



Vivere nel pluralismo. L'educazione alla cittadinanza in prospettiva interculturale.

Milena Santerini

Conflitti globali, nuova educazione alla pace, integrazione degli immigrati, coabitazione di minoranze e maggioranze, violenza e discriminazione razziale impongono una ridefinizione delle teorie e delle strategie nel campo dell'intercultura e dell'educazione alla cittadinanza. Mentre per società multiculturali si intende, generalmente, la compresenza di culture diverse nello stesso territorio, si definisce multiculturalismo l'insieme delle politiche attraverso cui lo Stato nazionale gestisce le differenze al proprio interno. L'interculturalità è invece l'insieme di processi (psichici, relazionali, istituzionali) riguardanti gli scambi e la reciprocità tra culture, intese come totalità complesse, in rapporto dinamico tra loro. In che senso, quindi, possiamo parlare di una dimensione interculturale nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza?

Una cittadinanza allargata

La prima osservazione da fare è che la definizione "classica" di cittadinanza - ciò che determina l'insieme dei diritti e doveri reciproci degli individui all'interno dello stato nazionale - appare oggi insufficiente, poiché mette prevalentemente in luce l'aspetto del rapporto tra il cittadino e lo Stato nazionale¹. In realtà, la cittadinanza attuale si trova oggi profondamente trasformata, in un mondo in cui "la diversità è la realtà" e dove domina il pluralismo derivato dalla convivenza di minoranze linguistico-culturali e, soprattutto, dall'immigrazione. Questa eterogeneità, creata da circostanze storiche e politiche, ha messo in crisi il rapporto tra le forme tradizionali del sistema politico e le richieste di stampo particolaristico. Il dilemma dell'inclusione degli immigrati o delle minoranze, soprattutto a livello dei diritti politici e socio-culturali, determina la necessità di definire la nuova identità dello Stato-nazione moderno².

L'estensione della cittadinanza, in termini di diritti civili, politici, sociali e ora anche culturali, si presenta come un argomento centrale del conflitto della modernità. Da più parti, ormai, si discute sui limiti della cittadinanza: entro od oltre i confini dello stato nazionale? Tra i cerchi concentrici al cui interno si colloca la vita delle persone - appartenenza locale e sociale, nell'ambito di associazioni, gruppi, partiti e nazionale, all'interno dello Stato - si può aggiungere quello globale, o mondiale? Per rispondere a questa domanda, occorre chiedersi quali siano gli elementi che "destabilizzano" la cittadinanza tradizionale e ne favoriscono l'ampliamento e l'estensione.

Un primo aspetto di crisi della cittadinanza riguarda la globalizzazione che, con i suoi rapidissimi mutamenti sotto il profilo economico, tecnologico, ecologico, politico, crea infinite connessioni trasversali e impone una visione più ampia della comunità locale d'appartenenza. La globalizzazione si presenta come un insieme di processi materiali e simbolici al tempo stesso. Ma è in particolare sul piano culturale, con l'enorme estensione della comunicazione, la mescolanza di stili di vita, l'incontro tra culture differenti a seguito di migrazioni o alla rapidità dei trasporti, e con le ibridazioni di forme musicali, letterarie, artistiche che essa fa sentire i suoi effetti diretti sulle persone. Nonostante il mito della globalizzazione come religione, che tenderebbe in modo inesorabile verso l'unificazione del





mondo, siamo in realtà di fronte ad un "patchwork onnipresente": i processi globali, cioè, non tendono in modo naturale verso l'unità o l'uniformità, ma al contrario, se lasciati a se stessi, contribuiscono ad allontanare l'ideale di comunità, producendo invece forti squilibri e disuguaglianze³.

La relazione tra il globale e il locale, molto complessa, non può essere interpretata in modo manicheo o apocalittico: essa crea nuovi diritti e doveri sul piano planetario, che non coincidono necessariamente con quelli derivanti dalla fedeltà nazionale. Anche l'individualismo moderno, tipico delle società occidentali, spinge a rivedere l'idea di cittadinanza alla luce del pluralismo dei modi di vita, di pensare, di credere. Se, sul piano giuridico-politico, la strada verso la cittadinanza globale interroga la volontà e la progettualità di singoli e stati, occorre allora chiedersi quale possa essere il ruolo dell'educazione. La riflessione pedagogica può mettersi al servizio di un ideale di progressivo allargamento del senso di appartenenza, evitando però ogni tipo di utopia cosmopolitica. In questo senso, si potrà parlare di "cittadinanza globale", ma a certe condizioni. E' reale infatti il rischio - avvertito dagli avversari di questa idea - di una "perdita di confini" dell'educazione alla cittadinanza che la renda ancor più inafferrabile⁴. L'esperienza dell'educazione civica nelle scuole di tutti i paesi conferma, infatti, che questo campo del sapere necessita di una seria e rigorosa definizione. L'estensione al globale, ci si chiede, non contribuirà a rendere l'educazione alla cittadinanza ancor più evanescente? La sfida di pensare ad una cittadinanza globale può essere raccolta sul piano pedagogico, a partire dalla consapevolezza dell'appartenenza ad un mondo sempre più complesso e globalizzato, in cui fenomeni ed eventi presentano strette connessioni e interdipendenze. Si tratta di percepire il mondo come un sistema di cui uomini e donne sono cittadini, fonte di diritti di cui godere e doveri da rispettare. Da questa coscienza di frammentazione, asimmetria e disomogeneità provocata dai rapidi mutamenti globali, nasce l'esigenza non solo di una governance sul piano economico e politico, ma soprattutto culturale e pedagogico.

Dal punto di vista culturale e pedagogico, la cittadinanza globale, come idea regolativa, rappresenta una sfida possibile. Non si tratta di tornare all'idea di Uomo astratto e universale, la cui difesa difficilmente ispira sentimenti e progetti di solidarietà. Il problema, dal punto di vista educativo, va posto, invece, sul piano di un'appartenenza che non appaia disincarnata e priva di riferimenti culturali ed esistenziali. Questo allargamento di prospettiva non significa però, come alcuni temono, la perdita della collocazione nazionale e dell'indispensabile riferimento statale. Esso va invece pensato come una moltiplicazione delle appartenenze, che si allargano al globale senza annullare quelle locali.

In sintesi, costruire la cittadinanza globale non significa sostituire quella nazionale o locale, ma aggiungerla ad esse. Ciò presuppone che ogni persona viva una pluralità di identità e una molteplicità di appartenenze (familiare, sociale, religiosa, culturale, etnica, professionale, etc.); di conseguenza, il legame nazionale non sarà esaustivo. Il "cittadino globale" è colui/colei che potrà esercitare i suoi diritti anche come semplice persona, e non solo in quanto cittadino di uno stato e dipenderà da legami che vanno oltre l'appartenenza statale⁵.

Certamente, non si vuole minimizzare la fatica e la tensione di vivere un rapporto tra l'identità d'origine e quella che deriva dall'integrazione in un insieme più vasto. Conoscono questo travaglio tutti coloro che vivono "oltre confine", basti pensare non soltanto agli immigrati posti tra due culture, ma anche ai giovani globalizzati, o tutti coloro che





intraprendono un passaggio da culture rurali ad urbane, dal piccolo al grande mondo. Il problema formativo, quindi, si pone nei termini di apprendere a vivere tale libertà di appartenenza, concepita come aggiuntiva e non sottrattiva, senza dimenticarne le difficoltà. L'educazione dovrà contribuire a formare persone libere di decidere quale priorità dare, di volta in volta, alla loro identità, soggetti consapevoli dell'interdipendenza tra persone, gruppi e popoli anche lontanissimi tra loro e coscienti della responsabilità dei vincoli che uniscono gli individui del pianeta. Inoltre, dovrà lottare contro ogni forma di risorgente nazionalismo, etnicismo e razzismo, pur senza privare gli individui di quella forma particolare e "calda" di identità vissuta all'interno della propria cultura di appartenenza. La scuola ha proprio questo compito di integrazione in codici universali, in un mondo che trascende quello della patria –geografica o culturale – d'origine.

Identità nazionale e diritti culturali tra universalismo e relativismo

Un secondo elemento da prendere in considerazione è il fenomeno delle migrazioni, che trasforma le società occidentali in luoghi pluralistici e multiculturali. Gli immigrati esprimono una domanda di riconoscimento dei diritti particolari sul piano culturale che spinge a rivedere e rileggere le connotazioni e l'identità dello Stato moderno. Non a caso, uno dei problemi più sentiti in questo campo è rappresentato, come si è detto, dal tipo di spazio concesso ai diritti culturali particolari nel quadro di una società unitaria. Il dibattito sul foulard a scuola non è altro che l'emersione di questo tipo di confronto-scontro.

Sull'estensione dei diritti di cittadinanza è in corso un vasto dibattito che comporta la revisione della questione dell'identità nazionale. Il profilo collettivo dello Stato-nazione deve rimanere legato a quella di origine, religioso o nazionale, oppure trasformarsi, includendo nuovi elementi, portati da gruppi etnico-culturali diversi?

Le soluzioni proposte sono varie. Alcuni, come Jurgen Habermas, affermano che occorre dissociare la "cultura politica" da quella "etnica"; altri, invece, indicano come strada da seguire il rafforzamento della cittadinanza reale, cioè quella nazionale, anziché quella immaginaria, garantendo maggiormente i diritti di sicurezza e solidarietà sanciti dalla Costituzione⁶.

Il dibattito a livello socio-politico è aperto. Sul piano educativo, tuttavia, la questione della cittadinanza interroga il modo con cui viene affrontata la differenza culturale, soprattutto nella scuola. In altre parole, ci si chiede se è sufficiente un'educazione interculturale che si limiti a formare al rispetto delle differenze, o se non sia necessario contribuire al consolidamento di una nuova idea di cittadinanza allargata, che affronti i problemi derivanti dal pluralismo culturale. In questa seconda direzione, occorre pensare un'educazione alla cittadinanza che sappia evitare sia le insidie dell'universalismo etnocentrico, sia i pericoli del relativismo.

Si tratta di affrontare, anche in ambito pedagogico, il problema della conciliazione tra coesione sociale e identità culturali, il rapporto tra "identità" e "differenza". Sul piano filosofico, il dibattito è stato già affrontato in molti studi nella forma di un "dilemma" tra universalismo e relativismo. Pur costituendo, quest'ultimo, un problema essenzialmente filosofico, si deve però all'antropologia l'introduzione del concetto di relatività delle culture.





Mentre l'approccio universalista considera le diverse culture come "manifestazioni di un principio comune", il secondo afferma la relatività dei loro valori. Il primo conduce in ogni caso ad una connessione organica di valori con validità universale, ma si scontra con la necessità di discriminare tra valori assoluti e relativi. Il secondo, nella sua accezione radicale, postula l'uguale validità ma anche la separazione tra le culture, chiuse nel loro cosmo autonomo e di conseguenza non comunicanti tra loro⁷.

La prima opzione indica, dal punto di vista teorico-descrittivo, ciò che è universale, di tutti, mentre, storicamente, richiama l'idea di universalità concepita, in modo diverso, ora dalla cultura greco-classica, ora da quella cristiana o da quella illuministica. Se per l'universalismo le diverse culture esistenti sono manifestazioni di un principio comune, ne consegue che, di fronte alle diversità delle culture, esso ispiri la ricerca di ciò che unisce e che può essere simile nella diversità. Secondo la posizione universalista, certe opzioni di valori sono le stesse in tutte le culture: tale riduzione ad unità deve riportare a un sistema di valori unico o a connessioni di valori universali. Il modo di pensare la realtà è univoco (una sola realtà-cultura diviene misura di tutte le altre).

A questo tipo di opzione ha corrisposto anche un anelito umanistico e pedagogico che, nei secoli, a partire dagli stoici fino alla ragione degli illuministi, ha cercato la via conviviale e cosmopolitica che va dal singolo al mondo. Ideale razionale e saggio, l'educazione cosmopolitica vuole l'uomo libero dalla barbarie e capace di trascendere i suoi interessi particolari in nome dell'interesse generale. Come è espresso nel pensiero di Kant, essa nasce da un'idea di progresso della natura che va verso una inarrestabile ed obbligata concordia. Ottimismo della storia e volontà dell'educazione concorrono ad una visione di bene universale, a cui tendere attraverso l'educazione. L'umanità si realizza pienamente, l'uomo diventa interamente uomo nell'identificazione con i suoi simili; la ragione concorre a civilizzare gli uomini, e quindi a renderli fratelli.

Descrivendo l'educazione orientata verso valori universali nel suo sviluppo dal cristianesimo alla dottrina del diritto naturale fino alla morale kantiana attraverso gli empiristi inglesi, Norberto Bobbio definisce concezioni etiche universalistiche "quelle che guardano come a meta ultima della storia, se pure ideale, alla formazione della civitas maxima, della città di tutti e tendono a fare di ogni uomo un cittadino del mondo, al di sopra di tutte le patrie"⁸.

Accanto ad altri itinerari dell'educazione alla mondialità, anticipatori dell'educazione interculturale di oggi, l'universalismo rivela però i limiti espressi chiaramente dalla difficoltà nel fondare concretamente la solidarietà internazionale, affrontando i conflitti concreti che nascono dal pluralismo.

Evidentemente, il contributo del pensiero universalista consiste nel riportare all'unità della natura umana, alle comuni radici delle culture, ma ha spesso presentato il volto della violenza etnocentrica. L'universalismo è stato denunciato, soprattutto, come lo sforzo di annullare le differenze in nome di una supposta unità del genere umano. E' chiaro il rischio di rivelare, dietro questa pretesa, l'etnocentrismo europeo e occidentale, che tende ad assumere come valori assoluti quelli della propria cultura.

Al modo univoco dell'universalismo corrisponde, simmetricamente, il modo equivoco del relativismo culturale che -rendendo contingenti e, appunto, "relativi al contesto da cui sono state espresse" gli elementi culturali - postula la neutralità nei loro confronti e, all'estremo, ne impedisce le relazioni⁹. Giudicando le culture relativamente al contesto in cui nascono, si sviluppano, si esprimono, il relativismo rispetta le differenze ma nel contempo le separa,





considerando le culture come isolate ed impermeabili e ritenendo il dialogo inutile o addirittura impossibile.

Il contributo del pensiero relativista all' educazione, molto significativo può essere individuato nella "scoperta" della pari dignità delle culture. A partire da Lévi-Strauss, è stata esemplare la critica mossa all'evoluzionismo occidentale, che proponeva una visione della storia come progresso per stadi, verso il culmine rappresentato dalla civiltà occidentale a partire dai popoli "primitivi". Tuttavia, le argomentazioni dell'antropologo francese arrivano a considerare equivalenti le culture, e, soprattutto, a postulare la legittimità che le culture tradizionali evitino i rapporti con quella occidentale per non esserne assorbite e distrutte. Le argomentazioni dell'autore di "Tristi tropici", dirette a condannare l'etnocentrismo europeo, mostrano una grande simpatia per le culture tradizionali e la preoccupazione per quelli che oggi chiameremmo "genocidi culturali"; tuttavia, la conclusione di Lévi-Strauss giunge a considerare le culture impermeabili l'una all'altra e soprattutto a sconsigliarne gli incroci.

L'antropologia contemporanea ha, in seguito, ampiamente criticato il relativismo sia come teoria che colloca le differenze culturali in entità separate, sia come principio etico, che sceglie cioè la neutralità nei confronti della diversità e i suoi valori. Molti antropologi rimproverano dunque al relativismo l'epochè, la sospensione di giudizio sull'azione della cultura nella società e nella storia, il dogmatismo.

Per Remo Cantoni, ad esempio, "il relativismo culturale, insostenibile nella sua versione estremistica di visione caleidoscopica e irrazionale della storia, va difeso nel suo vero principio animatore che è quello di ampliare gli orizzonti ristretti della nostra troppo uniforme storiografia suscitando comprensione, simpatia e tolleranza proprio per quei gruppi umani che un etnocentrismo altezzoso poneva nella barbarie, nell'antistoria, in una specie di limbo pre-culturale" 10.

La distinzione tra relativismo come principio metodologico e come impostazione filosofica può meglio chiarire il quadro. Il primo è il presupposto dell'antropologia contemporanea e conduce a misurare la condotta degli individui di una data società in base al sistema di valori a cui appartengono. In questo senso, esso non entra in merito alla comparazione tra culture, non riguarda la persona che vive dentro una cultura, ma solo l'osservatore, a cui serve un "principio guida" per le sue descrizioni. Il secondo comporta, invece, la tesi dell'assolutezza dei valori nell'ambito di ogni singola cultura.

Nicola Abbagnano, mentre vede nel relativismo metodologico un insegnamento che deve guidare il giudizio di responsabilità, individua allo stesso tempo i pregiudizi che si nascondono dietro il relativismo "assoluto". Il primo pregiudizio è l'organicismo, per cui ogni cultura sarebbe un

tutto unico e indivisibile, mentre invece essa non è mai un insieme perfettamente coerente. Il secondo è quello della incomparabilità delle culture, giudizio sostenuto dagli antropologi per "difendere il loro mestiere" e per favorire la comprensione pacifica tra i popoli ma che non può essere assunto come principio. Sicché è impossibile formulare un giudizio globale sulle culture, mentre è indispensabile confrontare i loro elementi, gli strumenti e le diverse risposte elaborate per far fronte agli stessi problemi. Infine, il terzo pregiudizio è quello del determinismo che lascia un margine esiguo di libertà all'individuo, inquadrato in una dipendenza di tipo "necessario" dai valori del suo gruppo sociale, senza possibilità di trasformarli o correggerli. In realtà, secondo Abbagnano, se ogni persona è determinata dalla cultura cui appartiene, non lo è tuttavia in senso assoluto, perché dispone in ogni momento della possibilità di divergere dalle norme che essa comporta 11.





I pregiudizi di cui si parla sono anche smentiti dalla ricerca scientifica: le culture presentano infatti differenze e contraddizioni interne nonché disfunzioni, subiscono processi di adattamento e incontro, vivono crisi di valori. Il relativismo filosofico rischia così di considerare le culture insuperabilmente eterogenee, chiuse ed autosufficienti, contrariamente a quanto la storia e la realtà insegnano.

Mentre il relativismo asserisce l'isolamento della cultura e vede ogni sistema di valori come un cosmo concluso in se stesso, al contrario un approccio alla pluralità che si fonda sulla apertura e la modificabilità considera ogni cultura come dinamica. Già Lawrence Kohlberg aveva giudicato "un errore" il postulato della relatività culturale dell'etica insita nella riflessione delle scienze sociali e aveva a sua volta operato una distinzione tra relativismo culturale, che nega che la morale possa trascendere le culture, e sociologico, più moderato, che riconosce in ogni società una moralità che ha proprietà formali e funzionali comuni. Come è noto, per Kohlberg, invece, esiste una sequenza universale di stadi nello sviluppo del giudizio morale che non varia nelle diverse culture¹².

Come si è visto, oltre a questa critica "dall'interno" dell'antropologia che rivendica una maggiore possibilità di azione di cambiamento, ed in aggiunta a quelle operate dalla psicologia (è impossibile non emettere giudizi), molti pensatori, anche in ambito filosofico, hanno rifiutato i postulati del relativismo.

D'altronde, è la dimensione pedagogica a richiedere una diversa formulazione del rapporto tra culture e il confronto con questo dilemma. Il contributo del pensiero relativista all'educazione può tuttavia trovarsi nella capacità di dipanare l'enorme varietà in senso, l'integrazione ed il rapporto con l'esterno spaziale e temporale delle opzioni. Spetta però poi all'educazione scegliere i criteri, operare trasformazioni, trasmettere valori. Il relativismo "complica" positivamente la scelta, aiutando ad uscire da un mondo falsamente naturale ed omogeneo, dove esistano solo assoluti epistemologici e morali, e dove si affermi una indiscussa superiorità della propria cultura.

L'educazione interculturale oltre il relativismo

La critica al relativismo assume però un significato più peculiare se si considera l'ambito dell'educazione interculturale e il significato di una scelta relativista in questo campo. Fernand Ouellet ha dedicato un'ampia e profonda riflessione proprio a questo tema, discutendo le tesi di vari autori, tra cui Camilleri, Simard, Pagé. Anzitutto, egli indica gli "effetti perversi" del relativismo nell'educazione interculturale, tra i quali la chiusura degli individui in un'identità culturale fissa e immutabile, che li priva della libertà di scegliere la loro "formula culturale", nonché il consolidamento delle frontiere tra gruppi e l'accentuazione dei rischi di intolleranza e rifiuto¹³. In educazione, specie a scuola, si correrebbe il rischio di attribuire un'identità rigida e socialmente svalutata agli alunni (la "cultura albanese", "tutti gli arabi" etc.).

Il relativismo, quindi, pur evitando l'affermazione di una indiscussa superiorità della propria cultura, non contribuisce al loro dialogo. L'educazione interculturale si colloca tra l'universalismo e il relativismo, ma deve superare ambedue in una nuova sintesi. Non si oppone all'idea di unità dell'umanità e all'universalità dei diritti dell'uomo, ma soltanto all'universalismo astratto che vuole vedere nell'umanità solo individui identici, facendo astrazione delle loro particolarità. Tale universalismo concreto non trascura le differenze ma le colloca in un quadro di riferimento comune. Come scrive Camilleri "sembra dunque





(..) che il relativismo garantisca le condizioni di legittimazione dei valori vigenti nell'umanità, e quindi il riconoscimento di coloro che ne sono portatori, ma non fa nulla per mettere tali valori in relazione soddisfacente, che è precisamente la ragion d'essere dell'interculturale"14.

Dall'analisi di queste due posizioni nasce il dilemma: l'universalismo rischia l'imposizione o l'assimilazione, ma un atteggiamento relativistico, che sancisce l'assolutezza di ogni cultura nel proprio regno, impedisce un criterio di giudizio metaculturale. Se, quindi, un'apertura critica sul proprio modo di pensare è indispensabile per il dialogo, essa non può tuttavia esaurire il fondamento della comprensione interculturale. Di conseguenza, sul piano etico occorre ribadire che le culture sono inserite nell'ordine morale, all'interno del quale il valore assoluto è rappresentato anzitutto dalla persona umana. Esiste infatti la necessità per ogni cultura di "un metro valutativo meta-culturale, che non sia anchilosato dall'abitudine del proprio mondo o stile di vita. Rinunciare a possedere questo criterio trans-culturale vorrebbe dire accettare l'ingiudicabilità di ogni cultura, la quale, invece, come ogni produzione dell'uomo, va moralmente giudicata"15. Come afferma Mougnotte: "l'accettazione della diversità non può fondarsi che sull'universalità del principio del rispetto di questa diversità"16.

Anche Stephen Thornton dichiaratamente afferma che il multiculturalismo, se vuole attingere ad una consistenza, deve interrompere i suoi legami con il relativismo e giungere invece ad un'interpretazione universalistica dei diritti umani17. Ogni cultura può e deve essere giudicata, attraverso un metro valutativo meta-culturale, in base ai suoi fini ultimi, che possono essere sintetizzati nella difesa della persona umana e nella cura di essa. Indubbiamente, l'educazione e la scuola del passato sono state concepite in un'ottica universalistica, intendendo con ciò la fede nel principio di superiorità della cultura europea ed occidentale; "l'irruzione dell'altro" in campo educativo è avvenuta molto tardi, soprattutto a seguito delle migrazioni dal sud al nord della fine del XX secolo. Un certo etnocentrismo non solo ha caratterizzato in modo "naturale" ogni individuo, ma ha costituito la base del progetto pedagogico dello Stato-nazione. Tuttavia, profondi cambiamenti storico-politici, come la decolonizzazione e l'indipendenza dei paesi che oggi definiamo "in via di sviluppo" e il fenomeno migratorio, cui è seguita sul piano pedagogico la nascita dell'educazione interculturale, hanno introdotto un nuovo equilibrio tra paesi e tra culture.

L'universalismo etnocentrico non può dirsi scomparso, nel senso che esso si nasconde in ogni tentazione di dominio e superiorità sia a livello di singoli che di gruppi, che di stati; è però superato nelle sue forme più arroganti e semmai resta sommerso.

Questa complessa dinamica ha investito anche l'educazione e la scuola. Nella realizzazione, sul piano educativo e didattico, dei principi interculturali, il dilemma tra universalismo e relativismo, tra superiorità o uguaglianza delle culture è riemerso sistematicamente, mentre si susseguivano

gli orientamenti nell'una o nell'altra direzione. Vari autori hanno messo in luce — a questo proposito - le fasi attraversate dall'educazione interculturale nelle scuole occidentali negli ultimi decenni: fase di assimilazione (inserimento delle culture minoritarie con assente o scarsa attenzione alla cultura d'origine); multiculturalismo (scoperta del pluralismo, ma anche rischio di relativismo e folklorizzazione delle culture); interculturalità (fase ancora in divenire in cui si occorre realizzare l'integrazione delle culture nella reciprocità).

Cristina Allemann Ghionda ha parlato di un "pendolo" che, nelle scuole europee, ha posto in alternanza soluzioni di tipo universalistico, cioè incuranti della diversità, e l'attenzione





verso le differenze culturali. James Lynch ha proposto una rassegna delle varie risposte messe in atto dai curricula scolastici per far fronte alla diversità culturale¹⁸.

Le sintesi sopra riportate, anche se non esauriscono il vasto dibattito in corso, mostrano con buona approssimazione l'evoluzione dell'educazione interculturale dagli anni '80 in poi indicando come, in generale, il modello prevalente fino ad oggi abbia attinto soprattutto al principio della difesa del relativismo e della diversità culturale. Nella maggior parte degli approcci l'interculturale è cioè poggiata prioritariamente sull'obiettivo della conoscenza e difesa delle differenze. La ricerca del nuovo modello di cui si è detto, quindi, scaturisce da una parte dal rifiuto dell'universalismo che ignora le differenze o mette in gerarchia le culture, ma anche dalla coscienza dell'insufficienza della soluzione relativistica.

Quali sono oggi le possibilità di superare il modello di educazione interculturale centrato-sulla-differenza? Già nel 1989 James Lynch aveva collocato, accanto agli obiettivi che mirano all'arricchimento della diversità culturale, quelli che intendono far condividere valori e ideali comuni.

Sulla stessa linea, Peter Figueroa considera come dimensioni fondamentali nel campo dell'interculturale l'apertura e l'uguaglianza. Un'educazione fondata solo sull'apertura, infatti, promuove la conoscenza e l'accettazione delle differenze senza correggere i meccanismi di esclusione sociale; la sola ricerca dell'uguaglianza rischierebbe, al contrario, di non rispettare le differenze culturali.

Qualche anno dopo, anche Michel Pagé, in uno studio destinato al Consiglio superiore dell'educazione del Québec, proponeva tre obiettivi in merito a un'educazione che voglia far fronte al pluralismo etno-culturale:

- 1) riconoscere e accettare il pluralismo culturale come una realtà della società;
- 2) contribuire ad instaurare una società equa fondata sull'uguaglianza di diritto;
- 3) contribuire a stabilire relazioni interetniche armoniose.

Sul piano pedagogico, il problema va posto nei termini dell'equilibrio tra un'educazione interculturale centrata sulle differenze e una maggiore attenzione agli obiettivi di coesione sociale propri dell'educazione alla cittadinanza. La prospettiva più interessante che scaturisce da questo tipo di riflessioni riguarda, di conseguenza, il positivo intreccio tra educazione alla cittadinanza e dimensione interculturale. Infatti, come si è sottolineato, la cultura etnica non è la sola determinante nella vita di una persona; l'incontro tra culture, inoltre, non viene influenzato solo dalla componente psicologico-individuale o da quella antropologica, ma da meccanismi ben più complessi, in cui hanno larga parte gli aspetti sociali, economici e politici; l'apertura alle differenze, di conseguenza, è insufficiente, da sola, a garantire l'armonia dei rapporti tra gruppi.

La direzione più feconda di ricerca e di azione si presenta, allora, quella di un'educazione alla cittadinanza che comprenda la dimensione interculturale e che si dia come obiettivi l'apertura, l'uguaglianza e la coesione sociale. Per raggiungere le finalità di questo progetto pedagogico è

necessario creare un equilibrio tra le acquisizioni dell'educazione interculturale come fino ad oggi intesa (capacità di conoscere ed apprezzare le differenze) e la preoccupazione di orientarla non alla difesa dei particolarismi ma alla convergenza ed alla coesione sociale. Questo compito diviene indispensabile se si vuole evitare una visione reificata e riduttiva





delle singole culture, ed accrescere invece la loro capacità di dialogo e di comprensione reciproca, sostenendo le forze centripete dei movimenti socioculturali in luogo di quelle centrifughe.

In conclusione, solo un'educazione interculturale che realizzi un equilibrio tra uguaglianza e differenza, tra universale e relativo, tra diversità e coesione sociale, potrà contribuire a costruire il senso di un'appartenenza civica adeguata alle profonde trasformazioni che il pluralismo culturale comporta.





NOTE

- 1 Marshall T.H. (1963). Cittadinanza e classe sociale. UTET, Torino 1976.
- 2 Santerini M.(2001) Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione. Carocci, Roma 2001; Santerini M. (1994). Cittadini del mondo. Educazione alle relazioni interculturali. La Scuola, Brescia 1994.
- 3 Tra le numerosissime opere sulla globalizzazione, soprattutto a livello sociologico, cfr. Bauman Z. (1998). Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone, Edizioni Laterza, Bari 1999; Bauman Z. (1999). La solitudine del cittadino globale, Feltrinelli, Milano 2000; Beck U. (1997). Che cos'è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria, Carocci, Roma 1999; Geertz C. (1995). Mondo globale, mondi locali. Cultura e politica alla fine del ventesimo secolo, il Mulino, Bologna 1999; Robertson R. (1992). Globalizzazione. Teoria sociale e cultura globale, Asterios, Trieste 1999; Tomlinson J. (2000). Sentirsi a casa nel mondo. La cultura come bene globale, Feltrinelli, Milano 2001.
- 4 Audigier F. (1999). L'éducation à la citoyenneté, INRP, Paris 1999
- 5 Sen A. (2002). Globalizzazione e libertà, Mondadori, Milano 2002
- 6 Schnapper D. (1994). La communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation. Gallimard, Paris 1994, p.78.
- 7 Per il dibattito che segue sul relativismo, si vedano Rossi P. (1983). Cultura e antropologia. Einaudi, Torino 1983, pp.29-47 e il cap.VIII in M.Santerini, Cittadini del mondo.
- 8 Bobbio N.(1993). Razzismo, oggi. Scuola e Città, 4, p.183.
- 9 Tracy D. (1992)..Al di là di fondazionalismo e relativismo: la nuova ermeneutica. Concilium, 2, p.148-159.
- 10 Cantoni R.(1970). Illusione e pregiudizio, Il Saggiatore, Milano, p.84.
- 11 Abbagnano N. (1962). Il relativismo culturale. Quaderni di Sociologia, 1, pp.5-22.
- 12 Ouellet F. (2000). Tolleranza e relativismo. Saggi sull'intercultura, Unicopli, Milano 2002, p.31
- 13 Ivi, p.65.
- 14 Camilleri C. (1999). La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir in Camilleri C., Cohen Emerique M. (Eds). Choc de cultures. Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel, L'Harmattan, Paris 1999, p.31.
- 15 Montani M., Filosofia della cultura. Problemi e prospettive, LAS, Roma 1991, p.220.
- 16 Mougnotte A. (2001). L'éducation face à la diversité culturelle et au droit à la différence in Marmoz L., Derru M. (Eds), L'interculturel en questions. L'autre, la culture et l'éducation, L'Harmattan, Paris 2001, p.36.
- 17 Thornton S. (1995) Cultural Rights, Multiculturalism and Cultural Relativism, in Osler A., Rathenow H.F., H.Starkey, Teaching for Citizenship in Europe, Trentham Books, London 1995, p.23
- 18 Lynch J. (1989). Educazione multiculturale in una società globale. Armando editore, Roma 1993, pp.52-59.

