

Educare alla cittadinanza in prospettiva interculturale. Riflessioni e proposte per la società odierna

Educating to citizenship in an intercultural perspective. Reflections and proposals for today's world

Lisa Stillo

Postdoctoral researcher | University Roma Tre (Italy) | lisa.stillo@uniroma3.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Stillo, L. (2021). Educating to citizenship in an intercultural perspective. Reflections and proposals for today's world. *Pedagogia oggi*, 19(2), 64-70.

Copyright: © 2021 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022021-08>

ABSTRACT

This paper aims to provide an in-depth discussion of citizenship in a variety of contexts, using an intercultural approach which allows us to understand the diversity of our complex society, and promote encounter and participation between people. Reflecting on citizenship, not only from a pedagogical perspective but also from a cultural and political one, is crucial for this discussion; it already forms part of the educational policies of some European countries, in which intercultural and citizenship education interact. I will examine in depth the issue of promoting forms of citizenship suitable for our current world, where individuals, peoples, and cultures are increasingly more connected. This analysis is based on the research of several intellectuals and on a previous study by the author on intercultural education and integration in Europe.

Il presente contributo mira a discutere e approfondire il tema della cittadinanza all'interno dei contesti eterogenei assumendo uno sguardo interculturale in grado di cogliere la pluralità, che caratterizza la società complessa in cui viviamo, e di promuovere forme di incontro e partecipazione. Un percorso che impone una riflessione sul tema della cittadinanza dal punto di vista non solo pedagogico, ma anche culturale e politico, e che sembra essere un aspetto già presente nelle scelte di politica educativa di alcuni paesi europei, in cui intercultura ed educazione alla cittadinanza si integrano. A tal fine, partendo dalle prospettive di diversi intellettuali e da uno studio di ricerca comparata sulle politiche di educazione interculturale ed integrazione in Europa, si approfondirà la questione di come promuovere forme di cittadinanza necessarie ad abitare il mondo attuale, composto da reti e connessioni sempre più strette tra persone, popoli, culture.

Keywords: Intercultural Competence, Global Citizenship, Intersectionality, Integration, Involvement

Parole chiave: Competenze interculturali, Cittadinanza globale, Intersezionalità, Integrazione, Partecipazione

Received: September 2, 2021

Accepted: November 2, 2021

Published: December 23, 2021

Corresponding Author:

Lisa Stillo, Lisa.stillo@uniroma3.it

1. Coordinate di riferimento per l'educazione alla cittadinanza

Il concetto di cittadinanza è stato affrontato da una pluralità di punti di vista e prospettive che sostanzialmente ripercorrono lo sviluppo delle società umane, determinando lo status giuridico ma anche politico dell'individuo all'interno del proprio contesto di appartenenza; evidenziando da un punto di vista storico, sociale e culturale diverse idee di individuo, di relazioni con l'alterità e di costruzione di comunità.

Secondo Marshall (1976) la cittadinanza conferisce uno status che si fonda sull'acquisizione dei diritti rispetto a tre piani differenti: civile, politico e sociale, che prefigurano una serie di libertà e possibilità fondamentali allo sviluppo umano individuale e collettivo. Queste due dimensioni tra loro interconnesse rimangono centrali nella discussione intorno alla cittadinanza, che già nel passato ha rappresentato uno strumento in grado di includere o meno qualcuno all'interno della comunità, non solo dal punto di vista dei diritti e dei doveri, ma anche rispetto alla percezione e alla costruzione identitaria di un soggetto all'interno di un gruppo sociale.

Oggi tale definizione assume valenze ancora più profonde, interrogando le strutture politiche, economiche, sociali e culturali di tutto il mondo, evidenziandone le contraddizioni interne, e ponendo in crisi sistemi ormai desueti, come quello dello Stato-Nazione, ma non solo. La stessa idea di Europa, forse mai pienamente costruita da un punto di vista culturale, è fortemente scossa da tempo, in virtù di un mondo interconnesso, interdipendente e complesso (Ceruti, Bocchi, 2007; Ceruti, 2018) che implica un ripensamento profondo dei rapporti economici e politici mondiali.

Occuparsi del tema della cittadinanza, nei suoi aspetti teoretici, ma anche pratico-applicativi, rappresenta un'occasione oggi per ripensare non solo l'impianto giuridico-normativo, o il posizionamento storico-politico di un paese rispetto ai cambiamenti attuali e futuri, ma anche le prospettive educative e culturali. Essa rappresenta un concetto dalla natura polisemica e multidimensionale, che interessa il processo educativo e di sviluppo delle soggettività in relazione, all'interno di contesti di appartenenze e di costruzione di identità individuali e collettive che ci prefigurano le società di domani (Tarozzi, 2005). La questione della cittadinanza interessa il processo di formazione dell'essere umano, e lo fa intrecciando in modo costante la politica, intesa come "pratica di relazioni attraverso cui si costituiscono spazi di civiltà" (Mortari, 2004, p. 17), con la pratica educativa, che si nutre di relazioni e promuove il cambiamento, nella prospettiva di un agire politico e trasformativo sul mondo e con il mondo (Freire, 1993). Un'esperienza di cittadinanza che quindi è realmente possibile solo se inserita all'interno di un contesto; se pensata e realizzata come pratica viva, in dialogo con il momento storico presente.

In particolar modo, a parere di chi scrive, è opportuno sottolineare alcuni caratteri tipici di questo tempo, che possono aiutare a riflettere sul tipo di educazione alla cittadinanza che possiamo immaginare da qui in avanti.

In primis è opportuno individuare la natura *complessa* della realtà circostante, di cui parla Morin in diversi suoi scritti (Morin, 1993; 1999/2000). Tale paradigma si fonda sull'idea di una realtà in cui l'incertezza, l'imprevedibilità e la velocità dei cambiamenti costituiscono l'ossatura del presente e del futuro. Una realtà difficile da afferrare nelle sue strutture, permeabili e interconnesse, che richiedono una comprensione profonda e ampia, "ecologica". Una realtà in cui la consapevolezza dell'interconnessione globale dal punto di vista economico, sanitario, politico, sociale, ambientale e culturale è risuonata in modo evidente e drammatico con la pandemia da covid-19, rammentando a tutti la delicatezza dei rapporti mondiali. Proprio un evento così tragico ha illuminato gli angoli più bui del pianeta, rammentando la presenza di una dipendenza ormai profonda tra tutti, come esseri umani fragili e come abitanti della stessa Terra.

Legami che innervano ogni tipo di ambito e un movimento di intersezioni che si è costruita anche grazie agli spostamenti migratori, connaturati alla stessa natura umana (Damiano, 1998), e che oggi impongono di guardare alle differenze e alla pluralità attraverso uno sguardo maturo e consapevole. Proprio l'incontro tra le molteplicità delle provenienze, dei percorsi di vita, delle storie, implica la natura *multiculturale* delle società, che rappresenta un altro elemento centrale per la riflessione sulla cittadinanza; poiché si pongono in discussione i temi dell'identità, delle appartenenze culturali, dell'integrazione, della diversità in seno all'universalità. Un carattere multiculturale proprio della società quanto della scuola, che da almeno venti anni si interroga sulla pluralità, suggerendo il superamento di cristallizzazioni culturali e di banalizzazioni guidate da un procedere conoscitivo etnocentrico, per approdare alla consapevolezza della molte-

plicità dell'umano. Questioni centrali in questo periodo storico, in cui permangono forme di esclusione e di grandi disuguaglianze sociali, culturali ed economiche; in cui in molti paesi del mondo ci troviamo di fronte ad una integrazione definibile ancora come "subalterna" (Ambrosini et al, 1995), e le frange xenofobe e razziste più estreme cercano di promuovere discorsi d'odio e intolleranza. Proprio il tema dell'integrazione si intreccia con quello della cittadinanza rispetto a diversi piani operativi: quello giuridico e politico, quello sociale-comunitario e quello personale-identitario. A questo proposito molta importanza ha ancora oggi la questione dell'acquisizione della cittadinanza in Italia, che si basa sul diritto di sangue (*ius sanguinis*) e non sul diritto di suolo (*ius soli*), pur essendo un paese con una popolazione immigrata presente ormai in modo stabile su tutto il territorio, e che secondo i dati Istat (2021) conta circa 5 milioni di persone residenti. Ciò significa che, a fronte di un numero ampio di famiglie immigrate, i giovani con cittadinanza non italiana, nati e cresciuti in Italia, rappresentano una parte significativa delle "seconde generazioni" o "generazione ponte", formalmente stranieri nella loro terra di origine, ma cittadini di un paese che non hanno forse mai visitato o mai conosceranno. Una "doppia assenza" (Sayad, 2002), che interroga e testimonia il peso della questione normativa sulla cittadinanza in Italia, ma soprattutto conferma ancora una volta come questa non rappresenti solo uno status giuridico, ma una concreta possibilità di esistere nel mondo. La riforma della legge sulla cittadinanza, infatti, può "restituire a bambini, ragazzi e adolescenti lo *status* corrispondente alla loro adesione culturale e alle loro abitudini di vita, colmando la distanza tra identità vissuta e identità giuridica" (Santerini, 2017, p. 61).

In ultimo, la discussione interna al tema della cittadinanza non può non tener conto della natura fortemente diseguale delle società nel mondo, in cui la forbice tra i ricchi e i poveri è sempre più ampia, la povertà educativa in aumento e la partecipazione civile rischia di scomparire, riducendosi unicamente all'espressione formale del voto politico, mettendo a rischio le democrazie di tutto il mondo. La cittadinanza, intesa non solo come acquisizione di diritti, ma anche come esercizio degli stessi, implica la presenza di contesti in cui sia effettivamente possibile esercitare il proprio libero pensiero ed azione. Una differenza che sottolinea il passaggio da una cittadinanza meramente formale ad una reale e concreta partecipazione e azione sul mondo; che richiede un progetto educativo intenzionale, una scelta di direzione, uno sguardo al futuro, la costruzione di consapevolezza. Un sostanziale differenza, tra ciò che si possiede e la possibilità di utilizzarlo, che richiama le riflessioni proposte da Martha Nussbaum e Amartya Sen attraverso il *capability approach*, sull'effettiva costruzione di "capacitazioni" e "funzionamenti". Tale prospettiva, antropologica ancor prima che economica, filosofica o pedagogica, nasce dalla concezione dello sviluppo come "un processo di espansione delle libertà reali godute dagli esseri umani" (Sen, 1999, p. 9), ponendo i soggetti come fine ultimo nel rispetto della dignità umana. Per Sen i funzionamenti si configurano come ciò che desideriamo essere o fare, in virtù di quello a cui diamo valore, mentre le *capabilities* (capacitazioni) rappresentano l'insieme e la combinazione dei funzionamenti che siamo in grado di realizzare. È opportuno chiarire che esso rappresenta un ulteriore e nuovo approccio alla giustizia sociale perché sottolinea l'importanza non solo di avere accesso agli stessi diritti o le stesse risorse, ma di essere in grado, capaci di utilizzarle. Le *capabilities*, rappresentano un tipo di libertà sostanziale, opportunità di scelta e non semplice abilità del singolo, bensì una combinazione di queste con l'ambiente circostante, con le dimensioni politiche e sociali e con le caratteristiche innate di ogni persona (Nussbaum, 2012). La cittadinanza, quindi, non solo come "funzionamento", ma come "capacitazione", rimane un nodo spesso ancora da sciogliere, in particolare per quanto vissuto dalle fasce più giovani della popolazione.

2. L'educazione alla cittadinanza in una prospettiva interculturale

L'educazione alla cittadinanza è da anni una questione che interroga la scuola ed i professionisti dell'educazione, sul piano internazionale, attraverso i documenti della comunità europea, ma anche su quello nazionale, inserendosi a vario titolo all'intero dei programmi ministeriali, spesso sovrapposta o confusa con l'educazione civica. Una proposta di difficile definizione, proprio in virtù delle tante dimensioni in essa comprese e del forte legame con gli aspetti di natura politica e degli orientamenti culturali e sociali di un paese. Tarozzi (2005) individua tre modelli di educazione alla cittadinanza presenti nella scuola:

- Modello repubblicano, in cui l'idea di cittadinanza è aderente alla struttura dello Stato-Nazione e l'educazione mira a fornire le conoscenze per aderire alla struttura sociale esistente;

- Modello liberale, in cui l'universalità ed il cosmopolitismo rappresentano i punti di partenza di un'idea di cittadinanza fondata sull'individualità del soggetto portatore di diritti da esercitare;
- Modello valoriale, che sottolinea un approccio etico e cerca di fornire risposte morali attraverso l'educazione alla cittadinanza, che si traduce in una educazione morale e valoriale.

Ognuno di questi modelli sottolinea e valorizza alcuni approcci possibili per l'educazione alla cittadinanza, ma fa emergere anche i limiti di modelli parziali e le difficoltà di saper costruire e poi realizzare un progetto politico, culturale, educativo e sociale chiaro, esplicito e condiviso. Una concreta educazione alla cittadinanza necessita di un'idea politica ed educativa organica ed intenzionale, in grado di definire chi saranno i cittadini di domani e che tipo di società andranno a costruire. Un'alternativa plausibile, che si connette alla necessità di ripensare la cittadinanza, sul piano delle identità e delle appartenenze in senso plurale, ma soprattutto che sappia cogliere l'importanza della dimensione relazione all'interno della quale si costruiscono spazi di cittadinanza, è il modello interculturale. L'approccio interculturale e le prospettive di convivenza, comprensione della diversità, dialogo e scambio, che le sono proprie, sembrano contenitori semantici fondamentali per strutturare un'effettiva educazione alla cittadinanza. Esso si fonda sulla dinamicità del costruito identitario e sulla pluralità delle appartenenze (Maalouf, 2005), scardinando l'idea di cultura come un monolite fisso ed immutabile, naturalmente dato. L'intercultura si basa sul riconoscimento della diversità come essenza stessa della natura umana e del mondo, consapevole della necessità di promuovere la conoscenza reciproca e valorizzare gli aspetti differenti, all'interno dell'universalità dell'umano. Uno sguardo trasversale alla società e alla scuola, che modifica radicalmente le relazioni con l'altro, inteso come chiunque altro, e che richiede la capacità di decentrarsi cognitivamente ed emotivamente (Santerini, 2004; Fiorucci, 2015), maturando uno sguardo aperto e plurale. L'approccio interculturale rappresenta una vera e propria "rivoluzione copernicana" (Portera, 2013) per ridefinire i rapporti di potere, decolonizzare la mente, produrre forme effettive di inclusione e costruire una reale cultura della convivenza (Langer, 1995). Intendendo l'educazione alla cittadinanza come strumento di inclusione e coesione sociale (Simeoni, 2005; Santerini, 2010), possiamo indubbiamente immaginarla all'interno proprio della prospettiva interculturale, affinché si possa realmente approdare alla formazione di cittadini del mondo, dall'identità terrestre (Morin, 1999/2001). In questo senso, sembra opportuno parlare di educazione interculturale alla cittadinanza, assumendo l'impegno di rispondere alle sfide della globalizzazione, della società interdipendente e multiculturale, che richiedono la promozione di una cultura pedagogica in grado di sostenere e costruire spazi di incontro, scambio, relazione e rispetto reciproco.

È interessante a questo proposito notare come, in alcuni paesi dell'Unione Europea, proprio l'educazione interculturale venga insegnata all'interno del contesto dell'educazione alla cittadinanza. È il caso di Francia e Regno Unito, ma non solo. Il report di Eurydice (2019) sulla qualità dell'integrazione degli studenti con background migratorio, attraverso l'analisi delle politiche e delle misure adottate nei diversi paesi coinvolti, restituisce alcune utili considerazioni. In numerosi contesti, infatti, emerge come l'educazione interculturale rappresenti spesso un aspetto generale della scuola, trasversale alle diverse discipline ed inserito in materie che mirano alla promozione dei valori sociali e civici o anche culturali ed etici. Ciò è valido per la Spagna, ad esempio, o per l'Austria, che inserisce la proposta interculturale all'interno di un più ampio dibattito e impegno sulla promozione dei diritti umani e per la lotta al razzismo e la xenofobia. In altri paesi, come Francia, Regno Unito e Slovenia, si traduce con l'educazione alla cittadinanza in senso più stretto.

Tali scelte da parte di più paesi sembrano sostenere ed avvicinare i principi dell'educazione interculturale all'obiettivo di un'educazione alla cittadinanza, che vuole essere foriera di un progetto di società plurale ed aperta, in contrasto a forme di esclusione e violenza. Quale legame dunque può intercorrere tra l'approccio interculturale e l'educazione alla cittadinanza?

Considerando l'educazione alla cittadinanza come un processo e non come una realtà data, che mira a promuovere l'apprendimento di abilità, competenze e habitus necessari per partecipare alla vita della scuola e della società (Santerini, 2001), esistono differenti piani attraverso i quali può essere espressa, in riferimento ad una sfera individuale e ad una sociale. Un piano legato all'acquisizione e all'esercizio dei diritti e dei doveri all'interno di un determinato contesto; uno centrato sulla costruzione di valori condivisi rispetto a una certa comunità; un altro ancora relativo al grado di competenze utili ad una partecipazione consapevole e critica del mondo. Ognuno di questi aspetti si situa all'interno di una cornice plurale e globale, e ciò implica necessariamente di assumere una postura concretamente interculturale. Essa "ci dice

che la nostra visione del mondo, quindi il nostro stesso mondo, non è l'unico" (Pannikar, 2002, p. 22), ed implica quindi una concreta e radicale trasformazione di lettura del mondo e delle sue categorie. Educare oggi alla cittadinanza significa costruire percorsi di formazione per i futuri cittadini, soggetti in grado di porsi in relazione all'interno di contesti plurali ed eterogenei, confrontandosi con la diversità in ogni sua forma, superando recinti identitari e localismi. Altresì, un'educazione alla cittadinanza interculturale pone in discussione i processi di integrazione e le contraddizioni interne alle politiche migratorie di numerosi paesi, ancora fortemente intrise della paura del diverso e da sentimenti di chiusura, identitarismi, separazioni.

La prospettiva interculturale può rappresentare la lente attraverso cui formulare concretamente proposte educative che attivino la costruzione di un "cittadino del mondo" (Nussbaum, 1999), che abbia maturato una postura critica all'interno di una rete di relazioni fondate sul dialogo, la curiosità conoscitiva, la profondità dello sguardo. Non è un compito semplice, né di immediata realizzazione, ma può rappresentare la finalità ultima non solo della scuola, ma di ogni contesto che in modo formale o non formale assurge ad una qualche forma di educazione dell'individuo. Cittadini si diventa; e all'interno di questo processo tanti sono gli educatori espliciti ed impliciti che accompagnano tale percorso. L'attenzione e la riflessione è quindi rivolta non solo all'ambito scolastico, ma anche a tutti gli altri contesti di vita e di formazione, in cui si sperimenta la propria individualità in connessione con la collettività.

3. Cittadinanza interculturale nel contesto globale. Riflessioni e proposte conclusive

Il carattere globale della cittadinanza, in prospettiva interculturale, ne promuove la natura olistica e plurale. Globalmente intesa, l'educazione alla cittadinanza interculturale, sottolinea la necessità di confrontarsi con la pluralità delle dimensioni che ruotano intorno a tale costrutto e con il contesto all'interno del quale si realizza la formazione dei cittadini di domani. Tale prospettiva presuppone la costruzione di responsabilità delle scelte rispetto alla direzione del proprio agire, tenendo conto di quanto avviene in contesti differenti, e maturando la consapevolezza che sono spesso avvenimenti strettamente legati al nostro quotidiano. L'assunzione della presenza di un filo che lega il locale al globale, e viceversa, costringe ad interrogarsi su quanto avviene nel mondo e a tentare di comprenderlo maggiormente, per non essere spettatori passivi di processi sempre più complessi ed ingarbugliati. Uno dei fenomeni in atto, forse tra i più urgenti insieme ai cambiamenti climatici, è il crescere delle disuguaglianze su scala mondiale, ed una povertà materiale ed educativa vissuta da un numero sempre maggiore di bambini e giovani, futuri non-cittadini di contesti spesso escludenti (Oxfam, 2020). Costruire percorsi di cittadinanza significa allora contrastare forme di esclusione, rafforzando maggiormente processi di inclusione ed equità, che possano dirsi globalmente intesi. Rispetto a ciò, un modello di educazione alla cittadinanza in prospettiva interculturale può assumere un ruolo fondamentale (Tarozzi, Torres, 2016). Posando lo sguardo dal locale al globale, infatti, l'approccio interculturale, radicalmente inteso, pone attenzione alle specificità di ciascuno e allo scardinamento di forme di disuguaglianza ed esclusione, attraverso un ripensamento dei rapporti di potere presenti tanto tra popoli, quanto all'interno dei processi educativi e formativi. L'equità e l'inclusione, come anche la partecipazione piena all'interno dei processi di apprendimento, e la possibilità di sperimentarsi attraverso esperienze culturali, politiche, sociali ricche di stimoli e di uno sguardo ampio sui propri contesti di riferimento, prevedono un ripensamento tanto del sistema scuola, quanto della formazione degli insegnanti, dei contenuti didattici e della relazione educativa. Si tratta di cogliere la natura globale all'interno della quale si instaurano relazioni, apprendimenti, esperienze, e di ripensarne i contenuti e i processi in un'ottica di maggior coesione sociale.

Possibili risposte e proposte educative in tal senso implicano il riconoscimento della natura individuale ma anche collettiva attraverso cui si costruisce il senso della cittadinanza globalmente intesa. In riferimento a questo, una prima riflessione riguarda la comprensione della diversità culturale e della pluralità delle identità, proprie ed altrui, che possono rappresentare fine e mezzo per l'educazione alla cittadinanza. Tali presupposti, alla base della prospettiva interculturale (Portera, 2013), richiedono un radicale cambio di paradigma, ed un lavoro sul piano educativo che pone in discussione le certezze costruite nel tempo all'intero di sistemi valoriali e di pensiero. È un processo che esige di sviluppare la capacità di riflettere, dubitare, analizzare e ricercare, lavorando attorno al concetto di etnocentrismo critico proposto da De

Martino (1977) e assumendo consapevolezza della propria posizione nel mondo. Sembra opportuno, allora, esercitare un pensiero socratico e maieutico, così come ricordato più volte da Martha Nussbaum (1999, 2011), e promuovere un pensiero che sappia generare domande più che risposte certe, ponendoci in ascolto e in continuo apprendimento. Un pensiero curioso, critico, che possa sperimentare il possibile, ad esempio, basandosi sul compito di abilità multiple (Choen, 1994), che investe globalmente le competenze degli alunni, poiché esso rappresenta un compito complesso, che prevede una pluralità di risposte possibili, presuppone la partecipazione di più persone e la messa in campo di una molteplicità di competenze, linguaggi, intelligenze (Ouellet, 2007). Si tratta di imparare a sviluppare un pensiero divergente, ipotizzare più soluzioni, uscendo dalle proprie cornici di riferimento. Per fare ciò è fondamentale arricchire i processi di acquisizione dei saperi, ripensare i curricoli in una chiave plurale, appunto interculturale, in grado di raccontare, ad esempio, la storia o la geografia da una molteplicità di punti di vista. Non solo. Si tratta di scardinare forme conoscitive riduttive, semplicistiche ed intrise di pericolose generalizzazioni; combattere le narrazioni distorte che alimentano forme di discriminazione e violenza, costruendo muri all'interno dei processi cognitivi e relazionali, ed impedendo quindi una comprensione profonda della realtà circostante. Vere e proprie "narrazioni tossiche", così come definite dal collettivo Wu Ming¹, che in un contesto globale ed iperconnesso implicano una pericolosa deriva xenofoba e razzista, ma che vedono nell'educazione al dialogo interculturale e alla convivenza una strategia per resistere e contrastare forme di oppressione ed esclusione (Fiorucci, 2019). Pertanto, alle strategie legate maggiormente al processo riflessivo e ricorsivo di costruzione del pensiero e di una conoscenza ecologica e complessa, deve potersi accostare l'esperienza diretta della pluralità e dell'eterogeneità della natura umana e del mondo, attraverso la cooperazione, la conoscenza profonda dell'altro e la possibilità di costruire spazi di dialogo e di incontro per costruire realmente una società della convivenza (Langer, 2011). Ciò significa imparare a comprendere l'altro, innanzitutto riconoscendolo e restituendogli la parola, attraverso la piena possibilità di partecipazione ai percorsi educativi scolastici, ma anche ai contesti non formali ed informali, in cui si costruiscono spazi identitari collettivi, imparando a mediare tra le posizioni e costruire forme dialogiche di incontro. Come ricorda Todorov, la pratica del dialogo

“deve rispondere ad una duplice esigenza. Da un lato riconoscere la differenza delle voci impegnate nello scambio, senza prestabilire che una delle due costituisca la norma e l'altra rappresenti una deviazione, o un'arretratezza, o una cattiva volontà. Se non si è disposti a mettere in discussione le proprie convinzioni e le proprie certezze, a porsi provvisoriamente nella prospettiva dell'altro – a rischio di constatare che, in quest'ottica, costui abbia ragione –, il dialogo non può avvenire” (Todorov, 2009, p. 265).

Un progetto educativo di cittadinanza, questo, non banale, né di semplice attuazione, che deve auspicabilmente dotarsi delle riflessioni e strategie educative interculturalmente connotate, ma che deve necessariamente realizzarsi attraverso la costruzione di spazi di azione e co-partecipazione. Uno spazio, che non è mai solo fisico, ma soprattutto antropologico (Augè, 1992/1993), costituisce un terreno fertile per lo sviluppo di sentimenti di partecipazione e azione, propri di un reale esercizio di cittadinanza, che oggi è spesso definita attiva, perché espressione di una volontà di azione politica. L'assenza di un sentimento di appartenenza ad un luogo o uno spazio percepito come ambito proprio di sperimentazione e crescita, come luogo familiare in cui poter effettivamente operare per trasformarne le strutture fisiche, ma anche e soprattutto i suoi funzionamenti sociali, impedisce lo sviluppo di una coscienza comunitaria e collettiva.

Divenire cittadini esige la costruzione di un sentire comune verso forme sociali del vivere, in cui tutti si riconoscano parte integrante e interagente. L'acquisizione della cittadinanza, priva della capacità, la volontà, la consapevolezza o la possibilità di operare scelte e azioni per e con la comunità di appartenenza, rimane qualcosa di meramente formale. Per tale ragione, il primo passo per l'educazione alla cittadinanza interculturale si muove nella direzione della formazione di soggetti liberi ed autonomi, in grado di operare

1 “Per diventare “narrazione tossica”, una storia deve essere raccontata sempre dallo stesso punto di vista, nello stesso modo e con le stesse parole, omettendo sempre gli stessi dettagli, rimuovendo gli stessi elementi di contesto e complessità. È sempre narrazione tossica la storia che gli oppressori raccontano agli oppressi per giustificare l'oppressione, che gli sfruttatori raccontano agli sfruttati per giustificare lo sfruttamento, che i ricchi raccontano ai poveri per giustificare la ricchezza” (www.wumingfoundation.com/giap/?p=13512).

attraverso un pensiero criticamente orientato, in cui la comprensione e l'utilizzo della parola, come anche la conoscenza dei contesti e dell'alterità, rappresentano i punti fermi di un processo complesso e infinitamente lungo, che mai può dirsi concluso.

Riferimenti bibliografici

- Ambrosini, M., Lodigiani, R., Zandrini, S. (1995). L'integrazione subalterna. Peruviani, eritrei e filippini nel mercato del lavoro milanese. *Quaderni ISMU*, n. 3.
- Augè M. (1993). *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera.
- Ceruti M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ceruti M., Bocchi G. (eds.) (2007). *La sfida della complessità*. Milano: Mondadori.
- Cohen E. (1994). *Le travail de groupe. Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. Montreal: La Chenelière/Mc Grow Hill
- Damiano E. (eds.) (1998). *Homo migrans. Discipline e concetti per un curriculum di educazione interculturale a prova di scuola*. Milano: Franco Angeli.
- De Martino E. (1977). *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*. Torino: Einaudi.
- EURYDICE (2019). *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: national policies and measures*. Brussels; http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2019/01/Integration-of-students-with-migrant-background-in-schools-in-Europe_Under-embargo-until-Thursday-17_01_Full_Report.pdf
- Fiorucci M. (2015). La formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori. *Formazione e insegnamento*, XXIII-1, 55-70.
- Fiorucci M. (2019). Narrazioni tossiche e dialogo interculturale. *Metis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, V (2), 15-34.
- Freire P. (1993). *Politica e educação*. Sao Paulo: Cortez.
- Langer A. (1995). *La scelta della convivenza*. Roma: E/O.
- Langer A. (2011). *Il viaggiatore leggero. Scritti 1961-1995*. Palermo: Sellerio.
- Maalouf A. (2005). *L'identità*. Milano: Bompiani.
- Marshall T.H. (1976). *Cittadinanza e classe sociale*. Torino: UTET.
- Morin E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma di pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (a cura di) (2004). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Mantova: Sometti.
- Nussbaum C. M. (1999). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- Nussbaum C. M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum C. M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Ouellet F. (2007). Le componenti della formazione interculturale. In M. Santerini, P. Reggio (eds.), *Formazione interculturale: teoria e pratica*. Milano: Unicopli.
- Oxfam (2020). *Avere cura di noi. Lavoro di cura non retribuito o sottopagato e crisi globale della disuguaglianza*. https://www.oxfamitalia.org/wp-content/uploads/2020/01/Report-AVERE-CURA-DI-NOI_Summary-in-italiano_final.pdf
- Pannikar R. (2002). *Pace e interculturalità*. Milano: Jaca Book.
- Portera A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Milano: Laterza.
- Santerini M. (2001). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Roma: Carocci.
- Santerini M. (2004). Il valore formativo della storia contemporanea. In G. Bosco, C. Mantovani (eds.), *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti*. Soveria Mannelli: Rubbettino. In <http://www.sissco.it/download/pubblicazioni/Santerini.pdf>
- Santerini M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Bari: Laterza.
- Santerini M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Milano: Mondadori.
- Sayad A. (2002). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sen A. (1999). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Simeoni M. (2005). *La cittadinanza interculturale. Consenso e confronto*. Roma: Armando.
- Tarozzi M. (2005). *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*. Milano: La Nuova Italia.
- Tarozzi M., Torres C. A. (2016). *Global Citizenship Education: Education and the Crisis of Multiculturalism. Comparative Perspectives*. London: Bloomsbury.
- Todorov T. (2009). *La paura dei barbari. Oltre lo scontro delle civiltà*. Milano: Garzanti.