

DIRITTI UMANI UNIVERSALI E SFIDE EDUCATIVE INTERCULTURALI NELLA TARDA EPOCA DELLA MODERNITÀ

Fabio Alba*

L'attuale fase storica post-moderna è attraversata da profonde trasformazioni globali. Notiamo, soprattutto nei paesi di antica tradizione, come l'Italia, l'affermarsi di *nuove* idee sovrane di democrazia maggioritaria, le quali rivendicano il diritto della maggioranza di decidere a prescindere dai vincoli giuridici internazionali istituiti dopo la seconda guerra mondiale. A tal riguardo, nel mese di dicembre del 2018 si è celebrato il 70esimo anniversario della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, adottata nel dicembre del 1948 dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite. Dal punto di vista della riflessione pedagogica, sappiamo che l'Assemblea delle Nazioni Unite ha posto in rilievo l'importanza della gratuità e dell'obbligatorietà dell'istruzione, ponendo l'educazione come fonte di diffusione di una cultura universale fondata sui diritti umani. La seguente proposta, all'interno della pedagogia interculturale, che mira al confronto del pensiero e pone al centro della riflessione la persona accolta nella sua interezza, intende riflettere sulla necessità di riaffermare, in contrapposizione alle idee sovranistiche, il primato dei diritti universali dell'essere umano.

The present historical period of postmodernity is undergoing deep global transformations. New sovereign ideas of majority democracy, claiming the right of the majority to decide regardless of the international legal obligations instituted after World War II, are taking hold especially in the countries of ancient traditions, such as Italy. In this regard, December 2018 marked the 70th anniversary of the Universal Declaration of Human Rights, adopted by the United Nations General Assembly in December 1948. From the perspective of pedagogical reflection, the United Nations Assembly emphasised the importance of the gratuitousness and compulsoriness of education, by making education a source of spreading of a universal culture rooted in human rights. The following proposal, within intercultural pedagogy, which aims at the confrontation of thought and places the person in its entirety at the centre of reflection, intends to reflect on the need to reassert, as opposed to sovereign ideas, the primacy of the universal rights of the human being.

Parole chiave: diritti umani, dialogo empatico, educazione interculturale, democrazia maggioritaria.

Keywords: human rights, empathetic dialogue, intercultural education, majority democracy.

* Dottore di Ricerca in *Educazione Interculturale e Cultore della Materia di Pedagogia Generale e Sociale* (SSD M-PED/01) presso l'Università degli Studi di Palermo.

1. Il disincantato operato della modernità e le sfide della società mondiale del rischio

L'attuale fase storica tardo-moderna o ultra-moderna¹ è segnata da profondi cambiamenti. Le crescenti trasformazioni sociali, culturali ed economiche, oltre a modificare la nostra percezione del mondo, hanno dato origine ad una profonda e, per certi aspetti, crescente crisi di identità politica. Con l'affermarsi di nuove idee sovrane di democrazia maggioritaria, assistiamo alla manifestazione, da parte di vari esponenti politici e non solo, di rivendicare il diritto della maggioranza di decidere a prescindere dai vincoli giuridici internazionali, istituiti dopo la seconda guerra mondiale. Notiamo anche che nelle società ad elevata modernizzazione, soprattutto quelle di antica tradizione, si è innescata una dinamica secondo cui, stando alle parole di Pierpaolo Donati², «la divaricazione fra globalizzazione dei processi economici, sociali e politici, e particolarizzazione degli interessi, delle appartenenze [...] incide profondamente sul senso, i confini e le forme di ciò che significa essere membro di un sistema politico». Se proviamo a volgere lo sguardo, almeno per un istante, al XX Secolo, notiamo che questo processo di divaricazione tra interessi globali e particolari, non si verifica esclusivamente nel nostro tempo presente. Già Vilfredo Pareto³, riferendosi al periodo del primo dopo guerra del Novecento, parlava di «sgretolamento della sovranità centrale». È evidente che se proiettiamo l'attenzione verso la nostra epoca moderna e sul disincantato operato della modernità, questo fenomeno non è meno accentuato nelle società cosiddette avanzate. In effetti, a dispetto di una loro apparente stabilità, almeno per quanto riguarda le istituzioni tipiche della democrazia (sovranità popolare, criteri di rappresentanza, regola della maggioranza) e del regime di welfare, in realtà nei sistemi politici moderni c'è qualcosa che non funziona più⁴. Sintetizzando il pensiero di Donati, possiamo dedurre che la crescente crisi politica, evidente nelle società ad elevata modernizzazione, oltre che generare nuove forme di esclusione sociale, manifesta una profonda crisi della cittadinanza stessa⁵.

L'illusione del Ventesimo secolo, segnato dalla fiducia ottimistica nel progresso, da una parte, e da una elevata frammentazione dei saperi dall'altra, è stato messo in discussione quando, come evidenza D'Addelfio⁶, riportando la celebre frase pronunciata nel 1947 dal padre della bomba atomica J. Robert Oppenheimer, «la scienza ha

1 Il filosofo e sociologo Jürgen Habermas propone di pensare il tempo presente come epoca «ultra moderna», in continuità tra il nostro tempo e il tempo della modernità. Cfr. J. Habermas (1985), *Il discorso filosofico sulla modernità. Dodici lezioni*, tr. it. Laterza, Roma-Bari, 1997.

2 L'autore individua alcune cause interne ai singoli sistemi politici che si sommano e interagiscono con quelle esterne. L'effetto di tale interazione è duplice. Da un lato sia ha un processo di *globalizzazione* dei processi economici, politici e sociali, nonché degli annessi aspetti culturali. Dall'altro, dovunque sorgono nuovi *particolarismi*. A livello territoriale riemergono i regionalismi e i localismi, con tendenze separatiste. A livello professionale si affermano nuovi aggregati di interessi privatistici e spesso corporativi. A livello di gruppi etnici emergono nuovi motivi di *particolarismo*, che portano a divisione e conflitto [P. Donati (1996), *La cittadinanza democratica fra particolarismo e nuovo universalismo*, in F. Crespi - R. Segatori (1996) (a cura di), *Multiculturalismo e democrazia*, Donzelli, Roma, p. 187].

3 Cfr. V. Pareto (1921), *Trasformazione della democrazia*, Corbaccio, Milano.

4 F. Crespi - R. Segatori (1996) (a cura di), *Multiculturalismo e democrazia*, cit., p. 183.

5 Ivi, pp. 183-184.

6 G. D'Addelfio (2017), *La nostra epoca tarda*, in A. Bellingreri (2017) (ed.), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, La Scuola, Brescia, p. 76.

conosciuto il peccato», in nome delle conquiste economiche, scientifiche e culturali. Il disincantato operato della modernità ha lasciato il posto ad una fase di “depressione” storica, in cui si evidenzia la necessità di una rielaborazione e riscrittura *critica* della storia, alla luce delle sfide post-moderne della nostra «società mondiale del rischio», come direbbe Ulrich Beck⁷. Nella cosiddetta «società del rischio» la minaccia si estende dal pericolo di una crisi finanziaria mondiale a quello di una catastrofe ambientale, fino a quello di un allargarsi delle ramificazioni dei centri criminali e terroristici⁸. Tale inedita e crescente rete di connessioni e interdipendenze su scala globale, implicano che le ripercussioni di un evento si allargano, con diversa intensità, a società e individui lontani⁹. A tal riguardo, in un recente libro dal titolo: *Stato di crisi*, Zigmunt Bauman e Carlo Bordoni illustrano come oggi ci troviamo a dover far fronte ad una triplice: della democrazia rappresentativa, della fiducia nella politica e della sovranità dello Stato¹⁰. Gli autori affrontano la questione della crisi tardo-moderna mettendo in evidenza alcune cause che potrebbero, a prima vista, sembrare come cause esterne, cioè che riguardano la nostra percezione e il nostro bisogno di sicurezza nei confronti di un ente esterno, quale quello politico, che sembra minacciare la nostra stabilità economica e sociale. Nello stesso tempo però, indagano sulle cause interne di questo diffuso malessere, sul progressivo senso di precarietà e incertezza, mostrando come i tradizionali punti di riferimento, in parte screditati, non riescono a dare risposte adeguate¹¹.

Il terzo millennio si presenta come una nuova epoca, in cui si assiste, per alcuni versi, ad una riscoperta del desiderio di re-interpretare, secondo una nuova prospettiva, i principi etici e morali che determinano il nostro esserci da protagonisti della storia. Ma nello stesso tempo, sembra essere segnato dal cosiddetto «tempo tiranno», come direbbe T. Hylland Eriksen¹². Nel tempo tiranno si è come intrappolati in una «terribile fretta», che è motivata dal bisogno di vivere al massimo il tempo presente, a discapito del tempo passato e di quello futuro¹³. In questo tempo presente, agli esseri umani viene chiesto di sfruttare le possibilità che la vita offre, anche al costo di dover adattare continuamente le identità, rendendole più competenti di fronte ad un mercato in continua evoluzione e più fragili a discapito di una cura più profonda della vita interiore¹⁴. In questo tempo segnato dal *presentismo*, laddove la storia non è più

7 A tal proposito si veda U. Beck (2007), *Conditio Humana. Il rischio nell'era globale*, tr. it. Laterza, Bari, 2008.

8 A tal riguardo, Ulrich Beck offre un'analisi dettagliata sul dominio del mercato mondiale, annunciato nell'ideologia neoliberale del globalismo, che si impone su tutte le dimensioni della società. Cfr. U. Beck (1997), *Che cos'è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria*, tr. it. Carocci, Roma, 2015³, pp. 141-153.

9 D. Lombardi (2006), *Percorsi di geografia sociale*, Pàtron, Bologna, p. 136.

10 Cfr. Z. Bauman - C. Bordoni (2015), *Stato di crisi*, Einaudi, Torino.

11 Gli autori nel trattare la crisi in cui versa il nostro mondo occidentale, mettono in evidenza il fatto che non si tratta di una crisi momentanea, ma è il segno di un cambiamento profondo che produrrà effetti a lunga durata. Ci troviamo di fronte ad uno «spaesamento» di fondo e ad uno «statalismo senza Stato», in cui lo Stato cede le sue prerogative ai privati e così facendo si deresponsabilizza, pur mantenendo le pretese nei confronti del mercato. Cfr. Z. Bauman - C. Bordoni (2015), *Stato di crisi*, cit.

12 Z. Bauman (2017), *Le sfide della modernità liquida all'educazione*, in A. Portera - P. Dusi (2017) (a cura di), *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*, tr. it. Franco Angeli, Milano, p. 27.

13 *Ibidem*.

14 Zigmunt Bauman, nel trattare la *modernità liquida*, mette in evidenza come gli effetti della crisi della tarda epoca moderna producono delle «identità flessibili», che si adattano velocemente ad ogni situazione. Si tratta di identità privi di una certa costanza, di impegno e progettualità. Cfr. Z. Bauman (2003), *Amore liquido. Sulla fragilità dei legami affettivi*, tr. it. Laterza, Roma-Bari, 2006.

maestra, pare essere arrivata la fine delle grandi narrazioni¹⁵. L'inganno del tempo tiranno gode del malessere e degli effetti prodotti dalla «modernità liquida»¹⁶, in quanto produce e alimenta il senso di sfiducia e il progressivo senso di precarietà e incertezza nei confronti della vita stessa. Di fronte a questi fenomeni – a tratti inquietanti – notiamo che i tradizionali punti di riferimento, quali la famiglia, la scuola, le singole istituzioni educative, non riescono talvolta a dare risposte adeguate. Si assiste così ad una inedita crisi educativa¹⁷, che coinvolge i sistemi a vario titolo e produce effetti sulla vita di ciascuna persona¹⁸. Questi fenomeni posti in evidenza, quali: la globalizzazione economica, politica e sociale, la profonda crisi post-moderna e l'affermazione di idee sovraniste, il presente come tempo tiranno, oltre a produrre effetti sulla nostra percezione del mondo, incidono profondamente sul piano educativo e pedagogico. Ad essi va aggiunto il crescente fenomeno delle migrazioni e l'avvento delle società multiculturali, con la conseguente coesistenza di più gruppi etnici all'interno di un medesimo territorio¹⁹. La prospettiva multiculturale, che si fonda sulla compresenza di due o più culture nello stesso territorio, riconosce i diritti degli altri, pur non escludendo, come evidenza Portera: «il pericolo di considerare le culture in maniera rigida, secondo una gerarchizzazione delle stesse»²⁰.

La seguente ricognizione sui principali fenomeni della tarda epoca moderna, mostra come sia necessario, oggi più che mai, porre l'attenzione verso quei principi etici che stanno alla base delle democrazie, al fine di prevenire ogni forma di discriminazione dell'altro. Nel paragrafo successivo, tratterò di alcuni passaggi significativi del percorso che portò all'affermazione dei Diritti Universali dell'Uomo e, secondo la prospettiva interculturale, dei principali Trattati Internazionali e Comunitari sui Diritti dei minori. Tutto questo con l'obiettivo di ribadire la necessità di riaffermare i principi costituenti i diritti dell'uomo, come fondamento per prevenire ogni forma di conflitto tra le nazioni. Con il risveglio di nuove forme di democrazia totalitaria e di «espulsione dell'altro»²¹, dove le stesse condizioni di base dell'accoglienza – come abitare in un luogo sicuro o la garanzia di un pasto quotidiano²² - sono messe in discussione, diventa necessario porre

15 Cfr. H. Arendt (1961), *Tra passato e futuro*, tr. it. Bompiani, Milano, 2011⁴.

16 A tal riguardo si veda Z. Bauman (2006), *Modus Viventi. Inferno e utopia del mondo liquido*, tr. it. Laterza, Bari, 2008, pp. 3-28.

17 Cfr. C. Palmieri (2012) (a cura di), *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*, Franco Angeli, Milano, 2018⁵; F. Alba (2015), *Benedetto XVI e il compito urgente dell'educazione*, in «Nuova Secondaria», La Scuola, Brescia, XXXIII, 1 settembre 2015, n. 1, pp. 9-13.

18 Cfr. A. Portera (2006), *Globalizzazione e Pedagogia Interculturale. Interventi nella scuola*, Erickson, Trento, pp. 27-34.

19 A tal proposito si veda A. Ambrosini (2005), *Sociologia delle Migrazioni*, Il Mulino, Bologna; G. Pollini - G. Scidà (1998), *Sociologia delle migrazioni*, Franco Angeli, Milano.

20 A. Portera (2007), *Educazione e pedagogia (interculturale) nell'era della globalizzazione e del pluralismo*, in A. Portera - W. Böhm - L. Secco (2007), *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa*, Utet Università, Novara, p. 91.

21 Trovo interessante il pensiero del filosofo Byung-Chul Han, il quale mostra come nel mondo in preda alla comunicazione digitale, ai rapporti neoliberalistici di produzione, la «singolarità dell'Altro» sembra disturbare. La ricerca dell'uguale, che esclude ogni forma di diversità, può indurre ad una vita povera e angosciata. Solo l'incontro con l'altro, destabilizzante e vivificante, può generare una comunità umana fondata sull'ascolto. Cfr. B-C Han (2017), *L'espulsione dell'altro. Società, percezione e comunicazione oggi*, Nottetempo, Milano.

22 Emblematico è stato il fatto successo nel comune di Lodi, dove ai cittadini stranieri è stata richiesta una documentazione diversa da quella richiesta per gli italiani al fine dell'accesso alle prestazioni sociali, generando atti discriminatori nei confronti dei minori. Il Tribunale di Milano ha accertato la condotta discriminatoria del Comune di Lodi e ha ordinato al Comune stesso di modificare il Regolamento

in evidenza i principi dei Trattati Internazionali, per promuovere interventi educativi interculturali che tengano conto del valore e del *dono* che si cela dietro il vissuto di ciascuna persona.

2. I principi della Magna Carta Internazionale sui diritti dell'uomo

Il 10 dicembre del 2018 è ricorso il settantesimo anniversario della Dichiarazione Universale dei diritti umani, adottata a Parigi nel dicembre del 1948 dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite²³. Terminata la seconda guerra mondiale (1939-1945), nell'aprile del 1945, i delegati di cinquanta paesi si sono riuniti a san Francisco con lo scopo di costruire un corpo internazionale per promuovere la pace e prevenire future guerre. Ed è sotto la presidenza di Eleanor Roosevelt, vedova del presidente Franklin Roosevelt e sostenitrice dei diritti umani presso le Nazioni Unite, che nel mese di dicembre del 1948 la Commissione decise di stilare un documento, che sarebbe stato successivamente adottato dagli Stati Membri con il nome di Dichiarazione Universale dei Diritti Umani. Tale Dichiarazione, sempre per impulso della stessa Franklin Roosevelt, venne assunta dai cinquantuno paesi che ne furono i membri originari, come Magna Carta Internazionale dell'intera umanità²⁴. L'Italia, che come sappiamo uscì sconfitta dalla guerra, divenne membro delle Nazioni Unite nel 1955 e approvò la Dichiarazione il 17 agosto del 1957.

L'evento del settantesimo anniversario della Dichiarazione dei diritti umani è stato celebrato in varie parti del mondo. In Italia, il Presidente della Repubblica Sergio Mattarella è intervenuto assicurando la responsabilità, assunta dal nostro Paese, nel garantire l'effettivo esercizio dei diritti stabiliti dalla Dichiarazione. Nel suo intervento, il Presidente ribadisce che: «La promozione dei diritti umani nel mondo costituisce non soltanto un imperativo etico e morale, ma è uno strumento necessario per prevenire i

sull'accesso alle prestazioni sociali agevolate, garantendo che italiani e stranieri siano soggetti alla medesima procedura per l'accesso alle prestazioni sociali. In <<https://www.asgi.it/attivita/azioni-legali/lodi-discriminatorio-richiedere-documentazione-diversa-per-accedere-alle-prestazioni-sociali/>>.

23 <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/itn.pdf>.

24 Nella parte del preambolo, prima dell'enunciazione degli articoli della Dichiarazione, l'Assemblea Generale si è proclamata con queste parole: «La presente dichiarazione universale dei diritti umani come ideale comune da raggiungersi da tutti i popoli e da tutte le Nazioni, al fine che ogni individuo ed ogni organo della società, avendo costantemente presente questa Dichiarazione, si sforzi di promuovere, con l'insegnamento e l'educazione, il rispetto di questi diritti e di queste libertà e di garantirne, mediante misure progressive di carattere nazionale e internazionale, l'universale ed effettivo riconoscimento e rispetto tanto fra i popoli degli stessi Stati membri, quanto fra quelli dei territori sottoposti alla loro giurisdizione». Nel redigere il documento, i padri dell'Assemblea Generale vollero, come prima cosa, affermare i fini e principi della nuova organizzazione internazionale, posti in evidenza nell'art. 1 che recita quanto segue: «Tutti gli esseri umani nascono liberi ed eguali in dignità e diritti. Essi sono dotati di ragione e di coscienza e devono agire gli uni verso gli altri in spirito di fratellanza». Da esso discendono gli impegni assunti dagli Stati Membri, che riguardano quello di «mantenere la pace e la sicurezza internazionale», di «sviluppare tra le nazioni relazioni amichevoli fondate sul rispetto e sul principio dell'eguaglianza dei diritti e dell'auto-decisione dei popoli», di «promuovere ed incoraggiare il rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali per tutti senza distinzioni di razza, di sesso, di lingua o di religione». Tutto questo al fine di «salvare le future generazioni dal flagello della guerra, che per due volte nel corso di questa generazione ha portato indicibili afflizioni all'umanità» e per «riaffermare la fede nei diritti fondamentali dell'uomo, nella dignità e nel valore della persona umana, nella eguaglianza dei diritti degli uomini e delle donne e delle nazioni grandi e piccole». In <<https://www.ohchr.org/en/udhr/pages/Language.aspx?LangID=itn>>.

conflitti, costruire società stabili e inclusive e promuovere in modo sostenibile la pace, la sicurezza e lo sviluppo»²⁵. Al fine di delineare un quadro più completo della ricorrenza del settantesimo anniversario della Dichiarazione dei diritti umani, ritengo importante riportare il messaggio del Segretario Generale dell'ONU, Antonio Guterres. In un video messaggio, tradotto in varie lingue, il Segretario Generale ha pronunciato quanto segue:

Per settant'anni la Dichiarazione dei diritti umani ha costituito un punto di riferimento globale [...] I diritti umani sono universali e eterni. Essi sono anche indivisibili. Non si può scegliere a proprio piacere tra i diritti civili, politici, economici, sociali e culturali. In questa giornata rendiamo onore ai difensori dei diritti umani che rischiano le proprie vite per difendere le persone di fronte alla crescente ondata di odio, di razzismo, intolleranza e repressione [...] i diritti umani sono sotto assedio nel mondo [...] Lo stato di diritto è minacciato. Ora più che mai, è chiaro qual è il nostro dovere condiviso: schierarsi a difesa dei diritti umani, per tutti, dovunque²⁶.

Entrando nello specifico dei due interventi, sia il Presidente della Repubblica che il Segretario Generale dell'ONU, ribadiscono in primis la necessità di riaffermare i principi costituenti la Dichiarazione dei Diritti Umani, come fondamento per prevenire ogni forma di conflitto, per costruire società stabili e inclusive, per promuovere in modo sostenibile la pace, la sicurezza e lo sviluppo. Tali diritti sono *universali, eterni e indivisibili*²⁷, e interpellano ciascuno di noi a far sì che vengano trasmessi alle nuove generazioni, assumendo la prospettiva condivisa di «schierarsi a difesa dei diritti umani, per tutti, dovunque»²⁸. Entrambi, nel ribadire tali principi, pongono in evidenza alcune questioni che delineano le condizioni, a tratti inquietanti, in cui si vengono a trovare alcune società a livello mondiale, specie quelle di antica tradizione, come la nostra.

Dal punto di vista pedagogico ed educativo, notiamo come l'Assemblea Generale delle Nazioni, nella Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, oltre ad aver stabilito i principi a livello mondiale, all'articolo 26 comma 1 e 2 ha posto in evidenza la *gratuità* e l'*obbligatorietà* dell'istruzione, in particolare per le popolazioni economicamente svantaggiate, ponendo «l'educazione come fonte di diffusione di una cultura universale fondata sui diritti umani»²⁹. Nell'affermare tali principi universali, l'accento viene posto

25 In <https://www.repubblica.it/politica/2018/12/10/news/mattarella_diritti_umani-213883470/?refresh_ce>.

26 In <<https://www.unric.org/it/attualita/32664-video-messaggio-del-segretario-generale-per-la-giornata-dei-diritti-umani-10-dicembre>>.

27 A riguardo dell'universalità e indivisibilità dei diritti sanciti nella Dichiarazione dei diritti dell'uomo, così si esprime Giovanni Paolo II nella XXXII GIORNATA MONDIALE DELLA PACE, del 1° gennaio 1999: «La difesa dell'universalità e dell'indivisibilità dei diritti umani è essenziale per la costruzione di una società pacifica e per lo sviluppo integrale di individui, popoli e nazioni. L'affermazione di questa universalità e indivisibilità non esclude, di fatto, legittime differenze di ordine culturale e politico nell'attuazione dei singoli diritti, purché risultino rispettati in ogni caso i livelli fissati dalla Dichiarazione Universale per l'intera umanità». Città del Vaticano, 8 dicembre dell'anno 1998 In <http://w2.vatican.va/content/john-paulii/it/messages/peace/documents/hf_jp-ii_mes_14121998_xxxii-world-day-for-peace.pdf>.

28 In riferimento al messaggio del Presidente della Repubblica Sergio Mattarella, nel settantesimo anniversario della Dichiarazione dei Diritti Universali dell'Uomo. In <https://www.repubblica.it/politica/2018/12/10/news/mattarella_diritti_umani-213883470/?refresh_ce>.

29 Nello specifico della Dichiarazione Universale, l'articolo 26 comma 1 recita quanto segue: «Ogni individuo ha diritto all'istruzione. L'istruzione deve essere gratuita, almeno per quanto riguarda le classi elementari e fondamentali. L'istruzione elementare deve essere obbligatoria». Col comma 2 dell'articolo

sull'obbligatorietà dell'istruzione, intesa sia in termini funzionali, come punto di partenza per l'accesso agli stadi superiori dell'istruzione, sia in termini paritari, poiché mira a garantire l'eliminazione e la riduzione delle disparità sociali ed economiche.

Un altro documento che attribuisce all'educazione una funzione primaria è la Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo³⁰, adottata nel novembre del 1959 dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite e revisionata nel 1989 con la Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia – I diritti del Fanciullo (UNICEF)³¹. Al principio settimo, il documento sancisce quanto segue: «Il fanciullo ha diritto ad una educazione, che, almeno a livello elementare deve essere gratuita e obbligatoria. Egli ha diritto a godere di un'educazione che contribuisca alla sua cultura generale e gli consenta, in una situazione di eguaglianza e di possibilità, di sviluppare le sue facoltà, il suo giudizio personale e il suo senso di responsabilità morale e sociale, e di divenire un membro utile alla società»³². Questo principio, obbliga i singoli governi e le istituzioni educative ad assumersi la responsabilità di garantire, attraverso un supporto finanziario, che tali diritti vengano rispettati, sulla base di un adeguamento normativo interno alla propria legislazione. Inoltre, tale principio è importante poiché tende a sottolineare il carattere multidisciplinare dell'educazione e si pone alla base per la riflessione interculturale.

Prima di addentrarmi nella prospettiva dell'educazione interculturale, al fine di proporre alcuni spunti di riflessione rispetto alle sfide del tempo presente, ritengo utile soffermarmi, seppur in breve, sulla legislazione Comunitaria. A livello Comunitario, nel 1992 venne approvata dal Parlamento Europeo la Carta Europea dei Diritti del Fanciullo³³. L'elemento innovativo di tale documento è che oltre a garantire il diritto all'istruzione, promuove e tutela la parità di accesso alle prestazioni sanitarie, l'inclusione dei bambini economicamente svantaggiati, il rispetto per le differenze culturali, la non discriminazione in relazione alle origini etniche, famigliari, linguistiche o sociali. Nel nostro diritto interno, questi principi trovano conferma nella Costituzione della Repubblica³⁴, dove all'articolo 30 sancisce che: «è dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli»³⁵, secondo un principio di responsabilità condivisa, mentre all'articolo 34, pone in evidenza l'importanza dell'accesso scolastico per tutti e dell'obbligatorietà e gratuità dell'educazione primaria³⁶.

La seguente trattazione dei principali documenti in relazione ai Diritti dell'Uomo e del Fanciullo, all'educazione e al benessere, si pone alla base dell'evoluzione storica della prospettiva interculturale, nonostante tale prospettiva sia stata connessa, in primo

26, si compie un ulteriore passo avanti, in quanto si pone l'educazione come fonte di diffusione di una cultura universale fondata sui diritti umani: «L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana e al rafforzamento del rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali». In <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/itn.pdf>.

30 <http://images.savethechildren.it/f/download/CRC/Co/Convenzione_1959.pdf>.

31 <<https://www.unicef.it/doc/599/convenzione-diritti-infanzia-adolescenza.htm>>.

32 <http://images.savethechildren.it/f/download/CRC/Co/Convenzione_1959.pdf>.

33 <<http://www.infanziaediritti.net/web/pdf/europea/Risoluzione%20parlamento%20europeo%20A3-0172-92.pdf>>.

34 <<https://www.senato.it/documenti/repository/istituzione/costituzione.pdf>>.

35 Il carattere innovativo dell'articolo 34 della Costituzione della Repubblica consiste nell'assicurare tali diritti non soltanto ai figli nati all'interno del matrimonio, ma anche quelli nati fuori dal matrimonio, e tende ad «assicurare ai figli nati fuori del matrimonio ogni tutela giuridica e sociale, compatibile con i diritti dei membri della famiglia legittima». In <https://www.senato.it/1025?sezione=121&articolo_numero_articolo=30>.

36 *Ibidem*.

luogo, all'avvento nel secolo scorso delle migrazioni. Rispetto a questo tema, troviamo una lunga argomentazione da parte di Portera, il quale ha delineato il percorso storico e legislativo dell'educazione interculturale nei principali documenti internazionali e non solo. In sintesi, i primi impulsi sono giunti dagli Organismi internazionali, come l'ONU (Organizzazione delle Nazioni Unite), l'Unesco (United Nations for Education, Scientific, Cultural Organisation), L'Europa e l'Ocse (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico)³⁷. Gran parte dei documenti e dei trattati internazionali e comunitari, nel trattare l'educazione interculturale, tendono a considerare le migrazioni non soltanto come un'emergenza da gestire, ma come una necessità che hanno i migranti e le società accoglienti di promuovere politiche di inclusione che possano garantire un'adeguata integrazione³⁸.

Al fine di riflettere sulle principali sfide poste in evidenza dalla tarda modernità, notiamo che in quest'epoca del presentismo assistiamo ad una polarizzazione delle idee, in cui tutto sembra essere bianco o nero, vero o falso, giusto o non giusto, ed è come se fosse scomparso, almeno nell'opinione comune e nel sentito dire, il concetto stesso di dialogo e di mediazione, i quali esprimono prima di tutto, come evidenza Cestaro, uno «stare nel mezzo», nel «punto centrale», cioè dentro una relazione tra persone collocate in posizioni diverse. Si tratta di porsi in relazione con il vissuto dell'altro, aprire la finestra verso la storia, per comprenderla e rileggerla in una prospettiva che tiene conto dei limiti, dei conflitti e delle incomprensioni, e che riconosce il ruolo ineliminabile del dialogo³⁹. Non si tratta soltanto di riconoscere alcuni valori, stili di vita, che emergono dalle differenze culturali, ma di sviluppare una capacità di muoversi attivamente e pacificamente *con* e *in* diversi contesti, ridefinendo i propri confini, secondo una prospettiva di inter-azione fra le parti coinvolte⁴⁰. Tale inter-azione, che sta alla base della prospettiva interculturale, proprio perché si fonda sul confronto del pensiero, pone al centro della riflessione la persona nella sua interezza, divenendo, secondo le parole di Luigi Secco, «una pedagogia dell'essere, più che della cultura»⁴¹.

Alla luce di tali considerazioni, e tenendo conto delle riflessioni fin qui svolte sull'importanza di riaffermare i diritti universali dell'uomo, l'educazione si pone come via maestra per promuovere una prospettiva di dialogo - interculturale - assunta, nella relazione educativa, come «dialogo empatico», così come proposto da Bellingreri⁴². Nel

37 Per una trattazione specifica dell'evoluzione storica della pedagogia e dell'educazione interculturale si veda A. Portera (2015), *Aspetti epistemologici e semantici della pedagogia interculturale*, in A. Portera - A. La Marca - M. Catarci (2015), *Pedagogia interculturale*, La Scuola, Brescia, pp. 67-71; A. Portera (2006), *Globalizzazione e Pedagogia Interculturale. Interventi nella scuola*, Erickson, Trento, pp. 69-73; Id. (2000), *L'educazione interculturale nella teoria e nella pratica. Stereotipi, pregiudizi e pedagogia interculturale nei libri di testo della scuola elementare*, CEDAM, Padova, pp. 1-5.

38 A tal proposito si veda G. Mantovani (2008), *Intercultura e mediazione. Teorie ed esperienze*, Carocci, Roma.

39 Margherita Cestaro offre una descrizione dettagliata della mediazione interculturale. Per un'analisi più specifica si veda M. Cestaro (2014), *Lessico pedagogico, voce "Mediazione interculturale"*, in «*Studium Educationis*», 2014, n. 2, pp. 107-110.

40 Cfr. M. Abdallah-Preteille (1990), *Vers une pédagogie interculturelle*, INRP, La Sorbonne, Paris.

41 L. Secco (1999), *Preliminari della pedagogia interculturale come pedagogia dell'essere*, in «*Studium Educationis*», 1999, n. 4, pp. 620-632.

42 Il metodo del "dialogo esistenziale centrato sull'empatia" trova specificazione nella pedagogia fondamentale di stile fenomenologico-ermeneutico. Per un approfondimento si veda: A. Bellingreri (2017), *Il dialogo esistenziale centrato sull'empatia*, in A. Bellingreri (2017) (ed.), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, La Scuola, Brescia, pp. 500-520; Id. (2010), *La cura dell'anima. Profili di una pedagogia del sé*, Vita e Pensiero, Milano, p. 202.

dialogo empatico, l'educatore e l'educando sono impegnati nell'elaborazione di una propria autobiografia esistenziale, in cui entrambi si esprimono e si rivelano. In questo donarsi reciproco, il «quasi-testo permette l'apparire di qualche tratto delle persone e del loro mondo simbolico che si dona e si dice, in un processo di riconoscimento il cui punto focale è la parola»⁴³, in riferimento al linguaggio proprio dell'ermeneutica del testo di Ricoeur⁴⁴.

3. Il valore ineliminabile delle diversità culturali nell'aprire la strada al dialogo

Una prima caratteristica, che emerge come novità del nostro tempo presente, è il mutamento di significato delle tradizionali categorie di cittadinanza, le quali categorie richiedono di attivare un'operazione, condotta sia a livello locale che globale, che faccia leva sulla maturazione di una cittadinanza sempre più «competente» a diversi livelli di partecipazione⁴⁵. Una seconda caratteristica, strettamente legata alla prima, riguarda la necessità di proporre un pensiero che mira ad accogliere uomini sempre più lontani in un comune progetto di convivenza, rendendoli capaci di dialogare intorno a quei valori esplicitati da Tzvetan Todorov, i quali valori, pur avendo fonti ed interpretazioni di tipo locale, veicolano un appello di tipo universale⁴⁶. Alla luce di tali considerazioni e di quelle esposte nei paragrafi precedenti, in questa terza parte concentro l'attenzione su alcune sfide educative interculturali della tarda epoca moderna.

Una prima caratteristica della nostra epoca riguarda la crescente crisi di identità politica – così come evidenziato nel primo paragrafo – registrata soprattutto nelle società di antica tradizione. Si assiste alla tendenza, da parte di alcuni organi politici, di rivendicare il proprio diritto di decidere a prescindere dai vincoli internazionali. In questa particolare fase storica, il concetto stesso di cittadinanza è una delle questioni più problematiche e discusse. Infatti, se da una parte, quando si parla di cittadinanza, si fa riferimento all'appartenenza di un singolo ad una comunità ben strutturata, dall'altra parte, non si tratta di una condizione data a ogni individuo fin dall'inizio, ma di una condizione che va conquistata⁴⁷. Di fronte ad una crescente polarizzazione delle idee, dove tutto può sembrare privo di ogni forma di mediazione e di dialogo, bisogna riconsiderare la possibilità di una nuova idea di politica che, stando a quanto sostiene Cambi, «decanti l'esser-cittadini-del-mondo, secondo almeno tre principi: il rispetto dei diritti umani; l'esercizio della solidarietà e l'incremento della laicità»⁴⁸. Si tratta, all'interno della prospettiva interculturale, di promuovere il valore dei diritti umani, i quali sono universali, eterni e indivisibili, ponendo in rilievo l'importanza della gratuità e dell'obbligatorietà dell'educazione, e riconoscendo a qualsiasi persona il diritto di essere educato a prescindere dalla propria appartenenza culturale, linguistica o religiosa. Ciò può avvenire nel pieno rispetto della laicità, assunta come criterio che può permetterci di stare nello «spazio dell'incontro», che è il senso della convivenza a livello

43 A. Bellingeri (2010), *La cura dell'anima. Profili di una pedagogia del sé*, cit., p. 225.

44 A tal proposito si veda P. Ricoeur (1969), *Il conflitto delle interpretazioni. Saggi di ermeneutica I*, tr. it. Jaca Book, Milano, 1977.

45 Cfr. U. Beck (1986) *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, tr. it. Carocci, Roma 2003.

46 Si veda T. Todorov (2003), *Il nuovo disordine mondiale. Le riflessioni di un cittadino europeo*, tr. it. Garzanti, Milano, 2003.

47 Cfr. P. Bertolini (2003), *Educazione e politica*, Raffaello Cortina, Milano, pp. 131-132.

48 F. Cambi (2006), *Incontro e dialogo*, Carocci, Roma, p. 82.

planetario⁴⁹. Educare secondo i principi dei Trattati Internazionali, così come evidenzia Tarozzi, «dovrebbe essere un'esperienza vissuta nell'incontro con l'altro e non solo un procedimento cognitivo»⁵⁰, in quanto rappresentano una tavola di valori, un sistema di parametri etici e solidali, validi per tutti.

Seguendo la prospettiva interculturale, in direzione di una seconda caratteristica, questo sistema di parametri etici e solidali, validi per tutti gli esseri umani, può tradursi nel riconoscimento delle differenze come processo di riformulazione delle proprie convinzioni. Per dirla con le parole di Francesca Bobbio, «nel tempo dell'intercultura la persona *educata* non è tale perché informata di ciò che distingue e identifica quegli altri con cui si viene a trovare in relazione, sebbene una tale conoscenza sia indispensabile per procedere oltre. L'intercultura ci invita a riformulare tale convinzione, mettendo a fuoco il modo in cui ciascuno – noi e gli altri – è cambiato dall'incontro con le diversità»⁵¹. Di certo, tutto questo rappresenta una sfida per chi, in prima persona, è chiamato a rispondere, attraverso l'azione pratica, all'emergenza registrata all'interno di strutture che a vario titolo si occupano di educazione. È una chiamata a ripensare il proprio operato, specie per chi opera in contesti educativi complessi e con un elevato livello di conflittualità, e a riscoprire la passione del *fare* educativo, come componente necessario per la conoscenza dell'altro. In questo scenario, il nostro esser-ci all'interno di una società multiculturale, esige un'assunzione di responsabilità, in cui il dialogo è da fondamento nella comprensione interculturale, ribadendo che «sul piano etico, le culture sono inserite in un ordine morale, all'interno del quale il valore assoluto è rappresentato dalla persona umana»⁵².

Concludo con una considerazione di carattere generale, prendendo le mosse dall'opera di Italo Calvino, dal titolo: *Le Città Invisibili*. Nella presentazione lo scrittore afferma: «Credo che non sia solo un'idea atemporale di città quello che il libro evoca, ma che si svolga, ora implicita ora esplicita, una discussione sulle città moderne»⁵³. Fin dall'inizio dell'opera, appare chiaro che il suo «poema d'amore alle città» è espressione di una difficoltà nel viverle. Le città invisibili sono per Calvino «un sogno che nasce dal cuore delle città invivibili»⁵⁴. Le città sono un insieme di tante cose: di memoria, di desideri, di segni d'un linguaggio; le città sono luoghi di scambio, non solo di merci ma di parole, di desideri, di ricordi, si tratta di «città felici che continuamente prendono forma e svaniscono, nascoste nelle città infelici»⁵⁵. Le città descritte da Italo Calvino, sono città sottili, continue, nascoste, che talvolta appaiono in tensione con la città ideale. Il desiderio di Calvino di una città ideale vivibile è il sogno che spesso accompagna molti di coloro che ogni giorno si trovano a vivere la sfida del multiculturalismo. Si tratta dunque di «costruire»⁵⁶ città accoglienti, capaci di «prendersi cura» del vissuto delle singole diversità, per farne un dono da custodire.

49 *Ibidem*.

50 M. Tarozzi (2005), *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*, La Nuova Italia, Firenze, p. 65.

51 F. Gobbo (2008) (a cura di), *L'educazione al tempo dell'intercultura*, Carocci, Roma, p. 13.

52 M. Santerini (2008), *Il racconto dell'altro. Educazione interculturale e letteratura*, Carocci, Roma, p. 73.

53 I. Calvino (2007), *Le città invisibili*, Mondadori, Milano, p. IX.

54 *Ibidem*.

55 Ivi, p. X.

56 Martin Heidegger offre un'analisi sulle città a partire dalla parola "costruire", che secondo la radice tedesca vuol dire "abitare". E per il filosofo "abitare" vuol dire: prendersi cura. Cfr. M. Heidegger (1976), *Saggi e discorsi*, tr. it. Mursia, Milano, 2014, pp. 97-108.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Abdallah-Preteceille M. (1990), *Vers une pédagogie interculturelle*, INRP, La Sorbonne, Paris.
- Alba F. (2015), *Benedetto XVI e il compito urgente dell'educazione*, in «Nuova Secondaria», La Scuola, Brescia, XXXIII, 1 settembre 2015, n. 1, pp. 9-13.
- Ambrosini A. (2005), *Sociologia delle Migrazioni*, Il Mulino, Bologna.
- Arendt H. (1961), *Tra passato e futuro*, tr. it. Bompiani, Milano, 2011⁴.
- Bauman Z. (2003), *Amore liquido. Sulla fragilità dei legami affettivi*, tr. it. Laterza, Roma-Bari, 2006.
- Bauman Z. (2007), *Modus Viventi. Inferno e utopia del mondo liquido*, tr. it. Laterza, Bari, 2008, pp. 3-28.
- Bauman Z. - Borboni C. (2015), *Stato di crisi*, Einaudi, Torino.
- Bauman Z. (2017), *Le sfide della modernità liquida all'educazione*, in A. Portera - P. Dusi (2017) (a cura di), *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*, tr. it. Franco Angeli, Milano, p. 21-39.
- Beck U. (1997), *Che cos'è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria*, tr. it. Carocci, Roma, 2015³.
- Beck U. (2003) *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, tr. it. Carocci, Roma 2003.
- Beck U. (2007), *Conditio Humana. Il rischio nell'era globale*, tr. it. Laterza, Bari, 2008.
- Bellingreri A. (2010), *La cura dell'anima. Profili di una pedagogia del sé*, Vita e Pensiero, Milano,
- Bellingreri A. (2017), *Il dialogo esistenziale centrato sull'empatia*, in A. Bellingreri (2017) (ed.), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, La Scuola, Brescia, pp. 500-520.
- Bertolini P. (2003), *Educazione e politica*, Raffaello Cortina, Milano.
- Calvino I. (2007), *Le città invisibili*, Mondadori, Milano.
- Cambi F. (2006), *Incontro e dialogo*, Carocci, Roma.
- Cestaro M. (2014), *Lessico pedagogico, voce Mediazione interculturale*, in «Studium Educationis», 2014, n. 2, pp. 107-110.
- D'Addelfio G. (2017), *La nostra epoca tarda*, in A. Bellingreri (2017) (ed.), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, La Scuola, Brescia, pp. 75-92.
- Donati P. (1996), *La cittadinanza democratica fra particolarismo e nuovo universalismo*, in Crespi F. - Segatori, R. (1996) (a cura di), *Multiculturalismo e democrazia*, Donzelli Editore, Roma, pp. 183-193.
- Gobbo F. (2008) (a cura di), *L'educazione al tempo dell'intercultura*, Carocci, Roma.
- Habermas J. (1985), *Il discorso filosofico sulla modernità. Dodici lezioni*, tr. it. Laterza, Roma-Bari, 1997.
- Han B-C. (2017), *L'espulsione dell'altro. Società, percezione e comunicazione oggi*, Nottetempo, Milano.
- Heidegger (1976), *Saggi e discorsi*, tr. it. Mursia, Milano, 2014.
- Hilland Eriksen T. (2001) *Tyranny of the Moment: Fast and Slow Time in the Information Age*, Pluto, Press, London.
- Lombardi D. (2006), *Percorsi di geografia sociale*, Pàtron Editore, Bologna.
- Mantovani G. (2008), *Intercultura e mediazione. Teorie ed esperienze*, Carocci, Roma.
- Palmieri C. (2012) (a cura di), *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca*

- pedagogica*, Franco Angeli, Milano, 2018⁵.
- Pareto V. (1921), *Trasformazione della democrazia*, Corbaccio, Milano.
- Pollini G. - Scidà G. (1998), *Sociologia delle migrazioni*, Franco Angeli, Milano.
- Portera A. (2000), *L'educazione interculturale nella teoria e nella pratica. Stereotipi, pregiudizi e pedagogia interculturale nei libri di testo della scuola elementare*, CEDAM, Padova.
- Portera A. (2006), *Globalizzazione e Pedagogia Interculturale. Interventi nella scuola*, Erickson, Trento.
- Portera A. (2007), *Educazione e pedagogia (interculturale) nell'era della globalizzazione e del pluralismo*, in A. Portera - W. Böhm - L. Secco (2007), *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa*, Utet Università, Novara, pp. 57-102.
- Portera A. - La Marca A. - Catarci M. (2015), *Pedagogia interculturale*, La Scuola, Brescia.
- Portera A. - Dusi P. (2017) (a cura di), *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*, Franco Angeli, Milano.
- Ricoeur P. (1969), *Il conflitto delle interpretazioni. Saggi di ermeneutica I*, tr. it. Jaca Book, Milano, 1977.
- Santerini M. (2008), *Il racconto dell'altro. Educazione interculturale e letteratura*, Carocci, Roma.
- Secco L. (1999), *Preliminari della pedagogia interculturale come pedagogia dell'essere*, in «Studium Educationis», 1999, n. 4, pp. 620-632.
- Tarozzi M. (2005), *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*, La Nuova Italia, Firenze.
- Todorov T. (2003), *Il nuovo disordine mondiale. Le riflessioni di un cittadino europeo*, tr. it. Garzanti, Milano, 2003.

SITOGRAFIA

- https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/itn.pdf
- <https://www.ohchr.org/en/udhr/pages/Language.aspx?LangID=itn>
- https://www.repubblica.it/politica/2018/12/10/news/mattarella_diritti_umani21388347/
- <https://www.unric.org/it/attualita/32664-video-messaggio-del-segretario-generale-per-la-giornata-dei-diritti-umani-10-dicembre>
- http://w2.vatican.va/content/johnpaulii/it/messages/peace/documents/hf_jpii_mes_1412_1998_xxxii-world-day-for-peace.pdf
- http://images.savethechildren.it/f/download/CRC/Co/Convenzione_1959.pdf
- https://www.unicef.it/Allegati/Convenzione_diritti_infanzia_1.pdf
- <http://www.infanziaediritti.net/web/pdf/europea/Risoluzione%20parlamento%20europeo%20A3-0172-92.pdf>
- <https://www.senato.it/documenti/repository/istituzione/costituzione.pdf>
- https://www.senato.it/1025?sezione=121&articolo_numero_articolo=30
- <https://www.asgi.it/attivita/azioni-legali/lodi-discriminatorio-richiedere-documentazione-diversa-per-accedere-alle-prestazioni-sociali/>