di convincere gli indigeni che il colonialismo doveva strapparli alla notte. Il risultato coscientemente ricercato dal colonialismo era di ficcare in testa agli indigeni che la partenza del colono avrebbe significato per loro il ritorno alla barbarie, incanagliamento, animalizzazione [...]. La madre coloniale difende il figlio contro sé stesso, contro il suo io, contro la sua fisiologia, la sua biologia, la sua sventura ontologica⁶⁷.

La pratica coloniale ha avuto effetti psicologici nefasti sui colonizzati che hanno introiettato una relazione negativa di sé stessi. La scuola stessa, secondo l'etnologo e storico Vittorio Lanternari, diventava complice alle violenze in quanto forniva un intero sistema di conoscenze e di pensiero orientato in senso univocamente eurocentrico. Questo processo di deculturazione porta poi ad un sentimento di alienazione individuale e culturale, distaccando le popolazioni dalla vita vissuta⁶⁸.

Dal punto di vista dell'educazione, questa era inquadrata all'interno della "difficile" missione civilizzatrice dell'uomo bianco: *The white man's burden*.

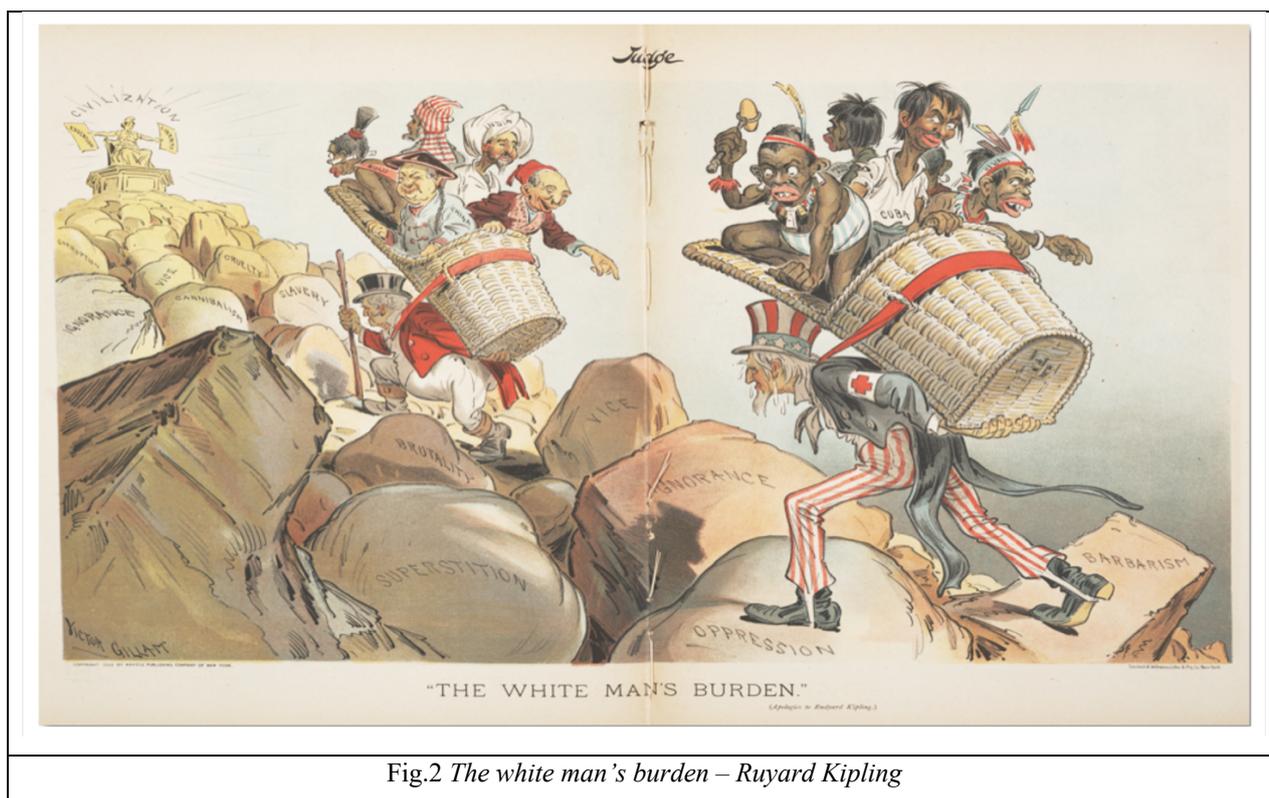


Fig.2 *The white man's burden* – Rudyard Kipling

L'educazione coloniale come sostiene l'ex presidente della Tanzania, Julius Nyerere, nel 1968 in *Education for self-reliance*, aveva come obiettivo principale quello di consolidare e legittimare il dominio straniero, formare i giovani per servire gli interessi del potere coloniale a scapito di quello

⁶⁷ F. Fanon, *I dannati della terra*, Einaudi, Torino 2007, p. 165.

⁶⁸ Cfr. A. Portera, *Educazione e pedagogia Interculturale*, Il Mulino, Bologna 2022 p.79.

del proprio paese, della propria cultura e tradizioni. Agostino Portera sostiene che la politica educativa assimilazionista è una forma di violenza in quanto nessuno dovrebbe essere costretto a rinunciare a parti di sé per essere accettato.

I colonizzatori depredano i Paesi occupati usando non solo la scuola, ma anche l'oppressione fisica e metodi coercitivi. Questa violenza generalizzata che ha importanti risvolti sul piano demografico: tra il 1830 e il 1870 l'Algeria registra un calo della popolazione del 23%, in Congo tra il 1880 e il 1920 questa percentuale raggiunge il 50%, in Sudan tra il 1882 e il 1903 si attesta attorno al 65%, mentre in Costa d'Avorio tra il 1900 e il 1911 raggiunge addirittura il 90%. Questa tendenza si riscontra in tutti i territori coloniali, infatti, secondo alcune stime, le vittime del colonialismo sarebbero state diverse decine di milioni⁶⁹.

Convenzionalmente possiamo individuare due ondate di colonialismo. La prima, intorno alla scoperta del "Nuovo Mondo"⁷⁰ nel 1492, in cui alcune aree dell'India, Sud e Nord America vengono assoggettate dalle potenze europee per motivi religiosi ed economici. La seconda fase, invece, ha tracciato la strada del colonialismo europeo dalla fine del XVIII secolo all'inizio della Prima guerra mondiale e si è conclusa con un processo di decolonizzazione graduale. Nel 1914 l'espansione coloniale interessava Americhe (Fig.2), Oceania, Africa ed Asia (Fig.3, Fig.4 e Fig.5).

Le carte geografiche qui presentate mostrano l'espansione coloniale di cui sopra e sono tratte dal libro *L'Europa e il Mondo. Origini, sviluppo e crisi dell'imperialismo coloniale*, scritto da Bruna Bagnato — edito nel 2006 da Le Monnier Università. Anche grazie ai contributi di questo libro, tratteremo l'espansione coloniale francese, italiana ed olandese dal suo apice del 1914 al suo declino. Infine, approfondiremo l'impatto delle due guerre sulla colonizzazione e il processo di decolonizzazione.

⁶⁹ Cfr. A. Mario, *Frontiere della storia. Dalle rivoluzioni inglesi alla società di massa*, Laterza, Roma 2012, 184.

⁷⁰ Un "nuovo" mondo che in realtà era abitato da secoli.



IMPERO BRITANNICO:

Ascensione, Australia, Bahama, Barbados, Basutoland, Bechuanaland, Bermuda, Birmania, Brunei, Campbell, Canada, Caroline, Christmas, Ellice, Eritrea, Fanning, Gambia, Georgia Australe, Giamaica, Gough, Guiana Britannica, Honduras Britannico, Hong Kong, India, Is. Seicelle, Is. Ammirantei, Is. Auckland, Is. Bounty, Is. Chagos, Is. Chatam, Is. Cook, Is. Degli Antipodi, Is. Della Fenice, Is. Falkland, Is. Gilbert, Is. Laccadive, Is. Macquarie, Is. Nicobare, Is. Orcadi Austr., Is. Sandwich Austr., Is. Shetland Australi, Is. Tonga, Jarvis, Kenya, Lord Howe, Malden, Malesia, Malta, Manihiki, Nigeria Costa d'Oro, Norfolk, Nuove Ebridi, Nyassa, Papua, Pitcairn, Rhodesia Meridionale, Rhodesia Settentrionale, Rotuma, S. Elena, Salomone, Sarawak, Sierra Leone, Socotra, Somalia Britannica, Star-

buck, Sudan, Terra di Graham, Tobago, Trinidad, Tristan da Cunha, Uganda, Unione Sudafricana, Washington, Yemen, Zanzibar

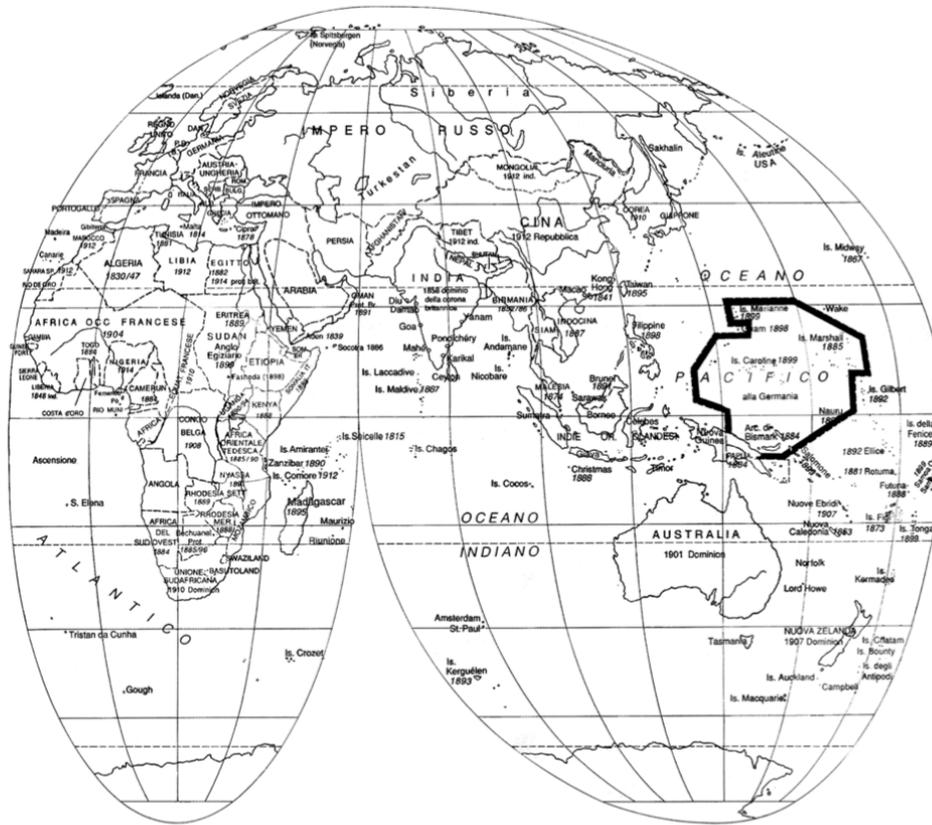
FRANCIA

Africa Equatoriale Francese, Africa Occidentale Francese, Algeria, Amsterdam, Futuna, Guiana Francese, Indocina, Is. Australi, Is. Crozet, Is. Della Società, Is. Figi, Is. Kerguelen, Karikal, Madagascar, Mahé, Marocco, Nuova Caledonia, Nuove Ebridi, Pondichery, Rapa, Riunione, St. Paul, St. Pierre et Miquelon, Yanam,

PORTOGALLO

Angola, Azzorre, Dama, Diu, Goa, Guinea Portoghese, Is. del Capo Verde, Macao, Mozambico

Fig. 3 Il colonialismo europeo nelle Americhe



STATI UNITI D'AMERICA

Alaska, Filippine, Is. Aleutine, Is. Hawaii, Is. Midway, Is. Palmyra, Johnston, Portorico, Samoa Orientale, Wake, Zona del canale di Panama

GERMANIA

Africa del Sudovest, Africa Orientale Tedesca, Arcipelago di Bismark, Camerun, Guam, Is. Caroline, Is. Marianne, Is. Marshall, Samoa Occidentale, Togo

SPAGNA

Canarie, Fernando, Po', Rio de Oro, Rio Muni, Sahara Spagnolo

ITALIA

Libia, Somalia Italiana

PAESI BASSI

Borneo (Indie Orientali Olandesi), Celebes (Indie Orientali Olandesi), Curaçao, Giava (Indie Orientali Olandesi), Guiana Olandese, Nuova Guinea, Sumatra (Indie Orientali Olandesi), Timor

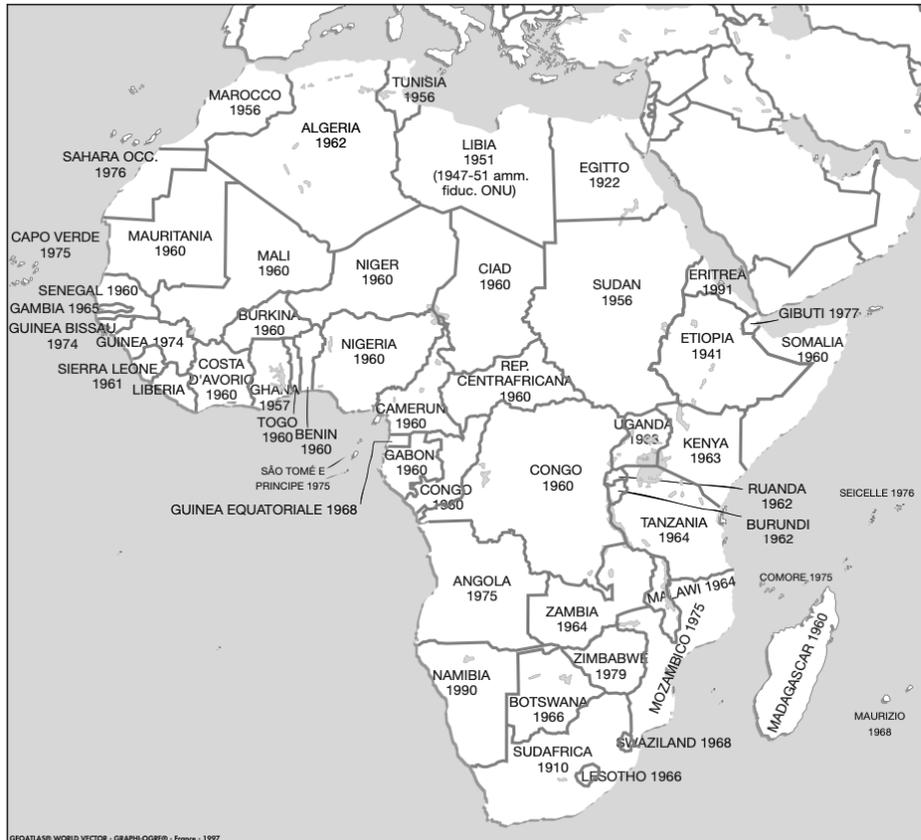
BELGIO

Congo Belga

GIAPPONE

Corea, Taiwan

Fig. 4 Il colonialismo europeo in Africa, Asia e nel Pacifico



IMPERO BRITANNICO

Botswana, Eritrea, Gambia, Ghana, Is Seicelle, Kenya, Lesotho, Maurizio, Nigeria, Sierra Leone, Somalia Britannica, Sudan, Swaziland, Tanzania, Uganda, Zambia, Zimbabwe

SPAGNA

Guinea Equatoriale, Sahara Spagnolo, Marocco

BELGIO

Burundi, Ruanda, Zaire

FRANCIA

Algeria, Benin, Burkina Faso, Camerun, Ciad, Congo, Costa d'Avorio, Gabon, Gibuti, Guinea, Is. Comore, Madagascar, Mali, Marocco, Mauritania, Niger, Rep. Centrafricana, Senegal, Togo, Tunisia

ITALIA

Etiopia, Libia, Somalia Italiana

PAESI INDIPENDENTI (prima della II Guerra mondiale)

Egitto, Liberia, Sudafrica

PORTOGALLO

Angola, Guinea Bissau, Is. del Capo Verde, Mozambico, São Tomé e Príncipe

Fig. 5 Il colonialismo europeo in Africa



IMPERO BRITANNICO:

Bahrain, Birmania, Brunei, Cipro, Emirati Arabi Uniti, Giordania, India, Kuwait, Malaysia, Pakistan Occidentale, Pakistan Orientale (Bangladesh), Qatar, Sud Yemen

GIAPPONE

Corea del Nord, Corea del Sud

FRANCIA

Cambogia, Laos, Siria, Vietnam

PAESI BASSI

Indonesia, Macao

STATI UNITI

Filippine

Fig. 6 Il colonialismo europeo in Asia

A inizio Novecento, come possiamo osservare dalle carte geografiche qui presentate, l'Europa controllava quasi l'85% della superficie terrestre sottoforma di colonie, protettorati, possedimenti, domini e *commonwealth*⁷¹.

L'impero francese nel 1914 – dopo la grande spinta data dalla nascita della Terza Repubblica – comprendeva Algeria, Tunisia, Marocco, una parte della Guyana e territori in Asia che oggi sono diventati Vietnam. In Africa occidentale avevano conquistato: Mauritania, Mali, Burkina e Niger, Senegal, Guinea, Costa d'Avorio e Benin e in Africa Equatoriale: Ciad, Repubblica Centrafricana, Madagascar, Gabon, Congo, Somalia e Comore. Come possiamo osservare nella Fig.4 l'Africa intorno al 1914 era interamente soggetta alla colonizzazione europea, fatta eccezione per la Liberia, uno stato fondato nel 1847 dagli Stati Uniti per gli schiavi liberati.

L'impero coloniale francese è stato uno dei più grandi della storia e ha avuto un impatto significativo sulle regioni che controllava, portando spesso a scambi culturali e a conflitti sanguinosi di cui ne osserviamo ancora oggi il retaggio. Gli obiettivi principali che dettavano la spinta coloniale francese erano: aumentare il proprio potere politico, nonché la sua ricchezza economica e culturale, il desiderio di tracciare nuove rotte commerciali, l'accesso illimitato alle risorse e alle materie prime dei popoli colonizzati e, infine, la diffusione della cultura e della lingua francese.

L'espansione coloniale italiana (Vedi Fig.4) non era legata a motivi economici, come quella francese, bensì al bisogno di innalzare la nazione a potenza coloniale e di creare un sentimento di appartenenza dopo l'unificazione del 1861⁷². Possiamo individuare due fasi dell'espansione coloniale in Italia. La prima è legata alla conquista dell'Eritrea, la cui baia di Assab è stata sfruttata e colonizzata sin dal 1882, e a quella della Somalia, la cui amministrazione fiduciaria italiana è stata protratta fino al 1960.

La seconda fase riguarda l'annessione della Libia e successivamente, durante il fascismo, dell'annessione dell'Etiopia. È il diciannove febbraio del 1937, il viceré di Etiopia, maresciallo Rodolfo Graziani viene ucciso. Alcune migliaia di italiani, armati di randelli, mazze e spranghe di

⁷¹ A. Portera, A. La Marca, M. Catarci, *Pedagogia interculturale*, Scholé, Brescia 2022, 2. ed., p. 23.

⁷² Bagnato, B.. *L'Europa e il Mondo. Origini, sviluppo e crisi dell'imperialismo coloniale*. Firenze, Italia-Le Monnier Università 2006, p.68.

ferro, iniziano una furiosa caccia al nero. La strage è durata tre giorni, sono stati uccisi tra i 1400 ed i 30 000 etiopi. Nessuno ha mai fatto bilanci, nessuno è mai stato inquisito o imprigionato⁷³.

Per quanto riguarda l'annessione della Libia ricordiamo il discorso tenuto da Giovanni Pascoli al Teatro comunale di Barga il 21 novembre del 1911 in cui il poeta definisce la campagna come difensiva, necessaria per dimostrare il valore militare e culturale dell'Italia e dare una nuova patria ai contadini italiani⁷⁴.

[...] la grande Proletaria ha trovato luogo per loro: una vasta regione bagnata dal nostro mare, verso la quale guardano, come sentinelle avanzate, piccole isole nostre; verso la quale si protende impaziente la nostra isola grande; una vasta regione che già per opera dei nostri progenitori fu abbondevole d'acque e di messi, e verdeggiante d'alberi e giardini; e ora, da un pezzo, per l'inerzia di popolazioni nomadi e neghittose, è per gran parte un deserto⁷⁵.

Ricordiamo che con la vicenda coloniale in Abissinia (1936-1941), durante il fascismo, nasce l'Impero coloniale italiano con a capo Benito Mussolini, fondatore, e Vittorio Emanuele II nominato Imperatore di Etiopia. Pochi anni dopo l'Italia occuperà anche l'Albania (1939-1943).

Dietro la favola degli "italiani brava gente", "non razzisti", "accomodanti" e di una campagna imperialista e di invasione che si dichiarava "generosa" e attenta "al benessere comune" ci sono 100 000 libici uccisi tra il 1911 ed il 1932, drastiche misure repressive, sistemi carcerari crudeli, tolleranza dello schiavismo, rapine, sfruttamento di uomini donne e bambini e violenze sessuali di ogni genere⁷⁶.

L'espansione commerciale e coloniale olandese, a opera non solo della Corona ma anche di privati, è, come quella francese, spinta in primis da ragioni di tipo economico e commerciale. Nei paesi bassi, grazie alle Compagnie commerciali – la più famosa fu quella delle Indie Orientali – nasce quello che oggi chiamiamo capitalismo: un sistema economico caratterizzato dalla proprietà privata dei mezzi di produzione e dalla gestione di questi mezzi a scopo di lucro. Dal 1600 al 1900, la VOC e la sua gemella, la Compagnia olandese delle indie occidentali ridussero in schiavitù più di un milione di persone. Mentre la schiavitù era proibita nei Paesi Bassi, era legale – e fondamentale per la redditività delle piantagioni – nelle colonie olandesi come Brasile, Surinam

⁷³ Cfr. A. D. Boca, *Italiani, Brava Gente?*, Neri Pozza Editore, Vicenza 2005, p. 2.

⁷⁴ Pascoli affermava che l'Italia doveva conquistare la Libia per evitare agli emigranti italiani di andare in America dove erano trattati e maltrattati come negri e la conquista della Libia avrebbe permesso di conquistare nuove terre ai contadini italiani che così avrebbero avuto nuove terre italiane proprie e avrebbero portato la civiltà tra quei popoli. La guerra avrebbe portato pace e lavoro.

⁷⁵ G. Pascoli, «La grande Proletaria si è mossa», *L'Italia e le sue colonie africane*, in http://legacy.bibliotecamai.org/news/iniziative/italia_colonie_africane/DOCgrandeprol.htm [20-7-2024].

⁷⁶ Cfr. A. D. Boca, *Italiani, Brava Gente?*, Neri Pozza Editore, Vicenza 2005, pp. 31–32.

e Indonesia.⁷⁷ Il dominio olandese nel 1914, come possiamo osservare nelle Fig.3 e 5 comprendeva: Indonesia, Timor, Nuova Guinea, parte delle Antille e della Guyana.

Dopo questo periodo di grande espansione, il 28 giugno 1914 scoppia la Prima guerra mondiale. Ben quattro anni e tre mesi di conflitti, che hanno comportato la morte di otto milioni e mezzo di uomini ed una grande crisi sul fronte economico e dei valori che porterà all'exasperazione dei nazionalismi. La Grande Guerra ha provocato la scomparsa di ben quattro imperi: l'impero austro-ungarico, l'impero ottomano, l'impero tedesco – che saranno divisi tra Francia e Gran Bretagna – e l'impero russo.

Tra le due guerre mondiali, il periodo noto come "interbellico" (1918-1939) è stato caratterizzato da significativi cambiamenti politici, economici e sociali. In Europa nascevano nuovi stati e venivano ridisegnati confini a seguito del Trattato di Versailles del 1919. Durante questo periodo l'Europa ha affrontato la Grande Depressione degli anni '30, che ha avuto un impatto devastante sull'economia globale, permettendo l'ascesa di regimi totalitari come il fascismo in Italia e il nazismo in Germania. Questo scenario ha portato a varie tensioni internazionali, poi culminate nella Seconda Guerra Mondiale.

Durante la Seconda Guerra Mondiale, la Francia è stata occupata dalla Germania nazista nel 1940, portando alla divisione del paese da una parte in una zona occupata e dall'altra il regime collaborazionista di Vichy. Anche le colonie francesi sono state coinvolte nel conflitto in vari modi: alcune sono rimaste fedeli al governo di Vichy, mentre altre si sono unite alle forze della Francia Libera guidate da Charles de Gaulle. Le colonie sono state teatri di battaglie e hanno contribuito con risorse e truppe al conflitto globale.

Anche i Paesi Bassi, come la Francia, sono stati invasi e occupati dalla Germania nazista nel maggio 1940. La politica estera dei Paesi Bassi tra il 1914 e il 1940 è dominata dall'ambizione della neutralità e da un certo utopismo, dando così l'impressione di una società senza forti tensioni. Come sosteneva il diplomatico inglese A.F. Manning nel 1939 «*The Dutch always like to live in a fool's paradise*», gli olandesi non parteciperanno alla Prima guerra mondiale, sarà la seconda a distruggere quell'idillio di pace⁷⁸. Perderanno circa 225.000 vite umane di cui 105.000 Ebrei⁷⁹, tra cui ricordiamo Anne Frank.

⁷⁷ F. Tonnello, «Il manifesto», *Schiavismo, così l'Olanda si «scusa»* (2022).

⁷⁸ Cfr. P. J. Van Kessel, «Opinione pubblica e politica estera olandese, 1914-1940», *Publications de l'Ecole française de Rome* 54/2 (1984), pp. 25–36.

⁷⁹ Cfr. C. Lo jacono «L'Olanda», in *Enciclopedia Treccani-online*, in [https://www.treccani.it/enciclopedia/l-olanda_\(Storia-della-civilt%C3%A0-europea-a-cura-di-Umberto-Eco\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/l-olanda_(Storia-della-civilt%C3%A0-europea-a-cura-di-Umberto-Eco)/) [20-7-2024].

Le colonie olandesi, in particolare le Indie Orientali Olandesi (oggi Indonesia), sono state coinvolte nel conflitto. L'Indonesia, infatti, è stata occupata dal Giappone nel 1942, dopo la guerra ha dichiarato la sua indipendenza nel 1945, riconosciuta poi dai Paesi Bassi solo nel 1949.

L'Italia, nel secondo conflitto mondiale, era governata dal regime fascista di Benito Mussolini e ha partecipato al conflitto come parte delle Potenze dell'Asse. Le colonie italiane in Africa, come la Libia, l'Etiopia, l'Eritrea e la Somalia, sono state coinvolte nelle operazioni militari. Tuttavia, le forze italiane hanno subito diverse sconfitte e, entro il 1943, la maggior parte delle colonie italiane erano state conquistate dagli Alleati.

Anche i grandi imperi coloniali rimasti, dopo il lento declino della Prima guerra mondiale, sono crollati quasi definitivamente tra il 1945 e il 1960. Possiamo individuare due cause principali:

Le cause di questo fenomeno furono di duplice ordine: politico-economiche e politico-ideologiche, diverse perciò dal caso della scomparsa, il secolo precedente, degli imperi coloniali spagnolo e portoghese, crollati per cause soprattutto politico-economiche.

La supremazia culturale dell'Europa, sulla quale la guerra civile del 1914-1918 aveva suscitato non pochi dubbi, scomparve, agli occhi dei popoli coloniali, dopo le scoperte del genocidio hitleriano ⁸⁰.

Dopo la Seconda Guerra Mondiale, molte colonie in Africa, Asia e altre regioni del mondo hanno lottato per ottenere la loro autonomia politica e sovranità. La decolonizzazione, termine di origine francese, è – secondo lo storico francese Droz Bernard – «l'insieme delle reazioni che contestarono il regime coloniale oppure, in senso stretto, come ultima fase di questo regime, quella cioè del suo dissolvimento»

In generale possiamo affermare che il percorso di decolonizzazione non è stato omogeneo. In alcuni casi è avvenuto per vie pacifiche e costituzionali, in altri per vie violente o con l'avvento di altre guerre. In modo approssimativo possiamo sostenere che dal punto di vista geopolitico, la decolonizzazione è iniziata nel Medio Oriente, poi ha continuato il suo percorso in India, nel Sud-Est asiatico e si è conclusa in Africa, prima Araba e poi Subsahariana. Nelle prossime righe vedremo nel dettaglio la situazione della decolonizzazione francese, italiana ed olandese.

La Francia, dopo la Seconda guerra mondiale, ha affrontato un periodo di ricostruzione e di riforme politiche ed economiche. La decolonizzazione è stata un processo complesso e spesso violento. In Indocina, la guerra d'Indocina (1946-1954) culminò con la sconfitta francese a Dien Bien Phu e la

⁸⁰ B. Bagnato, *L'Europa e il mondo: origini, sviluppo e crisi dell'imperialismo coloniale*, Storia, Le Monnier Università, Grassina (Firenze) 2006^{1. ed., 1. rist.}, p. 172.

successiva indipendenza del Vietnam, Laos e Cambogia. In Algeria, la guerra d'indipendenza (1954-1962) fu particolarmente sanguinosa, con gravi perdite umane e tensioni politiche che portarono infine all'indipendenza algerina nel 1962. In Africa subsahariana, la decolonizzazione avvenne in modo relativamente più pacifico. Paesi come il Senegal, la Costa d'Avorio, il Mali e il Niger ottennero l'indipendenza nel 1960, un anno spesso chiamato "l'anno dell'Africa" per il numero di nazioni che divennero indipendenti. La decolonizzazione segnò la fine dell'impero coloniale francese e l'inizio di nuove sfide per le ex colonie, che dovettero affrontare la costruzione di stati nazionali indipendenti⁸¹. Per quanto riguarda, invece, la decolonizzazione del Nord Africa, Tunisia e Marocco ottennero facilmente l'indipendenza nel 1956. Diversa fu la situazione dell'Algeria che si ritrovò in guerra dal 1954 al 1957, nonostante la vittoria francese nella battaglia di Algeri. La guerra alimentò forti divisioni in Francia tra i sostenitori dell'indipendenza e quelli dell'"Algeria francese", dobbiamo agli accordi di Evian, firmati da Charles de Gaulle, la conclusione della guerra e l'indipendenza nel 1962. Con l'indipendenza dell'Algeria, il processo di decolonizzazione francese si concluse, lasciando solo pochi territori d'oltremare ancora sotto giurisdizione francese, come i DROM (dipartimenti e regioni d'oltremare) le COM (comunità d'oltre mare) oggi chiamati Dipartimenti d'Oltremare (DOM) e Territori d'Oltremare (TOM)

Dopo la Seconda guerra mondiale, l'Italia perde tutte le sue colonie come risultato della sconfitta e delle condizioni imposte dal Trattato di Pace del 1947. La Libia ha ottenuto l'indipendenza nel 1951, l'Eritrea è stata federata con l'Etiopia nel 1952 e poi annessa nel 1962, mentre la Somalia diventa indipendente nel 1960⁸². Ricordiamo che nello stesso periodo l'Italia attraversa un periodo di ricostruzione e trasformazione politica: nel 1946, un referendum popolare porta alla fine della monarchia e alla nascita della Repubblica. Il ventidue dicembre del 1947 l'Assemblea costituente approva la Costituzione che entra in vigore il primo gennaio 1948.

I Paesi Bassi, alla fine della Seconda Guerra Mondiale, hanno affrontato la ricostruzione del paese e la decolonizzazione. Come abbiamo già detto precedentemente, nel 1949, sotto la pressione internazionale, i Paesi Bassi hanno riconosciuto ufficialmente l'indipendenza indonesiana. In seguito, altre colonie olandesi hanno seguito percorsi di autonomia. Il Suriname, situato in Sud America, ha ottenuto l'indipendenza completa nel 1975. Le Antille Olandesi, un gruppo di isole nei Caraibi, dopo uno status di autonomia all'interno del Regno dei Paesi Bassi nel 1954, sono state sciolte nel 2010

⁸¹ Cfr. *Ibid.*, pp. 210–215.

⁸² Cfr. *Ibid.*, p. 216.

come entità politica. Le isole costituenti hanno avuto diversi gradi di autonomia o sono diventate comuni speciali dei Paesi Bassi⁸³.

L'impatto del colonialismo è stato profondo e ha portato all'oppressione e lo sfollamento delle popolazioni indigene, sfruttamento economico, perdita di sovranità, cambiamenti culturali forzati e conseguenze sociali e politiche di lunga durata nelle regioni colonizzate. L'eredità del colonialismo continua a influenzare le relazioni globali e le discussioni sull'identità post-coloniale, post-imperiale e post-bellica.

1.4.2 Le radici storiche del razzismo e le sue manifestazioni attuali

Secondo lo storico americano George M. Fredrickson il razzismo vede i suoi albori durante la colonizzazione spagnola e portoghese del XVI e XVII secolo, quando l'intolleranza religiosa tipica del Medioevo si trasforma gradualmente in quello che sarebbe stato il razzismo biologista e pseudo scientifico dell'età moderna. Possiamo asserire che la nozione di razza è figlia del capitalismo, della colonizzazione e dell'età dei Lumi. In quel periodo Immanuel Kant⁸⁴ ed altri studiosi naturalisti come Linneo e Buffon, hanno inventato una tassonomia dell'essere umano per spiegare i diversi colori della pelle e le diverse culture del mondo.

Danielle Juteau-Lee nell'introduzione all'opera di Colette Guillaumin *Racism, Sexism, Power and Ideology*, mette in evidenza quanto il sistema schiavista è riuscito a mettere al centro il colore della pelle e renderlo un simbolo della differenza tra le razze:

it is not because your skin is black that you were enslaved, that you became a slave, but because you were a slave that you became black or more precisely that colour became significant. [...]

In other words, slavery as a system was not built on the appearance of its agents but on the appropriation of their labour ⁸⁵.

⁸³ Cfr. *Ibid.*, p. 219.

⁸⁴ Nel 1777, Immanuel Kant, nel suo scritto *Sulle diverse razze umane* – in Immanuel Kant, *Scritti politici e di filosofia della storia e del diritto*, Utet, Torino 1965, p. 106. – sviluppava una teoria per spiegare la presenza di razze diverse tra gli esseri umani. Il filosofo individuava quattro razze principali – bianca, nera, mongolica e indiana – e ne descriveva la posizione nel mondo, le caratteristiche fisiche e i motivi dei diversi colori della pelle, legati all'ambiente e al clima delle regioni in cui queste popolazioni vivevano. Sosteneva che le persone bianche e nere fossero della stessa stirpe, ma appartenessero a razze differenti.

⁸⁵ Introduzione di Danielle Juteau-Lee C. GUILLAUMIN, *Racism, Sexism, Power and Ideology*, Routledge, London-New York 1995, 6.

La razza, quindi, legittimava la schiavitù e rendeva “naturale” la correlazione tra essere bianchi e lavori salariati e di prestigio, così come rendeva evidente la distribuzione della popolazione in culture superiori e culture inferiori, la presenza di diverse classi sociali gerarchicamente distribuite e specifici ruoli, creando quindi un antagonismo. Ad inizio Ottocento la gerarchia razziale inizia a strutturarsi e i gruppi sociali dominanti tentano di riprodurre i rapporti di potere che si erano venuti a creare sostenuti dall’idea che determinate caratteristiche fisiche⁸⁶ sono la causa di specifici ruoli sociali e “lavorativi”.

A sostenere un pensiero scientifico apertamente razzista spiccano Joseph Arthur de Gobineau, Georges Vacher de Lapouge e Francis Galton. Il primo, sostenuto da Richard Wagner che ne ha diffuso le teorie in Germania, divide l’umanità in tre razze: nera (scarsa intelligenza, istinti sfrenati, arretratezza), gialla (materialista e incapace di pensieri complessi) e bianca (virtù della nobiltà francese, onore e spiritualità) destinata a dissolversi a causa della mescolanza con le razze “inferiori”.

Il secondo assegna, sulla base delle teorie di Darwin, sosteneva la superiorità della razza bianca e del colore di capelli biondo, mentre il terzo diffonde l’idea che la razza bianca dovesse mantenere il suo status facendo in modo ereditario per non comprometterne le qualità.

La gerarchia di tipo razziale saranno gli elementi fondanti delle politiche fasciste e naziste di Mussolini ed Hitler. Il razzismo coloniale ha quindi gettato le basi della costruzione della superiorità dell’identità bianca rispetto alle primitive civiltà colonizzate. Tutto ciò ha giustificato la loro eliminazione durante i genocidi e campi di concentramento prima nelle colonie e poi in Europa.

⁸⁶ Vedi esperimenti e misurazioni con le tecniche della craniometria di Peter Camper (1722-1789), della frenologia e della fisiognomica, vedi Johann Kaspar Lavater (1741-1801).

Nel 1938, sulla rivista *La Difesa della razza*, appare il Manifesto degli scienziati razzisti, che

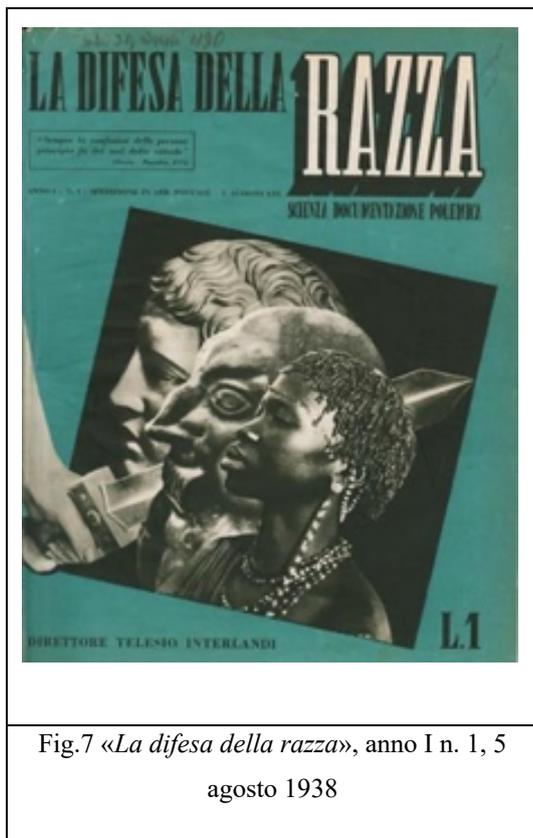


Fig.7 «La difesa della razza», anno I n. 1, 5 agosto 1938

afferma l'esistenza di razze biologiche, esalta la purezza della razza italiana come parte di quella ariana e stabilisce la presunta inferiorità degli ebrei e delle popolazioni orientali e africane. Lo stesso anno, il Regio Decreto-legge Provvedimenti per la difesa della razza italiana del 17 novembre 1938 (n. 1728) dichiara ufficialmente l'inferiorità degli ebrei e introduce una serie di norme che ne limitano i diritti, proibendo anche i matrimoni misti. La legge del maggio 1940, n. 822, Norme relative ai meticci, segna la definitiva esclusione dei "meticci" dalla società italiana, rafforzando il legame tra il razzismo coloniale e quello interno.

Il razzismo coloniale ha quindi gettato le basi della costruzione della superiorità dell'identità bianca rispetto alle "primitive" civiltà colonizzate. Tutto ciò ha

giustificato la loro eliminazione durante i genocidi e campi di concentramento prima nelle colonie e poi in Europa fino a culminare nell'apartheid. Il termine "apartheid" è stato originariamente utilizzato per descrivere il regime politico del Sudafrica dal 1948 al 1991. All'epoca, il Paese imponeva esplicitamente la segregazione razziale, istituendo attraverso un intero sistema di leggi e pratiche la dominazione e l'oppressione di un gruppo razziale da parte di un altro, in questo caso i neri dai bianchi.

Nel dopoguerra, antropologi, genetisti, sociologi e storici avviano un processo di revisione critica del concetto di razza biologica, giungendo alla conclusione che essa sia un'invenzione sociale e culturale. Parallelamente, si diffonde il mito di un colonialismo italiano più "mite" e meno brutale rispetto a quello di altre potenze, alimentato dalla necessità di chiudere rapidamente uno dei capitoli più drammatici della storia europea e di affrontare il trauma della Shoah⁸⁷.

Come ci ricorda il pedagogista Franco Cambi,

Dopo Auschwitz! Siamo, saremo e dobbiamo essere a lungo (per sempre?) nella condizione del dopo Auschwitz. Quell'evento, con gli altri, con simili è stato un evento chiave della storia dell'uomo: la

⁸⁷ Cfr. G. Fabbri, *Ri-posizionare lo sguardo. Rappresentazioni di razza e genere nell'immaginario coloniale e (contro)visuale italiano*, Sapienza, Università di Roma 2020, p. 41.

rivelazione della *barbarie* che insidia alla sua ragione, la persistenza di *pulsioni oscure* che possono essere razionalizzate e rese produttive, socialmente produttive, *l'affermazione del Male* come regola illuministicamente motivata, la fine di ogni *humanitas*⁸⁸.

Sebbene possa sembrare che, dopo la fine dell'imperialismo, del nazismo e dell'abolizione dell'apartheid, il razzismo sia relegato ad un passato lontano, oggi assistiamo ad una sua pericolosa diffusione e diversificazione. La denuncia del rischio di una contaminazione tra le "razze", che aveva alimentato il razzismo di un tempo, viene sostituita da quella, analoga per chi afferma il "pericolo" dell'omologazione tra "culture".

Siamo quindi passati dal razzismo scientifico ad un razzismo culturale, ovvero – come sostiene Michel Wieviorka nel suo libro *Il razzismo*, edito in Italia da Laterza – per legittimare l'inferiorità di popoli lontani, utilizziamo connotati che riguardano la cultura, la lingua, la religione, le tradizioni e le usanze⁸⁹. Lo stesso studioso ci ricorda che il razzismo presenta diversi livelli divisi in una scala gerarchica secondo un'escalation della violenza e svalorizzazione. Il primo livello è quello delle infrarazzismo, ovvero un fenomeno di violenza diffusa che colpisce una persona in base alla sua appartenenza ad un gruppo. Poi troviamo un razzismo frammentario, più consolidato e meno marginale che si ripete nel tempo ed è caratterizzato da insulti e gesti di violenza. Il terzo livello è quello del razzismo politico, ovvero la comparsa di un'ideologia che coinvolge la vita ed il dibattito politico all'interno di varie istituzioni. L'ultimo livello è quello del razzismo totale che permea tutto il corpo sociale compresi gli alti vertici dello Stato⁹⁰.

Come sottolinea il linguista olandese Teun van Dijk, il razzismo è onnipresente e interessa tutte le dimensioni della società: istituzioni (educative, politiche, familiari, economiche), mass media, agenzie di socializzazione, relazioni intime e formali. È trasversale a ruoli e professioni ed è presente in molteplici pratiche della vita quotidiana. Il razzismo deve essere assunto come un problema che riguarda quindi tutta la società, poiché tutti gli attori sociali vi sono coinvolti e sono parte del problema nelle vesti di vittime e/o carnefici⁹¹.

Negli ultimi decenni, e in particolare con l'aggravarsi della crisi economica globale, le destre hanno spesso fatto leva su discorsi legati alle difficoltà vissute dai ceti più vulnerabili, affrontando temi come l'occupazione, la disoccupazione, la questione abitativa e l'accesso ai servizi di welfare.

⁸⁸ F. Cambi, *Incontro e dialogo, Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci Faber, Roma 2012, p.12.

⁸⁹ Cfr. A. Portera, A. La Marca, M. Catarci, *Pedagogia interculturale*, Scholé, Brescia 2022, 2. ed., p. 73. p. 28.

⁹⁰ Cfr. A. Granata, *Pedagogia delle diversità: come sopravvivere un anno in una classe interculturale*, Carocci Faber, Roma 2016, p. 122.

⁹¹ Cfr. I. Camozzi, *Sociologia delle relazioni interculturali*, Manuali, Il Mulino, Bologna, 2019, p. 107.

Tuttavia, questi problemi sono stati interpretati in chiave xenofoba, attribuendo le condizioni di precarietà non tanto alla crisi finanziaria, al debito pubblico, alla speculazione immobiliare o ai tagli operati nei servizi sociali, ma piuttosto alla presenza di "stranieri" percepiti – in un assurdo ribaltamento della storia – “invasori della patria”⁹².

A livello generale, sia l'estrema destra che i movimenti populistici hanno avanzato proposte di chiusura delle frontiere e di rimpatrio degli immigrati. Tuttavia, l'elemento più distintivo nel linguaggio del nuovo razzismo è rappresentato dall'idea della "preferenza nazionale"⁹³, non solo il mezzo con cui si cerca di proiettare sugli immigrati tutto il malessere che cresce nella società, ma anche strumento – apparentemente frutto delle necessità economiche dettate dalla crisi – con cui allontanare la “contaminazione straniera”. In conclusione, ritroviamo oggi la stessa retorica razzista attiva in Europa prima e durante le due guerre mondiali⁹⁴.

1.4.3 Dai diritti negati all'impegno dell'ONU per affermazione dei Diritti Umani e dei diritti del Fanciullo

Il 26 agosto 1789, l'Assemblea nazionale francese sancisce la Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino, destabilizzando le tradizionali forme di legittimazione del potere e il rapporto di subordinazione tra esseri umani. Il primo articolo afferma: «*les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits*», l'articolo 2 elencava la libertà, l'uguaglianza, la proprietà, la sicurezza e la resistenza all'oppressione come «*droits naturels et imprescriptibles de l'homme*». Tuttavia, la Dichiarazione si riferiva implicitamente a un soggetto maschio, bianco e – soprattutto – di “cittadinanza” francese⁹⁵. (Il caso francese è un esempio paradigmatico del distacco tra teoria e pratica

⁹² Il Sole 24 Ore «Open Arms, Salvini «Sono colpevole di avere difeso i confini italiani»», 2024, *Youtube*, in <https://www.youtube.com/watch?v=bRJb39WhHbo> [20-9-2024].

⁹³ Il concetto di "preferenza nazionale", quale pilastro del razzismo moderno legato alla “questione sociale”, ha origini più recenti, riconducibili al Front National francese. Questo partito, già negli anni Settanta, individuò nella lotta all'immigrazione un possibile rilancio dell'estrema destra europea dopo la disfatta delle dittature fasciste. Come descritto da Nonna Mayer e Pascal Perrineau, il Front National proponeva di riservare ai soli cittadini francesi benefici come assegni familiari, sussidi sociali e indennità di disoccupazione. Escludere gli immigrati dai mezzi di sussistenza, secondo questa logica, avrebbe ridotto l'immigrazione e favorito il ritorno degli stranieri nei loro paesi d'origine. In sintesi, la "preferenza nazionale" diventa uno strumento per proiettare sugli immigrati il malessere sociale, riprendendo retoriche razziste del passato.

⁹⁴ Cfr. G. Caldiron «Il lungo viaggio del razzismo», *Cronache di ordinario razzismo*, in <https://www.cronachediordinariorazzismo.org/il-lungo-viaggio-del-razzismo/> [25-7-2024].

⁹⁵ Cfr. C. SILVA, *Lo spazio dell'intercultura: democrazia, diritti umani e laicità*, La melagrana 17, Franco Angeli, Milano 2015, 45.

quando parliamo di diritti, un'universalità che ancora oggi possiamo definire astratta e spesso rivolta solamente a una parte della popolazione mondiale.)

Sebbene nella dichiarazione non ci sia spazio per minoranze religiose, donne, bambini, poveri ed immigrati, dobbiamo a quest'ultima l'avvio del percorso verso il riconoscimento universale dei diritti. Questo percorso è culminato nella *Dichiarazione universale dei diritti umani*⁹⁶ approvata e proclamata il 10 dicembre del 1948, legittimata dall'Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU) e nata con l'intento di prevenire ulteriori conflitti e promuovere la pace e la sicurezza internazionale. Tuttavia, sin dai suoi albori, l'ONU ha riconosciuto che la pace non può essere garantita solo attraverso la diplomazia politica, ma che deve poggiare su un fondamento solido di diritti umani universali e inalienabili.

I Diritti Umani sono lo strumento che permette a ogni singola persona, ovunque questa viva e, al di là della sua specificità culturale e delle sue credenze, di sottrarsi alle ingiustizie e alle prevaricazioni. L'insieme dei diritti fondamentali della persona umana costituisce un patrimonio di valori e principi faticosamente conquistato nei secoli. Nelle società sempre più eterogenee, come quella in cui viviamo, i processi di inclusione e di partecipazione sociale sono strettamente connessi con il riconoscimento dei diritti. Si tratta punto di snodo ha creato i presupposti per successive specifiche dichiarazioni e proclamazioni che mirano a rafforzare la protezione contro le discriminazioni.

Tra i tanti documenti, l'ONU ha ratificato una convenzione per affrontare il razzismo: la Convenzione Internazionale sull'Eliminazione di Ogni Forma di Discriminazione Razziale⁹⁷ (ICERD) del 1965, che obbliga gli Stati a combattere il razzismo in tutte le sue forme, attraverso azioni legali e politiche educative. Questa convenzione stabilisce che la discriminazione razziale è illegale e deve essere eliminata non solo attraverso la legislazione, ma anche attraverso un cambiamento culturale che promuova la tolleranza e l'inclusione. Nell'articolo 1 dell'ICERD si afferma:

La discriminazione tra gli esseri umani legata alla razza, al colore della pelle, o all'origine etnica è un'offesa alla dignità umana e va condannata come negazione dei principi dello Statuto delle Nazioni Unite, come violazione dei diritti umani e delle libertà fondamentali proclamate nella Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, come ostacolo alle relazioni amichevoli e pacifiche tra le nazioni e come fatto che turba la pace e la sicurezza tra le nazioni.

⁹⁶ OHCHR, «Dichiarazione Universale dei Diritti Umani», in https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/itn.pdf [24-7-2024].

⁹⁷ United Nations «International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination, Treaty Series, vol. 660, Mar. 1966, p. 195.», 1966, in <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-convention-elimination-all-forms-racial> [28-7-2024].

Un altro importante contributo dell'ONU alla lotta contro il razzismo è rappresentato dalla Dichiarazione di Durban e del Piano d'Azione (DDPA)⁹⁸ del 2001, adottata durante la Conferenza Mondiale contro il Razzismo, la Discriminazione Razziale, la Xenofobia e le Intolleranze Correlate. Questo programma afferma i principi di eguaglianza e di non discriminazione come fondamentali nella lotta contro il razzismo, comprende inoltre 219 dettagliate raccomandazioni e provvedimenti pratici per aiutare gli Stati nel conseguimento di tali obiettivi. La DDPA riconosce inoltre che nessun Paese può affermare di essere esente da razzismo, in quanto quest'ultimo è un problema globale e da affrontare compiendo uno sforzo universale. Sebbene il DDPA non sia giuridicamente vincolante, ha un forte valore morale e funge da base per gli sforzi di *advocacy* in tutto il mondo.

A livello educativo la DDPA al punto 131:

Sollecita gli Stati a incoraggiare tutte le scuole a prendere in considerazione lo sviluppo di attività educative, anche extrascolastiche, per incrementare la consapevolezza contro il razzismo, la discriminazione razziale, la xenofobia e l'intolleranza correlata, anche attraverso la commemorazione della Giornata internazionale per l'eliminazione della discriminazione razziale (21 marzo)⁹⁹.

Ed al punto 132:

Raccomanda che gli Stati introducano o rafforzino l'educazione ai diritti umani, al fine di combattere i pregiudizi che portano alla discriminazione razziale e di promuovere la comprensione, l'amicizia e la tolleranza tra i diversi gruppi razziali o etnici, nelle scuole e negli istituti di istruzione superiore, e che sostengano i programmi pubblici di educazione formale e non formale volti a promuovere il rispetto della diversità culturale e l'autostima delle vittime¹⁰⁰.

Tra i molti settori in cui l'ONU ha posto la propria attenzione, i diritti dei bambini occupano un posto di rilievo. Nel 1989 fu adottata la *Convenzione sui Diritti del Fanciullo*, oggi chiamata *Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, uno dei documenti internazionali più ratificati al mondo. Questa convenzione afferma il diritto di ogni bambino a essere protetto da ogni forma di abuso, sfruttamento e violenza, a ricevere un'educazione adeguata, a crescere in un ambiente sicuro e protetto, nonché a godere di cure e assistenza sanitaria adeguate. Anche in questo caso, come per la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, è il vertice di un percorso iniziato con altre dichiarazioni:

⁹⁸ United Nations, «Declaration and Programme of action. World Conference Against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance», 2002, in https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/Durban_text_en.pdf [23-9-2024].

⁹⁹ *Ibid.*, 94 [trad.mia].

¹⁰⁰ *Ibid.* [trad.mia].

la dichiarazione di Ginevra del 1924¹⁰¹ e la Dichiarazione dei diritti del bambino e delle Nazioni Unite del 1959¹⁰².

La Convenzione ufficiale dell'ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, approvata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 20 novembre del 1989 a New York, è uno dei trattati più ampiamente ratificati al mondo e rappresenta lo strumento normativo internazionale più importante e completo in materia di promozione e tutela dei diritti dell'infanzia. Quest'ultima obbliga i 196 Stati che l'hanno ratificata a uniformare le norme di diritto interno¹⁰³ a quelle della Convenzione e ad attuare tutti i provvedimenti necessari ad assistere i genitori e le istituzioni nell'adempimento dei loro obblighi nei confronti dei minori.

La Convenzione si rivolge ai "bambini" (il termine inglese "*children*", in realtà, andrebbe tradotto in "bambini e adolescenti") ovvero gli individui di età inferiore ai 18 anni (art. 1), il cui interesse deve essere tenuto in primaria considerazione in ogni circostanza (art. 3)¹⁰⁴.

La Convenzione definisce diritti generali, come il diritto alla vita (Art.6), la libertà di espressione, di pensiero, di religione (Art.12), all'informazione (Art.13), alla privacy; diritti che riguardano lo status ad acquisire la nazionalità (Art.7), a conservare la propria identità, a restare con i propri genitori, ad essere riuniti con la propria famiglia. Tutela diritti che richiedono misure protettive, come la protezione dallo sfruttamento economico sessuale (Art.34), la prevenzione dell'uso di droghe e altre forme di negligenza e abuso; diritti che riguardano lo sviluppo e il benessere, compresi il diritto ad un ragionevole livello di vita, alla salute e ai servizi fondamentali (Art.24); diritto alla sicurezza sociale, all'istruzione (Art 28 e 29), al tempo libero e al gioco (Art.31). Infine, troviamo anche tutti i

¹⁰¹ La dichiarazione di Ginevra stabilisce i diritti del bambino, vale a dire i doveri della famiglia e della società nei confronti del bambino, virgola in termini generali, senza entrare nei dettagli, la cui definizione spetta ad ogni paese secondo il suo proprio livello di civilizzazione, secondo le sue peculiarità nazionali, secondo. Inoltre, lo stato attuale delle sue risorse finanziarie e Tecniche. (Vedi SCIU-A, M3/2e chemise, Tri/71-1, Série documentaire n.5, Supplement au Bulletin n.32 du 20 novembre 1923)

¹⁰² Quest'ultima conteneva principi più dettagliati rispetto alla dichiarazione di Ginevra ed ha introdotto i diritti di non discriminazione, protezione sociale, sviluppo, miglior interesse del bambino, nome, nazionalità, sicurezza sociale, cure materne, sopravvivenza, bambini con disabilità, cura, separazione dai genitori, bambini privati dell'ambiente familiare, assistenza statale, diritto all'educazione, responsabilità genitoriale, gioco, primo soccorso, lavoro infantile, vendita e traffico e fratellanza universale. Nonostante il lavoro svolto dall'UNESCO e dalla International Union for Child Welfare, la Dichiarazione del 1959 ebbe scarso successo e cadde nel dimenticatoio, verrà poi recuperata per la stesura della Convenzione del 1989.

¹⁰³ L'Italia ha ratificato il documento il 27 maggio 1991 con la legge n.176, il parlamento francese ha ratificato la Convenzione con una legge del 2 luglio 1990 che è entrata in vigore il 6 settembre 1990, i Paesi Bassi hanno ratificato la Convenzione nel 1995.

¹⁰⁴ Ministero della Salute «Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia», *Ministero della Salute*, in <https://www.salute.gov.it/portale/saluteBambinoAdolescente/dettaglioContenutiSaluteBambinoAdolescente.jsp?lingua=italiano&id=2599&area=saluteBambino&menu=vuoto> [27-7-2024].

diritti che riguardano minori che si trovano in specifiche circostanze come rifugiati, orfani, autori di reato o che abbiano bisogni particolari¹⁰⁵.

La convenzione afferma chiaramente che ogni bambino, senza distinzione di provenienza geografica, ha diritto alla protezione da tutte le forme di discriminazione basate sulla razza, colore, sesso, lingua, religione, opinioni politiche, origine nazionale o sociale. Questo è particolarmente rilevante in un mondo in cui il razzismo e le discriminazioni etniche influenzano ancora gravemente l'accesso ai diritti fondamentali, come l'istruzione e l'assistenza sanitaria.

Nonostante le premesse, in tempi recenti, sono state mosse numerose critiche alla Convenzione e all'inconsistenza fra gli standard proclamati e la loro effettiva attuazione. Le Nazioni Unite hanno constatato più di 315.000 gravi violazioni dei diritti dei bambini in aree in conflitto tra il 2005 e il 2022. Come sostiene Catherine Russel, direttrice generale dell'UNICEF,

I diritti dei bambini sono a rischio anche al di là delle zone di conflitto. Altre crisi stanno violando i diritti dei bambini, ed è profondamente preoccupante. Tra queste, l'aumento della povertà e delle disuguaglianze, le emergenze di sanità pubbliche e, naturalmente, la crisi climatica globale. A livello globale, più di 1 miliardo di bambini attualmente vive in paesi che sono a rischio "estremamente alto" per gli impatti del cambiamento climatico. Questo significa che metà dei bambini del mondo potrebbe subire danni irreparabili a causa del continuo riscaldamento del nostro pianeta¹⁰⁶.

Oggi possiamo sostenere sia la presenza di problemi aperti dal punto di vista applicativo che dal punto di vista teorico: siamo certi che quei diritti si possano adattare in tutti i contesti socio culturali e storici del mondo senza mai entrare in conflitto con le realtà, cultura e tradizioni locali? A questa domanda non è ancora possibile trovare una risposta univoca e condivisa.

1.4.4 Politiche migratorie e cittadinanza: l'integrazione tra legislazione europea e le normative nazionali di Italia, Francia e Paesi Bassi

Il fenomeno delle migrazioni rappresenta una delle sfide più significative per l'Unione Europea e i suoi Stati membri. In questo sottoparagrafo andremo a tracciare una breve storia dell'Unione Europea,

¹⁰⁵ Cfr. Luciano, L. Maddella *La sfida dei diritti: prospettive critiche interdisciplinari sull'infanzia e l'adolescenza*, Nuovi paradigmi, Junior, Bergamo 2022¹.ed, 120.

¹⁰⁶ C. Russel «I diritti dei bambini non sono mai stati così a rischio. Un bambino su cinque vive o è fuggito da zone di conflitto», *UNICEF.it*, in <https://www.unicef.it/media/i-diritti-dei-bambini-non-sono-mai-stati-così-a-rischio-un-bambino-su-cinque-vive-o-e-fuggito-da-zone-di-conflitto/> [25-7-2024].

per poi descrivere le politiche migratorie nazionali di Italia, Francia e Paesi Bassi e la cittadinanza tra Europa e stati nazionali.

L'Unione Europea (UE) ha una ricca storia che affonda le sue radici nel suo proclamato desiderio di pace e di cooperazione tra le nazioni dopo le devastazioni della Seconda Guerra Mondiale. Il *Trattato di Maastricht* del 1992 ha rappresentato un momento cruciale nella storia dell'UE, in quanto ha istituito formalmente l'Unione Europea e ha introdotto il concetto di cittadinanza europea¹⁰⁷. Questo concetto consente ai cittadini di circolare e risiedere liberamente all'interno degli Stati membri. L'Europa dopo il 1992, oltre che una nuova entità organizzativa, diventa un «processo di creazione di un'unione sempre più stretta tra i popoli dell'Europa [...] ¹⁰⁸». L'Europa, infatti, si costituisce da una diversità di popoli, che la abitano con le proprie storie, religioni, tradizioni e istituzioni. L'Europa è, come sostiene il suo motto, *unita nelle diversità*, custode delle singole identità nazionali.

Nel corso degli anni, l'UE ha ampliato la sua attenzione al di là delle questioni economiche per includere la protezione dell'ambiente, la cooperazione in materia di sicurezza, le politiche sociali ed ha tentato di armonizzare le leggi nazionali anche in materia di immigrazione e cittadinanza, riflettendo le mutevoli esigenze e priorità dei suoi Stati membri.

Ricordiamo che il riconoscimento dei diritti sociali nell'Unione europea si è compiuto con la proclamazione, durante il Consiglio europeo di Nizza nel 2001, della *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea*¹⁰⁹. Essa stabilisce un quadro di riferimento per l'inclusione e la protezione di tutti i cittadini europei grazie ad un complesso di diritti articolati intorno ai valori della dignità (Art.1), della libertà (Art.6), dell'uguaglianza (Art.20), della non discriminazione (Art.21) del rispetto della diversità culturale, religiosa e linguistica (Art.22), tra i tanti¹¹⁰.

A partire dalla *Carta dei Diritti fondamentali*, l'Unione Europea ha sviluppato un corpus legislativo con l'obiettivo di definire una politica migratoria efficace e sicura, promuovendo una maggiore cooperazione tra gli Stati membri¹¹¹. Tra le normative più rilevanti, si possono citare il Regolamento n. 604/2013, noto come Dublino III, che disciplina la responsabilità nell'esame delle domande di

¹⁰⁷ È cittadino europeo chiunque abbia la cittadinanza di uno Stato Membro. La cittadinanza europea si va ad aggiungere a quella originaria, dando ai cittadini diritti e doveri nei confronti dell'UE e protezione diplomatica in Paesi terzi da parte di un consolato.

¹⁰⁸ Tesauro *Diritto dell'Unione Europea*, Cedam, Padova 2010, p. 10.

¹⁰⁹ Unione Europea «La Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea», *Quaderni costituzionali* 1 (2001), 271–278.

¹¹⁰ *Ibid.*

¹¹¹ Per informazioni più dettagliate, vedi: «Politica dell'UE in materia di migrazione e asilo», 2024, www.consilium.europa.eu, in <https://datawrapper.dwcdn.net/yoomT/120/> [29-7-2024].

asilo, e la Direttiva 2003/109/CE, che stabilisce i diritti dei cittadini di paesi terzi soggiornanti di lungo periodo. Sempre rispetto alle politiche migratorie, 14 maggio 2024 l'UE ha adottato il *Nuovo patto per le migrazioni e l'asilo*. Quest'ultimo stabilisce una serie di norme che contribuiranno a gestire gli arrivi in modo ordinato, creare procedure efficienti e uniformi, garantire un'equa ripartizione degli oneri tra gli Stati membri¹¹².

Le nuove norme vanno nella direzione di ridurre il numero dei richiedenti protezione internazionale, contenere i flussi verso l'UE, accelerare le procedure di frontiera e, più in generale le procedure per la domanda di asilo. Le principali misure previste sono:

- un meccanismo di solidarietà obbligatoria che si attiva in caso uno o più stati membri si trovino sotto pressione, attraverso il ricollocamento di persone migranti e/o contributi finanziari
- criteri aggiuntivi per determinare quale Stato membro è competente per l'esame delle domande di protezione internazionale, anche se il Regolamento di Dublino (che prevede che il richiedente asilo debba fare domanda nel Paese di primo ingresso), non viene modificato
- procedure di frontiera accelerate, per quelle persone che arrivano da paesi in cui il tasso di riconoscimento dello status di rifugiato nell'UE è inferiore al 20%
- controlli e raccolta di dati biometrici (aggiungendo le immagini del volto alle impronte digitali), finalizzati a identificare chi arriva sul territorio dell'UE, che saranno raccolti nella banca dati "Eurodac"¹¹³.

Sebbene le politiche dell'UE mirino a conciliare la protezione dei diritti dei migranti con il controllo delle frontiere e la sicurezza degli Stati membri, l'attuazione di queste politiche non è uniforme. Ciascun Paese membro adatta le direttive europee al proprio contesto politico, economico e sociale. Da qui nasce la necessità di analizzare come Italia, Francia e Paesi Bassi abbiano declinato le linee guida europee nelle rispettive legislazioni nazionali.

La posizione geografica dell'Italia, al centro del Mediterraneo, la rende una delle principali porte d'accesso all'Europa per i migranti provenienti dal Nord Africa e dal Medio Oriente. Il quadro legislativo italiano è influenzato dalla normativa europea, ma anche dalla necessità di gestire un elevato numero di sbarchi. Negli ultimi quarant'anni, l'Italia è diventata la seconda destinazione principale per gli immigrati in Europa, subito dopo la Spagna, dopo essere stata a lungo un paese di forte emigrazione. La creazione di una legislazione sull'immigrazione è iniziata nel 1986 con la legge Foschi e ha proseguito con la Legge Martelli del 1990. Questo primo periodo di sviluppo di una normativa organica si è concluso con l'approvazione della legge Turco-Napolitano nel 1998. Nel 2002

¹¹² Per ulteriori informazioni visita: «Patto sulla migrazione e l'asilo», 2024, in https://home-affairs.ec.europa.eu/policies/migration-and-asylum/pact-migration-and-asylum_it [29-7-2024].

¹¹³ Fondazione Angelo Abriani, «Politiche migratorie e leggi sull'immigrazione in Italia e in Europa», Casa della Carità, in <https://www.casadellacarita.org/approfondimenti/politiche-migratorie/> [29-7-2024].

la legge Bossi-Fini introdusse norme più rigide su immigrazione e soggiorno¹¹⁴. Ancora oggi, la legge che regola l'immigrazione in Italia è la Bossi-Fini, anche se negli anni sono stati adottati alcuni decreti che hanno inasprito alcuni aspetti. Le più recenti modifiche sono state introdotte nel 2018 con i cosiddetti “Decreti Sicurezza” o “Decreti Salvini”, il cui punto principale è stata l'abolizione della “protezione umanitaria”, sostituita dalla “protezione speciale”. Nel 2023 il cosiddetto “Decreto Cutro”, che ha ridotto ulteriormente la protezione speciale e ha eliminato la possibilità di richiedere la conversione del permesso di soggiorno per protezione speciale, cure mediche e calamità in permesso di soggiorno per motivi di lavoro¹¹⁵. Il giorno 6 settembre 2024 diverse associazioni hanno presentato una proposta per un referendum nazionale sulla riduzione dai 10 anni della Legge italiana sulla cittadinanza del 1992 a 5 anni della tempistica per ottenere la cittadinanza mediante naturalizzazione¹¹⁶.

La Francia, con la sua tradizione repubblicana, adotta un approccio che enfatizza l'integrazione culturale, cercando di garantire che i migranti possano partecipare pienamente alla vita sociale e politica. La legge sulla cittadinanza del 2006, che richiede l'acquisizione della lingua e dei valori repubblicani, dove l'assimilazione e la naturalizzazione sono denominatori comuni. Martedì 19 dicembre 2023, il Parlamento ha definitivamente adottato il progetto di legge per controllare l'immigrazione, migliorare l'integrazione. La legge mira a migliorare l'integrazione attraverso il lavoro e la lingua, rafforzare il sistema di espulsione degli “stranieri pericolosi”, combattere lo sfruttamento dei migranti, riformare il sistema d'asilo e semplificare le procedure amministrative¹¹⁷. La legge ha scatenato diverse reazioni in particolar modo da parte di storici, ricercatori e associazioni umanitarie. Il difensore dei diritti ha messo in guardia su tre assi particolarmente problematici¹¹⁸: Il progetto di legge moltiplica i dispositivi di sanzione e le misure coercitive applicabili agli stranieri, avvalendosi di un obiettivo di protezione dell'ordine pubblico di cui non si tratta ovviamente di negare l'importanza, ma i cui contorni sono sempre più vaghi. Aumenta smisuratamente i requisiti di integrazione in concomitanza con una precarizzazione senza precedenti del diritto di soggiorno e

¹¹⁴ Cfr. «Le politiche di immigrazione in Italia dall'unità a oggi - Enciclopedia - Treccani», in [https://www.treccani.it/enciclopedia/le-politiche-di-immigrazione-in-italia-dall-unita-a-oggi_\(Dizionario-di-Storia\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/le-politiche-di-immigrazione-in-italia-dall-unita-a-oggi_(Dizionario-di-Storia)/) [23-9-2024].

¹¹⁵ Fondazione Angelo Abriani, «Politiche migratorie e leggi sull'immigrazione in Italia e in Europa».

¹¹⁶ «Italia: referendum proposto sul processo di abbreviazione per la cittadinanza per naturalizzazione | Sito web europeo sull'integrazione», 2024, in https://migrant-integration.ec.europa.eu/index.php/news/italy-referendum-proposed-shortening-process-citizenship-naturalisation_en [23-9-2024].

¹¹⁷ «France : Adoption de la loi pour contrôler l'immigration, améliorer l'intégration | European Website on Integration», 2023, in https://migrant-integration.ec.europa.eu/news/france-adoption-de-la-loi-pour-controler-limmigration-ameliorer-lintegration_fr [23-9-2024].

¹¹⁸ «Projet de loi immigration : la Défenseure des droits alerte sur les graves atteintes aux droits des étrangers», *Défenseur des Droits*, in <https://www.defenseurdesdroits.fr/projet-de-loi-immigration-la-defenseure-des-droits-alerte-sur-les-graves-atteintes-aux-droits> [23-9-2024].

dell'accesso alla nazionalità, a rischio di aumentare il numero di stranieri in situazione irregolare. Infine, mette profondamente in discussione gli equilibri esistenti e minaccia così i diritti di tutti, in particolare in materia di accesso alla salute.

Nei Paesi Bassi, le politiche migratorie si stanno muovendo verso un modello che cerca di passare da un sistema di accoglienza ad un crescente controllo sui flussi migratori e politiche d'asilo sempre più rigorose. La pietra angolare della nuova politica è l'introduzione del regime di asilo percepito come il "più severo della storia olandese"¹¹⁹. Nel 2022, i Paesi Bassi hanno adottato misure che rafforzano la detenzione dei migranti irregolari e accelerano le espulsioni, parte di una riforma più ampia che includeva anche un piano di decentralizzazione dei centri di accoglienza per alleggerire la pressione sui comuni più popolati. Oggi il populismo di destra continua a guadagnare consenso nella politica olandese a causa delle preoccupazioni per l'immigrazione, la sicurezza nazionale e l'integrazione delle culture. Queste idee sono state fortemente influenzate dal Partito per la libertà di Geert Wilders, una personalità conosciuta per le sue dichiarazioni anti-islamiche e anti-immigrazione. Nel 2024, il governo ha annunciato ulteriori restrizioni alla riunificazione familiare e al sistema di asilo: l'obiettivo dichiarato è ridurre il numero di richieste di asilo approvate e limitare l'accesso alla cittadinanza per gli stranieri. Parallelamente alle politiche sull'asilo, i Paesi Bassi hanno implementato restrizioni più stringenti anche per quanto riguarda l'immigrazione economica. Sono stati introdotti criteri più selettivi per l'ingresso di lavoratori non appartenenti all'Unione Europea, richiedendo competenze professionali specifiche per ottenere permessi di lavoro. Anche l'accesso degli studenti stranieri alle università è stato soggetto a nuove regolamentazioni, con l'obiettivo di limitare l'afflusso eccessivo e assicurare che l'integrazione passi attraverso una formazione mirata e qualificata¹²⁰.

La disamina delle politiche migratorie di Italia, Francia e Paesi Bassi ha messo in evidenza come ogni Paese, pur aderendo alle direttive europee, sviluppi approcci specifici dettati dalla propria storia, posizione geografica e situazione politica. Queste variazioni nazionali riflettono le sfide complesse che l'Europa affronta nel conciliare le teorie dei diritti e la loro applicazione nella pratica. In questo contesto, emerge la necessità di un modello interculturale, un progetto pedagogico che vada oltre le sole leggi, capace di promuovere una reciprocità autentica, un dialogo dinamico e profondo capace

¹¹⁹ Per informazioni più dettagliate vedi: J. VAN S. J. VAN SELM, «Migration in the Netherlands: Rhetoric and Perceived Reality Challenge Dutch Tolerance», 2019, *migrationpolicy.org*, in <https://www.migrationpolicy.org/article/migration-netherlands-rhetoric-and-perceived-reality-challenge-dutch-tolerance> [23-9-2024].

¹²⁰ A. Gasimova, «Netherlands' New Strictest-Ever Immigration Policy», ANKASAM | Ankara Center for Crisis and Policy Studies (2024), in <https://www.ankasam.org/anka-analizler/hollandanin-radikal-gocmen-politikasi/?lang=en> [29-7-2024] [trad. mia].

di sovrastare pregiudizi e valorizzare le differenze, senza che le culture si impongano le une sulle altre.

Questa analisi introduce naturalmente il tema del capitolo successivo intitolato “L’Europa dell’intercultura: sistemi formativi a confronto”. Approfondiremo prima le caratteristiche e poi il le politiche e normative educative in materia di intercultura in Italia, Francia e Paesi Bassi. ruolo dei sistemi educativi come strumenti fondamentali per l’attuazione pratica dell’intercultura. Sarà qui che l’analisi si sposterà dai paradigmi concettuali all’applicazione concreta nelle pratiche educative di Italia, Francia e Paesi Bassi, cercando di comprendere come l’intercultura possa diventare una realtà vissuta quotidianamente all’interno dei sistemi formativi, influenzando la società e le generazioni future. L’educazione gioca infatti un ruolo chiave nell’integrazione interculturale, offrendo non solo opportunità di apprendimento ma anche strumenti concreti per costruire una società più inclusiva, in linea con gli ideali dell’Europa dell’intercultura.

CAPITOLO 2

L'Europa dell'intercultura: sistemi formativi a confronto

SOMMARIO: 2.1 Analisi comparativa dei sistemi educativi di Italia, Francia e Paesi Bassi; 2.2 Politiche e normative educative in materia di intercultura in Italia, Francia e Paesi Bassi; 2.3 Dalla scuola ideale alla scuola reale: pratiche interculturali a confronto.

Partendo dall'analisi concettuale e storica del concetto di intercultura introdotta nel primo capitolo in questa sezione della tesi si approfondisce il ruolo cruciale dei sistemi educativi nell'attuare concretamente il paradigma interculturale all'interno delle diverse comunità nazionali. Il titolo del secondo capitolo "*L'Europa dell'intercultura: sistemi formativi a confronto*", infatti, suggerisce similitudini e differenze nel modo in cui Italia, Francia e Paesi Bassi educano i propri cittadini all'intercultura, a partire dai rispettivi quadri normativi fino alla prassi quotidiana.

La prima sezione del capitolo denominata "*Analisi comparativa dei sistemi educativi di Italia, Francia e Paesi Bassi*" fornirà un quadro generale, storico e sociale dei tre Paesi, per poi approfondire la struttura e l'organizzazione dei tre sistemi educativi. Infine, a completamento dell'analisi, verrà posto l'accento su come ciascun paese integra la formazione alla cittadinanza democratica all'interno dei propri curriculum scolastici.

Nella seconda sezione "*Politiche e normative educative in materia di intercultura in Italia, Francia e Paesi Bassi*", verranno illustrati in modo specifico i quadri legislativi e le linee guida elaborate dalle istituzioni educative di ciascun paese in chiave interculturale.

La terza sezione, "*Dalla scuola ideale alla scuola reale: pratiche interculturali a confronto*", inizierà con un esame delle politiche interculturali europee, seguito da un'analisi delle similitudini e differenze nell'implementazione pratica delle politiche interculturali dei tre Paesi. In conclusione, si affronterà la sfida di tradurre i principi teorici dell'intercultura in pratiche educative concrete, esplorando il *gap* tra la teoria e la realtà quotidiana nei diversi contesti scolastici.

2.1 Analisi comparativa dei sistemi educativi di Italia, Francia e Paesi Bassi

SOMMARIO: 2.1.1 Contestualizzazione dei sistemi educativi; 2.1.2 Struttura ed organizzazione dei sistemi educativi 2.1.3 L'educazione alla cittadinanza democratica nei curriculum scolastici di Italia, Francia e Paesi Bassi

2.1.1 Contestualizzazione dei sistemi educativi

Analizzare i sistemi educativi di Italia, Francia e Paesi Bassi richiede di partire dai rispettivi contesti socio-economici, linguistici, culturali e demografici al fine di comprendere come le politiche educative interculturali si siano sviluppate e modulate in ciascun Paese. Nelle righe seguenti viene presentato un breve panorama di questi aspetti, senza alcuna pretesa di completezza ed esaustività.

Dal punto di vista economico, i Paesi Bassi presentano un PIL pro capite di 48.900¹²¹ euro, superiore sia a quello della Francia (38.000 euro¹²²) che a quello dell'Italia (36.600 euro¹²³), collocandosi tra i paesi più prosperi dell'Unione Europea. Questo benessere si riflette anche nella spesa pubblica per l'istruzione che nei Paesi Bassi ammonta al 5,1% del PIL, una cifra tuttavia inferiore rispetto alla Francia, che destina il 6,7%¹²⁴, ma superiore a quella dell'Italia, che investe solo il 4,1%¹²⁵. Questi dati rivelano differenze significative negli investimenti dedicati all'educazione, influenzando potenzialmente la capacità dei paesi di implementare e sostenere programmi educativi innovativi e di qualità, inclusi quelli interculturali.

Dal punto di vista linguistico e culturale, i tre paesi presentano una varietà di lingue minoritarie e regionali, nella maggior parte dei casi, tutelate da leggi specifiche.

¹²¹ Eurostat, figures for GDP per capita and GDP in: *Netherlands – EU country profile* | European Union, in https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/eu-countries/netherlands_en [27-9-2024].

¹²² Eurostat, figures for GDP per capita and GDP in: *France – EU country profile* | European Union, in https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/eu-countries/france_en [27-9-2024].

¹²³ Eurostat, figures for GDP per capita and GDP in: *Italy – EU country profile* | European Union, in https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/eu-countries/italy_en [27-9-2024].

¹²⁴ L. Bagot et al., «Le financement de l'éducation en 2023», 2023 in <https://www.education.gouv.fr/media/196890/download>, p. 6 [trad. mia] [27-9-2024].

¹²⁵ ISTAT, *Giovani che non lavorano e non studiano. Anno 2023 (Valori percentuali)*, in <https://datawrapper.dwcdn.net/34xBP/8/> [1-10-2024].

L'Italia con la *legge 482/1999*¹²⁶ garantisce la tutela di dodici minoranze linguistiche e culturali, in linea con quanto stabilito dalla Costituzione Italiana e dalle normative europee. Le lingue minoritarie parlate sono: il francese (in Valle d'Aosta), il tedesco e il ladino (in Trentino-Alto Adige), e lo sloveno (in Friuli-Venezia Giulia), l'albanese, il catalano, il greco, il croato e il provenzale-francese, mentre in Sardegna e in Friuli-Venezia Giulia si parlano rispettivamente il sardo e il friulano. (Vedi Fig. n.1). La *legge n. 482* stabilisce che l'istruzione scolastica è essenziale per la promozione e l'insegnamento di queste lingue minoritarie. A livello nazionale, il Ministero dell'Istruzione e del Merito sostiene e finanzia progetti a favore delle lingue minoritarie attraverso piani annuali specifici. Le scuole situate nelle aree dove si parlano queste lingue organizzano percorsi didattici che includono l'insegnamento e la diffusione della lingua e della cultura minoritaria. Ad esempio, nella scuola dell'infanzia, le attività educative possono essere svolte utilizzando la lingua minoritaria, mentre nelle scuole primarie e secondarie la lingua minoritaria viene utilizzata come lingua di insegnamento in alcune discipline.¹²⁷

¹²⁶ Ministero dell'istruzione e del merito, *Lingue di minoranza*, in <https://www.miur.gov.it/lingue-di-minoranza> [27-9-2024].

¹²⁷ Cfr. Eurydice, *Population: demographic situation, languages and religions*, in <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/italy/population-demographic-situation-languages-and-religions> [27-9-2024] [trad. mia].

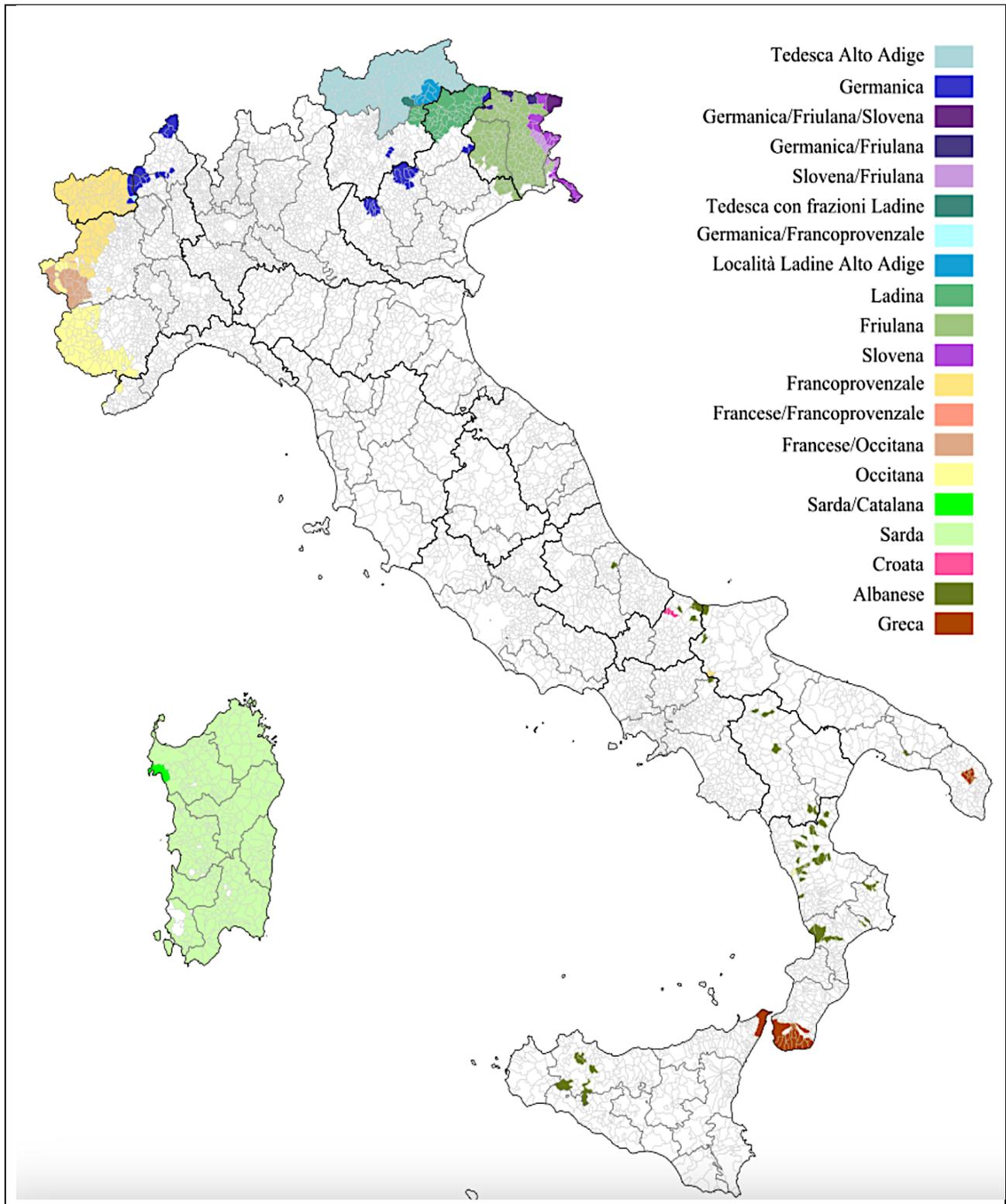


Fig.1 Carta geografica delle minoranze linguistiche in Italia

In Francia, la lingua ufficiale dello Stato e dell'educazione è il francese, l'articolo L121-3 del Codice dell'istruzione francese lo stabilisce chiaramente:

la lingua dell'insegnamento, degli esami e dei concorsi, nonché delle tesi di laurea e delle dissertazioni negli istituti di istruzione pubblici e privati, è il francese¹²⁸.

L'accento sulla lingua nazionale riflette la volontà della Francia di promuovere un'identità comune, pur offrendo margini di espressione alle minoranze linguistiche. Undici lingue regionali (bretona, catalano, corso, basco, lingue regionali dell'Alsazia, creolo, gallo, occitano-langue d'oc, tahitiano, lingue melanesiane e lingue regionali dei Paesi della Mosella) sono state riconosciute come parte del patrimonio nazionale e sono oggetto, nelle regioni interessate, di un insegnamento facoltativo specifico, secondo l'articolo 312-10 del Codice dell'Istruzione francese¹²⁹.

Nei Paesi Bassi, oltre all'olandese, sono riconosciute ufficialmente altre lingue come la lingua dei segni olandese, il Frisone¹³⁰ della provincia di Frisia (*Fryslân*), il papiamento¹³¹ e l'inglese. Si osserva una crescente attenzione alle lingue straniere, in particolar modo all'inglese: dal primo gennaio 2016 le scuole olandesi hanno la possibilità di impartire il 15% delle lezioni in lingua evidenziando una decisa apertura verso la dimensione internazionale.

A livello linguistico è importante sottolineare che i tre paesi, poiché terre di migrazioni, hanno adottato politiche diverse per quanto riguarda l'insegnamento delle lingue madri di bambini immigrati e bilingue. In Francia, ad esempio, in alcuni casi, sostituendo l'insegnamento delle lingue e culture d'origine con brevi corsi di lingua rivolti a tutti gli alunni, mentre i Paesi Bassi, che avevano precedentemente sviluppato corsi per le lingue d'origine, hanno scelto di dare priorità all'insegnamento dell'olandese¹³². In Italia, invece, in modo prevalentemente a-sistematico, si registra una combinazione di approcci tra corsi di italiano L2 e progetti linguistici finanziati dalle scuole al fine di incrementare l'offerta di lingue straniere per tutti gli alunni.

¹²⁸ République Française, Code de l'éducation, Article L121-3, in https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000027747711/ [28-9-2024].

¹²⁹ République Française, Code de l'éducation, Article L312-10, in https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000027682810/2013-07-10 [28-9-2024].

¹³⁰ Si tratta di una lingua standardizzata che i cittadini possono utilizzare in tribunale o nelle pratiche amministrative nei Comuni.

¹³¹ Il Papiamento è una lingua creola basata sul portoghese e sullo spagnolo. È lingua ufficiale di Aruba, Bonaire e Curaçao.

¹³² Cfr. Rete Eurydice, *L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa*, 2009, in <https://eurydice.indire.it/publicazioni/lintegrazione-scolastica-dei-bambini-immigrati-in-europa/> p. 29.

Analogamente alle politiche linguistiche, anche l'approccio alle religioni nei sistemi educativi riflette le rispettive tradizioni storiche, politiche e legislative. In Italia, sebbene la popolazione sia prevalentemente cristiano-cattolica, non esiste una religione di Stato. I rapporti giuridici con la Chiesa cattolica sono regolati da un Concordato, incluso nel Trattato Lateranense, che, però, prevede l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche agli alunni che ne facciano richiesta.

La Francia è uno Stato laico, con una tradizione di separazione tra Stato e Chiesa, più forte rispetto a quella italiana e sancita, sin dal 1905, dalla «*Loi du 9 décembre 1905 concernant la séparation des Eglises et de l'Etat*¹³³». A tal proposito, ed in particolar modo in seguito agli attentati di Parigi del 2015, è stata creata e adottata una «Carta della laicità a scuola». (Vedi Fig.2). La Carta deve essere esposta in modo visibile in tutte le scuole pubbliche di ogni ordine e grado, essa spiega le sfide del principio di laicità a scuola nella sua relazione con gli altri valori della Repubblica. Dal 2018 è stato istituito un *Conseil des sages de la laïcité*¹³⁴, composto da insegnanti, ispettori e soprattutto da ricercatori, che ha come missione quella di stabilire una dottrina comune sul tema della laicità e creare *équipe éducative*¹³⁵. Approfondiremo meglio le implicazioni della laicità francese, più avanti.

¹³³ République Française, *Loi du 9 décembre 1905 concernant la séparation des Eglises et de l'Etat*, in <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGITEXT000006070169> [28-9-2024].

¹³⁴ Per approfondire: Ministère de l'Éducation Nationale, *Le Conseil des sages de la laïcité et des valeurs de la République*, Ministère de l'Éducation Nationale, in <https://www.education.gouv.fr/le-conseil-des-sages-de-la-laicite-et-des-valeurs-de-la-republique-41537> [28-9-2024].

¹³⁵ Cfr. Eurydice, *French's National Education System*, 2024, in: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/france/overview?etrans=fr>



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

1 La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi, sur l'ensemble de son territoire, de tous les citoyens. Elle respecte toutes les croyances.

2 La République laïque organise la séparation des religions et de l'État. L'État est neutre à l'égard des convictions religieuses ou spirituelles. Il n'y a pas de religion d'État.

•• LA RÉPUBLIQUE EST LAÏQUE ••

3 La laïcité garantit la liberté de conscience à tous. Chacun est libre de croire ou de ne pas croire. Elle permet la libre expression de ses convictions, dans le respect de celles d'autrui et dans les limites de l'ordre public.

4 La laïcité permet l'exercice de la citoyenneté, en conciliant la liberté de chacun avec l'égalité et la fraternité de tous dans le souci de l'intérêt général.

5 La République assure dans les établissements scolaires le respect de chacun de ces principes.

CHARTRE DE LA LAÏCITÉ À L'ÉCOLE

La Nation confie à l'École la mission de faire partager aux élèves les valeurs de la République.

6 La laïcité de l'École offre aux élèves les conditions pour forger leur personnalité, exercer leur libre arbitre et faire l'apprentissage de la citoyenneté. Elle les protège de tout prosélytisme et de toute pression qui les empêcheraient de faire leurs propres choix.

7 La laïcité assure aux élèves l'accès à une culture commune et partagée.

8 La laïcité permet l'exercice de la liberté d'expression des élèves dans la limite du bon fonctionnement de l'École comme du respect des valeurs républicaines et du pluralisme des convictions.

9 La laïcité implique le rejet de toutes les violences et de toutes les discriminations, garantit l'égalité entre les filles et les garçons et repose sur une culture du respect et de la compréhension de l'autre.

10 Il appartient à tous les personnels de transmettre aux élèves le sens et la valeur de la laïcité, ainsi que des autres principes fondamentaux de la République. Ils veillent à leur application dans le cadre scolaire. Il leur revient de porter la présente charte à la connaissance des parents d'élèves.

11 Les personnels ont un devoir de stricte neutralité : ils ne doivent pas manifester leurs convictions politiques ou religieuses dans l'exercice de leurs fonctions.

•• L'ÉCOLE EST LAÏQUE ••

12 Les enseignements sont laïques. Afin de garantir aux élèves l'ouverture la plus objective possible à la diversité des visions du monde ainsi qu'à l'étendue et à la précision des savoirs, aucun sujet n'est a priori exclu du questionnement scientifique et pédagogique. Aucun élève ne peut invoquer une conviction religieuse ou politique pour contester à un enseignant le droit de traiter une question au programme.

13 Nul ne peut se prévaloir de son appartenance religieuse pour refuser de se conformer aux règles applicables dans l'École de la République.

14 Dans les établissements scolaires publics, les règles de vie des différents espaces, précisées dans le règlement intérieur, sont respectueuses de la laïcité. Le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit.

15 Par leurs réflexions et leurs activités, les élèves contribuent à faire vivre la laïcité au sein de leur établissement.

Fig.2 Charte de la laïcité à l'école

Nei Paesi Bassi, dal punto di vista religioso, si registra una crescente secolarizzazione: se nel 1849 gli olandesi erano prevalentemente cristiani, più precisamente 56% protestanti e 38% cattolici, nel 2023 queste percentuali sono diminuite rispettivamente al 13% e 17%. Il numero di musulmani, invece, è cresciuto a partire dagli anni '50, soprattutto a causa dell'immigrazione; oggi rappresentano il 6% della popolazione, con i gruppi più numerosi provenienti da Turchia e Marocco¹³⁶. La secolarizzazione ha ridotto il peso delle confessioni religiose nella vita pubblica, anche se resta significativa la presenza di scuole confessionali private, finanziate dallo Stato, che offrono istruzione basata su convinzioni religiose, prevalentemente cristiano-cattoliche ed ortodosse.

Dal punto di vista demografico, la Francia emerge come il paese con la popolazione più numerosa ed in crescita, con circa 68,4 milioni di abitanti nel 2024¹³⁷, seguita dall'Italia con 58,9 milioni¹³⁸ e dai Paesi Bassi con 17,9 milioni. Tuttavia, tutti e tre i paesi affrontano un progressivo invecchiamento della popolazione e un aumento della popolazione immigrata. Ad esempio, in Italia, al 1° gennaio 2024 i giovanissimi tra gli 11 e i 19 anni sono 5.144.171 e rappresentano solo l'8,7% della popolazione residente. Tra questi, ben il 59,5% sono cittadini non italiani, ma nati in Italia: l'11,7% è nato all'estero e arrivato nel Paese prima dei 6 anni; il 17% è immigrato in età scolare (tra 6 e 10 anni); infine l'11,8% è arrivato a 11 anni o più¹³⁹. La popolazione totale proveniente da contesti migratori in Italia si attesta al 9% del totale. Anche in Francia e nei Paesi Bassi si registra una consistente presenza di cittadini provenienti da contesti migratori, rispettivamente il 10,7% ed il 22%¹⁴⁰. Nei Paesi Bassi il più grande gruppo di immigrati non occidentali è formato dai turchi (397.471), seguiti da vicino dai marocchini (385.761) e dai surinamesi (349.002). I Paesi Bassi vantano anche la più alta densità di popolazione con 502 abitanti per chilometro quadrato, a fronte di 195 in Italia e 122 in Francia¹⁴¹.

Come è stato già esaminato dal punto di vista storico nel primo capitolo, la questione dell'immigrazione in Italia è relativamente recente rispetto agli altri due Paesi europei. Solo dagli anni

¹³⁶ Cfr. CBS, *What are the major religions? - The Netherlands in Numbers 2024*, in <https://longreads.cbs.nl/the-netherlands-in-numbers-2024/what-are-the-major-religions> [28-9-2024] [trad. mia].

¹³⁷ Eurostat, *Population change - Demographic balance and crude rates at national level*, Eurostat. Statistics, in https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/demo_gind_custom_12532852/bookmark/table?lang=en&bookmarkId=f4e55477-525a-41d4-acee-f63b529ddfce [27-9-2024].

¹³⁸ Istat, *Popolazione residente al 1° gennaio : Per fascia di età*, in <http://dati.istat.it/Index.aspx?QueryId=42869> [27-9-2024].

¹³⁹ Istat, *Indagine Bambini e ragazzi. Anno 2023. Nuove generazioni sempre più digitali e multiculturali*, 20 maggio 2024, p. 2.

¹⁴⁰ Cfr. Insee, *L'essentiel sur... les immigrés et les étrangers*, 2024, in <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3633212#> [28-9-2024] [trad. mia].

¹⁴¹ Eurostat, *Population change - Demographic balance and crude rates at national level*, 2024, in: https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/demo_gind_esms.htm

'70 si sono registrati flussi migratori significativi, inizialmente si trattava di flussi interni dal sud al nord, per poi passare a mano d'opera dalla Tunisia, principalmente nel settore della pesca e dell'agricoltura. Tuttavia, è solo dalla metà degli anni '80 che l'Italia ha iniziato a diventare un vero e proprio paese di immigrazione¹⁴². Questo cambiamento rapido ha reso il paese una terra di arrivo per migranti provenienti da diversi contesti. Il non avere una tradizione consolidata di gestione di queste dinamiche, a differenza di Francia e Paesi Bassi, ha portato l'Italia a sperimentare e adottare per prima le politiche educative interculturali a livello nazionale¹⁴³. Approfondiremo queste politiche nel sotto capitolo 2.2 *Politiche e normative educative in materia di intercultura in Italia, Francia e Paesi Bassi*, prima però analizzeremo nel dettaglio la struttura e l'organizzazione dei tre sistemi educativi.

2.1.2 Struttura ed organizzazione dei sistemi educativi

Per la scrittura di questo paragrafo mi sono avvalsa dei dati forniti dalla Rete Eurydice¹⁴⁴, un meccanismo strategico creato nel 1980 dalla Commissione Europea e dagli Stati membri per sostenere la cooperazione europea nel campo dell'istruzione. La Rete, gestita dall'Agenzia esecutiva per l'istruzione, l'audiovisivo e la cultura della Commissione Europea, pubblica le descrizioni dei sistemi educativi nazionali dei trentasette Paesi, rapporti annuali e studi comparativi dedicati a temi specifici.

Nel confronto tra i sistemi educativi di Italia, Francia e Paesi Bassi, emergono differenze sostanziali che riflettono le diverse tradizioni educative di ciascun Paese. Nella prima parte di questo sotto capitolo evidenzieremo similitudini e differenze rispetto alla durata dell'istruzione e all'età di inizio dell'obbligatorietà scolastica nei tre paesi. Nella seconda parte analizzeremo nel dettaglio l'organizzazione e la struttura dei sistemi formativi di Italia, Francia e Paesi Bassi, approfondendo i curriculum scolastici.

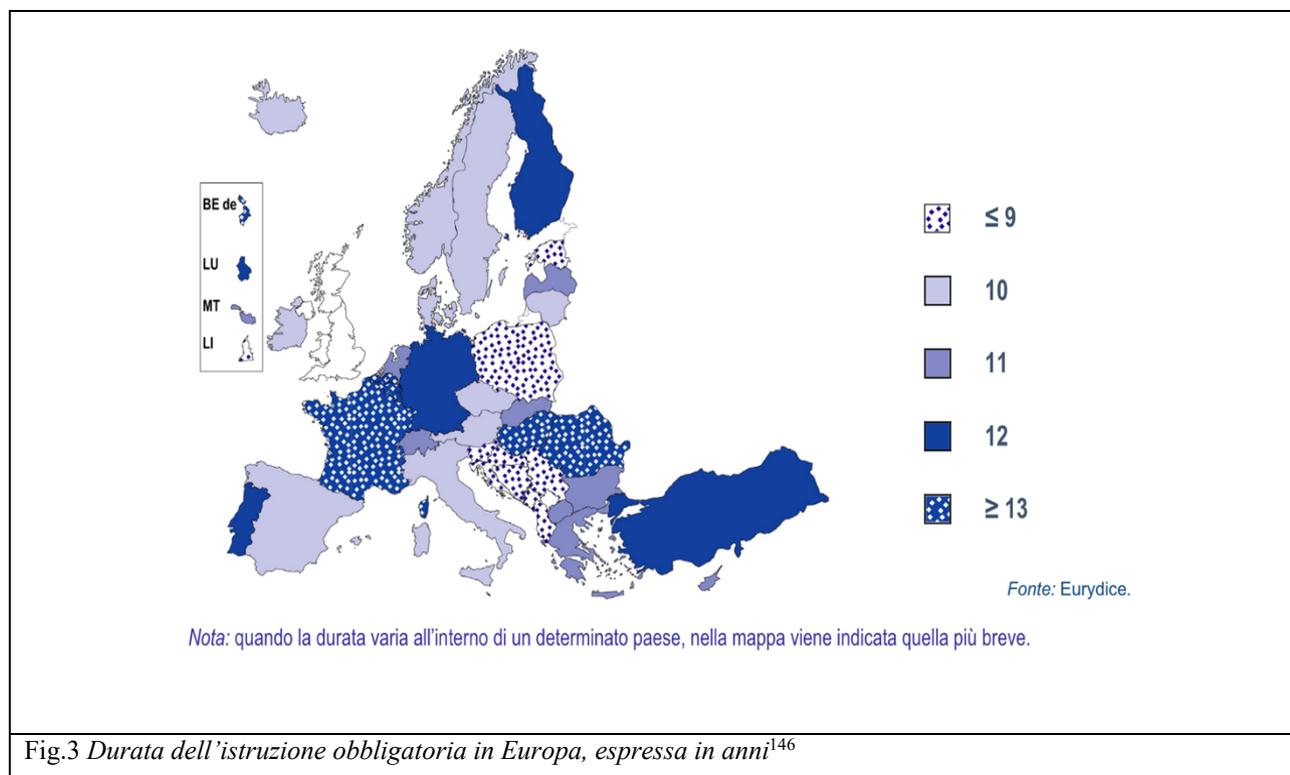
In Europa, l'istruzione obbligatoria prende avvio, in alcuni casi, all'inizio dell'istruzione primaria (livello ISCED 1) ed in altri al termine dell'educazione pre-primaria, (livello ISCED 0).

¹⁴² Cfr. L. Agostinetti, *L'intercultura in testa: sguardo e logica per l'agire educativo quotidiano*, Franco Angeli, Milano 2022, p. 78.

¹⁴³ Cfr. Tarozzi, M. *Intercultural or multicultural education in Europe and the United States*, in Della Chiesa, B., J. Scott and C. Hinton (eds.), *Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding*, OECD Publishing, Paris 2012, p. 395.

¹⁴⁴ *Welcome to Eurydice*, in <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/> [28-9-2024].

Questa carta politica tematica schematizza la durata dell'istruzione obbligatoria in Europa. Come possiamo osservare nella Fig.3, l'istruzione obbligatoria a tempo pieno dura in media 10-11 anni e termina mediamente all'età di 15-16 anni¹⁴⁵.



In Italia, ad esempio, l'istruzione obbligatoria inizia con la scuola primaria (livello ISCED 1) e si sviluppa nell'arco di 10 anni, dall'età di 6 anni fino ai 16. Nello specifico, la scuola dell'obbligo italiana comprende cinque anni di istruzione primaria, tre anni di istruzione secondaria inferiore e due anni di istruzione secondaria superiore. Oltre alla scuola dell'obbligo, ogni persona ha il diritto e il dovere di ricevere istruzione e formazione per almeno dodici anni all'interno del sistema scolastico o fino al conseguimento di una qualifica professionale triennale entro il compimento del diciottesimo anno di età come indicato nel *D.Lgs 76/2005*. La Francia, invece, è tra i paesi europei con l'istruzione obbligatoria più lunga: inizia a 3 anni e dura fino ai 18, coprendo quindi un arco di 15 anni¹⁴⁷. La frequenza dell'*écoles maternelles* (ISCED 0) è quindi obbligatoria, al contrario dell'Italia e dei Paesi Bassi. I bambini e le bambine olandesi, infatti, hanno l'obbligo di andare a scuola a partire dai 5 anni (anche se la *basisonderwijs* può accogliere bambini dai 4 anni) e fino ai 16. Tuttavia, gli studenti che non hanno ottenuto una qualifica di base (*Startkwalificatie*) devono necessariamente proseguire il

¹⁴⁵European Education and Culture Executive Agency, *Istruzione obbligatoria in Europa: 2023/2024*, Publications Office, LU 2023, in <https://data.europa.eu/doi/10.2797/130566> [26-9-2024], p. 3.

¹⁴⁶ *Ibid.*

¹⁴⁷ Cfr. *Ibid.*, p 1.

loro percorso educativo fino ai 18 anni. L'obbligo di formazione può essere assolto mediante diverse modalità: istruzione scolastica, apprendistato, corsi di formazione, servizio civile oppure attraverso un sistema di supporto o misure di integrazione di tipo sociale e professionale¹⁴⁸.

Un ulteriore elemento distintivo dei Paesi Bassi è quello di un sistema scolastico altamente decentralizzato che, nella pratica, permette ai ragazzi di scegliere percorsi molto diversificati sin dai 12 anni di età, e caratterizzato dalla presenza di un settore privato dell'istruzione che si attesta oltre al 60%¹⁴⁹. Quest'ultimo aspetto garantisce ai genitori una grande libertà di scelta di pratiche educative ed approcci pedagogici, sia nel sistema pubblico che privato, a differenza dal modello francese e quello italiano. In Francia, la centralizzazione del sistema educativo è simile a quella del nostro paese (dove fu importata proprio dai transalpini attraverso il Codice Napoleonico), essa si caratterizza per programmi ministeriali unificati e per un percorso formativo che culmina con il *Baccalauréat*, che corrisponde all'Esame di Stato.

In questa seconda parte, sulla base delle immagini (Fig.5, Fig.6, Fig.7) estratte dal documento *The structure of the European education systems 2023/2024: schematic diagrams* redatto dalla Commissione Europea nel 2023, analizzeremo la struttura e l'organizzazione dei tre sistemi scolastici.

¹⁴⁸ Cfr. *Ibid.*

¹⁴⁹ Cfr. R. H. Hofman, W. H. A. Hofman, J. M. Gray, *Comparing key dimensions of schooling: towards a typology of European school systems*, *Comparative Education*, 44/1 (2008), pp. 93–110, p. 97 [trad. mia].

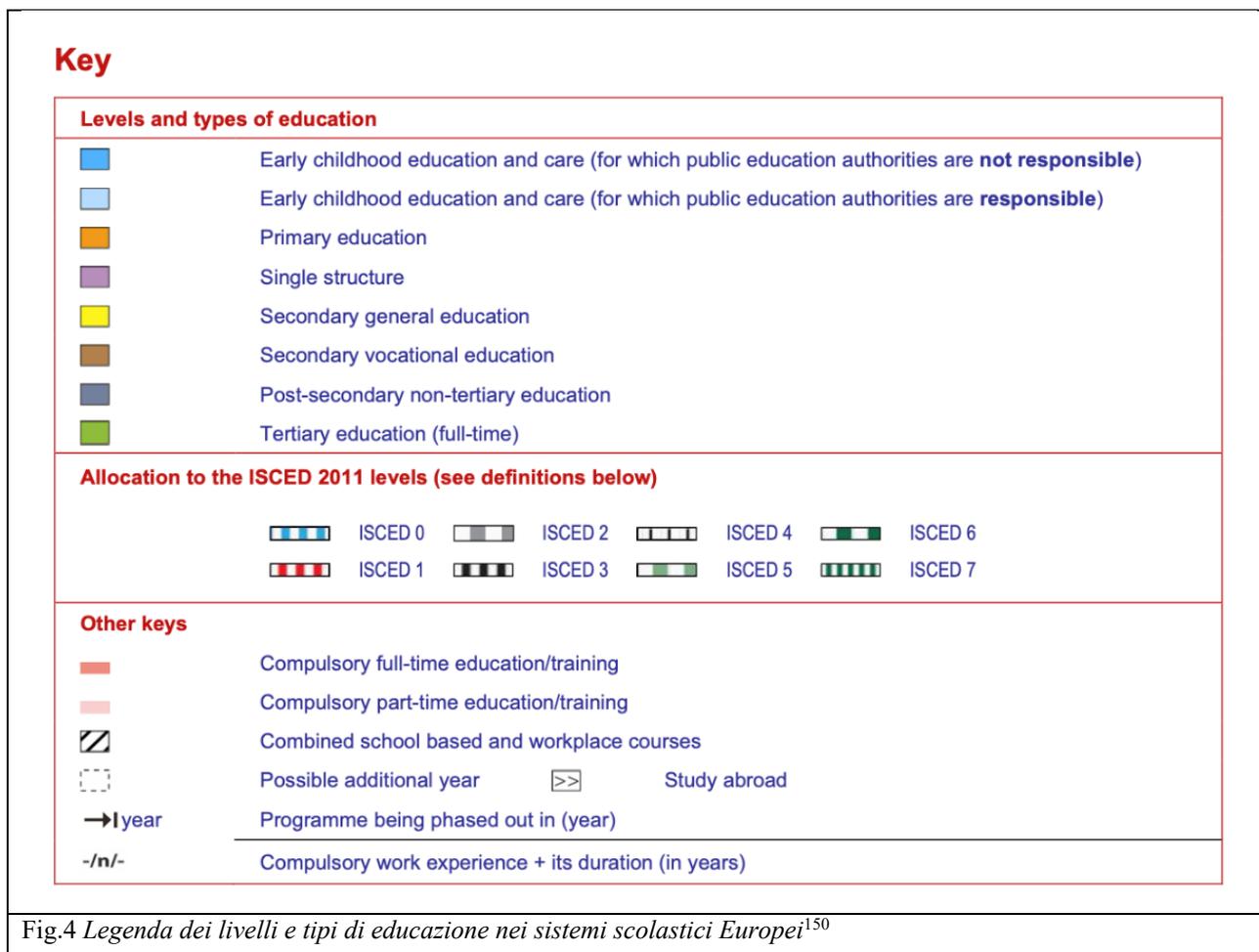


Fig.4 *Legenda dei livelli e tipi di educazione nei sistemi scolastici Europei*¹⁵⁰

Questa legenda (Fig.4) ci permetterà di analizzare singole strutture del sistema di istruzione e formazione rispettivamente di Italia (Fig.5), Francia (Fig.6) e Paesi Bassi (Fig.7) con il sistema di classificazione internazionale standard dell'istruzione (ISCED 2011¹⁵¹).

L'ISCED è un sistema di classificazione globale adottato nell'ambito della classificazione dei programmi educativi ed è articolato in otto livelli distinti:

- ISCED 0: Istruzione pre-primaria, dedicata ai più piccoli.
- ISCED 1: Istruzione primaria, principalmente incentrata sull'alfabetizzazione primaria.
- ISCED 2: Istruzione secondaria inferiore, che prosegue e sviluppa l'apprendimento.
- ISCED 3: Istruzione secondaria superiore, destinata a preparare gli studenti per l'istruzione terziaria o per il mercato del lavoro.

¹⁵⁰ European Commission, EACEA, Eurydice, *The structure of the European education systems 2023/2024: schematic diagrams*, p. 10. in: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/structure-european-education-systems-20232024-schematic-diagrams>

¹⁵¹ Unesco, *International Standard Classification of Education 2011 (ISCED)*, in <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf> [14-10-2023].

- ISCED 4: Istruzione post-secondaria non terziaria, orientata verso l'inserimento nel mercato del lavoro o verso ulteriori studi.
- ISCED 5: Istruzione terziaria breve, focalizzata sullo sviluppo di competenze professionali.
- ISCED 6: Laurea triennale, *Bachelor*, che fornisce competenze accademiche intermedie.
- ISCED 7: Master, che offre un'istruzione avanzata e opportunità di ricerca.
- ISCED 8: Dottorato di ricerca, *PhD*

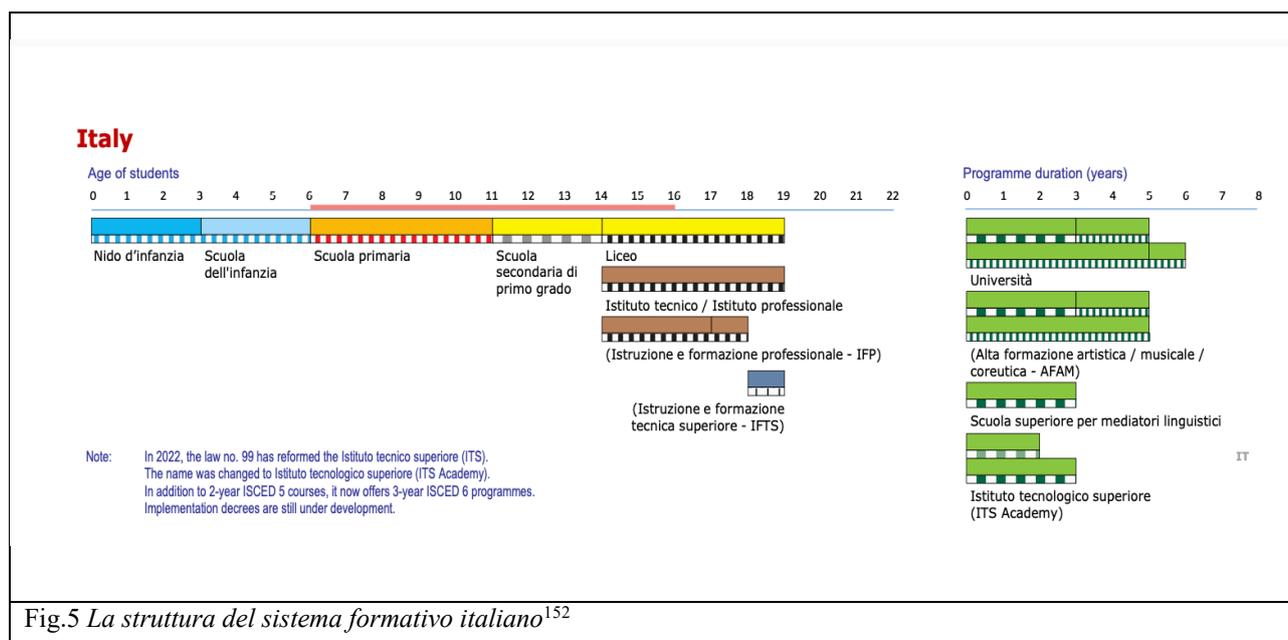


Fig.5 La struttura del sistema formativo italiano¹⁵²

Le barre colorate a sinistra mostrano i principali programmi di istruzione, dal livello pre-primario a quello post-secondario non terziario (livelli ISCED da 0 a 4) in relazione all'età teorica degli studenti al momento dell'inizio di un determinato programma. Le barre colorate sul lato destro, invece presentano i principali programmi di istruzione a livello terziario (livelli ISCED da 5 a 7) in relazione al numero standard di anni necessari per completare tali programmi a tempo pieno¹⁵³.

Le informazioni qui di seguito elencate a proposito della struttura del sistema formativo della scuola italiana, si trovano in lingua italiana ed in lingua inglese sul sito Eurydice, nella sezione dei sistemi educativi nazionali (*National Education System*) nella sotto categoria Organizzazione e struttura del sistema educativo (*Organisation of the education system and of its structure*)¹⁵⁴.

¹⁵² European Commission, EACEA, Eurydice, *The structure of the European education systems 2023/2024: schematic diagrams*, p. 21. In: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/structure-european-education-systems-20232024-schematic-diagrams>

¹⁵³ Cfr. *Ibid.*, 8 [trad.mia].

¹⁵⁴ Eurydice, *Organizzazione e struttura del sistema educativo in Italia*, in <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/it/national-education-systems/italy/organizzazione-e-struttura-del-sistema-educativo> [18/10/2024].

Il diagramma (Fig.5) ci mostra la struttura del sistema formativo della scuola italiana. Dal livello pre-primario a quello post-secondario non terziario (livelli ISCED da 0 a 4) in Italia troviamo:

- **Nido d'infanzia e Scuola dell'infanzia (ISCED 0)**

L'educazione e cura della prima infanzia (ECEC) in Italia si divide in due fasi a seconda dell'età: 0-3 anni e 3-6 anni, le due offerte compongono il cosiddetto "sistema integrato 0-6", introdotto dalla *legge 107/2015*. Il Ministero dell'istruzione e del Merito coordina e finanzia il sistema, che non è obbligatorio. I servizi per i bambini 0-3 anni sono offerti da nidi d'infanzia, pubblici e privati, mentre i bambini 3-6 anni possono accedere alle scuole dell'infanzia, gratuite, oppure paritarie. Il quadro normativo include i seguenti documenti guida: le *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero sei*, gli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, le *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* ed infine le *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* del 2018.

Nonostante un miglioramento nei servizi sistemi di educazione e cura per la prima infanzia (ECEC), la Relazione annuale della Commissione europea sui sistemi di istruzione e formazione dell'UE¹⁵⁵, mostra che la partecipazione alla prima infanzia è in calo, con il 91% dei bambini di 3 anni coinvolti, inferiore alla media UE del 92,5%. Inoltre, meno di un terzo dei bambini sotto i 3 anni partecipa a strutture di assistenza formale, con una percentuale di 30,9% nel 2022, rispetto al 35,7% dell'UE, evidenziando disuguaglianze regionali¹⁵⁶.

- **Scuola primaria (ISCED 1)**

L'istruzione primaria, obbligatoria e gratuita, si svolge in cinque anni per alunni di età 6-11 anni, i documenti delle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del*

¹⁵⁵ I dati sull'educazione e cura della prima infanzia qui elencati sono disponibili nel sito della Commissione Europea nella sezione Education and Training Monitor 2023. Si tratta di una Relazione annuale della Commissione europea sui sistemi di istruzione e formazione dell'UE e sui relativi progressi verso il conseguimento degli obiettivi a livello dell'UE, adottata nell'ambito della risoluzione del Consiglio del 2021 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso lo spazio europeo dell'istruzione.

¹⁵⁶ European Commission, *Education and Training Monitor 2023: Country reports - Italy*, in <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2023/en/country-reports/italy.html>[14/10/2024].

primo ciclo di istruzione e delle *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* del 2018, descrivono gli obiettivi nonché le competenze e le abilità che gli alunni dovrebbero aver acquisito entro la fine dell'istruzione primaria. L'organizzazione è competenza dello Stato attraverso il Ministero dell'Istruzione e del Merito, mentre i comuni gestiscono locali e servizi.

Le scuole primarie, come le scuole dell'infanzia, possono essere statali o paritarie, e sono attrezzate per accogliere alunni con tutti i tipi di disabilità ed in situazioni di salute particolari. Si evidenziano due progetti specifici della scuola primaria italiana: “Piccole scuole” e “Scuola in Ospedale”. Il primo progetto condotto dall’Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (Indire) è volto a contrastare l’isolamento delle piccole isole e zone montane attraverso tecnologie digitali. Il secondo progetto invece permette agli alunni ricoverati o assistiti a domicilio di completare il loro obbligo scolastico. Non esistono ulteriori variazioni organizzative o strutture alternative che offrano istruzione primaria nel settore pubblico.

L'orario scolastico è flessibile e varia tra le 24 e le 40 ore settimanali, con un anno scolastico di 33 settimane. Gli insegnanti hanno libertà di scelta su metodi e materiali didattici, la libertà di insegnamento è infatti un principio sancito dalla Costituzione italiana (art. 33). La scelta e l'utilizzo dei metodi e dei materiali didattici deve essere coerente con il curriculum scolastico inserito nel Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF), coerente, a sua volta, con gli obiettivi generali e formativi delle *Indicazioni nazionali* per il curriculum.

- **Scuola secondaria di primo grado (ISCED 2)**

L'istruzione secondaria inferiore, obbligatoria per tre anni ed è frequentata da alunni di 11-14 anni. Il secondo ciclo di istruzione comprende anche l'istruzione secondaria superiore (licei, istituti tecnici e professionali) che la formazione professionale regionale (IeFP), con corsi triennali e quadriennali, facilitando l'accesso al lavoro.

- **Scuola secondaria di secondo grado (ISCED 3 e 4)**

Il secondo ciclo di istruzione comprende sia l'istruzione secondaria superiore (licei, istituti tecnici e professionali) che la formazione professionale regionale (IeFP), con corsi triennali e

quadriennali, facilitando l'accesso al lavoro. Gli studi hanno una durata quinquennale e sono rivolti a studenti di età compresa tra i 14 e i 19 anni.

In Italia, non obbligatori, ci sono programmi di istruzione per adulti. Questi sono finalizzati all'ottenimento di una qualifica ISCED 1 e ISCED 2 oppure all'acquisizione di competenze in lingua italiana a partire dal livello A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue.

I principali programmi di istruzione a livello terziario in Italia sono: Università, AFAM (Alta formazione artistica, musicale, coreutica) entrambi con livelli ISCED 6 e 7, la Scuola Superiore per mediatori linguistici (ISCED 6) e ITS, Istituti tecnologici superiori, con livello ISCED 5 e 6.

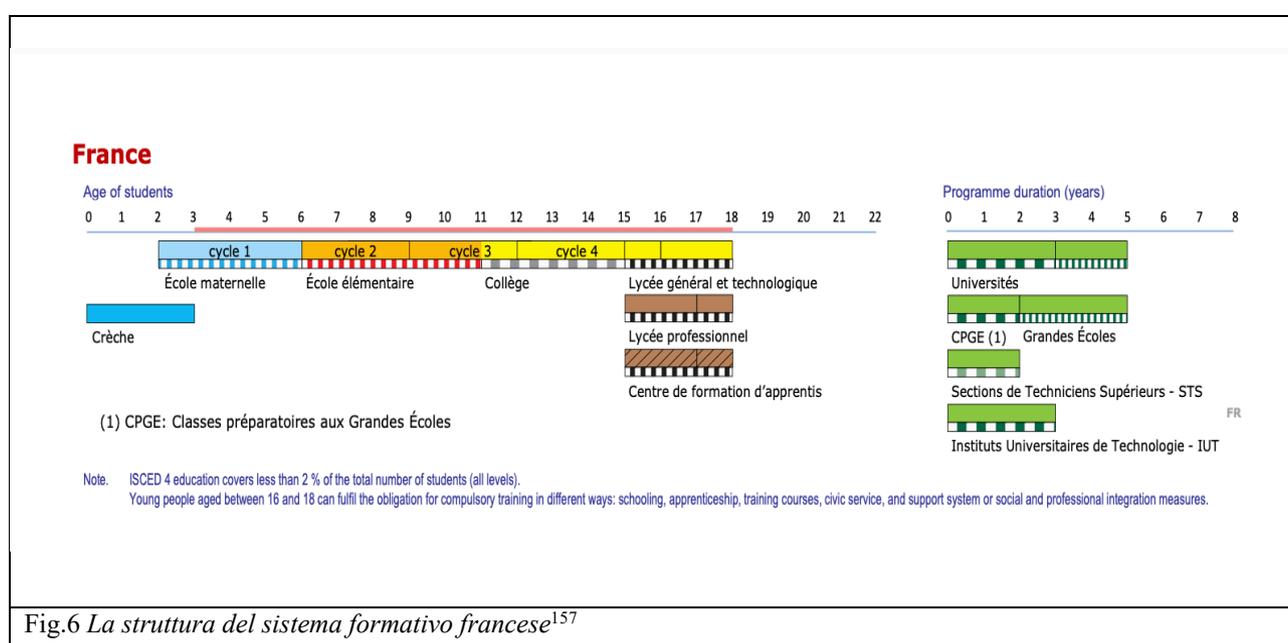


Fig.6 La struttura del sistema formativo francese¹⁵⁷

Il diagramma (Fig.6) ci mostra la struttura del sistema formativo della scuola francese. Come indicato precedentemente, a sinistra sono illustrati i livelli ISCED da 0 a 4, mentre a destra i livelli ISCED da 5 a 7, colorati in verde. Le informazioni qui di seguito elencate a proposito della struttura del sistema formativo della scuola francese, si trovano in lingua francese ed in lingua inglese sul sito Eurydice, nella sezione dei sistemi educativi nazionali (*National Education System*) nella sotto categoria Organizzazione e struttura del sistema educativo (*Organisation of the education system and of its structure*)¹⁵⁸.

¹⁵⁷ European Commission, EACEA, Eurydice, *The structure of the European education systems 2023/2024: schematic diagrams*, p. 20. In: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/structure-european-education-systems-20232024-schematic-diagrams>

¹⁵⁸ Eurydice, *Organisation et structure du système éducatif en France*, in <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/fr/national-education-systems/france/organisation-et-structure-du-systeme-educatif> [14/10/2024].

L'istruzione obbligatoria in Francia è composta da: tre anni di istruzione pre-primaria, cinque anni di istruzione primaria, quattro anni nel *collège* e tre anni nella scuola superiore. I ragazzi francesi iniziano quindi l'università un anno in anticipo rispetto ai colleghi italiani.

Dal livello pre-primario a quello post-secondario non terziario (livelli ISCED da 0 a 4) in Francia troviamo le seguenti istituzioni:

- **Crèche e École maternelle (ISCED 0)**

La legge del 26 luglio 2019¹⁵⁹ stabilisce l'obbligo di istruzione a partire dall'età di 3 anni dall'inizio dell'anno scolastico 2019. L'istruzione pre-primaria, gestita dal *Ministère de l'éducation Nationale*, si svolge nelle scuole materne che accolgono i bambini dai 3 ai 6 anni, con possibilità di ammissione per quelli di 2 anni in base alla disponibilità. Prima *dell'école maternelle*, il Ministero della Sanità francese mette a disposizione delle famiglie il servizio della *Crèche*. La relazione annuale della Commissione europea sui sistemi di istruzione e formazione, nella parte dedicata al sistema formativo francese mostra che la partecipazione all'educazione e cura della prima infanzia (ECEC) è alta, con il 56,2% dei bambini di 0-3 anni coinvolti rispetto alla media UE 35,7%.

L'*école maternelle* è gratuita e pubblica ed il curriculum è regolato dal *Programme d'enseignement*, che fa parte dei B.O. (Bulletins Officiels) del Ministero dell'Educazione Nazionale. Il programma della scuola dell'infanzia, dettagliato dal *Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports*¹⁶⁰, definisce alcune competenze fondamentali, ovvero: competenze linguistiche, motorie, sociali e cognitive, ma anche benessere e socializzazione del bambino. Fondamentali sono i principi pedagogici di apprendimento attivo (giocando, pensando, praticando) e il concetto di comunità di apprendimento, con l'obiettivo di promuovere una cittadinanza rispettosa delle regole e della diversità culturale.

- **École élémentaire (ISCED 1)**

¹⁵⁹ République Française, Code de l'éducation, Article L121-3, in <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000038829065> [14/10/2024].

¹⁶⁰ Ministère de l'Éducation Nationale, *Le bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports*, <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo31/MENE2018712A.htm> [14/10/2024]

L'istruzione elementare in Francia è riservata ai bambini dai 6 agli 11 anni e si svolge nelle *écoles élémentaires*, il curriculum è strutturato in 5 anni.

La formazione erogata segue un unico programma distribuito su due cicli, il *cycle des "apprentissages fondamentaux"*: (Ciclo 2) e il cosiddetto *cycle de "consolidation"* (Ciclo 3) che continua nel primo anno del *collège*.

Il primo ciclo è composto da :

1. *Cours préparatoire* (CP),
2. *Cours élémentaire première année* (CE1) e
3. *Cours élémentaire deuxième année* (CE2)

Il secondo ciclo di consolidazione comprende gli ultimi due anni di scuola primaria, ovvero:

4. *Cours moyen première année* (CM1)
5. *Cours moyen deuxième année* (CM2).

Ai sensi dell'articolo L321-3 del Codice dell'istruzione¹⁶¹, l'istruzione elementare garantisce l'acquisizione degli strumenti fondamentali della conoscenza. Espressione orale e scritta, lettura, aritmetica e risoluzione di problemi. Deve inoltre favorire lo sviluppo della sensibilità artistica, della manualità, della capacità fisica e sportiva e fornire gli elementi di una cultura storica, geografica, scientifica e tecnica. È previsto l'insegnamento di una lingua straniera moderna e può includere un'introduzione alla diversità linguistica e all'educazione morale e civica. I programmi di studio sono stati riformati nel 2015¹⁶², in linea con *le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Questo dispositivo stabilisce le competenze che ogni alunno deve acquisire durante il periodo della scuola dell'obbligo. Durante i cicli 2 e 3 si sviluppa la base della cultura scolastica, composta da cinque aree di formazione: Lingue per pensare e comunicare (tra cui la lingua francese, le lingue straniere, così come le lingue matematiche, scientifiche e informatiche, e delle arti), Metodi e strumenti di apprendimento, Educazione alla persona e cittadinanza, Sistemi naturali e tecnici, Rappresentazioni del mondo e delle attività umane.

¹⁶¹ République Française, Code de l'éducation, Article L312-10, in https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000027682833/2017-12-26 [14/10/2024].

¹⁶² Ministère de l'Éducation Nationale, *Programmes des cycles 2, 3 et 4*, in <https://www.education.gouv.fr/programmes-scolaires-41483>

- **Collège (ISCED 2)**

L'istruzione secondaria inferiore è rivolta agli alunni di età compresa tra gli 11 e i 15 anni. Alla fine dell'ultimo anno (*classe de troisième*) viene rilasciato un diploma nazionale, *le brevet*, che attesta le conoscenze e le competenze acquisite. Il superamento dell'esame non determina il passaggio alla scuola secondaria di secondo grado in quanto il primo anno di scuola superiore (*la classe de seconde*) fa ancora parte del programma della scuola dell'obbligo.

- **Lycée Général et technologique, lycée professionnel et Centre de formation d'apprentis (ISCED 3)**

L'istruzione secondaria superiore è per gli alunni di età compresa tra i 15 e i 18 anni. Al termine del *collège*, gli alunni possono proseguire la loro formazione in un liceo generale e tecnologico o in un liceo professionale. Se il percorso generale prepara gli studenti al diploma di maturità generale e al proseguimento di lunghi studi, il percorso tecnologico prepara gli studenti alla maturità tecnologica e all'istruzione superiore tecnologica, mentre il percorso professionale offre una formazione concreta in relazione all'azienda e alle sue professioni.

Dal 2002, i principali programmi di istruzione a livello terziario (ISCED da 5 a 7) sono strutturati in 3 anni di *BAC+3* (ISCED 6), 2 anni di *BAC+5* (ISCED 7) e 3 anni di dottorato (ISCED 8), seguendo l'architettura europea. L'istruzione superiore è impartita in diversi tipi di istituti e strutture: *Séctions de Techniciens Supérieurs* (ISCED 5), *Instituts Universitaires de Technologie* (ISCED 6), CPGE ovvero *classes préparatoire pour le Grandes écoles* (ISCED 6), *Grandes écoles* (ISCED 7) e *Université* (ISCED 6 e 7).

Vi sono inoltre dei programmi per gli adulti con una struttura originale che prevede procedure di accesso che variano in base allo status lavorativo delle persone e alla loro età (meno di 26 anni, tra i 26 e i 45 anni, oltre i 45 anni).

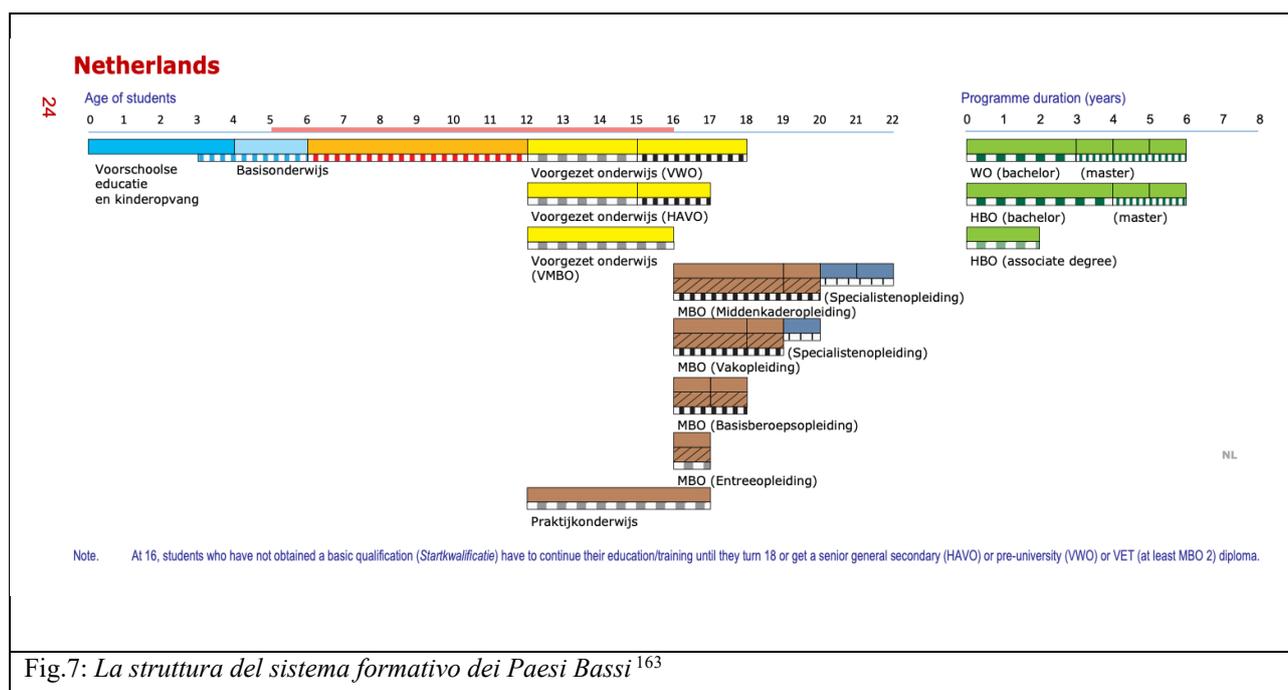


Fig.7: La struttura del sistema formativo dei Paesi Bassi¹⁶³

Le informazioni qui di seguito elencate a proposito della struttura del sistema formativo della scuola olandese, si trovano in lingua olandese ed inglese sul sito Eurydice, nella sezione dei sistemi educativi nazionali (*National Education System*), nella sotto categoria Organizzazione e struttura del sistema educativo (*Organisation of the education system and of its structure*)¹⁶⁴.

Come possiamo osservare dal diagramma (Fig.7) dai livelli di istruzione pre-primaria a quelli post-secondari non terziari (livelli ISCED da 0 a 4), nei Paesi Bassi sono presenti le seguenti istituzioni educative:

- **Voor- en vroegschoolse educatie en opvang: VVE & Vooschoolse educatie en kinderopvang (ISCED 0)**

L'assistenza all'infanzia e l'educazione della prima infanzia (VVE) sono due termini che indicano varie opzioni di assistenza all'infanzia che non rientrano nell'istruzione primaria e che sono gestite rispettivamente da due ministeri differenti: Il Ministero degli Affari Sociali e dell'Occupazione ed il Ministero dell'Istruzione, della Cultura e della Scienza (*Ministerie van*

¹⁶³ European Commission, EACEA, Eurydice, *The structure of the European education systems 2023/2024: schematic diagrams*, p. 24. In: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/structure-european-education-systems-20232024-schematic-diagrams>

¹⁶⁴ Eurydice, *Organisation and structure of the Dutch education system*, in <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/netherlands/organisation-education-system-and-its-structure> [14/10/2024].

Onderwijs, Cultuur en Wetenschap). Le principali tipologie possono essere suddivise in tre forme: asilo nido per bambini da 0 a 4 anni (ISCED 0), assistenza extrascolastica per bambini dai 4 ai 12 anni, servizi di assistenza all'infanzia per bambini da 0 a 12 anni. Il governo olandese rimborsa una parte sostanziale dei costi per l'assistenza all'infanzia, con l'assegno *kinderopvangtoeslag*¹⁶⁵.

La relazione della Commissione Europea sul sistema formativo olandese ¹⁶⁶ indica che a partire dai 3 anni, il 93,0% dei bambini partecipa a programmi di educazione e cura della prima infanzia, una percentuale superiore alla media dell'UE (92,5%). L'educazione della prima infanzia nei Paesi Bassi inizia dai 2 anni e mezzo con programmi come la *Voor- en Vroegschoolse Educatie* (VVE), rivolti soprattutto a bambini a rischio di svantaggi educativi, inclusi quelli con background migratorio o di famiglie con bassi livelli di istruzione. L'obiettivo è ridurre gli svantaggi, principalmente attraverso attività di gioco strutturato che stimolano lo sviluppo linguistico, socio-emotivo e motorio per preparare i bambini alla scuola primaria.

Tra i diversi approcci di educazione della prima infanzia (VVE), quelli più comunemente usati sono: *Kaleidoscoop*, *Piramide*, *Startblokken/Basisontwikkeling*, *KO Totaal*, ed il *Reggio Emilia approach*. Tutti questi approcci si basano sugli obiettivi pedagogici di base identificati dal professor J.M.A. Riksen-Walraven: fornire una base sicura, incoraggiare le competenze personali, promuovere la competenza sociale, trasferire norme e valori¹⁶⁷.

- **Basisonderwijs (ISCED 1)**

La maggior parte dei bambini nei Paesi Bassi, inizia la scuola primaria all'età di 4 anni, anche se la legge non obbliga a frequentare la scuola fino all'età di 5 anni. La scuola primaria dura fino all'età di dodici anni, per un totale di otto anni, le sezioni vanno dal *Groep 1* al *groep 8*. Le scuole sono libere di decidere la propria organizzazione interna e il raggruppamento degli alunni. Sebbene nella maggior parte delle scuole primarie gli alunni siano raggruppati per età,

¹⁶⁵ *Moving to the Netherlands - Childcare services*, in https://www.belastingdienst.nl/wps/wcm/connect/bldcontenten/belastingdienst/individuals/benefits/moving_to_the_netherlands/my_child_goes_to_a_childcare_centre/ [14/10/2024].

¹⁶⁶ European Commission, *Education and Training Monitor 2023: Country reports - Netherlands*, in <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2023/en/country-reports/netherlands.html> [14/10/2024].

¹⁶⁷ *Pedagogical goals of Riksen-Walraven*, in <https://www.degrabbelton.nl/4-pedagogische-basisdoelen-van-riksen-walraven> [14/10/2024].

in altri casi sono presenti gruppi di età mista o gruppi di bambini formati in base al loro livello di sviluppo o di abilità.

Nei Paesi Bassi, le scuole hanno una certa autonomia nel decidere come raggiungere gli obiettivi fissati dal governo. Il curriculum è regolato dalla Legge sull'Istruzione Primaria¹⁶⁸ (LPac), che stabilisce gli obiettivi di apprendimento per i vari anni scolastici. Il documento che dettaglia gli obiettivi di apprendimento si intitola *Kerndoelen Primair Onderwijs* (Obiettivi di base per l'istruzione primaria). Su questo sito¹⁶⁹, disponibile solo in olandese, è possibile visionare il documento completo. I primi due anni, ovvero *Groep 1* e *groep 2*, corrispondono all'educazione pre-primaria (ISCED 0), dal *Groep 3*, con bambini di circa 6 anni, invece, inizia l'istruzione formale (ISCED 1) che copre un'ampia gamma di discipline, tra cui lingua olandese, aritmetica e matematica, geografia, storia, attività espressive, competenze sociali e di vita e sport. Le scuole possono anche assumere insegnanti specializzati aggiuntivi per insegnare materie specifiche come educazione fisica, l'educazione religiosa, l'arte, la musica, l'artigianato, l'inglese o il frisone. Le discipline sono solitamente insegnate in olandese. Tuttavia, circa 650 scuole offrono un'istruzione precoce in lingua straniera. La lingua straniera più comunemente insegnata nella scuola primaria è l'inglese, seguita da tedesco, francese e spagnolo. I programmi di lingua straniera, di solito, iniziano nel *Groep 1* con bambini dell'età di 4 anni. Inoltre, dal 2012, l'apprendimento del rispetto per la sessualità e la diversità, compresa la diversità sessuale, sono stati introdotti come obiettivi di conseguimento nell'istruzione primaria, secondaria e speciale¹⁷⁰.

Nei Paesi Bassi, il sistema educativo si basa sull'articolo 23 della Costituzione (*Grondwet voor het Koninkrijk der Nederlanden*), che garantisce la libertà di insegnamento (*Het onderwijs is een voorwerp*). Questo diritto permette ai cittadini di fondare scuole e di scegliere tra istruzione pubblica o privata, basata su principi religiosi, sociali o educativi specifici. L'istruzione pubblica, infatti rispetta la religione ed il credo di tutti:

¹⁶⁸ *Government Regulations on Education in the Netherlands*, in <https://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/2024-01-01> [14/10/2024].

¹⁶⁹ *Dutch Education: Key goals*, in <https://www.slo.nl/sectoren/po/kerndoelen/>[15/10/2024].

¹⁷⁰ Le scuole di educazione speciale secondaria sono destinate a studenti con disabilità o bisogni educativi speciali che necessitano di un supporto più intensivo rispetto a quanto può offrire una scuola ordinaria. Nei Paesi Bassi, le scuole speciali rappresentano un'opzione più comune per gli studenti con bisogni educativi specifici o con disabilità, offrendo un ambiente scolastico con classi più piccole e un insegnamento differenziato, ma separato dal sistema educativo generale.

*Het openbaar onderwijs wordt, met eerbiediging van ieders godsdienst of levensovertuiging, bij de wet geregeld*¹⁷¹.

I genitori hanno la libertà di scegliere la scuola per i propri figli, che può essere quindi di natura pubblica o privata. Alcune di queste si fondano su convinzioni religiose, altre su approcci pedagogici specifici come le scuole Montessori, Dalton, Freinet; sono presenti sul territorio anche scuole per lavoratori itineranti, pensate ad esempio per i figli di artisti circensi o nei luoghi di ormeggio e scuole internazionali. Per facilitare tale scelta, esiste l'obbligo legale per tutte le scuole di pubblicare un prospetto informativo per i genitori, il quale deve riportare gli obiettivi scolastici, i risultati conseguiti, l'orario delle lezioni e altre informazioni pertinenti. Purtroppo, in alcuni casi, la libertà di scelta dei genitori, insieme a fattori contestuali e demografici, può portare ad una etnicizzazione di alcune scuole con le connesse problematiche di esclusione sociale, marginalizzazione culturale e, al limite, radicalizzazione ideologica¹⁷².

- **Voortgezet onderwijs (ISCED 2-3)**

L'istruzione secondaria nei Paesi Bassi si suddivide in diversi percorsi, offrendo un sistema flessibile che si adatta alle capacità e alle aspirazioni degli studenti. Alla fine della scuola primaria, il consiglio di orientamento scolastico raccomanda uno dei seguenti percorsi, basati su una combinazione di risultati accademici e attitudini personali:

1. **VMBO (*Voorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs*)** – Istruzione secondaria pre-professionale: un percorso di quattro anni che prepara gli studenti alla formazione professionale (MBO). Il VMBO può essere ulteriormente suddiviso in livelli, dal teorico (preparazione per l'istruzione tecnica superiore) al pratico (orientamento a lavori tecnici e professionali).
2. **HAVO (*Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs*)** – Istruzione generale superiore: un percorso di cinque anni che prepara gli studenti all'istruzione superiore applicata (HBO), un tipo di università che offre corsi più pratici.

¹⁷¹ Nederland Rechtsstaat, *Constitutional rights of education in the Netherlands Article 23 on Education*, in <https://www.nederlandrechtsstaat.nl/grondwet/inleiding-bij-hoofdstuk-1-grondrechten/artikel-23-onderwijs/> [15/10/2024].

¹⁷² Cfr. M. Catarci, M. Fiorucci, *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*, Research in Migration and Ethnic Relations Series, Ashgate, Farnham, Surrey; Burlington, VT 2015, p. 215 [trad. mia].

3. **VWO (*Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs*)** – Istruzione pre-universitaria: un percorso di sei anni che prepara gli studenti per l'università (WO), incentrato su studi teorici e accademici di alto livello.

Il curriculum nella scuola secondaria copre materie obbligatorie e opzionali. Gli studenti affrontano esami nazionali alla fine del loro percorso di studio, che determinano l'accesso all'istruzione terziaria.

Il sistema educativo dei Paesi Bassi include anche un forte orientamento all'istruzione e formazione professionale (VET). Dopo il completamento del VMBO, gli studenti possono iscriversi all'istruzione secondaria professionale (MBO), che offre percorsi suddivisi in quattro livelli, dal livello base di formazione professionale al livello tecnico-specialistico.

I percorsi MBO sono progettati per fornire competenze pratiche richieste dal mercato del lavoro e comprendono una combinazione di studio teorico e tirocini aziendali. Gli studenti che completano il livello più alto dell'MBO possono anche accedere all'istruzione professionale superiore (HBO).

L'istruzione terziaria (ISCED 5-7) nei Paesi Bassi è divisa in due grandi categorie: l'Istruzione professionale superiore (HBO) e Istruzione universitaria (WO). Entrambi i percorsi sono accessibili agli studenti in base ai loro risultati nel VWO (per l'università) o nell'HAVO/VMBO (per HBO o MBO). Il primo tipo di percorso universitario offre corsi più pratici, volti a preparare gli studenti per il mercato del lavoro in settori come l'istruzione, la sanità, l'ingegneria e il commercio. I corsi HBO durano quattro anni e rilasciano un *bachelor*. Dopo il *bachelor*, è possibile proseguire con un master di un anno.

L'Istruzione universitaria (WO) prevede un percorso di tre anni per ottenere un *bachelor*, seguito da un master di uno o due anni. Dopo il master, gli studenti possono accedere al dottorato (PhD), che dura in genere quattro anni e rappresenta il livello più alto di istruzione (ISCED 8).

2.1.3 Educare alla cittadinanza democratica nei curriculum scolastici di Italia, Francia e Paesi Bassi: un approccio inter-culturale

L'educazione alla cittadinanza nei tre Paesi ha assunto, nel corso degli anni, un carattere intrinsecamente polisemico e multidimensionale: i concetti di cittadinanza democratica, interculturale e globale si sovrappongono e intersecano per dare forma a un quadro complesso che andremo a esplorare e analizzare nelle sue diverse sfaccettature.

A conferma della complessità del concetto, diverse declinazioni della cittadinanza, come quella attiva, europea, globale, economica, scientifica e digitale, riflettono la continua evoluzione di tale nozione. Per questo motivo, risulta quindi difficile fornirne una definizione univoca¹⁷³.

Nel contesto educativo, la cittadinanza si fonda sulla convivenza e sull'interazione tra gli alunni ed ha come obiettivo ultimo quello di favorire la formazione di cittadini consapevoli, integrati nelle reti sociali ed attivi sotto il profilo politico e culturale. In tal senso, la classe scolastica rappresenta il primo spazio comunitario di cui far parte, un luogo privilegiato per sperimentare l'alterità, la libertà e quindi far pratica di principi come la responsabilità ed il rispetto tra culture, inter-culturale, appunto.

Razzini, evidenzia come l'educazione alla cittadinanza democratica (ECD) e l'interculturale si intreccino profondamente, poiché l'approccio democratico fornisce la base per sviluppare quelle competenze che rendono gli studenti cittadini attivi e consapevoli in una società pluralistica. Egli conferma il legame tra l'educazione alla cittadinanza democratica e l'interculturale affermando che:

Per pianificare, elaborare e realizzare percorsi inter-culturali, l'approccio democratico (ECD, educazione alla cittadinanza democratica) rimane un utile orientamento per fornire agli studenti le necessarie conoscenze (procedurali e fattuali), abilità (saper fare) e atteggiamenti (saper stare) per renderli capaci di giocare un ruolo costruttivo nella collettività¹⁷⁴.

In linea con questo principio, gli Stati membri del Consiglio d'Europa hanno intrapreso una serie di iniziative volte ad applicare gli obiettivi comuni nell'educazione alla cittadinanza. Questi sono dettagliati nel "*Quadro di riferimento delle competenze per una cultura della democrazia*". Il documento è stato accolto unanimemente dalla conferenza permanente dei Ministri dell'educazione del Consiglio d'Europa, in occasione della sua venticinquesima sessione, riunitasi a Bruxelles nel 2016. Il *quadro* è un riferimento basato sui valori del Consiglio d'Europa: diritti umani, democrazia,

¹⁷³ Cfr. Razzini, D., *Educating for citizenship through intercultural democracy*, *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, (2022) 17(3), pp. 41–56, p. 43, <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/15085>.

¹⁷⁴ *Ibid.* p. 46.

dialogo interculturale e primato del diritto, concepito come una risorsa completa per pianificare e tradurre in pratica l'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione delle competenze per una cultura della democrazia e il dialogo interculturale¹⁷⁵.

Nel *quadro*, l'educazione alla cittadinanza democratica (ECD) è definita come:

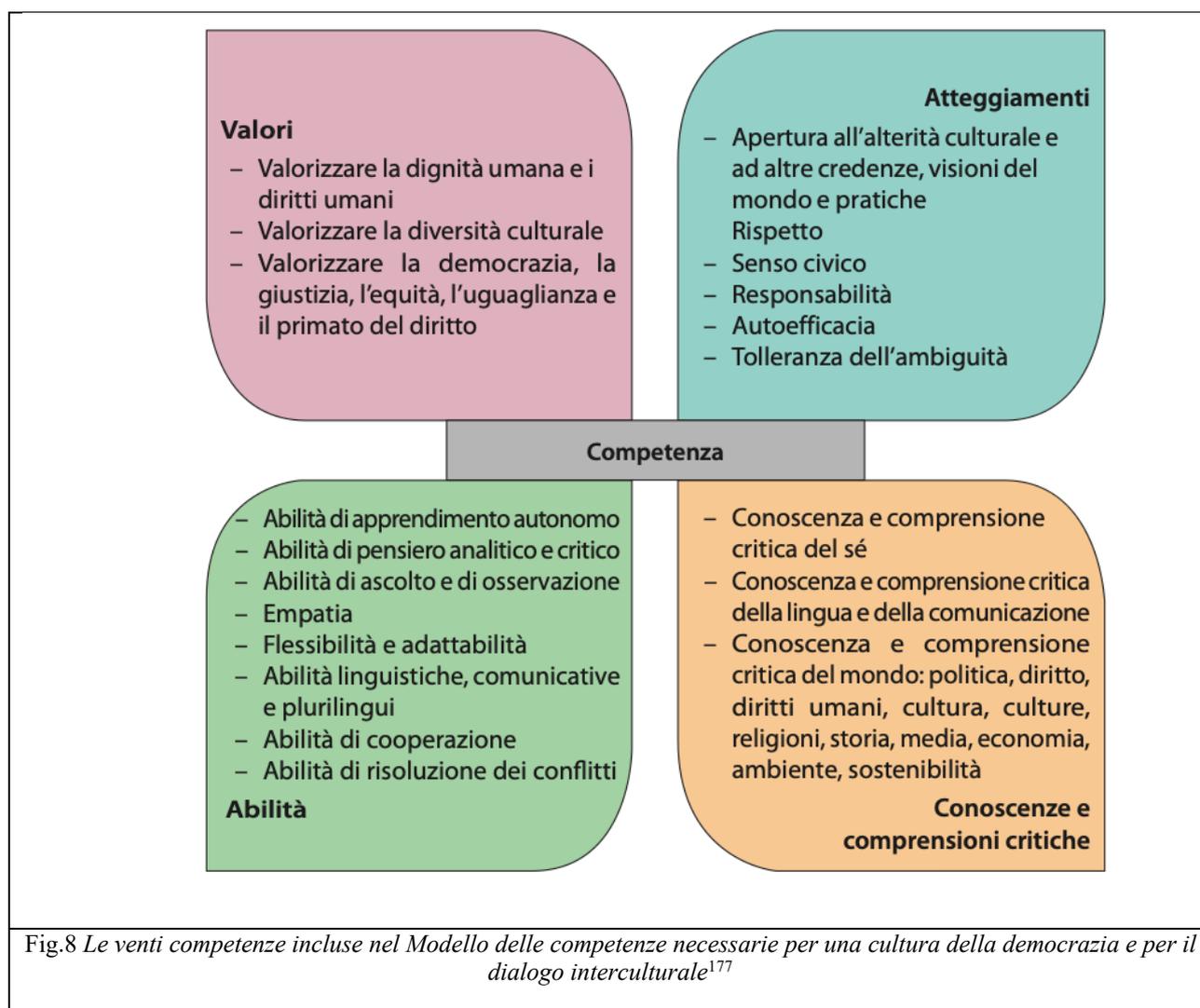
l'educazione, la formazione, la presa di coscienza, l'informazione, le pratiche e le attività che mirano, dotando gli studenti di conoscenze, abilità e comprensione e sviluppando i loro atteggiamenti e i loro comportamenti. [...] renderli capaci di esercitare e difendere i loro diritti e i loro doveri democratici nella società, di apprezzare le diversità e di giocare un ruolo attivo nella vita democratica, in vista della promozione e della protezione della democrazia e il primato del diritto.

Dal momento che la cittadinanza democratica non si limita allo status giuridico del cittadino e al diritto di voto che è conferito da tale status, l'educazione alla cittadinanza democratica comprende tutti gli aspetti della vita in una società democratica¹⁷⁶.

Tuttavia, a differenza di discipline “tradizionali” come la matematica o le lingue, l'educazione alla cittadinanza non gode ancora di un riconoscimento sistematico in tutti i paesi. Essa è definita in termini di competenze civiche e sociali che hanno una vasta applicazione e sono legate a molte materie del curriculum nel suo insieme.

¹⁷⁵ *Ibid*, 5

¹⁷⁶ Council of Europe. *Framework of Competences for a Culture of Democracy: Volume 1. Context, Concepts, and Model*, M. Baiutti & R. Ruffino (Trad.), 2021, p. 74.



Come possiamo osservare nella Fig. 8, il modello comprende numerose competenze divise in valori, atteggiamenti, abilità, conoscenze e comprensioni critiche. Di conseguenza, l'educazione alla cittadinanza non è stata integrata nei curricoli nazionali allo stesso modo. Gli stati membri utilizzano, infatti, un' ampia gamma di approcci che variano in base alla quantità di ore dedicate all'insegnamento della cittadinanza e alla sua importanza all'interno del curriculum.

L'educazione alla cittadinanza viene implementata nei sistemi scolastici attraverso tre principali modalità descritte dalla Rete EuryDice nel suo rapporto *L'educazione alla cittadinanza a scuola in Europa*¹⁷⁸:

¹⁷⁷ *Ibid.*, 37

¹⁷⁸ European Commission, EACEA, Eurydice, *L'educazione alla cittadinanza a scuola in Europa – Rapporto Eurydice*, 2017, p. 30.

- *Tema cross-curricolare*: gli obiettivi, i contenuti o i risultati di apprendimento dell'educazione alla cittadinanza sono pensati per essere trasversali nel curricolo e tutti gli insegnanti sono responsabili di tale offerta disciplinare
- *Tema integrato in altre discipline*: gli obiettivi, i contenuti o i risultati di apprendimento dell'educazione alla cittadinanza sono inclusi nel curricolo di materie o aree di apprendimento più ampie, spesso in relazione all'area umanistica/delle scienze sociali. Tali materie o aree di apprendimento più ampie non contengono necessariamente una componente distinta dedicata all'educazione alla cittadinanza
- *Materia a sé stante*: gli obiettivi, i contenuti o i risultati di apprendimento dell'educazione alla cittadinanza sono inseriti in una disciplina a sé stante, con una chiara delimitazione, dedicata principalmente alla cittadinanza.

L'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza democratica in Italia, Francia e Paesi Bassi assume forme diverse, includendo ed integrando i tre approcci appena descritti. In tutti i casi l'importanza di preparare i giovani a essere cittadini attivi e consapevoli, in un contesto europeo che enfatizza la coesione sociale e il rispetto delle diversità.

In Italia, l'educazione alla cittadinanza è stata formalmente integrata nel curriculum scolastico attraverso il ripristino dell'Educazione Civica come disciplina obbligatoria, con la legge n. 92 del 20 agosto 2019, che ha ridefinito i contenuti e gli obiettivi. A partire dall'anno scolastico 2020/2021, l'educazione civica è quindi una disciplina obbligatoria in tutti i livelli di istruzione, compresa la scuola dell'infanzia. Per quanto riguarda l'istruzione prescolare, le *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*¹⁷⁹, fanno riferimento al campo di esperienze descritto per questo livello di istruzione nelle Indicazioni nazionali per il curricolo. I campi dell'esperienza (il sé e gli altri; il corpo e il movimento; le immagini, i suoni e i colori; la parola e la parola; la conoscenza del mondo) contribuiscono a sviluppare progressivamente la consapevolezza dell'identità personale e altrui, la progressiva maturazione del rispetto per sé e per gli altri, della salute, del benessere, della prima conoscenza dei fenomeni culturali, nonché la consapevolezza che la propria esistenza si realizza

¹⁷⁹ Ministero dell'istruzione e del merito, *Linee guida Educazione civica*, Decreto ministeriale n. 183 del 7.9.2024 in <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Educazione+civica.pdf/9ffd1e06-db57-1596-c742-216b3f42b995?t=1725710190643> [17/10/2024].

all'interno di una società, basata sulle regole, sul dialogo e sul confronto, che si manifesta in comportamenti rispettosi degli altri, dell'ambiente e della natura.

In linea con gli sforzi del Consiglio d'Europa per promuovere le competenze per la cultura democratica, l'educazione civica nella scuola primaria ha l'obiettivo di sviluppare nei giovani una piena consapevolezza dei diritti e dei doveri di cittadinanza, con un focus particolare su tre aree principali: la Costituzione e la legalità, lo sviluppo sostenibile e la cittadinanza digitale.

Le *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*¹⁸⁰ indicano i seguenti traguardi per lo sviluppo delle competenze indicate nella Fig.8:

1. Sviluppare atteggiamenti e adottare comportamenti fondati sul rispetto di ogni persona, sulla responsabilità individuale, sulla legalità, sulla consapevolezza della appartenenza ad una comunità, sulla partecipazione e sulla solidarietà, sostenuti dalla conoscenza della Carta costituzionale, della Carta dei Diritti fondamentali dell'Unione Europea e della Dichiarazione Internazionale dei Diritti umani.
2. Interagire correttamente con le istituzioni nella vita quotidiana, nella partecipazione e nell'esercizio della cittadinanza attiva, a partire dalla conoscenza dell'organizzazione e delle funzioni dello Stato, dell'Unione europea, degli organismi internazionali, delle Regioni e delle Autonomie locali. Essere consapevoli dell'appartenenza ad una comunità, locale e nazionale.
3. Rispettare le regole e le norme che governano la democrazia, la convivenza sociale e la vita quotidiana in famiglia, a scuola, nella comunità, al fine di comunicare e rapportarsi correttamente con gli altri, esercitare consapevolmente i propri diritti e doveri per contribuire al bene comune e al rispetto dei diritti delle persone.
4. Sviluppare atteggiamenti e comportamenti responsabili volti alla tutela della salute e del benessere psicofisico.
5. Comprendere l'importanza della crescita economica e del lavoro. Conoscere le cause dello sviluppo economico e sociale in Italia ed in Europa, le diverse attività economiche. Sviluppare atteggiamenti e comportamenti responsabili volti alla tutela dell'ambiente, del decoro urbano, degli ecosistemi e delle risorse naturali per una crescita economica rispettosa dell'ambiente e per la tutela della qualità della vita.

¹⁸⁰ Cfr. Razzini, D., *Educating for citizenship through intercultural democracy*, *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 17(3), pp. 41–56, p. 43 [trad. mia]

6. Comprendere le cause dei cambiamenti climatici, gli effetti sull'ambiente e i rischi legati all'azione dell'uomo sul territorio. Comprendere l'azione della Protezione civile nella prevenzione dei rischi ambientali.
7. Maturare scelte condotte di tutela dei beni materiali e immateriali.
8. Maturare scelte condotte di tutela del risparmio assicurativa, nonché di pianificazione di percorsi previdenziali e di utilizzo responsabile delle risorse finanziarie.
9. Maturare scelte condotte di contrasto all'illegalità.
10. Sviluppare la capacità di accedere alle informazioni e alle fonti e ai contenuti digitali in modo critico e responsabile e consapevole.
11. Interagire con gli altri attraverso le tecnologie digitali consentite, individuando forme di comunicazione adeguate ai diversi contesti di relazione, adottando rispettando le regole comportamentali proprie di ciascun contesto comunicativo.
12. Gestire l'identità digitale e i dati della rete, salvaguardando la propria e altrui sicurezza negli ambienti digitali, evitando minacce per la salute e il benessere fisico e psicologico di sé e degli altri.

Nella scuola italiana, sembra mancare un focus sul dialogo interculturale, nonostante essa, effettivamente ed esplicitamente, si prefigga di promuovere

pratiche di cittadinanza, ossia proposte coinvolgenti per mezzo di dibattiti, riflessioni e azioni in grado di dare agli allievi la possibilità di valutare, interrogare, criticare e proporre eventualmente modifiche rispetto a soluzioni individuate e in uso riguardanti le modalità relazionali e organizzative dello stare assieme¹⁸¹.

Il limite di questi traguardi sembra essere quello di proporre percorsi basati sulla cittadinanza intesa come status correlato all'insieme dei diritti e dei doveri che gli individui di uno Stato-nazione esercitano reciprocamente.

In Francia l'educazione alla cittadinanza – più specificamente l'educazione civica e morale – fa parte dei curricula obbligatori dell'educazione nazionale francese a partire dal *cycle 2* della scuola primaria, sin dal 2015. L'aggettivo “morale” utilizzato nell'educazione morale e civica si riferisce all'obiettivo di insegnare agli alunni a adottare principi e valori della cittadinanza repubblicana e democratica, analogamente a quanto analizzato nel recente caso dell'Italia.

¹⁸¹ *Ibid.* [trad.mia]

Questa disciplina incoraggia lo scambio di opinioni basato sul rispetto delle diverse appartenenze civiche, sociali e culturali. Mira, quindi, a formare individui capaci di vivere insieme in una società pluralista, sebbene non ci siano obiettivi legati all'educazione interculturale o al dialogo interculturale.

L'educazione morale e civica, come indicato nel *Bulletin officiel n.30 de l'Éducation nationale del 26/07/2018*¹⁸² ha tre obiettivi interconnessi:

1. *Rispetto per gli altri*

Rispetto delle libertà, delle convinzioni filosofiche e religiose degli altri.

2. *Acquisizione e condivisione dei valori della Repubblica*

Ovvero trasmettere ai giovani i valori e i principi fondamentali sanciti dalla Costituzione del Paese ovvero libertà, uguaglianza, fraternità e laicità.

3. *Costruzione di una cultura civica*

Che consente agli alunni di sviluppare, nelle situazioni concrete della vita scolastica, la capacità di vivere in armonia con gli altri, la loro capacità di vivere in modo indipendente, di partecipare attivamente al miglioramento della vita della comunità e di prepararsi al loro impegno come cittadini.

Il limite dell'approccio francese è che l'enfasi posta sulla cittadinanza possa trasformarsi in un rafforzamento ideologico del monoculturalismo, a scapito della diversità culturale. Spesso, in questi contesti c'è stata un'inflazione di discorsi sulla cittadinanza, che viene spesso confusa con la civiltà e con le connesse pratiche di civilizzazione (e inculturazione)¹⁸³. Questa deriva è in contrasto con paesi come i Paesi Bassi ed il Canada, dove l'educazione alla cittadinanza è più orientata verso il rispetto della diversità culturale e religiosa¹⁸⁴.

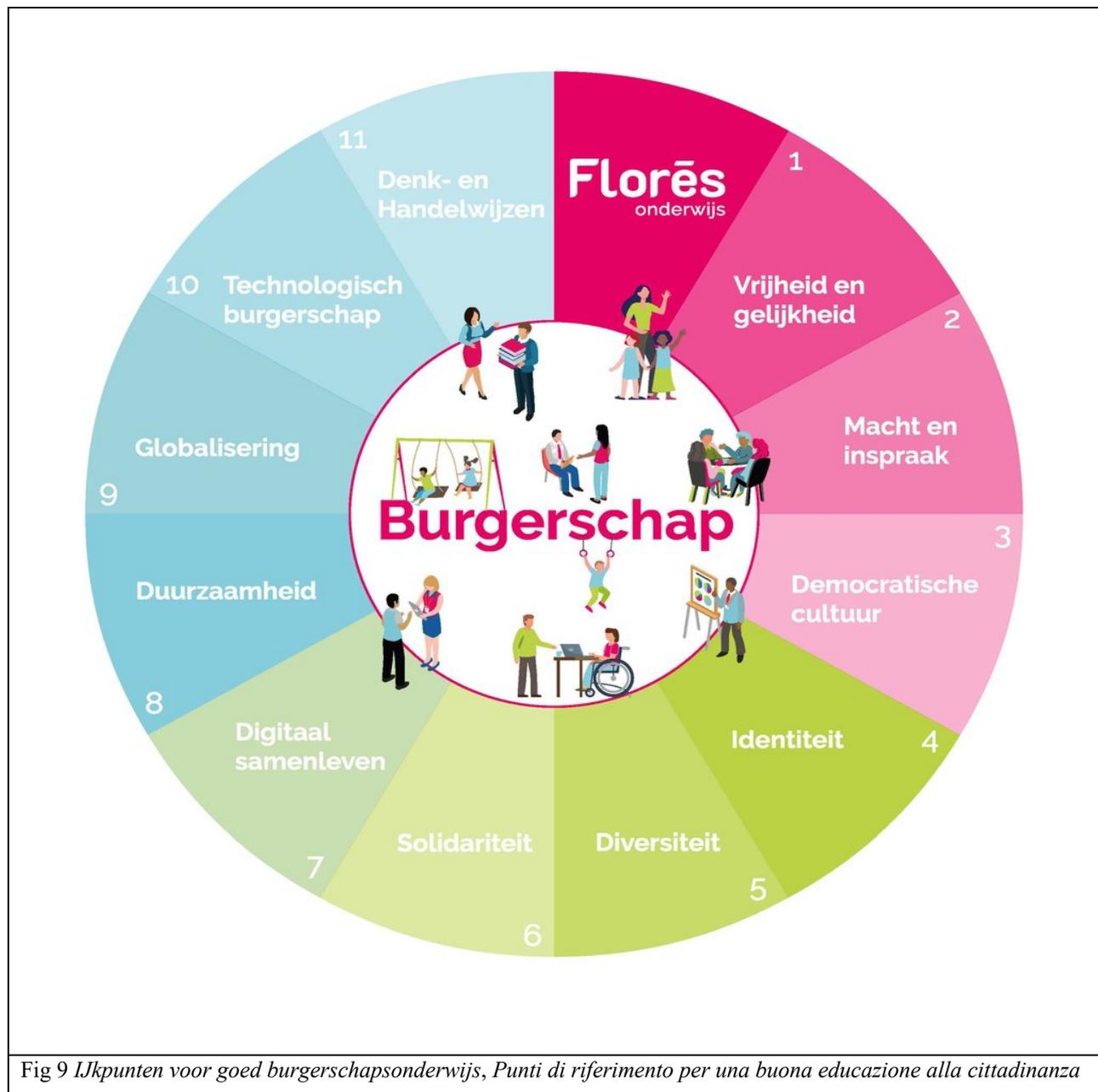
Nei Paesi Bassi, l'educazione alla cittadinanza democratica si basa sul concetto di *burgerschapsonderwijs* (educazione alla cittadinanza), disciplina obbligatoria nelle scuole a partire

¹⁸² Ministère de l'Éducation Nationale, Bulletin officiel n. 30 du 26-7-2018, *Programme d'enseignement moral et civique de l'école et du collège (cycles 2, 3 et 4)* in https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/ensel170_annexe_985734.pdf [17/10/2024].

¹⁸³ M. Catarci, M. Fiorucci, *Intercultural Education in the European Context: Analysis of Selected European Curricula*, Research in Migration and Ethnic Relations Series, Ashgate Publishing Limited, Burlington, USA 2015, [21-4-2024], p. 60 [trad. mia].

¹⁸⁴ Cfr. G. Campani, *Intercultural curriculum in neonationalist Europe: Between Neonationalism and Austerity*, «Counterpoints» 491 2016, pp. 481-501, p. 493.

dal 2006. Nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado, gli obiettivi dell'educazione alla cittadinanza promuovono la cultura politica, i valori e gli atteggiamenti di cittadinanza e la partecipazione attiva attraverso undici diversi obiettivi.



Gli elementi costitutivi della Fig.9 sono:

1. Libertà e uguaglianza
2. Potere e partecipazione
3. Cultura democratica
4. Identità

5. Diversità
6. Solidarietà
7. Vivere insieme digitalmente
8. Sostenibilità
9. Globalizzazione
10. Cittadinanza tecnologica
11. Pensiero e azione

A partire da quest'ultimo obiettivo, le scuole olandesi prevedono un approccio pratico all'educazione della cittadinanza democratica. Come metodo per sviluppare le 20 competenze incluse nel *Modello delle competenze necessarie per una cultura della democrazia e per il dialogo interculturale* (Fig.8), gli studenti partecipano attivamente a consigli studenteschi, sistemi di mediazione tra pari, sin dalla scuola primaria. Possono anche essere responsabili della conservazione degli spazi scolastici, organizzare e gestire eventi culturali e sportivi, partecipando attivamente alla politica generale della scuola. In questo senso si promuove :

una progressiva e attiva partecipazione a diversificati spazi di formazione, in grado di assicurare agli studenti la possibilità di sperimentare la propria libertà nell'apprendimento e nel contempo individuare, riflettere, provare a immaginare e proporre alternative a tutti quegli ostacoli o «strutture [...] di potere che perpetuano la disegualianza, la razzializzazione, la subalternizzazione e l'inferiorizzazione di esseri, saperi e modi, logiche e razionalità di vita»¹⁸⁵.

Sulla base del modello olandese, la riuscita di un programma di formazione alla cittadinanza democratica ed inter-culturale dipende dal suo impatto diretto sull'azione politica e sociale della comunità scolastica, non limitandosi a considerare solo la dimensione cognitivo-culturale, esaminando le diverse manifestazioni del potere dal punto di vista politico e sociale.

Detto altrimenti, si tratta di far sì che gli anni della scolarizzazione diventino anche uno strumento per decolonizzare le menti dei discenti perché se il colonialismo appartiene oramai alla storia, la colonialità è tuttora attiva e domina diffusamente attraverso una razionalità bianca e maschile il cui potere conserva una matrice che rimane europea, eterosessuale, capitalistica, militare, cristiana, patriarcale e che ha nello Stato-nazione il suo centro operativo¹⁸⁶.

L'educazione alla cittadinanza, vista dalla prospettiva della pedagogia interculturale e del riconoscimento della diversità, permette quindi agli studenti di sviluppare valori di equità e giustizia

¹⁸⁵ Cfr. D. Razzini, *Educating for citizenship through intercultural democracy*, *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 2022 17(3), pp. 41–56, p. 46.

¹⁸⁶ *Ibid.*, 45

sociale, riconoscere e mettere in dialogo le differenze legate alle culture, alle lingue, alle religioni, ai generi e sviluppare competenze utili a vivere in un mondo plurale¹⁸⁷.

In questo senso, l'educazione interculturale mantiene il suo carattere democratico solo se si occupa di temi fondamentali come l'uguaglianza, intesa come pari dignità, e l'equità, intesa come diritti uguali. Riconoscere il diritto all'uguaglianza non è sufficiente: è essenziale sviluppare una consapevolezza concreta che vada oltre la mera dichiarazione di diritti civili e politici, lavorando effettivamente a scuola per creare le condizioni socio-politiche che permettano l'effettivo esercizio di questi diritti.

Un'effettiva cittadinanza inter-culturale ha bisogno, in definitiva di:

aule senza pareti, e di insegnanti e processi formativi in grado di far conoscere, interrogare e scandagliare la pluralità – tutta – sia dentro ma soprattutto oltre le mura scolastiche¹⁸⁸.

¹⁸⁷ Cfr. UNESCO, *Educazione alla cittadinanza globale: temi e obiettivi di apprendimento*, 2018 in <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261836> [18/10/2024].

¹⁸⁸ Cfr. D. Razzini, *Educating for citizenship through intercultural democracy*, *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 2022 17(3), pp. 41–56, p.50, <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/15085>.

2.2 Politiche e normative educative in materia di intercultura in Italia, Francia e Paesi Bassi

SOMMARIO: 2.2.1 La via italiana: quadro normativo e strutturazione del curriculum; 2.2.2 L'approccio francese: quadro normativo e strutturazione del curriculum; 2.2.3 L'approccio olandese: quadro normativo e strutturazione del curriculum.

2.2.1 La via italiana: quadro normativo e strutturazione del curriculum

L'educazione interculturale in Italia si fonda su un quadro normativo che ha preso forma nel corso degli anni, a seguito dell'aumento dei flussi migratori in entrata e della necessità di rispondere ai bisogni di una società sempre più multiculturale. In questo contesto di crescente diversità etnica e culturale, l'Italia ha cercato di sviluppare una risposta educativa inclusiva che valorizzasse le differenze di tutti.

L'educazione interculturale in Italia, nella sua forma attuale, è il risultato di un processo evolutivo che si è sviluppato nel tempo grazie a numerosi documenti, linee guida e leggi specifiche, che ne hanno delineato i principi e le modalità di attuazione. Favaro, nel suo libro *A scuola nessuno è straniero*¹⁸⁹, evidenzia come questo percorso si sia articolato in tre fasi principali:

1. Fase dell'accoglienza:

nei primi anni, l'arrivo dei primi alunni stranieri nelle scuole italiane suscitava curiosità e le differenze culturali venivano spesso trattate in modo folkloristico e stereotipato. Le pratiche educative miravano più a un'esaltazione superficiale delle differenze che a una vera integrazione.

2. Fase dei dispositivi di integrazione:

con l'aumento della presenza di studenti stranieri, la scuola ha adottato misure compensative, come l'introduzione della pedagogia per stranieri, mediatori culturali e protocolli di accoglienza per facilitare l'inserimento. L'insegnamento dell'italiano come L2 (seconda lingua) è stato un elemento centrale di questa fase.

3. Fase dell'inclusione:

negli anni più recenti, si è passati a un modello in cui la multiculturalità è vista come la norma. L'obiettivo non è più solo integrare, ma creare un ambiente scolastico inclusivo, in cui le differenze

¹⁸⁹ G. Favaro, *A scuola nessuno è straniero. Insegnare e apprendere nella scuola multiculturale*, Giunti Scuola, Firenze 2011, in: A. Portera, *Educazione e pedagogia interculturale*, Il Mulino, Bologna 2022, p. 121.

culturali vengano valorizzate e trattate come un'opportunità di apprendimento per tutti, nel rispetto dell'uguaglianza e della dignità di ogni individuo.

La nostra Costituzione, l'ordinamento comunitario, le convenzioni internazionali ed europee ratificate dall'Italia, insieme al D.Lgs. 286/98 e il D.P.R. 394/99 garantiscono il diritto-dovere all'istruzione ed alla formazione a tutti i minori, senza discriminazioni legate alla cittadinanza, alla regolarità del soggiorno o sulla base di qualsiasi altra circostanza. L'articolo 34 della Costituzione, infatti, stabilisce che *“La scuola è aperta a tutti”*, garantendo l'accesso universale all'istruzione.

Attualmente, i minori neo arrivati in età di obbligo scolastico sono generalmente assegnati alla classe corrispondente alla loro età. Tuttavia, il collegio dei docenti può decidere diversamente, considerando fattori come: il sistema scolastico del Paese d'origine dello studente, il livello di competenze e conoscenze già acquisite, e gli studi svolti o eventuali titoli ottenuti. Inoltre, il collegio stabilisce eventuali adattamenti dei programmi scolastici in base al livello di competenza degli alunni stranieri, prevedendo interventi mirati per facilitare l'apprendimento della lingua italiana. Questo supporto linguistico può includere lezioni intensive e progetti speciali all'interno dell'offerta formativa dell'istituto,

In merito a ciò, la *Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012* e la *Nota del 22 novembre 2013* stabiliscono per gli studenti neoarrivati da Paesi non latini, la redazione di un Piano Didattico Personalizzato (PDP) con percorsi individualizzati, strumenti compensativi e misure dispensative. Le istituzioni scolastiche hanno, inoltre, la facoltà di proporre attività online per arricchire la formazione degli studenti oppure, se necessario, enti locali per migliorare il dialogo scuola-famiglia. La scuola può anche avvalersi di mediatori culturali e collaborare con enti e associazioni del terzo settore per facilitare l'integrazione degli alunni stranieri.

In generale, possiamo evidenziare che la scuola italiana non ha mai adottato una politica assimilazionista, che mira all'integrazione degli alunni provenienti da contesti migratori secondo i modelli culturali e linguistici dominanti. Essa si è orientata, direttamente, verso un modello di educazione interculturale, sostenuto anche dalle *Indicazioni Nazionali per il Curricolo* del 2012 e dal documento aggiornato *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari* del 2018. Nelle Indicazioni del 2012, precisamente nel capitolo *“La scuola nel nuovo scenario e per una nuova cittadinanza”* leggiamo :

Il paesaggio educativo è diventato estremamente complesso... La scuola è perciò investita da una domanda che comprende, insieme, l'apprendimento e «il saper stare al mondo» [...]

Inoltre, l'orizzonte territoriale della scuola si allarga. Ogni specifico territorio possiede legami con le varie aree del mondo e con ciò stesso costituisce un microcosmo che su scala locale riproduce opportunità, interazioni, tensioni, convivenze globali. Anche ogni singola persona, nella sua esperienza quotidiana, deve tener conto di informazioni sempre più numerose ed eterogenee e si confronta con la pluralità delle culture.

Nel suo itinerario formativo ed esistenziale lo studente si trova a interagire con culture diverse, senza tuttavia avere strumenti adatti per comprenderle e metterle in relazione con la propria. Alla scuola spetta il compito di fornire supporti adeguati affinché ogni persona sviluppi un'identità consapevole e aperta¹⁹⁰.

L'obiettivo dell'educazione interculturale in Italia va, quindi, al di là della sola integrazione degli alunni provenienti da contesti migratori, ambisce alla costruzione di una scuola e di una società in cui tutti gli studenti, indipendentemente dalla loro origine, possano sentirsi parte di una comunità che li accoglie. In questa prospettiva, l'educazione interculturale diventa uno strumento per sviluppare una visione del mondo aperta capace di combattere i fenomeni di esclusione sociale, razzismo e discriminazione.

Come accennato in precedenza, l'approccio interculturale nel sistema scolastico italiano è stato un processo caratterizzato da una serie di interventi legislativi, linee guida e pratiche pedagogiche. Tra i tanti, analizzeremo i più significativi: le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* del 2006 e aggiornate nel 2014, il testo del 2007 intitolato *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* il documento *Diversi da chi?* del 2015 e gli *Orientamenti interculturali* del 2022. Questi documenti riflettono un progressivo cambiamento di prospettiva sulle modalità di accoglienza e integrazione degli alunni provenienti da contesti migratori, partendo da una visione iniziale centrata sul multiculturalismo e arrivando a una più articolata e inclusiva concezione dell'intercultura.

Le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* del 2006, aggiornate poi nel 2014, forniscono un quadro riassuntivo delle indicazioni fin qui apportate circa gli indirizzi e le strategie da attuare nell'ottica dell'integrazione di alunni con background migratorio.

L'Italia ha scelto la piena integrazione di tutti nella scuola e l'educazione interculturale come suo orizzonte culturale [...] Si sta delineando in Italia una scuola delle cittadinanze, europea nel suo orizzonte, radicata nell'identità nazionale, capace di valorizzare le tante identità locali e, nel contempo, di far dialogare la molteplicità delle culture entro una cornice di valori condivisi. Al di là delle buone pratiche e delle singole iniziative di accoglienza e di integrazione, occorrono tuttavia un impegno organico e un'azione strutturale capaci di sostenere l'intero sistema formativo nazionale. L'educazione interculturale costituisce lo sfondo da cui prende

¹⁹⁰ MIUR, Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012, in https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf [27-9-2024], p. 10

avvio la specificità di percorsi formativi rivolti ad alunni stranieri, nel contesto di attività che devono connotare l'azione educativa nei confronti di tutti¹⁹¹.

Il documento riconosce il fenomeno migratorio come una realtà strutturale della società italiana e individua nella scuola l'istituzione chiave per promuovere l'integrazione. L'approccio proposto è quello di una scuola che valorizza le molteplici culture presenti nel suo contesto, stabilendo i principi fondamentali per l'accoglienza e fornendo indicazioni operative per le scuole.

Una delle priorità per l'integrazione degli alunni provenienti da contesti migratori è quella di promuovere l'acquisizione di una buona competenza linguistica in italiano, sia nella forma scritta che orale, nelle sue dimensioni ricettive e produttive. La padronanza della lingua italiana è considerata uno dei fattori principali per il successo scolastico e l'inclusione sociale. Per questo motivo, molti istituti scolastici hanno attivato corsi e percorsi specifici di insegnamento dell'italiano L2, destinati agli alunni non italofoeni, con particolare attenzione ai primi anni di scolarizzazione.

Tra gli elementi centrali delle *Linee guida* troviamo anche il concetto di **accoglienza**, inteso non solo come inserimento formale degli studenti con *background* migratorio nelle classi, ma come un processo che coinvolge l'intera comunità scolastica. Le scuole sono invitate a sviluppare piani di accoglienza che prevedano il coinvolgimento di insegnanti, famiglie, mediatori culturali e studenti, con l'obiettivo di favorire l'adattamento degli alunni neo arrivati e prevenire eventuali difficoltà nel percorso scolastico.

È evidente che il documento del 2006 sia incentrato prevalentemente su misure specifiche per gli studenti "stranieri", mantenendo una netta distinzione tra italiani e immigrati. A tal proposito sono state mosse critiche nei confronti dell'effettiva capacità del testo di superare una semplice enunciazione di intenti: la formazione interculturale degli insegnanti è solo accennata, e la figura del mediatore culturale non viene adeguatamente definita né integrata in modo chiaro nel sistema scolastico¹⁹².

La via italiana per l'intercultura. Scuola e studenti stranieri del 2007, pubblicata dal Ministero dell'Istruzione, segna un cambiamento di rotta. Questo documento ha rappresentato un importante contributo teorico al cambiamento del linguaggio e delle politiche interculturali italiane, abbandonando definitivamente l'approccio binario "Noi/Loro". Il concetto di intercultura non è più

¹⁹¹ Cfr. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, 2006, p. 3.

¹⁹² *Ibid.*, pp. 13-15

limitato agli alunni “stranieri”, ma viene considerato uno sfondo educativo che riguarda tutti gli studenti:

Adottare la prospettiva interculturale, la promozione del dialogo e del confronto tra culture, significa non limitarsi soltanto ad organizzare strategie di integrazione degli alunni immigrati o misure compensatorie di carattere speciale. Insegnare in una prospettiva interculturale vuol dire piuttosto assumere la diversità come paradigma dell’identità stessa della scuola, occasione privilegiata di apertura a tutte le differenze¹⁹³.

Il documento si basa sull’idea che l’interculturalità rappresenti una prospettiva strutturale e fondamentale per il sistema educativo italiano, sviluppata secondo le specificità storiche, sociali, economiche e territoriali del Paese. Le pratiche educative italiane poggiano su quattro principi generali:

- **Universalismo:** Questo principio, adottato dalla scuola italiana in linea con la Convenzione ONU sui diritti dei minori del 1989 e le normative nazionali sulla tutela dell’infanzia, afferma il diritto di tutti all’accesso all’istruzione come diritto individuale.
- **Scuola comune:** Riflette la scelta di evitare la creazione di classi separate e promuovere un’inclusione piena, senza esclusioni, riconoscendo e accogliendo tutte le diversità.
- **Centralità della persona:** Enfatizza l’importanza della persona nella sua unicità biografica e promuove il rispetto e la valorizzazione dell’individuo, senza dimenticare il valore della dimensione relazionale.
- **Intercultura:** Definisce la diversità come un elemento fondante dell’identità scolastica, una risorsa per aprire il sistema educativo a tutte le differenze (legate a origine, genere, status sociale, percorso scolastico), nella prospettiva di una coesione sociale plurale e condivisa, fondata su uno scambio culturale dinamico e reciproco.

Negli anni successivi, il cammino verso un’educazione interculturale in Italia ha incontrato alcuni elementi di dissonanza e controtendenza rispetto ai principi enunciati dal documento del 2007, , tra questi citiamo la *Circolare Ministeriale n. 2 del 2010* che introduce un tetto del 30% di alunni stranieri

¹⁹³ Ministero della Pubblica Istruzione, *La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri*, Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e per l’educazione interculturale, 2007, p.

per classe, facendo percepire gli studenti con cittadinanza non italiana come problematici, più che come risorse per la crescita scolastica.

Pur con queste criticità si sono anche registrati, proprio in questi anni, anche elementi di avanzamento: sono stati pubblicati documenti che rivedono la terminologia, riconoscendo il valore dei principi interculturali. Il documento, trasmesso con nota 9 settembre 2015, prot. n. 5535 *Diversi da chi?* ne è un valido esempio. Si tratta è un vero e proprio *vademecum* composto da dieci raccomandazioni e proposte operative per l'accoglienza e l'integrazione di alunni con recente immigrazione. Oltre a ribadire il diritto all'inserimento immediato degli alunni neo arrivati, investire sul loro protagonismo e sostenere l'apprendimento dell'italiano L2, l'ultima raccomandazione sottolinea l'importanza della promozione dell'educazione interculturale nelle scuole.

I giovani di oggi hanno bisogno di esperienze relazionali e di strumenti culturali per imparare ad interagire senza timori e con mentalità aperta con una cultura, un'informazione, un'economia sempre più contrassegnate dalla duplice dimensione del globale e del locale.

Le classi multiculturali sono un contesto prezioso per abituare tutti, fin dai primi anni di vita, a riconoscersi ed apprezzarsi come uguali e diversi. La presenza degli studenti con background migratorio, se valorizzata da un approccio educativo interculturale, offre opportunità importanti alla modernizzazione e all'arricchimento del profilo culturale della scuola italiana¹⁹⁴.

Gli *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori del 2022*, segnano un ulteriore passo in avanti. La scelta terminologica riflette una maggiore consapevolezza dell'evoluzione del fenomeno migratorio e della complessità delle identità degli studenti. Il termine "alunni e alunne provenienti da contesti migratori" sostituisce definitivamente le espressioni tradizionali come "alunni stranieri", mettendo in risalto la dinamicità delle esperienze migratorie e la necessità di una maggiore inclusività¹⁹⁵. Cambia anche l'idea di appartenenza, non c'è solo l'appartenenza ad una data nazione o territorio, ma si è anche cittadini europei e del mondo. Si ribadisce, inoltre l'importanza della partecipazione dei più piccoli al sistema educativo integrato 0/6.

Resta centrale e prioritario l'apprendimento dell'italiano L2, diviso in ITABASE (lingua per la comunicazione interpersonale di base) ed ITASTUDIO (lingua veicolare per gli apprendimenti

¹⁹⁴ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura, *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*, 2014, pp. 7-8.

¹⁹⁵ Cfr. Ministero dell'Istruzione, *Orientamenti interculturali: Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, 2022, p. 15.

disciplinari). Le scuole devono realizzare interventi di qualità in collaborazione con enti, associazioni, insegnanti specialisti, studenti universitari e volontari.

Il documento del 2022 si sofferma anche sul valore del plurilinguismo e della diversità linguistica, che approfondiremo nel terzo capitolo, non solo come risorsa per gli studenti con *background* migratorio, ma come arricchimento per l'intera comunità scolastica. Questo cambio di prospettiva sottolinea l'importanza di riconoscere e valorizzare le competenze linguistiche e culturali di tutti gli alunni, italiani e no, favorendo una vera integrazione basata sulla pluralità e sulla diversità¹⁹⁶.

Per quanto riguarda la prospettiva interculturale negli *Orientamenti interculturali* essa di configura come un approccio trasversale che coinvolge saperi e discipline, rivolgendosi indistintamente a tutti gli studenti. Il documento ricorda che sebbene la scuola rappresenti un luogo privilegiato per questo processo, non può essere l'unico attore; è necessario un approccio sinergico che coinvolga istituzioni scolastiche, educatori, famiglie, enti locali e organizzazioni del terzo settore.

Dopo quasi cinquant'anni dall'inizio del fenomeno migratorio in Italia, è diventato essenziale ripensare il ruolo degli alunni migranti, non più solo come destinatari di assistenza, ma come cittadini a tutti gli effetti, portatori di diritti e doveri. Questa trasformazione richiede interventi strutturati e mirati, come la valorizzazione del patrimonio linguistico e culturale degli alunni, l'inclusione del plurilinguismo e del pluralismo religioso nei programmi scolastici e il superamento di concezioni statiche e stereotipate delle identità culturali¹⁹⁷.

Solo attraverso un impegno condiviso e la costruzione di percorsi educativi inclusivi, sarà possibile non solo rispondere alle esigenze dei contesti migratori, ma anche creare una società più giusta, coesa e orientata verso un futuro in cui la diversità rappresenti una delle principali risorse su cui fondare il progresso comune. L'intercultura, quindi, non è solo una questione educativa, ma una scelta di civiltà, che riflette il desiderio di vivere in un mondo in cui il dialogo e la comprensione reciproca siano i pilastri su cui costruire un futuro migliore.

¹⁹⁶ Ibid., Cfr. pp. 18-19

¹⁹⁷ Cfr. Ministero dell'Istruzione, *Orientamenti interculturali: Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, 2022, p. 35.

2.2.2 L'approccio francese: quadro normativo e strutturazione del curriculum

Il sistema educativo francese ha sempre legato l'educazione interculturale al tema dell'immigrazione e alla scolarizzazione degli studenti provenienti da contesti migratori, nonostante i numerosi tentativi di estendere il concetto anche ad altri ambiti come l'apprendimento linguistico, la comunicazione ed il dialogo interculturale¹⁹⁸. In Francia, l'evoluzione dell'educazione interculturale è quindi strettamente connessa ai fenomeni migratori, i quali hanno subito profonde trasformazioni nel corso degli anni.

Negli anni '70, le idee sull'identità culturale dei bambini immigrati erano per lo più basate su visioni omogenee e statiche della cultura, che trascurava la complessa interazione tra gli immigrati e la nuova cultura nella quale essi vivevano: elementi di culture straniere venivano estrapolati dal loro contesto originale e perdevano quindi il loro significato originale risultando così impoveriti, desocializzati e, al limite, grotteschi. L'espressione "pedagogia del *cous-cous*" coniata proprio in Francia riflette adeguatamente le pratiche di questo periodo¹⁹⁹.

Nel 1975 viene introdotto il programma *Enseignement des Langues et Cultures d'Origine* (ELCO), volto a facilitare il ritorno dei bambini figli di lavoratori immigrati nei Paesi d'origine, educandoli anche nella loro lingua madre. Tuttavia, questi programmi hanno spesso contribuito all'emarginazione degli studenti interessati, perché non erano diretti all'intero gruppo classe e gli insegnanti non sempre hanno ricevuto una formazione adeguata a impartirli.²⁰⁰ Purtroppo, ancora oggi l'insegnamento della lingua francese è "la" priorità nelle politiche di integrazione di alunni con *background* migratorio, considerata elemento imprescindibile per l'integrazione.

Il modello francese dell'intercultura, dalla letteratura sociopedagogica accademica è comunemente definito assimilazionista. In base a questo paradigma, le forme di integrazione degli immigrati nella società vengono regolate dal principio repubblicano di laicità ed eguaglianza tra gli individui, che impone criteri universali riferibili ai principi dello stato francese, superando così specificità legate a singole tradizioni, religioni e linguaggi. In questa prospettiva, il percorso di integrazione sociale dei nuovi arrivati consiste essenzialmente nella progressiva acquisizione delle forme della cittadinanza

¹⁹⁸ Cfr. M. Catarci, M. Fiorucci, *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*, Research in Migration and Ethnic Relations Series, Ashgate, Farnham, Surrey, Burlington, VT 2015, p. 55 [trad. mia].

¹⁹⁹ *Ibid*, p. 393 [trad. mia].

²⁰⁰ Cfr. O. Meunier, «Les approches interculturelles dans le système scolaire français : vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle?», *Socio-logos* 3 (2008), p. 4, <https://doi.org/10.4000/socio-logos.1962> [trad. mia].

francese, con la piena e totale accettazione ad agire nella sfera pubblica nel quadro di regole condivise²⁰¹.

Il rischio del modello assimilazionista per chi migra in Francia è quello della “doppia assenza”. Il concetto è stato coniato dal sociologo algerino Abdelmalek Sayad, allievo di Pierre Bourdieu, ed indica l’assenza del migrante sia dalla società d’origine che da quella in cui risiede, trasformandolo in un *atopos*, una persona fuori luogo, destinato a vivere nel limbo della non-appartenenza.

Dagli anni 80 ad oggi, il modello francese si è evoluto. Se in passato l’educazione interculturale era caratterizzata da misure compensative volte esclusivamente agli immigrati e ai loro figli, oggi il concetto tenta di estendersi a tutti coloro che partecipano alla vita scolastica.

A conferma di ciò, nel *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, la conoscenza della cultura, del modo di vivere, delle lingue e del patrimonio di altri popoli viene incoraggiata. La recente introduzione alla diversità linguistica nell’area *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* già a partire dalla scuola dell’infanzia è esempio di un importante passo verso l’apertura interculturale. Inoltre, a partire dalla CE1, l’apprendimento di una lingua moderna non si limita alla dimensione grammaticale, ma rappresenta anche un incontro con una nuova cultura, un confronto con l’alterità. I programmi scolastici francesi sottolineano che l’insegnamento delle lingue moderne o regionali è un mezzo per offrire pieno spazio all’apprendimento culturale e anche all’educazione civica, promuovendo un approccio aperto e rispettoso nei confronti della diversità. Fin dall’infanzia, infatti, l’educazione si struttura attorno al principio fondamentale di *Apprendre ensemble et vivre ensemble*, imparare insieme e vivere insieme. Le classi e i gruppi scolastici diventano vere e proprie comunità di apprendimento, orientate a costruire un primo approccio all’educazione alla cittadinanza.

Inoltre, nell’ambito *Les représentations du monde et l’activité humaine*, troviamo ulteriori obiettivi legati alla dimensione interculturale. Questi sono volti alla comprensione delle società nel tempo e nello spazio, all’interpretazioni di varie produzioni culturali e alla conoscenza del mondo sociale contemporaneo²⁰². Nel *Bulletin officiel spécial de l’Éducation nationale* leggiamo che questo principio fondamentale

²⁰¹Cfr. A. Portera, A. La Marca, M. Catarci, *Pedagogia interculturale*, Scholé, Brescia 2022, 2. ed., p. 47.

²⁰² Ministère de l’Éducation Nationale, *Bulletin officiel de l’Éducation nationale, Décret no 2015-372 du 31 mars 2015*, 23 avril 2015, no 17, in [https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm\[17/10/2024\]](https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm[17/10/2024]).

*Établit les bases de la construction d 'une citoyenneté respectueuse des règles de la laïcité et ouverte sur la pluralité des cultures dans le monde*²⁰³.

In questa frase è evidente una grande contraddizione della visione di intercultura da parte della scuola francese. Com'è possibile formare cittadini aperti alla pluralità delle culture del mondo se poi nella pratica lo stato francese definisce come violazioni mostrare ed indossare *signe ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse*? Emblematico a tal proposito, il divieto a scuola di indossare il velo islamico, l'*abaya* e il *qamis*, che in alcuni casi porta i giovani e le famiglie più "integraliste" ad optare verso situazioni di auto-segregazione, rifugiandosi nelle scuole private confessionali a contratto, sovvenzionate dallo Stato e considerate pubbliche non statali.

Nonostante le contraddizioni legate alla gestione della laicità e delle espressioni religiose, l'impegno del sistema educativo francese per promuovere l'intercultura si estende a numerosi altri ambiti, come dimostrano i programmi scolastici dal terzo al quarto ciclo. Oltre alla valorizzazione della diversità linguistica fin dalla scuola dell'infanzia, le materie come la letteratura, la storia e la geografia giocano un ruolo fondamentale nell'aprire gli alunni alla diversità culturale mondiale.

Ad esempio, nel terzo ciclo, sezioni di CM1 - CM2 - Sixième, si evidenzia l'importanza di includere opere letterarie provenienti non solo dalla letteratura francese, mentre nel quarto ciclo, Cinquième – Troisième, gli studenti sono incoraggiati a creare collegamenti tra le produzioni letterarie e artistiche di culture e periodi diversi.

In parallelo, la storia e la geografia offrono opportunità per confrontare stili di vita, pratiche sociali e religiose, contribuendo alla costruzione di una cittadinanza sensibile alla diversità. Il programma del secondo ciclo, ad esempio, incoraggia gli alunni a confrontare stili di vita (come alimentazione, abitazioni, abbigliamento e viaggi) tra epoche e culture diverse, mentre nel ciclo tre la geografia si concentra sulla nozione di "habitat", osservando come le persone organizzano i propri spazi vitali. Nel ciclo 4, temi come "Cristianesimo e Islam (VI-XIII secolo)" e "L'Illuminismo e l'apertura di orizzonti" offrono agli alunni l'opportunità di esplorare questioni politiche, sociali e religiose, con un'apertura interculturale che mette in relazione culture e periodi storici diversi.

²⁰³ Ministère de l'Éducation Nationale, *Programme de l'école maternelle: Une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble*, Bulletin officiel spécial de l'Éducation nationale, 26 mars 2015, no 2, p. 3.

Nonostante queste aperture culturali, la teoria si scontra con pratiche come quelle dei CASNAV (Centres Académiques pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des Enfants du Voyage)²⁰⁴. Quest'iniziativa è caratterizzata da centri di accoglienza volti al supporto degli studenti neo arrivati, fornendo loro assistenza specifica per agevolarne l'inserimento nel sistema scolastico. L'obiettivo dichiarato è quello di garantire un percorso educativo che permetta a questi alunni di acquisire rapidamente le competenze linguistiche e culturali necessarie per proseguire la loro formazione nelle scuole francesi. Purtroppo, questi centri sono, di fatto, strumenti che perpetuano la separazione tra "francesi" e "non francesi", in una dinamica che rischia di contraddire il principio stesso di uguaglianza alla base del sistema educativo repubblicano.

Queste dinamiche contraddittorie, accanto alle diverse opportunità sociali dei ragazzi di seconda e terza generazione, sono emerse in termini conflittuali nelle *banlieue* parigine dove, nel 2005, esplose una rivolta che durò circa tre settimane con sommosse di giovani abitanti nei quartieri che portarono il governo francese a dichiarare lo stato di emergenza. Il *casus belli* venne offerto in particolare dalla morte, avvenuta il 27 ottobre 2005 a Clichy-sous-Bois, di due adolescenti di 15 e 17 anni fulminati all'interno di una cabina elettrica, mentre fuggivano inseguiti da una pattuglia di polizia. Le ragioni della rabbia, come ha potuto osservare lo storico Jacques le Goff, erano ben più profonde, avevano a che fare con la mancanza di effettive opportunità sociali, con lo svantaggio economico, con una politica che aveva soppresso gli spazi di mediazione sociale, ad esempio interventi educativi e sociali per costruire forme di dialogo tra le comunità²⁰⁵.

In conclusione, l'approccio dell'educazione interculturale in Francia si sviluppa tra tensioni e progressi significativi. La sfida principale è quella di costruire un modello che oltrepassi l'assimilazione e che riconosca e valorizzi le differenze senza negare specificità individuali, culturali e religiose, promuovendo al contempo una società coesa e inclusiva.

2.2.3 L'approccio olandese: quadro normativo e curricolo

Prima di addentrarci nel quadro normativo dei Paesi Bassi e al loro approccio interculturale, occorre fare una precisazione. Nel linguaggio comune "Olanda" e "Paesi bassi" sono utilizzati come sinonimi,

²⁰⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, *CASNAV: Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs*, 2023, in <https://eduscol.education.fr/1201/casnav> [17/10/2024].

²⁰⁵ Cfr. A. Portera, A. La Marca, M. Catarci, *Pedagogia interculturale*, Scholé, Brescia 2022, 2. ed., p. 63.

nonostante ciò, il governo olandese ha dichiarato che nei documenti ufficiali il Paese verrà sempre e solo indicato come “Netherlands”. Il termine Olanda, infatti, si riferisce genericamente al territorio di due delle 12 province, chiamate rispettivamente “Olanda settentrionale” e “Olanda meridionale” (Vedi Fig.10).



Fig.10 Carta politica dei Paesi Bassi

Il primo articolo della Costituzione olandese stabilisce un principio fondamentale: «*All persons in the Netherlands shall be treated equally in equal circumstances. Discrimination on the grounds of religion, belief, political opinion, race or sex or on any other grounds whatsoever shall not be permitted.*²⁰⁶». La Costituzione olandese²⁰⁷, come quella italiana e quella francese, garantisce il rispetto della dignità umana e promuove la giustizia sociale e si fonda sui principi democratici.

²⁰⁷ *Dutch Civil Law*, in <http://dutchcivillaw.com/legislation/constitution011.htm>[28-9-2024]. «Tutti coloro che si trovano nei Paesi Bassi sono trattati allo stesso modo in situazioni simili. La discriminazione basata su religione, convinzioni, opinioni politiche, razza, sesso o qualsiasi altra base è vietata» [trad. mia].

Per quanto riguarda le politiche di integrazione degli immigrati, negli anni '70, i Paesi Bassi hanno preso consapevolezza del loro status di nazione d'immigrazione e hanno trasformato la "*guest woker policy*", precedentemente adottata negli anni '60 e '70 per l'importazione di lavoratori temporanei, in una strategia di integrazione socio-culturale per le minoranze immigrate, mantenendo, al contempo, il rispetto per la diversità culturale, riconosciuta legalmente²⁰⁸. Come nel caso della Francia, in questa prima fase, i Paesi Bassi hanno risposto alla diversità culturale con politiche assimilationiste.

Nel 1979, il Consiglio scientifico per la politica governativa olandese (WRR²⁰⁹) ha raccomandato la creazione di una specifica politica per le minoranze etniche. In questo contesto, il consiglio ha suggerito di abbandonare l'idea che i migranti fossero ospiti temporanei e di adottare una filosofia di integrazione mirata a prevenire che i gruppi di migranti diventassero minoranze etniche emarginate. Da questo orientamento è scaturita una politica per le minoranze secondo Driessen, da un approccio "a due binari": integrazione senza perdita dell'identità culturale. Un approccio che in quegli anni si caratterizzava allo stesso tempo sia per l'integrazione degli studenti migranti nel sistema educativo olandese che per la preparazione per un eventuale ritorno nella madre patria, con l'istruzione nella lingua madre fornita nelle aule scolastiche²¹⁰.

Secondo Eldering l'approccio ideologico olandese verso l'immigrazione si basa su due valori centrali: l'uguaglianza delle opportunità e l'equivalenza delle culture. L'equivalenza delle culture, intesa come un riconoscimento e rispetto reciproco delle differenze culturali e religiose, è un valore profondamente radicato nella storia del paese. Questo principio è stato alla base della compartimentazione (o *pillarization*) della società olandese, principio permesso a sua volta dal carattere consociativo della Costituzione. Si trattava di una società divisa verticalmente in gruppi formati sulla base della fede religiosa. Ciascuna di queste comunità religiose costituiva un pilastro autonomo, organizzato secondo specifiche strutture funzionali, tra cui istituzioni educative, ospedali, quotidiani, sindacati, nonché stazioni televisive e radiofoniche²¹¹.

In tal modo, i diversi segmenti della società erano in grado di coesistere senza dover rinunciare alla propria identità, grazie a una strategia di pacificazione fondata sull'autonomia dei singoli gruppi e

²⁰⁸ Cfr. M. Catarci, M. Fiorucci, *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*, Research in Migration and Ethnic Relations Series, Ashgate, Farnham, Surrey; Burlington, VT 2015, p. 208 [trad. mia].

²⁰⁹ WRR (Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid). (1989). *Alloctonenbeleid*. The Hague: SDU.

²¹⁰ Cfr. G. Driessen, *The limits of educational policy and practice? The case of ethnic minorities in the Netherlands*, *Comparative Education* 36 (1), 2000, p. 59.

²¹¹ Cfr. M. Catarci, M. Fiorucci, *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*, Research in Migration and Ethnic Relations Series, Ashgate, Farnham, Surrey; Burlington, VT 2015, p. 207 [trad. mia].

gestita attraverso il compromesso e il dialogo. Il principio essenziale era la non interferenza della politica nell'espressione identitaria dei gruppi; l'arena politica doveva, piuttosto, rappresentare lo spazio per analizzare e risolvere i conflitti tra le parti.

Come sostengono Duyvendak e Scholten, i pilastri della nazione (in olandese: *zuilen*) erano inizialmente quattro: protestanti, cattolici, socialisti e liberali. Con l'arrivo di un numero significativo di musulmani provenienti da paesi come il Marocco, la Turchia e il Suriname, è emersa la questione se si sarebbe formata una nuova "colonna" musulmana all'interno di questa struttura sociale²¹². Anche se l'Islam, come culto organizzato, si è in parte istituzionalizzato nei Paesi Bassi, con la presenza di circa 380 moschee nel paese e con circa un quarto dei bambini musulmani che frequenta lezioni di Corano, la creazione di un comparto scolastico islamico autonomo è stata limitata. Solo il 4% degli studenti di origine musulmana frequenta scuole basate su principi islamici, e le differenze nazionali e religiose all'interno della comunità musulmana hanno ulteriormente ostacolato la formazione di un sistema educativo specifico per questa comunità²¹³.

La *Cultural Minority Policy*, attuata negli anni '80, ha poi fornito risorse aggiuntive per gli studenti migranti, che avevano maggiori difficoltà rispetto agli alunni della classe operaia olandese. Secondo Duyvendak e Scholten, questa politica "esprimeva l'idea che un miglioramento della posizione socio-culturale dei migranti avrebbe anche migliorato la loro posizione socio-economica". I bambini svantaggiati nelle scuole primarie erano classificati con fattori di ponderazione, dove gli alunni delle minoranze contavano di più per assegnare finanziamenti scolastici²¹⁴.

In linea con la politica generale per le minoranze, nel 1980 il Ministero dell'Educazione olandese ha varato un piano che stabilisce i principi per l'istruzione delle minoranze etniche. Questo piano sottolinea che l'educazione dovrebbe mirare sia all'uguaglianza delle opportunità educative sia al riconoscimento dell'equivalenza delle culture. Questi due obiettivi sono stati codificati nella *Primary Education Act* del 1985, che impone a tutte le scuole, indipendentemente dalla loro composizione etnica, di preparare gli studenti a vivere in una società multiculturale²¹⁵.

²¹² Duyvendak, J.W., Scholten, P., *Deconstructing the Dutch multicultural model. A frame perspective on Dutch immigrant integration policymaking*, *Comparative European Politics* 10 (3), 2012, p. 280 [trad. mia].

²¹³ Cfr. L. Eldering, *Multiculturalism and Multicultural Education in an International Perspective*, *Anthropology & Education Quarterly* 27 (3), 1996, pp. 315–330, p. 322 [trad. mia].

²¹⁴ Duyvendak, J.W., Scholten, P., *Deconstructing the Dutch multicultural model. A frame perspective on Dutch immigrant integration policymaking*, *Comparative European Politics* 10 (3), 2012, p. 272 [trad. mia].

²¹⁵ Cfr. L. Eldering, *Multiculturalism and Multicultural Education in an International Perspective*, p. 324 [trad. mia].

L'educazione multiculturale nei Paesi Bassi, in quel periodo, non è concepita come una disciplina separata, ma come un elemento integrato in tutto il curriculum. Il Ministero dell'Educazione e altre organizzazioni educative nazionali hanno raggiunto un consenso sugli obiettivi dell'educazione multiculturale già alla fine degli anni '80.

According to them, multicultural education is neither a subject nor a separate part of the curriculum. The whole curriculum should reflect society's cultural diversity. Multicultural education should also have implications for school policy, staff ethnicity, and ethnic-minority parent representation on school boards. Its main objectives are that children acquire knowledge of each other's cultures, learn to live harmoniously together, and be free of prejudice, discrimination, and racism²¹⁶.

Inoltre, per garantire pari opportunità a tutti gli studenti, nel 1985 è stata introdotta la *Educational Priority Policy*, una politica che assegna fondi aggiuntivi alle scuole situate in aree con un'alta percentuale di studenti svantaggiati.

Anche se l'educazione interculturale e l'educazione alla cittadinanza sono state rese obbligatorie e incluse nella legge olandese (*Wet op Primair Onderwijs*, 1981), mancava un concetto chiaro, che ha comportato diverse difficoltà di attuazione. A conferma di ciò, nonostante gli sforzi per l'integrazione, la condizione socioeconomica delle minoranze etniche ad inizio anni Novanta era peggiorata. Con il passare del tempo, il termine *allochtoon*, che designava i migranti, ha acquisito connotazioni negative, specialmente nei media, per riferirsi a persone di origine marocchina²¹⁷.

Inoltre, una valutazione condotta dal Comitato per la Valutazione dell'Istruzione Primaria nel 1994 ha rivelato che l'educazione multiculturale era stata effettivamente integrata nel curriculum solo nel 20% delle scuole olandesi, con una maggiore incidenza nelle scuole pubbliche delle grandi città e in quelle con una significativa presenza di studenti appartenenti a minoranze etniche. In circa il 40% delle scuole non era stato adottato alcun provvedimento dal 1985 per rendere l'educazione più multiculturale, mentre il 30% delle scuole, prevalentemente quelle nelle grandi città, ha dichiarato di essere in fase di preparazione per una maggiore integrazione di contenuti multiculturali nel proprio curriculum²¹⁸.

Un aspetto interessante è che l'implementazione dell'educazione multiculturale dipende spesso dall'iniziativa individuale degli insegnanti piuttosto che da una strategia pianificata a livello di

²¹⁶Ministry of Education and Science, Netherlands, *Intercultureel Onderwijs Verder op Weg [Verslag miniconferentie]*, Zoetermeer, Netherlands: Ministry of Education and Science, 1987, cit. in *Ibid.*, p. 326.

²¹⁷ Cfr. M. Catarci, M. Fiorucci, *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*, Research in Migration and Ethnic Relations Series, Ashgate, Farnham, Surrey; Burlington, VT 2015, p. 209 [trad. mia].

²¹⁸ Cfr. L. Eldering, *Multiculturalism and Multicultural Education in an International Perspective*, p. 326 [trad. mia].

istituto. Questo ha creato una situazione in cui l'approccio all'intercultura varia notevolmente tra le scuole e, in molti casi, non riflette pienamente il consenso ambizioso raggiunto negli anni '80.

Le sfide affrontate hanno spinto il governo a rivedere la propria strategia, concentrandosi maggiormente sull'istruzione e l'integrazione delle minoranze nel mercato del lavoro, riducendo l'enfasi sull'aspetto culturale delle politiche per le minoranze. A partire dal 2002, il multiculturalismo veniva considerato un tema inappropriato e un'ideologia rischiosa:

Dutch politicians are becoming less willing to make room for cultural differences. In fact, they are very critical about the pluralistic institutional framework that still exists as a consequence of the era of pillarization²¹⁹.

Nel 2006 fu istituita la commissione Blok, incaricata di valutare i risultati di trent'anni di integrazione culturale, che presentò un rapporto fortemente critico. Le politiche precedenti furono accusate di aver accettato troppo passivamente le differenze culturali; alle minoranze si richiedeva un maggiore impegno per integrarsi, puntando a una "cittadinanza condivisa" che prevedeva l'accettazione e l'interiorizzazione dei principali valori e modelli olandesi, *in primis* la lingua. Per garantire la "lealtà" ai valori fondanti dei Paesi Bassi, erano gli stessi immigrati a dover organizzare e finanziare la propria partecipazione ai corsi di integrazione obbligatori. L'integrazione veniva attuata nelle aule scolastiche con la disciplina *Actief burgerschap en sociale integratie*, cittadinanza attiva, dove agli stranieri non era richiesto solo di accettare norme e valori olandesi, ma, come affermato dalla commissione Blok, di essere anche «curiosi delle caratteristiche della società olandese e della vita dei loro concittadini, in particolare della cultura e della storia dei Paesi Bassi»²²⁰.

Ricordiamo infatti che l'Olanda, nel 1996, è stata la prima nazione europea a introdurre corsi di integrazione civica e linguistica della durata di 600 ore, la cui partecipazione era fortemente raccomandata ai nuovi arrivati. Solo due anni dopo, il *Wet Inburgering Nieuwkomers* ha trasformato la partecipazione facoltativa in un obbligo, prevedendo sanzioni per coloro che non vi partecipassero. Oggi, la procedura per l'acquisizione della cittadinanza comprende, obbligatoriamente, il superamento di un test di lingua e cultura, integrandosi così con il programma di integrazione obbligatorio introdotto nel 1998.

Pur con queste restrizioni esiste una lunga lista di nazionalità esentate dall'obbligo di sostenere l'esame, tra cui Canada, Stati Uniti, Corea del Sud e Giappone, che rappresentano solo alcuni esempi.

²¹⁹ Duyvendak, J.W., Scholten, P., *Deconstructing the Dutch multicultural model. A frame perspective on Dutch immigrant integration policymaking*, *Comparative European Politics* 10 (3), 2012, p. 280.

²²⁰ Blok Commission, p. 6 (2007)

Questo porta a pensare che l'introduzione del test sia finalizzata principalmente a ridurre i flussi migratori da paesi non occidentali, in particolare da nazioni a maggioranza musulmana come Turchia e Marocco, selezionando i migranti considerati più "culturalmente assimilabili".

In sintesi, l'educazione interculturale nei Paesi Bassi si è spostata verso l'educazione alla cittadinanza e la promozione alle competenze civiche diventando quasi un approccio disciplinante e assimilazionista, in cui gli insegnanti sono chiamati a trovare un equilibrio tra condivisione e diversità. Inoltre, gli insegnanti vedono l'educazione interculturale principalmente come un'educazione alla tolleranza, un approccio basato sulle relazioni sociali positive volte a mantenere la pace e l'armonia in classe²²¹.

Nonostante i buoni propositi e le risorse allocate, l'attuazione dell'educazione interculturale varia significativamente tra le diverse scuole, e resta ancora molto da fare per garantire un'applicazione coerente e diffusa di questi principi su tutto il territorio nazionale. La politica educativa olandese riconosce l'importanza di preparare gli studenti a vivere in una società sempre più multiculturale, ma anche nei Paesi Bassi, come in Francia, la sfida è far sì che questa visione si traduca in pratica in tutte le scuole del paese.

²²¹ Cfr. M. Catarci, M. Fiorucci, *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*, Research in Migration and Ethnic Relations Series, Ashgate, Farnham, Surrey; Burlington, VT 2015, p. 220 [trad. mia].

2.3 Dalla scuola ideale alla scuola reale: pratiche interculturali a confronto

SOMMARIO: 2.3.1 Il quadro delle politiche interculturali europee: il ruolo del Consiglio d'Europa 2.3.2 Confronto tra politiche e pratiche interculturali: similitudini e differenze in Italia Francia e Paesi Bassi 2.3.2 Verso una scuola interculturale: il divario tra la teoria e la prassi

2.3.1 Il quadro delle politiche interculturali europee: il ruolo del Consiglio d'Europa

Per illustrare il quadro delle politiche interculturali a livello europeo, mi sono avvalsa soprattutto della ricerca *Intercultural education in Europe: policies, practices and trends*²²² del 2013 – nella quale gli autori ripercorrono tutte le politiche attuate fino a quel momento analizzando e confrontando ben trenta documenti diversi – e dell'articolo *Cultural diversity on the Council of Europe documents: The role of education and the intercultural dialogue* di Juan Luis Fuentes.

La diversità culturale è un tema che ha accompagnato il Consiglio d'Europa fin dalla sua fondazione a Londra nel 1949. Uno dei primi riferimenti significativi si trova nella *Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali* (1950), che riflette l'influenza della *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo delle Nazioni Unite* del 1948.

Gli articoli 9 e 10 della *Convenzione europea* garantiscono la libertà di pensiero, coscienza e religione, nonché la libertà di espressione, principi alla base del rispetto per la diversità culturale, dimostrando un primo passo verso il riconoscimento della diversità culturale come ricchezza. L'articolo 14, inoltre, evidenzia il divieto di discriminazione, includendo specificamente

il sesso, la razza, il colore, la lingua, la religione, l'origine nazionale o sociale, l'appartenenza a una minoranza nazionale, la ricchezza, la nascita od ogni altra condizione²²³.

Negli anni successivi, altri documenti hanno affrontato la questione della diversità culturale con vari gradi di apertura. La *Convenzione culturale europea* del 1954 promuoveva lo scambio culturale tra Stati membri, ma limitava questa interazione ai paesi europei, mostrando un approccio eurocentrico, perpetuando un'idea di superiorità culturale e relegando la diversità culturale a una questione di

²²² D. Faas, C. Hajisoterioub, P. Angelides, «Intercultural education in Europe: policies, practices and trends», *British Educational Research Journal* 40 (2), 2014, pp. 300–318.

²²³ European Court of Human Rights, *Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali*, Council of Europe, (1950), in https://www.echr.coe.int/documents/d/echr/convention_ita [14/10/2024].

scambi tra le élite europee. Anche la *Carta sociale europea* del 1961 non offre contributi significativi in termini di promozione della diversità culturale, limitandosi a un mero approccio di assimilazione degli immigrati ulteriormente confermato nella *Convenzione europea sullo status giuridico dei lavoratori migranti* (1977), dove molte delle disposizioni spingono i migranti a adottare i modelli culturali e persino religiose del paese ospitante. Sebbene ci siano misure volte a promuovere l'insegnamento della lingua madre dei migranti, l'obiettivo primario è facilitare il loro eventuale ritorno nel paese di origine, piuttosto che promuovere la diversità culturale nel paese ospitante.

Dopo questa prima fase caratterizzata da politiche assimilazioniste e poi multiculturali, tra gli anni '80 e l'inizio degli anni '90 si è assistito a un progressivo sviluppo di orientamenti teorici e strumenti pratici nel campo della pedagogia interculturale.

La sfida emergente in quegli anni era perciò quella di studiare le forme più idonee per favorire lo scambio tra mondi culturali della maggioranza e mondi minoritari, scambio che venne poi definito educazione interculturale²²⁴.

Per far ciò, sono stati istituiti gruppi di lavoro e progetti come *Educazione e sviluppo culturale dei migranti*, incentrati principalmente all'inserimento degli alunni "stranieri" nelle scuole attraverso l'apprendimento linguistico. Il cambiamento significativo si è verificato negli anni '90. A partire da questo momento, oltre al Consiglio d'Europa – l'organismo promotore della proposta interculturale che si declinerà poi in forme e modalità differenti nei diversi paesi europei – anche altre organizzazioni nazionali, europee ed internazionali assunsero la prospettiva interculturale.

L'Unesco tenne una Conferenza nel 1990 e promulgò la Dichiarazione mondiale sull'educazione per tutti; mentre a Strasburgo viene firmata la Convenzione per la partecipazione degli stranieri alla vita pubblica, a Ginevra nel 1992 viene sottolineata l'esigenza di realizzare una "*intercultural education*".

In particolare, la Conferenza internazionale sull'educazione del 1992 rappresenta una disposizione essenziale nello sviluppo ed elaborazione del concetto di educazione interculturale. Al suo interno l'educazione interculturale è requisito fondamentale per lo sviluppo dell'educazione alla pace, alla democrazia e ai diritti umani²²⁵.

Ulteriore sviluppo cruciale sarà rappresentato dall'istituzione da parte del Parlamento europeo del *Programma d'azione comunitaria Socrates*, il quale:

comprende una sezione (Comenius) ed alcune azioni specifiche, tra cui una intitolata "Progetti transnazionali concernenti l'istruzione dei figli di lavoratori migranti, lavoratori itineranti, girovaghi e zingari/Educazione interculturale". All'interno del documento la presenza dell'educazione

²²⁴ Cfr. D. Demetrio, G. Favaro, *Didattica interculturale: nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano 2010, 4e ristampa, p. 37.

²²⁵ L. Stillo, *Per un'idea di intercultura. Il modello asistemico della scuola italiana*, Roma TrE-Press, Roma 2020, in <http://romatypress.uniroma3.it/wp-content/uploads/2020/09/peru-list.pdf>[16-4-2024], p. 37

interculturale è spesso accostata ai bisogni specifici di studenti stranieri e relativa ad aspetti inerenti misure di apprendimento linguistico, talvolta confondendosi con l'impegno per la promozione di una dimensione europea dell'educazione.

Sempre nel 1995 viene pubblicata la *Convenzione quadro per la protezione delle minoranze nazionali*. Questo documento segnava un chiaro allontanamento dalle politiche assimilazioniste, proclamava il valore della diversità culturale e affermava che una società pluralista e democratica non solo deve rispettare l'identità culturale delle minoranze, ma deve anche creare le condizioni per permettere loro di esprimere, preservare e sviluppare tale identità.

Tutte queste indicazioni, non essendo vincolanti per gli Stati nazionali, hanno comportato una significativa divergenza nella loro interpretazione e applicazione. Pertanto, il concetto di educazione interculturale non sempre corrisponde alle definizioni e ai dati presenti nel dibattito scientifico ed è contemplato in vari documenti programmatici, nelle direttive, nelle leggi, nelle circolari e nei programmi Europei, UNESCO e dei singoli Stati solo da pochi anni a questa parte. A tal proposito nel libro *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges* si rimarca che:

Each country determined how to implement intercultural education and develop its practices, yet by 2000 citizenship education became a preferred modality, replacing intercultural education at the EU level because it placed the onus for integration more on the individual than on national level and required a refocusing on diversity²²⁶.

Parallelamente, a livello internazionale, l'UNESCO riafferma il valore fondamentale della diversità culturale con la *Dichiarazione universale sulla diversità culturale* del 2001, un documento che sottolinea la necessità di promuovere il dialogo e il rispetto interculturale come risposta agli attentati dell'11 settembre. Questo documento, approvato all'unanimità, sottolinea l'importanza della diversità culturale non solo come un valore in sé, ma anche come una fonte di benefici derivanti dall'interazione tra culture diverse. La dichiarazione rappresenta una risposta importante alle teorie dello "scontro di civiltà" e riafferma la necessità di promuovere un dialogo interculturale reale e il rispetto reciproco tra i popoli.

Nel 2002, è stato lanciato il progetto "*The New Challenge of Intercultural Education*" che ha posto l'accento sulla necessità di includere il dialogo interreligioso nell'educazione interculturale. Nel 2003,

²²⁶ Cfr. M. Catarci, M. Fiorucci, *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*, Research in Migration and Ethnic Relations Series, Ashgate, Farnham, Surrey; Burlington, VT 2015, p. 206 [trad. mia].

il Consiglio d'Europa pubblica la *Declaration by the European ministers of education on intercultural education in the new European context*.

Nella dichiarazione si fa effettivo richiamo ad una dimensione interculturale dei curricula, incoraggiando tutti gli stati membri a introdurre misure interculturali nelle politiche educative e formative nazionali²²⁷.

Seguiranno la *Convenzione quadro sul valore del patrimonio culturale per la società* del 2005 ed il progetto *Politiche e pratiche per l'insegnamento della diversità socioculturale* nei quali si introducono i principi comuni europei per la gestione della diversità nelle scuole, includendo la formazione degli insegnanti e l'insegnamento della diversità nelle aree sia urbane che rurali.

Grazie a tutti questi documenti, progetti e convenzioni, la comunità internazionale costruirà la visione dell'educazione interculturale come la intendiamo oggi, non solo attenzioni verso studenti con *background* migratorio, ma un vero e proprio elogio al dialogo ed alla diversità intesa come elemento di ricchezza. Concetti che ritroviamo nelle *Guidelines on Intercultural Education* redatte dall'UNESCO nel 2006:

Interculturality is a dynamic concept and refers to evolving relations between cultural groups.

It has been defined as “the existence and equitable interaction of diverse cultures and the possibility of generating shared cultural expressions through dialogue and mutual respect.”

Interculturality presupposes multiculturalism and results from ‘intercultural’ exchange and dialogue on the local, regional, national or international level. In order to strengthen democracy, education systems need to take into account the multicultural character of society and aim at actively contributing to peaceful coexistence and positive interaction between different cultural groups.

Intercultural Education aims to go beyond passive coexistence, to achieve a developing and sustainable way of living together in multicultural societies through the creation of understanding of respect for and dialogue between the different cultural groups²²⁸.

Nel 2007 i ministri europei hanno chiesto lo sviluppo di misure per un'istruzione inclusiva, in particolare per le persone escluse dal punto di vista socioculturale, e hanno sollecitato lo sviluppo di competenze chiave per la coesione sociale, tra cui l'interculturalità, il multilinguismo e la cittadinanza.²²⁹

²²⁷ L. Stillo, *Per un'idea di intercultura. Il modello asistemico della scuola italiana*, Roma TrE-Press, Roma 2020, p. 38.

²²⁸ UNESCO, *Guidelines on Intercultural Education*, Paris (2006), p. 16, in <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878> [16/10/2024]

²²⁹ D. Faas, C. Hajisoteriou, P. Angelides, «Intercultural education in Europe: policies, practices and trends», *British Educational Research Journal* 40 (2), 2014, pp. 300–318, p. 312.

Un anno dopo è stato compiuto un passo a questo proposito con la pubblicazione del “Libro Bianco”: il *White Paper on Intercultural Dialogue*²³⁰ del 2008, che ha segnato un punto di svolta nella gestione della diversità in Europa. Nell’articolo *Cultural diversity on the Council of Europe documents: The role of education and the intercultural dialogue*, l’autore Juan Luis Fuentes scrive:

Perhaps the most genuine note of the concept of intercultural dialogue proposed by the Council of Europe is given in the Preface to the White Paper by the then Secretary General of this organisation, Terry Davis: ‘The main message of the White Paper is that intercultural dialogue is impossible without a clear reference to universal values – democracy, human rights and the rule of law.’

Il *Libro Bianco* sottolinea che il dialogo interculturale è uno strumento essenziale per trovare un equilibrio tra la valorizzazione delle differenze culturali, i diritti universali dell’uomo e la costruzione di una coesione sociale. Questo approccio interculturale si propone come un’alternativa agli approcci precedenti, che vedevano la diversità culturale come un problema da risolvere attraverso l’assimilazione o la segregazione.

Una delle principali novità introdotte dal "Libro Bianco" è la delineazione di cinque condizioni necessarie per il dialogo interculturale. La prima riguarda la governance democratica della diversità culturale, che con l’adozione di quadri giuridici neutrali vuole eliminare ogni forma di discriminazione, incoraggiando inoltre la partecipazione della società civile alla promozione di dibattiti pubblici che rispettino la diversità culturale. La seconda condizione enfatizza la partecipazione democratica e l’esercizio della cittadinanza attiva dei migranti. La terza condizione si concentra sull’educazione alle competenze interculturali, che approfondiremo nel terzo capitolo, promuovendo rispetto, dialogo e convivenza pacifica attraverso l’istruzione. La quarta condizione riguarda la creazione di spazi per l’attività comunicativa interculturale e nell’ultima condizione si sottolinea l’importanza di estendere il dialogo interculturale al di fuori dell’Europa, promuovendo una cooperazione globale basata sulla diversità culturale.

Analogamente al Consiglio d’Europa, anche l’UE ha risposto alle sfide educative derivanti dalla diversità legata alla migrazione, proclamando il 2008 *Anno del dialogo interculturale* e adottando nello stesso anno il Libro verde “Migrazione e mobilità: Sfide e opportunità per i sistemi d’istruzione dell’UE”²³¹.

²³⁰ Council of Europe, *White Paper on Intercultural Dialogue: “Living Together As Equals in Dignity”*, Launched by the Council of Europe Ministers of Foreign Affairs at their 118th Ministerial Session, Strasbourg, 7 May 2008.

²³¹ Cfr. *Ibid.* [trad.mia].

Negli ultimi anni, diversi documenti internazionali hanno rafforzato l'approccio interculturale nell'educazione. Il Consiglio d'Europa nel 2010 ha pubblicato *“La guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per un'educazione plurilingue e interculturale,”* che enfatizza l'importanza dell'apprendimento delle lingue in un'ottica plurilingue e interculturale. Questo documento si rivolge principalmente a chi è responsabile del curriculum a vari livelli (nazionale, regionale, locale e scolastico) e si concentra su un approccio tecnico per integrare l'intercultura nei curricula e incentivare il dialogo tra le diversità culturali.

Sempre il Consiglio d'Europa è l'aggiornamento del 2012" delle *“Linee guida per l'educazione interculturale: un manuale per educatori”*, che invita a promuovere l'interdipendenza e la solidarietà attraverso il dialogo interculturale. L'educazione interculturale viene qui descritta come apprendimento trasformativo, che parte dal livello locale per incidere su scala globale, promuovendo la partecipazione attiva nella società e la consapevolezza delle connessioni globali²³².

Seguendo questi principi, l'UNESCO nello stesso anno pubblica un intero documento a proposito della competenza interculturale che approfondiremo nel terzo capitolo: *Intercultural competences: A conceptual and operational framework*.

Nel 2015, con la *Dichiarazione di Parigi*, si è rinnovato l'interesse europeo per l'inclusione sociale attraverso l'educazione, in risposta ai crescenti episodi di terrorismo e violenza. Il documento *“Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education: Overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015”* del 2016 ha identificato obiettivi comuni per contrastare discriminazione, razzismo ed estremismo. Questo documento ribadisce il ruolo fondamentale dell'educazione per promuovere il pensiero critico e l'uso consapevole dei media, contribuendo a un ambiente educativo che previene forme di violenza e pregiudizio e rafforza il dialogo interculturale.

In questo percorso di definizione dell'educazione interculturale a livello europeo si inserisce anche *l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile* dell'ONU, che include 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile.

²³² Cfr. L. Stillo, *Per un'idea di intercultura. Il modello asistemico della scuola italiana*, Roma TrE-Press, Roma 2020, p.40.



Il goal n.4: Garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti, nel suo traguardo 4.7 si propone di :

garantire entro il 2030 che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile²³³.

Sebbene il termine "interculturale" non sia esplicitamente utilizzato, i principi di inclusione e rispetto per le diversità sono centrali nella promozione di un'educazione che consideri lo sviluppo sostenibile come strumento per la giustizia sociale, la pace e il rispetto ambientale.

Un anno dopo la pubblicazione dell'Agenda 2030, la *Guida per lo sviluppo e la messa in atto di curricula per un'educazione plurilingue e interculturale* promuove sistemi educativi inclusivi che supportano il successo scolastico e la coesione sociale attraverso competenze linguistiche e interculturali. L'obiettivo è fornire un'educazione di qualità che integri competenze, conoscenze e identità culturali, coinvolgendo tutte le lingue (straniere, regionali, minoritarie, classiche e di scolarizzazione).

La *Guida* integra il *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (RFCDC) del Consiglio d'Europa, un quadro elaborato dal Consiglio d'Europa tra il 2016 ed il 2018 volto all'

²³³ UNRIC, *Obiettivo 4: Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva e opportunità di apprendimento per tutti*, in <https://unric.org/it/obiettivo-4-fornire-uneducazione-di-qualita-equa-ed-inclusiva-e-opportunita-di-apprendimento-per-tutti/> [17/10/2024].

l'insegnamento e alla valutazione delle competenze democratiche e diritti umani, con l'intento di formare cittadini democratici attivi e competenti.

Sempre nel 2018, la Commissione europea collabora con gli Stati membri dell'UE per sostenere e rafforzare lo sviluppo delle competenze chiave e delle abilità di base per tutti, dalla prima infanzia e nel corso di tutta la vita. La *Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente* elaborata nel 2018 sostiene lo sviluppo di conoscenze, abilità e attitudini fondamentali per la realizzazione personale e l'inclusione sociale, promuovendo competenze chiave per l'apprendimento continuo. Le competenze chiave comprendono le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupazione, l'inclusione sociale e la cittadinanza attiva.

Le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente sono strettamente legate al concetto di **intercultura** e alla promozione della comprensione tra culture diverse in particolar modo per quanto riguarda la *Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali*.

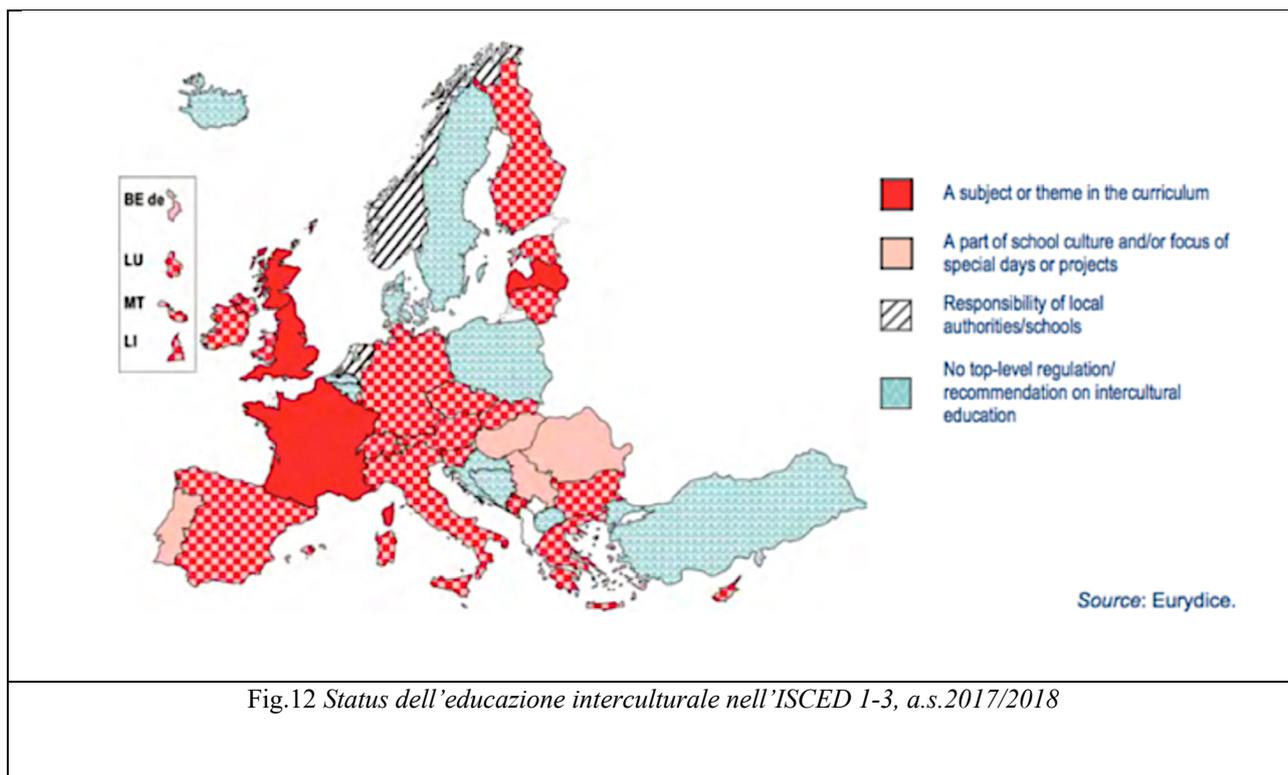
Quest'ultima :

implica la comprensione e il rispetto di come le idee e i significati vengono espressi creativamente e comunicati in diverse culture e tramite tutta una serie di arti e altre forme culturali. Presuppone l'impegno di capire, sviluppare ed esprimere le proprie idee e il senso della propria funzione o del proprio ruolo nella società in una serie di modi e contesti²³⁴.

Nel 2019 poi l'indagine Eurydice, "*Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe*", analizza l'integrazione degli studenti con background migratorio in 42 sistemi educativi europei, considerando non solo l'educazione interculturale, ma anche la qualità dell'integrazione scolastica. Il contesto europeo è caratterizzato da un crescente interesse verso istruzione e formazione come strumenti chiave per l'integrazione e lo sviluppo sociale degli studenti migranti, promossi da indicazioni dell'Unione Europea. Tuttavia, nonostante l'attenzione al tema, persistono ritardi rispetto ai coetanei autoctoni in ambiti come i risultati scolastici e le opportunità sociali e lavorative.

Come possiamo osservare nella figura 12: i Paesi europei, pur adottando documenti a favore dell'intercultura, interpretano l'educazione interculturale in modi diversi.

²³⁴ INVALSI Open, *Competenza, consapevolezza, espressione culturali*, in <https://www.invalsiopen.it/competenza-consapevolezza-espressione-culturali/>[17/10/2024].



Lo studio in questione analizza dieci paesi, tra cui Italia, Francia e Paesi Bassi, evidenziando similitudini e significative differenze.

Altri documenti importanti sono: *Un'unione dell'uguaglianza: il piano d'azione dell'UE contro il razzismo 2020-2025* e la raccomandazione del 2022 *L'importanza dell'educazione plurilingue e interculturale per la cultura democratica*.

L'ultimo riferimento pubblicato a proposito dell'interculturalità nel contesto europeo corrisponde ad una serie di quattro volumi intitolata *Addressing Educational Needs of Teachers in the EU for Inclusive Education in a Context of Diversity*. Si tratta di un progetto di ricerca della rete Eurydice, dedicato a esplorare le esigenze formative degli insegnanti dell'Unione Europea. In un contesto di crescente diversità culturale e sociale nelle scuole la ricerca mostra che, nonostante l'impegno politico, gli insegnanti in molti casi, non hanno le competenze per affrontare la pluralità presente nelle classi. Il progetto INNO4DIV, descritto nei volumi, ha quindi l'obiettivo di supportare lo sviluppo della competenza interculturale degli insegnanti, attraverso l'analisi della letteratura scientifica ed altre strategie.

In sintesi, negli ultimi decenni, i modelli teorici per affrontare la diversità culturale nell'educazione europea hanno conosciuto un'evoluzione significativa e a tal proposito possiamo trarre alcuni spunti di riflessione. A partire dalle dichiarazioni di diritti fondamentali nate dopo gli orrori delle Guerre

mondiali, si è affermata una sensibilità crescente verso il riconoscimento della dignità umana e della libertà di espressione culturale. Con il nuovo millennio si è riaffermata la centralità della diversità come risorsa, incrementando quindi il dialogo interculturale, considerato come il fondamento della coesione sociale europea.

La costruzione di un modello educativo interculturale richiede una visione globale e coordinata, che unisca le diverse realtà nazionali europee in un progetto comune di inclusione e valorizzazione della diversità. È quindi fondamentale che l'istruzione non si sottragga al compito urgente di sviluppare attività educative coerenti con i principi dell'interculturalità. In questo senso, dobbiamo continuare a lavorare per dimostrare il ruolo cruciale che l'istruzione gioca non in modo isolato, ma come parte di una proposta completa per affrontare la diversità culturale. Attraverso un'educazione coerente con i principi dell'interculturalità e del dialogo, l'Europa può affrontare in modo efficace le sfide legate alla diversità culturale e costruire una coesione sociale duratura, contribuendo a un futuro di reciprocità e rispetto.

Come sostiene L. Stillo:

L'Europa interculturale è certamente eterogenea per origini, sviluppi e prospettive nella realizzazione di questa proposta, che rischia di essere, però, banalizzata e semplificata. Ripercorrere i passi di strategie assimilatorie e culturalista significa nuovamente fallire, nella misura in cui queste azioni si prefiggono di appiattare la diversità o enfatizzarla, pensandola come categoria fissa e immutabile, appartenente ad un intero popolo.

Il pericolo è sempre in agguato e la posta in gioco alta; l'educazione interculturale oggi è una delle poche armi rimaste per poter combattere relazioni di potere, discriminazione e disuguaglianze, in nome della reciprocità e del dialogo, con l'intento di costruire ponti e non muri²³⁵.

2.3.2 Confronto tra politiche e pratiche interculturali: similitudini e differenze in Italia Francia e Paesi Bassi

A partire dal secondo dopoguerra l'Europa ha assistito a un incremento significativo dei flussi migratori. Nei primi decenni, gli immigrati provenivano principalmente dalle ex colonie e trovavano accoglienza in paesi con un passato coloniale come Belgio, Regno Unito, Francia e Paesi Bassi, dando origine a un fenomeno di "colonizzazione pacifica al contrario". Successivamente, negli anni '50 e

²³⁵ L. Stillo, *Per un'idea di intercultura. Il modello asistemico della scuola italiana*, Roma TrE-Press, Roma 2020, p. 46.

‘60 il fenomeno migratorio si è intensificato grazie soprattutto a giovani maschi – provenienti dalle aree più povere del Mediterraneo come Turchia, Grecia, Jugoslavia, Italia e Spagna – alla ricerca di lavoro e ospitalità nel Nord Europa. A partire dagli anni 70, in seguito alla crisi petrolifera che colpì tutti i paesi industrializzati, si cercò di limitare l’immigrazione con conseguente peggioramento della situazione sociale e politica degli immigrati nella nazione ospitante. Infatti, in Europa solo l’Olanda e la Svezia, che avevano riconosciuto ufficialmente il carattere multiculturale delle loro società, adottarono delle politiche a favore dei migranti²³⁶.

Nei Paesi Bassi, l’educazione interculturale ha subito un’evoluzione particolare, passando dall’educazione multiculturale degli anni ’80 a un approccio, quello contemporaneo, più orientato alla cittadinanza democratica e alla promozione delle competenze civiche.

In Francia, nazione centralizzata che ha conosciuto un’immigrazione precoce, la parola *assimilazione* per molto tempo ha costituito un vero e proprio sinonimo della parola *integrazione*. Nell’ambito scolastico, si ritaglia poco spazio per l’insegnamento della lingua d’origine, incrementare il plurilinguismo o per questioni realmente interculturali²³⁷. Per questo motivo l’educazione interculturale francese è ancora oggi considerata un approccio prevalentemente incentrato sull’assimilazione linguistica e culturale e la diversità è vista come un ostacolo all’unità nazionale.

L’Italia che storicamente appartiene ai paesi di emigrazione, il fenomeno dell’immigrazione assume una considerevole consistenza solo alla fine degli anni 70. Per questo motivo ha potuto usufruire delle esperienze, degli errori commessi negli altri Paesi, introducendo direttamente il concetto di pedagogia e educazione interculturale nella letteratura scientifica, all’interno dei programmi scolastici e nei documenti ministeriali. L’obiettivo dell’educazione interculturale in Italia va, quindi, da una prima fase di accoglienza ed integrazione degli alunni “stranieri” nella direzione della costruzione di una scuola e di una società in cui tutti gli studenti, indipendentemente dalla loro origine, possano sentirsi parte di una comunità che li accoglie.

A tal proposito nel libro *Didattica Interculturale* gli autori Demetrio e Favaro ci ricordano che la definizione “alunno straniero” non coglie la varietà di esperienze che caratterizza questi giovani: alcuni sono nati nel paese di accoglienza, altri si sono ricongiunti a familiari dopo anni di separazione, altri ancora arrivano da soli o provengono da contesti come quello dei richiedenti asilo, delle adozioni

²³⁶ Cfr. A. Portera, *Educazione e pedagogia interculturale*, Il Mulino, Bologna (2022), p. 87.

²³⁷ Cfr. L. Stillo, *Per un’idea di intercultura. Il modello asistemico della scuola italiana*, Roma TrE-Press, Roma 2020, p. 35.

internazionali, o delle comunità rom e sinte. Alcuni, pur essendo cittadini italiani, francesi o olandesi, vivono quotidianamente l'esperienza migratoria. Ogni bambino immigrato o di "origini miste" porta con sé storie uniche, fatte di distanze familiari, di memorie frammentate, radici indebolite e ancora troppo spesso essi subiscono l'impatto di stereotipi negativi e dell'esclusione²³⁸.

Oggi è essenziale ripensare il ruolo degli alunni migranti, non più solo come destinatari di assistenza, ma come cittadini a tutti gli effetti, portatori di diritti e doveri. Questa trasformazione richiede interventi strutturati e mirati, che pongano l'accento sull'inclusione e sulla valorizzazione delle diversità culturali. Come affermano gli *Orientamenti Interculturali* del 2022, promuovere la centralità dell'alunno significa riconoscerlo come un attore attivo e responsabile del proprio percorso educativo e come parte integrante della comunità scolastica e sociale. In questo senso, il superamento di concezioni statiche e stereotipate delle identità culturali diventa fondamentale: l'identità è vista come processo dinamico e come una risorsa per tutta la comunità, piuttosto che come un elemento immutabile. Riconoscere e promuovere la pluralità culturale e religiosa in classe permette di valorizzare le differenze, contrastare i pregiudizi e consolidare la coesione sociale, configurando la scuola come luogo privilegiato per l'integrazione e la formazione di cittadini attivi e consapevoli.

Complessivamente, seguendo anche le indicazioni degli organismi comunitari, è possibile constatare uno sviluppo dell'educazione interculturale di questo tipo: inizialmente la riduzione dei problemi degli "alunni stranieri" agli aspetti linguistici, la messa in opera di vari incentivi e progetti per l'apprendimento della seconda lingua, progetti di tipo multiculturale, miranti alla conoscenza delle diversità e, solo a partire dagli anni 80, veri interventi di natura interculturale²³⁹.

Oggi le politiche e le pratiche interculturali nei tre paesi presentano quindi similitudini e differenze significative. Le strategie comuni per promuovere l'educazione interculturale evidenziate dai vari documenti e curricoli sono:

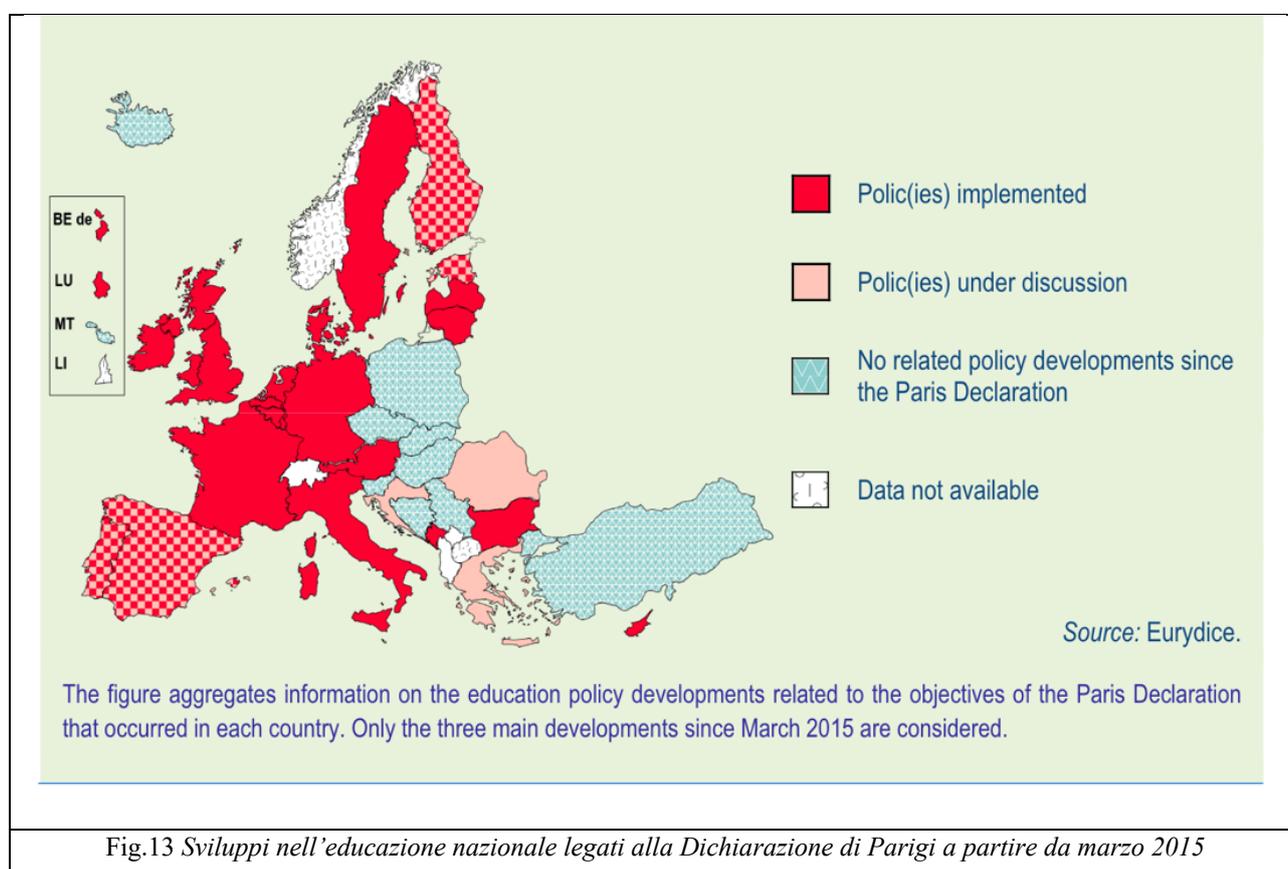
- *Misure di orientamento*, tra le quali informazioni scritte sulla scuola, mediatori interculturali, risorse umane e strumentali specifiche e momenti di incontro per le famiglie migranti
- *Strategie indirizzate al rafforzamento dell'interazione tra la scuola e la famiglia migrante*, attraverso la pubblicazione di informazioni scritte sul sistema scolastico nelle lingue di origine degli alunni stranieri, l'impiego di mediatori interculturali o docenti referenti per il collegamento tra gli allievi immigrati e le loro famiglie e la scuola.
- *L'insegnamento della madrelingua*, svolto solitamente in forme extracurricolari sulla base di accordi bilaterali e della disponibilità di specifiche risorse.

²³⁸ Cfr. D. Demetrio, G. Favaro, *Didattica interculturale*, p. 153

²³⁹ Cfr. A. Portera, *Educazione e pedagogia interculturale*, Il Mulino, Bologna (2022), p. 87.

- *La promozione di processi attraverso i quali le relazioni tra persone di diverse provenienze culturali vengono analizzate e rese esplicite nei curricoli scolastici, con un intento interculturale che si configura con l'apprendimento di valori di rispetto, in alcuni casi di antirazzismo, nel quadro del contesto della diversità. Naturale. La dimensione internazionale, con un approfondimento delle diversità culturali contemporanee nei contesti sociali e storici, è l'aspetto dell'integrazione europea.*

Inoltre, come abbiamo già approfondito precedentemente, l'educazione alla cittadinanza democratica è un tema di crescente interesse in tutte le realtà. Come possiamo osservare nella Fig.13, le scuole negli ultimi anni hanno incrementato le attività volte allo sviluppo della competenza per una cultura democratica, sulla base delle indicazioni del Consiglio d'Europa e della *Dichiarazione di Parigi allo scopo di promuovere la cittadinanza e i comuni valori di libertà, tolleranza e non discriminazione attraverso l'istruzione* del 2015.



L'educazione alla cittadinanza democratica, promossa e sviluppata anche in base alle linee guida del Consiglio d'Europa e della Dichiarazione di Parigi, rappresenta un terreno comune in Europa per l'integrazione di principi come libertà, tolleranza e non discriminazione. Tuttavia, le modalità di attuazione variano significativamente da un paese all'altro, soprattutto in relazione al modo in cui viene affrontata la diversità culturale e religiosa. In Francia, l'approccio assimilazionista limita la possibilità di espressione della diversità religiosa, in coerenza con una visione laica e repubblicana

della cittadinanza che tende a uniformare l'identità nazionale. In Italia e nei Paesi Bassi, al contrario, si riscontra una maggiore apertura verso la pluralità culturale e religiosa, integrata nel curriculum scolastico con l'obiettivo di riconoscere e valorizzare le differenze degli alunni.

Sebbene Italia, Francia e Paesi Bassi condividano obiettivi comuni, le loro politiche e pratiche interculturali presentano caratteristiche distintive, riflettendo le specificità culturali e storiche di ciascun paese e influenzando l'efficacia delle iniziative educative destinate a promuovere una società più inclusiva e coesa. Il sistema educativo francese lega ancora oggi l'educazione interculturale all'immigrazione e alla scolarizzazione degli studenti migranti, nonostante i tentativi di estenderla all'apprendimento linguistico e al dialogo interculturale. In Italia, l'approccio interculturale integra e valorizza la diversità più che in Francia e Paesi Bassi, ma nei tre casi la sua attuazione risulta superficiale o limitata, rivelando eterogeneità nelle pratiche a livello locale.

In definitiva, in Italia, Francia e Paesi Bassi si osserva una

mancanza di una valutazione seria e costante degli interventi realizzati, dei progetti sperimentati o delle politiche introdotte.

L'assenza di una cultura dell'osservazione, analisi e documentazione, che permetterebbero di cogliere potenzialità e criticità [...], di praticare una riflessione pedagogica e apportare cambiamenti di senso²⁴⁰.

2.3.3 Verso una scuola interculturale: il diverso tra la teoria e prassi

L'obiettivo di questo sottoparagrafo, dopo aver scandagliato il paradigma interculturale ed averne approfondito linee guida ed applicazione nel sistema scolastico di Italia, Francia e Paesi Bassi, è quello di indagare le sfide pratiche dell'educazione interculturale oggi.

Carlo Nanni nel suo libro del 1998 intitolato *Educazione e pedagogia in una cultura che cambia* sostiene che:

L'evoluzione della pedagogia per stranieri nella direzione di una pedagogia interculturale ha restituito alla riflessione il suo carattere propriamente pedagogico che non considera i soggetti come problemi ma come risorse, i percorsi educativi non come compensazioni ma come opportunità di crescita individuale e collettiva, come interlocutori delle proprie proposte non i soli alunni stranieri, ma tutti gli alunni che vivono entro un contesto multiculturale²⁴¹.

²⁴⁰ L. Stillo, *Per un'idea di intercultura. Il modello asistemico della scuola italiana*, Roma TrE-Press, Roma 2020, p 36.

²⁴¹ Nanni cit. in: A. Granata, *Pedagogia delle diversità: come sopravvivere un anno in una classe interculturale*, Carocci, Roma 2017, p. 45.

Nonostante i progressi nella definizione teorica dell'educazione interculturale, in Italia, Francia e Paesi Bassi, permangono alcune sfide significative che ostacolano la piena realizzazione di una scuola veramente interculturale. La pedagogia interculturale non può quindi dirsi compiuta fino a quando avverrà un passaggio di maturazione, oltre che nella teoria, anche nella prassi educativa.

Anna Granata nel suo libro *Pedagogia delle diversità* scrive:

La classe è lo specchio del mondo, pieno di varietà e diversità e ogni pretesa di cancellarle è impresa impossibile. Tanto vale farci i conti ogni mattina... e lasciarsi sorprendere da quanto non si era previsto²⁴².

Il pluralismo linguistico, religioso, i diversi livelli di sviluppo e competenza, stili di vita, tradizioni e culture rendono multiformi le classi odierne e questa eterogeneità, se coltivata in modo opportuno, diventa una risorsa educativa inenarrabile, un arricchimento dell'esperienza scolastica per i bambini, le famiglie e tutta la società.

Nonostante le potenzialità, la situazione attuale in Italia, Francia e Paesi Bassi evidenzia una serie di problematiche comuni che, sebbene possano essere identificate, richiedono ulteriori sforzi per essere affrontate in maniera sistematica. Alcuni aspetti della ricerca nel campo interculturale sono stati esplorati con attenzione, ma molti altri, ugualmente cruciali, sono stati trascurati o rimangono poco sviluppati. In generale, sebbene ci siano documenti nazionali ed europei significativi a proposito dell'educazione interculturale, le risorse economiche dedicate sono ridotte, relegando questa disciplina ad un ambito specialistico e settoriale²⁴³.

Una delle problematiche che ostacola l'interculturalità riguarda la segregazione scolastica. In alcune aree del Paese, soprattutto nelle grandi città, si riscontra una concentrazione di alunni stranieri in alcune scuole, spesso situate in quartieri economicamente svantaggiati. Questo fenomeno rischia di creare scuole "ghetto", dove la presenza massiccia di studenti con background migratorio rende difficile un'effettiva integrazione e limita le opportunità di interazione tra studenti di diverse origini.

A tal proposito Milena Santerini nel suo libro *La qualità della scuola interculturale, nuovi modelli per l'integrazione* scrive:

Basta guardare alla distribuzione, termine utilizzato nelle scuole per indicare i criteri di inserimento degli alunni stranieri nelle diverse scuole e classi: i numeri cambiano molto di regione in regione, di

²⁴² *Ibid.*, 13.

²⁴³ Cfr. M. Catarci, M. Fiorucci, *Intercultural Education in the European Context*, p. 124 [trad. mia].

città in città, di quartiere in quartiere, di scuola in scuola e addirittura di plesso in plesso di una stessa scuola.

Alla radice di questa disomogeneità vi è certamente la naturale presenza di zone a più alta presenza di popolazione straniera, ma anche alcune dinamiche complesse e contraddittorie che portano a dividere, per volontà della generazione adulta, i figli dell'immigrati dai figli degli italiani²⁴⁴.

In questo contesto, è chiaro che la scuola e gli insegnanti non possono essere lasciati soli. Politica, associazioni, ONG, organizzazioni di volontariato, associazioni di migranti e altre realtà della società civile svolgerebbero un ruolo fondamentale nel promuovere l'inclusione e l'integrazione e potrebbero potenziare l'efficacia delle iniziative interculturali; tuttavia, manca un coordinamento sistematico.

Nell'attesa che queste reti si intensifichino, resta urgente rafforzare la formazione interculturale dei docenti in formazione e in servizio, anche dotandoli di competenze linguistiche e culturali che possano facilitare l'integrazione e l'insegnamento dell'italiano, francese ed olandese come L2.

Da quanto ho potuto osservare – nelle varie esperienze lavorative e tirocinio nelle scuole italiane, francesi ed olandesi – emerge che, sebbene gli insegnanti riconoscano l'importanza dell'approccio interculturale, essi si trovano spesso isolati di fronte agli ostacoli pratici. Nel corso delle mie esperienze, mi è stato frequentemente richiesto di supportare bambini di recente immigrazione, provenienti ad esempio da Spagna o Portogallo, nella speranza che la conoscenza della lingua italiana potesse facilitare la comunicazione. È evidente nei tre Paesi, una carenza di risorse umane e professionali come traduttori e mediatori culturali. Nei casi in cui questi ultimi sono disponibili, il loro intervento risulta limitato a poche ore settimanali.

Un'altra questione urgente riguarda la “seconda generazione” di figli di immigrati che affronta particolari sfide legate alla molteplicità di appartenenze culturali. Come ha osservato Ambrosini nel libro *Nuovi soggetti sociali: gli adolescenti di origine immigrata in Italia*²⁴⁵, essi rappresentano gli "involontari pionieri di un'identità nazionale in trasformazione".

I figli di immigrati spesso aspirano a conservare la propria cultura d'origine e, al contempo, a integrare elementi della società in cui vivono, senza che ciò crei conflitti. Le identità complesse, quelle basate su un doppio o triplo riferimento culturale, si formano a partire dalla consapevolezza che vi possa

²⁴⁴ M. Santerini, La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione, Erickson, Trento 2010 in A. Granata, *Pedagogia delle diversità: come sopravvivere un anno in una classe interculturale*, Carocci Faber, Roma 2016, p. 24.

²⁴⁵ M. Ambrosini, *Nuovi soggetti sociali. Gli adolescenti di origine immigrata in Italia*, in *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*, in A. Marazzi, G. Valtolina (a cura di), *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni.*, Franco Angeli, Milano 2006, pp. 85-104.

essere una trasversalità delle appartenenze che non rende contraddittoria la loro comune presenza. L'idea di dover scegliere tra un'unica identità culturale, come se l'appartenenza a una sola cultura o lingua fosse obbligatoria, sembra una visione tipica delle generazioni adulte, più monoculturali, piuttosto che un bisogno reale dei giovani. Per loro, un'identità unica appare restrittiva. Inoltre, dal punto di vista pedagogico, negare le origini di una persona equivale a privarla di una parte fondamentale di sé²⁴⁶.

La scuola dovrebbe essere quel luogo terzo rispetto alla famiglia e alla società, in cui viene garantito anche il diritto di essere diversi dalla propria differenza, costruendo un'identità propriamente scelta²⁴⁷.

In questo processo, è centrale il compito dell'insegnante nel sostenere il percorso di crescita degli alunni, aiutandoli a sentirsi parte del gruppo, senza dover rinunciare o provare imbarazzo per la propria unicità culturale.

Un altro aspetto centrale per rendere la scuola uno spazio sempre più aperto alla multiculturalità e all'interculturalità, sarebbe ripensare il curriculum scolastico superando la visione nazionalistica predominante in tutte le scuole europee. Storicamente le scuole in Europa furono istituzionalizzate nel diciannovesimo secolo contemporaneamente alla strutturazione dello stato-nazione, per questo motivo i programmi sono stati l'espressione di questa ideologia nazionalista e patriottica. Sebbene questa visione possa sembrare superata, essa si perpetua con, ad esempio, lo studio prevalente della storia dello stato-nazione, di letterati e scienziati principalmente nazionali e attività annuali come cantare canzoni patriottiche, celebrare feste patriottiche e così via che rafforzano l'appartenenza nazionale e l'ostilità verso gli altri²⁴⁸.

D'altro canto, bisognerebbe quindi rivedere i contenuti, le immagini e le storie raccontate nei libri di testo, assicurandosi che essi non perpetuino stereotipi ma promuovano una narrazione inclusiva, che rappresenti la diversità della popolazione scolastica, andando al di là di rappresentazioni folkloriche, essenzialistiche e relativistiche di esaltazione della differenza culturale.

In Italia la chiamiamo pedagogia couscous, ma non è un'invenzione di casa nostra. In Australia, infatti, la stessa identica deriva educativa viene chiamata spaghetti and polka, a sottolineare che altrove

²⁴⁶ Cfr. *Ibid.*, 59.

²⁴⁷ A. Finkelkraut, *L'identità infelice*, Guanda, Milano (ed. or. 2013), 2015, p. 21.

²⁴⁸ Cfr. G. Campani, *Intercultural Curriculum in Neonationalist Europe: Between Neonationalism and Austerity*, 2016, in <https://www.jstor.org/stable/45157428>, pp. 5–6 [trad. mia].

possono essere anche le tradizioni culinarie e non italiane ad essere considerate in maniera folkloristica²⁴⁹.

Come sostiene Portera:

Un'autentica prospettiva di educazione interculturale esige, in conclusione, che in ambito scolastico venga realizzato una continua promozione del dialogo e del confronto tra le culture e per l'intera popolazione scolastica e per tutti i livelli del percorso di insegnamento apprendimento. Sia nell'insegnamento che nei curricoli che nella didattica che nelle discipline, nelle relazioni e nella vita di classe²⁵⁰.

Il primo modello olandese di educazione interculturale", confermava questa visione. Il presupposto di partenza era proprio che la multiculturalità della società si dovesse esprimere in tutte le discipline scolastiche. Non doveva essere qualcosa a cui si prestava solo un'attenzione isolata, ma qualcosa che sarebbe servito come punto di partenza per tutte le discipline²⁵¹.

Per essere in linea con questa finalità, la scuola di oggi dovrebbe tendere al perseguimento di quattro obiettivi trasversali²⁵² a tutte le discipline:

1. La consapevolezza dei motivi storici che hanno originato una mentalità particolaristica con conseguente chiusura, le diversità e rifugio nel guscio protettivo del proprio gruppo di riferimento culturale.
2. L'analisi critica dei pregiudizi sociali, razziali, etnici, politici e religiosi e degli atteggiamenti autocentri, svelandone in primo luogo l'infondatezza scientifica, in secondo luogo, le componenti emotive connotate da alti livelli di razionalità, in terzo luogo, la dimensione morale sottesa alla disponibilità o meno rimuovere, insieme ai pregiudizi. Privilegi che essi spesso difendono.
3. La comprensione dei motivi per cui il nuovo ordine che si sta costituendo richiede il passaggio verso nuove forme di solidarietà internazionale, dei motivi per cui nessun paese o gruppo oggi può progredire indipendentemente dagli altri.
4. Lo sviluppo di atteggiamenti di rispetto come qualità processuale che si realizza attraverso l'accoglienza dell'altro, l'attenzione all'altro, la disponibilità all'ascolto, l'atteggiamento collaborativo, la convinzione che l'altro è responsabile di sé, che ha delle risorse peculiari che riguardano il mondo da una finestra diversa da quella propria; pertanto, è potenzialmente capace di offrire ulteriori elementi di valutazione

²⁴⁹ A. Granata, *Pedagogia delle diversità: come sopravvivere un anno in una classe interculturale*, Carocci Faber, Roma 2016, p. 41.

²⁵⁰ A. Portera, A. La Marca, M. Catarci, *Pedagogia interculturale*, p. 64.

²⁵¹ Cfr. G. Driessen, *The limits of educational policy and practice? The case of ethnic minorities in the Netherlands*, *Comparative Education* 36 (1), (2002), pp. 55-72, p. 62 [trad. mia].

²⁵² A. Portera, A. La Marca, M. Catarci, *Pedagogia interculturale*, p. 112.

Questo tipo di approccio interculturale cerca di superare un'ottica compensativa, considerando la diversità anche culturale come una risorsa e che ambisce alla formazione del cittadino del mondo, indipendentemente dalle origini di partenza.

Si è passati, possiamo dire, dall'idea del diventare *simili agli altri*, altrimenti, a detta *assimilazionista*, l'idea più propriamente pedagogica del diventare *sé stessi*²⁵³.

Un sé con una storia unica ed irripetibile, allo stesso tempo capace di riconoscersi in un'identità plurale e capace di adattarsi a luoghi di appartenenza e contesti differenti:

una persona che si sente a proprio agio a casa tra i suoi familiari, a scuola, tra i compagni e insegnanti, dai nonni durante le vacanze estive, cambiando codice linguistico o culturale, dotandosi di una buona dose di ironia e autoironia, come quella ragazza che rispose alla nonna: “hai ragione, non sono né carne né pesce, probabilmente uovo”²⁵⁴.

²⁵³ A. Granata, *Pedagogia delle diversità: come sopravvivere un anno in una classe interculturale*, Carocci Faber, Roma 2016, p. 45.

²⁵⁴ *Ibid.*, 62.

CAPITOLO 3

Implementazione delle pratiche pedagogiche interculturali nelle scuole

SOMMARIO: 3.1 L'educazione interculturale nella pratica educativa: didattica, metodologie e competenze per la promozione dell'interculturale; 3.2 Risorse a favore dell'educazione interculturale.

Il terzo capitolo del presente lavoro di tesi, intitolato “*Implementazione delle pratiche pedagogiche interculturali nelle scuole,*” si propone di esplorare come i principi teorici e normativi dell’educazione interculturale possano essere applicati concretamente nel contesto scolastico, costituendo un approfondimento pratico rispetto all’analisi storica e teorica sviluppata nel primo capitolo. Dopo aver tracciato, nel secondo, un confronto tra i sistemi educativi di Italia, Francia e Paesi Bassi, questo terzo capitolo ha l’obiettivo di tradurre quei modelli nella recensione critica di interventi educativi concreti, che mirano a promuovere una scuola realmente interculturale.

Il primo sotto capitolo, “*L’educazione interculturale nella pratica educativa: didattica, metodologie e competenze per la promozione dell’interculturale*”, introduce le metodologie didattiche e le competenze necessarie per un’educazione realmente interculturale nelle scuole. Si presenta l’educazione interculturale come un “processo trasformativo,” evidenziando come essa miri a riconfigurare l’intero contesto educativo in uno spazio di apprendimento condiviso e inclusivo. Inoltre, si approfondiranno vari temi tra i quali: la didattica interculturale – intesa come approccio che favorisce la valorizzazione delle differenze culturali e l’inclusione – e lo sviluppo delle competenze interculturali, indispensabili per comprendere e apprezzare la diversità intendendola come una categoria antropologica fondamentale. Saranno inoltre esaminati l’educazione linguistica plurilingue e la dimensione inter-religiosa.

Il secondo sotto capitolo, “*Risorse a favore dell’educazione interculturale,*” approfondisce le risorse pratiche e professionali necessarie per implementare efficacemente l’educazione interculturale. *In primis*, in questa sezione del lavoro si pone particolare enfasi sulla figura dell’insegnante, che riveste un ruolo chiave nella promozione di una cultura inclusiva all’interno delle aule. A tal proposito, viene sottolineata l’importanza di una formazione continua e specifica che permetta agli insegnanti di sviluppare una “postura professionale” interculturale, ovvero un atteggiamento aperto, flessibile e sensibile alla diversità culturale degli studenti. Successivamente, si esplora il concetto di comunità educante, e l’importanza della sinergia tra scuola, famiglie, mediatori culturali, e altre figure professionali e non del territorio per creare un ambiente di apprendimento collaborativo. I mediatori culturali, in particolare, rappresentano una risorsa fondamentale per facilitare il dialogo tra la scuola e le famiglie con *background migratorio*, offrendo loro un supporto linguistico e culturale specifico. Si approfondiscono, infine, il ruolo della tecnologia e dei linguaggi espressivi come strumenti per favorire il dialogo interculturale. L’uso delle tecnologie digitali, in particolare, permette di ampliare l’accesso alle risorse educative e di creare piattaforme di apprendimento che stimolano la partecipazione attiva e la collaborazione tra studenti di diversa provenienza. Allo stesso modo, i linguaggi, quali l’arte, la musica e il teatro, offrono modalità alternative di espressione che possono ridurre le barriere linguistiche e permettere agli studenti di esplorare e condividere la propria identità culturale in modo creativo.

Questo capitolo rappresenta, dunque, un passaggio fondamentale dalla teoria alla pratica, con l’obiettivo di individuare strategie e risorse concrete per tradurre l’educazione interculturale nella pratica educativa.

3.1 L'educazione interculturale nella pratica educativa: didattica, metodologie e competenze per la promozione l'interculturalità

SOMMARIO: 3.1.1. L'educazione interculturale: un "processo trasformativo"; 3.1.2. Didattica interculturale: metodi e strumenti; 3.1.3 Lo sviluppo delle competenze interculturali: sviluppo e applicazione; 3.1.4 Educazione linguistica interculturale e plurilinguismo; 3.1.5 La dimensione inter-religiosa nella scuola interculturale

Partendo dal concetto di educazione interculturale come "*processo trasformativo*," questa sezione esplora come la pratica educativa possa realmente stimolare un cambiamento profondo nel sistema scolastico, promuovendo valori di apertura, equità e giustizia sociale. Questo sotto capitolo si articola poi in altre quattro aree tematiche. La sezione "*Didattica interculturale: metodi e strumenti*" presenta strategie educative specifiche che promuovono il decentramento e la dialogicità, attraverso metodi didattici che valorizzano la partecipazione attiva e l'interazione tra studenti. Viene sottolineata l'importanza di adottare, tra i tanti, metodi ludico-esperienziali, narrativi ed espressivi, i quali non solo arricchiscono la didattica, ma consentono anche agli studenti di esplorare le proprie identità in un ambiente sicuro e inclusivo.

Nella sezione, "*Lo sviluppo delle competenze interculturali: sviluppo e applicazione*," il focus si sposta sulle competenze necessarie per facilitare l'integrazione e promuovere il rispetto delle diversità. Queste competenze, che includono la capacità di ascolto attivo, l'intelligenza emotiva e la riflessività, sono fondamentali per creare un ambiente scolastico accogliente e dialogico.

Il tema del *plurilinguismo* viene poi esplorato in "*Educazione linguistica interculturale e plurilinguismo*." Questa sezione evidenzia come il riconoscimento e la valorizzazione delle lingue madri degli studenti contribuiscano non solo all'inclusione, ma anche allo sviluppo di una competenza interculturale che considera la diversità linguistica come un'opportunità di arricchimento.

Infine, il sottoparagrafo "*La dimensione inter-religiosa nella scuola interculturale*" affronta la questione del dialogo tra religioni, un aspetto cruciale in contesti educativi multiculturali. L'obiettivo

è quello di promuovere una comprensione e una convivenza rispettosa tra studenti di differenti fedi, fornendo loro strumenti per affrontare diversità di credo in modo inclusivo e pacifico.

3.1.1. L'educazione interculturale: un "processo trasformativo"

L'educazione interculturale rappresenta oggi una sfida complessa ma fondamentale, si configura come un autentico "processo trasformativo" in grado di rinnovare profondamente il sistema educativo, di stimolare la nascita di nuove pratiche educative orientate all'interconnessione globale, alla promozione dell'equità e della giustizia sociale, e al potenziamento della comprensione e della cooperazione tra i popoli.

Come leggiamo nella *Dichiarazione di Maastricht sull'Educazione globale* del 2002, l'educazione interculturale è

un'educazione che apre gli occhi ai cittadini sulle realtà del mondo e li impegna a partecipare alla realizzazione di un mondo più giusto e più equo, un mondo di diritti umani per tutti²⁵⁵.

Affinché ciò avvenga, l'educazione interculturale rinnega la gerarchizzazione delle società e la staticità delle culture, ma afferma la loro intrinseca pluralità, apertura e connessione. Essa, infatti, facilita lo sviluppo e l'adozione di una visione orientata a promuovere un modello di partenariato tra culture, popoli e religioni, tanto a livello locale quanto globale, alimentando i diritti che accomunano tutti gli uomini e aprendosi

ai valori superiori [...] – fondati sulla verità e comunque universali – quali giustizia, pace e dignità della persona umana, apertura al trascendente, libertà di coscienza e religione.

[L'educazione interculturale] implica un'idea di cultura intesa come contributo ad una più ampia conoscenza dell'umanità, in opposizione alla tendenza presente nella storia delle culture a costruire mondi particolaristici, chiusi e ripiegati su sé stessi²⁵⁶.

²⁵⁵ Consiglio d'Europa, Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa, *Dichiarazione di Maastricht sull'educazione globale*, 15-17 novembre 2002, p. 9.

²⁵⁶ A. Portera, A. La Marca, M. Catarci, *Pedagogia interculturale*, Scholé, Brescia 2022, 2. ed., p. 107.

Essa consente una riflessione sulla cultura del partenariato tra nazioni e popoli, che si contrappone a quella dominante dell'individualismo e del populismo caratterizzata per creare rapporti conflittuali tra popoli, culture e religioni diverse²⁵⁷.

L'educazione interculturale è quindi un'educazione capace di creare ponti, un'esigenza profonda e necessaria. A sottolinearlo, come abbiamo già visto nei capitoli precedenti, sono diversi organismi internazionali come l'UNESCO, il Consiglio d'Europa e i vari Ministeri dell'Educazione e dell'Istruzione in tutta Europa. Queste istituzioni sono un riferimento essenziale per l'educazione interculturale che riconosce con forza

alla scuola la funzione propriamente educativa sottolineando l'importanza di promuovere la capacità relazionale, la comunicazione interpersonale e interculturale.[...]

Essa, cioè, viene a caratterizzarsi come l'educazione dell'essere nella sua integralità ed essenzialità e dunque un campo di riflessione afferente all'educazione *tout-court* la quale è così sollecitata ad attivare un ripensamento delle coordinate teorico-concettuali e metodologiche di cui dispone per formare personalità integrali capaci di conoscere, comunicare e convivere con la diversità²⁵⁸.

In forza di queste considerazioni, l'interculturalità diventa un'occasione importante per consolidare e vivificare alcune acquisizioni pedagogiche generali, quali:

- L'attenzione congiunta agli aspetti cognitivi e relazionali dell'apprendimento
- La centralità dell'apprendente che richiede di tener conto delle molte diversità e delle appartenenze plurali.
- L'importanza di una pedagogia attiva e interattiva che integra le necessità del decentramento, della considerazione dal punto di vista differente, delle competenze comunicative, dell'ascolto attivo e creativo²⁵⁹.

Queste finalità rispondono alla necessità di un'educazione che miri alla dimensione globale dell'essere umano, oltre pregiudizi e stereotipi, e per essere realizzate necessitano di svolgersi in una scuola accogliente. Una scuola capace di negoziare le regole e i loro significati, una scuola che ricerca strumenti e strategie per scoprire e valorizzare le diversità che caratterizzano ogni alunno, predisponendo situazioni formative che

²⁵⁷ Cfr. Consiglio d'Europa, Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa, *Linee guida per l'educazione interculturale: Concetti e metodologie in materia di educazione interculturale ad uso di educatori e responsabili politici*, Rete della Settimana dell'Educazione Interculturale del Consiglio d'Europa, Lisbona 2008, ed. aggiornata 2012, trad. italiana a cura di Associazione Culturale Il Nostro Pianeta, p. 13.

²⁵⁸ Hiang-Chu A. C., Checchin M., *L'educazione interculturale: Prospettive pedagogico-didattiche degli organismi internazionali e della scuola italiana*, in Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium" di Roma (Ed.), *Il Prisma* (Vol. 17), LAS - Libreria Ateneo Salesiano 1996, p. 167.

²⁵⁹ D. Demetrio, G. Favaro, *Didattica interculturale: nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano 2010, 4a rist., p. 50

incrementino e valorizzino la positività del conflitto socio-cognitivo, la reciprocità e il dialogo, la cooperazione e la reciproca comprensione, la partecipazione democratica, l'interesse e la curiosità verso l'altro e verso ciò di cui l'altro è portatore in termini di conoscenze, di valori, di abitudini [...] ²⁶⁰.

Attraverso processi di apprendimento trasformativo, la scuola può generare cambiamenti profondi e strutturali nelle basi cognitive, emotive e comportamentali degli individui, favorendo un'evoluzione significativa verso l'interconnessione e l'impiego di strumenti finalizzati a garantire una maggiore equità, giustizia sociale, comprensione e cooperazione tra le diverse comunità umane.

L'intercultura si configura come un "pensiero migrante" che esplora la mente dell'altro per poi rientrare nella propria, arricchito di nuove prospettive e significati. Essa rappresenta un traguardo da raggiungere, una visione e, al contempo, un metodo per un'azione educativa efficace. Abbracciare l'intercultura significa confrontarsi con prospettive differenti, sviluppando così conoscenze, abilità e competenze indispensabili per consentire a tutti, sia individui autoctoni che no, di esistere, crescere e dialogare in armonia con le esigenze della società multietnica e globalizzata contemporanea ²⁶¹.

Per queste ragioni *l'educazione interculturale a scuola non può essere considerata una disciplina autonoma o aggiuntiva, ma un approccio trasversale che permea e attraversa tutte le scelte didattiche, le discipline e le attività scolastiche in modo sistematico*. Un approccio capace di superare atteggiamenti etnocentrici e *bias* di genere o razziali, capace di svelare gli "impliciti" di una cultura, ovvero regole comportamenti e abitudini relazionali e promuovere il confronto culturale e la formazione di mentalità rispettose ed aperte al dialogo.

In questo senso l'educazione interculturale potrebbe "trasformare" la scuola, esercitando un impatto positivo su essa e trasmettendo la capacità di confrontarsi con la diversità che caratterizza l'altro, senza dover rinunciare ad essere sé stessi, riconoscendo così il valore di tutte le differenze.

3.1.2. Didattica interculturale

La didattica interculturale, aprendosi alla complessità del contesto sociale e culturale odierno, è chiamata a elaborare progetti capaci di valorizzare le esperienze individuali e collettive degli studenti offrendo loro opportunità di interazione autentica e di crescita personale. Una didattica inscritta in un

²⁶⁰ F. Pinto Minerva, *L'intercultura*, Laterza, Bari 2002, p. 46.

²⁶¹ Cfr. A. Portera, A. La Marca, M. Catarci, *Pedagogia interculturale*, p. 116.

ambiente di apprendimento che sfida stereotipi e semplificazioni, favorendo un'educazione inclusiva e rispettosa di tutte le diversità.

Ne consegue che percorsi didattici interculturali dovrebbero essere principalmente volti alla valorizzazione della dialogicità e del decentramento e della capacità di stare nel confine, nello spazio dell' -inter, nella possibilità di decostruire progressivamente certezze precostruite anche rispetto ai propri sistemi culturali di riferimento, spesso dati per scontati²⁶².

Per queste ragioni, le proposte ed i metodi didattici che seguono, prescindono dalla presenza di un allievo con *background* migratorio, ma sono rivolti a tutti. Al fine di concretizzare la proposta pedagogica ed educativa interculturale, la didattica interculturale indirizza insegnanti ed educatori verso vari filoni metodologici: 1. metodi decostruttivi e di decentramento; 2. metodi ludico-esperienziali; 3. metodi narrativi; 4. metodi espressivi; 5. metodi dell'azione e 6. il riconoscimento del debito culturale. Questi metodi sono principalmente tratti dall'articolo *Metodi didattici per educare all'interculturalità*²⁶³ di Antonio Nanni.

1. Metodi decostruttivi e di decentramento

La prima metodologia che esamineremo comprende i metodi decostruttivi e di decentramento, questi mirano alla decostruzione, appunto, dei pregiudizi, degli stereotipi, di visioni eurocentriche e nazionalistiche, delle quali non siamo pienamente consapevoli. La pedagogia interculturale enfatizza l'importanza di una "via decostruttiva", come sottolinea Boschetti, ovvero una via che favorisce l'adozione di approcci comparativi e multidisciplinari nella strutturazione della lezione, stimolando in tal modo un'effettiva ristrutturazione epistemica delle aree disciplinari e dei contenuti trasmessi²⁶⁴.

Questo significa decostruire insieme agli alunni dei concetti e pregiudizi, a partire proprio dal curriculum scolastico e dalle discipline, superando i convenzionalismi impliciti e stimolando, quindi il pensiero critico degli studenti.

A livello operativo, tale ottica si declina in attività specifiche che coinvolgono varie discipline. Un esempio è rappresentato da laboratori di geografia nei quali gli studenti vengono incoraggiati a

²⁶² *Ibid.*, 154.

²⁶³ A. Nanni, *Metodi didattici per educare all'interculturalità*, IRRE Toscana, 2003.

²⁶⁴ Cfr. A. Boschetti, «Una nuova sensibilità interculturale», in Filtzinger, Traversi, 2006, pp. 83-94, p. 88.

rivedere le rappresentazioni cartografiche abituali, esplorando ad esempio nuovi modi di rappresentare il planisfero.





Fig 2 Planisfero con l'America al centro



Fig. 3 "Universal Corrective Map of the World" dell'australiano Stuart McArthur, 1979

Potremmo anche invitare gli alunni stessi a passare dal mappamondo al planisfero, facendo decidere loro di tagliare il planisfero in punti diversi, costruendone così differenti versioni che rovesciano la prospettiva eurocentrica e svelano le convenzionalità implicite.

Un ulteriore ambito di applicazione dell'educazione interculturale è la didattica della lingua nazionale, l'insegnante può sensibilizzare gli studenti al pluralismo linguistico e alle differenze comunicative esistenti tra le culture anche all'interno del Paese stesso. Tale approccio può includere l'analisi critica di testi letterari di culture e lingue diverse, dialetti e anche di slogan o canzoni contemporanee che veicolano stereotipi o pregiudizi.

Un'altra iniziativa potrebbe essere l'allestimento di una sezione plurilingue nella biblioteca scolastica, per offrire uno spazio di incontro e riflessione che favorisce la conoscenza dell'altro attraverso la lettura e l'interazione con testi provenienti da culture diverse.

I libri sono, per loro natura, strumenti di conoscenza e di apertura verso altri mondi vitali, consentono un incontro diretto e personale [...] con l'alterità, rendono possibili incursioni in spazi e in tempi altrimenti inimmaginabili, introducono a esperienze, a situazioni completamente sconosciute, inducono alla riflessione e al ripensamento critico, diventano poi materiale di discussione e di dibattito allargato²⁶⁵.

Possiamo considerare un libro come realmente interculturale quando, secondo le autrici Bolognesi e Di Rienzo soddisfa questi criteri:

- Sviluppo narrativo: la trama dovrebbe consentire ai bambini di esplorare e comprendere a fondo le differenze culturali, incluse le contraddizioni e i conflitti inevitabili nel confronto con l'alterità.
- Valori: i principi fondamentali devono emergere in modo chiaro attraverso le azioni e le emozioni dei personaggi, offrendo modelli di comprensione e inclusività.
- Naturalità: le narrazioni dovrebbero incorporare gli elementi interculturali in modo integrato, raccontando storie che riflettano una società eterogenea come contesto naturale, senza focalizzarsi esclusivamente sulle differenze culturali ma inserendole in un contesto narrativo più ampio²⁶⁶.

Per quanto riguarda la didattica della storia e dell'educazione civica, la prospettiva interculturale può aiutare agli studenti di comprendere l'interdipendenza globale e di maturare una consapevolezza critica sui rapporti tra le nazioni e le diverse culture. Anche nell'educazione artistica, risulta utile

²⁶⁵ F. Pinto Minerva, *L'interculturalità*, Laterza, Bari 2002, p. 52.

²⁶⁶ I. Bolognesi, A. Di Rienzo, *Io non sono proprio straniero. Dalle parole dei bambini alla progettualità interculturale*, FrancoAngeli, Milano 2007, p. 72.

un'analisi critica dei messaggi iconici veicolati dai media, che spesso perpetuano immagini eurocentriche o pregiudiziali. Questa analisi può accompagnarsi alla creazione di messaggi alternativi, attraverso i quali gli studenti esplorano nuove rappresentazioni visive e culturali, rafforzando il loro pensiero critico e le loro competenze interculturali.

Sul piano affettivo-relazionale, il percorso interculturale può includere attività che favoriscano l'empatia e il rispetto reciproco. Esperienze come le simulazioni di situazioni di esclusione, grazie al teatro e di non accettazione, integrate con esperienze dirette, sono strumenti essenziali per insegnare ai bambini a comprendere le emozioni e i punti di vista dell'altro. Attraverso queste pratiche, gli studenti acquisiscono competenze utili per una convivenza pacifica e per il dialogo interculturale, allenando le proprie abilità di osservazione, ascolto e negoziazione.

Andremo ad approfondire il ruolo delle arti e dei linguaggi espressivi alla fine di questo capitolo.

2. Metodi ludico-esperienziali

Il gioco, come già sottolineato da Vygotskij, è un potente mediatore nello sviluppo delle competenze sociali e culturali, poiché permette al bambino di sperimentare ruoli e situazioni diverse, interagendo con contesti simulati che rappresentano la complessità del mondo reale. I bambini dimostrano infatti una naturale inclinazione a "mettersi in gioco", esprimendo un desiderio spontaneo di partecipare attivamente allo stesso, interiorizzando il punto di vista dell'altro e permettendo di coordinare le azioni in vista di un fine condiviso e negoziato in un ambiente protetto.

Nell'ambito della didattica interculturale, il gioco assume una valenza particolare, poiché, come sostiene Boschetti, esso possiede caratteristiche di transculturalità che lo rendono un terreno comune e inclusivo per bambini provenienti da culture diverse. Il gioco è innanzitutto corpo, transculturalità, appunto ed investimento affettivo. Attraverso la dimensione ludica si produce un contesto vivo in cui si sviluppano relazioni più libere e meno formali nelle quali è possibile superare alcune barriere, ad esempio di ordine linguistico [...]²⁶⁷.

A tal proposito, ho avuto l'opportunità di osservare direttamente il ruolo del gioco come strumento transculturale presso il Liceo Internazionale di Saint-Germain-en-Laye, scuola internazionale situata in Francia che accoglie studenti di diverse nazionalità all'interno di quattordici sezioni internazionali.

²⁶⁷ Cfr. A. Boschetti, «Una nuova sensibilità interculturale», in Filtzinger, Traversi, 2006, pp. 83-94, p. 88.

In questo contesto scolastico che ho definito “multiculturale” nell’introduzione della mia tesi, i bambini di età compresa tra i 3 e i 6 anni interagiscono regolarmente durante momenti di gioco libero all’aria aperta. Le dinamiche osservate hanno rivelato come il gioco sia uno spontaneo e immediato terreno comune tra bambini di culture e lingue differenti. Esso favorisce l’incontro e la comunicazione tra bambini di nazionalità e culture diverse, consentendo loro di stabilire connessioni che vanno oltre le barriere linguistiche e culturali. I bambini, infatti, si mescolano spontaneamente, comunicando attraverso il linguaggio dei gesti e dell’espressione corporea, e mostrano una naturale propensione a includere l’altro, coinvolgendosi reciprocamente nelle attività ludiche. Questa cornice ludica si configura quindi come una palestra per l’acquisizione di competenze interculturali, offrendo un canale di comunicazione alternativo che facilita la gestione delle dinamiche di gruppo e delle relazioni interpersonali all’interno del contesto scolastico. Tale esperienza costituisce quindi un esempio pratico di come il gioco possa fungere da ponte interculturale, facilitando la comprensione reciproca e promuovendo lo sviluppo di consapevolezza e competenze interculturali, che esploreremo nel capitolo successivo dedicato alle competenze interculturali.



Fig.4 *Rafa Rafa*, a cross cultural simulation game

Sempre a proposito di metodi ludico esperienziali, durante il mio *Erasmus* presso la Marnix Academie in Olanda, ho avuto modo di conoscere e giocare a *Rafa Rafa*²⁶⁸, un'attività di simulazione interculturale in cui gli alunni si confrontano con le dinamiche e le difficoltà dell'incontro tra culture diverse. La simulazione, in tempo reale e in presenza, permette agli studenti di sperimentare le reazioni emotive e cognitive che emergono di fronte a comportamenti inusuali per far comprendere come le differenze culturali possano influenzare la comunicazione e come sia facile sviluppare pregiudizi verso ciò che non comprendiamo.

Si divide la classe in due gruppi, chiamati Cultura Alpha e Cultura Beta, assegnando a ciascun gruppo uno spazio distinto.

²⁶⁸ *Rafa Rafa* game, in <https://www.simulationtrainingsystems.com/schools-and-charities/products/rafa-rafa/> [15/10/2024]

- I membri della Cultura Alpha sono giocosi, superstiziosi e profondamente rispettosi degli anziani, con una tendenza a mantenere una forte vicinanza fisica durante le interazioni. Per loro il gioco è una parte importante della vita quotidiana, e il loro passatempo preferito è “Rafa Rafa”, un rituale che coinvolge l’uso di un sassolino nascosto in una delle mani.
- Al contrario, i membri della Cultura Beta sono orientati al lavoro, riservati e parlano una “lingua straniera” fatta di gesti. Per i Beta, il successo è misurato dalla quantità di “denaro” che riescono a guadagnare tramite scambi di carte, rappresentative di beni e valori simbolici.

Dopo aver impartito a ciascun gruppo le istruzioni sulla propria cultura, l’insegnante designa alcuni studenti come osservatori e visitatori. Gli osservatori visitano brevemente la cultura opposta senza parlare o interagire, limitandosi a osservare i comportamenti altrui. Al loro ritorno, raccontano al proprio gruppo quanto hanno visto. I visitatori, invece, si recano nella cultura opposta con l’intento di integrarsi e interagire, cercando di rispettare le regole non esplicitate di quella cultura. Il ritorno dei visitatori stimola una riflessione collettiva, in cui ciascuno descrive le proprie difficoltà e tentativi di adattamento.

Nella Cultura Alpha, per giocare a “Rafa Rafa”, due persone si posizionano di fronte e, per iniziare, uno di loro batte il piede tre volte come segnale. Se l’altro accetta di giocare, risponde afferrando delicatamente il braccio del primo, e il gioco può cominciare: il “nasconditore” nasconde il sassolino in una mano, mentre l’altro cerca di indovinare in quale mano si trovi l’oggetto. Se il giocatore indovina per tre volte consecutive, vince e grida “Rafa Rafa!”, attirando gli altri Alpha, che lo toccano delicatamente come segno di ammirazione e partecipazione. Qualora un visitatore non segua la procedura corretta, per esempio non battendo il piede tre volte, gli Alpha tendono a ignorarlo, considerandolo estraneo e non degno di partecipazione al gioco. In questo modo, i visitatori imparano l’importanza di osservare e rispettare le regole implicite di una cultura senza chiedere spiegazioni.

Nella Cultura Beta, gli scambi tra membri avvengono in un modo completamente diverso: i Beta commerciano carte per accumulare unità di “denaro”, ponendo le carte a terra e mantenendo sempre una distanza fisica tra di loro. La comunicazione non verbale è essenziale: per indicare un sì, i Beta annuiscono, mentre un no viene espresso sollevando i gomiti come uno spaventapasseri. Durante gli scambi, si cerca di evitare il contatto visivo, e le carte vengono posizionate sul pavimento e ritirate con discrezione. I visitatori che cercano di comunicare con i Beta incontrano difficoltà, poiché devono adattarsi a un sistema di segnali e comportamenti non verbali che trovano estranei e poco familiari.

In questa cultura, parlare apertamente o avvicinarsi troppo è considerato un comportamento inappropriato, e anche questo deve essere compreso dai visitatori senza spiegazioni dirette.

Alla fine del gioco, gli insegnanti guidano una discussione con l'intera classe, chiedendo agli studenti di descrivere come percepivano la cultura opposta e come si sono sentiti durante le visite. Questa fase è particolarmente importante per elaborare i sentimenti di confusione, disorientamento o rifiuto che possono emergere nel confronto con l'altro, e per evidenziare il rischio di giudicare negativamente comportamenti non compresi. Attraverso la riflessione, gli studenti possono esplorare il valore di una comunicazione non verbale efficace, comprendere le difficoltà legate alla distanza sociale e riconoscere l'importanza di un approccio rispettoso e flessibile nelle interazioni interculturali.

Rafa' Rafa' insegna che ciò che appare “strano” o “sbagliato” può essere perfettamente coerente e logico in un contesto culturale differente. Gli studenti apprendono che il modo in cui interpretiamo il comportamento altrui è fortemente influenzato dalle nostre abitudini culturali, e che osservare senza giudicare è fondamentale per costruire relazioni positive. Rafa Rafa si rivela quindi uno strumento educativo potente per promuovere una maggiore consapevolezza e sensibilità interculturale, preparando i giovani a interagire con rispetto e comprensione in un mondo sempre più globalizzato e culturalmente diversificato.

3. Metodi narrativi

I metodi narrativi rappresentano un approccio educativo di fondamentale importanza per promuovere la comprensione interculturale, poiché attingono alle capacità umane universali e innate di raccontare e recepire storie, sostenendo lo sviluppo empatico e identitario degli individui fin dall'infanzia.

Sul piano pedagogico, la ricerca intorno al contributo delle storie nella formazione dell'uomo sin dalla prima infanzia appare questione di radicale rilevanza, ancor più nella prospettiva di una autentica promozione del dialogo e della comprensione interculturali.

Sotto questo profilo, valenza cruciale assume l'analisi della produzione letteraria per l'infanzia, anche attraverso l'esplorazione dell'ontologia e dell'epistemologia dei suoi personaggi, quale chiave interpretativa privilegiata per saggiare la capacità che questo pozzo enerativo prospetta nel formare «esseri culturali» capaci di empatia, di comunicare, esprimere, interpretare le proprie e altrui emozioni [...] ²⁶⁹.

²⁶⁹ V. La Rosa, *Nurturing dialogue among cultures through stories: pedagogical reflections*, *Educazione Interculturale* 18(1), 2020, pp. 88-97, in <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/10986>.

La narrazione è un tratto distintivo della condizione umana: inventare, leggere, ascoltare storie non sono solo un bisogno ma anche un potente veicolo formativo. Attraverso la narrazione, i bambini si percepiscono come "esseri culturali", in grado di interagire con l'altro e di dialogare, attivando competenze empatiche e relazionali che sono alla base dell'inclusione interculturale.

Le storie sono uno spazio simbolico che crea ponti tra persone e culture diverse, permettendo di negoziare significati, esperienze e valori in modo accessibile e diretto. In effetti, i recenti studi in pedagogia e neuroscienze hanno dimostrato che la narrativa stimola aree cerebrali collegate all'empatia, facilitando la comprensione e l'interazione positiva tra individui di culture differenti.

La narrazione autobiografica, in particolare, offre una dimensione ulteriore di approfondimento identitario e interculturale, permettendo ai bambini e agli adolescenti di riscoprire il proprio vissuto e di confrontarsi con le storie degli altri.

Le narrazioni autobiografiche coinvolgono tutti i bambini e ragazzi, permettono a ciascuno di conoscersi e di conoscere, riattivano i ricordi e propongono i progetti, portano a galla parti di sé fino a quel momento lasciata in un canto.

L'attenzione alle storie degli altri e alla propria induce inoltre ciascuno a riscoprire il valore di ogni trama, fatte ricordi, sensazioni, riti, pensieri, formano il tessuto della propria identità e definiscono la singolarità preziosa di ogni cammino²⁷⁰.

Demetrio, in particolare, valorizza la pratica autobiografica come cura di sé e strumento di crescita interiore, utilizzabile in contesti educativi e personali per approfondire la conoscenza di sé e la propria relazione con gli altri. Il racconto autobiografico, infatti, come spiegato precedentemente, permette di riattivare i ricordi, di sviluppare progetti e di valorizzare il percorso personale e la singolarità dell'individuo. I sollecitatori biografici che gli insegnanti possono proporre sono i seguenti:

- Il gioco dell'oca, autobiografico, per ripercorre i momenti presenti e passati alla vita di ciascuno. Si tratta di uno dei tanti sollecitatori che aiutano a condividere i propri ricordi e la propria biografia. In questo modo si può dare ad ognuno lo spazio e il tempo per metterla in comune e per ascoltare le storie degli altri .

²⁷⁰ D. Demetrio, G. Favaro, *Didattica interculturale: nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano 2010, 4a rist., p. 140.

interculturale. Un ambiente di apprendimento incentrato sulla narrazione diventa, dunque, uno spazio di condivisione e scoperta in cui ogni individuo ha l'opportunità di esplorare e di narrare esperienze, sentimenti e valori.

È forse questo il metodo più caldo, accogliente e democratico per fare intercultura. Tutti, infatti, hanno qualcosa da narrare, se però qualcuno è disposto ad ascoltare²⁷³.

4. Metodi espressivi

L'utilizzo di metodi espressivi tende a rendere espliciti quegli elementi interiori che rimangono spesso impliciti, permettendo così un'esplorazione profonda e articolata del Sé. Questo approccio richiede che l'educatore assuma un ruolo facilitante, lontano da valutazioni e giudizi, e diventi invece un tutore dell'espressività dell'individuo. Tale funzione trova giustificazione nel valore pedagogico dell'espressione libera, che costruisce un ambiente protetto in cui esplorare, interpretare e manifestare le proprie esperienze, fornendo al contempo un'opportunità significativa per conoscere sé stessi e gli altri.

Motivare intrinsecamente i soggetti esige l'ascolto dei bisogni, la valorizzazione delle capacità diverse e dei linguaggi plurali. Dare spazio e voce ai linguaggi espressivi prevede una costante interazione del codice verbale con i linguaggi del corpo, delle arti figurative e manipolative, del gioco, del teatro, della musica e del cinema²⁷⁴.

Questi metodi si avvalgono di linguaggi simbolici, soggettivi e creativi che incentivano la scoperta di nuovi aspetti di sé e dell'altro, rivelando così una molteplicità di identità e sensibilità all'interno del gruppo. La musica, il teatro, l'arte simbolica e altre forme di espressione corporea, sono linguaggi particolarmente efficaci nel coinvolgere la sfera emotiva, sensoriale e creativa, contribuendo a una comprensione che non si limita al solo piano razionale, ma si estende a quello intuitivo e relazionale. Tali pratiche facilitano inoltre il superamento di una prospettiva egocentrica ed etnocentrica, poiché incoraggiano i partecipanti a guardare oltre il proprio punto di vista e a sperimentare il decentramento cognitivo.

²⁷³ A. Nanni, *Metodi didattici per educare all'interculturalità*, IRRE Toscana, 2003, p. 2

²⁷⁴ V. Di Modica, A. Di Rienzo, R. Mazzini, *Le forme del gioco. Tecniche espressive per i laboratori interculturali*, Carocci Faber, Roma 2005, p. 12.

Il teatro, ad esempio, è un mezzo potente per "mettersi nei panni dell'altro", consentendo di esplorare l'alterità e di comprendere realtà diverse dalla propria, contribuendo alla decostruzione dei pregiudizi e promuovendo l'apertura interculturale.

Approfondiremo i metodi espressivi ed il loro legame con l'intercultura nel sottoparagrafo 3.2.4 *L'arte ed i linguaggi espressivi come strumenti educativi per l'intercultura.*

5. Metodi dell'azione

Nell'ambito della pedagogia interculturale, i metodi dell'azione rivestono un ruolo cruciale nel promuovere atteggiamenti aperti e inclusivi. La centralità del gesto e del "fare" viene qui intesa come esperienza educativa che, nel superare la semplice trasmissione di contenuti teorici, conduce i soggetti coinvolti verso la formazione di "menti più accoglienti" e disposte al dialogo interculturale.

Le attività proposte in questo approccio sono progettate per promuovere una dimensione esperienziale dell'apprendimento, che mette gli individui a confronto diretto con altre realtà culturali e li incoraggia a sviluppare una comprensione profonda e personale delle differenze. Tra queste pratiche troviamo, ad esempio, il confronto diretto con rappresentanti di altre culture: l'invito di un membro della comunità immigrata, gemellaggi tra scuole e comunità di diverse nazionalità, scambi culturali partecipazione a iniziative antirazziste e la programmazione di visite a musei, mostre o concerti di diverse culture, tutte modalità concrete per sensibilizzare gli studenti ai temi dell'inclusione.

6. Il riconoscimento del debito culturale

Il riconoscimento del debito culturale rappresenta un aspetto cruciale nella pedagogia interculturale, poiché mira a guidare l'alunno a comprendere come la sua cultura di appartenenza sia stata influenzata e arricchita dall'interazione con altre culture. Questo approccio permette di

portare l'alunno a riconoscere il debito culturale che la sua cultura di appartenenza ha nei confronti di altre culture. Infatti, tante realtà culturali (parole, utensili, prodotti alimentari, piante, animali, simboli, riti, ecc.) che oggi sono considerati come parte essenziale della "mia" cultura, una volta non mi appartenevano.

Poi, attraverso gli scambi culturali, le mescolanze, le contaminazioni, le ibridazioni, i prestiti ecc. sono diventati elementi incorporati anche dalla mia cultura a tal punto e così profondamente che oggi forse lo abbiamo dimenticato²⁷⁵.

Educare alla comprensione di questo patrimonio significa anche favorire un atteggiamento inclusivo, capace di superare visioni etnocentriche e di abbracciare una prospettiva più ampia e dialogica.

La prospettiva interculturale nella didattica non è solo un'opzione ideale o umanitaria, né una scelta volontaria, bensì una componente essenziale della formazione dell'uomo globalizzato del terzo millennio. La scuola ha quindi un compito importante nei confronti delle nuove generazioni, ma può correre il rischio di non raggiungere i suoi obiettivi se non si impegna a garantire che la dimensione interculturale, oltre a ricevere consenso a livello teorico, permei le pratiche didattiche. Pertanto, è essenziale che il curriculum e tutti i progetti educativi e didattici siano intrinsecamente ispirati a tali principi.

3.1.3 Le competenze interculturali: sviluppo e applicazione

Nell'ambito delle competenze interculturali, la letteratura scientifica presenta una varietà di approcci e di teorie che approfondiremo in questo sottoparagrafo, concentrandoci sugli elementi più rilevanti di un panorama ricco e diversificato. Il tema delle competenze interculturali è infatti caratterizzato da numerose teorie, articoli scientifici e normative a riguardo, appartenenti a numerosi e differenti ambiti del sapere, tra i tanti l'educazione, la formazione professionale, le lingue, gli studi di comunicazione e marketing, l'antropologia culturale e la psicologia sociale. Il termine stesso di competenza interculturale si apre, nella letteratura scientifica, a diverse varianti e ambiti ad essa affini come la comunicazione interculturale ed internazionale, la cooperazione interculturale, la competenza globale, la sensibilità culturale ed altri ancora²⁷⁶.

L'ambito di ricerca relativo alle competenze interculturali nasce negli Stati Uniti, dove il *Foreign Service Institute*, preparava con linguisti ed antropologi i diplomatici rispetto ai paesi dove sarebbero stati inviati e di cui non conoscevano né la cultura, né la lingua. Durante la Guerra Fredda, gli Stati

²⁷⁵ A. Nanni, *Metodi didattici per educare all'interculturalità*, IRRE Toscana, (2003) p.5

²⁷⁶ Cfr. C. Sinicrope, J. Norris, Y. Watanabe, *Understanding and assessing intercultural competence: A summary of theory, research, and practice*, *Second Language Studies* 26, 2007, pp. 1-58, p. 3.

Uniti hanno implementato questi programmi di sviluppo in Sud America, Asia e Africa, che però sono spesso falliti per mancanza di sostenibilità e di una pianificazione preliminare più accurata²⁷⁷.

Tra i principali contributi teorici, troviamo il libro *Cultures and Organizations* di Hofstede il quale ha sottolineato l'importanza e l'influenza del contesto culturale rispetto a concetti che spesso si ritenevano universali, come spazio e tempo, pubblico privato, gerarchia, status, rispetto, onestà e famiglia²⁷⁸.

Un altro studioso autorevole è Fantini che nel 2007²⁷⁹ ha attuato un'analisi delle pubblicazioni a proposito delle competenze interculturali le ha definite come: *a complex of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others, who are linguistic and cultural different from oneself*, ovvero un complesso di abilità atte a gestire, in maniera efficace ed appropriata, l'interazione con persone culturalmente e linguisticamente diverse.

Una classificazione delle oltre 2000 pubblicazioni presenti in letteratura è stata elaborata da Spitzberg e Changnon che hanno tentato di sistematizzare, organizzare e raggruppare i numerosi modelli di competenza interculturale, individuandone cinque:

1. *Compositional Models*

«*These model identify the hypothesized components of competence without specifying the relations among those components*». Si tratta di quei modelli che hanno individuato un insieme di aspetti, caratteristiche, tratti e abilità legate alle competenze interculturali, senza però specificare quale sia la relazione intercorrente tra gli stessi.

2. *Co-Orientalional models.*

Modelli che pongono la loro attenzione soprattutto sulla concettualizzazione del processo attraverso cui si realizza la comprensione interculturale, o aspetti ad essa legati come criteri comunicativi, significati condivisi, variabili come l'empatia, l'accuratezza percettiva, la chiarezza espositiva, la capacità di comprensione, ecc. L'attenzione è posta in particolare sul criterio di «*communicative mutuality and shared meanings*».

²⁷⁷ Cfr. A. Portera. *Dal multiculturalismo all'educazione e alle competenze (realmente) interculturali*, «Educazione interculturale», vol.17, n.2, 2019, pp. 1-10 In: <https://rivistedigitali.erickson.it/educazione-interculturale/archivio/vol-17-n-2/dal-multiculturalismo-alle-competenze-realmente-interculturali/>

²⁷⁸ Cfr. A. Portera, A. La Marca, M. Catarci, *Pedagogia interculturale*, p. 94.

²⁷⁹ A. Fantini, *Exploring and Assessing Intercultural Competence. Research Report*, Washington University in St. Louis Press, Washington 2007.

3. *Developmental Models*

Privilegiano una visione evolutiva delle competenze, la cui acquisizione prevede una serie di fasi o tappe sequenziali. Gli elementi costitutivi della competenza sono condivisi con le altre tipologie di modelli.

4. *Adaptational models*

Modelli che mettono in evidenza le molteplici interazioni presenti nel processo e sottolineano l'interconnessione di queste interazioni tra vari attori sociali, i quali sono invitati a intraprendere attività di mediazione e comprensione reciproca.

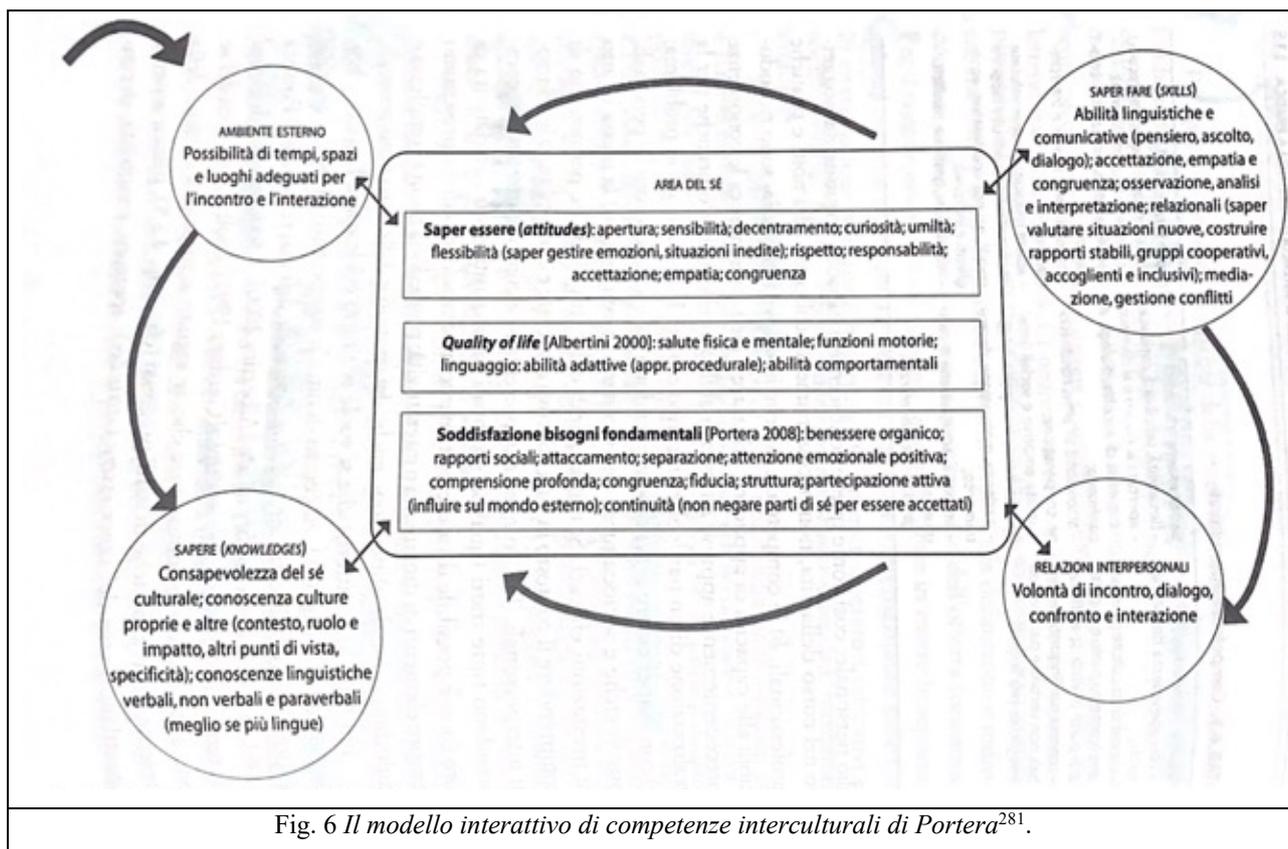
5. *Casual process models*

Questi modelli mettono in risalto un processo di linearità e causalità tra le varie componenti che costituiscono la competenza interculturale.

Le varie tipologie di modelli qui presentati non si escludono a vicenda e, anzi, sono frequentemente utilizzate insieme. Riconoscerle può essere utile per evidenziare le reali differenze negli approcci presenti tra modelli sviluppati in ambiti disciplinari differenti. Tuttavia, il panorama teorico non è privo di critiche: i modelli anglosassoni, spesso orientati a una visione multiculturale statica, possono trascurare il dinamismo culturale e la molteplicità delle identità. Vi è il rischio di stereotipizzazione e un potenziale etnocentrismo, che porta a una visione individualistica delle competenze, ignorando le dimensioni relazionali e interattive. È necessario quindi un cambiamento verso modelli che considerino le relazioni, superando visioni rigide e promuovendo un'educazione interculturale più consapevole e condivisa²⁸⁰.

Qui approfondiremo il *modello interattivo di competenze interculturali* di A. Portera che a partire dai fondamenti dell'educazione interculturale, dell'educazione alla cittadinanza democratica e dall'analisi bibliografica internazionale precedentemente presentata, considera la componente delle relazioni interpersonali. (Vedi *Fig.6*)

²⁸⁰ Cfr. M. Milani, *Bisogno di competenze interculturali per una società sempre più complessa*, *Educazione interculturale* 13(1), 2015, in <https://rivistedigitali.erickson.it/educazione-interculturale/archivio/vol-13-n-1/bisogno-di-competenze-interculturali-per-una-societa-sempre-piu-complessa/>.



Come possiamo osservare, la competenza interculturale è per Portera multidimensionale. Visivamente nel suo schema possiamo individuare vari sottogruppi:

- Al centro, nell' "area del sé" troviamo il "saper essere, le *attitudes*" (tutte le caratteristiche personali, psicologiche e socio culturali che facilitano consentono la messa in atto di prestazioni efficaci), la *Quality of life* (riflette la sfera del benessere, fondata su elementi quali la salute mentale e fisica, le capacità di adattamento e le competenze comportamentali) e la soddisfazione dei bisogni fondamentali (fondamentale per lo sviluppo equilibrato della personalità e per la creazione di relazioni interpersonali costruttive)
- Nel gruppo "*saper fare skills*" sono indicate le capacità di applicare utilizzare, mettere in pratica le abilità comunicative, linguistiche e relazionali precedentemente apprese. Decentramento ed empatia si configurano come elementi essenziali nelle relazioni interculturali. In questo contesto, l'empatia è intesa come la capacità di comprendere in

²⁸¹ A. Portera, *Educazione e pedagogia interculturale*, Il Mulino, Bologna 2022, p. 116.

modo profondo l'individuo con cui si sta interagendo, cercando di immedesimarsi e di mettersi nei panni altrui, senza adottare atteggiamenti preconcepiuti o stereotipi.

- Nel gruppo delle competenze denominato “sapere *knowledges*” si trovano le conoscenze codificate, nozioni, informazioni di tipo generale o di tipo specialistico che le persone apprendono attraverso lo studio personale o nel corso della loro vita
- Allo stesso tempo, particolarmente significativi per lo sviluppo e l'esercizio delle competenze sono l'ambiente esterno, ovvero la possibilità di ridisporre di tempi, spazi e luoghi adeguati all'incontro e l'interazione, nonché la qualità delle relazioni interpersonali.

Il modello interattivo di Portera evidenzia come le competenze interculturali vadano ben oltre la semplice conoscenza linguistica e culturale, includendo abilità comunicative, empatia e consapevolezza di sé nelle interazioni. L'applicazione e la sperimentazione delle competenze interculturali nella pratica quotidiana e scolastica è, quindi, fondamentale nel mondo multiculturale in cui viviamo. A confermarlo, è il Consiglio d'Europa che nel 2014, nel documento *Developing intercultural competence through education* scrive:

Intercultural competence has strong active, interactive and participative dimensions, and it requires individuals to develop their capacity to build common projects, to assume shared responsibilities and to create common ground to live together in peace.

For this reason, intercultural competence is a core competence which is required for democratic citizenship within a culturally diverse world.

Because intercultural competence involves not only attitudes, knowledge, understanding and skills but also action, equipping learners with intercultural competence through education empowers learners to take action in the world²⁸².

La scuola ha un ruolo fondamentale nel promuovere l'acquisizione e l'esercizio della competenza interculturale, e ciò richiede che essa fornisca opportunità concrete. L'obiettivo è permettere agli studenti di vivere esperienze di democrazia e cittadinanza attiva, intesa non solo come semplice appartenenza a una nazione, ma come un dialogo costruttivo che comprenda e promuova la partecipazione a diversi livelli: locale, nazionale e globale. Cambi evidenzia come questa cittadinanza attiva non debba essere intesa in modo statico, ma come un progetto dinamico e aperto che abbraccia una prospettiva etico-politica globale. Tale cittadinanza deve essere plurale e problematica, riflettendo

²⁸² Council of Europe, *Developing intercultural competence through education*, Strasbourg, Council of Europe, 2014, p. 22.

il fatto che ogni individuo può vivere simultaneamente più cittadinanze – locale, nazionale e mondiale – e affrontarle in modo dialettico, ossia critico e in continua tensione evolutiva, grazie alle competenze interculturali²⁸³. Tra le competenze interculturali troviamo anche la competenza plurilingue, definita come:

la capacità di usare un ampio e diversificato repertorio di risorse linguistiche e culturali per soddisfare bisogni comunicativi o interagire con l'altro e di far evolvere e arricchire questo stesso repertorio.

La competenza plurilingue rinvia al repertorio di ogni parlante, composto di risorse acquisite in tutte le lingue conosciute o apprese e relative alle culture legate a queste lingue (lingua di scolarizzazione lingue regionali e minoritarie o della migrazione, lingue straniere moderne o lingue classiche)²⁸⁴.

Approfondiremo l'importanza dell'educazione plurilingue nel sottoparagrafo seguente.

3.1.4 Lingue d'origine e plurilinguismo nella scuola interculturale

[...] voglio la linguamamma,
con tutti i suoi bei suoni,
che scalda come fiamma,
e non ha i PAROLONI.

La lingua delle storie,
dette da voci amiche,
latte delle memorie,
forti sapienze antiche.

Voglio la linguasuono,
che è bella da ascoltare,
che ha un sapore buono
e che mi fa pensare [...] ²⁸⁵.

La lingua madre rappresenta un elemento fondamentale dell'identità e della storia personale, come evoca Roberto Piumini nella sua poesia sui diritti linguistici. Sebbene nel mondo più della metà della popolazione mondiale sia plurilingue e sia diffuso il multilinguismo, ovvero la coesistenza di diverse

²⁸³ Cfr. F. Cambi, *Abitare il disincanto: una pedagogia per il «postmoderno»*, UTET Università, Torino 2010, 9a rist., p. 100.

²⁸⁴ J.-C. Beacco et al., *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*, Consiglio d'Europa, Strasburgo 2016, p. 10.

²⁸⁵ Redazione Giunti scuola, *Voglio la lingua mamma*, 2020 in <https://www.giuntiscuola.it/articoli/voglio-la-lingua-mamma?srltid=AfmBOooLdVrWku8ii9iZTLBvkH7ufXfELelbyDGHhpsLSvNC02nwr57J> [16/10/2024]

lingue in uno stesso territorio, si assiste ancora oggi a fenomeni di bilinguismo sottrattivo, dove le lingue minoritarie rischiano di essere erose o dimenticate²⁸⁶.

Questo, purtroppo, accade anche nelle scuole, dove l'acquisizione della lingua del paese ospitante talvolta avviene a scapito della lingua d'origine (L1). Tale processo, sebbene possa essere motivato da una spinta verso l'integrazione, può portare a fratture identitarie per gli studenti migranti, allontanandoli dalle loro radici culturali e linguistiche. Per un lungo periodo le scuole italiane, come quelle francesi ed olandesi, hanno ritenuto che fosse necessario "rimuovere" la lingua madre dei bambini neo-arrivati, affinché essi potessero apprendere la lingua del paese ospitante, trascurando il valore del plurilinguismo ed i risvolti positivi sul piano scolastico, linguistico, psico-affettivo, sociale ed identitario. Ignorare la lingua madre non significa solo perdere un mezzo di comunicazione, ma anche marginalizzare una parte essenziale dell'identità dell'alunno, il che può portare a una percezione svalutata di sé e del proprio valore culturale. Al contrario, come dimostrano studi recenti, una solida competenza nella L1 può costituire un supporto per l'apprendimento della L2, rafforzando il percorso educativo e il benessere dello studente.

A confermarlo è la letteratura scientifica e, tra i tanti studiosi, il canadese Jim Cummins, che nel suo articolo *Empowering Minority Students: A framework for Intervention* ha formulato la cosiddetta "*Threshold Hypothesis*", una teoria utile per spiegare le ragioni del fallimento scolastico che affligge numerosi studenti appartenenti a minoranze linguistiche. Oltre a individuare l'importanza dell'età in cui uno studente straniero entra in contatto con la L2 per il suo sviluppo cognitivo e il rendimento scolastico, Cummins evidenzia come ciascuna fascia di età sia caratterizzata da specifici bisogni nell'apprendimento. Lo studioso dimostra che la mente umana è capace di gestire due lingue contemporaneamente con la stessa facilità, senza incorrere in alcun sovraccarico cognitivo e che mantenere una competenza nella lingua madre favorisca anche il successo scolastico e la resilienza identitaria. Affinché il bilinguismo rappresenti una risorsa, e non un ostacolo all'apprendimento, lo studente deve raggiungere una competenza linguistica equivalente a quella di un parlante nativo, ossia il "*threshold level*" (livello soglia), almeno in una delle due lingue²⁸⁷.

²⁸⁶ Cfr. G. Favaro, *Biografie linguistiche plurali. Mappe, racconti, mescolanze*, *Educazione Interculturale* 19(2), 2021, pp. 75–93, p. 76, in <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/13901>

²⁸⁷ Cfr. R. Biagioli, *Promuovere un'educazione linguistica interculturale*, *Educazione Interculturale* 19(2), 2021, pp. 33–45, p. 38, in <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/13898>.

Un altro studio rilevante nel contesto dell'educazione interculturale e plurilingue è quello di Stefano Losa²⁸⁸, che esplora il valore dell'alternanza di codici linguistici (*code-switching*) come risorsa di supporto nelle interazioni interculturali. Analizzando l'uso del plurilinguismo nel contesto sportivo svizzero, Losa impiega l'approccio di Norbert Elias, secondo il quale le interazioni sociali sono caratterizzate da reti di interdipendenza e posizionamenti reciproci tra i partecipanti. Losa identifica tre principali forme di interdipendenza nelle interazioni multilingui: funzionale, prassica e simbolica.

L'interdipendenza funzionale si basa sulla complementarità dei ruoli (ad esempio, allenatore e giocatore, insegnante e studente), l'interdipendenza prassica si focalizza sul bisogno di cooperare e gestire congiuntamente il processo comunicativo, mentre l'interdipendenza simbolica fa riferimento al riconoscimento sociale e all'immagine di sé trasmessa attraverso l'interazione.

In contesti di educazione interculturale, il *code-switching* è quindi più che una semplice alternanza linguistica: è una strategia per costruire fiducia e rispetto reciproco. Secondo Losa, i docenti e gli istruttori che adottano un approccio plurilingue non solo facilitano la comprensione, ma instaurano anche un rapporto di maggiore vicinanza con gli studenti, creando uno spazio inclusivo in cui ogni lingua rappresenta un contributo alla dinamica dell'aula e non un ostacolo. In questo senso, la lingua madre diventa una risorsa identitaria e comunicativa che rafforza l'autostima degli studenti, mostrando loro che la loro cultura è riconosciuta e valorizzata anche al di fuori della famiglia e della comunità di appartenenza.

Questo approccio trova un'applicazione concreta nelle scuole che promuovono pratiche di “approccio plurale alle lingue e alle culture,” come evidenziato dall'implementazione del CARAP. Il *CARAP - Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture. Competenze e risorse*, rappresenta uno strumento metodologico che mira a integrare il patrimonio linguistico degli studenti nei curricula scolastici, riconoscendo la pluralità linguistica come parte del repertorio di ciascun individuo e creando così una didattica che coinvolge attivamente gli studenti nella valorizzazione del loro bagaglio linguistico. Grazie al CARAP, insegnanti e alunni possono esplorare le interconnessioni tra lingue e culture, sviluppando competenze metalinguistiche e interculturali che vanno oltre l'apprendimento di singole lingue. Il *CARAP* fornisce una concretezza progettuale e operativa alla nozione di *competenza plurilingue e pluriculturale* – enunciata nel *Quadro comune europeo di*

²⁸⁸ Cfr. S. Losa, *Le plurilinguisme comme ressource à l'interculturalité: Une analyse d'interactions d'instruction sportive en Suisse, Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche* 17(2), 2019, pp. 93–107, in <https://doi.org/10.14605/EI1721907>.

riferimento per le lingue²⁸⁹ del Consiglio d'Europa che troverà poi un'ampia trattazione nel *Volume Complementare*²⁹⁰ due decenni più tardi²⁹¹.

L'educazione plurilingue non solo “si deve fare e si può fare: si può progettare”²⁹², integrando nel curriculum linguistico interventi che valorizzano le lingue parlate dagli alunni in ambito domestico. Per promuovere l'integrazione dell'educazione plurilingue nel curriculum, il Consiglio d'Europa ha definito approcci didattici che attivano le risorse linguistiche degli alunni e ne sostengono lo sviluppo di competenze metalinguistiche e interculturali.

La maggior parte dei progetti e delle sperimentazioni di Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture hanno come obiettivo quello di valorizzare le biografie linguistiche degli alunni in modo da creare un atteggiamento positivo nei confronti delle lingue e delle varietà di lingue presenti nel proprio e nell'altrui repertorio linguistico.

In questa sede descriveremo due modalità: il metodo *EuRom* ed il metodo della biografia linguistica con la *body image*.

1. Il metodo *EuRom*

Questo metodo adotta la più flessibile nozione di *trasposizione*, una sorta di traduzione all'impronta nella L1 che permette di dare voce ai processi cognitivi, ovvero alle ipotesi e alle strategie messe in atto dall'alunno nel processo di comprensione di testi in più lingue affini. Ad esempio, come possiamo osservare nella *fig.7*, si propone la comprensione di brevi testi in spagnolo, francese, italiano, occitano, portoghese e rumeno facendo leva sulle affinità tra le lingue del gruppo romanzo²⁹³.

²⁸⁹ Consiglio d'Europa, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Divisione delle politiche linguistiche, Strasburgo 2002 ; trad. it. di D. Bertocchi e F. Quartapelle, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze 2002.

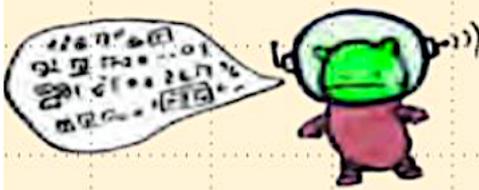
²⁹⁰ Consiglio d'Europa, *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Divisione delle politiche linguistiche, Strasburgo 2020 ; trad. it. di M. Barsi, E. Lugarini, A. Cardinaletti, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione, Volume Complementare*, in *Italiano LinguaDue*, vol. 12, n. 2, 2021.

²⁹¹ E. Cognigni, *Educare alla diversità linguistico-culturale a scuola: proposte per una “via italiana” all'educazione plurilingue*, *Educazione Interculturale* 19(2), 2021, pp. 5–16, p. 7, in <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/13896>.

²⁹² Redazione Giunti scuola, *L'educazione plurilingue si deve fare*, 2016 in <https://www.giuntiscuola.it/articoli/leducazione-plurilingue-si-deve-fare> [16/10/2024]

²⁹³ *Ibid.*, 11

Per comprendere il dialogo tra i nostri amici, leggi quello che Bip-Bip Il Marziano ha tradotto in ciascuna delle nostre lingue:



TESTO PORTOGHESE

Paul: Como se chama **este** planeta que está perto do sol?
 Silvia: **Este** planeta é Mercúrio.
 João: E **esse** que está um pouco mais longe?
 Clara: **Esse** é Vénus.
 Mara: E **aquele** que está mais longé; como se chama?
 Carmen: **Aquele** é Marte.
 Paul: A Terra está mais perto do sol do que Saturno.

TESTO SPAGNOLO

Paul: ¿Cómo se llama **este** planeta que está cerca del sol?
 Silvia: **Este** planeta es Mercurio.
 João: ¿Y **ese** que está un poco más lejos?
 Clara: **Ese** es Venus.
 Mara: Y **aquel** que está más lejos, ¿cómo se llama?
 Carmen: **Aquel** es Marte.
 Paul: La Tierra está más cerca del sol que Saturno.

TESTO OCCITANO

Paul : Cossi s'apèla **aceista** planeta qu'es pròcha del solelh ?
 Silvia : **Aicesta** planèta se sona Mercuri.
 João : E **aquesta** qu'es un pauc mai luènh ?
 Clara : **Aquesta** es Vénus.
 Mara : E **aquela** qu'es encara mai luènh, cossi s'apèla ?
 Carmen : **Aquela** es Març.
 Paul : La Terra es mai pròcha del solelh que Saturn.

TESTO FRANCESE

Paul : Comment s'appelle **cette** planète-ci qui est près du soleil ?
 Silvia : **Cette** planète-ci s'appelle Mercure.
 João : Et **celle-ci** qui est un peu loin ?
 Clara : **Celle-ci** est Vénus.
 Mara : Et **celle-là** qui est plus loin, comment s'appelle-elle ?
 Carmen : **Cette-là** s'appelle Mars.
 Paul : La Terre est plus proche du soleil que Saturne.

TESTO RUMENO

Paul: Cum se numește planeta **aceasta**, care este aproape de Soare?
 Silvia: Planeta aceasta se numește Mercur.
 João: Dar **aceasta**, care este puțin mai departe?
 Clara: **Aceasta** este Venus.
 Mara: Și **aceea**, care este puțin mai departe cum se numește?
 Carmen: **Aceea** este Marte.
 Paul: Terra este mai aproape de Soare decât Saturn.

Fig.7 Attività plurilingue con il metodo EuRom

2. La biografia linguistica con la *body image*

Questo metodo prevede di disegnare e colorare liberamente la propria biografia linguistica sulla sagoma di un corpo umano. Si tratta approccio particolarmente adatto per inoltrarsi in profondità nel vissuto linguistico individuale, nonché per esplorare il rapporto con diverse lingue nel corso della vita.

To summarise, the body image can be thought of as an imaginary, emotionally highly loaded representation of one's body in relation to others. It is developing from early childhood onwards and forming a mostly unnoticed and constantly updated matrix that 'sticks' to the subjects allowing them to imagine themselves in terms of biographical continuity and coherence.

The social, intersubjective, relational, inter-human quality of the body image is seen as a central characteristic, as due to this quality, the body image is formed and transformed in interaction with others, having an impact on the subject's way of interacting²⁹⁴.

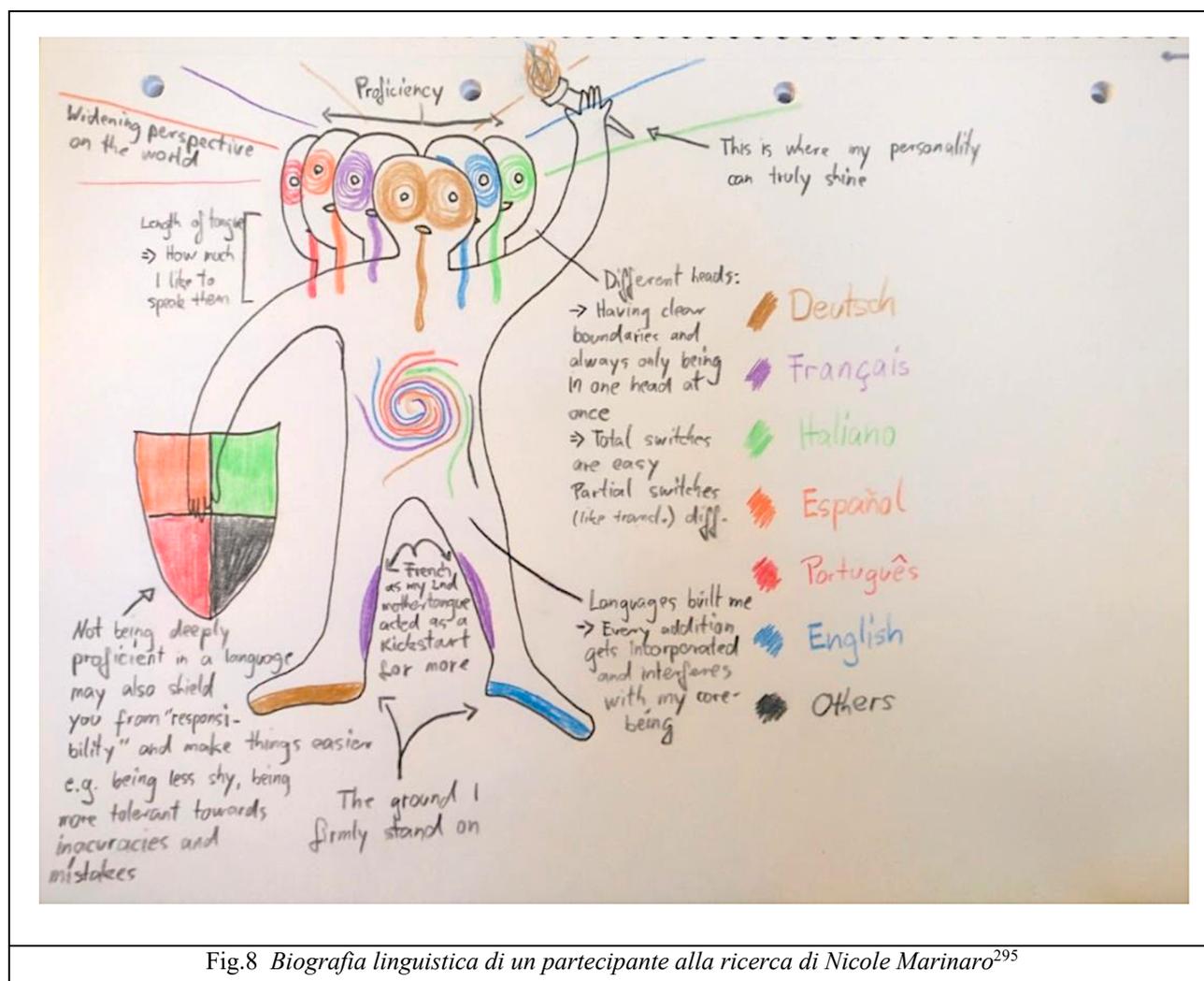


Fig.8 Biografia linguistica di un partecipante alla ricerca di Nicole Marinaro²⁹⁵

In conclusione, gli approcci plurali alle lingue e alle culture stimolano dal punto di vista cognitivo, sociale e relazionale, promuovendo apertura, inclusione e rispetto per la diversità linguistica e culturale di tutti. Le lingue e le culture presenti in aula diventano strumenti di confronto costruttivo, evitando di relegarle a semplici caratteristiche della migrazione, che potrebbero essere cristallizzate in una dimensione folkloristica. L'efficacia di questi approcci è determinata da una reale attenzione

²⁹⁴ B. Busch, «The body image: taking an evaluative stance towards semiotic resources», *International Journal of Multilingualism*, 2021, pp. 1-16, in <https://www.tandfonline.com/doi/epub/10.1080/14790718.2021.1898618?needAccess=true>.

²⁹⁵ Questo contributo si inserisce all'interno della ricerca «Le mani le ho gialle perché è l'italiano»: biografie linguistiche e autorappresentazioni di germanofoni in alto adige di Nicole Marinaro che mira ad analizzare le rappresentazioni del vissuto linguistico di due gruppi di germanofoni residenti in Alto Adige: da una parte, persone altoatesine di madrelingua tedesca; dall'altra, persone originarie della Germania e attualmente residenti in Sudtirolo.

N. Marinaro, «Le mani le ho gialle perché è l'italiano»: biografie linguistiche e autorappresentazioni di germanofoni in Alto Adige, *Italiano LinguaDue* 13(2), 2022, pp. 277-302, p. 289, in <https://doi.org/10.54103/2037-3597/17138>.

ai repertori linguistici degli studenti e alla varietà delle lingue coinvolte, che avviene integrandoli nelle pratiche didattiche quotidiane. Questa implementazione dovrebbe partire dal contesto, seguendo un approccio "*bottom-up*" che consideri le specificità sociolinguistiche e socioculturali di ogni ambiente educativo. È inoltre essenziale passare da sperimentazioni isolate a un piano di attuazione più strutturato e coerente. Questo cambiamento richiede una formazione continua degli insegnanti, affinché diventino promotori di una trasformazione culturale e linguistica nelle scuole, in modo che queste si orientino verso una scuola inclusiva, capace di valorizzare i patrimoni linguistici e culturali che ogni studente porta con sé²⁹⁶.

Valorizzare la lingua e la cultura degli studenti significa alimentare una comprensione profonda dell'altro, un concetto che si collega strettamente alla necessità di promuovere un dialogo inter religioso.

3.1.5 La dimensione inter-religiosa nella scuola interculturale

Nello spazio del postmoderno anche il religioso, come *esperienza* e come *messaggio*, si colloca nel pluralismo, nel gioco aperto delle differenze, nel confronto dei punti di vista, nella ricerca di spazi comuni, nella dialettica dell'ascolto e del confronto e, quindi, del dialogo. [...]

Dialogo è però nozione e esperienza complessa di cui bisogna essere ben consapevoli, soprattutto nel "trattare" il religioso²⁹⁷.

Nell'attuale contesto educativo, caratterizzato da una crescente pluralità culturale, la dimensione inter-religiosa assume un'importanza cruciale per promuovere il dialogo e la coesione sociale. Le migrazioni e la globalizzazione hanno trasformato le classi in spazi eterogenei, nei quali la convivenza di bambini e ragazzi appartenenti a diverse religioni richiede un approccio pedagogico fondato su un dialogo autentico, aperto e inclusivo.

Secondo Cambi, un dialogo autentico deve fondarsi sul principio della pari dignità, riconoscendo ogni individuo nella sua integrità umana e spirituale. Nel contesto scolastico, ciò richiede a tutti gli attori della comunità scolastica di superare un approccio "difensivo" del proprio patrimonio religioso e abbracciare una visione aperta e rispettosa dell'esperienza religiosa altrui. Il dialogo inter-religioso

²⁹⁶ Cfr. E. Cognigni, *Educare alla diversità linguistico-culturale a scuola: proposte per una "via italiana" all'educazione plurilingue*, «Educazione Interculturale», 19(2), 2021, pp. 5–16, p. 13, in <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/13896>.

²⁹⁷ F. Cambi, *Abitare il disincanto: una pedagogia per il «postmoderno»*, UTET Università, Torino 2010, 9a rist., p. 118.

diventa quindi uno strumento per facilitare la comprensione tra studenti di diverse fedi, incoraggiando un confronto costruttivo che valorizzi l'esperienza del sacro senza fermarsi ai dogmi o alle differenze dottrinali. La scuola, in questo senso, rispetta, come si evince dalla Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo del 10 dicembre 1948, tutte le persone nel loro valore ontologico e nella loro piena dignità in quanto essere umano, a prescindere dal colore della pelle, dalla nazionalità o dalla religione.

Valorizzare il dialogo inter-religioso significa adottare e attivare i principi del confronto aperto, trasformandoli in pratiche concrete. Questa attuazione si articola in alcune prospettive fondamentali:

1. **Valorizzazione della fede oltre i dogmi:** porre al centro l'esperienza viva della fede, superando una mera adesione dottrinale.
2. **Centralità dell'esperienza religiosa:** considerare il sacro, il mistero e la trascendenza come elementi essenziali di comprensione e condivisione.
3. **Collegamento tra esperienza religiosa e vita personale:** far sì che la religiosità diventi una scelta di vita e un orientamento esistenziale.
4. **Ricerca dei punti unificanti:** individuare ciò che unisce le varie tradizioni, come la preghiera e la mistica, per costruire ponti comuni.
5. **Creazione di spazi culturali condivisi:** promuovere luoghi di incontro, come è avvenuto ad Assisi, dove le religioni possano confrontarsi nel pluralismo attivo²⁹⁸.

Questo approccio promuove un'esperienza della religiosità che favorisce l'unione anziché la separazione. Si focalizza sull'essenza dell'esperienza religiosa, ignorando le differenze dottrinali e culturali che spesso creano divisioni. Di conseguenza, le dottrine teologiche e le rivelazioni, che talvolta possono allontanare, vengono messe in prospettiva. In questo modo, cultura, etnia e storia non rappresentano più barriere per la comprensione reciproca, ma diventano risorse che arricchiscono il dialogo e il confronto.

Nelle scuole pubbliche europee, la religione come “disciplina scolastica” segue diversi modelli che riflettono, come abbiamo già dettagliato nel secondo capitolo, specifiche influenze storiche, culturali e politiche. L'articolo *Educazione, laicità e pluralismo religioso L'IRC e le attività alternative in una prospettiva interculturale* presenta diversi modelli che qui riassumeremo²⁹⁹.

Un primo modello individuabile è quello che può essere definito delle *Scienze Teologiche*, un insegnamento di tipo confessionale, tipico dell'area ortodossa (Grecia, Cipro, Romania, Bulgaria)

²⁹⁸ Cfr. *Ibid.* p.120

²⁹⁹ G. Burgio, M. Muscarà, *Educazione, laicità e pluralismo religioso. L'IRC e le attività alternative in una prospettiva interculturale*, «Educazione Interculturale», 18(1), 2020, pp. 1–15, in <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/10980>.

come nell' area cattolica (Malta, Irlanda, Polonia e Ungheria) che quindi l'obiettivo di promuovere l'inserimento del discente nella comunità dei credenti cui già appartiene per educazione familiare.

Un secondo approccio è quello delle Scienze Religiose, ovvero *learning about religions* che prevede un insegnamento delle religioni non confessionale, gestito direttamente dalle autorità scolastiche, senza il coinvolgimento delle organizzazioni religiose. Questo modello offre una prospettiva storica e culturale, caratterizzata da un intento di imparzialità nel suo esame delle diverse tradizioni religiose.

Un terzo modello ibrido, ampiamente diffuso, si posiziona a metà strada tra il modello delle Scienze Teologiche e quello delle Scienze Religiose precedentemente descritte. Il primo modello, come già evidenziato, può essere inserito in un approccio valutativo che tende a favorire una confessione religiosa rispetto ad altre. Al contrario, il secondo modello, relativo alle Scienze Religiose, si basa su un approccio avalutativo nell'analisi delle diverse religioni. Il terzo modello ibrido, di cui stiamo parlando, è prevalente nella maggior parte dei paesi europei, inclusi i Paesi Bassi, e l'Italia, dove corrisponde all'Insegnamento della Religione Cattolica (IRC).

Nei Paesi Bassi, l'insegnamento della religione, della filosofia e dell'etica nelle scuole si caratterizza per un approccio pluralistico e secolare. Nelle scuole pubbliche, la religione non viene impartita in modo confessionale, ma è integrata nei programmi di "Storia e Filosofia della Religione," in cui il fenomeno religioso viene esaminato da una prospettiva storico-culturale. La filosofia, offerta come disciplina opzionale nei livelli superiori (HAVO e VWO), è incentrata sullo sviluppo del pensiero critico, con argomenti che spaziano dall'etica alla filosofia della scienza. Tale approccio promuove la riflessione critica e il dialogo interculturale, favorendo una visione inclusiva delle diverse religioni e delle etiche mondiali. Gli studenti hanno l'opportunità di esplorare questioni filosofiche come il libero arbitrio, la giustizia globale e il rapporto tra scienza e religione, affinando competenze analitiche e sviluppando una visione personale e argomentata sui temi trattati. Questo modello educativo incoraggia una sensibilità etica e una comprensione critica, enfatizzando un'analisi laica e interdisciplinare del fenomeno religioso, in conformità con i principi di diversità culturale e inclusione³⁰⁰.

In Italia l'IRC, (Insegnamento della Religione Cattolica) è di fatto organizzato dalla Chiesa, si tratta di un percorso che può essere definito come un'istruzione di natura confessionale: *learning from religion*. Esso si configura, infatti, come un apprendimento *dalla* religione: uno studio della propria

³⁰⁰ Cfr. D. H. Oosthoek, *Philosophy at Secondary Schools in the Netherlands*, *Journal of Didactics of Philosophy* 2(1), 2018, pp. 18-20, in <https://doi.org/10.46586/JDPh.2018.9539>.

tradizione religiosa e una ricerca – di carattere culturale e non basata su una fede specifica – delle altre tradizioni religiose.

Sebbene molti docenti di IRC in Italia affermino che il loro modello di riferimento sia plurale, esso sembra proporre una visione sì multiculturale ma viziata da un posizionamento teorico etnocentrico, un mosaico nel quale una tessera si mostra più grande e importante delle altre.

Più precisamente, le *tessere* delle altre religioni sono poste all'interno di una cornice religiosa – quella cattolica – a partire dalla quale vengono lette³⁰¹.

Questo orientamento emerge chiaramente nella costante presenza di simboli religiosi cristiani e cattolici nelle scuole, come il crocifisso, e nelle celebrazioni religiose durante l'anno scolastico. La questione del crocifisso nelle aule scolastiche italiane, oggetto di vari dibattiti fin dagli anni Ottanta, è tornata frequentemente alla ribalta nei primi anni Duemila, parallelamente al rapido cambiamento culturale e religioso della società italiana, sempre più multietnica e multiculturale. Questo dibattito riflette le tensioni tra un'identità culturale italiana storicamente cristiano-cattolica e le nuove esigenze di pluralismo e inclusione. Da un lato, vi sono richieste di rimozione dei simboli religiosi, come il crocifisso, a favore di un approccio laico e inclusivo; dall'altro, un ampio sostegno istituzionale e politico per mantenere questi simboli, considerati espressioni sia della fede sia del sentimento nazionale e culturale italiano.

L'ultimo modello, poi, è presente in un unico Paese europeo: la Francia.

In questo contesto scolastico – fondato com'è noto sul principio della laicità dello Stato – il *fatto religioso* è letto attraverso le varie discipline curriculari. La religione è vista come un fatto culturale di cui la Scuola deve occuparsi, interrogandolo a partire dagli approcci epistemologici della Storia, della Sociologia, dell'Antropologia, della Letteratura, etc.³⁰².

L'obiettivo è quello di sviluppare negli studenti una comprensione imparziale e critica del fenomeno religioso, considerato come un aspetto della cultura piuttosto che come una verità di fede.

La laicità francese è tuttavia al centro di numerose controversie, in particolare per quanto riguarda il divieto di mostrare simboli religiosi negli spazi pubblici, inclusi quelli scolastici. A partire dal 1989, episodi di tensione si sono verificati a causa del crescente numero di studentesse musulmane che indossavano il velo islamico. Dopo l'espulsione di tre ragazze che rifiutarono di toglierlo, il Ministero

³⁰¹ G. Burgio, M. Muscarà, *Educazione, laicità e pluralismo religioso. L'IRC e le attività alternative in una prospettiva interculturale*, *Educazione Interculturale* 18(1), 2020, pp. 1–15, p. 2, in <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/10980>.

³⁰² *Ibid.*

dell'Educazione francese emise una circolare nel 1994, vietando il velo nelle aule scolastiche. Questa direttiva portò a numerose esclusioni e a un clima di conflitto tra le istituzioni e le famiglie islamiche.

Nel 2004, in risposta al dibattito crescente, venne promulgata una legge che vietava l'ostentazione di simboli religiosi visibili nelle scuole pubbliche. Per le comunità islamiche e altri critici, questa legge apparve discriminatoria, portando a una stigmatizzazione del velo islamico e sollevando il timore che il principio di laicità potesse favorire il separatismo piuttosto che l'integrazione e il dialogo. La questione resta oggi divisiva, evidenziando le sfide di un sistema educativo che cerca di bilanciare neutralità e inclusione in un contesto culturale sempre più pluralistico e complesso.

Il confronto tra questi distinti modelli epistemologici fa riferimento al modo in cui deve essere compreso il rapporto tra l'ambito pubblico statale e le credenze religiose, riguardando, in sostanza, il tema della laicità, un concetto poliedrico e strettamente legato alla storia europea.

Derivante dal termine greco *laòs*, indicava originariamente una folla,

una moltitudine di individui, ma anche un gruppo di persone radunate o raggruppate in base a caratteristiche geografiche, socio professionali, militari, giuridiche o di circostanza. [...]. Nel vecchio Testamento, *laòs* è utilizzato per indicare un popolo unito da un comune credo religioso.

Con il tempo il significato di laico va fuoriuscendo dall'ambito religioso e teologico. Laico diventa colui che si distacca dalla morale religiosa³⁰³.

Nei secoli, soprattutto con l'Illuminismo e la Rivoluzione francese, la laicità si è evoluta come concetto fondamentale di autonomia e autodeterminazione, diventando un principio cardine dello Stato laico. Il modello europeo di laicità "il prodotto più maturo della storia europea" secondo Cambi, è stato costruito attraverso secoli di conflitti e contrapposizioni tra potere ecclesiastico e potere civile. Una storia travagliata che ha dato origine a una visione che non solo tollera, ma valorizza il pluralismo come elemento di stabilità e democrazia. La laicità contemporanea non implica un'opposizione alla religione, ma piuttosto una posizione aperta e pluralista, dove il dialogo tra le fedi è considerato essenziale per il rispetto reciproco e la coesione sociale.

Il Consiglio d'Europa gioca un ruolo centrale nel promuovere un'educazione religiosa inclusiva nelle scuole europee, contribuendo a sviluppare cittadinanza democratica, rispetto dei diritti umani e coesione sociale. Sin dalla sua fondazione nel 1949, il Consiglio si è impegnato contro le

³⁰³ C. Silva, *Lo spazio dell'intercultura: democrazia, diritti umani e laicità*, Franco Angeli, Milano 2015, p. 78.

discriminazioni, riconoscendo l'importanza dell'educazione interculturale nel valorizzare la diversità religiosa e culturale europea.

A partire dal 2002, il Consiglio d'Europa ha esplicitamente integrato la dimensione religiosa nei suoi progetti educativi, sostenendo che la laicità non rappresenta un rifiuto della religione ma una garanzia di neutralità. Tra i progetti di punta, *“The Challenge of Intercultural Education Today: Religious Diversity and Dialogue in Europe”*, la raccomandazione del 2008 *“La dimensione delle religioni e delle convinzioni non religiose nell'educazione interculturale”*, e il manuale *Signposts* sono stati fondamentali per incoraggiare un modello educativo che consideri la diversità religiosa come una risorsa, anziché una fonte di conflitto.

Nonostante le linee guida, il tema delle festività religiose, come il Natale, continua ad evidenziare, in modo emblematico la complessità dell'applicazione pratica del principio laicità nelle istituzioni pubbliche. Alcuni istituti cercano di evitare riferimenti specificamente religiosi, mentre altri mantengono le celebrazioni natalizie, cercando un equilibrio che rispetti tutte le confessioni presenti.

Ce chi propone di sostituire la recita di Natale con la recita di Cappuccetto Rosso: il momento di festa è salvo e nella testa dell'insegnante nessun genitore si sentirà urtato nella sua sensibilità! C'è chi invece si trova a interrogare i genitori di religione musulmana, considerati i più refrattari alla ricorrenza cristiana, per poi scoprire stupiti che le famiglie musulmane sono spesso le prime a voler festeggiare il Natale. [...]

C'è poi chi decide di raccontare a tutti la vera storia di Gesù, personaggio storico, figlio di migranti come alcuni dei bambini presenti: per alcuni questa storia assumerà un significato religioso, per altri un significato storico, non privo tuttavia di valori profondi.

[...] diciamolo schiettamente - se nelle nazioni laiche europee è certamente lecito dubitare della divinità del bel bambino, fare trapelare il dubbio alla fine della primaria dell'esistenza di Babbo Natale potrebbe generare reazioni di sconcerto e aperta condanna!
Giammai! Il vecchio che scorrazza con le renne nei cieli natalizi è quanto ancora sopravvive della voglia di infanzia della mia generazione di adulti ancora in buona forma, leggermente brizzolati e un po' fanciulleschi³⁰⁴.

³⁰⁴ A. Granata, *Pedagogia delle diversità: come sopravvivere un anno in una classe interculturale*, Carocci, Roma 2017, pp. 67-68.

3.2 Risorse a favore dell'educazione interculturale

SOMMARIO: 3.2.1 La postura professionale dell'insegnante interculturale; 3.2.2 La comunità educante a supporto dell'interculturalità: la relazione scuola-famiglia e i mediatori culturali; 3.2.3. Tecnologia, cittadinanza digitale e *media education*; 3.2.4 L'arte ed i linguaggi espressivi come strumenti educativi per l'interculturalità

Il sotto capitolo 3.2, intitolato "*Risorse a favore dell'educazione interculturale*," si articola in diverse sezioni chiave, ciascuna dedicata a un aspetto specifico educazione interculturale nelle scuole. Si sono già approfondite, nei capitoli precedenti, le buone pratiche e su come si possa far respirare un'aria interculturale in una scuola dal punto di vista didattico-organizzativo. Ora si vuole porre l'attenzione sugli insegnanti e sulla loro formazione, sulla centralità della comunità educante e sulle risorse tecnologiche ed artistiche come strumenti educativi per l'interculturalità.

La prima sezione, "*La postura professionale dell'insegnante interculturale*", enfatizza il ruolo centrale dell'insegnante, spiegando come la professionalità richiesta non possa limitarsi alle sole competenze didattico-disciplinari e organizzative, ma debba includere abilità emotivo-relazionali, intelligenza emotiva, competenza allocentrica e la competenza riflessiva.

La seconda sezione, "*La comunità educante a supporto dell'interculturalità*", analizza il valore della cooperazione tra scuola e famiglia nella scuola interculturale. La collaborazione è fondamentale per promuovere l'inclusione e ridurre le barriere culturali e comunicative che possono ostacolare il processo educativo. In questo quadro, la figura del mediatore culturale assume un ruolo cruciale: oltre alla semplice traduzione linguistica, offre un ponte culturale che facilita la comprensione reciproca tra la scuola e le famiglie di diversa provenienza, contribuendo alla costruzione di un rapporto di fiducia.

La terza sezione, "*Tecnologia, cittadinanza digitale e media education*", analizza come le tecnologie possano essere strumenti per l'educazione interculturale. Veri e propri mezzi per ampliare le prospettive culturali degli studenti e sviluppare una cittadinanza digitale che favorisca comportamenti etici e responsabili. La *media education*, in particolare, si rivela un mezzo efficace per promuovere il dialogo interculturale, consentendo agli studenti di confrontarsi con diverse realtà culturali,

aumentare la propria consapevolezza e prepararsi a partecipare in modo consapevole alla società digitale.

Infine, "*L'arte e i linguaggi espressivi come strumenti educativi*" esplora il potenziale delle arti (musica, teatro, danza ed arti visive) per superare le barriere linguistiche e culturali, facilitando un dialogo interculturale che promuove empatia e comprensione.

3.2.1 La postura professionale dell'insegnante interculturale

Come rileva Bagnato:

L'insegnamento non può esaurirsi nella sola padronanza di competenze didattico-disciplinari e organizzative, ma si sostanzia anche di abilità emotivo-relazionali, comunicative e sociali.

Si tratta di competenze essenziali che arricchiscono il profilo identitario e professionale dei docenti, incidendo sulla loro capacità di far fronte alle esigenze didattiche, relazionali ed emotive del gruppo classe, di costruire un clima di classe positivo, di supportare i propri alunni, di progettare attività che tengano conto delle potenzialità e delle abilità di tutti, di promuovere la cooperazione, di gestire positivamente le tensioni quotidiane e di essere essi stessi un modello educativo valido per i propri alunni³⁰⁵.

La crescente varietà culturale e linguistica nelle scuole europee richiede una revisione della postura professionale e delle competenze che gli insegnanti devono acquisire per promuovere la "rivoluzione copernicana" della scuola interculturale, volta alla formazione di una cittadinanza inclusiva che rispetti le diversità. In questo scenario

la sfida [...] è di ripensare l'educazione e il costrutto delle competenze educative alla stregua della proposta interculturale, che, più di altri paradigmi di riferimento, sembra cogliere le urgenze e i cambiamenti attuali, in cui la diversità è divenuta lente privilegiata nello spazio delle relazioni e del vivere sociale³⁰⁶.

Le competenze interculturali che un insegnante dovrebbe acquisire nel contesto di una scuola interculturale possono essere suddivise in cinque macro-aree: la competenza emotivo-relazionale, l'intelligenza emotiva, la competenza allocentrica, la competenza riflessiva e la competenza didattica. Di seguito, ciascuna di queste competenze viene dettagliata.

³⁰⁵ K. Bagnato, *Le competenze emotivo-relazionali nel profilo professionale dell'insegnante*, «Quaderni di Intercultura» vol. 15, 2023, pp. 129-143, pp. 138-139, in <https://doi.org/10.13129/2035-858X/Qdi.2023.129-143>.

³⁰⁶ A. Portera, *Educazione (interculturale) nel tempo del neoliberismo*, in A. Portera, P. Dusi (a cura di), *Neoliberismo, educazione e competenze interculturali*, Franco Angeli, Milano 2016, pp. 46-47

- **Competenza emotivo-relazionale:** Queste competenze consentono all'insegnante di stabilire un rapporto di fiducia con gli studenti e le loro famiglie, creando un ambiente di apprendimento collaborativo e inclusivo. Negli *Orientamenti Interculturali 2022*, redatti dall'Osservatorio Nazionale per l'Integrazione degli Alunni Stranieri e l'Educazione Interculturale, si sottolinea la necessità che l'insegnante possieda capacità relazionali e gestionali per facilitare la convivenza di culture e religioni diverse. Al paragrafo 3.7, dedicato alla formazione iniziale del personale docente, si afferma quanto segue:

l'insegnante possieda capacità relazionali e gestionali in modo da rendere il lavoro di classe fruttuoso per ciascun bambino, facilitando la convivenza di culture e religioni diverse [...] ³⁰⁷.

È essenziale che i docenti siano capaci di comunicare in modo chiaro ed empatico, rispettando le diversità culturali e superando i pregiudizi. La capacità di ascoltare attivamente, di essere aperti al dialogo e di valorizzare le esperienze culturali degli studenti costituisce la base per la costruzione di una relazione educativa positiva e rispettosa.

- **Intelligenza emotiva:** Secondo Goleman, l'intelligenza emotiva è la capacità di auto-motivarsi, perseverare nel raggiungere un obiettivo nonostante le difficoltà e gestire gli impulsi. Le competenze che la costituiscono includono la consapevolezza delle proprie emozioni, la regolazione delle emozioni, la capacità di motivarsi, l'empatia e la gestione delle relazioni interpersonali. Goleman definisce l'intelligenza emotiva non solo come un insieme di competenze psicologiche, ma anche come un insieme di abilità sociali, motivazionali e pratiche essenziali per il benessere individuale ³⁰⁸.
- **Competenza allocentrica (empatia):** L'empatia implica un insieme di sforzi finalizzati ad accogliere l'altro nella sua singolarità. Essa si sviluppa attraverso l'apprendimento e l'applicazione di diverse abilità, tra cui la sospensione del giudizio, l'interesse, il rispetto verso l'altro, nonché una postura interattiva, che denota la predisposizione al contatto. Altri aspetti cruciali della competenza allocentrica sono la flessibilità psicologica, la tolleranza all'ambiguità e la complessità cognitiva, che consistono nella capacità di gestire le differenze culturali e sociali, considerare vari punti di vista e relativizzare i propri giudizi. Infine,

³⁰⁷ MIUR, *Orientamenti interculturali: Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, 2022, p. 39.

³⁰⁸ D. Goleman, *Intelligenza Emotiva*, Rizzoli, Milano 1996, p. 54.

un'importante abilità è la ricettività attiva, che implica l'ascolto attento e la comprensione delle necessità, sentimenti e punti di vista dell'altro³⁰⁹.

Competenza riflessiva e pensiero critico: La capacità di riflettere sui propri pregiudizi e stereotipi culturali è fondamentale per evitare l'etnocentrismo e per adottare un approccio critico nei confronti del proprio ruolo professionale. Gli insegnanti interculturali devono essere in grado di rivedere continuamente i propri modelli mentali, mettendo in discussione le convinzioni radicate e promuovendo una didattica che valorizzi tutte le culture presenti in classe. L'identificazione delle proprie convinzioni e la riflessione critica costituiscono un aspetto essenziale per integrare le conoscenze teoriche con l'esperienza pratica, facilitando così un processo di apprendimento profondo e significativo.

Ancora una volta il richiamo a cogliere la portata ampia della proposta interculturale, anche in riferimento all'impostazione della formazione di insegnanti e dirigenti, ci riporta alla sua dimensione sociale e politica. Emerge chiaramente la portata etica e politica non solo dell'approccio interculturale, ma in generale della pratica educativa e del ruolo dell'insegnante al suo interno. Proprio l'insegnante è investito da un compito non facile, che richiede consapevolezza e coraggio, per poter vivere a pieno una scelta professionale, ma anche sociale³¹⁰.

- **Competenze di tipo didattico:** Le competenze didattiche consentono all'insegnante di adattare il proprio metodo educativo per rispondere alle esigenze di una classe eterogenea. Esse comprendono l'uso di strategie inclusive, l'impiego di materiali didattici diversificati e la capacità di progettare lezioni che considerino le esperienze culturali degli studenti. La didattica interculturale richiede una flessibilità metodologica che trasformi la diversità in una risorsa educativa, promuovendo l'apprendimento collaborativo e l'integrazione degli studenti di diversa provenienza .

Per lungo tempo, l'interculturalità è stata percepita come una situazione temporanea, oggi, invece, la sfida è formare insegnanti che siano competenti sotto tutti i punti di vista precedentemente dettagliati e che considerino la diversità culturale una caratteristica strutturale della scuola, piuttosto che come un'emergenza. In quest'ottica, l'insegnante è una figura chiave, capace di gestire la complessità della diversità culturale, attuando strategie didattiche inclusive che incoraggino il dialogo e la comprensione reciproca tra studenti e le famiglie, indipendentemente dal loro background.

³⁰⁹Cfr. G. Marandon, *Au-Delà de l'empathie, Cultiver La Confiance : Clés Pour La Rencontre Interculturelle*, «Revista CIDOB d'Afers Internacionals», no. 61/62, 2003, pp. 259–282, in <http://www.jstor.org/stable/40585971> [trad. mia].]

³¹⁰ L. Stillo, *Per un'idea di intercultura. Il modello sistematico della scuola italiana*, Roma Tre Press, Roma 2020, p. 74, in <http://romatrepress.uniroma3.it/wp-content/uploads/2020/09/peru-list.pdf> [consulté le 16/4/2024].

La formazione degli insegnanti per la scuola interculturale richiede un approccio integrato, di contenuti teorici, momenti di riflessione critica, ma anche competenze progettuali, sistemi metodologici e contenuti da utilizzare nella quotidianità scolastica. Nella scuola di oggi è indispensabile sviluppare una maggiore consapevolezza delle loro risposte culturali e imparare a gestire situazioni complesse, come ad esempio gestione dei conflitti culturali, l'educazione al dialogo interreligioso e la valorizzazione della diversità come risorsa educativa. In Italia, nei corsi di laurea in Scienze della Formazione primaria, vengono proposti moduli di pedagogia interculturale che mirano a sviluppare nei futuri insegnanti una consapevolezza critica delle sfide poste dalla diversità culturale e linguistica. Tuttavia, la formazione accademica da sola non è sufficiente.

È essenziale che i docenti abbiano accesso a programmi di formazione continua, laboratori pratici e incontri di aggiornamento professionale. La formazione continua permette, inoltre, di rimanere aggiornati sulle normative e sulle migliori pratiche in materia di educazione interculturale. La ricerca-azione costituisce una metodologia particolarmente efficace in questo ambito, in quanto permette agli insegnanti di analizzare e riflettere sulle proprie pratiche, apportando modifiche fondate sui contributi scientifici, sull'esperienza diretta e sui *feedback* ricevuti dagli esperti.

Nonostante una formazione interculturale adeguata, alcuni insegnanti potrebbero ancora nutrire stereotipi che influenzano il loro approccio didattico e le loro interazioni con gli studenti. Senza una formazione specifica che promuova la riflessione critica su questi pregiudizi, esiste il rischio che tali stereotipi influenzino negativamente il clima scolastico e ostacolino l'inclusione degli studenti. È necessario quindi

lavorare costantemente per estirpare i pregiudizi sugli altri, le paure del diverso, le paure del disagio, questo perché sappiamo bene che le incomprensioni si radicalizzano sempre di più, aprendo la strada al razzismo, all'esclusione, alla marginalizzazione rendendo più difficile la pedagogia dell'incontro, dello scambio reciproco, del dialogo³¹¹.

Inoltre, quando si tratta di un incontro culturale, nelle classi come con le famiglie, un ulteriore ostacolo potrebbe essere non conoscere ed applicare i principi legati alla comunicazione interculturale, un altro aspetto indispensabile per una solida professionalità docente nel mondo della scuola attuale.

³¹¹ *Ibid.*, 159

È noto a tutti che, anche in situazioni culturalmente omogenee, esistono diversi fattori che possono ostacolare la comunicazione, in particolare: le intenzioni dei protagonisti, le loro aspettative e le loro attitudini personali nei confronti dell'altra persona o dell'altro gruppo. Infatti, ogni incontro è suscettibile di provocare conflitti di interesse, legati alle differenze di punti di vista, di scelte e di aspettative personali. È evidente che un eccesso di conflitto deve essere evitato, ma anche l'assenza di conflitto è altrettanto indesiderabile, poiché diminuisce la capacità di trattare informazioni complesse³¹².

La gestione della diversità culturale nell'ambito scolastico richiede una preparazione adeguata nonché un sostegno costante da parte delle istituzioni. In tali circostanze, è di fondamentale importanza che i docenti dispongano di strumenti efficaci per gestire la comunicazione interculturale e per favorire un ambiente di apprendimento inclusivo e sereno.

Tuttavia, la carenza di risorse e di supporto istituzionale può ostacolare la comunicazione interculturale nella pratica quotidiana. Gli insegnanti possono sentirsi isolati e poco preparati, specialmente in assenza di un adeguato sostegno da parte della scuola nella gestione della diversità.

Risulta pertanto essenziale che le istituzioni scolastiche promuovano una cultura dell'inclusione, creando ambienti di lavoro collaborativi, fornendo risorse e materiali didattici che facilitino l'insegnamento interculturale, sviluppando programmi di formazione continua, offrendo quindi momenti di aggiornamento e di confronto con colleghi ed esperti del settore. I momenti di confronto e scambio di esperienze tra colleghi, non solo tra i corridoi, ma formalizzati in spazi e tempi adeguati, rappresentano una risorsa fondamentale per l'elaborazione di strategie educative efficaci.

Alla luce delle sfide descritte, è essenziale che le scuole adottino un approccio collettivo alla gestione della diversità culturale, coinvolgendo non solo gli insegnanti, ma anche gli studenti, educatori, mediatori culturali, famiglie e tutta la comunità locale. La creazione di una rete di supporto professionale e sociale rappresenta un valido strumento per promuovere una formazione interculturale efficace e per sostenere gli insegnanti nella gestione della complessità culturale in classe. La formazione interculturale non può essere concepita come un percorso esclusivamente individuale, deve, invece, integrarsi come elemento fondamentale della cultura scolastica, favorendo una visione inclusiva e collaborativa dell'educazione.

³¹² Cfr. G. Marandon, *Au-Delà de l'empathie, Cultiver La Confiance : Clés Pour La Rencontre Interculturelle*, «Revista CIDOB d'Afers Internacionals», no. 61/62, 2003, pp. 259–282, p. 260, in <http://www.jstor.org/stable/40585971> [trad. mia].

3.2.2 La comunità educante a supporto dell'intercultura: la relazione scuola-famiglia e i mediatori culturali

La relazione scuola-famiglia riveste un ruolo centrale nella prospettiva interculturale. In una scuola multiculturale, in cui le famiglie degli studenti possono provenire da culture e tradizioni diverse, è essenziale riconoscere e rispettare le differenze culturali, in un'ottica inclusiva, valorizzandole come risorsa per arricchire l'esperienza educativa di tutti gli studenti.

l'interculturale esige concertazione e coordinamento, così pure comunicazione e diffusione, sia a livello nazionale che internazionale, delle varie iniziative che si compiono come riflessioni, progetti, esperienze al riguardo; esige una collaborazione costruttiva di quanti sono coinvolti (famiglie, scuole, università, enti sociali, ecc.).

Tutto ciò implica di vivere l'apertura, l'incontro, l'interazione³¹³.

La cooperazione tra famiglie, scuole e altre istituzioni educative è quindi una componente essenziale per sviluppare un sistema di supporto coeso che promuova il dialogo interculturale e l'inclusione. Per rendere efficace questo modello, è necessario un coordinamento tra tutti gli attori coinvolti, il che implica non solo la partecipazione attiva delle famiglie, ma anche una comunicazione aperta e trasparente. La comunicazione efficace e la collaborazione tra scuola e famiglia facilitano l'inclusione degli studenti, riducono i conflitti culturali e favoriscono il successo educativo.³¹⁴

In una scuola interculturale, è essenziale stabilire un rapporto di fiducia, collaborazione e riconoscimento reciproco, con le famiglie, poiché la collaborazione facilita il processo di apprendimento di tutti gli studenti e facilita l'integrazione di quelli con *background* migratorio.

Una scuola efficace in termini di integrazione interculturale presenta, in genere, una leadership riconosciuta e autorevole, capace di promuovere un *ethos* basato sull'apertura e sul riconoscimento reciproco e un'assunzione collettiva di responsabilità rispetto ai temi dell'integrazione, dell'educazione interculturale, delle nuove prospettive della cittadinanza³¹⁵.

³¹³ A. Hiang-Chu, M. Checchin, *L'educazione interculturale: Prospettive pedagogico-didattiche degli organismi internazionali e della scuola italiana*, in Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium" di Roma (Ed.), *Il Prisma* (Vol. 17), LAS - Libreria Ateneo Salesiano, 1996, p. 172.

³¹⁴ Cfr. A. Granata, *Pedagogia delle diversità*, p. 39.

³¹⁵ MIUR, *Osservatorio per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, La Via Italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, 2007, p. 20, in https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf

La partecipazione delle famiglie alle attività scolastiche rinforza non solo il processo educativo, ma contribuisce a creare un senso di appartenenza all'interno della comunità scolastica, che si traduce in un maggiore coinvolgimento emotivo e motivazionale anche da parte degli studenti.

Portera a tal proposito sostiene che il rapporto con le famiglie, sia all'interno della scuola che durante la transizione nei diversi cicli scolastici, riveste un ruolo significativo nella prevenzione della dispersione scolastica, dell'abbandono e degli insuccessi accademici³¹⁶.

Tuttavia, diversi fattori, quali le barriere linguistiche e culturali, possono ostacolare l'applicazione di alcuni di questi modelli. Le famiglie degli studenti con *background* migratorio potrebbero incontrare difficoltà nel comprendere e partecipare al sistema educativo del paese ospitante. Tali difficoltà possono condurre a una distanza relazionale tra scuola e famiglia, impedendo una collaborazione proficua e generando talvolta incomprensioni reciproche. Di fronte a queste sfide, è necessario adottare strategie che facilitino la comunicazione, rafforzino i legami di fiducia e permettano alle famiglie di sentirsi parte integrante della comunità scolastica.

La figura del mediatore culturale risponde a questa esigenza, poiché funge da ponte tra il sistema scolastico e le famiglie. Il ruolo del mediatore culturale va oltre la semplice traduzione linguistica; infatti, egli decodifica norme e aspettative culturali, aiutando le famiglie a comprendere le regole del sistema educativo locale e fornendo agli insegnanti una prospettiva più profonda sulle culture di provenienza degli studenti³¹⁷.

La mediazione culturale è un modello di intervento che ha dimostrato efficacia proprio nell'affrontare le sfide sopra descritte. Il mediatore, evidenziando le aspettative, aiuta a ridurre le incomprensioni culturali che potrebbero generare tensioni o sfiducia. Il mediatore fornisce anche informazioni importanti alle famiglie sulle norme scolastiche, rendendo più facile per loro capire come sostenere i figli nell'ambito educativo. Grazie all'azione del mediatore, le famiglie si sentono più accolte e rassicurate, mentre la scuola acquisisce una visione più completa delle sfide e delle aspettative legate ai diversi background culturali.

In sintesi, per consolidare questa la collaborazione tra scuola e famiglia, è fondamentale che la scuola adotti strategie mirate attraverso:

³¹⁶ Cfr. A. Portera, A. La Marca, M. Catarci, *Pedagogia interculturale*, Scholé, Brescia 2022, 2a ed., p. 171.

³¹⁷ Cfr. *Ibid.*

- *La creazione di spazi di incontro interculturali.* Per promuovere un dialogo costante, è utile organizzare incontri periodici tra insegnanti, genitori e mediatori culturali. Questi incontri forniscono un'opportunità per affrontare dubbi, condividere esperienze e costruire una rete di supporto capace di rispondere alle sfide poste dalla diversità culturale³¹⁸.
- *Il coinvolgimento delle famiglie nelle decisioni scolastiche.* Questo approccio permette alle famiglie di sentirsi partner attivi nella formazione dei propri figli, favorendo una co-costruzione del percorso educativo. Inoltre, il coinvolgimento attivo delle famiglie nei processi decisionali della scuola favorisce un senso di appartenenza, aumentando la fiducia nei confronti delle istituzioni scolastiche³¹⁹.
- *I programmi di formazione per gli insegnanti.* Per migliorare la collaborazione, è essenziale che gli insegnanti siano formati per comunicare efficacemente con le famiglie provenienti da contesti culturali diversi. Tali programmi possono includere la gestione delle differenze culturali, la comunicazione interculturale e il rispetto delle diversità religiose. Aspetti che abbiamo approfondito nel sottoparagrafo precedente³²⁰.
- *L'investimento di risorse nella mediazione interculturale:* è imperativo che le politiche educative riconoscano la mediazione come un elemento cruciale dell'educazione interculturale, sostenendo la presenza di mediatori interculturali in modo costante e sistematico.
- *Il coinvolgimento della comunità:* Coinvolgere enti e associazioni locali, come gruppi di volontariato e organizzazioni culturali, contribuisce a rafforzare il tessuto sociale e a promuovere un ambiente educativo che valorizzi la diversità. La comunità può fornire supporto alle famiglie e facilitare l'organizzazione di attività extracurricolari che coinvolgano genitori e studenti, contribuendo così alla costruzione di una rete di supporto integrata e capace di rispondere alle esigenze specifiche del contesto scolastico multiculturale. Attraverso una partecipazione condivisa, la scuola diventa un luogo di scambio culturale, dove tutte le voci vengono ascoltate e valorizzate. La comunità diventa così un'alleata nella mediazione interculturale, favorendo la coesione sociale e l'inclusione³²¹.

³¹⁸ *Ibid.*

³¹⁹ Cfr. D. Demetrio, G. Favaro, *Didattica interculturale*, FrancoAngeli, Milano 2010, 4a rist., p. 180.

³²⁰ L. Stillo, *Per un'idea di intercultura. Il modello asistemico della scuola italiana*, Roma Tre Press, Roma 2020, p. 69

³²¹ Cfr. C. Bove, *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*, FrancoAngeli, Milano 2020, pp. 17.

In sintesi, l'implementazione di politiche educative interculturali come creare spazi di incontri interculturali, coinvolgere le famiglie e la comunità, investire risorse nella mediazione interculturale, come nella formazione degli insegnanti costituiscono alcuni dei passaggi fondamentali per raggiungere l'obiettivo di una scuola interculturale. Affinché queste pratiche siano efficaci, è necessario un approccio sistematico che coinvolga non solo insegnanti e mediatori, ma anche le famiglie insieme a enti e organizzazioni locale e la comunità nel suo insieme.

La scuola, in quanto elemento centrale nell'ecosistema culturale, può diventare uno spazio privilegiato per l'incontro di sistemi culturali diversi e l'ambiente più adatto per conoscere e comprendere come rapportarsi alle differenze, nel difficile equilibrio tra il mantenimento dell'identità e l'apertura al diverso, che produce una trasformazione nell'alunno e un'azione di rinnovamento interculturale nell'educazione³²².

Per questi motivi a scuola deve promuovere una cultura dell'inclusione che riconosca e valorizzi le diversità culturali, adottando una prospettiva educativa che favorisca il dialogo e il rispetto reciproco. La scuola interculturale, quindi, non si limita a educare, ma si configura come un luogo di incontro e di dialogo, in cui ogni famiglia e ogni studente possano sentirsi accolti e valorizzati.

È necessario, dunque, che i contesti educativi e formativi si caratterizzino come ambienti discorsivi dove ci si confronta continuamente, come comunità di discorso ispirata al principio della *partecipazione periferica legittima*. Ciò significa stabilire un clima democratico aperto e flessibile, in cui è posta al centro l'autonomia e il pensiero/sapere critico della persona e dove il benessere di ciascuno non è contro qualcun altro, ma favore di tutti. Significa porre le basi di una visione della comunità come bene comune a cui tutti e ciascuno singolarmente, secondo le proprie possibilità, potenzialità e capacità, partecipa.

Ma come promuovere tutto questo?

Bisognerebbe fare incontrare, dialogare le volontà ai progetti e l'impegno di differenti istituzioni e soggetti formativi per creare una rete che tenga in tensione in relazione tanti differenti nodi e sia generativa di nuovi rizomi, di nuove maglie e nuovi nodi. Bisognerebbe istituire e avere cura di molteplici differenti itinerari comunicativi nei sottosistemi costitutivi, dai nodi nelle maglie che li connettono: percorsi contesti, forme comunicative che vi trasportano i memi della pace e del benessere³²³.

3.2.3. Tecnologie, cittadinanza digitale *media education*

La crescente diffusione delle tecnologie digitali nel settore educativo ha trasformato non solo i metodi di insegnamento, ma anche il concetto stesso di educazione interculturale. Come osservato da Luisa

³²² C. Desinan, *Orientamenti di educazione interculturale*, FrancoAngeli, Milano 2006, p. 117.

³²³ P. Ellerani, *Intercultura come progetto pedagogico*, Pensa Multimedia, Lecce 2014, p. 244.

Zinant, studiosa di pedagogia interculturale:

Nuovi media da un lato e contesti educativi eterogenei dall'altro, potrebbero essere quindi per gli insegnanti una grande occasione «per **imparare ad imparare dal basso**», aggiungendo così alla loro personale prospettiva un altro punto di vista, quello degli studenti e delle attività da essi condivise in classe e fuori dalla classe³²⁴.

Per trasformare il digitale in un reale motore di cambiamento, gli insegnanti devono quindi abbracciare una *formae mentis* che li porti a utilizzare gli strumenti digitali come parte di un progetto didattico interdisciplinare vasto e significativo, legato alla vita degli alunni e capace costruire nuove conoscenze, consolidare le competenze ed ampliare le proprie prospettive culturali. Tuttavia, l'adozione delle tecnologie richiede una comprensione profonda e consapevole del loro potenziale e dei loro limiti. Come afferma Rivoltella,

se a livello teorico (e in alcuni casi anche pratico) la rilevanza di questi mezzi sembra essere stata colta, pare invece si debba ancora comprendere adeguatamente la *forma mentis* da adottare per lavorare con questi strumenti che non di rado vengono utilizzati in maniera approssimativa, «illudendosi e illudendoci che sia sufficiente “digitalizzare” per innovare.

Di fatto la tecnologia è solo un reagente: se fa il suo dovere, destabilizza gli assetti calcificati della scuola, crea le condizioni perché si rifletta sulle pratiche e si accetti di modificarle. In caso contrario, è un alibi, è demagogia³²⁵.

Numerose esperienze confermano il valore delle tecnologie nella didattica interculturale. Ad esempio, il *video-making* permette agli studenti di raccontare storie personali, vissuti e interessi, mentre le mappe interattive online consentono di costruire percorsi basati su contesti reali – topografici, storici, genealogici – che gli alunni possono esplorare e condividere anche in collaborazione con altre scuole. La pratica del *digital storytelling*, comune nelle scuole dell'infanzia e primaria, si traduce in esperienze che consolidano il dialogo interculturale, rendendo possibile la creazione di legami con i vissuti degli altri in un ambiente virtuale.

Inoltre, secondo Davide Parmigiani, l'uso delle tecnologie può ampliare le prospettive educative, offrendo attività che valorizzano il potenziale interculturale adattandosi alla pluralità di stili di apprendimento. Le tecnologie, infatti, supportano una “oralità di ritorno”, che si inserisce tra la comunicazione scritta tipica dei forum e delle *chat* e quella visiva di foto e video sui *social media*.

³²⁴ L. Zinant, *Nuove tecnologie e Intercultura*, GiuntiScuola, 11 aprile 2016, in <https://www.giuntiscuola.it/articoli/nuove-tecnologie-e-intercultura>.

³²⁵ *Ibid.*

Tale ritorno dell'oralità è fondamentale poiché molte culture, a differenza di quella occidentale basata sullo scritto, fondano la comunicazione sull'espressività verbale e visiva. La rete, inoltre, promuove una semiotica digitale in cui i giovani creano simboli e codici propri per comunicare e interpretare la realtà sociale, un aspetto che permette di integrare diverse culture espressive in un contesto educativo comune³²⁶.

In questo senso, le nuove tecnologie possono svolgere anche un ruolo chiave nel processo di costruzione identitaria, in quanto costituiscono “risorse simboliche che i giovani usano per dar senso alle loro esperienze, in relazione agli altri e per organizzare la loro vita quotidiana”. Inoltre, le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione rappresentano un linguaggio fondamentale per le giovani generazioni, che utilizzano tali mezzi non solo per interagire con i propri coetanei, ma anche per mantenere legami con realtà e culture di appartenenza, consolidando così rapporti con familiari e amici rimasti nei paesi d'origine³²⁷. In questo senso, i media digitali diventano un “focolaio di esperienza” in cui è possibile esprimere la propria identità e riflettere sui propri vissuti. Attraverso i media, gli studenti possono esplorare la propria identità culturale e costruire una cittadinanza digitale che rifletta la loro complessità personale e culturale³²⁸.

La cittadinanza digitale prepara i giovani a interagire in modo consapevole e responsabile nel mondo virtuale e reale, educandoli non solo all'uso della tecnologia, ma anche a comportamenti etici e partecipativi. Yacine Atif e Chien Chou nel loro articolo *Digital Citizenship: Innovations in Education, Practice, and Pedagogy* definiscono la cittadinanza digitale come un insieme di pratiche educative e comportamentali volte a promuovere la consapevolezza civica e la partecipazione responsabile negli ambienti digitali.

Gli autori identificano tre aree chiave della cittadinanza digitale: etica, alfabetizzazione digitale e partecipazione/engagement³²⁹.

³²⁶ Cfr. D. Parmigiani, *Intercultura, tecnologia e rete: Progettare l'apprendimento straniero, Ricerche di Pedagogia e Didattica* 5(2), 2010, *Pedagogia Interculturale, Sociale e della Cooperazione*.

³²⁷ L. Zinant, *Nuove tecnologie e Intercultura*, GiuntiScuola, 11 aprile 2016, in <https://www.giuntiscuola.it/articoli/nuove-tecnologie-e-intercultura>.

³²⁸ Cfr, *Ibid*.

³²⁹ Y. Atif, C. Chou, *Digital citizenship: Innovations in education, practice, and pedagogy*, «Journal of Educational Technology & Society» 21(1), 2018, pp. 152-154, in <http://www.jstor.com/stable/26273876>.

- L'etica digitale riguarda il comportamento responsabile e appropriato online, evidenziando il ruolo educativo dei genitori nell'incoraggiare un uso responsabile delle tecnologie.
- L'alfabetizzazione digitale, invece, permette agli studenti di valutare criticamente le informazioni; i modelli educativi ibridi possono qui contribuire a un'istruzione inclusiva, combinando lezioni online e in presenza.
- Infine, la partecipazione e l'engagement digitale, specie attraverso i social media, sono considerati cruciali per il coinvolgimento civico e politico dei giovani, favorendo discussioni pubbliche e la condivisione di idee su questioni sociali.

Atif e Chou sostengono che questa cittadinanza digitale integrata sia essenziale per formare cittadini attivi e consapevoli in una società sempre più connessa. A proposito della dimensione legata alla partecipazione, Gleason e von Gillern affermano che è

essenziale che [i più giovani] acquisiscano competenze per valutare e condividere informazioni in modo responsabile, dialogare costruttivamente con individui di background diversi e garantire una partecipazione sicura, etica e legale³³⁰.

Attraverso i social media, gli studenti hanno l'opportunità di partecipare a discussioni pubbliche e sviluppare un senso di appartenenza e di impegno civico, che sono fondamentali per una cittadinanza attiva e consapevole. In questo articolo, intitolato *Digital Citizenship with Social Media: Participatory Practices of Teaching and Learning in Secondary Education* Gleason e von Gillern mettono in luce come i social media possano essere utilizzati per promuovere il dialogo interculturale, consentendo agli studenti di apprendere come interagire con persone di culture diverse e partecipare a discussioni che riflettono una pluralità di prospettive.

La *media education*, ovvero l'educazione ai media, è quindi un pilastro dell'educazione interculturale contemporanea, poiché consente agli studenti di acquisire le competenze per navigare e interagire criticamente con i contenuti digitali, incoraggiandoli a non omologarsi passivamente alle informazioni, ma a sviluppare un pensiero autonomo e riflessivo. Attraverso la *media education*, gli studenti imparano a navigare tra i contenuti digitali, comprendendo come valutare le fonti e come utilizzare le informazioni in modo responsabile. In quest'ottica, la *media education* non si limita a insegnare le abilità tecniche, ma promuove una cittadinanza digitale consapevole, in cui gli studenti

³³⁰ B. Gleason, S. von Gillern, «Digital Citizenship with Social Media: Participatory Practices of Teaching and Learning in Secondary Education», *Journal of Educational Technology & Society* 21(1), 2018, p. 201, in <http://www.jstor.org/stable/26273880> [trad. mia].

comprendono i propri diritti e doveri nella sfera digitale e sono sensibilizzati a comportamenti etici e partecipativi. L'articolo *Digital citizenship education – training opportunities for foreign language teachers* richiama l'attenzione sulla necessità per i docenti di comprendere il concetto di cittadinanza digitale non solo come alfabetizzazione digitale, ma come abilità per navigare in un mondo altamente connesso, preservando valori di rispetto e responsabilità³³¹.

Dall'analisi dei contributi presenti emerge chiaramente come tecnologia, cittadinanza digitale e media education possano essere efficacemente integrati in un'educazione interculturale. La tecnologia, quando inserita in un contesto pedagogico innovativo e inclusivo, non è solo uno strumento di supporto, ma diventa il mezzo attraverso il quale si promuovono valori di rispetto, collaborazione e integrazione culturale. La cittadinanza digitale, a sua volta, prepara i giovani ad affrontare un mondo interconnesso con senso critico e responsabilità, promuovendo una partecipazione consapevole e costruttiva. La *media education*, infine, consente agli studenti di utilizzare i media come veicolo per esprimere la propria identità e costruire un dialogo interculturale autentico, creando una società basata sulla diversità e sull'inclusione.

In questa direzione, il gioco digitale sull'Educazione alla Cittadinanza Interculturale³³², lanciato dalla Fondazione Anna Lindh, rappresenta un esempio concreto di come la tecnologia possa veicolare un'educazione alla diversità culturale e alla cittadinanza interculturale. Il gioco, infatti, è stato concepito per far riflettere i partecipanti sulle identità e sulla diversità culturale nella regione Euro-Mediterranea, promuovendo una visione integrata e rispettosa delle differenze. Nei panni di influencer dei social media, i giocatori approfondiscono temi interculturali in un ambiente digitale che rispecchia il loro vissuto quotidiano.

Il gioco, inoltre, integra i contenuti del "*Anna Lindh Education Handbook – Intercultural Citizenship Education in the Euro-Mediterranean Region*", offrendo una serie di attività pratiche basate su scenari interculturali. Gli 11 esercizi del gioco, che i partecipanti completano in sequenza, si svolgono in circa 60 minuti e possono essere giocati sia in team con un educatore, che da soli. Gli esercizi invitano i partecipanti a confrontarsi con sfide di varia natura, come domande a scelta

³³¹ Cfr. A. R. Simões, S. Senos, M. Coronha, *Digital citizenship education – training opportunities for foreign language teachers*, *Educational Media International* 61(1-2), 2024, pp. 75-85, in <https://doi.org/10.1080/09523987.2024.2357952>[trad. mia].

³³² Anna Lindh Foundation, *Digital game for intercultural citizenship*, in <https://www.annalindhfoundation.org/digital-game-intercultural-citizenship-education>

multipla, risposte aperte e attività di espressione creativa tramite testo, audio, immagini e video. In questo modo, ogni esercizio stimola una diversa forma di partecipazione e di espressione, favorendo non solo il pensiero critico, ma anche la capacità di collaborare e di riconoscere la ricchezza della diversità culturale.

Per un'esperienza ancora più approfondita, gli educatori possono integrare risorse supplementari che permettano ai partecipanti di approfondire i temi trattati in ciascun esercizio, allungando così il tempo di gioco e trasformando l'attività in un percorso didattico articolato. Gli educatori assumono così un ruolo di mediatori culturali, offrendo contesto e guida durante il gioco, e facilitando una riflessione critica attraverso il confronto sui contenuti appresi. La flessibilità del gioco permette, quindi, un adattamento ai diversi contesti didattici, consentendo una riflessione che non si limita al contenuto immediato degli esercizi, ma si estende a un dialogo interculturale che può continuare anche oltre la sessione di gioco.

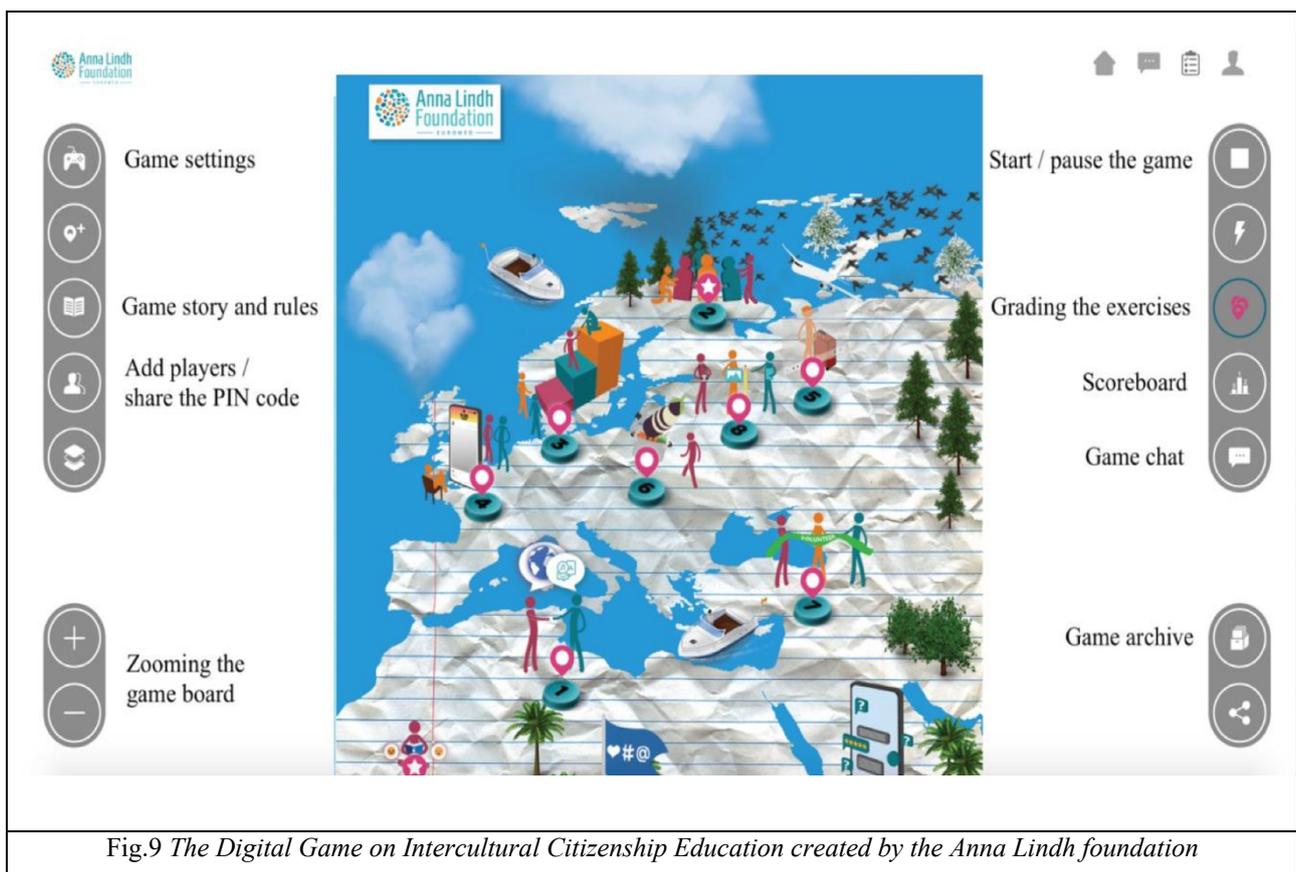


Fig.9 The Digital Game on Intercultural Citizenship Education created by the Anna Lindh foundation

3.2.4 L'arte ed i linguaggi espressivi come strumenti educativi per l'interculturalità

Nella prospettiva di una scuola interculturale, l'arte e i linguaggi espressivi assumono un ruolo centrale come veicoli di dialogo, comprensione e integrazione.

L'art, en tant que moyen d'expression, de communication, de réflexion, de prise de parole, de rencontre avec l'autre, ainsi que de façon de donner un sens à l'expérience personnelle des élèves, peut jouer un rôle essentiel³³³.

L'arte e i linguaggi espressivi sono strumenti essenziali per facilitare il dialogo interculturale e promuovere uno spazio educativo inclusivo. La letteratura contemporanea sull'argomento, che andremo di seguito a dettagliare, identifica la musica, il teatro, le arti visive e la danza come linguaggi non verbali capaci di oltrepassare le barriere linguistiche e culturali, facilitando l'incontro, l'empatia e, quindi, la comprensione reciproca. Le competenze educative trasversali che possono essere sviluppate grazie alle arti riguardano le capacità di guardare ed ascoltare più profondamente, ma anche infondere un senso di meraviglia che deriva dalla *libertà* intrinseca dei processi creativi.

Come afferma Fabio Dovigo nel suo libro *Confini immaginari. Arte e interculturalità in una prospettiva inclusiva*:

L'arte è parte essenziale del nostro stare al mondo in quanto manifestazione fondamentale della nostra umanità. La presenza delle arti come componente intrinseca che possiamo ritrovare in ogni forma di espressione culturale, testimonia la profonda necessità che gli esseri umani hanno sempre avuto esplorare la comunicazione attraverso le immagini, il suono e l'uso del corpo. [...]

Le differenti forme dell'arte ci permettono infatti di stimolare e sviluppare le nostre capacità di pensare in modo olistico, coniugando cognizione ed emozione in un'attività di produzione di significato che apre elementi, consentendoci di cogliere nuove idee, nuovi nessi ed associazioni, e contribuendo in tal modo a espandere incessantemente l'uso dei nostri sensi, e quindi ad arricchire la nostra esperienza della realtà³³⁴.

La riflessione che segue esplora, quindi, come i linguaggi artistici – musica, teatro, arti visive e danza – possano sostenere la costruzione di una scuola interculturale, un ambiente accogliente che non si limita all'insegnamento delle materie, ma che arricchisce gli studenti attraverso esperienze profonde e trasformative.

La musica è un linguaggio interculturale per eccellenza. L'educazione musicale può costituire un'occasione interculturale fondamentale, creando occasioni di incontro e scambio. Laddove, infatti,

³³³ M. Trudel, A. de Oliveira, É. Mathieu, *L'apport de l'art actuel au dialogue interculturel: proposition d'une approche d'appréciation en classe d'arts plastiques*, *Éducation et francophonie* 46(2), 2018, pp. 109–124, p. 111, in <https://doi.org/10.7202/1055564ar>.

³³⁴ F. Dovigo et al., *Confini immaginari: arte e interculturalità in una prospettiva inclusiva*, La melagrana 22, FrancoAngeli, Milano 2016, p. 11.

l'incomunicabilità linguistica sembra insormontabile, l'esperienza musicale riesce a creare ponti tra sensibilità estetiche ed emotive dei bambini e delle famiglie.

La musica unisce e ci offre loro la possibilità di esplorare emozioni condivise, attraverso esperienze musicali che rispecchiano sia il proprio vissuto sia quello degli altri. Pinto Minerva evidenzia il carattere universale della musica, un linguaggio capace di superare ed abbattere i confini geografici, facilitando incontri e vicinanze tra persone di diverse provenienze³³⁵. Tuttavia, per evitare stereotipi, un approccio interculturale alla musica deve includere una comprensione del “territorio sonoro” in cui ciascun bambino ha vissuto, ovvero della sua esperienza musicale personale e familiare.

Anche il teatro si rivela uno strumento potente per l'educazione interculturale poiché, attraverso esercizi drammatici, come l'improvvisazione o nei *tableaux vivants*, gli studenti possono esplorare e comprendere meglio comportamenti e valori culturali diversi dai propri.

In un contesto teatrale, siamo messi in situazioni qualitativamente diverse da quelle che incontriamo quotidianamente, le nostre esperienze di vita si ampliano, le nostre esperienze teatrali possono cambiare le nostre definizioni di noi stessi, degli altri e del mondo in generale.

Attraverso la narrazione, le emozioni contrastanti e le opinioni diverse possono essere esplorate in modo sicuro mentre gli attori si confrontano con persone diverse da loro, rendendo il teatro un luogo ideale per [...] incontrarsi³³⁶.

A tal proposito, approfondiremo brevemente le pratiche teatrali proposte da Eugenio Barba e Peter Brook, pionieri del teatro interculturale, pensate per valorizzare le specificità culturali e per favorire l'interazione tra elementi diversi.

Barba, fondatore dell'*International School of Theatre Anthropology* (ISTA) con la sua “antropologia teatrale”, attenta all'elemento tecnico e corporeo, dimostra come la fisicità possa creare un terreno comune e universale per gli attori. Infatti, Barba propone tecniche che attraversano le barriere culturali attraverso la fisicità e l'espressione “pre-espressiva”, cioè al di là del linguaggio verbale³³⁷.

³³⁵ Cfr. F. Pinto Minerva, *L'intercultura*, Laterza, Bari 2002.

³³⁶ F. Audino, *Arte e apprendimento: Uno studio in profondità del potenziale educativo dell'arte*, «Educazione Interculturale.» Teorie, Ricerche, Pratiche, 2019, p. 175, in <https://doi.org/10.14605/EI1721909> [trad. mia].

³³⁷ Il lavoro di Barba si fonda sull'idea che esistano principi comuni che attraversano le barriere culturali e che possono essere usati per potenziare la “presenza scenica” di un attore. Questi principi non si riferiscono al testo teatrale o alla rappresentazione visiva, ma a ciò che Barba definisce “livello pre-espressivo”. Questo livello comprende le tecniche corporee ed energetiche che gli attori adottano per generare un impatto sul pubblico, a prescindere dalla cultura di origine. Barba identifica tre principi chiave che formano il “livello pre-espressivo”:

- Alterazione dell'equilibrio: l'attore modifica l'equilibrio naturale del corpo, creandone uno che dia intensità alla performance.

Per Brook, invece, il teatro interculturale non consiste nell'unificazione delle pratiche teatrali di culture diverse, ma piuttosto nel creare un dialogo tra diverse prospettive. Il fulcro del suo lavoro è l'idea che esista un'unità psicologica che accomuna gli esseri umani, indipendentemente dalle differenze culturali. Brook considera ogni cultura come portatrice di una "verità" individuale che può contribuire a costruire una visione comune dell'essenza umana. Attraverso la performance, gli attori possono esplorare ed esprimere questa verità.

Uno degli esperimenti più noti di Brook è stato lo spettacolo "Il Mahabharata"³³⁸, in cui attori di diverse origini hanno interpretato ruoli dell'epica indiana. Questa produzione ha mostrato come un'opera appartenente a una tradizione specifica possa risuonare in contesti globali, mettendo in luce la connessione umana universale. Brook ha impiegato questo concetto di "unità psicologica" per superare la frammentazione e la divisione culturale, dimostrando come il teatro possa essere uno strumento per esplorare e rafforzare l'essenza condivisa tra le persone. Il suo approccio ha influenzato profondamente la concezione moderna di teatro come luogo di incontro interculturale

Fleming, come Peter Brook, sostiene che il teatro interculturale rappresenta un mezzo prezioso per esplorare e rappresentare culture diverse, offrendo l'opportunità di evitare rappresentazioni stereotipate e superficiali. Attraverso un approccio di *decentramento* (o *decentering*), gli studenti sono invitati a osservare la propria cultura dall'esterno, acquisendo una prospettiva distaccata che facilita la comprensione di valori, norme e pratiche differenti. Il teatro educa alla capacità di prendere le distanze dai propri schemi culturali, permettendo di esaminare e comprendere i propri valori da una prospettiva nuova. Queste competenze consentono agli studenti di ridurre i pregiudizi, di evitare giudizi affrettati e di costruire relazioni interculturali basate sulla comprensione e sul rispetto reciproco³³⁹.

Le arti visive, proprio come il teatro, offrono agli studenti la possibilità di rappresentare e condividere simboli culturali e identità personali.

-
- Dinamica delle opposizioni: si tratta di mettere in tensione parti diverse del corpo, come spalle e gambe, per generare una carica energetica visibile.
 - Incoerenza coerente: tecnica che permette all'attore di sfidare le convenzioni del movimento, realizzando un insieme di gesti che, pur essendo insoliti, appaiono coordinati e significativi.

Questi principi permettono all'attore di creare una "presenza" sul palco che trascende il linguaggio e i simboli culturali, fondando un terreno comune tra performer e spettatori di culture diverse.

³³⁸ P. Brook on the making of his 1985 production of The Mahabharata, in <https://www.youtube.com/watch?v=fPenEBJ4Zdl> [17/10/2024]

³³⁹ Cfr. M. Fleming, *Justifying the Arts: Drama and Intercultural Education*, «Journal of Aesthetic Education» 40(1), 2006, pp. 54–64, in <http://www.jstor.org/stable/4140217>.

La metodologia adottata da Trudel³⁴⁰ e colleghi mette in evidenza come il processo di apprezzamento artistico possa diventare un'esperienza di scoperta culturale, valorizzando la riflessione e il dialogo attivo. L'arte contemporanea, in particolare, si presta a questo scopo per la sua capacità di esplorare e rappresentare temi complessi e attuali come l'immigrazione, la giustizia sociale, l'identità culturale e le dinamiche di potere. Utilizzando le opere come punti di partenza per una riflessione collettiva, l'approccio estetico permette agli studenti di confrontarsi con il "diverso" in modo non didascalico, ma attraverso un'esperienza estetica e interpretativa che incoraggia la comprensione reciproca e la condivisione di prospettive.

L'arte, secondo questo modello, non è solo oggetto di contemplazione, ma uno strumento attivo di analisi e introspezione. La metodologia si fonda sull'analisi, l'interpretazione e il giudizio critico dell'opera, ma integra anche una dimensione interculturale che amplia i confini della riflessione estetica. In questo modo, gli studenti sono chiamati a collegare i propri sentimenti e impressioni ai riferimenti culturali e sociali dell'opera, favorendo una comprensione delle molteplici realtà presenti nella società contemporanea.

³⁴⁰ M. Trudel, A. de Oliveira, É. Mathieu, *L'apport de l'art actuel au dialogue interculturel: proposition d'une approche d'appréciation en classe d'arts plastiques*, «Éducation et francophonie» 46(2), 2018, pp. 109–124, in <https://doi.org/10.7202/1055564ar>.



Fig. 10 *Exodus I* di Betsabé Romero

Un'opera come "*Exodus I*" di Betsabé Romero, che rappresenta il viaggio e il bagaglio emotivo dei migranti, viene utilizzata come stimolo per discutere temi di perdita, speranza, e appartenenza, rispecchiando le sfide che molti studenti vivono o conoscono indirettamente. Questa riflessione estetica permette loro di esprimere le proprie emozioni e di costruire un discorso condiviso sulla realtà dell'esperienza migratoria, rendendo l'arte un vero e proprio strumento di narrazione interculturale.

In questo contesto, l'educazione artistica si arricchisce di una dimensione etica e sociale. L'insegnante diventa un mediatore che facilita il dialogo, incoraggiando gli studenti a interrogarsi su tematiche attuali e a confrontare le proprie interpretazioni.

Anche la danza rappresenta un linguaggio di grande valore nell'educazione interculturale, poiché si basa sull'espressione corporea e sul movimento nello spazio condiviso. La danza permette agli

studenti di esplorare il ritmo e l'armonia, sviluppando una maggiore consapevolezza di sé e un rispetto reciproco verso gli altri. Danzare insieme rappresenta una metafora della convivenza interculturale, poiché richiede ai partecipanti di sincronizzarsi, condividendo il tempo e lo spazio in modo armonioso.



Fig.11 *La danza, Henri Matisse*

La danza è un potente attivatore di coesione di gruppo, capace di facilitare l'integrazione dei nuovi arrivati e stimolando il senso di appartenenza.

Nel canto, nella danza, nel gioco, nella recitazione, noi riveliamo noi stessi in un altro modo e possiamo anche scoprire parti di noi stessi che, con attività tradizionali rivolti a una dimensione cognitiva e dialogico verbale magari non emergono.

L'integrazione tra attività cognitive e convergenti e attività espressive e divergenti può essere una via per realizzare l'intercultura in maniera più profonda virgola in cui davvero l'altro può essere occasione per rivelare qualcosa di noi e invitarci a scoprire qualcosa di noi uscendo dai parametri binari del giusto o sbagliato³⁴¹.

³⁴¹ F. Caon, *La canzone nell'educazione linguistica: lingua, (inter)cultura e letteratura*, éd. P. E. Balboni, UTET Università, Milano 2023, p. 76.

Le arti, quindi, contribuiscono alla costruzione di una scuola interculturale capace di valorizzare il contributo unico di ciascun individuo e aumentano la partecipazione degli studenti alla vita sociale, come evidenziato nel report "*Voices of Culture*" della Commissione Europea (2015-2023),

La musica, il teatro, le arti visive e la danza offrono agli studenti un modo per comunicare ed esplorare la propria identità culturale in un ambiente privo di barriere linguistiche. Attraverso l'arte, la scuola interculturale si propone di costruire un ambiente inclusivo e partecipativo, in cui gli studenti possono condividere esperienze, sviluppare empatia e accettare le differenze. Il contributo dell'arte all'educazione interculturale è dunque duplice: non solo arricchisce il bagaglio culturale degli studenti, ma contribuisce a costruire una società più coesa e inclusiva, capace di valorizzare il dialogo e la comprensione tra culture diverse.

Vorrei concludere con un augurio, ispirato a una metafora musicale che ben rappresenta lo spirito dell'educazione interculturale: che noi insegnanti possiamo essere ogni giorno sempre più violini e meno pianoforti. Nella loro natura, questi due strumenti incarnano attitudini opposte nel confronto culturale. Il pianoforte, imponente e sofisticato, impone la propria accordatura, la propria storia e la sua struttura rigida anche alla musica delle culture con cui viene a contatto; richiede interventi tecnici esterni per essere accordato, simboleggiando metaforicamente la presunzione di superiorità di un modello culturale che tende a uniformare e a diffondere valori in modo monolitico.

Il pianoforte [...] grande e poco maneggevole, una macchina impotente imponente che sembra voler intimidire l'esecutore pone l'ostacolo di un complesso meccanismo tra le sue mani e il suono, appare come un simbolo della potenza tecnologica dell'occidente virgola e come questo si porta dietro ovunque, nello spazio e nel tempo, Un insieme di valore e di abitudini che ritiene di dover diffondere: una accordatura fissa, modificabile solo da specialisti esterni, una testura gerarchizzata, un suono netto e poco duttile, nonché morbido e suadente. In qualsivoglia tipo di musica si inserisca il pianoforte tende in qualche misura ad avvicinarla al modello euro colto³⁴².

Il violino, invece, più piccolo e suonato a stretto contatto con il corpo, possiede un timbro versatile, capace di adattarsi alle sfumature più sottili. Accettato dalle culture con cui è venuto in contatto senza imporre la propria immagine, il violino rappresenta una disponibilità all'interazione e alla trasformazione reciproca.

il violino invece è piccolo e leggero, con una bella forma tondeggiante, si suona ponendola a contatto con il proprio corpo, non ha tasti che costringono a una predeterminata segmentazione dello spazio sonoro, e il suo timbro ha sfumature potenzialmente infinite. Soprattutto è riuscito a farsi accettare dalle culture con cui è venuto in contatto senza imporre la sua immagine. Le divergenti attitudini del pianoforte del violino ma avremmo potuto trovare altri esempi sembrano simboleggiare opposti

³⁴² N. Staiti, «*Tutto è zuppa*»? musica, interculturalità, educazione: una prospettiva etnomusicologica, «*Il Saggiatore Musicale*» 10(1), 2003, pp. 135–149, p. 147, in <http://www.jstor.org/stable/43029723>.

atteggiamenti del confronto tra culture: la presunzione di superiorità, paternalistica o aggressiva virgola e la disponibilità interagire, cambiare, da accogliere, seppur criticamente è diverso³⁴³.

Il nostro approccio educativo dovrebbe essere come un violino: flessibile, aperto e pronto a risuonare con le voci di tutti, capace di integrarsi e arricchirsi delle differenze. Solo così potremo costruire una scuola che non impone un'unica melodia, ma compone un'armonia plurale, autentica espressione della società interculturale che desideriamo promuovere.

³⁴³ *Ibid.*

Conclusioni

La ricerca condotta in questa tesi si colloca nel vasto ambito dell'educazione interculturale, indagandone i **fondamenti teorici, problematizzandone le applicazioni empiriche e approfondendo contributi metodologici e applicativi** attraverso un'analisi comparativa dei sistemi educativi di Italia, Francia e Paesi Bassi.

Questo lavoro non si è limitato ad una mera descrizione dei contesti esaminati, ma propone una riflessione analitica che evidenzia la complessità e il potenziale dell'intercultura come paradigma educativo e sociale, particolarmente rilevante per affrontare le sfide della globalizzazione e del pluralismo culturale.

Il quadro che emerge è duplice: da un lato, mette in luce i limiti strutturali e ideologici dei sistemi scolastici analizzati; dall'altro, offre prospettive pedagogiche innovative, di matrice interculturale, che riaffermano il ruolo della scuola come luogo privilegiato per il confronto sociale e simbolico tra culture. Il legame tra pedagogia interculturale e educazione interculturale è quindi fondamentale: se la prima fornisce il quadro teorico e metodologico, la seconda applica i principi elaborati creando un modello educativo volto alla formazione di soggetti sempre più liberi, autonomi ed emancipati, per concorrere alla piena umanizzazione delle persone a partire dal loro specifico fondamento esistenziale. L'educazione interculturale, concepita come un dispositivo pedagogico trasformativo, ha la capacità di modificare mentalità, relazioni sociali e politiche istituzionali, promuovendo una visione dialogica e relazionale del vivere insieme. Essa non si limita alla trasmissione di valori democratici universali, ma tende a rielaborarli in chiave pluralistica trasformando le differenze culturali in risorse sociali ed educative.

Le radici storiche di questa trasformazione risalgono al secondo dopoguerra, un periodo in cui i flussi migratori hanno ridefinito le dinamiche sociali in Europa. Le istituzioni educative, inizialmente orientate a interventi focalizzati sull'apprendimento linguistico, hanno progressivamente compreso la necessità di affrontare anche le dimensioni culturali, sociali e identitarie legate all'esperienza migratoria. Tuttavia, l'evoluzione non è stata lineare: i modelli adottati nei diversi Paesi riflettono approcci eterogenei, che oscillano tra interventi assimilazionisti e pratiche più inclusive.

Il sistema scolastico, pertanto, non è dissociabile dal contesto sociale più ampio; le trasformazioni sociali esercitano un'influenza diretta sulla scuola. Negli ultimi decenni, e in particolare con l'aggravarsi della crisi economica globale, i populismi di diversa natura hanno guadagnato consensi sempre più ampi nella politica italiana, francese e olandese, a causa delle preoccupazioni legate all'immigrazione, alla sicurezza e all'identità nazionale. Queste tematiche sono state spesso interpretate in una chiave xenofoba, attribuendo le condizioni di precarietà non tanto alla crisi finanziaria, al debito pubblico, alla speculazione immobiliare o ai tagli ai servizi sociali, ma piuttosto alla presenza di "stranieri", percepiti – in un assurdo capovolgimento della storia – come "invasori della patria"³⁴⁴. La convivenza tra culture diverse non rappresenta un fenomeno recente; tuttavia, le circostanze attuali richiedono con urgenza l'attuazione di una rivoluzione interculturale: un paradigma trasformativo e relazionale, un autentico *spazio di incontro*.

In questo scenario, l'educazione interculturale si propone come una risposta sistemica e strutturale a queste sfide. La metafora dell'intercultura come *spazio dell'incontro*, elaborata da Matilde Callari Galli, descrive un luogo fisico e interiore, complesso e tensionale, dove identità plurali, asimmetriche tra loro per ruolo e potere si confrontano, negoziando significati e valori condivisi. In questo contesto, la scuola diventa uno spazio pubblico che accoglie le differenze non per uniformarle, ma per riconoscerle e valorizzarle, contribuendo alla costruzione di una cittadinanza inclusiva e aperta. L'educazione interculturale, integrando contributi provenienti da diverse discipline, tra cui pedagogia, sociologia, antropologia, geografia umana, filosofia politica, tra le tante, propone un modello educativo capace di contribuire all'internalizzazione della democrazia, alla diffusione della laicità, e alla promozione dei diritti umani come fondamento della convivenza planetaria e della cittadinanza globale.

Tra i risultati più rilevanti dell'analisi condotta spicca il ruolo della cittadinanza democratica come pilastro educativo, promosso in particolare dal Consiglio d'Europa e dalla Dichiarazione di Parigi del 2015. Tale forma di appartenenza non può essere intesa in senso statico o normativo, ma deve evolversi in una dimensione dinamica e relazionale, costruita attraverso il dialogo e l'interazione. L'educazione interculturale, in questo senso, non si limita a formare cittadini nel senso tradizionale, legati ad una o ad un'altra nazione, ma cittadini del mondo, capaci di comprendere la complessità del

³⁴⁴ Il Sole 24 Ore «Open Arms, Salvini «Sono colpevole di avere difeso i confini italiani»», 2024, *Youtube*, in <https://www.youtube.com/watch?v=bRJb39WhHbo> [20-9-2024].

post-moderno, di interagire con empatia e di contribuire a una società equa e inclusiva. La sfida risiede nel rinnovare costantemente l'approccio educativo affinché rispecchi questa dimensione dinamica e universale della cittadinanza.

Dall'analisi effettuata a tal proposito, emerge con chiarezza che, sebbene ogni Paese abbia cercato di modellare il concetto di cittadinanza secondo le proprie specificità, persiste una tensione irrisolta tra l'affermazione di valori democratici universali e la necessità di preservare la pluralità culturale. Questa ambiguità non solo riflette le difficoltà intrinseche nel bilanciare coesione nazionale e diversità, ma pone anche interrogativi fondamentali sul futuro dell'educazione interculturale. L'incapacità di superare le polarizzazioni tra assimilazione e relativismo culturale rischia di compromettere il potenziale trasformativo dell'incontro con l'altro. È quindi urgente ripensare il paradigma educativo, che non può più accontentarsi di una mera tolleranza della pluralità, ma deve sforzarsi di integrarla come pratica quotidiana nelle scuole.

Sul piano empirico, l'analisi condotta nella presente tesi ha ulteriormente evidenziato le opportunità e le sfide legate all'educazione interculturale in tre contesti europei: Italia, Francia e Paesi Bassi

L'Italia si distingue per un quadro normativo avanzato rispetto agli altri due Paesi, come dimostrano le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, inoltre evidenzia una volontà istituzionale di promuovere l'inclusione attraverso il dialogo tra scuola, famiglie e territorio. Tuttavia, l'effettiva implementazione di queste politiche risulta spesso frammentaria e disomogenea, con una forte dipendenza dalla sensibilità individuale degli insegnanti e delle istituzioni scolastiche. La mancanza di valutazioni sistematiche delle politiche interculturali impedisce di comprendere appieno le loro potenzialità e criticità, perpetuando disuguaglianze. L'educazione interculturale, nella sua essenza, non può essere ridotta a un insieme di pratiche occasionali o isolate, ma richiede un impegno sistemico che coinvolga tutte le dimensioni dell'esperienza educativa. Sono quindi necessari ulteriori investimenti strutturali e di un coordinamento più efficace tra i vari attori del sistema educativo.

La Francia, invece, adotta tendenzialmente un approccio assimilazionista basato sul principio di *laïcité*, che privilegia l'uguaglianza formale a scapito della valorizzazione delle differenze. Come sottolineato precedentemente, l'approccio francese mira a sviluppare un'identità nazionale coesa, ponendo particolare enfasi sul rispetto delle leggi e dei valori repubblicani. Sebbene questo modello garantisca una certa coerenza normativa, esso rischia di escludere le specificità culturali e linguistiche, come dimostrato anche dall'esperienza di tirocinio svolta presso il Liceo Internazionale

di Saint-Germain-en-Laye, dove la coesistenza delle diversità non si traduce in un autentico dialogo interculturale.

Nei Paesi Bassi, l'approccio pragmatico e decentralizzato valorizza il plurilinguismo e la cittadinanza attiva, integrando le diversità culturali nel curriculum scolastico. Tuttavia, i problemi strutturali evidenziati, legati alla segregazione scolastica e alla frammentazione delle politiche educative, minano l'efficacia del loro modello di cittadinanza attiva. La tendenza a compartimentare le identità culturali crea spazi che, pur coesistendo, non sempre dialogano tra loro.

Un problema comune ai tre Paesi riguarda la segregazione scolastica, che perpetua disuguaglianze socio-culturali e limita l'efficacia dell'educazione interculturale. Per affrontare questa sfida, è essenziale promuovere una rete di collaborazione tra scuola, enti politici, ONG e comunità locali, rafforzando il coordinamento e gli investimenti strutturali.

Allo stesso modo, deve essere dedicata un'attenzione particolare alla formazione interculturale degli insegnanti, dotandoli di strumenti adeguati ad accompagnare gli studenti in un percorso educativo che favorisca l'appartenenza senza compromettere la loro identità culturale. Dalle esperienze personali maturate in diverse scuole italiane, francesi e olandesi, emerge che, sebbene gli insegnanti riconoscano l'importanza di un approccio interculturale, spesso si trovano soli nell'affrontare le difficoltà pratiche. Una delle problematiche principali riguarda la scarsità di risorse, come traduttori e mediatori culturali, che, quando disponibili, sono spesso limitati a un numero ridotto di ore settimanali.

Un altro nodo cruciale che caratterizza i tre Paesi riguarda le cosiddette "seconde generazioni," i cui membri vivono la coesistenza di identità multiple. Come osserva Ambrosini, questi giovani si trovano a essere "pionieri involontari"³⁴⁵ di un'identità nazionale in trasformazione, in bilico tra la valorizzazione delle proprie radici culturali e l'integrazione nella società in cui vivono. La scuola deve rispondere a questa sfida, promuovendo un'educazione che non solo accolga tali complessità, ma le trasformi in risorse per tutti gli studenti.

³⁴⁵ M. Ambrosini, *Nuovi soggetti sociali. Gli adolescenti di origine immigrata in Italia*. In A. Marazzi & G. Valtolina (a cura di), *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*. FrancoAngeli, Milano, 2006

Inoltre, dal punto di vista dei curricula, è necessario superare la visione nazionalistica che ha storicamente caratterizzato i programmi educativi europei. Quest'ultimi, frutto dell'istituzionalizzazione delle scuole nel XIX secolo, continuano spesso a privilegiare lo studio della storia e delle tradizioni nazionali, rafforzando l'appartenenza a uno stato-nazione, l'ostilità e la folklorizzazione delle diversità. Per rispondere alle sfide della società contemporanea, la scuola odierna deve promuovere una serie di obiettivi trasversali che incoraggiano la consapevolezza storica, l'analisi critica dei pregiudizi e la comprensione delle dinamiche globali.³⁴⁶ Non si tratta di aggiungere nuovi contenuti, ma di ripensare radicalmente le fondamenta del sapere scolastico, abbandonando il paradigma monoculturale a favore di una visione che consideri la diversità un elemento intrinseco e arricchente.

La ricerca metodologica svolta nel contesto di questa tesi mette in evidenza sottolinea l'urgenza di ripensare le pratiche educative in una prospettiva interculturale, trasformando le scuole in spazi simbolici di dialogo, inclusione e co-costruzione della conoscenza. Come sottolineato dal pedagogista Agostino Portera, un'autentica educazione interculturale deve permeare ogni aspetto della vita scolastica: dalle discipline ai metodi didattici, dalle relazioni interpersonali alla formazione dei docenti. L'obiettivo non è omologare, ma consentire agli studenti di sviluppare identità complesse e dinamiche, dove le appartenenze culturali siano vissute come risorse e non come vincoli. Questo processo non può prescindere dal ruolo centrale degli insegnanti, chiamati a sviluppare una *postura professionale* interculturale, in grado di mediare tra identità diverse, e progettare percorsi didattici che promuovano l'interazione autentica, la valorizzazione delle esperienze personali e collettive e la decostruzione di stereotipi e semplificazioni.

In tale prospettiva, i percorsi educativi non devono limitarsi a rispondere alle esigenze di studenti con background migratorio, ma essere rivolti a tutti, riconoscendo che l'intercultura non è una risposta emergenziale bensì un paradigma educativo trasversale. La didattica interculturale, si articola attraverso una pluralità di metodi come il decentramento, le narrazioni autobiografiche, il plurilinguismo, l'espressione artistica, la *media education* e l'esperienza diretta, offre agli insegnanti strumenti per stimolare il pensiero critico e favorire la comprensione reciproca, trasformando le differenze culturali in risorse condivise. Questi approcci, intrecciandosi, mirano a promuovere un'educazione partecipativa e globale, in grado di decostruire pregiudizi, valorizzare le diversità e favorire la costruzione di una cittadinanza attiva.

³⁴⁶ A. Portera, M. Catarci, & A. La Marca, *Pedagogia interculturale*. Scholé, Brescia 2015, p.207

Guardando al futuro, la ricerca interculturale necessita di un'evoluzione tanto sul piano teorico quanto metodologico per rispondere efficacemente alle sfide del post-moderno e di una società multiculturale sempre più complessa e interconnessa. Da un punto di vista teorico, è fondamentale approfondire il paradigma dell'intercultura come “spazio dell'incontro”, ampliandolo con dimensioni socio-politiche che affrontino questioni di sostenibilità e giustizia sociale. L'interdisciplinarietà, già fondamento dell'educazione interculturale, deve integrarsi con contributi emergenti da ambiti come la pedagogia critica, la sociologia delle migrazioni e gli studi sulla sostenibilità, per sviluppare un quadro teorico più robusto e inclusivo.

Sul piano metodologico, è indispensabile sviluppare strumenti più sistematici per valutare l'efficacia delle pratiche interculturali. In questo modo si potrebbero superare le criticità legate alla frammentazione e alla dipendenza dalla sensibilità individuale, come evidenziato nei contesti di Italia, Francia e Paesi Bassi.

La formazione degli insegnanti rappresenta un pilastro fondamentale, sia nella fase iniziale sia in quella continua, affinché possano acquisire strumenti e competenze utili ad attuare una didattica interculturale partecipativa e inclusiva. Esperienze pratiche, come i giochi interculturali che ho sperimentato durante il mio *Erasmus Studies* presso la Marnix Academie di Utrecht, in Olanda, dimostrano il potenziale trasformativo di attività capaci di coniugare teoria e pratica. Investire in tali approcci formativi, ampliandoli e replicandoli a livello europeo, potrebbe garantire una migliore preparazione dei docenti in ambito interculturale.

Un'altra prospettiva chiave riguarda il rafforzamento degli approcci artistici e tecnologici nel curriculum scolastico. Le arti, attraverso linguaggi universali come la musica, il teatro e le arti visive, offrono potenti strumenti per favorire il dialogo interculturale e trasformare le differenze in risorse creative. Allo stesso modo, la tecnologia può amplificare le possibilità di interazione e apprendimento interculturale, ad esempio tramite piattaforme digitali che connettono scuole di diversi Paesi o strumenti immersivi come la realtà virtuale, capaci di simulare esperienze culturali e stimolare l'empatia. È essenziale investire in questi ambiti, riconoscendo la loro centralità nel promuovere una cittadinanza attiva e globale.

Infine, l'educazione interculturale deve affrontare i cambiamenti climatici, le migrazioni forzate e le disuguaglianze globali, temi che impongono una ridefinizione della cittadinanza in chiave planetaria.

Modelli educativi capaci di coniugare intercultura, sostenibilità e giustizia sociale potrebbero favorire non solo una maggiore comprensione reciproca, ma anche una responsabilità condivisa nel fronteggiare le sfide globali. Ne sono un esempio, il modello educativo della *Education for Sustainable Development* (ESD), promosso dall'UNESCO, il programma *Eco-Schools* sviluppato dalla *Foundation for Environmental Education* (FEE), ed il progetto *Global Schools* dell'ONU, che promuove un'educazione globale e interculturale nei curricula, basandosi su un approccio integrato che unisce sostenibilità, diritti umani e intercultura per formare cittadini globali.

In conclusione, questa tesi sottolinea come l'intercultura non rappresenti solo un paradigma educativo, ma un progetto etico e politico che mira alla costruzione di una società inclusiva e sostenibile. La scuola, in quanto laboratorio di cittadinanza globale, assume un ruolo strategico, offrendo uno spazio di incontro e dialogo capace di trasformare le sfide del pluralismo in opportunità per il progresso umano e sociale. Questo percorso richiede ulteriori approfondimenti e sperimentazioni, ma pone solide basi per politiche educative innovative che affrontino con coraggio le complessità del presente e le sfide del futuro.

Bibliografia

Abdallah-Pretceille M., *L'éducation interculturelle*, Presses universitaires de France, Paris 1999.

Agostinetto L., *L'interculturalità in testa: sguardo e logica per l'agire educativo quotidiano*, Franco Angeli, Milano 2022.

Atif, Y., Chou, C. *Digital citizenship: Innovations in education, practice, and pedagogy*, «Journal of Educational Technology & Society» Vol. 21(1), in <http://www.jstor.com/stable/26273876>, 2018, pp. 152-154.

Audino, F. *Arte e apprendimento: Uno studio in profondità del potenziale educativo dell'arte*, «Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche» Vol. 17 (2), 2019 in <https://doi.org/10.14605/EI1721909>.

Bagnato B., *L'Europa e il mondo: origini, sviluppo e crisi dell'imperialismo coloniale*, Storia, Le Monnier Università, Grassano (Firenze) 2006.

Bagnato, K. *Le competenze emotivo-relazionali nel profilo professionale dell'insegnante*, «Quaderni di Intercultura» Vol. 15, in <https://doi.org/10.13129/2035-858X/QdI.2023.129-143>, 2023, pp. 129-143.

Beacco, J.-C. et al. *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale*, Consiglio d'Europa, Strasburgo 2016.

Boca A. D., *Italiani, Brava Gente?* Neri Pozza Editore, Vicenza 2005.

Bolognesi, I., Di Rienzo, A. *Io non sono proprio straniero. Dalle parole dei bambini alla progettualità interculturale*, FrancoAngeli, Milano 2007.

Bossio F., *L'Io e l'Altro, una coappartenenza ineludibile. Prospettive di Pedagogia interculturale*, «Quaderni di Intercultura», Anno IX, 2017, pp. 25-37.

Bourdieu P., *Capitale simbolico e classi sociali*, Polis 2012, pp. 401-418.

Bourdieu P., *The forms of capital*, in Handbook of theory and Research for the Sociology of Education, Westport, CT: Greenwood 1986 pp. 241-242.

Bove, C. *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*, FrancoAngeli, Milano 2020.

Burgio, G., Muscarà, M. *Educazione, laicità e pluralismo religioso. L'IRC e le attività alternative in una prospettiva interculturale*, «Educazione Interculturale» 18(1), in <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/10980>, 2020, pp. 1–15

Busch, B. *The body image: taking an evaluative stance towards semiotic resources*, «International Journal of Multilingualism», Vol. 18 (2) in <https://www.tandfonline.com/doi/epub/10.1080/14790718.2021.1898618?needAccess=true>, 2021.

Cambi F., *Abitare il disincanto: una pedagogia per il «postmoderno»*, UTET università, Torino 2010.

Cambi F., *Incontro e dialogo, Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci Faber, Roma 2012.

Camozzi I., *Sociologia delle relazioni interculturali*, Manuali, Il Mulino, Bologna 2019.

Campani G. *Intercultural Curriculum in Neonationalist Europe: Between Neonationalism and Austerity*, «Counterpoints», Vol. 491, 2016, in <https://www.jstor.org/stable/45157428>, pp. 5–6.

Caon, F. *La canzone nell'educazione linguistica: lingua, (inter)cultura e letteratura*, UTET Università, Milano 2023.

Catarci M., Fiorucci M. *Intercultural Education in the European Context: Analysis of Selected European Curricula*. Research in Migration and Ethnic Relations Series, Ashgate Publishing Limited, Burlington, USA 2015.

Cognigni E. *Educare alla diversità linguistico-culturale a scuola: proposte per una “via italiana” all'educazione plurilingue*, «Educazione Interculturale» Vol. 19 (2), in <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/13896>, 2021.

- Demetrio D., Favaro G. *Didattica interculturale: nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano 2010.
- Demoule J.-P., *Homo Migrans. De la sortie d'Afrique au grand confinement*, Payot, Paris 2022.
- Desinan, C. *Orientamenti di educazione interculturale*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- Di Modica V., Di Rienzo A., Mazzini R. *Le forme del gioco. Tecniche espressive per i laboratori interculturali*, Carocci Faber, Roma 2005.
- Dovigo, F. et al. *Confini immaginari: arte e intercultura in una prospettiva inclusiva*, La melagrana 22, FrancoAngeli, Milano 2016.
- Driessen G. *The limits of educational policy and practice? The case of ethnic minorities in the Netherlands*, «Comparative Education», Vol.36 (1), 2002, pp. 55-72.
- Ellerani P., *Intercultura come progetto pedagogico*, Pensa Multimedia, Lecce, 2014.
- Faas D., Hajisoteriou C., Angelides P. *Intercultural education in Europe: policies, practices and trends*. «British Educational Research Journal», Vol.40 (2), 2014, pp. 300–318.
- Fabbri G., *Ri-posizionare lo sguardo. Rappresentazioni di razza e genere nell'immaginario coloniale e (contro)visuale italiano*, Sapienza Università di Roma 2020.
- Fanon F., *I dannati della terra*, tr.it., Einaudi, Torino 2007.
- Fantini A. *Exploring and Assessing Intercultural Competence. Research Report*, Washington University in St. Louis Press, Washington 2007.
- Finkelkraut, A. *L'identità infelice*, (ed. or. 2013), tr. it., Guanda, Milano 2015.
- Fleming, M. *Justifying the Arts: Drama and Intercultural Education*, «Journal of Aesthetic Education» Vol. 40(1), in <http://www.jstor.org/stable/4140217>, 2006, pp. 54–64.
- Freire, P. *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, tr.it., Gruppo Abele, Torino 2014.

Giddens A., Sutton P.W., *Essential Concepts in Sociology, Polity*, Cambridge 2014.

Giusti M., *L'educazione interculturale nella scuola di base: teorie, esperienze, narrazioni*, Scandicci Firenze 2005.

Goleman, D. *Intelligenza Emotiva*, tr.it., Rizzoli, Milano 1996.

Granata A. *Pedagogia delle diversità: come sopravvivere un anno in una classe interculturale*, Carocci Faber, Roma 2016.

Guillaumin C., *Racism, Sexism, Power and Ideology*, Routledge, London-New York 1995.

Hiang-Chu A. C., Checchin M. *L'educazione interculturale: Prospettive pedagogico-didattiche degli organismi internazionali e della scuola italiana*, in Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium" di Roma (Ed.), Il Prisma (Vol. 17), LAS - Libreria Ateneo Salesiano 1996.

Hofman R. H., Hofman W. H. A., Gray J. M., *Comparing key dimensions of schooling: towards a typology of European school systems*, «Comparative Education», Vol. 44/1, pp. 93–110, 2008.

La Rosa, V. *Nurturing dialogue among cultures through stories: pedagogical reflections*, «Educazione Interculturale» Vol. 18(1), pp. 88-97, in <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/10986>, 2020.

Luciano E., Maddella L., *La sfida dei diritti: prospettive critiche interdisciplinari sull'infanzia e l'adolescenza*, Junior, Bergamo 2022.

Marandon, G. *Au-Delà de l'empathie, Cultiver La Confiance: Clés Pour La Rencontre Interculturelle*, «CIDOB», no. 61/62, in <http://www.jstor.org/stable/40585971>, 2003, pp. 259–282.

Mariani A., *La decostruzione in pedagogia*, Armando Editore, Roma 2009.

Marinaro N. «*Le mani le ho gialle perché è l'italiano*»: biografie linguistiche e autorappresentazioni di germanofoni in Alto Adige, «Italiano LinguaDue» Vol. 13(2), pp. 277-302, in <https://doi.org/10.54103/2037-3597/17138>, 2022, p. 289.

Mario A., *Frontiere della storia. Dalle rivoluzioni inglesi alla società di massa*, Laterza, Roma 2012.

Meunier O. *Les approches interculturelles dans le système scolaire français : vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle?* «Socio-logos», Vol.3, <https://doi.org/10.4000/socio-logos.>, 2008, p.4.

Milani M. *Bisogno di competenze interculturali per una società sempre più complessa*, «Educazione interculturale» Vol. 13(1), in <https://rivistedigitali.erickson.it/educazione-interculturale/archivio/vol-13-n-1/bisogno-di-competenze-interculturali-per-una-societa-sempre-piu-complessa/>, 2015.

Nanni A. *Metodi didattici per educare all'interculturalità*, IRRE Toscana 2003.

Parmigiani, D. *Intercultura, tecnologia e rete: Progettare l'apprendimento straniero*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica» Vol. 5(2), 2010, pp. 1-14.

Pinto Minerva, F. *L'intercultura*, Laterza, Bari, 2002.

Portera A., *Educazione e pedagogia interculturale*, Il mulino, Bologna, 2022.

Portera A., *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*, Erickson, Trento, 2006.

Portera A., La Marca A., Catarci M. *Pedagogia interculturale*, Scholé, Brescia, 2022, 2a ed.

Reinhard W., *Storia del capitalismo*, Einaudi, Torino 2002.

Sen A., *Identità e Violenza*, Laterza, Roma 2008.

Silva C., *Lo spazio dell'intercultura: democrazia, diritti umani e laicità*, Franco Angeli, Milano 2015.

Staiti, N. *Tutto è zuppa? musica, interculturalità, educazione: una prospettiva etnomusicologica*, «Il Saggiatore Musicale» Vol. 10(1), in <http://www.jstor.org/stable/43029723>, 2003, pp. 135–149

Stillo, L. *Per un'idea di intercultura. Il modello asistemico della scuola italiana*, RomaTre Press, Roma 2020.

Tarozzi, M. *Intercultural or multicultural education in Europe and the United States*, in Della Chiesa, B., J. Scott and C. Hinton (eds.), *Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding*, OECD Publishing, Paris 2012.

Trudel, M., de Oliveira, A., Mathieu, *L'apport de l'art actuel au dialogue interculturel: proposition d'une approche d'appréciation en classe d'arts plastiques*, «Éducation et francophonie» Vol. 46(2), in <https://doi.org/10.7202/1055564ar>, 2018, pp. 109–124

Riferimenti legislativi e documenti nazionali, europei e internazionali

Consiglio d'Europa, Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa. *Dichiarazione di Maastricht* sull'educazione globale, 15-17 novembre 2002.

Consiglio d'Europa. Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa, *Linee guida per l'educazione interculturale: Concetti e metodologie in materia di educazione interculturale ad uso di educatori e responsabili politici*, Rete della Settimana dell'Educazione Interculturale del Consiglio d'Europa, Lisbona 2008, ed. aggiornata 2012, trad. italiana a cura di Associazione Culturale Il Nostro Pianeta.

Consiglio d'Europa. Common European Framework of Reference for Languages: *Learning, Teaching, Assessment, Divisione delle politiche linguistiche*, Strasburgo 2002; trad. it. di D. Bertocchi e F. Quartapelle, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze 2002.

Consiglio d'Europa. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Companion volume, Divisione delle politiche linguistiche, Strasburgo 2020; trad. it. di M. Barsi, E. Lugarini, A. Cardinaletti, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione, Volume Complementare*, in Italiano LinguaDue, vol. 12, n. 2, 2021.

Consiglio d'Europa, *Developing intercultural competence through education*, Strasbourg, Council of Europe, 2014, p. 22.

Consiglio d'Europa, *Framework of Competences for a Culture of Democracy: Volume 1. Context, Concepts, and Model*. Baiutti M., Ruffino R. (Trad.), 2021, p. 74.

Consiglio d'Europa, *White Paper on Intercultural Dialogue: "Living Together As Equals in Dignity"*. Launched by the Council of Europe Ministers of Foreign Affairs at their 118th Ministerial Session, Strasbourg, 7 May 2008.

Dutch Civil Law. in <http://dutchcivillaw.com/legislation/constitution011.htm> [28-9-2024]. [trad. mia].

European Commission, EACEA, Eurydice, «*The structure of the European education systems 2023/2024: schematic diagrams*», in <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/structure-european-education-systems-20232024-schematic-diagrams>.

European Commission, EACEA, Eurydice. *L'educazione alla cittadinanza a scuola in Europa* – Rapporto Eurydice, 2017.

European Commission, «*Education and Training Monitor 2023: Country reports - Italy*», in <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2023/en/country-reports/italy.html> [14/10/2024].

European Commission, «*Education and Training Monitor 2023: Country reports - Netherlands*», in <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2023/en/country-reports/netherlands.html> [14/10/2024].

European Court of Human Rights. *Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali*, Council of Europe, (1950), in https://www.echr.coe.int/documents/d/echr/convention_ita [14/10/2024].

European Education and Culture Executive Agency, «*Istruzione obbligatoria in Europa: 2023/2024*», Publications Office, LU, in <https://data.europa.eu/doi/10.2797/130566> [26-9-2024], 2023.

MIUR, *Orientamenti interculturali: Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, 2022.

MIUR, Osservatorio per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale. *La Via Italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, in https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_interculturale.pdf, 2007.

MIUR. *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 2012, in https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf [27-9-2024].

MIUR, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, 2006

MIUR, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, 2007.

Ministero della Salute, «*Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia*», in <https://www.salute.gov.it/portale/saluteBambinoAdolescente/dettaglioContenutiSaluteBambinoAdolescente.jsp?lingua=italiano&id=2599&area=saluteBambino&menu=vuoto> [27-7-2024].

Ministero dell'istruzione e del merito. *Linee guida Educazione civica*, Decreto ministeriale n. 183 del 7.9.2024 in <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Educazione+civica.pdf/9ffd1e06-db57-1596-c742-216b3f42b995?t=1725710190643> [17/10/2024].

Ministère de l'Éducation Nationale, «*Le bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports*», in <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo31/MENE2018712A.htm> [14/10/2024].

Ministère de l'Éducation Nationale, «*Programmes des cycles 2, 3 et 4*», in <https://www.education.gouv.fr/programmes-scolaires-41483>.

Ministère de l'Éducation Nationale. Bulletin officiel de l'Éducation nationale, Décret no 2015-372 du 31 mars 2015, 23 aprile 2015, no 17, in <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm> [17/10/2024].

Ministère de l'Éducation Nationale. *Bulletin officiel n. 30 du 26-7-2018, Programme d'enseignement moral et civique de l'école et du collège (cycles 2, 3 et 4)*, in https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/ensel170_annexe_985734.pdf [17/10/2024].

Ministère de l'Éducation Nationale. *CASNAV : Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de famille itinérantes et de voyageurs*, 2023, in <https://eduscol.education.fr/1201/casnav> [17/10/2024].

Ministère de l'Éducation Nationale. *Programme de l'école maternelle: Une école où les enfants vont imparare insieme e vivere insieme*, *Bulletin officiel spécial de l'Éducation nationale*, 26 marzo 2015, no 2, p. 3.

Nederland Rechtsstaat, «*Constitutional rights of education in the Netherlands Article 23 on Education*», in <https://www.nederlandrechtsstaat.nl/grondwet/inleiding-bij-hoofdstuk-1-grondrechten/artikel-23-onderwijs/> [15/10/2024].

OHCHR, «Dichiarazione Universale dei Diritti Umani», in https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/itn.pdf [24-7-2024].

République Française, «*Code de l'éducation, Article L121-3*», in <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000038829065> [14/10/2024].

République Française, «*Code de l'éducation, Article L312-10*», in https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000027682810/2013-07-10 [28-9-2024].

République Française, «*Loi du 9 décembre 1905 concernant la séparation des Eglises et de l'Etat*», in <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGITEXT000006070169> [28-9-2024].

Tesaurò G., *Diritto dell'Unione Europea*, Cedam, Padova, 2010.

UNESCO. *Educazione alla cittadinanza globale: temi e obiettivi di apprendimento*, 2018, in <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261836> [18/10/2024].

UNESCO. *Guidelines on Intercultural Education*, Paris, 2006, in <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878> [16/10/2024].

UNRIC. *Obiettivo 4: Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva e opportunità di apprendimento per tutti*, in <https://unric.org/it/obiettivo-4-fornire-unesucazione-di-qualita-equa-ed-inclusiva-e-opportunita-di-apprendimento-per-tutti/> [17/10/2024].

Unesco, «*International Standard Classification of Education 2011 (ISCED)*», in <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf> [14-10-2023].

United Nations, «*Delaration and Programe of action. World Conference Against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance*», in https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/Durban_text_en.pdf [23-9-2024], 2002.

United Nations, «*International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination, Treaty Series, vol. 660*», in <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-convention-elimination-all-forms-racial> [28-7-2024], 1966.

Sitografia

Anna Lindh Foundation. Digital game for intercultural citizenship, in <https://www.annalindhfoundation.org/digital-game-intercultural-citizenship-education>.

Bagot L. et al., «Le financement de l'éducation en 2023», in <https://www.education.gouv.fr/media/196890/download> [27-9-2024] [trad. mia], 2023.

Brook, P. On the making of his 1985 production of The Mahabharata, in <https://www.youtube.com/watch?v=fPenEBJ4ZdI> [17/10/2024].

Busch, B. The body image: taking an evaluative stance towards semiotic resources, International Journal of Multilingualism, in <https://www.tandfonline.com/doi/epub/10.1080/14790718.2021.1898618?needAccess=true> , 2021.

Eurostat, «Figures for GDP per capita and GDP in: France – EU country profile», European Union, in https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/eu-countries/france_en [27-9-2024].

Eurostat, «Figures for GDP per capita and GDP in: Italy – EU country profile», European Union, in https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/eu-countries/italy_en [27-9-2024].

Eurostat, «Figures for GDP per capita and GDP in: Netherlands – EU country profile», European Union, in https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/eu-countries/netherlands_en [27-9-2024].

Eurostat, «Population change - Demographic balance and crude rates at national level», in https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/demo_gind_custom_12532852/bookmark/table?lang=en&bookmarkId=f4e55477-525a-41d4-acee-f63b529ddfcc [27-9-2024].

Eurydice, «Organisation and structure of the Dutch education system», in <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/netherlands/organisation-education-system-and-its-structure> [14/10/2024].

Eurydice, «Organisation et structure du système éducatif en France», in <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/fr/national-education-systems/france/organisation-et-structure-du-systeme-educatif> [14/10/2024].

Eurydice, «Organizzazione e struttura del sistema educativo in Italia», in <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/it/national-education-systems/italy/organizzazione-e-struttura-del-sistema-educativo> [18/10/2024].

Fondazione Angelo Abriani, «Politiche migratorie e leggi sull'immigrazione in Italia e in Europa», Casa della Carità, in <https://www.casadellacarita.org/approfondimenti/politiche-migratorie/> [29-7-2024].

Gasimova A., «Netherlands' New Strictest-Ever Immigration Policy», ANKASAM | Ankara Center for Crisis and Policy Studies, in <https://www.ankasam.org/anka-analizler/hollandanin-radikal-gocmen-politikasi/?lang=en> [29-7-2024] [trad. mia], 2024.

«Identità», Treccani.it, <https://www.treccani.it/vocabolario/identita/> [12-7-2024].

INVALSI Open. Competenza, consapevolezza, espressione culturali, in <https://www.invalsiopen.it/competenza-consapevolezza-espressione-culturali/> [17/10/2024].

Il Sole 24 Ore, «Open Arms, Salvini "Sono colpevole di avere difeso i confini italiani"», Youtube, <https://www.youtube.com/watch?v=bRJb39WhHbo> [20-9-2024], 2024.

Insee, «L'essentiel sur... les immigrés et les étrangers», in <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3633212#> [28-9-2024] [trad. mia], 2024.

Istat, «Indagine Bambini e ragazzi. Anno 2023. Nuove generazioni sempre più digitali e multiculturali», 2024. [28-9-2024]

Istat, «Popolazione residente al 1° gennaio: Per fascia di età», in <http://dati.istat.it/Index.aspx?QueryId=42869> [27-9-2024].

Harzoune M., Jean-Paul Demoule, *Homo Migrans. De la sortie d'Afrique au grand confinement* in <https://journals.openedition.org/hommesmigrations/16388>, 2023.

Lo jacono C., «L'Olanda», Enciclopedia Treccani-online, [https://www.treccani.it/enciclopedia/l-olanda_\(Storia-della-civilt%C3%A0-europea-a-cura-di-Umberto-Eco\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/l-olanda_(Storia-della-civilt%C3%A0-europea-a-cura-di-Umberto-Eco)/) [20-7-2024].

Mascitelli G., I due inizi del postmoderno: gli anni Ottanta e i Novanta, «Machina», <https://www.machina-deriveapprodi.com/post/i-due-inizi-del-postmoderno-gli-anni-ottanta-e-i-novanta> [16-7-2024]

OECD, in https://www.oecd-ilibrary.org/education/languages-in-a-global-world/intercultural-or-multicultural-education-in-europe-and-the-united-states_9789264123557-28-en [21-9-2024].

Pascoli G., «La grande Proletaria si è mossa», L'Italia e le sue colonie africane, http://legacy.bibliotecamai.org/news/iniziativa/italia_colonie_africane/DOCgrandeprol.htm [20-7-2024].

«Post-moderno», Treccani, <https://www.treccani.it/enciclopedia/postmoderno/> [13-7-2024].

Rafa Rafa game, in <https://www.simulationtrainingsystems.com/schools-and-charities/products/rafa-rafa/> [15-10-2024].

Redazione Giunti scuola. E tu, da quale storia vieni?, in <https://www.giuntiscuola.it/articoli/e-tu-da-quale-storia-vieni/> [15-10-2024].

Redazione Giunti scuola. L'educazione plurilingue si deve fare, 2016, in <https://www.giuntiscuola.it/articoli/leducazione-plurilingue-si-deve-fare> [16-10-2024].

Russel C., «I diritti dei bambini non sono mai stati così a rischio. Un bambino su cinque vive o è fuggito da zone di conflitto», UNICEF.it, in <https://www.unicef.it/media/i-diritti-dei-bambini-non-sono-mai-stati-cosi-a-rischio-un-bambino-su-cinque-vive-o-e-fuggito-da-zone-di-conflitto/> [25-7-2024].

Van Selm J., «Migration in the Netherlands: Rhetoric and Perceived Reality Challenge Dutch Tolerance», migrationpolicy.org , in <https://www.migrationpolicy.org/article/migration-netherlands-rhetoric-and-perceived-reality-challenge-dutch-tolerance> [27-10-2024]

Apparato iconografico

Migrazioni e Profughi



Opera n.1 *Stehende Koffer*, (Valigie in piedi, Italian workers arriving in Brig) ASL-Fotoagentur Actualités Suisses Lausanne, Anno 1956. Fotografia in bianco e nero (negativo). Dimensioni: 6 x 6 cm.



Opera n.2 *L'America!*, Giovanni Cerri, 2023, t.m. su tela, cm. 85×140.



Opera n.3: *Profughi della Vlora in banchina*, Bari, Italia, 8 agosto 1991.



Opera n.4 *Life in exile - the camps*, Carol Guzy, Kukës, Albania, 1999, digital print 23 x 40.5cm



Opera n.5 *Alan Kurdi*, Nilüfer Demir, Bodrum, Turchia, 2 settembre 2015



Opera n.6 *Migrants swim next to their overturned wooden boat*, Lampedusa , Italia, 11 agosto 2022



Opera n.7 *Croce di legno della nave dei migranti nella cattedrale di Noto*, Elia Li Gioi, Noto, Italia

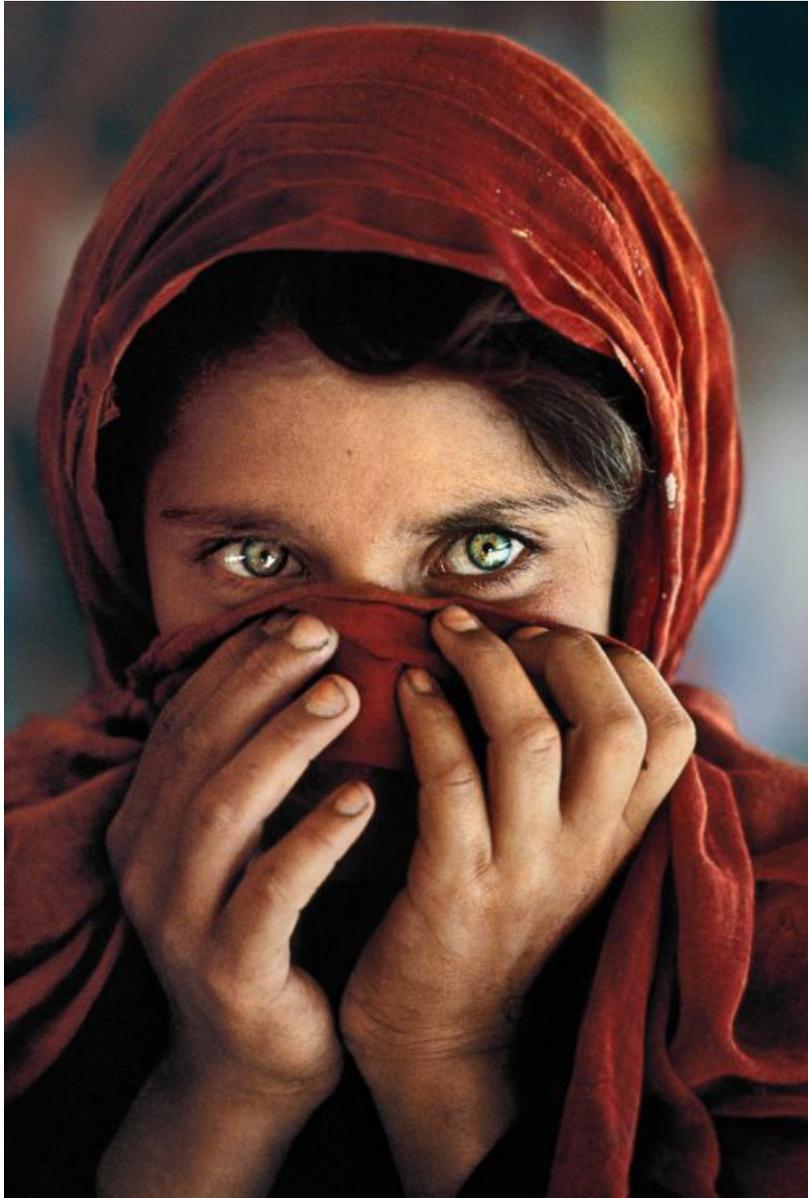


Opera n.8 *Centro di Permanenza Temporanea*, Adrian Paci, California 2007, 16:9 video projection

Guerra



Opera n.9 *A Palestinian Woman Embraces the Body of Her Niece*, Mohammed Salem, Palestine, 17 ottobre 2023



Opera n.10 *Afghan Girl Hiding Her Face*, Peshawar, Pakistan, 1984. Digital c-type print. 20 × 24 in.



Opera n.11: *El Rostro de la Guerra*, Salvador Dalí, 1941, olio du tela , 79×100 cm.

Discriminazioni di ieri e di oggi



Opera n.12 *Au rendez-vous des colons*, Unknown, Algeria, 1891.



Opera n.13 *Unequal scenes*, Johnny Miller, Primrose and Makause, in Johannesburg, 2016.

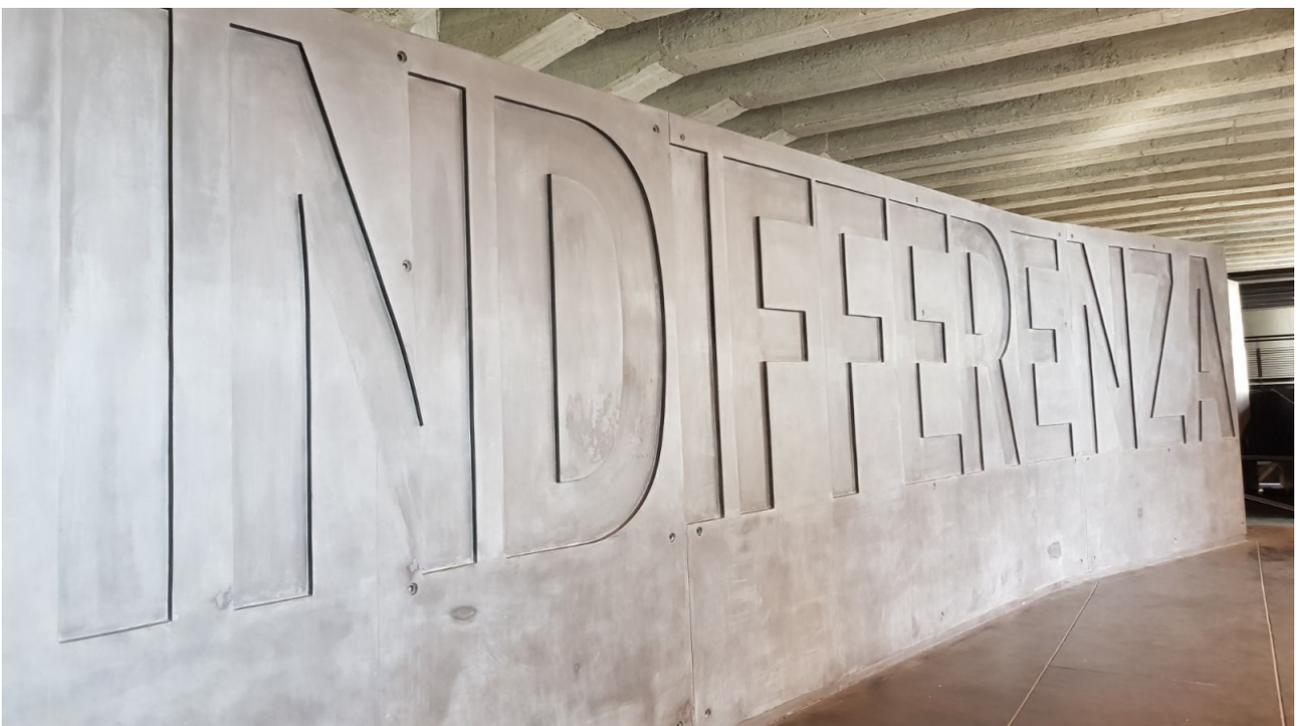
Razzismo



Opera n.14 *Segregation Fountain*, Elliott Erwitt, North Carolina 1950, Gelatin silver print, 20 × 24 in.



Opera n.15 *Il mio sangue è rosso come il tuo*, Unknown, Italia.



Opera n.16 *Indifferenza*, Memoriale della shoah, Milano.

Eventi Storici



Opera n.17 *August Landmesser*, Unknown, Amburgo, Germania 1936

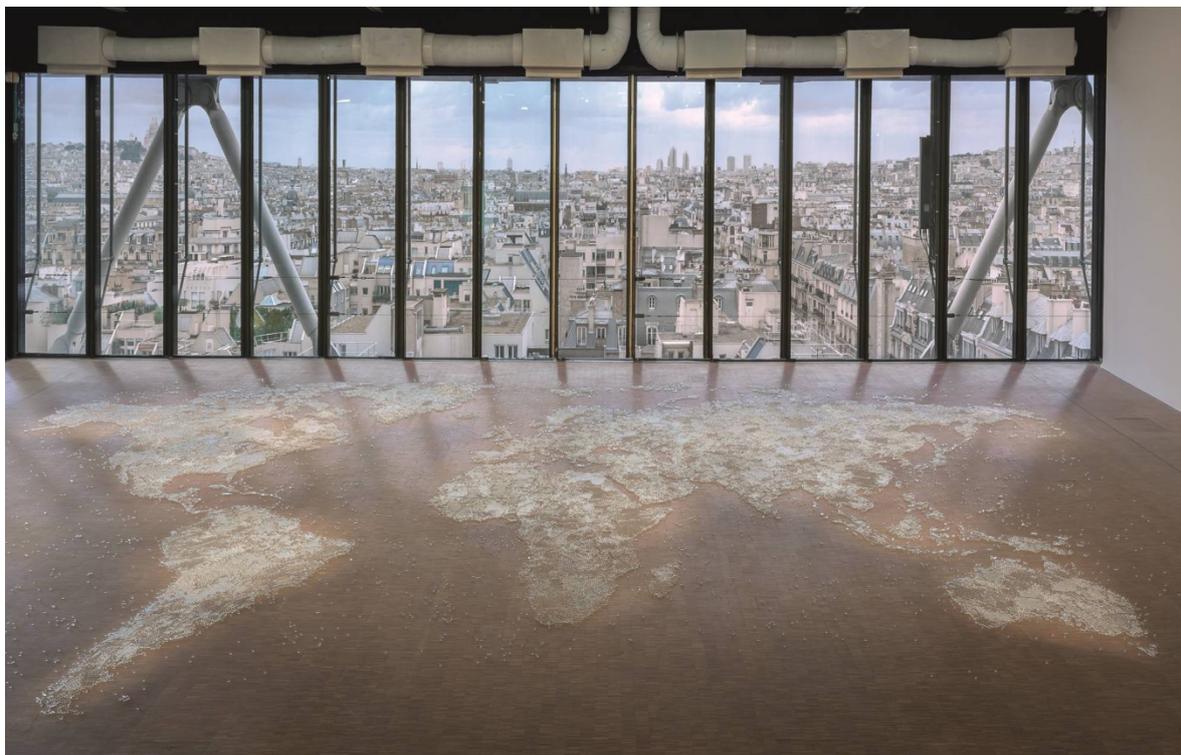


Opera n.18 *Incontro inter-religioso di Assisi del 1986*, Assisi, Italia, 33,9 x 28 cm



Opera n.21 *Earthrise*, William Anders, Orbita lunare, 24 décembre 1968

Installazioni di arte contemporanea



Opera n.19 *Map*, Mona Hatoum, installazione presso Centre Pompidou, Parigi, 2015. Foto di Florian Kleinfenn.



Opera n.20 *Woven Chronicle*, Reena Saini Kallat, Installation view, Kunstmuseum Thun, Switzerland, circuit boards, speakers, electric wires and fittings single channel audio (10 min.) 132 x 329 x 12 in. I 335 x 836 x 30 cm.

Ringraziamenti

Il primo ringraziamento va al mio relatore, Professor Andrea Bobbio, la cui costante disponibilità e sostegno, sempre offerti con grande professionalità, sono stati determinanti per la stesura di questa tesi. Sin dal primo anno avevo deciso che sarebbe stato lui a guidarmi in questo percorso, convinta che avrei realizzato un elaborato di cui essere fiera.

Grazie all'UniVdA, che mi ha dato l'opportunità di svolgere un percorso internazionale tra la Valle d'Aosta, la Puglia, il Canada, la Francia e i Paesi Bassi. Ringrazio, inoltre, professori, professoressa, insegnanti e colleghe di scuola incontrati durante questi cinque anni di Scienze della formazione primaria. A voi devo la mia crescita accademica e professionale.

Grazie a me stessa, per la determinazione ed il duro lavoro. Sono orgogliosa del mio percorso, di non essermi accontentata mai, di aver puntato al massimo e di essermi messa in gioco, anche quando il mondo sembrava crollare. Un grazie speciale va alla piccola Fidalma dentro di me, quel concentrato di energia che oggi, ne sono certa, sarebbe fiera di potersi chiamare maestra.

Non posso che essere profondamente grata a Ilyes, *mon âme sœur*. Con il tuo sostegno costante e la capacità di motivarmi, ti sei preso cura di me con infinita dedizione ogni giorno, sin momento in cui le nostre vite si sono indissolubilmente intrecciate. Sei la ragione per cui non ho mai mollato, sei tutte le mie ragioni e tutto il mio futuro.

Un ringraziamento particolare va agli amici vicini e lontani, sparsi in Italia, in Europa e nel mondo. So bene di non potermela cavare con questa dedica, un romanzo ciascuno non basterebbe per raccontare quanto siete importanti. Grazie per essermi stati vicini, per aver creduto in me, accompagnandomi fin qui, supportandomi nei momenti più difficili e condividendo momenti memorabili di gioia e spensieratezza.

I ringraziamenti più significativi vanno a mamma, papà e Serena: i miei pilastri. A voi devo la donna che sono oggi. La vostra vita è un esempio di coraggio, forza e perseveranza nel raggiungere i propri obiettivi. Un pensiero speciale va anche a mia zia Stella, che con la sua dolcezza, e la sua presenza, è da sempre il mio porto sicuro. Grazie a tutta la mia famiglia, grazie ai miei amati nonni, gli zii ed i cugini, per l'amore ed il sostegno incondizionato.

A tutti voi, la mia infinita gratitudine.

Infine, il mio pensiero vola ai miei angeli custodi: Nonna Fidalma, Nonna Mina, Nonno Raffaele e Zio Giorgio, che con il loro amore eterno mi hanno accompagnato fin qui, senza mai lasciarmi sola.

Dedico questa tesi a te Zio Giorgio, come segno di gratitudine per la tua instancabile passione per la vita e per avermi dato il coraggio di sognare in grande, superando le mie paure.

Thank you for the music, ABBA

Paroles de Benny ANDERSSON, Bjoern K ULVAEUS
Musique de Benny ANDERSSON, Bjoern K ULVAEUS
© EMI MUSIC PUBLISHING FRANCE - 1993

I'm nothing special, in fact I'm a bit of a bore
If I tell a joke, you've probably heard it before
But I have a talent, a wonderful thing
'Cause everyone listens when I start to sing
I'm so grateful and proud
All I want is to sing it out loud

So I say
Thank you for the music, the songs I'm singing
Thanks for all the joy they're bringing
Who can live without it, I ask in all honesty
What would life be
Without a song or a dance what are we
So I say thank you for the music
For giving it to me

Mother says I was a dancer before I could walk
She says I began to sing long before I could talk
And I've often wondered, how did it all start
Who found out that nothing can capture a heart
Like a melody can
Well, whoever it was, I'm a fan

So I say
Thank you for the music, the songs I'm singing
Thanks for all the joy they're bringing
Who can live without it, I ask in all honesty
What would life be
Without a song or a dance what are we
So I say thank you for the music
For giving it to me

I've been so lucky, I am the girl with golden hair
I wanna sing it out to everybody
What a joy, what a life, what a chance!

Thank you for the music, the songs I'm singing
Thanks for all the joy they're bringing
Who can live without it, I ask in all honesty
What would life be

Without a song or a dance what are we
So I say thank you for the music

For giving it
to me

