

Rivista trimestrale di ricerca, studio e dibattito sul fenomeno migratorio
A Peer Reviewed Academic Journal on International Migration

Il Centro Studi Emigrazione di Roma (CSER) è un'istituzione con finalità culturali sorta nel 1963 per promuovere "la puntualizzazione e l'approfondimento dei problemi relativi al fenomeno migratorio". Il CSER fa parte della Federazione dei Centri Studi per le migrazioni "G.B. Scalabrini".

Comitato scientifico: Graziano Battistella, Anna Maria Birindelli, Paolo Bonetti, Corrado Bonifazi, Pietro Borzomati, Raimondo Cagiano de Azevedo, Claudio Calvaruso, Renato Cavallaro, Vincenzo Cesareo, Antonino Colajanni, Marcello Colantoni, Paola Corti, Tullio De Mauro, Giuseppe De Rita, Fernando Devoto, Emilio Franzina, Salvatore Geraci, Graeme Hugo, Russel King, Francesco Lazzari, Maria Immacolata Macioti, Lelio Marmora, Marco Martiniello, Antonio Messia, Italo Musillo, Bruno Nascimbene, Desmond O'Connor, Antonio Paganoni, Gaetano Parolin, Franco Pittau, Enrico Pugliese, Mauro Reginato, M. Beatriz Rocha-Trindade, Franco Salvatori, Matteo Sanfilippo, Salvatore Strozza, Francesco Susi, Graziano Tassello, Enrico Todisco, Luciano Trincia, Massimo Vedovelli, Stefano Zamagni, Laura Zanfrini.

Direttore responsabile: Vincenzo Rosato

Comitato editoriale: Matteo Sanfilippo (coordinatore), Laura Camerini, Mariella Guidotti, Antonietta Tosoni.

Direzione: Via Dandolo 58 - 00153 Roma - Tel. 06.58.09.764 - Fax 06.58.14.651
E-mail: studiemi-grazione@cser.it - Web site: www.cser.it

Abbonamento 2012 Italia 70 €
Estero 100 €

Dopo un anno un fascicolo si considera arretrato e costa il doppio.

I versamenti in euro vanno intestati a Centro Studi Emigrazione (specificare la causale)

- Unicredit Banca di Roma, Agenzia di Roma Trastevere B, Viale Trastevere 95 - 00153 Roma

- Codice IBAN: IT 34 R 02008 05319 000400186238
BIC: UNCRITM1E35

- Banca Prossima S.p.A., Filiale 05000, Piazza Paolo Ferrari 10 - 20121 Milano
Codice IBAN: IT 53 Z 03359 01600 100000016532
BIC: BCITITMX

I riassunti dei saggi della rivista sono pubblicati in "Historical Abstracts" ABC-Clio, "Sociological Abstracts", "Review of Population Reviews" CICRED, "Population Index", "International Migration Review", "Bulletin analytique de documentation politique économique et sociale contemporaine", "International Migration", "PAIS Foreign Language Index".

Autorizzazione del Tribunale di Roma, 26 febbraio 1964, n. 9677
Iscrizione al Registro Nazionale della Stampa, 8 ottobre 1982, n. 00389
Numero iscrizione nel R.O.C.: 6533

Poste Italiane S.p.A. - Spedizione in Abb. Postale - D.L. 353/2003
(Conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1, comma 1 - DCB Roma



Associato all'USPI - Unione Stampa Periodica Italiana

STUDI EMIGRAZIONE

MIGRATION STUDIES

rivista trimestrale

quartely journal

CENTRO STUDI EMIGRAZIONE - ROMA

ANNO XLIX - APRILE-GIUGNO 2012 - N. 186

SOMMARIO

L'intercultura alla prova

a cura di MILENA SANTERINI

- 211 - Introduzione, *Milena Santerini*
- 215 - Can Intercultural Education Contribute to Equal Opportunities?, *Cristina Allemann-Ghionda*
- 228 - Pedagogia dell'intercultura: realizzare una pedagogia della cittadinanza, *Fernand Ouellet* X
- 263 - Competenze interculturali e pluralismo sociale, *Milena Santerini* X
- 278 - France: Le rejet de l'interculturalisme, *Françoise Lorce-rie*
- 302 - Intercultural education, vulnerable groups in vulnerable European nations, *Jagdish S. Gundara*
- 325 - La diversité culturelle et religieuse en Méditerranée Occidentale: la nécessité de nouveaux paradigmes éducatifs, *Abdeljalil Akkari*

Coordinatore editoriale: Matteo Sanfilippo

© - Centro Studi Emigrazione - Roma 2012

Pedagogia dell'interculturalità: realizzare una pedagogia della cittadinanza

Le componenti di una formazione interculturale

Quando mi sono interessato alle diverse iniziative che mirano a permettere al sistema educativo di meglio prendere in considerazione le realtà del pluralismo etnoculturale, mi sono subito reso conto del fatto che l'educazione interculturale era una nozione sfumata e controversa. Quanti si riconoscevano in questa etichetta avevano spesso la tendenza a non essere abbastanza critici nei confronti dell'ideologia del pluralismo culturale e a mettere troppa enfasi sui particolarismi etnoculturali: questo rischiava di generare diversi "effetti perversi". La tabella seguente dà un quadro d'insieme dei principali effetti perversi che ho potuto registrare¹.

TABELLA 1. L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE I RISCHI DI EFFETTI PERVERSI

- Il confinamento degli individui in un'identità culturale permanente e immutabile che li priva della libertà di scegliere la loro "formula culturale"².
- Il rafforzamento delle frontiere tra i gruppi e l'aumento dei rischi di intolleranza e di rifiuto dell'Altro³.

¹ Fernand Ouellet, «L'éducation interculturelle : les risques d'effets pervers», in Dominique Renaud, a cura di, *L'interculturel : une question d'identité*, Musée de la civilisation, Québec 1992, pp. 61-108.

² Carmel Camilleri, «Pertinence d'une approche scientifique de la culture pour une formation par l'éducation interculturelle», in Fernand Ouellet, a cura di, *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*, IQRC, Québec 1988-1990, pp. 565-594.

³ Shelby Steele, *The Content of Our Character. A new Vision of Race in United States*, St-Martin's Press, New York 1990; Michel Pagé, «Gouverner le pluralisme ethnoculturel par les institutions démocratiques», in Marguerite Lavallée, Fernand Ouellet e François Larose, a cura di, *Identité, culture et changement social*, Actes du 3e congrès de l'ARIC, l'Harmattan, Paris 1992, pp. 113-125.

- L'accentuazione delle difficoltà di accesso ad un ugual beneficio della legge uguale per gli immigrati e i membri dei gruppi minoritari⁴.
- La perplessità del maestro relativista che non sa più cosa ha il diritto di insegnare per rispettare la cultura degli alunni appartenenti a minoranze⁵.
- La stigmatizzazione e la emarginazione degli alunni delle minoranze cui si attribuisce un'identità socialmente svalutata⁶.
- La reificazione e la folklorizzazione della cultura che non è più una realtà viva che cambia secondo le condizioni della società⁷.
- La frammentazione del curriculum sotto l'impatto delle rivendicazioni particolariste⁸.

La presa di coscienza di questi effetti perversi ha delle conseguenze importanti sul tipo di formazione di cui necessitano coloro che intervengono nelle istituzioni delle società multiculturali per far fronte alle sfide del pluralismo. I lavori di Bernard Lorreyte all'inizio degli anni 1980 mi hanno fornito molti spunti per la messa in opera di un programma di formazione interculturale rivolto agli educatori. Egli proponeva una duplice strategia: una pedagogia della *decostruzione identitaria*, che cerca di decostruire l'omogeneità postulata per sé e per gli altri e una pedagogia della *situazione* per la quale i rapporti interculturali sono analizzati nelle situazioni concrete in cui individui e gruppi entrano in contatto, in un determinato contesto storico e sociale⁹.

Questo approccio mi appare sempre molto pertinente ed ha ispirato la «strategia della svolta» di cui può essere utile riprendere qui

⁴ Steele, *The Content of Our Character*; Jean-Jacques Simard, «La révolution pluraliste. Une mutation du rapport de l'homme au monde», in Ouellet, a cura di, *Pluralisme et école*, pp. 23-55; Ratna Ghosh, «L'éducation des maîtres pour une société multiculturelle», in Fernand Ouellet e Michel Pagé, a cura di, *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun*, IQRC, Québec 1991, pp. 207-231.

⁵ Judith Kleinfield, «Positive stereotyping: The cultural relativist in the classroom», *Human Organization*, (34), 3, 1975, pp. 269-274; Camilleri, «Pertinence d'une approche scientifique de la culture».

⁶ Michel Nicolet, «Pédagogie interculturelle, identité des élèves et dynamique de la situation scolaire», in Raimundo Dinello e Anne-Nelly Perret-Clermont, a cura di, *Psychopédagogie interculturelle*, DelVal, Fribourg 1987, pp. 15-27.

⁷ Simard, «La révolution pluraliste».

⁸ Diane Ravitch, «Multiculturalism. E Pluribus Plures», *American Scholar*, (59), 3, 1990, pp. 337-354; Dinesh D'Souza, *Illiberal education*, The Free Press, New York 1991.

⁹ Bernard Lorreyte, «La fonction de l'Autre: arguments psychosociologiques d'une éducation transculturelle», in Ouellet, a cura di, *Pluralisme et école*, pp. 339-362.

alcuni elementi¹⁰. Piuttosto che cercare di rispondere direttamente alle attese degli insegnanti, i programmi di cui ero responsabile li portavano ad un duplice cambiamento di rotta:

- attraverso l'esame critico delle grandi tematiche teoriche che permettono di pensare allo stesso tempo l'apertura alla diversità etnoculturale, la ricerca di una coesione sociale in uno spazio comune di deliberazione, e la lotta contro la discriminazione e le ineguaglianze;
- attraverso l'esplorazione "gratuita" di alcuni aspetti della situazione sociale, politica ed economica di una società straniera e della dinamica che ha segnato l'evoluzione della cultura dei cittadini di questo paese e di quanti sono immigrati in Québec. Questa deviazione può essere completata dall'esplorazione di un universo culturale straniero per gli insegnanti della classe media: la cultura degli ambienti operai e degli ambienti svantaggiati.

Questa duplice svolta permetteva di affrontare in modo nuovo la terza componente del programma di formazione: l'elaborazione e la messa in opera di un progetto di intervento tendente a portare un contributo al miglioramento della qualità dell'educazione offerta a tutti gli alunni. Questa strategia di formazione interculturale si fondava su una concezione ampia dell'educazione interculturale, la quale include tutte le iniziative pedagogiche che cercano di conciliare tre grandi preoccupazioni/valori:

- La preservazione della diversità culturale e l'adattamento delle istituzioni alla diversità.
- La coesione sociale (la ricerca di un principio di appartenenza collettiva).
- L'equità e l'uguaglianza.

Questa concezione si avvicina a quella formalizzata da Pagé nel 1993¹¹ e ripresa recentemente da Lorcerie, che formula così i tre principi di un'educazione interculturale:

¹⁰ Fernand Ouellet, «De la nécessité du détournement en formation interculturelle. Le programme de l'Université de Sherbrooke», comunicazione al convegno dell'ARIC, Saarebrücken 1994.

¹¹ Secondo Pagé, tre obiettivi devono essere considerati insieme in ciascun progetto di educazione interculturale: «(1) riconoscere ed accettare il pluralismo culturale come una realtà della società; (2) contribuire all'instaurazione di una società di uguaglianza di diritto e di equità; (3) contribuire all'instaurarsi di relazioni interetniche armoniose». Michel Pagé, *Courants d'idées actuelles en éducation des clientèles scolaires multiethniques*, Conseil supérieur de l'éducation, Québec 1993.

- Una nuova offerta di *saperi* relativi alla pluralità della società nazionale.
- Una nuova affermazione dei *valori* di uguaglianza e di giustizia.
- Dispositivi di formazione che permettano lo sviluppo di *nuove capacità ed atteggiamenti* relativi al vivere insieme¹².

Per poter mettere in opera questa visione dell'educazione interculturale, gli educatori hanno bisogno di una formazione interculturale che vada oltre la semplice sensibilizzazione alle sfide del pluralismo etnoculturale e religioso. Mi ero dato una definizione provvisoria della formazione interculturale di cui gli educatori hanno bisogno per fare fronte a queste sfide: «*L'accettazione ragionata della diversità culturale, al fine di partecipare meglio all'interazione sociale, creatrice di identità e di comune umanità*». La svolta, mediante la teoria proposta dal programma di formazione che ho realizzato, permetteva loro di cogliere la portata di questa definizione.

I fondamenti teorici

Si possono distinguere cinque grandi assi nelle tematiche teoriche di cui gli insegnanti devono avere una comprensione minima per essere in grado di situare le sfide del pluralismo etnoculturale nel quadro più ampio delle grandi trasformazioni che operano nelle società moderne e dei fenomeni che le provocano¹³. Il quadro seguente permette di vedere che ognuno di questi temi si collega all'una o all'altra delle preoccupazioni/valori che sono al centro di ogni progetto di educazione interculturale

¹² Françoise Lorcerie, «Éducation interculturelle: état des lieux», *VEI Enjeux*, 129, 2002, pP. 170-189.

¹³ Fernand Ouellet, *L'éducation interculturelle: essai sur le contenu de la formation des maîtres*, L'Harmattan, Paris 1991, e «Quelle formation interculturelle en éducation?», in Pierre Dasen e Christiane Perregaux, a cura di, *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?*, DeBoeck Université, Bruxelles 2000, pp. 243-260.

TABELLA 2: LA FORMAZIONE INTERCULTURALE
TEMI E CONCETTI PERTINENTI

PREOCCUPAZIONI/VALORI	TEMI E CONCETTI PERTINENTI
Accettazione della diversità culturale	Cultura, etnicità, identità nel contesto della modernità Relativismo culturale e necessità di superarlo Ostacoli alle relazioni interculturali: pregiudizio, discriminazione, eterofobia, razzismo Antirazzismo
Coesione sociale (ricerca di un principio di appartenenza collettiva)	Nazione, comunità, Stato; nazionalismo, liberalismo, democrazia pluralista Modelli di inserimento degli immigrati in una società pluriethnica moderna: assimilazione, multiculturalismo, integrazione pluralista; politiche relative alla immigrazione e all'integrazione degli immigrati in alcuni paesi occidentali
Equità e uguaglianza	Eguale beneficio della legge; esclusione e marginalizzazione: circolo vizioso della colpevolizzazione/vittimismo; l' <i>affirmative action</i> e i suoi effetti perversi

Un rapido esame di questa tematica complessa permette di rendersi conto che il metodo proposto agli insegnanti li allontanava notevolmente dalle preoccupazioni pratiche con le quali spesso arrivano all'Università. Non si trattava di offrire loro materiale all'ultima moda o strumenti pedagogici già messi a punto che avrebbero dovuto soltanto adattare alla situazione particolare della loro classe. Cercavo piuttosto di fornire loro un quadro concettuale più ampio e più critico di quello che avevano già, e di condurli a ridefinire la loro percezione delle sfide del pluralismo alla luce della nuova comprensione che questo quadro concettuale permetteva di acquisire.

Così dovevano riflettere sulla identità individuale e collettiva e sulla condizione della cultura e dell'etnicità nella matrice culturale moderna, sulla postmodernità, sul relativismo culturale, sul razzismo e sul suo radicamento nel funzionamento stesso del sociale, sull'antirazzismo e i suoi problemi, sulle misure di accesso all'uguaglianza e sui loro effetti perversi, sul nazionalismo e i suoi problemi,

sul patriottismo costituzionale, sul liberalismo e sul comunitarismo e sulla democrazia deliberativa¹⁴.

Questo percorso di analisi critica delle questioni teoriche complesse che il pluralismo etnoculturale solleva li metteva in contatto con i lavori di ricercatori di diverse discipline che cercano di comprendere l'evoluzione delle società moderne. Questo li portava na-

¹⁴ Condizione della cultura e dell'etnicità nella matrice culturale moderna: Sirmard, «La révolution pluraliste»; Anthony Giddens, *Les conséquences de la modernité*, L'Harmattan, Paris 1994; Alain Touraine, *Critique de la modernité*, Fayard, Paris 1992; Charles Taylor, *Le malaise de la modernité*, Bellarmin, Montréal 1992, e *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*, Boréal, Montréal 1989-1998; Jean-Claude Kaufmann, *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, Armand Colin, Paris 2004. Postmodernità: Zygmunt Bauman, *Postmodernity and its discontents*, New York University Press, New York 1997, p. 1-16. Relativismo culturale: Richard Rorty, *Objectivisme, relativisme et vérité*, Presses Universitaires de France, Paris 1994; Steven Kautz, *Liberalism and Community*, Cornell University Press, Ithaca & London 1995, e «The Postmodern Self and the Politics of Liberal Education», *Social Philosophy and Policy*, 13, 1996, pp. 164-189; Susan Khin Zaw, «Locke and multiculturalism: toleration, relativism and reason», in Robert K. Fullinwider, a cura di, *Public education in a multicultural society. Policy, theory, critique*, Cambridge University Press, Cambridge 1996, pp. 121-155; Fernand Ouellet, «Pour éviter les pièges du relativisme culturel», in Françoise-Romaine Ouellette e Claude Bariteau, a cura di, *Entre tradition et universalisme*, IQRC, Québec 1994, pp. 152-170, e *Essais sur le relativisme et la tolérance*, PUL, Québec 2000. Razzismo e suo radicamento nel funzionamento stesso del sociale: Michel Wieviorka, *L'espace du racisme*, Le Seuil, Paris 1991; Daniel Sibony, *Racisme ou La haine identitaire*, Christian Bourgeois, Paris 1997. Antirazzismo e i suoi problemi: Pierre-André Taguieff, «La lutte contre le racisme, par-delà illusions et désillusions», in Id., a cura di, *Face au racisme*, I, *Les moyens d'agir*, La Découverte, Paris 1991, pp. 11-43; Philip Cohen, «The perversion of inheritance: Studies in the making of multi-racist Britain», in Id. e Bains Harvat, a cura di, *Multiracist Britain: New Directions in Theory and Practice (Youth questions)*, Macmillan, London 1988-1993, pp. 9-118; Frank Palmer, *Anti-racism - An assault on education and value*, The Sherwood Press, London 1986). Accesso all'uguaglianza e suoi effetti perversi: Pascal Noblet, «Reconnaître ses minorités: l'expérience américaine», *Hommes et migration*, 1169, 1993, pp. 39-44; Steele, *The Content of Our Character*; D'Souza, *Illiberal education*. Nazionalismo e i suoi problemi: Michel Wieviorka, *La démocratie à l'épreuve*, La Découverte, Paris 1993; Bhikhu Parekh, «Politics of nationhood», in Keebet Von Benda-Beckman e Maykel Verkuyten, a cura di, *Nationalism, Ethnicity and Cultural Identity in Europe*, Utrecht University, Utrecht 1995, pp. 122-143; Daniel Jacques, *Nationalité et modernité*, Boréal, Montréal 1998; Michel Seymour, *La nation en question*, Éditions de l'Hexagone, Montréal 1999, e Id., a cura di, *Nationalité, citoyenneté et solidarité*, Éditions Liber, Montréal 1999. Patriottismo costituzionale: Jürgen Habermas, *L'intégration républicaine*, Fayard, Paris 1998. Liberalismo e comunitarismo: Kautz, *Liberalism and Community* 1995. Democrazia deliberativa: Hervé Pourtois, «La démocratie délibérative à l'épreuve du libéralisme politique», *Le défi du pluralisme. Lektos*, (3), 2, 1993, pp. 105-134; Amy Gutmann e Dennis Thompson, *Democracy and disagreement. Why moral conflict cannot be avoided in politics, and what should be done about it*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge 1996.

turalmente a riesaminare alcuni luoghi comuni ed alcuni pregiudizi negativi sugli immigrati, su gruppi culturali minoritari o in rapporto ad alcune pratiche culturali che pongono problemi nella società di accoglienza. Molti di questi "problemi" si radicano in una cattiva comprensione del funzionamento della democrazia nelle società pluriethniche moderne. Una migliore comprensione dei concetti usati dalla sociologia, dalla psicologia sociale, dalle scienze politiche e dalla filosofia politica per analizzare questo funzionamento consente di distinguere dei falsi problemi da quelli che hanno fondamenti oggettivi¹⁵. È fuori di dubbio che questi problemi debbano diventare oggetto di una riflessione critica nel quadro di un programma di formazione interculturale. La loro soluzione passa spesso per la messa in atto di "accomodamenti ragionevoli" di cui è difficile percepire la necessità se non si ha una comprensione almeno minimale delle poste in gioco teoriche che soggiacciono alla tematica sopra delineata¹⁶.

Bisogna riconoscere che, in generale, occorre un certo tempo perché gli insegnanti impegnati in un programma di perfezionamento riuscissero a cogliere l'importanza di questa riflessione teorica. La loro formazione iniziale li aveva generalmente poco iniziati agli approcci delle scienze sociali e non avevano familiarità con i concetti e le problematiche di queste discipline. Ho, però, potuto constatare che coloro che persistevano, nonostante il disagio provato all'inizio, riuscivano abbastanza rapidamente non solo a cogliere la pertinenza di questo percorso teorico, ma a provarci gusto. Questa constatazione è anche risultata molto chiaramente da un rapporto di valutazione del programma¹⁷. La strategia, dolce ma esigente, del "cambiamento di rotta", attraverso l'esplorazione di questa problematica teorica, mi sembra così più produttiva e più interessante di una strategia di confronto o di colpevolizzazione¹⁸. Oltre a permette-

¹⁵ Carmel Camilleri, «Les conditions de base de l'interculturelle», in Elio Damiano, a cura di, *Verso una società interculturale: Pour une société interculturelle*, ACLI-CELI, Bergamo 1992, pp. 35-45, in particolare pp. 41-42.

¹⁶ Marie McAndrew, «La prise en compte de la diversité religieuse et culturelle en milieu scolaire: un module de formation à l'intention des gestionnaires», in Fernand Ouellet, a cura di, *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel: Expériences et projets d'intervention*, IQRC, Québec 1995, pp. 317-335; Gérard Bouchard e Charles Taylor, *Fonder l'avenir. Le temps de la conciliation*, Gouvernement du Québec, Québec 2008.

¹⁷ Claude Charbonneau et al., «La participation à une formation à l'éducation interculturelle: une démarche de changement», in Fernand Ouellet, a cura di, *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel*.

¹⁸ Molti autori credono che gli atteggiamenti e le idee razziste debbano costituire l'oggetto di un confronto esplicito nella formazione interculturale: Toni Tavares,

re agli insegnanti di essere meglio attrezzati intellettualmente per capire le sfide suscitate dall'apertura al pluralismo etnoculturale nella società del Québec e altrove nel mondo e per partecipare a questi dibattiti, essa li rendeva più consapevoli degli effetti perversi che le iniziative incentrate sulla valorizzazione e la protezione dei particolarismi inevitabilmente comportano. Inoltre orientava la loro immaginazione e la loro creatività pedagogica verso strade in cui minore è il rischio che i loro interventi diventino parte del problema piuttosto che della sua soluzione.

L'esplorazione di un universo culturale straniero

In un programma di formazione interculturale, ci si può interrogare sulla pertinenza di questa svolta attraverso l'esplorazione di una tradizione culturale straniera. Alcuni potranno pensare che si tratti di un lusso che, di fronte a sfide urgenti, i diversi intervenuti non hanno il piacere di permettersi. Ritengo da parte mia che questi partecipanti abbiano proprio bisogno di prendere le distanze dal clima di urgenza e di tensione nel quale si pongono spesso le sfide del pluralismo etnoculturale. L'analisi della situazione sociale, economica e politica di un paese straniero, soprattutto se legata ad un eventuale progetto di viaggio nel paese oggetto di studio, permette di introdurre un elemento di piacere gratuito nella fase della formazione. Se questa si accompagna con l'iniziazione ad una letteratura straniera, a tradizioni religiose, musicali, estetiche o culinarie di un altro paese, la scoperta di un universo culturale straniero può essere un'esperienza molto piacevole e umanamente molto gratificante. I più "golosi" si spingeranno fino a studiare la lingua di quel paese per poter comunicare più facilmente con gli abitanti del paese stesso¹⁹.

Jon Young e Laara Fitznor, «Constructing an anti-racist professional development model: Manitoba's summer institute on education in a multicultural context», *Multicultural Teaching*, (13), 2, 1995, pp. 24-28; Patrick Solomon e Cynthia Levine-Rasky, *Accommodation and resistance: Educators' response to multicultural and anti-racist education*, York University, Faculty of Education, North York ON 1994. Tuttavia alla luce dei risultati dell'inchiesta di Solomon e Levine-Rasky (pp. 34-38), che rivela una forte resistenza degli insegnanti di fronte a questo genere di confronto, ci si può chiedere se tale strategia sia efficace.

¹⁹ Io stesso faccio parte di questa categoria. Il mio interesse per l'India mi ha portato a intraprendere lo studio dell'hindi nel corso di un anno sabbatico nel 1981-82. Quindi, ho proseguito il mio apprendimento leggendo romanzi e novelle in hindi e traducendo diverse novelle di un autore classico della letteratura hindi, Munshi Premchand (*Deux amies et autres nouvelles*, L'Harmattan, Paris 1996; *Dé-*

Nel corso del programma formativo, l'esplorazione della dinamica socioculturale del paese scelto e dell'evoluzione delle sue tradizioni religiose e culturali nel contesto dell'immigrazione costituiva anche un'eccellente occasione per verificare la validità di molte nozioni teoriche analizzate nel primo blocco di attività del programma. In particolare, questa esplorazione permetteva di vedere concretamente come, in un'altra società, la cultura e l'etnicità si combinino con diversi fattori sociali e politici, e di avere dei termini di confronto per capire meglio come gli stessi meccanismi operino nel proprio universo culturale. Se si cerca di interpretare le tradizioni culturali e religiose del paese studiato con l'aiuto di questa griglia teorica, si è portati a situare i particolarismi etnoculturali in un quadro sociopolitico molto ampio e si possono così evitare i numerosi "effetti perversi" che minano ogni attività di formazione incentrata sulla scoperta della cultura dell'Altro²⁰.

Questo metodo di esplorazione di un universo culturale straniero forniva alle persone iscritte al programma di formazione l'occasione per entrare in contatto con degli immigrati e per avere con loro delle interazioni che potevano essere vissute come scoperta ed arricchimento reciproco, e non, come spesso accade, come incomprensione e confronto²¹.

D'altra parte, per gli insegnanti che appartengono alla classe media, l'universo culturale degli alunni provenienti da ambienti popolari e quello dei loro genitori è un universo culturale straniero. Christine Sleeter mostra chiaramente che è un universo difficilmente accessibile per loro, ma che essi possono imparare a conoscerlo se si mettono in atto le strategie appropriate²². Sembra dunque opportuno inserire in un programma di formazione interculturale per gli insegnanti delle attività che li prepareranno a comprendere

livrance, L'Harmattan, Paris 2000; *Godan. Le don d'une vache*, L'Harmattan, Paris 2006; *La marche vers la liberté*, L'Harmattan, Paris, in corso di pubblicazione.

²⁰ Come si può constatare, si è qui lontani dal metodo volto a «conoscere la cultura dell'altro per gestirlo meglio» descritta da Lorreyte, «La fonction de l'Autre», e dalla tendenza ad esagerare l'importanza della cultura nei rapporti interetnici denunciata da Michel Pagé, «Citoyenneté et pluralisme des valeurs», in France Gagnon, Marie McAndrew e Michel Pagé, a cura di, *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, L'Harmattan, Paris-Montréal 1996, pp. 165-188.

²¹ Una ricerca sulla analisi della diversità negli asili d'infanzia è illuminante sull'importanza di una collaborazione reale con i genitori per coloro che operano nel settore dell'infanzia: Judith K. Bernhard, Marie Louise Lefebvre, Gyda Chud e Rika Lange, *Paths to Equity. Cultural, Linguistic and Racial Diversity in Canadian Early Childhood Education*, York Lanes Press, North York ON 1995.

²² Christine E. Sleeter, *Multicultural Education as Social Activism*, State University of New York, New York 1996.

meglio questo universo ed a stabilire legami di collaborazione con i genitori degli alunni che provengono da questi ambienti, allo scopo di provvedere per questi allievi le condizioni che daranno loro delle vere opportunità di riuscita nella scuola.

Tutte queste ragioni mi portano a persistere nella mia convinzione che il cambiamento di rotta attraverso l'esplorazione di una cultura straniera non sia un lusso per una formazione interculturale in un contesto di globalizzazione degli scambi e di allargamento delle distanze fra le condizioni di vita nei paesi più industrializzati e nei paesi poveri. Questo cambiamento di rotta piuttosto può contribuire in modo significativo allo sviluppo della visione planetaria di cui avremo bisogno per far fronte alle nuove sfide con cui oggi sono confrontate tutte le società. Anche l'esplorazione della cultura della povertà è di grande pertinenza nel contesto di una economia in via di globalizzazione, in cui lo scarto fra i "buoni consumatori" e i "consumatori imperfetti" si sta ampliando in maniera inquietante²³.

Nel quadro di questa attività, gli insegnanti venivano invitati ad esplorare alcuni aspetti importanti del modello culturale dominante in un paese che avranno un giorno il gusto di visitare, e di situarli nella dinamica dei rapporti spesso tesi con i gruppi minoritari. Questa ricerca doveva culminare nella redazione di una breve monografia in cui cercavano di approfondire qualcuno dei seguenti punti:

- l'universo religioso tradizionale e le sue trasformazioni contemporanee;
- la famiglia e l'educazione dei bambini;
- il sistema educativo;
- le tensioni fra tradizione e modernità;
- i rapporti fra gruppi culturali e religiosi e le politiche dello stato in questo ambito;
- i problemi economici ed il loro impatto sulla volontà di immigrare.

Per effettuare questo studio, dovevano consultare degli esperti capaci di consigliarli sulle opere più importanti per capire la situazione religiosa, culturale, sociale e politica del paese. Erano anche invitati ad uno scambio sui risultati delle loro ricerche con immigrati colti originari di questi paesi, a discutere con loro delle trasformazioni subite dalla loro cultura in seguito al trapianto in un nuovo ambiente e a soffermarsi sulle difficoltà che ha rappresentato per loro l'immigrazione in un nuovo paese.

²³ Bauman, *Postmodernity and its discontents*, pp. 1-16.

La natura stessa di questa attività esige che gli insegnanti scegliessero loro stessi il paese da esplorare. Ma, nel contesto del Québec, mi sembrava opportuno incoraggiare coloro che non avevano una scelta ben definita a incentrare la propria esplorazione sull'universo culturale, sociale e politico degli autoctoni del Québec. Gli ostacoli che restano da superare perché i rapporti fra queste comunità e gli altri abitanti del Québec siano soddisfacenti sono molto complessi. Una formazione interculturale che non comportasse un'analisi seria della questione autoctona e che non consentisse di entrare direttamente in contatto con i membri di questa comunità mi sembrerebbe una formazione monca, che evita di affrontare una delle grandi sfide del pluralismo etnoculturale che si pongono in Québec.

Il progetto di intervento

Anche se non c'è niente di più pratico di una buona teoria, una formazione interculturale non può limitarsi all'esame critico della tematica teorica di cui abbiamo identificato i principali elementi ed alla sua attualizzazione nell'esplorazione di una tradizione culturale straniera. Deve anche fornire agli insegnanti elementi strategici per intervenire in maniera efficace presso i loro allievi ed indicazioni sul modo di prepararli a far fronte alle sfide del pluralismo etnoculturale. Il ventaglio di strategie pedagogiche possibili è tuttavia limitato dai numerosi effetti perversi che producono quelle strategie troppo incentrate sui particolarismi etnoculturali e che si iscrivono in una adesione acritica ad una ideologia del pluralismo culturale²⁴. Questo insieme di effetti perversi costituisce in qualche misura un "muro teorico" che costringe ancora una volta gli insegnanti a effettuare una svolta e ad affrontare le sfide del pluralismo etnoculturale nel contesto più ampio di un rinnovamento della pedagogia e di una educazione alla cittadinanza.

L'istruzione complessa e l'equiparazione degli statuti

La forma particolare di apprendimento cooperativo sviluppata all'università Stanford da Elizabeth Cohen e dalla sua équipe costituisce una forma di sperimentazione pedagogica particolarmente feconda per tutti coloro che vogliono fare esperienza di creatività pedagogica, tenendo conto dei rischi di derive che la riflessione teorica

²⁴ Ouellet, «L'éducation interculturelle», pp. 61-108.

ha fatto emergere. La maggior parte delle recenti ricerche sul lavoro di gruppo in classe sono state condotte nelle scuole primarie e nel primo ciclo della secondaria. Si parla generalmente di "apprendimento cooperativo" per designare questa importante corrente di ricerca e di sperimentazione pedagogica. I lavori sulla "istruzione complessa" di Elizabeth Cohen e della sua équipe dell'Università di Stanford si iscrivono in questa corrente, aggiungendovi una dimensione essenziale: l'attenuazione dei problemi di statuto che sorgono nel lavoro di gruppo. Contrariamente ad alcune forme di apprendimento cooperativo in cui l'insistenza sullo sviluppo di abilità sociali va a discapito della qualità degli apprendimenti scolastici, nell'approccio di Cohen lo sviluppo delle abilità sociali appare un mezzo per rafforzare gli apprendimenti delle materie scolastiche e la padronanza delle attività concettuali di alto livello²⁵. E ciò che ne costituisce l'originalità principale è il fatto di attribuire una grande importanza alla riuscita scolastica degli alunni in difficoltà e di fornire agli insegnanti dei mezzi per aiutarli.

Cos'è l'istruzione complessa?

Nella concezione di Cohen, l'istruzione complessa è una forma molto strutturata di organizzazione dell'apprendimento nella quale il lavoro si svolge in piccoli gruppi eterogenei:

- i cui membri sono stati preparati alla cooperazione con esercizi che permettono loro di interiorizzare nuove norme di comportamento in classe;
- dove l'insegnante delega l'autorità ai gruppi di lavoro che si assumono la responsabilità del buon funzionamento del gruppo (i membri esercitano a turno qualcuno di quelli che Cohen chiama i ruoli del "come");
- dove la realizzazione del compito è preceduta da una breve seduta di orientamento da parte dell'insegnante e seguita da una seduta di ritorno sul lavoro di gruppo in cui l'insegnante può fornire una controreazione;
- dove vengono prese delle misure speciali per equilibrare lo statuto degli alunni e per evitare che gli alunni di alto livello non risultino dominanti nell'interazione e che gli alunni di basso statuto si ritirino dal compito (ruoli, trattamento delle abilità mul-

²⁵ La strategia di indurre gli allievi a strutturare un concetto proposta da Britt-Mary Barth, *Le savoir en construction: former à une pédagogie de la compréhension*, Retz, Paris 1993, sembra qui del tutto pertinente.

tiple, attribuzione di competenze). Per riuscire in questo compito, gli allievi devono fare appello alle risorse diversificate di tutti i membri del gruppo.

Tre difficoltà

Cohen identifica tre difficoltà principali incontrate dagli insegnanti che vogliono adottare l'istruzione complessa nella loro classe: le norme implicite del funzionamento della classe; la difficoltà per gli insegnanti di delegare agli allievi l'autorità sui loro apprendimenti; i problemi di statuto che sorgono nei gruppi di lavoro in cooperazione. Se queste difficoltà non vengono risolte, sarà impossibile creare il clima che consenta gli scambi verbali di qualità sui quali si basa l'efficacia dell'apprendimento cooperativo.

Preparare gli alunni ad una trasformazione del proprio ruolo e di quello dell'insegnante

Per far fronte alla prima difficoltà, è necessario preparare bene gli alunni quando si decide di introdurre l'insegnamento cooperativo. Questa preparazione è tanto più importante quanto più gli allievi arrivano in classe con idee ben chiare sul loro ruolo e su quello dell'insegnante:

Ecco alcune norme della classe tradizionale: eseguite il vostro lavoro e non occupatevi di quel che fanno gli altri; non date né domandate mai consiglio ad un compagno quando eseguite un compito in classe; state attenti a quel che dice e fa l'insegnante e a nient'altro; guardate avanti quando state in classe e fate silenzio. Quando insegnano a dei giovani allievi, gli insegnanti ribadiscono costantemente queste norme con le ripetizioni, i premi e le punizioni. Quando gli alunni arrivano alla scuola secondaria, queste norme sono talmente ben interiorizzate che gli alunni docili non sono minimamente coscienti delle ragioni del loro comportamento in classe²⁶.

Si può facilmente capire che alunni che condividono questa visione su quel che ci si aspetta da loro in classe siano un po' scontentati quando l'insegnante presenta un compito da realizzare in cooperazione:

Per assegnare un lavoro di gruppo, bisogna introdurre dei cambiamenti importanti nelle norme tradizionali della classe. Si chiede improvvisamente all'alunno di dipendere dagli altri. Gli allievi sono responsabili non solo del proprio comportamento, ma anche del comportamento del gruppo e del risultato dello sforzo del gruppo. Devono ascoltare gli altri allievi piuttosto che l'insegnante. Devono imparare a chiedere agli altri la loro opinione, a dar loro la possibilità di parlare e di dare dei contributi brevi e sensati allo sforzo del gruppo perché il lavoro possa essere svolto senza contrasti. Sono questi alcuni esempi delle nuove norme che è utile insegnare prima di iniziare a lavorare in gruppo²⁷.

Questa descrizione sorprendente del contrasto tra le norme della classe tradizionale e quella che adotta l'apprendimento cooperativo fa ben vedere che si tratta di una innovazione pedagogica importante e che non la si può intraprendere senza preparare bene gli alunni. Si capisce che Cohen abbia dedicato tutto un capitolo del suo libro alla preparazione degli allievi al lavoro di gruppo.

Passare dalla supervisione diretta alla delega di autorità

La seconda difficoltà è quella che incontra l'insegnante, abituato alla supervisione diretta di tutto quel che succede in classe, quando debba delegare l'autorità a gruppi di cooperazione per una parte importante degli apprendimenti scolastici. Si tratta tuttavia a questo punto di una condizione essenziale per la realizzazione di scambi verbali di qualità nei gruppi.

Abbiamo anche mostrato che quando gli insegnanti non riescono a delegare la responsabilità ai gruppi, gli alunni parlano e lavorano insieme meno frequentemente e dunque apprendono di meno. [...] Se l'insegnante, che rappresenta una figura d'autorità, si assume la responsabilità di portare gli alunni ad impegnarsi nel proprio compito, gli alunni non si assumeranno la loro per risolvere i problemi legati al loro compito. Gli insegnanti che utilizzano la supervisione diretta quando gli alunni lavorano in cooperazione si trovano così, senza volerlo, a sabotare la riuscita dei loro obiettivi. Bloccando il processo che conduce gli allievi a parlare e a lavorare insieme, impediscono loro di sviluppare una buona comprensione dei concetti e di scoprire le cose da soli. Anche gli insegnanti che interrompono costantemente l'interazione del gruppo con domande di alto livello intellettuale corrono il rischio di nuocere alla interazione fra gli allievi²⁸.

²⁷ *Ibidem.*

²⁸ Elizabeth G. Cohen, «La construction sociale de l'équité dans les classes», in Fernand Ouellet, a cura di, *Les défis du pluralisme en éducation*, PUL - L'Harmattan, Québec-Paris 2002, p. 148.

²⁶ Elizabeth G. Cohen, *Designing Groupwork. Strategies for the Heterogeneous* (Linn, Teachers College Press, New York 1994, p. 40).

Una delle ragioni che impediscono agli insegnanti di delegare l'autorità è spesso il fatto che essi hanno paura di perdere il controllo della loro classe. Per superare questa difficoltà, Cohen propone essenzialmente due mezzi: dei compiti ben ideati e ben pianificati ed un sistema di gestione efficace. Enuncia cinque principi di questo sistema di gestione:

1. *le norme di cooperazione devono essere insegnate [...] così che gli allievi sappiano come comportarsi e agiscano in modo da condurre gli altri ad adottare questi comportamenti;*
2. *gli alunni devono sapere di quale gruppo fanno parte e dove si presume che questo gruppo si incontri. Bisogna perdere meno tempo possibile per comunicare questa informazione di base;*
3. *bisogna informare tutta la classe della ripartizione dei ruoli e dei comportamenti specifici attesi [...];*
4. *ogni gruppo deve avere delle istruzioni chiare sul compito da effettuare. Così gli alunni non dovranno chiedervelo;*
5. *dovete aver dato agli alunni un breve orientamento sugli obiettivi di questo compito e sui criteri di valutazione²⁹.*

Modificare le attese di competenza e gli statuti

Tuttavia, anche se l'insegnante ha ben preparato gli allievi alla cooperazione e se delega l'autorità, la qualità dell'interazione fra gli allievi è lungi dall'essere assicurata, a meno che l'insegnante non adotti delle misure precise per far fronte alla terza difficoltà: i problemi di statuto nei gruppi di lavoro. L'originalità principale dell'approccio di Cohen viene dall'importanza attribuita a questa difficoltà. Quando un insegnante decide di introdurre l'apprendimento cooperativo nella sua classe, alcuni alunni dominano le interazioni nei gruppi mentre altri ne sono esclusi. Questi problemi sorgono perché gli allievi hanno attese di competenze gli uni verso gli altri che conferiscono loro uno statuto basso o elevato nel gruppo. Se nulla viene fatto per pareggiare questi statuti, una parte importante della classe verrà esclusa dagli scambi verbali di qualità. Anziché creare la classe equa, l'apprendimento cooperativo rischia così di esacerbare i conflitti latenti nella classe. Di fronte a questa situazione, gli insegnanti rischiano molto di affrettarsi a tornare alla pedagogia tradizionale.

Per far fronte a questi problemi, Cohen propone diverse misure di cui la principale è il trattamento delle abilità multiple. Ma

²⁹ Cohen, *Designing Groupwork*, p. 106.

questo trattamento è efficace solo se si creano dei compiti ricchi, che facciano appello a delle abilità multiple e che mirino a degli apprendimenti concettuali di alto livello. È proprio perché consente di agire sulle attese di competenze che questo trattamento è efficace. Queste attese di competenze possono restare immutate anche dopo una attività riuscita di cooperazione in cui gli allievi collaborino in maniera efficace alla realizzazione del compito, rispettando i ruoli che erano stati loro attribuiti.

Cos'è un compito ad abilità multiple? È un compito che comporta più di una risposta o più di un modo di risolvere il problema. È intrinsecamente interessante e gratificante. Permette ad ogni allievo di portare un contributo diverso. Utilizza molti media e coinvolge la vista, l'udito e il tatto. Richiede una varietà di abilità e di comportamenti. Richiede anche la lettura e la scrittura e costituisce una sfida.

Una delle più grandi sfide che l'istruzione complessa pone agli insegnanti è quella di sviluppare dei compiti di questo tipo per i principali apprendimenti concettuali dei loro alunni. È un lavoro di lungo respiro che si fa normalmente in équipe. Suppone un supporto attivo della direzione della scuola, come sottolinea Cohen, quello di una équipe di formatori esperti che fornisca un accompagnamento in classe nelle prime fasi del processo.

Il trattamento delle abilità multiple si fonda, secondo Cohen, su una ridefinizione dell'intelligenza umana in linea con i lavori di Gardner sulle intelligenze multiple³⁰. Anziché interrogarsi sul livello d'intelligenza degli allievi, bisogna analizzare una situazione di apprendimento o un compito dato in funzione delle abilità intellettuali che esso richiede. Questo presuppone che gli allievi siano stati convinti che il compito che essi devono compiere in cooperazione fa appello a diverse abilità intellettuali. Per riuscire a convincerli di questa realtà, bisogna analizzare il compito in funzione delle abilità che esso comporta. Va sottolineato che, nella vita quotidiana degli adulti, è frequente doversi impegnare con altri in attività complesse che fanno appello a questo tipo di abilità.

Solo i compiti che mirano ad apprendimenti concettuali, ad apprendimenti aperti e non ad apprendimenti abituali, esatti, permettono l'identificazione di abilità multiple. Gli allievi devono essere educati a identificare le abilità pertinenti al compito e a riconoscerle quando vengono messe in atto dai membri del loro gruppo di lavoro.

³⁰ Howard Gardner, *Multiple Intelligences. The Theory in Practice. A Reader*, Basic Books, New York 1993.

ro³¹. Questo addestramento è basato sulle due frasi seguenti: nessuno possiede tutte queste abilità; ognuno di noi ne possiede qualcuna.

Il trattamento delle abilità multiple costituisce il punto di appoggio della seconda strategia proposta da Cohen per trattare i problemi di statuto: l'attribuzione di competenze agli alunni di statuto più basso. Perché questa strategia sia efficace, la valutazione dell'allievo di basso statuto deve essere fatta davanti alla classe. Deve essere precisa, riferirsi ad abilità intellettuali specifiche e mostrare che le abilità attribuite all'allievo di statuto meno elevato sono pertinenti per il lavoro del gruppo ed importanti nella vita.

D'altra parte, dal momento che questa strategia è esigente e stimolante per gli insegnanti e per gli allievi e propone strategie suscettibili di aiutare gli allievi a sviluppare sin dai primi anni della scuola primaria un rapporto attivo con il sapere piuttosto che un rapporto sottomesso al rituale scolastico, questo approccio pedagogico è in grado di apportare un contributo molto significativo al problema dell'abbandono scolastico³². Ha così opportunità ancora maggiori di essere integrata nel funzionamento dell'istituto scolastico e di contribuire al suo rinnovamento piuttosto che un approccio centrato sui problemi particolari degli immigrati o degli alunni che appartengono ad uno specifico gruppo culturale.

Mettendo così l'accento sulla dinamica degli statuti nei gruppi di lavoro e sugli apprendimenti di alto livello, nonché sulle abilità sociali che permettono di stabilire delle interazioni ugualitarie con allievi appartenenti a classi sociali diverse e a gruppi culturali diversi, con i quali imparano a realizzare lavori ricchi ed esigenti che nemmeno gli allievi più bravi della classe possono dominare completamente, l'approccio di Cohen sembra una strada particolarmente promettente per affrontare le sfide della pluriethnicità nell'educazione. Questo approccio consente di non isolare l'eterogeneità culturale dalle altre forme di eterogeneità (classi sociali, padronanza degli apprendimenti scolastici, popolarità fra i pari) e «di inserire la que-

³¹ Cohen integra qui le strategie della metacognizione la cui importanza è riconosciuta dal Comitato sugli sviluppi della scienza dell'apprendimento. Una delle tre scoperte chiave segnalata da questo comitato è la seguente: «Un approccio "metacognitivo" dell'istruzione può aiutare gli allievi ad assumere il controllo del proprio apprendimento definendo per se stessi degli scopi di apprendimento e controllando il loro progresso nel raggiungimento di questi scopi» (John Bransford, Ann Brown e Rodney R. Cocking, *How People Learn. Brain, Mind, Experience, and School*, National Academy Press, Washington DC 2000, p. 18).

³² Fernand Ouellet, «Apprentissage en coopération et échec scolaire», in Id., a cura di, *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel*, pp. 135-160.

stione interculturale in una prospettiva educativa d'insieme»³³. È un approccio che si fonda su una pianificazione rigorosa, su strategie di impianto provate da anni di ricerca e su una strategia di valutazione che consente aggiornamenti continui.

L'apprendimento cooperativo nella scuola media e all'università

Le strategie dell'istruzione complessa si iscrivono in una concezione socio-costruttivista dell'apprendimento. Secondo Cohen, le implicazioni pedagogiche del socio-costruttivismo non sono ancora sufficientemente riconosciute³⁴. A suo parere, coloro che condividono questa concezione dell'apprendimento sottolineano l'importanza degli scambi verbali, dei dibattiti e del dialogo come strumento di comprensione dei concetti e sono pressoché unanimi nel considerare il quadro dei piccoli gruppi che lavorano in cooperazione come il più favorevole all'apprendimento. In un'opera poco conosciuta, Kenneth Bruffee descrive un'esperienza di apprendimento cooperativo condotta a New York con colleghi e studenti del primo ciclo universitario³⁵. L'interesse di questa esperienza risiede soprattutto nella discussione della concezione socio-costruttivista dell'apprendimento su cui essa si è fondata³⁶. Dal momento che è alla base di diversi progetti di riforma dell'educazione, la concezione socio-costruttivista dell'apprendimento è stata oggetto di una denigrazione sistematica da parte di coloro che si oppongono a questa riforma e vorrebbero tornare ad un insegnamento tradizionale basato sulla trasmissione delle conoscenze. È dunque essenziale cercare di capire meglio questa nozione controversa.

Apprendimento cooperativo o in collaborazione?

Alcuni autori vorrebbero stabilire una distinzione netta tra l'apprendimento in collaborazione e l'apprendimento cooperativo. L'apprendimento in collaborazione è definito «come un'attività coordinata e sincronizzata che risulta da un tentativo continuo

³³ Pagé, *Courants d'idées actuels*, p. 90.

³⁴ Cohen, «La construction sociale de l'équité dans les classes», p. 149.

³⁵ Kenneth Bruffee, *Collaborative learning. Higher Education, Interdependence and the Authority of Knowledge*, The Johns Hopkins Press, Baltimore and London 1995.

³⁶ Ouellet, a cura di, *Les défis du pluralisme en éducation*; Id., «Sociocentrisme et enseignement collégial», *Pédagogie collégiale*, (19), 13, 2006, pp. 17-25.

di costruire e mantenere un concetto condiviso del problema da risolvere»³⁷. Fondandosi su questa definizione, Deaudelin e Dubé sostengono che esso rappresenta una pista «più promettente dell'apprendimento cooperativo, perché suscita maggiori interazioni e suppone un impegno collettivo condiviso in relazione ad un apprendimento»³⁸. Secondo questi due autori, l'apprendimento cooperativo suscita una minore interazione fra gli studenti, poiché il compito viene distribuito fra i membri di un gruppo di lavoro. Questa preferenza per l'apprendimento in collaborazione si fonda a mio avviso su basi piuttosto fragili. L'apprendimento cooperativo come lo concepisce Elizabeth Cohen non implica sempre che il compito sia distribuito fra i membri dei gruppi di lavoro³⁹. Diverse attività che suggerisce comportano compiti realizzati in comune. Insiste molto sull'importanza e sulla qualità delle interazioni fra gli allievi nella classe e propone degli strumenti perché le disuguaglianze di statuto non possano ostacolarle. Una pista più interessante per distinguere queste due strategie di insegnamento è l'importanza di mezzi da implementare perché una vera cooperazione possa stabilirsi nei gruppi di lavoro. Così, per allievi ormai al termine della scuola secondaria, delle scuole medie o delle università che abbiano già lavorato in cooperazione, sarebbe necessario meno tempo perché si stabilisca un clima di cooperazione. L'energia delle équipes di lavoro potrebbe allora essere incentrata sulla realizzazione di compiti complessi. Si potrebbe allora riservare il termine "apprendimento in collaborazione" per i livelli superiori dell'insegnamento.

Una concezione «interculturale» del socio-costruttivismo

Tuttavia, piuttosto che cercare di individuare più o meno artificialmente le frontiere fra apprendimento cooperativo ed apprendimento in collaborazione, mi sembra più fecondo cercare i punti di incontro tra queste due strategie pedagogiche. Il socio-costruttivismo mi sembra costituire uno di questi punti di incontro, come

³⁷ Pierre Dillenbourg e Michael Baker, «Negotiation spaces in human-computer collaborative learning», in *Second International Conference on Design of Cooperative Systems*, Proceedings of COOP, 1996, pp. 187-206.

³⁸ Colette Deaudelin e Caroline Dubé, «Collaboration en face à face et à distance Interactions d'élèves axées sur la négociation», in Colette Deaudelin e Thérèse Nault, a cura di, *Collaborer pour apprendre et faire apprendre. La place des outils technologiques*, PUQ, Montréal 2003, pp. 135-154.

³⁹ Cohen, «La construction sociale de l'équité dans les classes», pp. 141-172.

riconoscono Deaudelin e Dubé che tuttavia sembrano privilegiare l'apprendimento in collaborazione:

Un numero sempre crescente di ricerche sull'insegnamento e l'apprendimento adottano una prospettiva in cui l'apprendimento è considerato un processo sociale più che individuale. Sebbene coesistano diverse posizioni all'interno delle prospettive qualificate di costruttivisti post-moderni o socio-costruttivisti, tutti riconoscono l'interdipendenza dei processi individuali e sociali nella costruzione di conoscenze. Tutte attribuiscono anche una grande importanza alle interazioni sociali: quelle tra l'insegnante e gli alunni, ma anche quelle tra gli alunni. Fra i vantaggi associati all'apprendimento tra pari, si notano i seguenti: permette agli allievi di esprimersi, di scoprire e di costruire le proprie strutture di conoscenza con un grado di astrazione più elevato che se fossero soli»⁴⁰.

Questa opzione a favore di una concezione socio-costruttivista dell'apprendimento raggiunge quella di Bruffee per il quale insegnare le scienze, la letteratura, la storia o la sociologia agli studenti della scuola media o dell'università, significa fornire loro i mezzi per entrare in una nuova "comunità di saperi", di cui devono imparare a padroneggiare progressivamente la lingua e la cultura specifica. Quando arrivano alla scuola media o all'università, essi appartengono già a una grande varietà di comunità di saperi, a seconda dell'ambiente socioeconomico, del gruppo etnico o della religione cui appartengono e di molte altre appartenenze che dipendono da scelte personali. Quando si porranno loro nuovi problemi formulati nel linguaggio particolare di una data disciplina, avranno inizialmente la tendenza ad articularli in quello della loro cultura originaria.

Tutti gli autori che adottano una concezione socio-costruttivista dell'apprendimento sottolineano la necessità di fornire agli studenti l'occasione di basarsi sulle loro conoscenze pregresse. Solo su questa base potranno progredire verso una lettura dei fenomeni studiati che userà il linguaggio specialistico della disciplina insegnata⁴¹.

⁴⁰ Deaudelin e Dubé, «Collaboration en face à face et à distance», p. 137.

⁴¹ Per esempio, il National Research Council americano, per voce del Committee on Developments in the Science of Learning, mette in testa alla lista dei suoi «key findings – fattori chiave» i seguenti punti: «Gli allievi arrivano in classe con dei preconcetti sul modo in cui funziona il mondo. Se non ci si preoccupa della loro comprensione iniziale, possono fallire nel cogliere i nuovi concetti e la nuova informazione che si insegnano loro o li imparano solo per poter superare un esame e tornare ai loro preconcetti una volta usciti dalla classe» (Brandsford, et al., *How People Learn*, p. 14).

Bruffee dà una colorazione "interculturale" a questo processo usando il concetto di "riacculturazione" per caratterizzare questo passaggio progressivo da una comunità di saperi a un'altra. È a partire dalla lingua e dalla cultura propria alle loro diverse comunità di saperi che gli allievi potranno imparare gradualmente il senso delle parole e dei concetti che permetteranno loro di partecipare ad uno scambio simbolico con i membri di una nuova comunità di sapere.

Come il processo di riacculturazione che vive un immigrato che entra in una nuova cultura, la riacculturazione ad una nuova comunità di saperi non avviene senza difficoltà. Gli studenti devono assumersi il rischio di abbandonare la sicurezza della loro comunità originaria di appartenenza e di imparare una nuova lingua e una nuova cultura in cui le parole non hanno sempre lo stesso senso di quello delle sub-culture alle quali appartengono⁴². Per aiutarli a superare questo difficile passaggio dalla sicurezza di una cultura di cui padroneggiano il linguaggio e i simboli ad un universo straniero dove non capiscono il significato delle parole, il professore non deve solo accontentarsi di insegnare loro la lingua della comunità di sapere che egli rappresenta, ma deve dare loro l'occasione di praticarla. E questo non si può limitare al dialogo tra l'insegnante e gli studenti. Questi ultimi riusciranno ad imparare la lingua della nuova comunità soltanto se il professore fornisce loro l'occasione di partecipare a «comunità di transizione» dove potranno costruire progressivamente la loro capacità di parlare la nuova lingua. Queste comunità di transizione «organizzano gli allievi in relazioni sociali» che comportano una «fusione temporanea di interessi» che permette loro di abbandonare la loro dipendenza in rapporto alla lingua che costituisce una comunità (la loro "antica" comunità) e di parlare correntemente la lingua della comunità di cui stanno diventando membri (la loro "nuova" comunità)⁴³.

Si potrebbe qualificare come "interculturale" questa concezione del socio-costruttivismo che si inserisce nella linea dei lavori di Vigotsky⁴⁴ sull'apprendimento del linguaggio. Bruffee riporta la descri-

⁴² Quando si comincia a parlare una nuova lingua, è inevitabile che si facciano degli errori. In una prospettiva socio-costruttivista, questi errori occupano un posto importante nell'apprendimento. Su questo aspetto, Jean-Pierre Astolfi, *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF, Paris 1997, e Barth, *Le savoir en construction*, sottolineano la necessità di attribuire grande attenzione agli errori che commettono gli alunni quando si cerca di comunicare loro il senso di un concetto.

⁴³ Bruffee, *Collaborative learning*, p. 75.

⁴⁴ Lev Vigotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge MA 1978.

zione che un discepolo di Vigotsky fa della maniera in cui i genitori insegnano ai loro figli come distinguere un piccione da un pesce⁴⁵. È perfettamente uguale a quella riportata da Brith-Mari Barth:

Immaginate un bambino a passeggio con sua madre e che, vedendo un gatto, lo indica col dito dicendo «cane». La madre segue la sua indicazione e risponde «no, è un gatto». Forse attirerà la sua attenzione sulle differenze fisiche fra gatti e cani, mostrandogli altri gatti e cani durante le loro future passeggiate. Dialogherà con lui, interpretando quello che egli prova a comunicare e forse si renderà conto più precisamente di ciò che attira la sua attenzione; ella tenderà, in una osservazione comune dei gatti e dei cani, di orientare il suo sguardo su quello che le sembra sia importante sapere. Forse osserveranno insieme come i gatti si leccano per pulirsi, come sanno saltare da una parte all'altra con molta precisione, come tirano fuori rapidamente gli artigli. [...] Infine a partire dalla loro attenzione congiunta, raggiungeranno una intesa su ciò che designano le parole gatto e cane, anche se queste "definizioni" non hanno niente di scientifico. È soltanto nella loro comunità linguistica che le parole prenderanno un senso⁴⁶.

Questa descrizione illustra bene la natura sociale dell'apprendimento, contrariamente alla visione piagetiana nella quale il bambino sembra anzitutto un individuo che riaggiusta progressivamente i propri "schemi" per ridurre gli squilibri cognitivi generati dalla sua interazione col mondo che lo circonda. Qui, non è con il mondo che il bambino interagisce, ma con sua madre che rappresenta la cultura da cui egli impara progressivamente a dominare il linguaggio e a "costruire" significati comuni.

Le sfide dell'educazione alla cittadinanza nel contesto postmoderno

Dopo aver mostrato che l'educazione interculturale si avvantaggerebbe nell'articolarsi strettamente a degli approcci pedagogici fondati su una concezione socio-costruttivista dell'apprendimento, vorrei ora mostrare come essa possa costituire una compo-

⁴⁵ Bruffee, *Collaborative learning*, pp. 119-120. La descrizione è ripresa da Bruno Latour, *Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers Through Society*, Harvard University Press, Cambridge MA 1987, p. 199-200.

⁴⁶ Barth, *Le savoir en construction*, p. 43.

nente essenziale di ogni progetto di educazione alla cittadinanza adattato alle condizioni della nostra epoca. Mi ispirerò ai lavori recenti di Galichet⁴⁷, che propone un modello pedagogico di educazione alla cittadinanza. Vedremo che questo modello comporta affinità elettive sorprendenti con le strategie dell'istruzione complessa e dell'apprendimento in collaborazione.

Mi sembra ancora più importante tentare questa dimostrazione, dal momento che in diversi paesi le forze della destra vorrebbero che la preoccupazione per la coesione sociale – che è alla base di questo progetto – permettesse il rallentamento per la preoccupazione di apertura alla diversità, che è al centro di ogni progetto di educazione interculturale. Senza dubbio non è una coincidenza che queste stesse forze reazionarie tentino anche, con tutti i mezzi, di svalutare i progetti di riforma dell'educazione fondati su una concezione socio-costruttivista dell'apprendimento.

Da qualche anno, si nota un interesse crescente per l'educazione alla cittadinanza da parte degli educatori e dei responsabili dell'educazione nazionale in molti paesi democratici. Si possono avanzare diverse ragioni per spiegare questo rinnovato interesse: difficoltà a mantenere un clima propizio all'apprendimento scolastico di fronte ai numerosi atti di inciviltà a scuola in alcuni ambienti svantaggiati⁴⁸; effetti perversi delle politiche multiculturali, che non attribuiscono sufficiente importanza alla base della coesione sociale, che permette una vera apertura alla diversità; inquietudini di fronte alle trasformazioni profonde della società e senso di crisi. Galichet sostiene che questo interesse interviene regolarmente «ogni volta che la società è incerta sui suoi fondamenti, in preda a sconvolgimenti e dissensi che minacciano la sua esistenza e portano ad interrogarsi sulla sua legittimità»⁴⁹.

L'educazione alla cittadinanza: un concetto fluido

Il primo problema che sorge quando si cerca di definire ciò che si intende per educazione alla cittadinanza è che la cittadinanza non è un concetto univoco. Pagé distingue quattro concetti nel

⁴⁷ François Galichet, «Combattre l'analphabétisme social», in Id., a cura di, *Citoyenneté: une nouvelle alphabétisation*, SCEREN, 2003, pp. 11-22; Id., *L'école, lieu de citoyenneté*, ESF, Issy-les-Moulineaux 2005.

⁴⁸ Jacqueline Costa-Lascoux, «L'éducation civique peut-elle changer l'école?», in Jean-Pierre Obin, a cura di, *Questions pour l'éducation civique*, Hachette, Paris 2000, pp. 115-133.

⁴⁹ François Galichet, *L'éducation à la citoyenneté*, Anthropos, Paris 1998, p. 1.

pensiero dei teorici che descrivono la cittadinanza vissuta dai cittadini delle democrazie odierne:

- 1) la concezione *liberale* che mette l'accento sui *diritti che proteggono la libertà dei cittadini* di investire nel loro sviluppo personale, familiare, professionale, senza preoccuparsi troppo della partecipazione civica, a meno che non vengano minacciati i loro diritti;
- 2) la concezione *deliberativa pluralistica* che insiste sulla *partecipazione alla deliberazione della comunità politica*, unica garanzia che le decisioni prese in vista del bene comune siano dei compromessi accettabili da tutta la varietà dei cittadini;
- 3) la *cittadinanza civile differenziata* che mette pure l'accento sulla *partecipazione, ma solo riguardo alla società civile*, in cui i cittadini pensano di poter contribuire certamente alla creazione di beni comuni che soddisfino le speranze convergenti delle comunità o dei gruppi ristretti ai quali appartengono;
- 4) la *concezione nazionale unitaria* che facilita maggiormente l'espansione di una identità collettiva forte, che costituisce la base della coesione della società nel rispetto dei diritti dei cittadini.

Secondo Pagé, non è possibile per il ricercatore optare per l'una o per l'altra di queste quattro concezioni teoriche della cittadinanza, perché esse sono tutte «*legittime riguardo alla norma fondamentale dell'uguaglianza integrale di tutti i cittadini in una società democratica*»⁵⁰. Ci troviamo davanti a «*diversità di formule di cittadinanza che dovrebbero essere studiate nell'educazione alla cittadinanza come altrettante maniere legittime di vivere la cittadinanza*»⁵¹. E solo attraverso la ricerca empirica che si potrà determinare qual è quella che raggiunge meglio la partecipazione dei cittadini.

Lo sviluppo di un programma di educazione alla cittadinanza presuppone che si tenga conto della diversità delle concezioni di cittadinanza che coesistono legittimamente nella società. Tuttavia questa diversità può rendere a volte difficile l'accordo sulle finalità del programma.

Questa difficoltà è ancor più accentuata dal moltiplicarsi delle iniziative che si presentano con l'etichetta di educazione alla cittadinanza. Gli atti del colloquio *Verso una pedagogia dell'educazione alla cittadinanza*, che si è tenuto alla Facoltà di educazione dell'U-

⁵⁰ Michel Pagé, «L'éducation à la citoyenneté devant la diversité des conceptions de la citoyenneté», in Id., Fernand Ouellet e Luiza Cortesao, a cura di, *L'éducation à la citoyenneté*, Éditions du CRP, Sherbrooke 2001, p. 50.

⁵¹ *Ibidem*, p. 10.

niversité du Québec à Montréal il 20 e il 21 novembre 2001⁵², ci presentano una molteplicità di iniziative di cui è difficile talvolta definire il nesso con l'educazione alla cittadinanza. Per vederci un po' più chiaro, può essere anche utile distinguere quattro componenti principali dell'educazione alla cittadinanza nella scuola:

- l'iniziazione alla vita democratica nel funzionamento della scuola e nella gestione della classe;
- l'impegno nei progetti comunitari su scala locale, regionale, nazionale e mondiale;
- l'esplorazione di temi relativi alla cittadinanza nei diversi programmi del curriculum scolastico;
- l'istituzione di un programma di educazione alla cittadinanza nel curriculum scolastico⁵³.

Questa griglia consente di vedere un po' più chiaro nella molteplicità di iniziative che l'entusiasmo attuale per l'educazione alla cittadinanza suscita. Vorrei presentarne una seconda che consente di attribuire un giudizio al valore di queste iniziative. Questa griglia identifica cinque preoccupazioni/valori che dovrebbero ritrovarsi in ogni progetto coerente di educazione alla cittadinanza (Tabella 3).

TABELLA 3. EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA
PREOCCUPAZIONI/VALORI

- Tutela della diversità culturale ed adattamento delle istituzioni alla diversità
- Coesione sociale (ricerca di un principio di appartenenza collettivo)
- Equità ed uguaglianza
- Partecipazione critica alla vita e alla discussione democratica
- Tutela della diversità biologica

Le tre preoccupazioni/valori al centro di ogni progetto di educazione interculturale, vale a dire l'apertura alla diversità, la coesione sociale e l'uguaglianza, dovrebbero egualmente ritrovarsi in ogni iniziativa che miri all'educazione alla cittadinanza. La coesione sociale e la partecipazione critica alla vita e alla discussione democratica saranno senza dubbio preoccupazioni più centrali nell'educazione alla

⁵² Maria Dolores Otero, Élise Cournoyer, Ariane Larocque e Marie-Ève Marleau, *Vers une pédagogie de l'éducation à la citoyenneté*, Faculté d'éducation de l'UQAM, Montréal 2002.

⁵³ Ouellet, «Quelle formation interculturelle en éducation?», p. 159.

cittadinanza di quanto non fossero nei diversi progetti di educazione interculturale. Tuttavia nessun programma di educazione alla cittadinanza e nessuna iniziativa in questo campo possono ignorare la necessità per le società democratiche di fare uno spazio maggiore alla preoccupazione di apertura alla diversità rispetto al passato. Inoltre, l'educazione alla cittadinanza deve attribuire un posto centrale alla problematica dell'uguaglianza e dell'equità. Infine, in un contesto di globalizzazione e di crisi della biodiversità sul pianeta, un programma di educazione alla cittadinanza non può più limitarsi alle frontiere di una nazione o di un continente. La preoccupazione ecologica deve far parte di ogni progetto di educazione alla cittadinanza.

Alcune caratteristiche della postmodernità o dell'ipermodernità⁵⁴

L'idea di cittadinanza è un progetto moderno. È l'emancipazione degli individui rispetto alle gerarchie tradizionali di diritto divino e l'assunzione autonoma del proprio destino collettivo che erano al cuore di questo progetto⁵⁵. In un'attenta analisi delle trasformazioni della società americana, Manfred Bischoff mostra che questa idea dell'assunzione da parte dei cittadini del loro destino collettivo ha sempre minor senso nel contesto contemporaneo del diritto al lavoro⁵⁶. Nell'attuale contesto postmoderno⁵⁷, le decisioni collettive sfuggono sempre di più ai cittadini. La pratica della cittadinanza è stata progressivamente dissolta in un duplice processo, quello della politicizzazione dell'economico e quello dell'economizzazione del politico.

⁵⁴ Riprendo qui delle parti importanti di un capitolo del mio libro del 2002 e di due articoli pubblicati nel 2005.

⁵⁵ Marcel Gauchet, *La religion dans la politique*, Gallimard, Paris 1998; Dominique Schnapper, *Qu'est-ce que la citoyenneté?*, Gallimard, Paris 2000.

⁵⁶ Manfred Bischoff, «La transition vers la postmodernité aux États-Unis: une analyse de la dynamique d'élargissement et de concrétisation des droits de citoyenneté», dans Michel Coutu *et al.*, a cura di, *Droits fondamentaux et citoyenneté. Une citoyenneté fragmentée, limitée ou illusoire?*, Éditions Thémis, Montréal 1999, pp. 397-423; Id., «Société de travail et domination totale: l'exemple américain», in Daniel Dagenais, a cura di, *Hannah Arendt, le totalitarisme et le monde contemporain*, PUL, Québec 2004, pp. 435-494.

⁵⁷ Diversi autori preferiscono parlare di "ipermodernità" per designare le condizioni particolari delle società contemporanee e mostrare come esse si distinguano da quelle della modernità: Nicole Aubert, a cura di, *L'individu hypermoderne*, Éres, Ramonville-Saint-Abne 2004; Paul Willaime, *Europe et religions. Les enjeux du XXI^e siècle*, Fayard, Paris 2004; Vincent De Gaujelac, *La société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*, Seuil, Paris 2005.

Man mano che lo Stato ha cominciato ad intervenire sull'economia, si è trovato risucchiato dalle *lobbies* economiche delle imprese da una parte, e dai sindacati dall'altra. Inoltre l'incorporazione dello Stato nel sistema organizzativo ha praticamente significato la sua subordinazione all'economia capitalista. La frammentazione e la dispersione del potere sovrano dello Stato, così come lo svanire della distanza verticale fra lo Stato moderno e la società civile, hanno avuto conseguenze gravi per il funzionamento della democrazia. Lo Stato ha perduto la sua capacità di costituirsi come punto di riferimento, di arbitraggio, di rappresentante dei diversi interessi particolari e contraddittori, di garante dell'"interesse generale". La voce del cittadino ha sempre meno importanza. Vengono ormai ascoltate le associazioni e i gruppi di pressione che parlano al loro posto o, anche, le imprese stesse che si chiamano ancora, davvero stranamente, "persone morali".

In questo contesto, lo Stato è sempre più ridotto ad un ruolo di semplice mediatore e di garante dei contratti effettuati da diverse organizzazioni che funzionano come dei sottosistemi sociali autonomi ed autoreferenziali, dove l'integrazione della società non è più, come nella modernità, realizzata secondo una maniera politico-istituzionale, ma secondo un modo *decisionale-organizzativo*⁵⁸. Questi sottosistemi formano quel che Bischoff chiama «*il sistema sociale della postmodernità*»:

*La dissoluzione della cittadinanza accompagna anche quella del potere politico. La postmodernità li ha sostituiti con una miriade di istanze e di luoghi di partecipazione relativa all'organizzazione che forma un sistema all'interno del quale l'individuo non esiste "socialmente" e "politicamente" se non mediante la sua appartenenza e la sua partecipazione alle organizzazioni che si sono sostituite a lui e allo Stato nella persona stessa del soggetto sociale*⁵⁹.

Questo sistema postmoderno non è al riparo dalle derive totalitarie in cui l'umano diventa superfluo, come è accaduto nel XX secolo con il nazismo e il totalitarismo. L'invasione di tutti gli aspetti dell'esistenza umana da parte del "management" appare a

⁵⁸ Michel Freitag, «La métamorphose. Genèse et développement d'une société postmoderne en Amérique», *Société*, 9, 1994, pp. 1-137; Id., «De la Terreur au Meilleur des Mondes. Genèse et structure des totalitarismes archaïques», in Dagenais, a cura di, *Hannah Arendt*, pp. 248-350

⁵⁹ Bischoff, «La transition vers la postmodernité aux États-Unis», p. 420.

molti analisti come il rischio principale che minaccia l'umanità in questo inizio del XXI secolo⁶⁰.

Alla luce di tali analisi, la crisi che attualmente desta l'interesse per l'educazione alla cittadinanza sembra ancora più profonda di quella che evoca Galichet nella sua storia dell'educazione alla cittadinanza in Francia. È l'idea stessa di cittadinanza e del politico come assunzione da parte dei cittadini del loro destino collettivo che sembra rimessa in questione nell'*evoluzione* recente delle democrazie.

La necessità di educare alla gestione dei conflitti

Queste trasformazioni profonde delle democrazie "postmoderne" hanno evidentemente delle ripercussioni sul modo in cui si può concepire oggi l'educazione alla cittadinanza. Galichet fornisce delle piste molto interessanti per definire ciò che dovrebbe essere l'educazione alla cittadinanza in questa nuova situazione. In un contesto di «*legittimità contraddittorie e concorrenti*», educare alla cittadinanza «*non può ormai essere altro che imparare a gestire queste legittimità contraddittorie che lacerano le società e gli individui*»:

*Educare alla cittadinanza non potrebbe ormai effettuarsi senza educare al conflitto ed imparare a gestire questo conflitto che non è semplicemente un conflitto di opinioni o d'interessi, ma in realtà un conflitto di legittimità, cioè di normatività*⁶¹.

La società non è più caratterizzata da un «*insieme coerente e ben determinato di valori, ma piuttosto da normatività multiple ed esclusive*»⁶². Non ci si può più dunque aspettare che ci sia una corrispondenza completa fra i valori degli insegnanti e quelli dei diversi gruppi di cittadini. Non si può nemmeno esigere da loro che professino una sorta di morale comune che sarebbe quella del gruppo. E tuttavia non ci si potrebbe più accontentare della constatazione relativista⁶³ ed individualista secondo la quale

⁶⁰ Dagenais, a cura di, *Hannah Arendt*. Per un'analisi molto stimolante delle pressioni che esercita sugli individui l'egemonia della logica gestionale, si veda De Gaujelac, *La société malade*.

⁶¹ Galichet, *L'éducation à la citoyenneté*, pp. 142-143.

⁶² *Ibidem*.

⁶³ Per un'analisi critica della questione complessa del relativismo, si veda Fernand Ouellet, *Essais sur le relativisme et la tolérance*, PUL, Québec 2000; et Raymond Boudon, «Pluralité culturelle et relativisme», *Revue de philosophie et de sciences sociales*, 1, 2000, pp. 311-319.

«ad ognuno i propri valori», perché «una tale constatazione significa la negazione di ogni educazione e del resto anche di ogni pensiero»⁶⁴.

Galichet preconizza una “pedagogia del conflitto” come soluzione alla crisi di legittimità dei valori nelle società contemporanee. Questa pedagogia si iscrive in una concezione dell’educazione alla cittadinanza in cui l’insegnamento delle questioni controverse occupi il posto centrale⁶⁵. Tale approccio sembra particolarmente adatto alla situazione di tensione fra diverse concezioni legittime della cittadinanza⁶⁶. Esso permette anche di non nascondere le inevitabili tensioni fra le diverse concezioni dell’educazione alla cittadinanza e fra le preoccupazioni/valori sottese alle iniziative in questo settore. Si iscrive nella linea delle discussioni filosofiche recenti sulla democrazia deliberativa e sui modi di giungere ad un *modus vivendi* su alcune questioni controverse sulle quali non sarà mai possibile giungere ad un consenso⁶⁷.

Per sviluppare la cooperazione e scuotere la “sufficienza identitaria”: il modello pedagogico

Secondo Galichet, «la società neoliberale contemporanea ha un effetto destrutturante sulla maggior parte delle forme di socializzazione tradizionali. Essa disaggrega, dissolve le strutture che “tenevano” gli individui, li integravano in piccole società in seno alla grande: chiese, sindacati, comunità di paese o di quartiere, etc.»⁶⁸.

⁶⁴ Galichet, *L'éducation à la citoyenneté*, p. 144.

⁶⁵ Bernard Crick, *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools, Final report of the Advisory Group on Citizenship*, Qualifications and Curriculum Authority, London 1998; Lorcerie, «Éducation interculturelle», pp. 181-182.

⁶⁶ Pagé, «L'éducation à la citoyenneté devant la diversité des conceptions de la citoyenneté», pp. 41-45.

⁶⁷ André Duhamel e Daniel Weinstock, «Pourquoi la démocratie délibérative?», in Idd. e Luc B. Tremblay, a cura di, *La démocratie délibérative en philosophie et en droit: enjeux et perspectives*, Éditions Thémis, Montréal 2001, pp. XIII-XX; Gutmann e Thompson, *Democracy and disagreement*; Pourtois, «La démocratie délibérative à l'épreuve du libéralisme politique», pp. 105-134; Daniel Weinstock, «Démocratie et délibération», *Archive de philosophie*, 63, 2000, pp. 405-521; Id., «Saving democracy from deliberation», in Ronald Beiner e Wayne Norman, *Canadian Political Philosophy*, Oxford University Press, Oxford-New York 2001, pp. 78-91; Micheline Milot, «Tolérance, réciprocité et civisme: les exigences des sociétés pluralistes», in Fernand Ouellet, a cura di, *Quelle formation pour l'éducation à la religion?*, PUL, Québec 2005, pp. 11-13.

⁶⁸ Galichet, «Combattre l'analphabétisme social», p. 12.

Le società moderne, che Hirschmann chiama “agonistiche”⁶⁹, corrispondono a grandi linee alle democrazie industriali.

*Esse si fondano sul conflitto, sulla contestazione, sulla lotta [...]. In queste società, è il conflitto che genera le istituzioni [...] e che, paradossalmente, assicura così la coesione sociale*⁷⁰.

Nelle società postmoderne, nelle quali il conflitto è stato sostituito dalla competizione, si vede attualmente emergere un nuovo tipo di società, radicalmente distinta dalla società moderna:

*Si entrerebbe oggi, secondo Hirschmann, in un tipo di società “difettiva” caratterizzata non più dalla presa di parola, ma dalla diserzione silenziosa o dalla rivolta sporadica*⁷¹.

Le società postmoderne vengono confrontate ai nostri giorni con una forma nuova di contestazione che rende fragile il legame sociale. Ecco come Galichet descrive la forma che essa prende nella società francese:

*L'atteggiamento difettivo si manifesta oggi nelle periferie che hanno «l'odio» [e] che inventano linguaggi non per rivolgersi agli altri, ma al contrario per evitare di farsi capire da coloro che non appartengono alla tribù o al territorio. Esso si manifesta altrettanto nel consumo degli ambienti agiati, il quale si sostituisce al proselitismo della borghesia di un tempo preoccupata di “civilizzare” il popolo e di propagare a tutti la sua morale di progresso. In un caso e nell'altro, [...] è piuttosto un'indifferenza che ne costeggia un'altra, una concezione minimalista del legame sociale, ridotto alla semplice convivenza vagamente diffidente e sospettosa*⁷².

Di fronte a questa forma di contestazione, gli educatori non possono fare appello ad una educazione alla cittadinanza concepita sul modello della discussione, poiché questo modello presuppone una presa di parola che non esiste più. Non possono neanche ispirarsi a un modello liberale fondato sul rispetto dei diritti. Nel contesto attuale, non basta educare al riconoscimento e al rispetto dell'altro. Occorre anche imparare a scuotere la «sufficienza iden-

⁶⁹ Albert O. Hirschmann, *Exit, Voice and Loyalty*, Harvard University Press, Cambridge MA 1970.

⁷⁰ François Galichet, «Quelle éducation à la citoyenneté dans une société défensive?», in Pagé, Ouellet e Cortesao, a cura di, *L'éducation à la citoyenneté*, p. 31.

⁷¹ *Ibidem*.

⁷² Galichet, *L'école, lieu de citoyenneté*, pp. 23-24.

titaria» ed interessarsi all'altro al di là delle divergenze e dei conflitti di valori. I primi tre modelli di educazione alla cittadinanza che distingue Galichet, i modelli della famiglia, del lavoro e della discussione, non sono sufficienti per affrontare le sfide della società "difettiva" postmoderna. Solo il quarto modello, il "modello pedagogico" sarebbe all'altezza di questa sfida:

Dobbiamo dunque trovare un modello che, al contrario del lavoro, instauri la cittadinanza come un movimento volontario verso gli altri in particolare e verso la comunità in generale; che la faccia sgorgare dall'individuo come un'esigenza costitutiva di se stesso e non come una legge imposta dall'esterno e solo in seguito interiorizzata; che, al contrario della discussione, la definisca come volontà di uguaglianza radicale, senza prerequisiti né gerarchizzazione possibili; e che, diversamente dalla famiglia, non dipenda dalle contingenze dell'affettività o della cultura⁷³.

Galichet fornisce alcune indicazioni sul modo in cui ognuno potrebbe sentirsi responsabile dei suoi concittadini in una "società pedagogica" in cui venisse adottato questo modello di educazione alla cittadinanza.

Essere responsabile dei miei concittadini, significa sentirmi interessato dalla loro angoscia, ma anche dalle loro opinioni e dai loro giudizi, quando li ritengo aberranti. È volere non solo discutere con loro, ma trasformarli in profondità, nel rispetto della loro libertà. [...] Questa attenzione è anche un interesse; essa spinge a una relazione "immaginativa" verso l'altro, nella misura in cui obbliga, di fronte al fallimento dei primi tentativi, ad inventare sempre altre iniziative, altre strade per quanto indirette, suscettibili di riuscire là dove l'insegnamento diretto ha fallito⁷⁴.

Nelle società "difettive" postmoderne, gli educatori sono messi a confronto con un "analfabetismo sociale" che la scuola può combattere soltanto ricostruendo l'"ambiente educativo" che non esiste più⁷⁵. Per lottare in maniera efficace contro questo analfabetismo sociale e contro queste nuove forme di contestazione, l'educazione alla cittadinanza deve optare in maniera risoluta per un modello "pedagogico".

Secondo Galichet, c'è un'altra ragione per articolare strettamente gli altri modelli di educazione alla cittadinanza al modello

⁷³ *Ibidem*, p. 46.

⁷⁴ *Ibidem*, p. 47.

⁷⁵ Galichet, «Combattre l'analphabétisme social», pp. 15-16.

pedagogico: l'impotenza di questi modelli di fronte allo "scandalo delle ineguaglianze". Secondo lui, l'idea di uguaglianza costituisce il nodo centrale delle concezioni repubblicane e liberali della democrazia. E non si tratta solo di un'uguaglianza teorica, ma di un'uguaglianza che implica «la capacità effettiva di partecipare al dibattito repubblicano». Nel contesto contemporaneo, la riuscita o il fallimento scolastico costituiscono «il principio sempre più essenziale ed esclusivo di differenziazione, e dunque d'ineguaglianza sociale». Questo obbliga a rimettere in causa la validità di questa distinzione fra uguaglianza politica e ineguaglianze empiriche. Infatti, il principio di concorrenza e di competizione che doveva unicamente giocare un ruolo solo sul piano dell'istruzione "ulteriore" tende ora a «prevalere anche al livello dell'istruzione elementare comune e a vanificare così ogni tentativo di educazione altruista e civica»⁷⁶.

Ciò con cui gli alunni sono posti a confronto è questo scandalo originario, questo enigma incomprensibile dell'ineguaglianza degli individui, del «perché sono io, proprio io, questo scolaro che ha tanta difficoltà a risolvere i problemi, a fare un dettato senza errori, una composizione originale e ben scritta, mentre il mio vicino ci riesce senza difficoltà?». Questo scandalo fino ad oggi nessuna pedagogia lo affronta, sia essa "tradizionale o "nuova", sia che si interessi soltanto dei bravi alunni sia che s'impegni a sviluppare sostegni e rimedi per gli alunni in difficoltà⁷⁷.

In questa prospettiva, un'educazione alla cittadinanza non è davvero democratica se non porta gli allievi a riflettere su questo scandalo dell'ineguaglianza e se non li conduce a considerare il problema del fallimento scolastico come un problema proprio e non solo come un problema degli insegnanti.

L'educazione all'altruismo e alla cittadinanza non può essere autenticamente e veramente democratica se non pone gli allievi in situazione di pedagogia reciproca o, più esattamente, se non permette di far provare la necessità della pedagogia come un'esigenza valida per tutti e non solo per gli insegnanti⁷⁸.

Gli approcci pedagogici che sottolineano la necessaria cooperazione fra gli individui sembrano a Galichet una risposta molto più adeguata al predominio del principio di competizione a scuola

⁷⁶ *Id.*, *L'éducation à la citoyenneté*, p. 154.

⁷⁷ *Ibidem*, p. 156.

⁷⁸ *Ibidem*, p. 163.

rispetto alle risposte che si trovano in genere nei discorsi sull'insegnamento. Secondo lui, le competenze in cooperazione diventano fatalmente dei vantaggi di promozione individuale in una società competitiva dove non si può sfuggire alla legge della concorrenza. L'educazione alla cittadinanza deve inevitabilmente situarsi in posizione di rottura col principio di competizione ed ancorarsi risolutamente in un approccio di collaborazione. È una sfida che la crisi della cittadinanza nel contesto della postmodernità ci obbliga ad accettare.

Come si può constatare, c'è una convergenza sorprendente fra la posizione di Galichet sull'educazione alla cittadinanza e le strategie dell'istruzione complessa e le misure di uguaglianza degli statuti nei gruppi di lavoro in cooperazione sviluppati da Cohen e dalla sua équipe dell'Università Stanford. I lavori di Cohen forniscono degli strumenti particolarmente adatti alla realizzazione del modello pedagogico di educazione alla cittadinanza che Galichet privilegia. L'utilizzo di questi strumenti per creare le condizioni della «classe equa»⁷⁹ potrebbe permettere a questo modello di iscriversi concretamente nella realtà scolastica e di aiutare la scuola a far fronte alle sfide nuove della nostra epoca.

Conclusione

Una concezione dell'educazione alla cittadinanza che integri le preoccupazioni e i valori dell'educazione interculturale non è ovvia nel contesto francese. In una conferenza recente, Françoise Lorcerie descriveva nei seguenti termini le principali caratteristiche del modello normativo dell'educazione repubblicana:

*Gli allievi francesi non devono adattarsi ad una cultura maggioritaria, ma alle condizioni di apprendimento imposte dalla scuola. Il modello repubblicano non è né assimilazionista né costruttivista. È impersonale e centrato sull'insegnamento concepito quale trasmissione di conoscenze come nell'epistemologia positivista. Esso pretende di assicurare agli allievi l'uguaglianza delle opportunità e al tempo stesso il sistema elitario repubblicano*⁸⁰.

⁷⁹ Cohen, «La construction sociale de l'équité dans les classes».

⁸⁰ Françoise Lorcerie, «The Islamic minority in France: who must adapt to what in Education?», comunicazione al dibattito pubblico su *Islam et éducation dans les sociétés pluralistes : perspectives comparatives*, organizzato dalla Chaire de recherche du Canada sur l'éducation et les rapports ethniques e dalla Chaire de recherche du Canada sur l'Islam, Montréal 8 mai 2008.

Secondo questa analisi del sistema di educazione francese, il sistema regolativo di questo modello crea delle condizioni molto poco favorevoli all'impianto di approcci cooperativi e collaborativi fondati su una concezione socio-costruttivista dell'apprendimento.

Crea una frontiera fra la scuola e l'ambiente. I genitori non sono ammessi nelle classi. Vengono solo quando li si manda a chiamare e mandano dei rappresentanti ai consigli scolastici che sono sempre presieduti dal dirigente della scuola o dal suo rappresentante.

Sottolinea una distanza tra allievi ed insegnanti nella classe. Privilegia uno stile di insegnamento autoritario: l'insegnante resta in cattedra e alla lavagna per fare lezione, vigila sulla disciplina ed esige che gli si dia del lei.

Mantiene la distanza fra gli allievi. Essi non hanno generalmente il diritto di lavorare insieme e devono ottenere un'autorizzazione per parlare fra di loro. Il lavoro cooperativo non viene incoraggiato.

*Gli allievi devono adattarsi ai regolamenti della scuola e devono obbedire alle regole. Devono sottomettersi ad una disciplina molto rigida*⁸¹.

Secondo Lorcerie, questo modello repubblicano di educazione è largamente diffuso in Francia ed ha sostenitori agguerriti.

*I membri del personale scolastico non sono tutti d'accordo con questo modello normativo, ma nel corso degli ultimi tre decenni, ci sono stati soprattutto dei filosofi che hanno cercato di difenderlo. Questo modello ha comunque grande legittimità, perché esso riflette idee molto diffuse sull'educazione ed è molto presente nel discorso conservatore sull'educazione. Si irridono coloro che lo criticano dicendo che fanno del «pedagogismo». Il modello repubblicano resta nell'insieme un elemento importante della conoscenza sociale che riguarda l'educazione a scuola*⁸².

Non bisogna perciò meravigliarsi se una visione dell'educazione interculturale e dell'educazione alla cittadinanza come quella che ho qui esposto sia stata quasi del tutto scartata dal discorso ufficiale francese sull'educazione⁸³. Ma, come sottolineano diversi

⁸¹ *Ibidem.*

⁸² *Ibidem.*

⁸³ Martine Abdallah-Pretceille, *L'éducation interculturelle*, PUF, Paris 1999; Lorcerie, «Éducation interculturelle», pp. 170-189; Jean-Paul Hauteceur, «L'in-

autori, «la situazione dell'educazione interculturale in Francia è meno disperata di quel che sembra»⁸⁴. È importante che si discuta e si diffonda l'idea che l'educazione interculturale non possa limitarsi alla «gestione delle situazioni conflittuali generate dal divario fra la cultura scolastica e la cultura familiare»⁸⁵. In effetti, questo «trattamento negativo dell'interculturalità, applicato solo dietro le quinte o nelle situazioni di conflitto, non permette alla scuola di affrontare in modo costruttivo le domande di tolleranza, di integrazione reciproca degli uni e degli altri, dell'uso delle altre lingue a scuola e del posto dei parlanti non francofoni di fronte agli allievi francesi»⁸⁶.

(originale in francese)

Fernand OUELLET

f.ouellet@courrier.usherb.ca

Université de Sherbrooke

Abstract

In order to avoid the perverse effects of particularisms, intercultural formation strategies must be based on a broad concept of intercultural education, which includes, in addition to the preservation of diversity, also the values of social cohesion (search for a principle of collective belonging), fairness and equality. This is a conception of citizenship education that integrates the concerns and values of the intercultural education. This gives way to new models of teachers' formation that join together strong theoretical foundations with the exploration of foreign cultural universes and the adoption of teaching methods of complex education and cooperative systems in the classroom.

tercultural en France, en Europe et dans le monde», in Id., a cura di, *Construire la diversité*, Ibis rouge éditions, Matoury 2007, pp. 93-115.

⁸⁴ Geza Vermes, «Le défi interculturel dans l'éducation en France», in Cristina Allemann-Ghionda, a cura di, *Éducation et diversité socio-culturelle*, L'Harmattan, Paris 1999, p. 31.

⁸⁵ Beate Collet, «L'interculturel, une dimension cachée à l'école française», in Roselyne de Villanova, Marie-Antoinette, Hilly e Gabrielle Varro, a cura di, *Construire l'interculturel*, L'Harmattan, Paris 2001, p. 181.

⁸⁶ Hauteceur, «L'interculturel en France», p. 102.

«Studi Emigrazione/Migration Studies», XLIX, n. 186, 2012.

Competenze interculturali e pluralismo sociale

La storia italiana è stata sempre caratterizzata da un continuo e intenso intreccio di popolazioni e da un effettivo pluralismo culturale. A questa mescolanza di lingue, culture, tradizioni è seguita una unificazione culturale e poi una convinta adesione all'unificazione politica dal 1861; tuttavia, il permanente pluralismo italiano smentisce le false rappresentazioni di omogeneità della popolazione, che vengono invocate davanti all'immigrazione attuale. Oggi paese di accoglienza, l'Italia ha presto rimosso la storia di emigrazione (dal 1871 al 1970 circa 26 milioni di italiani hanno lasciato il paese) e con essa le origini "meticce" tipiche dei popoli mediterranei.

L'arrivo degli immigrati, databile in Italia dalla metà degli anni 1980, prima in prevalenza da paesi africani e nordafricani, poi in maggioranza dall'est Europa e dall'Asia, ha cambiato il volto della società, che si dimostra però – da un lato – ancora impreparata, e, dall'altro, nostalgica di un'identità "monoculturale" effimera e in pratica mai del tutto realizzata, neanche in passato¹.

Oggi, il rapido e intenso aumento degli immigrati mostra il volto di un consolidamento, soprattutto a causa della stabilizzazione delle famiglie e della nascita dei bambini sul suolo italiano. Le prospettive per il futuro dell'immigrazione, in Italia, restano inoltre legate a processi di mutamenti economici e sociali imprevedibili, come dimostrano le rapide evoluzioni dei paesi asiatici, i percorsi di integrazione europea o le trasformazioni che potrebbero seguire alla "primavera araba".

¹ Per un quadro sulle migrazioni attuali in Italia si vedano i rapporti Istat, i Dossier statistici Caritas/Migrantes, i Rapporti della Fondazione Agnelli, gli studi CSER (Centro Studi Emigrazione Roma) e i Rapporti dell'ISMU – Iniziative e Studi sulla Multietnicità