

## Xenía. La sfida educativa di una inter-cultura scolastica

### Xenía. The educational challenge of interculturality at school

GABRIELLA D'APRILE

*School represents a forefront laboratory for intercultural dialogue. It is still a "central" place for construction of educational destinies and privileged relational spaces in order to promote the experience of differences. It must guarantee the ethical principles of otherness and democratic coexistence.*

*Considering this point of view, it is necessary to invest more in the intercultural education of teachers, so that they'll gain the necessary knowledge and expertise to promote an authentic culture, connected with the spirit of humankind.*

**KEYWORDS:** XENÍA, INTERCULTURAL EDUCATION, SCHOOL, HUMANITAS

#### L'assoluto pedagogico di una scuola interculturale

Un flusso migratorio straordinariamente intenso si è registrato negli ultimi decenni in Italia<sup>1</sup>, tanto da rendere cogente una riflessione, su temi e questioni ad esso connessi, non soltanto su un piano politico, economico, sociale (ovviamente imprescindibile e necessario), ma anche in termini di cultura della formazione e di politiche culturali di inclusione e di integrazione in campo educativo e d'istruzione. Il fenomeno migratorio italiano, infatti, assume ormai da tempo caratteri di stabilizzazione, sia per le caratteristiche dei progetti migratori delle famiglie, sia per la quota crescente di allievi di origine immigrata che in Italia frequentano l'intero percorso scolastico<sup>2</sup>. La presenza di alunni con etnia e cultura diversa è un dato strutturale del nostro sistema scolastico e in continua espansione, sia per l'incremento annuale, sia per le variabili che lo determinano<sup>3</sup>.

Gli allievi con cittadinanza non italiana presenti nella nostra scuola costituiscono ormai un gruppo articolato, variegato e composito: allievi di recente immigrazione, bambini giunti in Italia in tenera età e scolarizzati nel nostro paese, allievi nati in Italia da famiglie straniere, alunni figli di "coppie miste", minori stranieri non accompagnati, ragazzi di comunità nomadi<sup>4</sup>.

In una scuola ormai configurata in senso multiculturale, contrassegnata da un prisma di etnie differenti, caratterizzata da diversità culturali e linguistiche, centrale diviene il ruolo dell'educazione e della formazione per promuovere orizzonti di mediazione e di convivenza democratica, nel gioco di relazioni attive tra processi formativi e processi culturali.

Come rileva Franca Pinto Minerva:

«Se l'istruzione e l'educazione non possono da sole avere la pretesa di operare istantanee riorganizzazioni e trasformazioni dei modi di essere e di relazionarsi dell'uomo e del mondo, è pur vero che solo ad un articolato progetto di formazione può essere affidato il cambiamento necessario e possibile in direzione di una cultura della collaborazione, di una società dell'inclusione e dell'integrazione attiva delle differenze. Considerando il doppio legame che c'è tra azione pedagogica e azione politica, la scuola se, da una parte, è quello spazio sociale in cui refluiscono decisioni politiche altrove elaborate (spesso mal elaborate), è d'altra parte essa stessa spazio di elaborazione e di prima rivendicazione di bisogni individuali e sociali da sottoporre all'attenzione dei decisori pubblici»<sup>5</sup>.

Proprio per il suo essere spazio privilegiato di prima rivendicazione dei bisogni formativi dei singoli, la scuola deve rispondere, oggi più che in passato, ad una nuova

sfida educativa per accogliere le innumerevoli istanze, culturali e sociali, che emergono dagli attuali fenomeni migratori e da società sempre più connotate in senso multiculturale, per promuovere processi di cambiamento nel segno di una cultura della differenza e delle pari opportunità.

Ma fino a che punto la scuola italiana è preparata ad accogliere in pieno la sfida lanciata dal multiculturalismo e dalla pluralità ed eterogeneità dei nuovi contesti educativo-didattici? Fino a che punto l'istituzione scolastica è capace di promuovere, al di là di una retorica dell'accoglienza, reali condizioni per l'integrazione e l'educazione educativa di tutti gli allievi? Tra le tante sollecitazioni poste alla nostra scuola, la progettazione del curriculum in prospettiva interculturale e l'organizzazione educativo-didattica costituiscono, senza dubbio, gli aspetti più impegnativi, ancora non esaustivamente esplorati, e gli indicatori privilegiati per la realizzazione di un'autentica appartenenza.

Occorre rivendicare con chiarezza, e senza spazio d'equivoco, il ruolo cruciale che proprio la riflessione pedagogica e didattica ricoprono nel definire e progettare percorsi d'apprendimento/insegnamento in prospettiva interculturale.

In questa direzione, è necessario un maggiore investimento nella formazione interculturale degli insegnanti, dei dirigenti scolastici e di tutto il personale della scuola<sup>6</sup>, affinché acquisiscano conoscenze e competenze per promuovere una pedagogia dell'accoglienza e dell'*ospitalità*<sup>7</sup>, per realizzare quell'*assoluto pedagogico* che Raffaele Laporta indicava nella costruzione della libertà<sup>8</sup> e che coincide con la stessa umanizzazione di ogni soggetto nella sua crescita emancipativa.

Come osserva in modo acuto Massimo Baldacci: «il punto di partenza è costituito dal presupposto ontologico della libertà dell'uomo, che lo rende responsabile delle proprie scelte, tanto delle sue azioni quanto delle sue omissioni»<sup>9</sup>. L'attenzione deve dunque soffermarsi, ancor prima che sulle singole culture e sul reciproco scambio, sui *soggetti*, motore irrinunciabile del divenire storico-sociale, sul loro diritto a *poter scegliere*, ad accedere all'esercizio di una logica di relazione tra pensiero riflessivo e potenziale operativo che modifichi il rapporto tra reale e possibile<sup>10</sup>.

Ecco la chiamata all'impegno sul terreno delle politiche educative e scolastiche per il fattivo

funzionamento/potenziamento del sistema d'istruzione, in cui la relazione educativa diventa un fattore centrale per il dialogo interculturale e intergenerazionale per la costruzione di percorsi identitari e per nuovi spazi di cittadinanza<sup>11</sup>.

### **Della Xenía. Oltre la retorica dell'accoglienza**

In rapporto allo scenario storico-sociale con cui la scuola oggi deve fare i conti, una *nuova idea di scuola*, osserva opportunamente Massimo Baldacci<sup>12</sup>, va elaborata non in astratto, ma orientata sul fronte delle politiche scolastiche e dell'organizzazione del sistema d'istruzione.

Nel corso degli ultimi venticinque anni, in conseguenza dei fenomeni migratori in atto, la scuola italiana si è impegnata culturalmente sul fronte dell'interculturalità<sup>13</sup>, con un variegato bagaglio di esperienze, sperimentazioni, progetti, buone pratiche sui temi dell'integrazione e all'educazione interculturale<sup>14</sup>.

Oggi l'approccio interculturale all'educazione è al centro di uno snodo concettuale e culturale di carattere radicale relativo a una vera e propria riforma del pensiero, con un impatto dirompente nel campo di studi della pedagogia e della scuola<sup>15</sup>.

Nell'interculturalità è posta una sfida *alla e della* pedagogia, tanto da poter affermare che «nella società democratica multiculturale, l'educazione o è interculturale o non è affatto educazione»<sup>16</sup>. Una sfida che presuppone un nuovo modello di educazione, con implicazioni di «non ritorno» sull'assetto degli attuali sistemi educativi e formativi. Del resto, l'educazione è 'interculturale' nella sua stessa essenza<sup>17</sup>. Educare implica sempre una reciprocità dialogica e prossemica, un entrare in contatto/relazione tra due mondi e universi soggettivi diversi.

In tale ottica, alla scuola spetta il compito di farsi spazio formativo di mediazione interculturale<sup>18</sup>, luogo privilegiato «per *insegnare la democrazia praticandola*»<sup>19</sup>. La formazione interculturale dei docenti assume, pertanto, un ruolo cruciale<sup>20</sup>, per promuovere una crescita di consapevolezza relativa all'affermazione del dialogo come 'stemma' pedagogico e modello formativo. Solo a partire da una corretta impostazione del lavoro educativo nella scuola sarà possibile promuovere e diffondere un'autentica cultura dell'accoglienza.

Non si tratta di un traguardo immediato: i docenti sono chiamati a rimettere in discussione le proprie *gestalt* concettuali e mappe di riferimento, disabilitando pregiudizi etnocentrici e stereotipi e assumendo una prospettiva di decentramento cognitivo, affettivo ed esistenziale, per accogliere una nuova sfida: passare da una mente monoculturale a una *mente multiculturale*<sup>21</sup>, aperta, flessibile, creativa.

La scuola è un ambiente vivo e vitale, in cui si sedimentano modelli culturali e immagini della diversità, di cui tutti i protagonisti sono detentori in modo più o meno consapevole: con i loro atteggiamenti, comportamenti, opinioni, possono predisporre, infatti, un terreno fertile, inclusivo, o respingente. Questa questione si riflette, inevitabilmente, anche nell'orizzonte culturale di un'etica dell'*agire didattico*<sup>22</sup>, non solo sotto il profilo metodologico-disciplinare, ma anche in riferimento alla sfera affettiva ed emozionale e al possesso, o meno, di competenze interculturali<sup>23</sup>.

La "cultura pedagogica" degli insegnanti, gli stili di attribuzione e di categorizzazione, gli *abiti mentali* con cui è rappresentata la diversità, gli atteggiamenti "ermeneutici", incidono in modo significativo sulle pratiche di accoglienza, partecipazione, coesione e inclusione scolastica degli allievi con background migratorio e, ovviamente, degli allievi presenti a scuola.

Imparando ad assumere una prospettiva di "etnocentrismo critico"<sup>24</sup> e di decentramento cognitivo, affettivo e esistenziale docenti e dirigenti devono riscoprire, a più livelli, il ruolo di *attori culturali*<sup>25</sup>, per aprirsi alla sfida dell'autentico servizio educativo che sappia farsi interprete di una pedagogia che non sia *colonizzatrice*, ma *perturbatrice*<sup>26</sup>, per dar voce a prospettive culturali atte a generare autentiche prassi di accoglienza e di inclusione educativa.

Il tema della diversità culturale impone una difficile torsione dello sguardo che permetta di entrare in relazione con i sentieri dell'alterità, con l'orizzonte di senso che genera il rapporto con l'Altro/Straniero, nell'accezione strutturalmente enigmatica che ne mette in risalto, allo stesso tempo, i tratti di oscura minaccia o di arricchimento e inattesa novità.

In un saggio pubblicato ormai qualche decennio fa, Jacques Derrida formulava, in ordine alle *leggi dell'ospitalità*<sup>27</sup>, interrogativi di grande rilievo: quale

domanda di senso è generata dalla presenza "perturbante" e "inquietante" dello straniero? Qual è la risposta alla venuta dell'altro? La questione dell'altro è davvero semplicemente un problema, o è soprattutto una domanda che l'altro mi pone, rimettendomi in questione? Una riflessione acuta che mette in luce non solo l'accezione strutturalmente ambivalente dello straniero, ma anche gli atteggiamenti, più o meno consapevoli, di respingimento o di accoglienza, che mettiamo in atto.

Umberto Curi, in un saggio di grande intelligenza<sup>28</sup>, ha bene espresso l'ambivalenza dello straniero mediante un'acuta disamina del termine greco "xenos", utilizzato per indicare sia colui che provenendo dall'esterno viene ospitato, sia colui che effettivamente ospita presso la propria casa.

Il termine *xenos*, designa al tempo stesso lo straniero e l'ospite, senza che si dia alcuna possibilità di distinguere nettamente quale di questi due significati debba essere considerato preminente sull'altro. Chi si presenta come "straniero" è immediatamente anche "ospite", non come conseguenza di una mia scelta facoltativa, ma come effetto dell'insuperabilità di un'irriducibile ambivalenza che determina una difficoltà paralizzante: rinunciare al dono per allontanare la minaccia, o affrontare il pericolo per acquisire il dono?

Attraverso un'analisi delle radici 'mitopoietiche' della tradizione Occidentale, l'autore sottolinea come l'idea dello straniero si colleghi con il mondo greco all'istituto della *xenia*, complesso di norme consuetudinarie che regolavano l'ospitalità in maniera inflessibile. Citata dai poeti (Omero), dai filosofi (Platone), nelle tragedie (Eschilo, Sofocle, Euripide) e dagli storici (Erodoto e Tuciddide), la *xenia* non indicava esclusivamente una norma, ma una serie di precetti inviolabili che obbligavano all'ospitalità verso lo straniero, considerato come sacro. Le radici di un simile istituto affondavano nella convinzione che, dietro il *viandante sconosciuto*, potesse celarsi una divinità, e che, la violazione degli obblighi dell'ospitalità comportasse un oltraggio nei confronti degli dei. Lo straniero è di per sé ospite e non a caso le regole inviolabili della *xenia* ne professavano la previa accoglienza e solo in seguito l'indagine delle sue reali intenzioni.

La deduzione possibile, a partire da questi rapidi riferimenti, è intuitiva. Quanto la nostra cultura ha

ereditato questo tipo di tradizione? Fino a che punto tale venerazione dell'ospite guida le nostre azioni?

In una particolar congiuntura storico-culturale come quella odierna, in cui nuovi muri e barriere sono eretti quotidianamente per ragioni religiose, etniche, politiche, economiche in cui lo straniero è cacciato, espulso, mortificato, vissuto come *perturbante*, considerato intruso, invasore di spazi e risorse altrui, la sfida pedagogica in senso interculturale riguarda l'opportunità di ripensare lo stesso concetto di accoglienza, al di là dell'opzione politica, di livello desolante, del rifiuto-respingimento, ma riscoprendo le suggestioni di una filosofia dell'ospitalità "inviolabile", innervata nella tradizione del mondo antico<sup>29</sup>.

Porre, oggi, la questione della *xenía*, in chiave critica e problematizzante, con le molteplici declinazioni di senso che essa può assumere nell'ambito di una riflessione pedagogica e didattica orientata in prospettiva interculturale, può diventare opportunità ermeneutica sia per arricchire il campo di pensabilità di alcuni costrutti chiave, primo fra tutti quello di accoglienza, sia per promuovere buone prassi di educazione interculturale a scuola ispirate a quei valori, principi, che l'istituto della *xenía* contiene in sé: ospitalità, accettazione, rispetto, attenzione, cura, amicizia, generosità, verso chi è ospite-straniero, diverso e lontano da noi, fuggitivo, esule dalla sua terra, profugo dalla sua casa.

La *xenía*, è, metaforicamente, postura di mentalità e di comportamento nei confronti dell'alterità; è in senso figurato il punto non-topico d'incontro con l'altro che si offre come risorsa che dilata l'esperienza soggettiva; è il luogo della cerimonia di ingresso; è spazio ermeneutico della decostruzione, che si offre come dono all'*arrivant* (per dirla con J. Derrida). Nella minaccia è immanente una promessa a cui non posso sottrarmi.

L'esercizio consapevole della *xenía* diventa, simbolicamente, dispositivo atto a far maturare quelle forme di apertura intellettuale e di atteggiamento ospitale che devono realizzarsi nel senso più pieno e profondo dell'umano sentire, mediante un gesto "sacro" dovuto all'Altro.

Solo chi ha il coraggio di aprire la sua dimora, di intrattenere una prossimità e un'intimità autentiche, chi dona una sacralità allo straniero, chi lo fa entrare dentro di

sé, può acquisire coscienza e consapevolezza di sé stesso e affermare la propria identità.

Una suggestione, quella della *xenía*, che se riportata alla quotidiana complessità dei contesti scolastici eterogenei, può sollecitare a ridefinire la specifica organizzazione di pratiche di accoglienza interculturale (protocolli, materiali didattici, percorsi personalizzati, laboratori in classe, prassi di orientamento) per promuovere processi di integrazione e inclusione educativa degli allievi stranieri, riscoprendo l'eco originaria di una relazione "incondizionale" e ineludibile. L'accoglienza è un'esperienza che ha luogo nel *qui e ora*, nelle *micropratiche quotidiane*<sup>30</sup>, ma è anche un orizzonte di riferimento che spinge e rimette continuamente in moto la lotta all'esclusione attraverso la ricerca di nuove strade che possano accogliere le diversità e farne un elemento di coesione educativa e sociale.

### **Humanitas. Per un'etica dell'agire educativo in senso interculturale**

Nel corso dell'ultimo venticinquennio, in riferimento al tema dell'integrazione degli alunni stranieri e dell'educazione interculturale, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ha emanato circolari, elaborato proposte, messo a punto documenti e prodotto rapporti di ricerca per una proposta globale di ripensamento della scuola su più livelli (insegnamento, curricoli, didattica, discipline, relazioni, vita della classe)<sup>31</sup>. A titolo esemplificativo, importanti documenti come *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri* (2007)<sup>32</sup> o le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli allievi stranieri* (2014)<sup>33</sup> declinano, in chiave programmatica, l'intervento educativo-didattico in una pluralità di linee di azione.

Ma è sufficiente un'efficace normativa ministeriale sull'inclusione e sull'integrazione per promuovere una scuola interculturale? La domanda è, ovviamente, provocatoria e diventa cruciale. Implicita la risposta: un progetto di autentica accoglienza non può di certo realizzarsi in termini di meri adempimenti. Non è sufficiente una visione di natura burocratica e tecnicistica del concetto di integrazione, inteso preminentemente nei termini di inviolabile diritto all'istruzione.



Bisogna avviare un cambiamento di *paradigma culturale* per rifondare l'asse formativo della scuola. Il documento dal titolo emblematico *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'interculturalità*, redatto dall'Osservatorio nazionale per l'Integrazione degli alunni stranieri e per l'Interculturalità (istituito dal Ministro dell'Istruzione nel settembre del 2014) segna, in quest'ottica, un'inversione di rotta: contiene non solo raccomandazioni e proposte operative, ma per la prima volta, in venticinque anni, non adotta la definizione di "alunni stranieri", ritenuta inadeguata e superata, ma altre espressioni: "studenti con background migratorio", "figli di migranti", "alunni con origini migratorie"<sup>34</sup>.

Questo slittamento terminologico fa certamente riflettere: neppure nella scelta dei termini impiegati, osserva Umberto Curi, si può cogliere quel rigore e quella consapevolezza che viceversa dovrebbero essere massimamente perseguiti, nel momento in cui ci si assuma il delicato onere della legiferazione<sup>35</sup>. La mancanza di chiarezza dal punto di vista concettuale, si riflette inevitabilmente, continua l'autore, nella *miseria culturale*<sup>36</sup> a cui le diverse norme spesso si ispirano; si adottano termini "orfani", privi di teorie di riferimento proprie, connotati semplicemente da prospettive legislative o dai soli approcci operativi in un'ottica del semplice e unilineare adattamento.

In effetti, per lungo tempo l'orizzonte del ruolo dell'interculturalità è stato ristretto a un ambito prettamente operativo, riferito a misure compensatorie di carattere speciale per colmare e recuperare gli svantaggi socioculturali degli allievi con *background* migratorio e per favorirne l'integrazione scolastica<sup>37</sup>.

La riflessione e soprattutto la pratica interculturale hanno avuto, agli inizi, un vizio d'origine: essere nate come risposta "emergenziale" alla presenza degli allievi stranieri nelle nostre scuole<sup>38</sup>.

L'educazione interculturale è stata inizialmente letta in modo riduttivo, circoscritta al solo ambito delle migrazioni, come risposta necessaria alle nuove istanze di convivenza civile e democratica emerse negli anni Settanta/Ottanta del Novecento in ambito europeo e italiano.

Questa lettura impoverisce il reale significato del termine integrazione che, nel senso più nobile, dovrebbe riferirsi a

un processo per cui due o più elementi si compenetrano o si compensano reciprocamente, si rendono integri, interi, completi. Il processo d'integrazione è sempre intrinsecamente intersoggettivo e presuppone che ogni essere umano, potenzialmente non *completo* in sé, si possa realizzare nel rapporto con l'altro: «l'integrazione è un concetto *multidimensionale* che ha a che fare con l'acquisizione di strumenti e di capacità (linguistiche, ad esempio) ma anche con la relazione, la ricchezza e l'intensità degli scambi con gli altri. Significa anche *integrità* del sé, che si esprime attraverso la possibilità di ricomporre la propria storia, lingua, appartenenza, in un processo dinamico di cambiamento e di confronto che permette a ciascuno, da un lato, di non essere "ostaggio" delle proprie origini e, dall'altro, di non dover negare riferimenti, differenze, componenti della propria identità per essere accettato e accolto. E' un processo che si costruisce giorno dopo giorno attraverso innumerevoli soste, balzi in avanti, ritorni indietro, nostalgie e speranze, timori e entusiasmi. È, infine, un progetto *intenzionale* e non avviene per caso, per forza di inerzia, ma deve essere voluto, seguito, sostenuto con attenzione, cura e *competenza* da tutti i protagonisti dell'incontro»<sup>39</sup>.

La scuola è chiamata oggi a un importante ruolo: certamente molto rimane da mettere a punto, sotto l'insegna dell'*umanità*, entro l'orizzonte di riflessioni attinenti a diversità, marginalità, cittadinanza, genere, culture, povertà educative, per l'elaborazione di chiavi interpretative funzionali ad un approccio alle problematiche di carattere non meramente descrittivo, ma conoscitivo, critico, utopico e trasformativo. Come rileva Rita Fadda «l'afferenza alla dimensione dell'*humanitas*, [è la] prima e fondamentale condizione per rendere possibile la differenza, il dispiegarsi dell'uomo come intenzionalità e progettualità, come apertura, trascendenza, protensione verso l'alterità e l'ulteriorità»<sup>40</sup>.

Una scuola per potersi definire inclusiva deve non solo riconoscere, ma anche valorizzare pienamente, tutte le differenze intese in termini di infinite varietà delle diversità umane: stili di apprendimento, disabilità, talenti, differenze di genere, di orientamento sessuale, differenze culturali e linguistiche, *background* sociale e economico.

Il dettato ministeriale, dunque, è certamente importante e necessario, ma da solo non sufficiente. Non si tratta di attuarlo operativamente in modo pedissequo, attraverso la compilazione di protocolli d'inserimento e accoglienza in classe, ma di fare propria una *filosofia dell'inclusione*, nel suo valore umanizzante: la scuola, la cultura, la società dell'inclusione sono possibili se e soltanto quando il

pensiero dell'uomo si *riumanizza*, per dirla con Edgard Morin<sup>41</sup>, nel recupero di attenzione, sensibilizzazione, ascolto, rispetto, cura dell'altro.

Bisogna far propria l'idea che l'educazione interculturale non è un'eccezione, o un'appendice da aggiungere all'azione educativa e didattica; è un cambiamento del proprio modo di pensare e agire nei confronti della differenza<sup>42</sup>; è un processo in costante divenire, una continua sfida culturale e anche una scelta personale.

Il *focus* si sposta su questioni di responsabilità personale e professionale, di scelta etica, di *ri-posizionamenti* innervati da un nuovo sentire, nella consapevolezza del nostro comune *inter-esse* e della qualità relazionale della condizione umana. Ecco la chiamata alla *cura educativa*, "necessità vitale" di qualsiasi intervento formativo<sup>43</sup>.

In quest'ottica l'inclusione è apertura al *divenire possibile e al poter essere*<sup>44</sup>, ha una relazione con il tempo lungo, non con quello «di una pronta, pertanto omologante, risposta<sup>45</sup>; è un percorso di crescita personale, sociale, culturale, professionale, di vita; è un processo lento, anche fatto di domande, cui noi sappiamo talvolta dare risposte. La direttrice temporale entro cui promuovere prassi di apprendimento e formazione non è quella dell'"immanente necessità", della fugacità, dello scorrere lineare, logico e sequenziale del *Kronos*, ma è il tempo del momento debito<sup>46</sup>, del *Kairos*<sup>47</sup>, è tempo che dà forma all'anima e che governa tutto il processo formativo<sup>48</sup>.

Bisogna dunque promuovere un cambiamento di prospettiva che sappia e voglia costruire il dialogo tra le culture riconvertendo i temi di un'educazione interculturale nei termini di una formazione *integrata*. L'imperativo pedagogico deve essere il seguente: porre al centro sempre «la persona umana nella propria interezza, a prescindere da nazionalità, lingua, cultura o religione di appartenenza»<sup>49</sup>.

Significativa, da questo punto di vista, un'accurata riflessione sulla formazione interculturale centrata sul principio/valore del dialogo e di categorie legate al paradigma di educazione integrale e ai modelli di educazione alla cittadinanza. È la stessa idea di "cittadino" di domani (italiano, europeo, planetario) in vista della quale bisogna progettare in chiave formativa<sup>50</sup>. Come osserva Milena Santerini, la direzione più feconda di ricerca e di azione si presenta, allora, nei termini di un'educazione alla cittadinanza che comprenda la

dimensione interculturale e che si dia come obiettivi l'apertura, l'uguaglianza e la coesione sociale<sup>51</sup>.

È in questa direzione che si colloca l'idea di un *nuovo umanesimo*, totalmente centrata sul soggetto-persona, fondata sulla necessità di strutturare una comunità planetaria.

Per realizzare questo importante obiettivo la sfida è su più fronti e coinvolge, a più livelli, tutti i soggetti del sistema scuola, chiamati a diventare i protagonisti di un processo di integrazione e inclusione<sup>52</sup>. Per fronteggiare i fattori di vulnerabilità e criticità di contesti educativo-didattici eterogenei è necessario intervenire attraverso azioni di contrasto (contro abbandoni e dispersione scolastica) e azioni di potenziamento, con l'offerta di servizi educativi di qualità e opportunità formative che consentano di far sviluppare e far fiorire il potenziale di tutti gli allievi.

Bisogna assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola, occasione privilegiata di apertura a tutte le differenze.

Si tratta di un appello all'indirizzo di una scuola che, nell'interpretare il proprio *telos* generativo come pratica di costruzione di futuro, voglia autenticamente promuovere il dialogo interculturale conducendo gli allievi ai campi della conoscenza con approccio critico aperto, incoraggiando esperienze didattiche e buone prassi di educazione interculturale che, attraverso più registri e più livelli di riflessione, possano stimolare il confronto rispetto a ciò che intendiamo per autentica accoglienza della diversità culturale.

In questa prospettiva, la scuola rappresenta un'agenzia culturale e formativa privilegiata per la costruzione di una democrazia pluralista e socialmente coesa e un esempio di *cittadinanza inclusiva*<sup>53</sup>. È presidio imprescindibile per maturare, tanto in chiave personale, quanto collettiva, i tratti dell'*hospitalité intellectuelle*<sup>54</sup>, di *cousinettiana memoria*<sup>55</sup>, attraverso cui realizzare una tensione all'affermazione della soggettività come termine di una relazione di incontro accogliente. È anche spazio e tempo dove si giocano destini individuali, dove può espandersi il desiderio di vita e *la potenza creatrice*<sup>56</sup> che ogni allievo ha naturalmente dentro di sé: «all'essere umano non basta vivere; ha necessità di dare significato al tempo della vita, di inverare l'esistenza in un orizzonte di senso»<sup>57</sup>. Mantenendo alto l'impegno, la scuola potrà attingere al

valore etico dell'*humanitas* come orizzonte regolativo per mobilitare i processi e le mete dell'educazione.

Recuperare il ruolo etico e civile dell'impegno pedagogico, per riportare al centro della riflessione un progetto di cambiamento culturale che innesti nelle coscienze individuali la capacità di recuperare l'*umano* che

è in noi <sup>58</sup>, da una parte, e il senso inviolabile, incondizionato e sacro di quella *postura* di accoglienza espressa nella cifra della *xenía*, è non solo una sfida, ma anche un assoluto pedagogico di carattere interculturale.

GABRIELLA D'APRILE

University of Catania

<sup>1</sup> Cfr. M. Ambrosini, E. Abbatecola, *Migrazioni e società. Una rassegna di studi internazionali*, FrancoAngeli, Milano 2009.

<sup>2</sup> Cfr. M. Santagati, V. Ongini (Ed.), *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporti Nazionale*, A.S. 2014/15, Fondazione ISMU, Milano 2016.

<sup>3</sup> Cfr. M. Fiorucci, *L'educazione interculturale e il contesto italiano*, in M. Catarci, M. Fiorucci (edd.), *Oltre i confini. Indicazioni e proposte per fare educazione interculturale*, Armando Editori, Roma 2015 p. 20.

<sup>4</sup> Cfr. M. Catarci, M. Fiorucci, *Il mondo a scuola*, Edizioni Conoscenza, Roma 2015.

<sup>5</sup> F. Pinto Minerva, *Apprendere ad ascoltare le voci dell'altrove*, in V. La Rosa, M. Tomarchio (edd.), *Sicilia/Europa. Culture in dialogo, memoria operante, processi formativi*, Roma, Aracne, p. 23.

<sup>6</sup> Cfr. M. Fiorucci, *La formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori*, «Formazione & Insegnamento», XIII, 1, 2015, pp. 55-69.

<sup>7</sup> Cfr. D. Zoletto, *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2007.

<sup>8</sup> Cfr. R. Laporta, *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1996.

<sup>9</sup> M. Baldacci, *Per una pedagogia militante*, in M. Tomarchio, S. Ulivieri (edd.), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, ETS, Pisa 2015 p. 13.

<sup>10</sup> Cfr. l'elaborazione metodologica dell'approccio problematicista di Giovanni Maria Bertin e, in particolare, l'universo di senso del possibile e della progettazione esistenziale (G.M. Bertin, M. Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando Editore, Roma 2004).

<sup>11</sup> Cfr. I. Loiodice, S. Ulivieri (edd.), *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*, Progedit, Bari 2017.

<sup>12</sup> M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano 2014.

<sup>13</sup> Cfr. *Oltre i confini. Indicazioni e proposte per fare educazione interculturale* cit.

<sup>14</sup> Per un viaggio nella scuola multiculturale italiana si segnalano due testi: V. Ongini, *Noi domani. Un viaggio nella scuola multiculturale*, Roma-Bari, Laterza 2011; B. Tobagi, *La scuola salvata dai bambini. Viaggio nelle classi senza confini*, Rizzoli, Milano 2016.

<sup>15</sup> Tra i principali studi che pongono l'attenzione su modelli e prassi di pedagogia ed educazione interculturale a scuola: Cfr. M. Catarci, M. Fiorucci (Ed.), *Orientamenti interculturali. Scelte scolastiche e opportunità sociali degli alunni con cittadinanza non italiana*, Armando, Roma 2013; M. Catarci, M. Fiorucci, *Il mondo a scuola* cit.; G. Favaro (ed.), *Un passo dopo l'altro. Osservare i cammini di integrazione dei bambini e dei ragazzi stranieri*, Polistampa, Firenze, 2008; G. Favaro, *A scuola nessuno è straniero*, Giunti, Firenze 2011; M. Fiorucci (ed.), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, FrancoAngeli, Milano 2008; Id., *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*, Armando, Roma 2011; Id., F. Pinto Minerva, A. Portera (edd.), *Gli Alfabeti dell'intercultura*, Edizioni ETS, Pisa 2017; M. Giusti, *L'educazione interculturale nella scuola*, Rizzoli Etas, Milano 2012; F. Gobbo, *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma 2000; Id. (ed.), *L'educazione al tempo dell'intercultura*, Carocci, Roma 2008; F. Pinto Minerva, *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari 2002; A. Portera, *Manuale di pedagogia interculturale. Risposte educative nella società globale*, Laterza, Roma-Bari 2013; G. M. Sabatino, *Tutti a scuola. La presenza degli stranieri e il ruolo dell'inclusione della scuola italiana*, La Scuola, Brescia 2008; M. Santerini, *Intercultura*, La Scuola, Brescia 2003; Id., *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Trento, Erickson 2010; Id., *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*, Mondadori, Milano, 2017; D. Zoletto, *Dall'intercultura ai contesti eterogenei*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

<sup>16</sup> E. Macinai, *Diritti umani. Fondamento e orizzonte dell'educazione interculturale*, in M. Catarci, E. Macinai (edd.), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, Edizioni ETS, Firenze, p. 13.

<sup>17</sup> «L'intercultura non è un'aggiunta alle strutture dell'educazione, ma semmai ne costituisce l'anima» nota R. Mantegazza in *Manuale di pedagogia interculturale. Tracce, pratiche e politiche per l'educazione alla differenza*, Franco Angeli, Milano 2008, p. 9.



- <sup>18</sup> Cfr. M. Fiorucci, *Per una scuola interculturale*, «Pedagogia oggi», vol. 2, 2015, pp. 279-283.
- <sup>19</sup> F. Pinto Minerva, *L'interculturale*, cit., p. VIII.
- <sup>20</sup> Cfr. M. Santerini, P. Reggio (edd.), *Formazione interculturale: teoria e pratica*, Unicopli, Milano 2007; M. Fiorucci, *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*, cit.
- <sup>21</sup> Cfr. L. Anolli, *La sfida della mente multiculturale. Nuove forme di convivenza*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2011, pp. 58-60.
- <sup>22</sup> Cfr. P. C. Rivoltella, P.G. Rossi (edd.), *L'agire didattico*, La Scuola, Brescia 2017.
- <sup>23</sup> Cfr. A. Portera, *Competenze interculturali*, Milano, FrancoAngeli, 2013; *Competenze interculturali nel lavoro educativo*, M. Santerini, P. Reggio (edd.), Carocci, Roma, 2014; M. Milani, *Competenze interculturali (a scuola)*, in M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (edd.), *Gli Alfabeti dell'interculturale*, cit. pp. 111-119.
- <sup>24</sup> Cfr. E. De Martino, *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*, Einaudi, Torino 1977.
- <sup>25</sup> Cfr. M. Tomarchio, *Manifesto dell'inclusione* in A. Catalfamo (ed.), *Cultura inclusiva nella scuola e progettazioni curriculari* cit. p. 144.
- <sup>26</sup> Cfr. A. Munari, *Morfogenesi e conoscenza*. In P. L. Amietta, D. Fabbri, A. Munari, P. Trupia, *I destini cresciuti. Quattro percorsi nell'apprendere adulto*, FrancoAngeli, Milano, pp. 219-301.
- <sup>27</sup> Cfr. J. Derrida, A. Dufourmantelle, *Sull'ospitalità. Le riflessioni di uno dei massimi filosofi contemporanei sulle società multietniche*, Baldini&Castoldi, Milano 2000.
- <sup>28</sup> Cfr. U. Curi, *Straniero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2010.
- <sup>29</sup> Cfr. R. Schérer, *Zeus hospitalier. Éloge de l'hospitalité*, Armand Colin, Paris 1993 (nuova edizione: La Table Ronde, Paris 2005).
- <sup>30</sup> Cfr. F. Dovigo, *Una scuola inclusiva è una scuola in movimento*, in A. Catalfamo (ed.), *Cultura inclusiva nella scuola e progettazioni curriculari* cit., p. 54.
- <sup>31</sup> Per un quadro essenziale, relativo ai riferimenti della normativa nazionale degli ultimi venticinque anni (dal 1989 al 2015) sui temi dell'integrazione degli alunni stranieri e dell'educazione interculturale cfr. V. Ongini, *Il quadro normativo nazionale. Un percorso di venticinque anni*, in M. Santagati, V. Ongini (edd.) *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporti Nazionale, A.S. 2014/15*, cit. pp. 181-184.
- <sup>32</sup> Cfr. MIUR, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri*, Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli allievi stranieri e l'educazione interculturale, Roma, 2007 (<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it>).
- <sup>33</sup> Cfr. MIUR, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli allievi stranieri*, febbraio 2014. [http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee\\_guida\\_integrazione\\_alunni\\_stranieri.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf)
- <sup>34</sup> A titolo esemplificativo, si segnala che l'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'integrazione del MIUR in data 13 novembre 2014 ha redatto un interessante documento dal titolo emblematico "Diversi da chi? Un nuovo capitolo per la Buona scuola" ed è stato inserito all'interno dell'annuale pubblicazione curata da MIUR e ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale A.s. 2013/2014*, Fondazione ISMU, Milano 2015, pp. 137-142.
- <sup>35</sup> Cfr. U. Curi, *Straniero*, cit.
- <sup>36</sup> *Ibidem*.
- <sup>37</sup> Nota a tal proposito F. Poletti in *L'educazione interculturale*, La Nuova Italia, Firenze 1992, p. 118: «Essa trae origine nell'ambito delle cosiddette 'pedagogie compensative' che in quel periodo si affermarono in seno ai sistemi formativi per cercare di colmare e recuperare gli svantaggi socioculturali dei soggetti più "deboli" rispetto ad uno standard di prestazioni scolastiche ben definito, e [...] all'integrazione di questi nel contesto geo-politico di approdo»
- <sup>38</sup> Lo scriveva già chiaramente Franco Cambi in *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma 2001, p. 73: «in buona parte si tratta di una 'produzione d'emergenza' talvolta improvvisata, spesso retorica: di non buona lega teorica. Nata sotto la spinta dell'urgenza-immigrazione e dell'avvento, anche da noi, di una società multietnica [...]. È una pedagogia ora sociale, ora scolastica, che cerca di mediare (più che di pensare) i problemi dell'incontro tra culture, e lo fa con categorie culturali deboli o prese a prestito».
- <sup>39</sup> G. Favaro, L. Luatti, *L'intercultura dalla A alla Z*, FrancoAngeli, Milano 2004, pp. 94-95.
- <sup>40</sup> R. Fadda, *L'io nell'altro. Sguardi sulla formazione del soggetto*, Carocci, Roma 2007, p.14.
- <sup>41</sup> Cfr. E. Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.
- <sup>42</sup> Cfr. A. Gramigna (ed.), *Semantica della differenza. La relazione formativa nell'alterità*, Aracne, Roma 2005.
- <sup>43</sup> Cfr. L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, Carocci, Roma 2013.
- <sup>44</sup> L. Mortari, *Aver cura di sé*, Bruno Mondadori, Milano 2009, p.27.
- <sup>45</sup> M. Tomarchio, *Coltivare l'essere che trasforma le cose. Pedagogia militante e progettualità educativa* cit., p. 26.
- <sup>46</sup> Cfr. G. Marramao, *Kairòs. Apologia del tempo debito*, Laterza, Roma-Bari 2005.
- <sup>47</sup> G. D'Aprile, *Kairòs, figura mitica del tempo. Suggestioni pedagogiche*, in G. Arena, S. Costanzo (edd.), *Religione e potere, miti e folclore, sostrati e sincretismi. Fra antico e moderno, dal Mediterraneo al Nuovo Mondo*, Atti del Seminario interdisciplinare, Andrea Lippolis Editore, Messina, pp. 65-74.
- <sup>48</sup> Cfr. R. Fadda, *Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo, cura: lo sfondo ontologico della formazione*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- <sup>49</sup> A. Portera, *Manuale di pedagogia interculturale* cit., p. 43.



<sup>50</sup> Cfr. M. Santerini, *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale* cit.

<sup>51</sup> Cfr. M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari 2010.

<sup>52</sup> A. Catalfamo, *Processi inclusivi e comunità di insegnanti*, in *Cultura inclusiva nella scuola e progettazioni curricolari. Suggestioni e proposte* (Atti del Convegno internazionale Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Catania 10 e 11 maggio 2016), Edizioni Erickson, Trento, p. 113.

<sup>53</sup> Cfr. A. Portera, P. Dusi, B. Guidetti (edd.), *L'educazione interculturale alla cittadinanza: la scuola come laboratorio*, Carocci, Roma 2010.

<sup>54</sup> Cfr. M. Tomarchio, *Culture in dialogo, soggettività e modelli di educazione integrale*, in L. M. Daher (ed.), *Migranti di seconda generazione*, Aracne, Roma 2012.

<sup>55</sup> Cfr. R. Cousinet, *La Culture intellectuelle*, Le Presses d'Île de France, Paris 1954 (trad. it. in *Appendice* a M. Tomarchio, *Educazione Nuova e Culture intellectuelle*, CUECM, Catania 2003).

<sup>56</sup> A. Ferrière, *La scuola attiva* [1922], Bemporad Marzocco, Firenze 1929.

<sup>57</sup> L. Mortari, *Aver cura della vita della mente* cit., pp. XI-L.

<sup>58</sup> M. Nussbaum, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma 2006.