

Pubblicato il: luglio 2024

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Childhood in the intercultural perspective of an integrated education system

L'infanzia nella prospettiva interculturale di un sistema formativo integrato

di

Antonia Rubini

antonia.rubini@uniba.it

Mariacarmela Anelli

anellimariacarmela@gmail.com

Università "Aldo Moro" di Bari

Abstract:

In a society where the intercultural paradigm overwhelms the perspective of the multicultural one, there's an incessant demand for the education of childhood that enables co-existence with an ontological otherness that is essential to the being and becoming of oneself. Inhabiting contemporaneity implies the implementation of educational processes useful for the development of planetary culture, consciousness and awareness for respectful and mutually enriching encounters (Agostinetto, 2021). These are training paths aimed at a citizenship education consistent with the specificities of society and of each one, for a re-evaluation of the kaleidoscope of differences that makes the world necessarily various. The integrated education system (Frabboni, 2012) should offer childhood broad educational itineraries to deal with today's complexity (Morin, 1994), which is as tangible as it is disorienting.

¹ Il contributo è stato integralmente condiviso dalle Autrici. Nello specifico, i paragrafi 1 e 3 sono stati scritti da Antonia Rubini i paragrafi 2 e 4 da Mariacarmela Anelli.

Keywords: Intercultural paradigm, identity, childhood, integrated educational system.

Abstract:

In una società in cui il paradigma interculturale ormai sovrachia la prospettiva del multicultural, emerge l'incessante richiesta di una educazione dell'infanzia che permetta di co-esistere con un'alterità ontologica ed essenziale all'essere e al divenire del proprio Sé. Abitare la contemporaneità implica l'attuazione di processi formativi utili allo sviluppo di cultura, coscienza e consapevolezza dal carattere planetario per un incontro rispettoso e reciprocamente arricchente (Agostinetto, 2021). Si tratta di percorsi di formazione miranti ad una educazione alla cittadinanza coerente con le specificità della società e di ciascuno, per una rivalutazione del caleidoscopio delle differenze che rende il mondo necessariamente vario. Il sistema formativo integrato (Frabboni, 2012) dovrebbe offrire all'infanzia itinerari formativi di ampio respiro, per affrontare la complessità (Morin, 1994) odierna, tanto tangibile quanto disorientante.

Parole chiave: Paradigma interculturale, identità, infanzia, sistema formativo integrato.

1. Introduzione

A seguito di quella che possiamo definire una vera e propria rivoluzione epocale, ci ritroviamo a vivere e ad operare in una società caratterizzata dalla cifra della differenza quale primaria forma di contatto con il mondo. Sin da subito, i bambini hanno a che fare con un diverso da sé che, se nel passato si incontrava di rado, oggi rientra nella quotidianità della vita sociale. Nel corso del tempo, in Italia così come nel resto del mondo, si è assistito ad un intreccio di flussi migratori che ha dato vita ad assetti sociali multiculturali, in cui la giustapposizione di culture e stili di vita differenti ha comportato forme innovative di convivenza. Sono sorte, così, esigenze conviviali non necessarie nel passato seppur indispensabili nelle contemporanee prassi relazionali, lavorative, educative e sociali. A ben vedere, “sotto la dottrina del multiculturalismo di stato, abbiamo incoraggiato culture differenti a vivere vite separate, staccate l'una dall'altra e da quella principale. Non siamo riusciti a fornire una visione della società, alla quale sentissero di voler appartenere. [...] Una società passivamente tollerante rimane neutrale tra valori differenti. Un paese davvero liberale fa molto di più. Esso crede in certi valori e li promuove attivamente”². Risulta evidente, dalle sopracitate parole del premier Cameron, il fallimento della prospettiva multicultural che per anni ha preso il sopravvento nel dettare regole di accoglienza e integrazione in gran parte del mondo, conducendo allo sterile accostamento di gruppi, culture, lingue, religioni e stili di vita e pensiero differenti. In questo modo, il *diverso* ha continuato a sentirsi diverso, lo *straniero* ha mantenuto il suo carattere di espatriato, lo *sconosciuto* è rimasto minaccia: l'uomo ha fallito nel combattere quell'infezione latente di cui parlava Levi (1976), per cui, al di là di ogni pro forma o azione dettata dal buon costume, diffidenza e scetticismo hanno continuato a serpeggiare nell'animo umano. Il pregiudizio, nella sua componente cognitiva, emozionale e comportamentale, ha stabilito radici profonde nelle conformazioni sociali esistenti tanto da generare stereotipi duri a morire, acquisibili sin dall'infanzia e che solo tramite un idoneo lavoro sulle circostanze storiche ed educative può essere sradicato. Le forme del pregiudizio sono tante e

² il Giornale (2011). Consultabile presso: https://www.ilgiornale.it/news/cameron-sveglia-europa-no-multiculturalismo-stato-fallimento.html#google_vignette, data ultima consultazione 16/05/2024.

differenti poiché derivano dall'appartenenza a specifici gruppi che si scontrano con altri gruppi, attraversando così la nostra quotidianità. Quando si parla di pregiudizio ci si riferisce a un atteggiamento negativo concernente un gruppo e i suoi membri, solitamente si tratta di un insieme di emozioni, tendenze all'azione e credenze negative. Le credenze negative alla base di tali valutazioni sono individuabili quali stereotipi, ovvero caratteristiche di natura soggettiva e personale attribuite a un gruppo di individui che, tuttavia, hanno valore generale e impreciso che impedisce a nuove informazioni di integrarsi con quelle pre-esistenti per eliminarle (Villano, 2013). A causa di questi pregiudizi e stereotipi, solitamente, viene messo in atto un comportamento discriminatorio, ovvero un'azione negativa priva di giustificazioni verso suddetto gruppo di individui o singolo membro. Tuttavia, gli atteggiamenti pregiudiziali non sempre si traducono in atti ostili, e non tutte le forme di oppressione derivano dal pregiudizio: il razzismo e il sessismo possono essere presenti anche in assenza di comportamenti discriminatori e pregiudiziali (Marta & Pozzi, 2007). Il fenomeno contemporaneo della globalizzazione, se da una parte, talvolta, induce a un senso di vicinanza e fratellanza, data l'opportunità comunicativa e socializzante che da esso deriva, dall'altro instilla un sentimento conservatore preservatore di identità culturali differenti, chiuso e diffidente. Anche nel nostro Bel Paese, l'attaccamento alle tradizioni, alle usanze folkloristiche, al patrimonio, da ostacolo politico si fa pregiudizio comune contro il diverso. L'educazione interculturale, dunque, dovrebbe ambire a preservare le identità culturali e, al contempo, a creare una convivenza pacifica globale tra culture e microsistemi societari per avviare un'unica società conviviale. Questo all'interno di percorsi dialettici di confronto tra e con le differenze per cercarvi un equilibrio dinamico, focalizzandosi sulle relazioni per ricercare una dimensione di dialogo e convivenza civile (Santerini, 2017).

2. La costruzione dell'identità all'interno del sistema formativo integrato

Per conoscere e comprendere il mondo in cui vive, l'uomo ha perfezionato, nel corso evolutivo, il processo della categorizzazione: gli oggetti vengono raggruppati in categorie a cui è più semplice e immediato accedere nella quotidianità esperienziale. Proprio per questo, gli stereotipi consentono di impiegare un numero minore di risorse cognitive nell'analizzare le informazioni in entrata, in quanto garantiscono il recupero immediato di caratteristiche a volte attribuite, in modo forzatamente semplicistico, a tutti i membri di uno stesso gruppo (De Caroli, 2005). Tale esempio di efficienza cognitiva, in realtà, comporta una suddivisione in gruppi che veda maggiore somiglianza tra chi è parte dell'outgroup piuttosto che trovare punti comuni con il proprio gruppo di appartenenza: il "noi" e il "loro" vengono così distinti e divisi da barriere e confini che si fanno sempre più potenti e invalicabili (Tajfel & Turner, 1986). Ne scaturisce un pregiudizio favorevole al proprio gruppo e sfavorevole all'Altro da sé; la valorizzazione della diversità appare maggiore quanto più sono rinvenibili caratteristiche comuni, al contrario, quanto minore è la familiarità, tanto più vi è la proliferazione degli stereotipi (Tajfel, 1972). Per spezzare tale circolo vizioso, è necessario l'intervento integrato di più forze educative e agenzie formative che, di comune intento, riducano il senso di una diversità quale differenza per accentuarne la valenza positiva, lontana dall'anti climatico punto di vista razzista. La popolazione residente di cittadinanza straniera al 1° gennaio 2024 è di 5 milioni e 308mila unità, in aumento di 166mila individui (+3,2%) sull'anno precedente³: è quantomai

³ Istat (2024). Consultabile presso: <https://integrazionemigranti.gov.it/it-it/Ricerca-news/Dettaglio-news/id/3734/Istat-popolazione-quasi-stabile-grazie-allimmigrazione#:~:text=La%20popolazione%20residente%20di%20cittadinanza,dell'11%2C3%25>. Data ultima consultazione 15/05/2024.

necessario agire in nome di comunità di destino italiana, europea e mondiale. L'educazione rappresenta il culmine di una costante attenzione emotivo-affettiva che gli artefici del processo formativo dovrebbero perpetuamente mantenere; tra di essi, la scuola non si può considerare semplicemente luogo istituzionale dell'apprendimento, ma anche habitat privilegiato dove costruire gradualmente l'identità, creando nuove amicizie e relazioni, entrando in empatia con il diverso da sé che è parte vitale di un sé dinamico e in divenire. Le stesse Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, formalizzate con D.M. n. 254 del 13 novembre 2012 e il Documento dei Nuovi scenari del 2018, richiamano che "l'orizzonte territoriale della scuola si allarga. (...) Una molteplicità di culture e di lingue sono entrate nella scuola. L'intercultura è già oggi il modello che permette a tutti i bambini e ragazzi il riconoscimento reciproco e dell'identità di ciascuno. [...] La scuola realizza appieno la propria funzione pubblica impegnandosi, in questa prospettiva, per il successo scolastico di tutti gli studenti, con una particolare attenzione al sostegno delle varie forme di diversità, di disabilità o di svantaggio [...]"⁴.

La costruzione l'identità avviene dunque per differenza, attraverso un processo che, tramite negoziazioni e prese di coscienza, consente la formazione di una percezione di sé che risulta perfetta sintesi tra il proprio modo di vedersi e percepirsi e il contesto socio-culturale di vita. Attraverso un percorso di costruzione e decostruzione, l'individuo plasma incessantemente la propria identità, affrancandosi da influenze biologiche e meccanismi rigidi e immutabili, accumulando esperienze soggettive che si integrano con le relazioni sociali vissute e le norme culturali sperimentate nel contesto di vita. È proprio grazie all'Altro da sé che si può costruire un'identità non solo soggettiva ma oggettiva, la comunicazione e il confronto permettono di identificarsi e di accingersi ad occupare il proprio posto nella rete sociale (Mead, 1934). Il riconoscimento che l'altro ci dona pone le basi per la costruzione dell'autopercezione e di un senso di sé che spesso conduce allo scontro tra un sé ideale e uno reale, causando problematiche identitarie e difficoltà nell'affrontare il mondo esterno in modo saldo e sicuro. L'io sociale è semplicemente un'idea, o un sistema di idee, ricavato dall'esperienza comunicativa con l'altro, dall'incontro con la mente altrui: in quanto connessa con il pensiero di altre persone, l'idea del sé è sempre una conseguenza cosciente degli aspetti peculiari della propria vita o che la differenziano da quella altrui, all'insegna di variazioni personali che la vita consente (Cooley, 1902). A tal proposito, le norme e i valori culturali svolgono un ruolo cruciale poichè forniscono i parametri entro i quali gli individui definiscono sé stessi, il loro posto nella società ma anche il modo di vedere l'altro, il diverso. Le pratiche culturali e le tradizioni contribuiscono a formare il senso di appartenenza a un gruppo specifico; se è vero che "in un'organizzazione sociale definita dalle classi, la nascita è una condizione dello status personale. Ci vogliono dei termini che, denominandola, caratterizzino la nascita come legittima, per i diritti che essa conferisce a coloro per i quali è riconosciuta" (Benveniste, 2001, p.243), è anche vero che tale posizione determina chi è da considerarsi straniero. Nel caso in cui quest'ultimo non si sentisse parte integrante del contesto in cui vive e cresce, il desiderio di essere riconosciuto e apprezzato quale competente da chi lo circonda è particolarmente forte (Becker & Luthar, 2002) e, in questo, le istituzioni sociali come la famiglia, la scuola, i media e le organizzazioni lavorative possono - e devono - giocare un ruolo fondamentale. In un processo semplicistico e lineare, la famiglia risulta essere la prima agenzia di socializzazione per

⁴ MIUR (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Consultabile presso: https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf Data ultima consultazione: 15/05/2024.

ogni nuovo nato, garantendo la possibilità di una socializzazione primaria dai caratteri particolaristici contribuente all'avvio della formazione di una personalità sociale tramite la trasmissione di insegnamenti, valori e norme comportamentali, dunque, la collocazione in una determinata posizione sociale. All'azione di tale prima agenzia segue quella scolastica, la quale si fa garante di opportunità di socializzazione e apprendimento, influenzando le credenze e gli atteggiamenti diffondendo modelli di identità e stili di vita differenti, influenzando le percezioni di sé e degli altri tramite norme generali e dal carattere universalistico. Le fasi scolastiche che si avvicendano e che l'individuo percorre costituiscono tappe cruciali per la costruzione di un'identità che, se inizialmente è esclusivamente personale, successivamente diviene nazionale e mondiale. La famiglia deve supportare tale azione, incoraggiando l'apertura alla possibilità, al rischio, alla sperimentazione nonché al contatto con il diverso. Sempre nell'ideale di un processo lineare, l'azione di famiglia e scuola rende possibile l'entrata del soggetto in società, in dinamiche complesse di un settore vasto e sfidante, complesso (Morin, 2021). Volendo superare tale approccio rettilineo a un processo altamente complesso, si può sottolineare la ricorsività degli interventi delle varie agenzie formative in un circuito senza fine in cui sono le esperienze individuali vissute in contesti differenti, inclusi gli eventi significativi e le sfide personali, a plasmare l'identità in maniera unica per ogni individuo. In particolare, tra le diverse dimensioni identitarie ne riconosciamo una sociale, una personale e una di gruppo, responsabile del senso di appartenenza a gruppi specifici come nazionalità, etnia, religione, e professione: il senso di sé, dunque, è costantemente rinegoziato e ridefinito nel corso della vita partendo dall'altro da sé. Occorre un agire sistemico in cui ogni sfaccettatura sia curata adeguatamente, specialmente di fronte a difficoltà persistenti, per dare vita al prisma umano complesso, poiché "forse l'identità interculturale sta proprio nella sua ampiezza, nell'affacciarsi oltre al sé, nell'abitare nel mezzo, nei punti di giunzione, di scambio, di contrasto e contatto tra alterità" (Agostinetto, 2021, p. 6). I centri culturali, le cooperative sociali, gli eventi, i servizi, gli osservatori, le associazioni, rappresentano punti di raccordo dell'azione sinergica di più aziende formative perseguiti il medesimo obiettivo: la costruzione equilibrata di personalità ricche, capaci di uscire da sé per arricchirsi dell'incontro dell'altro e potersi donare apertamente. Nell'assetto formativo integrato, ogni componente presenta pari dignità nel prendersi cura della formazione di nuove Persone, individui responsabili di sé e del mondo circostante. A scuola, gli oggetti di conoscenza e le nuove competenze divengono tramite per la costruzione di identità sicure, consapevoli della diversità che le caratterizza rispetto a quelle dei compagni, nuovi alleati di una cerchia che si fa sempre più grande e per questo capace di perpetrare il processo di individuazione (Jung, 1969) e differenziazione del sé (Bowen, 1978). La separazione emotiva che porta l'individuo ad affrancarsi emotivamente dal genitore e dal suo vissuto interiore viene considerata, appunto, fase fondamentale per l'affermarsi di una persona unica e nuova. Per questo, l'educazione emotiva svolta a casa e a scuola deve procedere parallelamente, per fomentare una consapevolezza di sé quale motore di crescita e sviluppo, oltre che maturità: entrambe le agenzie devono offrire supporto, accettazione, disponibilità all'ascolto perché i bambini possano sentirsi accettati e autenticamente apprezzati seppur nella loro peculiarità. Non prescinde da tale alleanza l'impegno a fare rete con associazioni ed enti locali in cui gli individui in crescita possano sperimentare le proprie potenzialità e sentirsi "utili", affermando sé stessi e la propria posizione in divenire nel mondo: l'uomo si realizza nel momento in cui diviene capace di esprimere ciascun aspetto del proprio sé (Jung, 1917). In questo senso, le esperienze precoci così come quelle che avvengono lungo tutto l'arco temporale vitale sono terreno fertile su cui costruire la propria

personalità in una visione psico-sociale della crescita che si realizza superando compiti evolutivi specifici per ogni fascia d'età (Erikson, 1968). Ecco perché laboratori pomeridiani, incontri extracurricolari, progetti e attività alternative a quelle scolastiche canonicamente svolte sono indispensabili per comprendere il proprio valore agli occhi di una società estranea di cui, invece, si è parte. L'intervento di figure istituzionali ma anche di semplici volontari e operatori del territorio conduce a una sensibilizzazione verso tematiche attuali e storicamente e socialmente connotate; rinforzare la conoscenza civica degli studenti vorrebbe dire favorire ambienti in cui possano sviluppare ed esprimere il proprio pensiero, discutere di diverse tematiche con persone aventi opinioni diverse, esperire i processi decisionali, essere coinvolti in attività politiche. Il policentrismo formativo (Colombo & Censi, 2010) non è più utopia ma necessità concreta di un tempo contemporaneo complesso e di un intrecciarsi di cambiamenti che incrementano la fragilità dell'essere umano nell'affrontare le sfide insite nel cammino di crescita.

3. L'intercultura a scuola e non solo: prospettive e aspettative

Il principio di universalità si affida alla sua radice etica e giuridica per comprendere la realtà contemporanea e porre in essere azioni che la trasformino in una società equa e sostenibile. In tal modo si fomenta l'azione e la crescita dei servizi educativi per l'infanzia, dalla nascita ai sei anni, secondo un approccio teorico e pratico mirante alla cura delle diverse condizioni economiche, sociale e culturali di cui le famiglie utenti sono portatrici. In tal modo, si rinnova l'impegno a immaginare un futuro più equo e democratico per le nostre società complesse (Bobbio & Sabino, 2023). L'ambiente scuola, il contesto classe, non è solo volto alla formazione cognitiva degli alunni: in esso è contemplata una dimensione emotivo-comportamentale da nutrire e curare perché tutti possano sentirsi parte integrante di un gruppo affiatato e adeguatamente capaci di intervenire per arricchirlo. L'approccio bio-psico-sociale incarnato dal modello ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute) dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, funge da sfondo teorico per costruire spazi scuola avanguardistici, in cui il funzionamento di ogni utente sia la complessa risultante dell'interazione tra fattori biologici, psicologici e sociali. È soltanto a partire da una visione olistica del funzionamento umano che si può trattare lo svantaggio in modo efficace. L'adozione di suddetta prospettiva ha consentito l'affermarsi, a livello mondiale, di un costrutto oggi fondamentale, quello di Bisogno Educativo Speciale. Esso si configura, per l'appunto, quale qualsiasi difficoltà evolutiva di funzionamento, sia essa permanente o transitoria, nell'ambito educativo e/o apprenditivo, derivante dall'interazione dei vari fattori di salute secondo il modello ICF dell'OMS, e che richiede un'educazione speciale individualizzata (Ianes, 2005). Ciascun individuo, dunque, in ogni momento della sua vita può, a seguito dell'incontro tra le proprie condizioni di salute e l'ambiente esterno, sviluppare difficoltà di funzionamento (Wedell, 2003) determinanti esigenze formative di cui prendersi cura. Lo step successivo consta nella creazione di condizioni di accomodamento ragionevole nei contesti formativi (delle Nazioni Unite, 2006), ovvero condizioni di agevolazione per chi sperimenta difficoltà che non vanno ad impattare i percorsi di crescita altrui. Linearmente, l'approccio scolastico interculturale promuove negli alunni futuri cittadini comprensione e rispetto, valorizzazione della diversità (in ogni sua forma) per far fronte ad una società globalizzata e complessa in cui anche gli stranieri, gli emarginati, i reietti, possano sentirsi valorizzati. Tra i 17 obiettivi dell'Agenda 2030, il 4 richiama la necessità di "fornire un'educazione

di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti”.⁵ Nel predisporre i curricula scolastici, ogni cultura, ogni storia, ogni narrazione, dovrebbe trovare spazio nel racconto di un fare scuola inclusivo, affrancato da localismi soffocanti; è la varietà a fare da padrona. Si pensi ai libri di testo e alle risorse multimediali, ai materiali didattici e tecnologici proposti dall’agenzia scolastica: riflettere la molteplicità non può più essere considerata una semplice abitudine inclusiva, una buona pratica dell’insegnante illuminato, bensì imperativo di un’utenza quantomai variegata che chiede di essere rappresentata nelle fattezze del reale. Il professionista riflessivo (Schon, 1999), regista di un ambiente di apprendimento accogliente, è chiamato a gestire la complessità del gruppo classe, la diversità che esso comporta e la richiesta di destrutturare i propri pregiudizi e stereotipi per farsi promotore di Competenze di cittadinanza capaci di ripudiare discriminazioni e battersi per la difesa della persona e il rispetto delle differenze. Partire così da un’educazione familiare aperta, dall’utilizzo di libri di testo ed esperienze associative che, come dimostrano varie ricerche, non insegnino ai bambini a essere unicamente individui indipendenti, forti, autonomi e unici, piuttosto membri interdipendenti, cooperativi e armoniosi di un gruppo (Alizadeh et al., 2024). È stata dimostrata la necessità di “lenti”, nell’educazione interculturale, che aiutino a riflettere criticamente e a far emergere tensioni e contrasti nella pratica quotidiana in classe (Tupas, 2014). Le trasformazioni globali dovute al progresso scientifico e tecnologico, la presenza di alunni stranieri nelle classi così come la possibilità sempre più diffusa di viaggiare e tenersi in contatto con persone geograficamente lontane portano inevitabilmente con sé influenze culturali complesse, richiedenti competenze cognitive, emotive e relazionali per poterle gestire nel mantenimento di società multietniche e multiculturali e superare l’irrigidimento dei processi di apprendimento attuali: il fenomeno diffuso dell’etnicizzazione comporta, infatti, la difficoltà nell’attuare percorsi d’insegnamento interculturali e nell’acquisire profonde consapevolezza circa la mutevolezza dell’esistente (Portera, 2022). Gli insegnanti dovrebbero rifuggire dalle generalizzazioni per cogliere l’intreccio tra piani differenti di diversità e farne, così, punto di partenza per una gestione innovativa della classe che si allontani da sentimenti di xenofilia e xenofobia per abbracciare efficacemente situazioni di vulnerabilità. L’esperienza diretta, le metodologie narrative e ludiche, nella prospettiva di una scuola attiva, si coniugano al pragmatismo di esperienze interculturali edificanti a sostegno dell’identità di ciascuno. La stessa Legge n. 92/2019 sottolinea la funzione cardine di una Educazione civica capace di trasmettere i valori di una convivenza pacifica e di una riscoperta dell’attivismo civico, sociale, per promuovere la collaborazione tra studenti di diversa provenienza e plasmare un ambiente scolastico in cui ogni studente si senta rispettato e valorizzato nella propria identità culturale. Si tratta di un compito educativo interconnesso con i vari contenuti disciplinari e per questo missione di ogni docente che può lavorare per l’eliminazione e il superamento di stereotipi e discriminazioni. Il processo dell’integrazione non può esulare da condizioni imprescindibili quali la presenza di occasioni di interazione autentiche, in cui favorire uno scambio sincero tra le parti per ridurre il pregiudizio a partire dalla constatazione della realtà. È altresì chiara e appurata l’importanza della partecipazione sociale alla vita pubblica e comunitaria, in grado di creare occasioni di incontro e dialogo, dunque accettazione e collaborazione, per lo sviluppo di tutti nel rispetto reciproco di diritti e doveri inalienabili. In terzo luogo, l’integrità, intesa come identità culturale specifica, non è in

⁵ L’Agenda per lo sviluppo sostenibile 2030 è un programma di sviluppo che 193 Paesi membri dell’ONU hanno sottoscritto nel 2015. L’Italia, così come molti altri Paesi, ha messo a punto una propria Strategia nazionale che comprende impegni e obiettivi specifici correlati ai 17 Goal di sviluppo sostenibile (*SDG, Sustainable Development Goals*) previsti dall’Agenda.

contrasto con l'interazione; anzi, una implica l'altra, poiché non può esistere una relazione positiva e arricchente senza partire dalla diversità. Integrare non significa abbandonare le proprie radici e tradizioni o privare l'immigrato delle proprie, si tratta piuttosto di un processo di compartecipazione, un percorso pratico in cui la condivisione autentica e aperta alle dinamiche contestuali permette il reciproco riconoscimento, incontro e arricchimento (Agostinetto, 2008). Trasdotta nel contesto di un sistema formativo integrato (Frabboni, 2012), “l'approccio territoriale della programmazione educativa viene a coinvolgere ed a mobilitare una quantità enorme di risorse umane e materiali, formali e informali, statuali e autonomistiche” (Tenore, 1979, pp.9-10): il sistema formativo integrato rappresenta un modello ideale di lavoro in cui l'ambito educativo familiare, scolastico ed extrascolastico presenti in un determinato territorio si uniscono sinergicamente per perseguire medesimi obiettivi. Tale polo, legato a un territorio specifico, prevede un modo di fare educazione che esalta la portata educativa di tutte le parti coinvolte, innalzandole a responsabili senza eguali nella formazione dei cittadini consapevoli. Ma come potrebbero agire tali agenzie? Concretamente, sarebbe possibile realizzare eventi, festività e attività che celebrino la diversità culturale, giornate internazionali, laboratori interculturali e scambi tra scuole di diversi paesi; avviare discorsi sui temi dei diritti sociali delle minoranze, dei migranti e dei rifugiati. Il riconoscimento e la presa in carico delle differenze culturali da parte della scuola richiama la veicolazione di conoscenze da capitalizzare e su cui investire nelle nuove leve generazionali, tramite un approccio critico e dialogico (Consiglio d'Europa, 2008; Damiano, 2008), cooperativo e interattivo. Il coinvolgimento delle famiglie nella vita scolastica condurrebbe alla valorizzazione e concretizzazione di esperienze e conoscenze culturali, oltre che i contatti con punti di vista religiosi, linguistici, sociali differenti. Perché questo possa avvenire è necessario avviare processi di comunicazione inclusivi ed efficaci, ricorrendo eventualmente ad espedienti di mediazione e traduzione che consentano ai genitori stranieri di partecipare attivamente alla vita scolastica contribuendone alla crescita. Spesso, infatti, le esperienze di discriminazione vissute dai genitori non limitano le aspirazioni che questi hanno per i loro figli; tuttavia, queste esperienze sembrano influenzare le convinzioni dei figli riguardo alla possibilità di avere carriere di successo per un pieno inserimento in società (Lambrev, 2020). L'Agenda 2030 (delle Nazioni Unite, 2015), prospetta nuovi e futuri scenari entro cui i percorsi interculturali non sono solo strategie inclusive, bensì sinonimo di una educazione equa e di qualità: la rete Eurydice ha infatti evidenziato, tra gli strumenti e le strategie possibili, misure di orientamento appositamente pensate, mediatori interculturali, risorse umane e strumentali specifiche calibrate sull'utenza, avvisi e pubblicazioni circa la vita scolastica nella lingua madre degli alunni stranieri. Il gioco, quale spazio di interazione, deve essere favorito nella libertà e spontaneità del suo essere, perché ci possa essere un incontro reale tra le parti (Finetti, 2023) e un autentico arricchimento nella misura in cui si vogliano tessere relazioni capaci di compromessi ed empatia. Ancora, l'insegnamento nella lingua madre, solitamente svolto in forme extracurricolari, dovrebbe essere incentivato a tal punto da generare interesse e rispetto anche da parte di altri alunni, guardando così alla diversità quale fonte di guadagno e apprendimento (Catarci, 2021). Insegnare il rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali, promuovendo una cittadinanza attiva e responsabile consentirebbe la formazione di una consapevolezza globale atta a sensibilizzare gli studenti sulle questioni di pregnanza mondiale, come la giustizia sociale, l'ambiente e la pace. Così ad una crescita personale e accademica si affiancherebbe uno sviluppo sociale, rinvenibile e attuabile proficuamente nell'extra scuola. Le competenze sociali e interculturali, l'empatia e la capacità di operare in contesti multiculturali, troverebbero ampio

respiro in progetti afferenti a diversi enti e associazioni locali. Creare e cercare occasioni dovrebbe essere il compito di famiglie e scuola che, in musei, eventi, allestimenti, installazioni artistiche, eventi culturali, sociali, benefici, potrebbero indagare in maniera oculata l'esposizione di una diversità realistica, concreta. Per allontanarsi da principi astratti di accoglienza e inclusione è necessario che la differenza venga sperimentata quale elemento cardine di una vita vissuta singolarmente e nella più ampia sfera sociale; è necessario che il territorio si apra quanto più possibile all'intervento del cittadino nelle opere di ricostituzione e di riqualificazione sociale, culturale e civile.

4. Conclusioni

La presenza di immigrati genera quotidianamente cambiamenti nei comportamenti, anche nei nostri, sia in modo positivo che negativo; tuttavia, spesso non riusciamo a riconoscere questo fenomeno, perché ci viene nascosto oppure perché non riusciamo a sollevare lo sguardo e comprendere quanto, a nostra volta, diveniamo artefici di cambiamenti radicali nelle vite e nelle case di altre persone. Ragionando in questo modo, acquisendone consapevolezza, possiamo costruire prospettive non unilaterali: è questo lo sguardo interculturale, è questa la capacità di vedere entrambe le parti del mondo per esaltare i legami che rendono interdipendenti paesi e individui (Genovese, 2007). Nel contesto scolastico, l'assunzione di tale prospettiva interculturale richiede, ovviamente, impegno e collaborazione costanti, validi, sinceri, che operino per apportare benefici alla vita degli studenti e, conseguentemente, della società. Pretceille (2023) dichiara l'importanza di un chiaro concetto definente cosa è la cultura, che possa tracciarne le fattezze e i confini, avvicinando pedagogia e antropologia culturale tramite un approccio multidisciplinare che riconduca l'interculturalità a tre assi fondamentali. Il primo, quello della soggettività-intersoggettività, vede quale caratteristica essenziale di ogni cultura il movimento: sono le persone che interagiscono con altre persone e 'oggettivano' le culture, le quali, così rappresentate, influiscono sulle singole persone stesse. L'antinomia identità-alterità che considera l'importanza dell'altro nella dialettica io-altro, poiché l'altro assume il ruolo di specchio ed è costitutivo della propria identità; a questo è collegata l'antinomia differenza-universalità: se l'identità affonda le sue radici nella dialettica dell'io e dell'altro, contemporaneamente essa rimanda alla problematica della differenza percepita come minaccia e che suscita reazioni di difesa, infatti è il fenomeno della rappresentazione a creare tali paure e diffidenze non oggettive. L'interculturalità non è dunque una soluzione ai problemi, ma un approccio per affrontarli in modo corretto, coinvolgendo tutte le discipline e i settori del sapere in un unicum educativo. Si tratta di una nuova forma mentis (Portera, 2020) che guarda dinamicamente ai concetti di identità e cultura, nel loro moto in divenire e in perpetua evoluzione, paradigma educativo arricchente per la persona e la collettività. La pedagogia, attenta ai bisogni educativi e culturali causati dai cambiamenti sociali sempre più fulminei, accoglie l'esigenza pratica delle questioni interculturali, il cui apporto dovrebbe consentire l'edificazione di proposte educative mirate ad accogliere positivamente in classe gli allievi stranieri per favorirne le relazioni con gli autoctoni. Ma, ancora, la sfida riguarda anche la riflessione e la metariflessione circa le esperienze diffuse e proposte su tutto il territorio e sui fondamenti epistemologici di una nuova educazione interculturale (Silva, 2002). Questo vuol dire adoperarsi per delineare e sviluppare un nuovo progetto pedagogico volto a creare una "coscienza solidale" tra nazioni, ma anche tra popoli, individui, donne e uomini, emarginati e integrati, poveri e ricchi, diversi e simili, giovani e adulti: la pedagogia è il sapere fondante della democrazia per via del suo carattere politico e della sua vocazione emancipativa consustanziali alla polis nella formazione di cittadini attivi e consapevoli (Sirignano, 2019). Ponendo quali elementi cardine l'incontro, la relazione e il

rispetto delle differenze, la dimensione interculturale si fa base sicura e irrinunciabile di una educazione alla cittadinanza capace di rispettare altrui culture e stili di vita, valori e tradizioni (Tassan, Pagani & Zaninelli, 2022). La scuola, tuttavia, non può affrontare tutto da sola. Le fondamenta del pensiero di un bambino risiedono nella sua famiglia, che a sua volta è influenzata dal quadro culturale proprio del contesto sociale in cui vive (Dusi, 2015). Gli Orientamenti Interculturali (2022), in effetti, individuano come destinatari delle azioni di integrazione gli studenti provenienti da contesti migratori e come destinatari dell'educazione interculturale e plurilingue tutti gli studenti e tutte le scuole. Essi sottolineano il compito degli Uffici scolastici regionali (e degli Uffici per l'ambito territoriale) di "promuovere, anche attraverso accordi educativi tra scuole ed enti locali competenti, azioni mirate e coordinate per regolare le iscrizioni e le modalità di inserimento di studenti provenienti da contesti migratori". Ma allora qual è la reale prospettiva di un sistema formativo integrato illuminato? Quali sono le azioni che verranno implementate perché si possa realmente costruire una società giusta ed equa, accessibile e inclusiva? Resta tutto da vedere.

Riferimenti bibliografici:

Agostinetto, L. (2008). *L'intercultura in bilico. Scienza, incoscienza e sostenibilità dell'immigrazione*. Venezia: Marsilio Editore.

Agostinetto, L. (2021). *L'intercultura è di frontiera. Stare nello spazio liminale dell'incontro*. In S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini (a cura di). *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali* (pp. 3-9). E-Book Sessioni Parallele, Lecce: Pensa Multimedia.

Alizadeh, A., Mahmoodi, F., & Adib, Y. (2024). Representation of cultural patterns of individualism and collectivism in primary school textbooks. *Intercultural Education*, 35(3), 257–282. <https://doi.org/10.1080/14675986.2024.2318144>

Becker, B. E., & Luthar, S. S. (2002). Social-emotional factors affecting achievement outcomes among disadvantaged students: Closing the achievement gap. *Educational psychologist*, 37(4), 197-214.

Benveniste, É. (2001). *Il vocabolario delle istituzioni europee. Economia, parentela, società* (1969), tr. It. di M. Liborio, Vol. I. Torino: Einaudi.

Bobbio, A., & Sabino, G. (2023). Pedagogia dell'infanzia e pedagogia interculturale: le ragioni di un incontro nel sistema integrato 0-6. In *Studium Educationis*, 24(2), 92-101.

Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. NY: J. Aronson.

Catarci, M. (2021). Intercultural education and sustainable development. A crucial nexus for contribution to the 2030 agenda for sustainable development. *Social Sciences*, 10(1), 24.

Colombo, M., & Censi, A. (2010). *Il policentrismo formativo*. AIS (Associazione Italiana di Sociologia) (eds.), Mosaico Italia. Lo stato del Paese agli inizi del XXI secolo, 141-146.

Consiglio d'Europa (2008). White Paper on Intercultural Dialogue - Living Together as Equals in Dignity, Strasburgo, 7 maggio. Testo disponibile al sito: https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf Ultima consultazione: 21/07/2024.

Cooley, C.H. (1902). *Human Nature and the Social Order*, New York: Charles Scribner's Sons.

Damiano, E. (2008). Intercultura a scuola. Stato dell'arte. In *Pedagogia e Vita*, 66(1): 104-123.

De Caroli, M. E. (2005). *Categorizzazione sociale e costruzione del pregiudizio: riflessioni e ricerche sulla formazione degli atteggiamenti di "genere" ed "etnia"* (Vol. 237). Milano: FrancoAngeli.

- Ministero dell'Istruzione (2022). *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori*.
- delle Nazioni Unite, A. G. (2006). Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. New York, Assemblea Generale ONU.
- delle Nazioni Unite, O. (2015). Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il, 25.
- Dusi, P. (2015). Società multiculturale e senso di appartenenza: i figli di migranti e il contesto scolastico. *La Famiglia*, 49, 311-328.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth, and crisis*. New York: Norton.
- Finetti, S. (2023). *La povertà educativa. Origini, dimensioni, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni, F. (2012). La bussola del Duemila: il sistema formativo integrato e la Lifelong Education. In M. Baldacci, F. Frabboni, U. Margiotta, *Longlife/Longwide Learning. Per un trattato europeo della Formazione*. Milano: Bruno Mondadori, 43-58.
- Genovese A. (2007). Intercultura a scuola. In G. Barigazzi (a cura di), *Famiglie migranti e stili genitoriali*. Bologna: Istituzione Gian Franco Minghuzzi.
- Ianes, D. (2005). *Bisogni educativi speciali e inclusione: valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*. Trento: Edizioni Erickson.
- Jung, C. G. (1916). *Psychology of the unconscious. A Study of the Transformations and Symbolisms of the Libido*. New York: Moffat, Yard and Co.
- Jung, C.G. (1969). *Collected Works of C.G. Jung, Volume 9 (Part 1): Archetypes and the Collective Unconscious*. Princeton: Princeton University Press.
- Lambrev, V. (2020). 'They clip our wings': studying achievement and racialisation through a Roma perspective. *Intercultural Education*, 31(2), 139-156.
- Levi, P., & Segre, C. (1976). *Se questo è un uomo*. Torino: Einaudi.
- Manganelli, S., Alivernini, F., Lucidi, F., & Di Leo, I. (2012). Expected political participation in Italy: a study based on Italian ICCS data. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1476-1481.
- Marta, E., & Pozzi, M. (2007). *La Psicologia del Volontariato*. Roma: Carocci.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago, Ill., University of Chicago Press; trad. it. *Mente, sé e società*. Firenze: Giunti-Barbera, 1966.
- Morin, E. (2021). *La sfida della complessità*, nuova edizione. Firenze: Le Lettere.
- Portera, A. (2020). *Manuale di pedagogia interculturale: risposte educative nella società globale*. Bari: Laterza.
- Portera, A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale*. Bologna: Il Mulino.
- Pretceille, M. (2023). *L'éducation interculturelle*. Paris: Que sais-je.
- Santerini, M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Milano: Mondadori Education spa.
- Schön, D. (1999). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Silva, C. (2002). *L'educazione interculturale: modelli e percorsi*. Tirrenia: Del Cerro.
- Sirignano, F. M. (2019). *L'intercultura come emergenza pedagogica. Modelli e strategie educative*, Pisa: ETS.
- Tassan, M., Pagani, V., & Zaninelli, F. (2022). Cittadinanze globali e multiculturali. Temi, metodologie e strategie. In Pastori, G., Zecca, L., Zuccoli, F. (a cura di). *La scuola come bene di tutti*,

- la scuola per il bene di tutti. Quale scuola vogliamo?* (pp 69-94). Scuola e Cittadinanza Democratica. Milano: FrancoAngeli.
- Tajfel, H. (1972) '*La catégorisation sociale*' (English trans.), in S. Moscovici (ed.), *Introduction à la psychologie sociale*. Paris: Larouse.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). *The social identity theory of intergroup behavior*. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.). *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson Hall.
- Tupas, R. (2014). Intercultural education in everyday practice. *Intercultural Education*, 25(4), 243–254. <https://doi.org/10.1080/14675986.2014.883166>
- Tenore, F. (1979). *Scuola, enti locali, territorio*. Brescia: La Scuola.
- Villano, P. (2013). *Pregiudizi e stereotipi*. Roma: Carocci.
- Wedell, K. (2003). Concepts of special educational need. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(2), 104-108.