



# QUADERNI DI INTERCULTURA

ISSN 2035-858X

ANNO XV/2023

Quindici anni di QdI

2009 - 2023



Università  
degli Studi di  
Messina

Dipartimento di Scienze cognitive, psicologiche,  
pedagogiche e degli studi culturali - UniMe  
**COSPECS**  
Cognitive Sciences, Psychology, Education and Cultural Studies

## SOMMARIO

### **Editoriale. Una panoramica poliedrica sull'intercultura**

Concetta Sirna, Rosa Grazia Romano..... p. 1

### *STUDI MONOGRAFICI*

### **“Quaderni di Intercultura”: Un progetto di dialogo aperto e solidale**

Rosa Grazia Romano..... p. 5

### **Should we still be talking about interculturalism? There may be no other option**

Paul R. Carr..... p. 17

### **Interculturality: a response to conflicts and violence in contemporary societies?**

Claudio Bolzman..... p. 35

### **Oltre l'intercultura. Prospettive postcoloniali, decoloniali e trasformative**

Giuseppe Burgio, Lavinia Pia Vaccaro..... p.47

### **La pedagogia interculturale in Brasile. Radici e sfide**

Mariateresa Muraca, Reinaldo Matias Fleuri..... p.59

### **El corazòn ètico del proyecto intercultural. Conmemoraciòn del 75 aniversario de la declaraciòn de derechos humanos**

Vicent Gozálvez..... p. 73

### **Il progetto di educazione globale nel Mediterraneo. La cattedra Unesco-UV e la rete delle donne per la pace nei cinque continenti**

Patrizia Panarello..... p. 87

### **Educazione alla cittadinanza globale: per un cambio di paradigma della scuola italiana**

Sofia Donato..... p. 99

### **Bisogno di relazione e autenticità**

Giusy Di Bella..... p. 113

### **Le competenze emotivo-relazionali nel profilo professionale dell'insegnante**

Karin Bagnato..... p. 129

### **Soziologische Zeitdiagnostik, außerschulische Jugend (bildungs) arbeit und mögliche Wege aus der Individualisierungsfalle**

Marc-Ansgar Seibel..... p. 145

### *ESPERIENZE*

### **Tedeschi in Sardegna. Il fascino del Mediterraneo**

Franz Hamburger, Günther Sander..... p. 159

## EDITORIALE

### UNA PANORAMICA POLIEDRICA SULL'INTERCULTURA

Numero curato da Concetta Sirna e Rosa Grazia Romano

Quindici anni, tempo di bilanci. Per il XV numero di Quaderni di Intercultura abbiamo chiesto a studiosi di vari paesi e di varia matrice, vecchi compagni di viaggio e nuovi ricercatori, come il tema dell'intercultura vada letto oggi, se ci sia stato o meno un cammino di evoluzione/maturazione ed eventualmente in quale direzione sia orientato, oppure se esso si debba ritenere concetto superato/inadeguato e, soprattutto, se e come siano cambiati i temi cruciali con cui ci si deve confrontare nel nostro tempo. A questo riguardo, il primo contributo di *Rosa Grazia Romano*, dopo una breve ricostruzione storica di come la Rivista sia nata e quale visione sin dall'inizio abbia avuto del progetto interculturale, pone una serie di domande aperte. Sottolinea l'importanza di impegnarsi nella costruzione di nuovi progetti interculturali *sostenibili*, che i nuovi contesti antropologici e geopolitici esigono. «L'intercultura diventa sostenibile solo se e quando le idee si incarnano in progetti reali e realizzabili, aperti a nuove strade che tengano conto dei contesti particolari, valorizzando potenzialità e risorse in funzione dei bisogni personali e sociali».

Gli altri contributi che sono pervenuti riflettono sulla pluralità di questioni che un quindicennio fa avevamo già intuito essere cruciali e che tuttora costituiscono motivo di riflessione e preoccupazione. Per quanto rimanga ampia la pluralità degli approcci e delle valutazioni, espressione anche dei diversi contesti esperienziali degli Autori, i testi possono essere raggruppati in tre filoni:

- a) riflessioni teoriche di tipo epistemologico su confini e contenuti del discorso interculturale;
- b) discorsi di adesione e legittimazione delle normative internazionali ispirate alla attualizzazione dei principi interculturali;
- c) focalizzazione sulle problematiche educative che andrebbero attenzionate come prerequisiti per realizzare relazioni interculturali efficaci.

Nel *primo gruppo* sono presenti testi di autori di diversa provenienza nazionale che spiegano come nei loro rispettivi paesi è vissuto il problema delle diversità culturali e su quali temi sia diventato urgente riflettere e lavorare. Ciascuno ha evidenziato sfaccettature, articolazioni, sfumature, ma anche critiche che ne evidenziano limiti che imporrebbero un indirizzo politicamente più connotato in termini di lotta alle disuguaglianze, agli imperialismi e alle violenze. Il termine "intercultura" per alcuni risulta ormai caratterizzato da una implicita ideologicità per il fatto che è stato ridotto a discorso utopico, retorico/formale, incapace di rispecchiare la drammaticità di rapporti di potere sempre più mimetizzati e subdoli, che andrebbero smascherati e apertamente rifiutati. Per molti altri, invece, si tratta di un concetto tuttora centrale, che rimane

ancora l'unica possibile guida di fronte alle contraddizioni e alle dinamiche di un mondo complesso e ingestibile.

*Paul Carr*, canadese e titolare della cattedra Unesco *Democracy, Global Citizenship & Transformative Education* (DCMÉT) presso l'Università del Québec (Canada), si dice convinto che il mondo abbia le risorse, la capacità e l'ingegno per affrontare (più) efficacemente i numerosi e gravi problemi globali (tra cui l'ambiente, la migrazione di massa, la guerra, il femminicidio, il razzismo, le disuguaglianze, la povertà) senza svilire l'"altro", e possa e debba farlo ricorrendo a strategie e percorsi educativi per formare cittadini democratici e antirazzisti. A partire da questi presupposti, Carr indica tra i temi più significativi che l'interculturalismo potrebbe e dovrebbe affrontare quelli della connessione tra identità e giustizia sociale e tra democraticità e cambiamento sociale. Facendo riferimento, poi, a esempi di casi studio dell'interculturalismo nel Québec, illustra complessità, paradossi e implicazioni socio-culturali e politiche del dibattito sull'identità nelle società pluralistiche e conclude con alcune riflessioni su possibili orientamenti e nuove prospettive di azione per il futuro.

Analogamente *Claudio Bolzman*, sociologo e professore onorario all'*Haute Ecole de travail social* (HES-SO) a Ginevra, ricorda come il modello interculturale si differenzi sia dal modello assimilazionista che da quello multiculturale, entrambi più riduttivi e poco rispettosi delle diversità. Anche se si dichiara consapevole dei limiti che questo modello presenta, sostiene tuttavia che esso risulta essere il più adatto per le società democratiche, l'unico accettabile perché afferma sia il carattere dinamico e aperto della cultura, sia il riconoscimento dell'altro come partner e co-costruttore della società.

*Giuseppe Burgio* e *Lavinia Pia Vaccaro*, invece, pur testimoniando che la pedagogia interculturale è stata la prima a «riconoscere la presenza dell'altro tra noi», rilevano che essa non sia riuscita a intaccare i rapporti di potere che condizionano l'agire e il sentire di chi è visto come diverso. Soltanto la prospettiva 'postcoloniale', a loro avviso, consente di «attribuire al diverso la soggettività» e, ancor di più, lo ha fatto la pedagogia 'decoloniale' che è arrivata a «rompere nettamente con le gerarchie sottostanti i rapporti tra autoctoni e alloctoni», consentendo a questi ultimi di assumere una posizione *one-up*. Pertanto, ritengono che l'interculturalità abbia bisogno oggi di una curvatura postcoloniale per poter decolonizzare e tras-formare in ambienti critici e democratici tutti i luoghi nei quali avviene l'incontro con l'altro.

In continuità con questa posizione si colloca il contributo di *Reinaldo Fleuri* e *Maria Teresa Muraca*, i quali sottolineano la diversità tra la prospettiva interculturale sviluppata in Europa, stimolata prevalentemente dall'intensificazione dei flussi migratori internazionali e la riflessione sviluppata in Brasile e nel più ampio contesto latino-americano. Secondo i nostri, tale riflessione è collegata alla permanenza di forti tracce di soggezione coloniale, che aveva creato gerarchie escludenti tra persone e gruppi umani. In quest'ultima realtà, il tema dell'interculturalità si è dovuto misurare con sfide ulteriori, legate alla necessità di superare gli effetti della colonizzazione. La pedagogia interculturale brasiliana si può comprendere nella sua specificità soltanto se si tiene conto delle sue tre radici fondamentali: le lotte dei popoli originari e afrodiscendenti, la pedagogia degli oppressi di Paulo Freire, e il pensiero decoloniale. A partire da queste radici si comprende come, ancora oggi, non si possa parlare di rapporti interculturali laddove manchi un lavoro di decolonizzazione che aiuti i soggetti a recuperare il pieno riconoscimento di una soggettività sociale delle persone e dei gruppi umani più esclusi.

Nel *secondo gruppo* di contributi si trovano interventi che prendono in esame documenti, normative internazionali, dichiarazioni di organismi europei, etc., tesi ad analizzare tutte quelle iniziative incentrate sul tema dell'intercultura con particolare riferimento al tema dei *diritti umani*.

Per *Vicent Gozalvez*, docente spagnolo della Cattedra Unesco *Educación Global en el Mediterráneo, Estudios para la Paz, la Interculturalidad y la Sostenibilidad* dell'Università di Valencia, l'interculturalità ha un suo nucleo etico fondato sulla nozione condivisa di dignità umana e sul riconoscimento dei diritti fondamentali di ogni persona. È questo, a suo avviso, il valore che sta alla base della cittadinanza democratica e che consente di superare nuove forme di separazione e di odio a sfondo socioeconomico, come l'aporofobia. L'Autore ci tiene a precisare che, proprio per il nucleo etico che la fonda, sarebbe teoricamente e intellettualmente errato e contraddittorio voler identificare l'interculturalità esclusivamente con i valori occidentali.

Sulla stessa scia si muove il testo di *Patrizia Panarello*, docente all'Università di Messina e co-direttrice della stessa Cattedra Unesco dell'Università di Valencia, la quale sottolinea l'importanza di un approccio globale alle diversità, necessario ormai per affrontare la crisi attuale e coinvolgere attivamente i cittadini nella difesa dei diritti umani e della madre Terra. Dopo aver evidenziato il legame tra problemi come il cambiamento climatico, la perdita di biodiversità e la violazione dei diritti umani, l'autrice sottolinea la necessità di un'azione coordinata a livello globale e propone diverse azioni, tra cui la costruzione di alleanze per lo sviluppo sostenibile e l'educazione alla cittadinanza globale. Propone, infine, la creazione di una Rete delle donne per la pace nei cinque Continenti.

Anche *Sofia Donato*, partendo dagli obiettivi dell'“Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile” e da quelli della “Strategia Italiana per lo Sviluppo Sostenibile”, osserva che l'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) ha assunto un ruolo sempre più decisivo sia nei documenti internazionali che in quelli nazionali. L'autrice mette in evidenza le enormi opportunità offerte dall'ECG che potrebbe mettere in atto un vero cambiamento di paradigma della scuola italiana. Rileva quanto sia essenziale agire, in particolare, sugli ambienti di apprendimento, sulla formazione permanente degli insegnanti e su nuovi approcci metodologici che siano sempre più partecipativi e inclusivi.

Un *terzo gruppo* di riflessioni pervenute si è concentrato su quella tipologia di esperienze educative che per tematiche, obiettivi e metodologie oggi implicitamente si muovono nella direzione della concreta attuazione di un *progetto* di dialogo interculturale.

*Giusy Di Bella*, ad esempio, sottolinea la necessità di attenzionare il bisogno di relazione e di autenticità nei processi di identificazione, soprattutto per reagire agli imperativi categorici dell'apparenza, della finzione e dell'inganno che sembrano dominare l'individuo postmoderno. Come chiave di lettura interpretativa della situazione di fragilità vissuta oggi da molti adolescenti, propone l'esperienza disastrosa del *catfishing* che sfrutta il grande bisogno di relazione e di cura tipico di questa fase della vita. La relazione, l'autenticità, il parlare e l'ascoltare sono identificati come i più validi strumenti di cura in assoluto.

*Karin Bagnato* dedica un'attenzione particolare a come dovrebbe cambiare il profilo professionale del docente perno di una scuola rinnovata e inclusiva, dove si respira un clima positivo e si valorizzano le diversità. Diventa ineludibile, pertanto, che anche gli stessi insegnanti costruiscano quelle competenze emotivo-relazionali che sono fondamentali per attuare una relazione didattica educativa e formativa, capace di orientare e promuovere processi di autoconsapevolezza di sé, autonomia e capacità comunicative di apertura all'alterità.

Uno sguardo interculturale critico sulla situazione socio-educativa in Germania è quello proposto da *Marc Seibel*, docente presso la Hochschule di Koblenz, il quale nel suo contributo esamina quali effetti produce sul mondo giovanile un certo tipo di diagnostica sociologica tipica del nostro tempo, incentrata sull'enfatizzazione dei processi di individualizzazione. Quando le sfide che la tarda modernità porta con sé diventano troppo pesanti per i soggetti che non sono ancora sufficientemente preparati ad affrontarle, l'inadeguatezza degli strumenti a loro disposizione si trasformano in trappole. In questi casi, è necessaria un'azione concertata e coordinata per gli adolescenti da parte di tutti coloro che sono coinvolti nel processo educativo. Seibel si dice convinto che tutti gli attori dei processi educativi (non formali e informali del lavoro giovanile extrascolastico) dovrebbero preoccuparsi di offrire agli adolescenti e ai giovani degli spazi di autonoma e creativa organizzazione che li porti a una loro piena responsabilizzazione. A suo avviso, il lavoro (educativo) extracurricolare per i giovani potrebbe aiutare a trasformare la scuola a tempo pieno da luogo solo di *apprendimento* a un luogo di *vita*, dove istruzione, educazione e cura siano compresenti in una prospettiva quadro politicamente e pedagogicamente praticabile.

Il contributo di *Franz Hamburger e Günter Sander* completa questo articolato mosaico sull'intercultura, partendo da una riflessione sulle forme di pendolarismo transnazionale, collegato all'esperienza turistica. Gli Autori sottolineano come anche queste esperienze di incontro tra identità culturalmente diverse, che sono ancora poco esplorate dalla ricerca sul campo perché numericamente meno diffuse, potrebbero offrire spunti di riflessione sulle motivazioni che sollecitano e supportano l'esperienza del viaggio verso culture altre. Evidenziano come alcuni processi, quali ibridazione, accettazione, accoglienza, motivazioni critiche, sono condizionati non soltanto da aspettative e filtri emotivi ed estetici (*bias*), che fungono da pregiudizi più o meno positivamente orientati, ma spesso sono legati alla ricerca di diversi stili di vita sentiti come eticamente più accettabili.

Siamo grate agli studiosi, amiche e amici, che hanno accolto il nostro invito e che, con i loro articoli, hanno contribuito a costruire questa visione poliedrica da cui trapela la vitalità di un'idea, quella di intercultura, sempre più riflessiva e articolata, che continua a illuminare con nuovi significati interpretativi la storia quotidiana e le sempre nuove intersezioni mantenendo ancora una forza utopica dirompente<sup>1</sup>.

*Concetta Sirna e Rosa Grazia Romano*

---

<sup>1</sup> Un grazie particolare alla collega Karin Bagnato che, col suo lavoro scrupoloso, ha contribuito alla revisione e all'editing degli articoli di questo numero della Rivista.

*STUDI MONOGRAFICI*

## “QUADERNI DI INTERCULTURA”: UN PROGETTO DI DIALOGO APERTO E SOLIDALE

### “QUADERNI DI INTERCULTURA”: AN OPEN AND SOLIDARITY-BASED DIALOGUE PROJECT

Rosa Grazia Romano\*

L'articolo evidenzia l'impegno per il dialogo interculturale che la Rivista ha profuso in questi quindici anni dalla sua nascita, proponendosi come *agorà* di incontri, dialogo e riflessione tra studiose e studiosi di tutto il mondo.

Nella seconda parte del saggio l'Autrice sostiene che gli abitanti del pianeta si trovino non solo di fronte a un'epoca di cambiamenti, ma a un cambiamento d'epoca. Nelle società occidentali, con squilibri geopolitici e sociali sempre più emergenti, il dialogo costruttivo e, soprattutto, l'interesse per un progetto di *intercultura sostenibile* restano obiettivi rilevanti e strumenti fondamentali, solo se centrati sia sulle risorse disponibili e sulle potenzialità, sia sui reali bisogni di ciascun popolo.

*The article highlights the commitment to intercultural dialogue that the Journal has dedicated over the fifteen years since its inception, positioning itself as an “agora” for meetings, dialogue, and reflection among researchers from around the world.*

*In the second part of the essay, the Author argues that the inhabitants of the planet are facing not only a period of change but a true epochal shift. In Western societies, with increasingly complex geopolitical and social balances, constructive dialogue and, above all, the pursuit of sustainable interculturality are crucial. This will only be possible if the intercultural projects are focused both on available resources and potentialities and on the real needs of each population.*

**Parole chiave:** Quaderni di Intercultura, progetto, dialogo, intercultura sostenibile, educazione

**Keywords:** “Quaderni di Intercultura”, project, dialogue, sustainable interculturality, education

#### 1. 2009: inizio di un dialogo

“Quaderni di Intercultura” (QdI) giunge al suo XV anno. Nata nel 2009 come Rivista online open access dell'Università di Messina, si iscrive nell'ambito delle iniziative del Dottorato internazionale italo-tedesco in “Pedagogia e Sociologia interculturale”, che si è avvalso di collaborazioni prestigiose di studiosi di numerose aree disciplinari affini alla Pedagogia, quali Giurisprudenza, Psicologia, Neuropsichiatria, Sociologia, Antropologia, coinvolti su temi di comune interesse. Fin dal suo inizio ha avuto come obiettivo principale quello di offrire spazio al dialogo tra

---

\* Rosa Grazia Romano è professoressa associata di Pedagogia generale e delle relazioni educative presso l'Università di Messina.

persone, istituzioni e organismi interessati ai problemi dell'intercultura<sup>1</sup>. Stava scritto già nel primo Editoriale di presentazione dove si esprimeva la convinzione

che il *dialogo interculturale* costituisca un *valore fondamentale e la principale sfida del futuro*, per l'Europa e per il mondo intero. Il dialogo rappresenta lo strumento principale e imprescindibile, la via attraverso la quale si accede al cuore del discorso interculturale, l'unica che può garantire l'avvio di un processo che lavori affinché tutte le differenze non diventino diseguaglianze ma fonte di arricchimento<sup>2</sup>.

La Rivista è stata, di fatto, portavoce di una visione ampia e articolata dell'intercultura, maturata lungo un variegato e ricco percorso ultradecennale, alimentato da una pluralità di incontri, studi, confronti ed esperienze. Ambiziose le intenzioni degli studiosi che si sono impegnati in questo progetto che, già allora, scrivevano nell'Editoriale del primo numero della Rivista:

L'intercultura che vorremmo contribuire a sostenere e realizzare non riguarda, infatti, soltanto le differenze culturali degli immigrati né si esaurisce negli atteggiamenti di benevola tolleranza verso chi viene etichettato come diverso. Si configura, invece, come quella tensione dialogica, alimentata dal rispetto reciproco, che diventa sforzo di abitare nei territori di confine e di costruire una comune cultura dell'esodo, espressione di una interdipendenza tra persone e popoli ispirata a principi di uguaglianza e solidarietà. Una intercultura, quindi, che non è soltanto scelta politica, tesa alla definizione delle regole formali utili ad ordinare le relazioni tra persone e popoli (momento necessario ma non esaustivo), ma che si configura soprattutto come scelta che aspira a connotarsi anche sul piano etico, come ricerca di percorsi di pacifica convivenza e sforzo di definizione/attuazione delle concrete condizioni di una *convivenza civile e solidale*, rispettosa dei diritti e della dignità di ogni persona<sup>3</sup>.

Si indicavano anche gli ambiti e gli oggetti intorno a cui si pensava che nella Rivista si dovessero sviluppare i discorsi e il confronto:

[la] rivista accoglie anche studi, notizie e strumenti utili per chi si interessa del discorso interculturale. Riguardano, come è nello spirito della pubblicazione, aspetti e problemi connessi alla varia fenomenologia della realtà plurale e complessa del mondo globalizzato, ai mutamenti socio-economici e politici e alle trasformazioni antropologiche ed etico-giuridiche che li accompagnano, ma anche al modo in cui i processi educativi e formativi si confrontano con le diversità (etnica, culturale, religiosa, generazionale, sociale, di genere, ecc.) e con la loro interpretazione e gestione. Si dà notizia di esperienze di progettazione/sperimentazione di percorsi socioculturali e di interventi educativi e formativi orientati in senso interculturale e vengono presentati strumenti utili, sia

---

<sup>1</sup> Allo scopo di offrire ancora oggi uno spazio di dialogo, di riflessione e di ricostruzione epistemologica dell'"intercultura", le note a piè di pagina di questo articolo presenteranno un'ampia e diacronica bibliografia. È stato inserito anche qualche riferimento a testi "classici" di autori stranieri, che hanno trattato il tema dell'intercultura, del razzismo e del post- e de-colonialismo.

<sup>2</sup> C. Sirna (2009a), *Editoriale*, in «Quaderni di Intercultura», Anno I, n. 1, p. 2, in: <<https://cab.unime.it/journals/index.php/qdi/article/view/345/246>>. Si vedano anche: M. Tarozzi (2015), *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, FrancoAngeli, Milano; F. Hamburger – C. Sirna (2008) (Eds.), *Interculturalità come progetto politico e come pratica pedagogica*, Pensa Multimedia, Lecce.

<sup>3</sup> C. Sirna (2009a), *Editoriale*, in «Quaderni di Intercultura», cit., p. 2.

per l'operatività, sia per la riflessione epistemologico-critica sulla complessità dei saperi, su cui si fondano le relazioni interculturali<sup>4</sup>.

A testimonianza di questa visione *dialogica*, già nel primo numero la Rivista ospitava gli Atti del Colloquio internazionale dell'*Association pour la Recherche Interculturelle* (A.R.I.C.) su "Il dialogo tra le reti interculturali", organizzato nel 2008 dall'Università di Messina, per sollecitare un possibile raccordo tra le maggiori reti interculturali allora attive sia in ambito scientifico che in quello socio-educativo e degli scambi internazionali. Nella presentazione degli Atti del Colloquio, si faceva notare che ognuna di quelle reti aveva intrapreso la sua attività proprio da interrogativi di diverso ordine (morale, sociale, politico, religioso, giuridico, etc.) e, ispirandosi a diversi paradigmi socio-culturali, aveva trovato soluzioni, proposte, strumenti, spazi operativi congruenti con le proprie finalità e con gli obiettivi di volta in volta definiti come prioritari per i propri interlocutori. Veniva, così, a configurarsi una "geografia interculturale" che, ancora oggi, vede operare in differenti modi, sugli stessi territori culturali e umani, numerose reti di ricercatori e di operatori, tutti mossi da questioni simili o, comunque, molto connesse. Queste reti interculturali attraversano varie realtà disegnando i vari volti dell'intercultura e maturando esperienze estremamente significative sotto tanti profili<sup>5</sup>.

A quell'incontro erano presenti molte tra le reti di ricerca scientifica di area socio-pedagogica allora attive e con le quali i membri del Dottorato mantenevano intensi contatti: l'ARIC (*Association pour la Recherche Interculturelle*) nella quale confluivano ricercatori di paesi di area francofona; l'IAIE (*International Association for Intercultural Education*) frequentata da studiosi di paesi anglofoni; l'URELVA, rete tra università ispaniche e dell'America latina; TISSA, Accademia internazionale di giovani ricercatori universitari europei; ECCE (*European Centre for Community Education*) attiva nel sostegno e nella diffusione di un'educazione comunitaria paritaria e plurilingue<sup>6</sup> tra i cittadini dei vari paesi europei, aperta anche al confronto con i paesi dell'est Europa sul lavoro socio-educativo, dopo il crollo del regime sovietico.

Partecipavano a quel Colloquio anche i rappresentanti dell'Associazione europea per la formazione degli insegnanti A.T.E.E. (*Association for Teacher Education in Europe*), alcuni responsabili della *Fondazione Intercultura*, promotrice di progetti tesi a favorire gli scambi giovanili di studenti di scuola secondaria di paesi diversi con ospitalità in famiglia durante il periodo di frequenza scolastica all'estero. Presente pure la *Fondazione Euromediterranea Anna Lindh per il dialogo tra le culture* (ALF), impegnata a dare visibilità e sviluppo alle iniziative di Partenariato Euro-mediterraneo<sup>7</sup>, e anche alcuni membri autorevoli di Centri di ispirazione religiosa di respiro internazionale come la *Società di Sant'Egidio*, i rappresentanti della *Famiglia Scalabriniana*, vocata al sostegno degli emigrati italiani nel mondo, e dell'ITST (*Istituto*

---

<sup>4</sup> Ivi, p. 3. Per le questioni interculturali legate ai temi antropologici, si vedano, tra gli altri, i classici: M. Callari Galli (1996), *Lo spazio dell'incontro. Percorsi nella complessità*, Meltemi, Roma; C. Geertz (1973), *Interpretazioni di culture*, tr. it. Il Mulino, Bologna, 1987.

<sup>5</sup> C. Sirna (2009b), *Presentazione*, in C. Sirna (2009) (a cura di), *Il dialogo tra le reti interculturali. Questioni e prospettive* (Atti del Colloquio Internazionale delle Reti Interculturali, Messina 23-25 ottobre 2008), pp. 6-10, in: <<https://cab.unime.it/journals/index.php/qdi/article/view/346/250>>.

<sup>6</sup> ECCE proponeva la traduzione estemporanea tra i membri dei vari paesi partecipanti agli incontri di studio, ricorrendo a lingue intermedie che facilitassero la comprensione/mediazione reciproca.

<sup>7</sup> Per ulteriori informazioni si veda la pagina della Fondazione al seguente link: <[https://www.euromedi.org/attivita/ALF\\_Rete%20Italiana.asp](https://www.euromedi.org/attivita/ALF_Rete%20Italiana.asp)>.

*Teologico San Tommaso*) sede di un convitto internazionale della congregazione salesiana.

La presenza così variegata di soggetti, espressione di culture di lavoro operanti su piani non omogenei (accademico, formativo, culturale, ecclesiale, sindacale, sociopolitico), dimostra quanto fosse composito e dinamico già allora il panorama dei soggetti che in vario modo, ciascuno in un settore specifico, si muovevano nell'ambito interculturale percorrendo strade diverse per dare risposta ai nuovi bisogni emergenti. La vivacità di quei contesti suggeriva che offrire l'occasione di un confronto diretto tra realtà che adottavano linguaggi e strumenti diversi fosse utile per delineare qualche piattaforma comune, dove teorie e pratiche potessero creare utili raccordi e reciprocamente fecondarsi.

Eravamo convinti, e continuiamo a esserlo, che una pratica comunicativa plurilingue sia più inclusiva e coerente con l'obiettivo di reciproco rispetto di tutte le persone appartenenti alle culture dei vari paesi. La complessità della comunicazione interculturale, infatti, rischia di ostacolare la reciproca comprensione, di ridurre la profondità e l'articolazione del dibattito, o addirittura di lasciare fuori chi non riesce a comprendere un particolare idioma o un atteggiamento o un comportamento. Una comunità che voglia essere accogliente delle diversità non può escludere e neppure privilegiare una sola lingua o una sola cultura<sup>8</sup>.

Il dialogo allora avviato, prima nel Colloquio e successivamente con la Rivista, non pretendeva di indicare un percorso di unificazione omologante, né di proporre soluzioni conclusive di qualunque genere. Eravamo e continuiamo a essere tutti profondamente persuasi che

la pluralità delle reti costituisca di per sé una occasione perché scendano in campo il maggior numero di forze, spiegando una grande capacità di penetrazione rispetto alla varietà dei contesti a motivo della ricchezza di risposte, correlate con la molteplicità dei bisogni, che riesce a produrre. Occorre rilevare, tuttavia, che tante esperienze ed idee maturate all'interno di queste reti, se non entrano anch'esse in un flusso dinamico di interscambio e di confronto dialogico, rischiano spesso di rimanere isolate o, quanto meno, di non riuscire a sollecitare adeguate sinergie tra le tante risorse presenti ed attive nei vari territori e situazioni<sup>9</sup>.

In realtà, dai lavori del Colloquio, emerse evidente la grande richiesta di intercultura che ormai proveniva da una popolazione sempre più ampia, coinvolta dalla nuova mobilità collegata alle dinamiche di una sempre crescente globalizzazione. Emergeva sempre più chiaramente che il fenomeno degli imponenti e inarrestabili flussi

---

<sup>8</sup> Per quel che concerne il tema della comunicazione interculturale, si vedano: P. Dusi – M. Majorano – P. Nitti (2022), *Intrecciando linguaggi, tessendo cammini. Il plurilinguismo per la scuola inclusiva*, Junior Bergamo; D. Behr (Ed.) (2018), *Surveying the migrant population: consideration of linguistic and cultural issues*, GESIS, Köln; P.E. Balboni, F. Caon (2005), *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia; C. Giaccardi (2005), *La comunicazione interculturale nell'era digitale*, il Mulino, Bologna, 2012 (nuova edizione); M. Scavi (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori, Milano; P. Balboni (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare lingue straniere nelle società complesse*, Utet, Torino; M. Kelly – I. Elliott – L. Fant (Eds.) (2001), *Third Level, Third Space. Intercultural Communication and Language in European Higher Education*, Peter Lang, Berlin.

<sup>9</sup> C. Sirna (2009b), *Presentazione*, cit., p. 7.

migratori fosse frutto degli squilibri economico-politici e delle crisi ambientali e sociali estesi su scala planetaria<sup>10</sup>.

Il dialogo fu comunque l'occasione per evidenziare le tante tematiche in campo, tuttora molto controverse e sfidanti, prima fra tutte quella del mancato riconoscimento dei diritti universali per gran parte della popolazione mondiale, soprattutto per le popolazioni aborigene di paesi colonizzati e per i migranti. Furono focalizzate le difficoltà connesse sia ai processi di costruzione dell'identità in contesti multiculturali, ma anche all'assenza di processi efficaci di integrazione/inclusione di chiunque fosse etichettato come diverso. Si sottolineò la diffusa presenza di forme di razzismo, di ingiustizie e di forti diseguaglianze, la persistenza di una mentalità colonialista e sessista veicolata e alimentata anche attraverso sofisticati condizionamenti linguistico-comunicativi<sup>11</sup>. Si indicarono i gravissimi pericoli connessi con le crescenti conflittualità dei tanti fondamentalismi religiosi, etnici, ideologici e culturali che trasversalmente assediavano il pianeta, creando pericolosi focolai dagli esiti potenzialmente letali per l'intera umanità<sup>12</sup>.

Di contro, accanto alle numerose problematichità, emergevano anche semi di cambiamento e si percepiva la presenza di segnali di reattività in alcune tracce positive. Lenti processi di ibridazione e meticciamento culturale già avviati incominciavano a produrre esiti positivi interessanti fungendo da elementi di intermediazione in situazioni potenzialmente conflittuali e divaricanti. Si registravano anche tanti sforzi tesi a *smurare* steccati innalzati un po' ovunque, a promuovere iniziative di decostruzione di atteggiamenti e visioni ostili con esperienze di convivenza e di pacificazione, ad avviare contatti interreligiosi ispirati a reciproco rispetto, a lanciare segnali di comunicazione non ostile in contesti attraversati da cariche di odio, registrando una cauta apertura socio-politica tra istituzioni scientifico-culturali di alcuni paesi per tradizione

---

<sup>10</sup> Si vedano tra gli altri: M. Santerini (2017), *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*, Mondadori Università, Milano; C. Silva (2008), *Pedagogia Interculturale Diritti umani*, Carocci, Roma.

<sup>11</sup> Questo tipo di analisi è condivisa dalla *pedagogia critica* americana che si ispira a Paulo Freire e dai sostenitori della *postcolonial education* che trovano espressione nella rivista *Postcolonial Direction in Education*. Per un ulteriore approfondimento si vedano: C. Sirma (2017), *Colonialità del potere e comunicazione. Nuove emergenze per l'educazione* in «Qualeducazione», n. 89, pp. 5-18; C. Volpato (2019), *Le radici psicologiche della diseguaglianza*, Laterza, Bari; J. Lavia – S. Mahlomaholo (2012) (Eds.), *Culture, Education, and Community. Expressions of the Postcolonial Imagination*, Palgrave MacMillan, New York; D. Macedo – P. Gounari (2006) (Eds.), *The Globalization of racism*, Paradigm Publishers, Boulder, London, Colorado USA; P. Zaccaria (2016), *Mediterraneo liquido. Per un pensiero critico decoloniale*, in L. Cazzato - F. Silvestri (2016) (a cura di), *S/Murare il Mediterraneo. Unwalling the Mediterranean. Pensieri critici e attivismo al tempo delle migrazioni*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 21-44; M. Catarci (2016), *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento*, FrancoAngeli, Milano; E. Nigris (2012), *I conflitti a scuola. La mediazione pedagogico-didattica*, Bruno Mondadori, Milano. Più specificamente, sulla questione relativa a "razza", razzismi e anti-razzismo, si vedano i classici: A. Portera – P. Dusi (2005) (Eds.), *Gestione dei conflitti e mediazione interculturale*, FrancoAngeli, Milano; M. Eckman – M. Eser Davolio (2002), *Pédagogie de l'antiracisme. Aspects théoriques et supports pratiques*, Les Editions, Genève; F. Ouellet (2000), *Tolleranza e relativismo. Saggi sull'intercultura*, tr. it. Unicopli, Milano, 2002; T. Ben Jelloun (1998), *Il razzismo spiegato a mia figlia*, tr. it. Bompiani, Milano; A. Aluffi-Pentini – W. Lorenz (1995), *Per una pedagogia antirazzista. Teorie e strumenti in prospettiva europea*, Junior, Bergamo; E. Balibar – I. Wallerstein (1988), *Razza, nazione classe: le identità ambigue*, tr. it. Edizioni Associate, Roma, 1991.

<sup>12</sup> Sul discorso religioso e sui fondamentalismi, si vedano tra gli altri: E. Pace (2004), *Perché le religioni scendono in guerra?*, Laterza, Roma-Bari; J.F. Mayer (2001), *I fondamentalismi*, Elledici, Leumann (To); E. Pace – R. Guolo (1998), *I fondamentalismi*, Laterza, Roma-Bari.

ideologicamente avversi<sup>13</sup>. Si profilava già l'idea che l'intercultura sarebbe dovuta (avrebbe potuto) diventare la nuova paideia<sup>14</sup>, il cuore etico-valoriale capace di garantire la prospettiva di un mondo plurale e globalizzato più rispettoso.

Si era consapevoli di vivere una stagione problematica e in rapido cambiamento, ricca di fermenti vivaci e di speranze forse utopiche, che stimolavano a fare progetti, a confidare in aperture e a esplorare interconnessioni possibili.

## 2. 2023: domande ancora aperte per un progetto di *intercultura sostenibile*

A che punto siamo oggi, dopo tre lustri che hanno registrato una accelerazione dei processi a tutti i livelli e prodotto mutamenti epocali oltre che in campo scientifico-tecnologico anche in quello socio-economico, politico-organizzativo e antropologico-culturale? Dopo l'esplosione delle tante crisi (climatica, ecosistemica, economico-finanziaria, migratoria, pandemica, bellica) che continuano a gravare sulle nostre esistenze, c'è ancora spazio per progetti non retorici di reciproca positiva interdipendenza? Quali sono state e come sono cambiate le esperienze e le problematiche pedagogiche ed educative relativamente alla costruzione di rapporti interculturali? Quanto diffusa è la consapevolezza delle sfide cruciali da fronteggiare e quali programmi ufficiali nel frattempo sono stati adottati dagli organismi e dalle istituzioni nazionali, internazionali e sovranazionali a riguardo? Quali le urgenze, le priorità, le metodologie da seguire per affrontare le nuove sfide per la costruzione di società interculturali? In poche parole, ha ancora senso parlare di intercultura di fronte a un ecosistema configurato su logiche di dominio? E ancora: la dimensione interculturale rimane al centro delle tante questioni aperte riguardanti il futuro dell'esistenza umana?

Senza dubbio ci troviamo non soltanto di fronte a un'epoca di cambiamenti, ma a un cambiamento d'epoca.

Non è facile fare un bilancio rispetto alle tante questioni complesse di sostenibilità che il mondo intero pone alle società. Non basta riflettere sulle nostre intenzioni originarie, sui passi compiuti; bisogna farlo anche e soprattutto sulle questioni nuove e sulle criticità più urgenti. Si tratta di ricostruire il filo rosso del progetto interculturale, per cercare di capire se e fino a che punto esso continui a essere valido, se e come oggi possa essere interpretato, o se risulti ormai superato da visioni diverse e dagli eventi che, rispetto a un quindicennio fa, ci obbligano a ripensare prospettive, strategie e metodologie soprattutto nell'ambito formativo e dei processi educativi.

A noi sembra che ci sia la diffusa consapevolezza che, nonostante si siano aggravate le condizioni critiche sia ambientali che del quadro geopolitico, il mondo tuttora sia incapace di gestire tanto la crisi ecologica quanto l'escalation dei numerosi conflitti che lo dilanano. Anche se gli organismi internazionali si sono sforzati di definire documenti e quadri normativi tesi a costruire un mondo più pacificato e dialogante, rimane evidente la difficoltà di trovare nuovi equilibri di forze capaci di difendere equità e giustizia a tutti i livelli (individuale, sociale, nazionale, giuridico, economico, politico, religioso, di genere, etc.).

Sebbene da tanti invocato ma spesso non adeguatamente praticato, il dialogo costruttivo non riesce facilmente ad affermarsi e a dare esiti fruttuosi per il permanere di

---

<sup>13</sup> L. Cazzato – F. Silvestri (2016) (a cura di), *S/Murare il Mediterraneo. Unwalling the Mediterranean. Pensieri critici e attivismo al tempo delle migrazioni*, Pensa Multimedia, Lecce.

<sup>14</sup> V. Bolognari (2004) (a cura di), *Intercultura. Paideia per una nuova era*, Pensa Multimedia, Lecce.

tensioni oppostive, di matrice fondamentalista e radicalizzata, difficili da eradicare. Permangono, purtroppo, gravi sperequazioni, diseguaglianze e ingiustizie che i processi di globalizzazione non hanno cancellato, ma che anzi hanno reso più diffuse e invasive.

Come pedagogisti rileviamo che mancano principalmente le condizioni socio-politiche favorevoli all'affermazione di relazioni interculturali pacificate di piena reciprocità. E, elemento altrettanto rilevante, difetta anche la realizzazione di percorsi educativo-formativi, specificamente mirati a far maturare le indispensabili competenze, oggi necessarie per essere meglio equipaggiati di fronte alle difficili sfide che l'umanità intera è chiamata ad affrontare<sup>15</sup>. Sono ancora molte e irrisolte le questioni connesse con la strutturazione identitaria di tanti soggetti che vivono con disagio in contesti pluriculturali, subendo esperienze di razzismo, rifiuto, marginalizzazione, sperimentando l'impossibilità di vedere rispettati i propri diritti, di essere riconosciuti e di partecipare alla vita del paese in cui vivono.

Nonostante tutto, però, siamo convinti che nessuna condizione possa essere considerata mai del tutto irreversibile e nessuna questione vada percepita come irresolubile fino a quando rimarranno persone libere e capaci di scegliere coraggiosamente e di scommettere fiduciosamente su un futuro diverso e più umano, di ipotizzare e creare soluzioni inedite, di impegnarsi con generosità e senso di responsabilità ad avviare la realizzazione di un nuovo cammino di umanizzazione.

Per questo motivo riteniamo che vada ripensato un progetto di *intercultura sostenibile*, che sia realisticamente modellato sui concreti bisogni, sulle risorse disponibili e sulle indubbie potenzialità di tutti i popoli, che le condizioni attuali ancora possono offrire.

Si tratta, cioè, di riscrivere l'intercultura a partire dalla consapevolezza sia delle insidie collegate alle crisi di sostenibilità ecosistemica e agli squilibri geopolitici, sia soprattutto degli inediti e costruttivi contributi presenti nei contesti attuali. Lavorare perché le popolazioni dell'intero pianeta raggiungano l'uguaglianza sociale, la giustizia e la pace costituisce il cuore di ogni democrazia e dell'autentico impegno educativo<sup>16</sup>. L'intercultura diventa *sostenibile* solo se e quando le idee si incarnano in progetti reali e realizzabili, aperti a nuove strade che tengano conto dei singoli contesti, valorizzando potenzialità e risorse in funzione dei bisogni personali e sociali. Occorrono interventi istituzionali ispirati a logiche inclusive, ma anche strategie educative e metodologie

---

<sup>15</sup> Per un approfondimento diacronico sull'educazione interculturale, tra i numerosissimi volumi, si vedano: A. Portera (2022), *Educazione e pedagogia interculturale*, il Mulino, Bologna (edizione rivista); M. Fiorucci (2020), *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, FrancoAngeli, Milano; M. Giusti (2017), *Teorie e metodi di pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari; I. Bolognesi – S. Lorenzini (2017), *Pedagogia interculturale*, Bononia University Press, Bologna; D. Demetrio – G. Favaro (2009), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano; F. Cambi (2006), *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma; M. Giusti (2004), *Pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari; F. Pinto Minerva (2002), *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari; F. Cambi (2001), *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma; F. Gobbo (2000), *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma; C. Sirna (1997), *Pedagogia interculturale. Concetti problemi proposte*, Guerini, Milano; D. Demetrio – G. Favaro (1997), *Bambini stranieri a scuola*, La Nuova Italia, Firenze; E. Nigris (1996) (a cura di), *Educazione interculturale*, Bruno Mondadori, Milano; M. Abdallah-Pretceille (1986), *Vers une Pédagogie interculturelle*, Publications de la Sorbonne, Paris; M. Rey (1984), *Une Pédagogie interculturelle*, Commission Nationale Suisse pour l'Unesco, Berne.

<sup>16</sup> R. Caldin (2018), *La scuola come luogo di incontro delle differenze. Scuola Democrazia educazione. Formazione ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, Pensa MultiMedia, Lecce; C. Silva (2015), *Lo spazio dell'intercultura. Democrazia, diritti umani e laicità*, FrancoAngeli, Milano.

capaci di avviare processi di coscientizzazione e di decolonizzazione delle menti<sup>17</sup>. È necessaria una scuola che funzioni da “comunità” aperta a tutte e tutti, che possa diventare il cuore di una rete socialmente innovativa e inclusiva: un’istituzione capace di aggiornare costantemente i saperi e le competenze, ma soprattutto di preparare all’esercizio di una cittadinanza attiva e consapevole. Dovrà essere una scuola che chiama al “protagonismo”<sup>18</sup>, dove tutti – alunni, docenti, genitori, imprese, associazioni culturali, enti locali, etc. – si incontrino e si confrontino: una scuola che riesca a costruire reti e diventi luogo di apprendimento, confronto e servizio<sup>19</sup>.

Solo un sistema educativo, che lavori per una società che sia più equa e cooperativa, riuscirà a realizzare il sogno di una *interculturalità sostenibile*, capace di offrire a tutti pari possibilità per crescere in competenza, consapevolezza e responsabilità verso la comunità e verso l’ambiente.

Per capire se questo sogno sia solo nostro o se possa costituire ancora una comune speranza e diventare progetto condiviso su cui continuare il cammino, scegliamo di ripartire ancora una volta dal confronto e dal dialogo.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Abdallah-Preteille M. (1986), *Vers une Pédagogie interculturelle*, Publications de la Sorbonne, Paris.

Aluffi-Pentini A. – Lorenz W. (1995), *Per una pedagogia antirazzista. Teorie e strumenti in prospettiva europea*, Junior, Bergamo.

Balboni P. (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare lingue straniere nelle società complesse*, Utet, Torino.

Balboni P.E. – Caon F. (2005), *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.

Balibar E. – Wallerstein I. (1988), *Razza, nazione classe: le identità ambigue*, tr. it. Edizioni Associate, Roma, 1991.

---

<sup>17</sup>Il pensiero decoloniale segna una frattura sia col pensiero moderno che col pensiero postmoderno e postcoloniale perché intende superare i saperi eurocentrici ribaltando l’ottica e adottando la prospettiva dei colonizzati. Cfr.: G. Burgio (2022), *La pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l’intercultura*, FrancoAngeli, Milano; P. Mayo – P. Vittoria (2021), *Critical education in international perspective*, Bloomsbury Academic, London-New York; C. Sirna – R.G. Romano (2019), *Decolonizzare la mente: un percorso di umanizzazione*, in «Quaderni di Intercultura», Anno XI, pp. 267-276, in: <<https://cab.unime.it/journals/index.php/qdi/article/view/2653/2321>>; S. Lorenzini – M. Cardellini (2018) (a cura di), *Discriminazioni tra genere e colore. Un’analisi critica per l’impegno interculturale e antirazzista*, FrancoAngeli, Milano; M.T. Muraca (2017), *Generare sapere dalla differenza coloniale. Orizzonti pedagogici decoloniali* in «Civitas Educationis. Education, Politics and Culture», vol. 6, n. 1, pp. 133-150; R. Grosfoguel (2017), *Rompere la colonialità. Razzismo, Islamofobia, migrazioni nella prospettiva decoloniale*, tr. it. Mimesis, Milano-Udine; N. Barongo-Mukewe (2016), *Decolonizing Education*, Springer, Berlin; P. Freire (1970), *La pedagogia degli oppressi*, tr. it. Mondadori, Milano, 1971.

<sup>18</sup>G. Milan – M. Cestaro (2016), *We can change! Seconde generazioni, mediazione interculturale, città. Sfida pedagogica*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia.

<sup>19</sup>M.N. Tapia (2006), *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell’apprendimento servizio*, Roma, Città nuova; I. Fiorin (2015), *Oltre l’aula. La proposta pedagogica del service learning*, Mondadori, Milano; L. Mortari (2017) (a cura di), *Service learning. Per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano; I. Fiorin (2017), *La sfida dell’insegnamento. Fondamenti di didattica generale*, Mondadori, Milano.

- Barongo-Mukewe N. (2016), *Decolonizing Education*, Springer, Berlin.
- Behr D. (2018) (Ed.), *Surveying the migrant population: consideration of linguistic and cultural issues*, GESIS, Köln.
- Ben Jelloun T. (1998), *Il razzismo spiegato a mia figlia*, tr. it. Bompiani, Milano.
- Benhabib S. (2004), *The Rights of Others. Aliens, Residentes, and Citizens*, Cambridge University Press, Cambridge (UK).
- Bennett M. (2002), *Principi di comunicazione interculturale. Paradigmi e pratiche*, FrancoAngeli, Milano.
- Bolognari V. (2004) (a cura di), *Intercultura. Paideia per una nuova era*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Bolognesi I. – Lorenzini S. (2017), *Pedagogia interculturale*, Bononia University Press, Bologna.
- Burgio G. (2022), *La pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*, FrancoAngeli, Milano.
- Caldin R. (2018), *La scuola come luogo di incontro delle differenze. Scuola Democrazia educazione. Formazione ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Callari Galli M. (1996), *Lo spazio dell'incontro. Percorsi nella complessità*, Meltemi, Roma.
- Cambi F. (2001), *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma.
- Cambi F. (2006), *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma.
- Catarci M. (2016), *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento*, FrancoAngeli, Milano.
- Catarci M. e Fiorucci M. (2015) (Eds.), *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*, Ashgate, Farnham (UK).
- Cazzato L. – Silvestri F. (2016) (a cura di), *S/Murare il Mediterraneo. Unwalling the Mediterranean. Pensieri critici e attivismo al tempo delle migrazioni*, Pensa Multimedia, Lecce.
- COE (2008), *Libro bianco sul dialogo interculturale. "Vivere insieme in pari dignità"*, Consiglio d'Europa, Strasburgo.
- Demetrio D. – Favaro G. (1997), *Bambini stranieri a scuola*, La Nuova Italia, Firenze.
- Demetrio D. – Favaro G. (2009), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano.
- Dusi P. – Majorano M. – Nitti P. (2022), *Intrecciando linguaggi, tessendo cammini. Il plurilinguismo per la scuola inclusiva*, Junior Bergamo.
- Eckman M. – Eser Davolio M. (2002), *Pédagogie de l'antiracisme. Aspects théoriques et supports pratiques*, Ies Editions, Genève.
- Fiorin I. (2015), *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del service learning*, Mondadori, Milano.
- Fiorin I. (2017), *La sfida dell'insegnamento. Fondamenti di didattica generale*, Mondadori, Milano.
- Fiorucci M. (2020), *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, FrancoAngeli, Milano.
- Fiorucci M. – Pinto Minerva F. – Portera A. (2017), *Gli alfabeti dell'Intercultura*, ETS, Pisa.
- Freire P. (1970), *La pedagogia degli oppressi*, tr. it. Mondadori, Milano, 1971.

- Geertz C. (1973), *Interpretazioni di culture*, tr. it. Il Mulino, Bologna, 1987.
- Giaccardi C. (2005), *La comunicazione interculturale nell'era digitale*, il Mulino, Bologna, 2012 (nuova edizione).
- Giusti M. (2004), *Pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari.
- Giusti M. (2017), *Teorie e metodi di pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari.
- Gobbo F. (2000), *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma.
- Grosfoguel R. (2017), *Rompere la colonialità. Razzismo, Islamofobia, migrazioni nella prospettiva decoloniale*, tr. it. Mimesis, Milano-Udine.
- Hamburger F. – Sirna C. (2008) (Eds.), *Interculturalità come progetto politico e come pratica pedagogica*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Kelly M. – Elliott I. – Fant L. (Eds.) (2001), *Third Level, Third Space. Intercultural Communication and Language in European Higher Education*, Peter Lang, Berlin.
- Lavia J. – Mahlomaholo S. (2012) (Eds.), *Culture, Education, and Community. Expressions of the Postcolonial Imagination*, Palgrave MacMillan, New York.
- Lorenzini S. – Cardellini M. (2018) (a cura di), *Discriminazioni tra genere e colore. Un'analisi critica per l'impegno interculturale e antirazzista*, FrancoAngeli, Milano.
- Macedo D. – Gounari P. (2006) (Eds.), *The Globalization of racism*, Paradigm Publishers, Boulder, London, Colorado (USA).
- Macinai E. (2020), *Pedagogia interculturale. Cornici di senso e dimensioni della riflessione pedagogica*, Mondadori, Firenze.
- Mayer J.F. (2001), *I fondamentalismi*, Elledici, Leumann (To).
- Mayo P. – Vittoria P. (2021), *Critical education in international perspective*, Bloomsbury Academic, London-New York.
- Milan G. – Cestaro M. (2016), *We can change! Seconde generazioni, mediazione interculturale, città. Sfida pedagogica*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia.
- Mortari L. (2017) (a cura di), *Service learning. Per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano.
- Muraca M.T. (2017), *Generare sapere dalla differenza coloniale. Orizzonti pedagogici decoloniali in «Civitas Educationis. Education, Politics and Culture»*, vol. 6, n. 1, pp. 133-150.
- Nigris E. (1996) (a cura di), *Educazione interculturale*, Bruno Mondadori, Milano.
- Nigris E. (2012), *I conflitti a scuola. La mediazione pedagogico-didattica*, Bruno Mondadori, Milano.
- Ouellet F. (2000), *Tolleranza e relativismo. Saggi sull'intercultura*, tr. it. Unicopli, Milano, 2002.
- Pace E. – Guolo R. (1998), *I fondamentalismi*, Laterza, Roma-Bari.
- Pace E. (2004), *Perché le religioni scendono in guerra?*, Laterza, Roma-Bari.
- Pinto Minerva F. (2002), *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari.
- Portera A. (2022), *Educazione e pedagogia interculturale*, il Mulino, Bologna (edizione rivista).
- Portera A. – Dusi P. (2005) (Eds.), *Gestione dei conflitti e mediazione interculturale*, FrancoAngeli, Milano.

Rey M. (1984), *Une Pédagogie interculturelle*, Commission Nationale Suisse pour l'Unesco, Berne.

Santerini M. (2017), *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*, Mondadori Università, Milano.

Sclavi M. (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori, Milano.

Silva C. (2008), *Pedagogia Intercultura Diritti umani*, Carocci, Roma.

Silva C. (2015), *Lo spazio dell'intercultura. Democrazia, diritti umani e laicità*, FrancoAngeli, Milano.

Sirna C. (1997), *Pedagogia interculturale. Concetti problemi proposte*, Guerini, Milano.

Sirna C. (2009a), *Editoriale*, in «Quaderni di Intercultura», n. 1, pp. 1-4, in: <<https://cab.unime.it/journals/index.php/qdi/article/view/345/246>>.

Sirna C. (2009b), *Presentazione*, in C. Sirna (2009) (a cura di), *Il dialogo tra le reti interculturali. Questioni e prospettive* (Atti del Colloquio Internazionale delle Reti Interculturali, Messina 23-25 ottobre 2008), pp. 6-10, in: <<https://cab.unime.it/journals/index.php/qdi/article/view/346/250>>.

Sirna C. (2017), *Colonialità del potere e comunicazioa. Nuove emergenze per l'educazione* in «Qualeducazione», n. 89, pp. 5-18.

Sirna C. – Romano R.G. (2019), *Decolonizzare la mente: un percorso di umanizzazione*, in «Quaderni di Intercultura», Anno XI, pp. 267-276, in: <<https://cab.unime.it/journals/index.php/qdi/article/view/2653/2321>>.

Spivak G.C. (2004), *Critica della ragione postcoloniale*, Meltemi, Roma.

Tapia M.N. (2006), *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento servizio*, Roma, Città nuova.

Tarozzi M. (2015), *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, FrancoAngeli, Milano.

Ulivieri S. (2017), *Dalla differenza come valore e diritto alla relazione di "cura" e accoglienza dell'altro da sé*, in «Metis», 1, pp. 9-17.

Volpato C. (2019), *Le radici psicologiche della diseguaglianza*, Laterza, Bari.

Zaccaria P. (2016), *Mediterraneo liquido. Per un pensiero critico decoloniale*, in L. Cazzato - F. Silvestri (2016) (a cura di), *S/Murare il Mediterraneo. Unwalling the Mediterranean. Pensieri critici e attivismo al tempo delle migrazioni*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 21-44.

Zoletto D. (2015), *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici ed ambiti di ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano.





# SHOULD WE STILL BE TALKING ABOUT INTERCULTURALISM? THERE MAY BE NO OTHER OPTION

## DOVREMMO ANCORA PARLARE DI INTERCULTURA? FORSE NON C'È ALTRA SCELTA

Paul R. Carr\*

The world has the resources, capacity and ingenuity to (more) effectively address serious global problems (including the environment, mass migration, warfare, femicide, racism, inequalities, poverty), and there is no need to debase the “other”. No one is born racist but we can become racist, and no one is born focused on building a democracy but one can become engaged in democracy. These thoughts act as a preamble to my text, a reflection, on what interculturalism means for me at this time. I will briefly present my reading of two central themes (identity and social justice, and democracy and social change) in dialogue with interculturalism and cultural pluralism stances/perspectives, and then present a case study of interculturalism in Québec. The text seeks to, humbly, elucidate some of the complexity, the paradoxes, the political and socio-cultural nuances and implications of debates over identity in culturally diverse societies, and concludes with some thoughts on where we might be headed.

*Il mondo dispone delle risorse, delle capacità e dell'ingegno necessari per affrontare in modo (più) efficace i gravi problemi globali (tra cui l'ambiente, la migrazione di massa, la guerra, il femminicidio, il razzismo, le disuguaglianze, la povertà), senza bisogno di denigrare l'“altro”. Nessuno nasce razzista, ma possiamo diventarlo, e nessuno nasce focalizzato sulla costruzione di una democrazia, ma possiamo impegnarci nella democrazia. Questi pensieri fungono da preambolo al mio testo, una riflessione su cosa significhi per me l'interculturalismo in questo momento. Presenterò brevemente la mia lettura di due temi centrali (identità e giustizia sociale, e democrazia e cambiamento sociale) in dialogo con le posizioni/prospettive dell'interculturalismo e del pluralismo culturale, per poi presentare uno studio di caso sull'interculturalismo in Québec. Il testo cerca, umilmente, di chiarire alcune delle complessità, dei paradossi, delle sfumature politiche e socio-culturali e delle implicazioni relative ai dibattiti sull'identità nelle società culturalmente diverse. L'articolo conclude con alcune riflessioni su dove potremmo essere diretti.*

**Keywords:** Interculturalism, Identity, Social Justice, Democracy, Social Change

**Parole-chiave:** Interculturalismo, identità, giustizia sociale, democrazia, cambiamento sociale

### 1. Introduction

---

\* Paul R. Carr is a Full Professor in the Department of Education at the Université du Québec in Outaouais, Canada, and is also the Chair-holder of the UNESCO Chair in Democracy, Global Citizenship and Transformative Education (DCMÉT).

A quarter century into the second millennium, on the back of the world's most bloody and murderous century<sup>1</sup>, is there still a good reason to focus on intercultural relations? On the one hand, we should never stop seeking ways to enhance, improve and cultivate humane, meaningful and decent relationships between people, groups, communities and nations. The world's infinite linguistic, cultural, ethnic, racial, religious and other identity-based markers mean that it is fundamental and, most likely, natural to the human condition to have empathy, compassion and solidarity for one's own community<sup>2</sup>. Yet, there is enormous violence, discrimination and marginalization within groups at the same time. There is no good reason to hate the "other," and, perhaps astonishingly, history is replete with warfare, conflict, slavery, colonialism, imperialism and neoliberal madness, subjugating masses of people<sup>3</sup>. On the other hand, with no real, substantiated reason to create and sustain inequalities and xenophobia, should we not be more concerned with how humans can, should and must work together? The environment, mass migration, warfare, feminicide, racism, inequalities, poverty and the like are not the domain of one nation or people or community<sup>4</sup>. These material, substantive, real-life concerns are connected to interculturalism but are also viscerally intertwined with power relations, avarice, hypocrisy, and weak, thin and undemocratic democracy<sup>5</sup>.

The world has the resources, capacity and ingenuity to (more) effectively address all of the concerns mentioned above, and there is no need to debase the "other". No one is born racist but we can become racist<sup>6</sup>, and no one is born focused on building a democracy but one can become engaged in democracy<sup>7</sup>. These thoughts act as a preamble to my text, a reflection, on what interculturalism means for me at this time. I will briefly present my reading of two central themes (identity and social justice, and democracy and social change) in dialogue with interculturalism and cultural pluralism stances/perspectives, and then present a case study of interculturalism in Québec, concluding with some thoughts on where we might be headed.

---

<sup>1</sup> P.R. Carr (2022), *Insurrectional and Pandoran Democracy, Military Perversion and The Quest for Environmental Peace: The Last Frontiers of Ecopedagogy Before Us*, in P. Jandrić, D.R. Ford (Eds.), *Postdigital Ecopedagogies*, Springer, Switzerland (pp. 77-92).

<sup>2</sup> P.R. Carr - G. Thésée - E. Rivas-Sanchez (eds.) (2023), *The Epicenter: Democracy, Eco\*Global Citizenship and Transformative Education/L'épicentre: Démocratie, Éco\*Citoyenneté mondiale et Éducation transformatrice/El Epicentro: Democracia, Eco\*Ciudadanía Mundial y Educación Transformadora*. DIO Press, New York.

<sup>3</sup> M. Hoehsmann - G. Thésée - P.R. Carr (eds.) (2021), *Education for Democracy 2.0: Changing Frames of Media Literacy*, Brill/Sense, Rotterdam.

<sup>4</sup> P. R. Carr - G. Thésée (2019), *"It's not education that scares me, it's the educators...": Is there still hope for democracy in education, and education for democracy?* Myers Education Press, Gorham, ME.

<sup>5</sup> R. Wike - L. Silver A. - Castillo (2019), *Many Across the Globe Are Dissatisfied With How Democracy Is Working*, in «Pew Research Center», 29 April. <<https://www.pewresearch.org/global/2019/04/29/many-across-the-globe-are-dissatisfied-with-how-democracy-is-working/>>

<sup>6</sup> D.R. Lund - P.R. Carr (eds.) (2015), *Revisiting the Great White North? Reframing Whiteness, Privilege, and Identity in Education*, Sense Publishers, Rotterdam.

<sup>7</sup> C. West (2005), *Democracy Matters: Winning the Fight Against Imperialism*, Penguin, London; J. Westheimer (2015), *What Kind of Citizen? Educating Our Children for the Common Good*. Teachers College Press, New York.

## 2. Identity, social justice and interculturalism

Defining one's identity or someone else's identity is always fraught with a plethora of pitfalls, challenges and traps. If identity is socially constructed, how do we know who is who? Can we ever know? If identity is dynamic, contextual and relational, can we confidently affirm that someone is representative of, and anchored within, a specific community? What about the real-life experiences of facing discrimination based on the perceived inclusion within a particular community that may run counter to normative narratives? Every person is made up of endless and socially constructed identity-markers that change, given the context. Yet, as much as many people wish to be, or assume to be, for example, "color-blind," incapable of seeing the color of one's skin, and thus being incapable of being racist, we still have racism, historically and in contemporary times<sup>8</sup>. Thus, while (some forms of) identity are greatly cherished, and can lead to enormous pride, there is also sometimes hatred of the "other" through stereotypes, prejudice and discrimination intertwined with diverse forms of identity formation. How can we explain the literal killing and enslavement of some, all the while preaching, either through religious texts and doctrine or other notions of superiority, that one can be justified in doing so because the "other" somehow "deserves" it. More than a half-millennium later, the Catholic Church, in 2023, finally rejected the Discovery Doctrine, which sought to legitimize colonization and the destruction of Indigenous peoples in the Americas, thus exposing the corruption of Pope Alexander VI and many others.<sup>9</sup>

One is not born French-speaking or Swedish or Jewish or working-class or Black or whatever the socially-constructed configuration might be. We learn to be, and we learn this through family, community, societal and broad human contact and relations. Bourdieu's concepts of habitus and social reproduction help explain the transmission of values and the deployment of cultural capital, which can also demonstrate inequitable power relations.<sup>10</sup> Through immigration, one might become, for example, Canadian, Italian or Norwegian. But there may be a continual questioning if that person is truly another identity. Identities shift, and, through immigration, one might become a perceived "foreigner" in her/his homeland as well as the country of adoption. Race and religion may permanently stigmatize or corner someone, despite the generations before them who are citizens of that country. This can lead to accusations of there being less of an allegiance or more of a propensity to not be "as" committed or ingrained in a particular identity as someone else. This may seem abstract but it most likely is not for many immigrants, migrants, exile-seekers, refugees and those who do not fit the model of normative identities.

---

<sup>8</sup> D.R. Lund - P.R. Carr (eds.) (2015), *Revisiting the Great White ...*, cit.

<sup>9</sup> B. Chappell (2023), *The Vatican repudiates 'Doctrine of Discovery,' which was used to justify colonialism*. *npr* (March 30). <<https://www.npr.org/2023/03/30/1167056438/vatican-doctrine-of-discovery-colonialism-indigenous>>; F.X. Murphy (2024), *Alexander VI*, in *Encyclopedia Britannica*, <<https://www.britannica.com/biography/Alexander-VI>>.

<sup>10</sup> C. Costa – M. Murphy (eds.) (2015). *Bourdieu, Habitus and Social Research: The Art of Application*. Springer, London.

People within the same family may have different skin colors, and this may affect their material-based, lived experiences, determining, to a certain degree, friendships, relationships, employment and cultural engagement. One's sexual orientation, for instance, can also alter one's life and lived experience. Family structure, the cultural and religious ethos of a given society, the education system and values, political systems and movements, and the tenor and scope of human rights legislation and historical happenstance can also all affect the quality of how one exists, develops and interacts within a particular society. There are many exceptional, isolated cases, and we can never really generalize for everyone at all times. However, social science research and scholarship can give us a reasonable idea of how social interactions are cultivated within a given society. The field of sociology is but one within the overlapping multi-/inter-/trans-disciplinary domains that consider identity being ingrained in the nexus of agency, power, lived experience and survival, especially within inequitable societies. The fields of cultural, feminist, queer, antiracist, ethnic and political economy studies, among others, also help us to understand the salience of identity.

In my own case, I'm a White guy, as defined as such within a racialized society where race has great currency, even if there is a formal reluctance to admit it, and this may or may not have a significant effect on my daily and broader life-experience. Although my grandparents only arrived in Canada in 1930 from Europe, meaning my roots in the Americas are not that profound, I have never been asked where I am from, which is a common question for friends and colleagues of "color" who have much deeper roots than I do. The supposition can only be that a Canadian, for many people, must be a White person of British or French ancestry that were considered to be the "founding nations". This takes place within a context of the evisceration of First Nations' identities, the original inhabitants of the Americas, from the Far North in the Arctic to the tip of Chile and Argentina in the South. Is reconciliation truly possible when there has been a genocide against Indigenous peoples, characterized by the theft of the land, the languages, the rights, the sovereignty, the spiritual and cultural heritage and the identity in many cases, all of which was enraptured in a unrepentant "settler colonialism". This is not to say that there wasn't and isn't any resistance to the settler-colonizers but it is to say that the discrimination and xenophobia against the First Nations has left indelible and entrenched marks in Aboriginal communities today.

Thus, I ask what is the linkage between identity, culture and lived experience, especially when there is so much visible as well as invisible diversity throughout the world. Canada boasts of its multicultural legacy, policies, programs and image but is it enough to recognize "difference"? Is it considered a bouquet for ethnocultural groups within the backdrop of English-French relations and hegemony? The risk of oversimplifying the myriad power relations in society can be easily romanticized through the traditional song, dance and food tourism odyssey, which can be enjoyable but which does not lead to meaningful social change. In other words, emphasizing the superficial aspects of cultural identity can smooth over, and displace, the most pertinent, serious and meaningful concerns for people in cultural pluralistic societies. There are endless critiques of multiculturalism, that it encourages the grouping of ethnic communities within isolated enclaves, that it does not address true power differentials, that it does not engage adequately with racism

and social justice concerns, and that it is more of a philosophical pronouncement than a fully funded, integrated and operationalized approach to social relations.

In Québec (and this is also the case in Europe, in general), there is a preference for interculturalism, and the emphasis on the “host” culture can affect/shape/enhance/diminish the objective “living well together” (“vivre ensemble” in French or “buen vivir juntos” in Spanish)<sup>11</sup>. Géarld Bouchard, one of the key figures of the multiculturalism versus interculturalism debate in Québec and Canada, provides the following key distinctions, favoring interculturalism for Québec<sup>12</sup>:

integration is a global process affecting all the citizens and constituents in a society, and not simply the assimilation of immigrants; interculturalism is not a disguised form of multiculturalism; integration is based on a principle of reciprocity; pluralism and the principle of recognition do not in any way lead to fragmentation; pluralism is a general option with many possible applications corresponding to as many different models, including multiculturalism; the kind of pluralism advocated by interculturalism can be described as integratory; accommodations are not privileges, they are not designed solely for immigrants, and they do not give free rein to values, beliefs, and practices that are contrary to the basic norms of society; interculturalism concerns itself as much with the interests of the cultural majority as with the interests of minorities and immigrants; except in extreme cases, radical solutions rarely meet the needs of the problems posed by ethnocultural diversity.

Bouchard argues in favor of dialogue and also in fully engaging with Québec’s unique historical and linguistic-cultural place positioning in North America, emphasizing the minority context of francophone Québécois. These are not small points or small issues, and there are many overlapping dimensions to understanding cultural development and survival.

Should the objective be assimilation, integration and/or something else that is formed organically within the tapestry that underpins societies? Is there a real, meaningful difference between multiculturalism and interculturalism, in the lived experience for those facing discrimination, racism and gender-based violence and the like? We are compelled and forced to create meaningful spaces, opportunities and institutions that favor development, growth and compassion. Or is this simply a dream? Whether it is multiculturalism or interculturalism or antiracism or global citizenship or some other way of bringing people together, I believe that identity must be addressed and fully incorporated into any debate in and around the discussion related to cultural pluralism. Invoking “colour-blindness” does not negate, for example, the real-life experience of racism.

---

<sup>11</sup> C. Jacquet (2010), *Reconnaître le pluralisme religieux en démocratie libérale : le cas du Québec*, in «Diversité urbaine», 2010, 10(1), pp. 9-26; F. Rocher (2017), *L'idéal interculturel à l'aune des politiques publiques à l'échelle municipale au Québec : Montréal en perspective comparée*, in «Anthropologie et Sociétés», 2017, 41(3), pp. 181-211.

<sup>12</sup> G. Bouchard (2011), *Qu'est ce que l'interculturalisme?/What is Interculturalism?* in «McGill Law Journal / Revue de droit de McGill», 2011, 56(2), pp. 395-468.

### 3. Democracy, social change and interculturalism

The difference between the rhetoric and reality of meaningful and purposeful actions, policies, laws, programs, legal frameworks, educational systems and the like related to identity is not insignificant<sup>13</sup>. There is *de facto* interculturalism, multiculturalism and cultural pluralism, whether we wish to acknowledge it or not, whether it is formally cultivated or not. There are thousands of ethno-cultural groups, languages, ways of being, spiritual perspectives and other tangible markers that can influence, sustain and support the broad diversity of humanity. People migrate now, as they always have. There is no pure racial identity (a DNA test can validate this point), and genealogical analysis can lead one all over the place. The history of serfdom, subjugation, slavery and forced labour also have a substantial impact on the systems, regimes and institutions that we create and develop<sup>14</sup>. Ultimately, the reality, belief and/or fallacy of democracy is, I believe, enmeshed in this problematic. Who has the power to recognize the “other,” what we know, what we study, how we allocate rights, resources and positions of authority, and what values we seemingly uphold that flow from the supposedly democratic systems we uphold.

The world appears to have been disproportionately tilted toward a democratic model developed in contemporary times by the United States. This model of what I call normative democracy is predicated on elections, generally speaking two predominant political parties, a legal system that may or may not have public support, an adherence to neoliberalism and the “free market,” tacit, if not, explicit support for dictatorships and unsavory regimes, and support for the military-industrial complex<sup>15</sup>. Why so much emphasis on conflict and war if democracy is meant to liberate people? Similarly, this “representative” model has traditionally had a relatively controlled mainstream media, which has shifted at present with the advent of social media, opening up spaces for alternative news, citizen journalists and broad opportunities for engagement between people across borders and languages<sup>16</sup>. “Fake news” was not born with social media; propaganda, misinformation and misrepresentation were a reality well before this present period, as evidenced by the “School of the Americas” and the numerous spy agencies in the US as well as elsewhere. Notions of democracy are also clouded by the surveillance, algorithms and applications generated by the hi-tech industry, and, additionally, artificial intelligence has significant potential to contort, shape and influence action, activity and agency.

Although, for instance, the US is considered to have created a “melting pot” and Canada a “cultural mosaic,” and France a country of “Republican values” these countries and others have vast numbers of immigrants, historical linkages with the world (notably the former colonies), and similar demographic trends. Regardless of the nomenclature of their

---

<sup>13</sup> P. R. Carr – G. Thésée (2019), “*It’s not education that scares me ...*”, cit.

<sup>14</sup> P.R. Carr - G. Thésée – E. Rivas-Sanchez (eds.) (2023), *The Epicenter: Democracy, Eco\*Global ...*, cit.

<sup>15</sup> P.R. Carr (2020), *Shooting yourself first in the foot, then in the head: Normative democracy is suffocating, and then the Coronavirus came to light*, in «*Postdigital Science and Education*», 2020, 2(3), pp. 722-740.

<sup>16</sup> P.R. Carr – S. Cuervo – M. Daros (2019), *Citizen engagement in the contemporary era of fake news: Hegemonic distraction or control of the social media context?* in «*Postdigital Science and Education*», 2019, 2(1), pp. 39-60; P.R. Carr – M. Daros – S. Cuervo – G. Thésée (2020), *Social media and the quest for democracy: Faking the re-awakening?* in P. P. Trifonas (Ed.), *Handbook of Theory and Research in Cultural Studies and Education*, Springer, New York (pp. 1-24).

formal policies, the “Western” world is replete with extreme right-wing parties and movements that contest intercultural and multicultural diversity. The incessant migratory flow from the Global South northward translates into pressures, tensions and political maneuvers that play out in elections, political parties, legislative assemblies and governments.

The migration ‘northward’, despite there being pockets of wealth, power and elites in the Global South, happens, in part, because of colonialism and the absence or weakness of decolonialization, environmental catastrophe fueled by unrepentant economic ventures, savage extractivism (the literal mining of scarce but valuable resources that ultimately renders vulnerable populations even more vulnerable) often led by Northern enterprises, the decimation of land, cultures and sovereignty, rampant insecurity, corruption, social inequalities and, notably conflict<sup>17</sup>. In every case, the Global North, the recipient nations of the migrants, plays a significant role in the turbulence, chaos and politico-economic realities of the Global South. This is not to say that there isn’t enough blame to go around, nor that countries in the Global South do not bare some of the responsibility. Rather, the legacy of colonialism, imperialism and the incessant invasion of countries in the Global South, inundated with arms, armies and geo-political machinations, serves to cultivate the conditions and necessity to flee<sup>18</sup>.

The global history of racism endures, and immigration preference for the Global North has always been extremely racialized. Increasingly, it is also stratified by social class, and represents a “brain-drain,” a perhaps out-dated concept from the 1980s, that illustrates the great benefit or advantage of the recipient countries to receive the most educated workers, professionals and citizens from other countries. However, the lived experience of those coming from other countries is variable, sometimes representing a comfortable, engaged and meaningful new life, even for several generations, or sometimes a struggle for opportunity, acceptance and flourishing relationships.

The struggle for “intercultural” relations/relationships cannot be imposed but many factors can coalesce to create the conditions for solidarity, notably education<sup>19</sup>. Within the racialization template, for example, significant engagement by Whites is desirable in order create an antiracist society, and all peoples with the First Nations to generate the impetus of meaningful reconciliation, and men to cultivate the conditions to end violence toward women. And what of the linkages between the social classes, between the rich and poor? It is difficult to think of a truly culturally-developed society without the infinite meeting-places, spaces, dialogues, ventures and real-life experiences throughout, whether in relation to the police and authority, to economic prosperity or political authority or in relation to education. Social change comes about through myriad processes and events, and concientization, solidarity and critical engagement cannot be underestimated. To be clear,

---

<sup>17</sup> J. Bellamy Foster (2020), *The Return of Nature: Socialism and Ecology*, Monthly Review Press, New York; H. Giroux - O. Filippakou (2021), *Militarization in the Age of the Pandemic Crisis*, in «E-International Relations», 22 April. <<https://www.e-ir.info/2020/04/22/militarization-in-the-age-of-the-pandemic-crisis/>>; M. Lallanilla (2020), *The Effects of War on the Environment*, in «Treehugger», 30 December. <<https://www.treehugger.com/the-effects-of-war-on-environment-1708787>>.

<sup>18</sup> P.R. Carr (2022), *Insurrectional and Pandoran Democracy...*, cit.

<sup>19</sup> P. R. Carr – G. Thésée (2019), “*It’s not education that scares me...*”, cit.

waiting for White people, for men and for others to become conscious, in solidarity and critically engaged is not an option but these are components of the problematic that cannot be ignored.

Thus, the notion of democracy can be crucial in forging the capacity to bring people together, in diffusing problems and conflicts, and also in developing frameworks and opportunities to be together. Humans are not predisposed to destroy one another, whether it be through bullying, harassment, discrimination, violence or, even the ultimate end-point, through murder, femicide, terrorism and military conflict. Similarly, the diverse human-made problems that plague the planet are not, I believe, predetermined or innate to the human condition.

#### 4. A case study of (forms of) interculturalism in action

Since the term and concept of interculturalism is widely used and accepted in Québec, a predominantly French-speaking province (roughly 9 million people) in Canada (a population of 40 million), and much less so in the rest of Canada and the United States as well as in many/most jurisdictions, I would like to introduce some of the contours, highlights and issues that have developed over roughly two decades connected to cultural pluralism. Three key moments or points (a commission on interculturalism in 2007-2008, a proposed Values Charter in 2013, and a law related to laicity [secularism] in 2019) will help illustrate the tensions, cleavages, dynamics and complications of negotiating interculturalism.

These formal, public debates may not necessarily characterize the true nature, fiber and extent of meaningful intercultural relations that actually take place and are manifested throughout daily interactions as well as larger community and societal projects. Nonetheless, the vastness and intensity of the plethora of formal and public communications, including traditional, alternative and social media as well as many groups, communities and organizations taking and presenting positions, is a significant filter to understand (a portion of) the pulse of Québec society. There was also a large number of public protests and manifestations, with many artists and well-known figures stating their positions as well as their engagement, over the past two decades in relation to interculturalism in one form or another<sup>20</sup>.

The framework for interculturalism in Québec, although not funded substantively, contains a number of rhetorical statements, some policies, notably in education, and research within the academic and community sectors. Similar to multiculturalism in Canada, this is more about, at least in the 1970s-1990s period, “integrating” immigrants more than creating a truly culturally-diverse society. Increasingly, the debate includes human rights, a diverse representation of under-represented groups in employment sectors,

---

<sup>20</sup> S. Dalpé – D. Koussens (2016), *Les discours sur la laïcité pendant le débat sur la «Charte des valeurs de la laïcité»*. Une analyse lexicométrique de la presse francophone québécoise, in «Recherches sociographiques», 2016, 57(2-3), pp. 455-474; D. Koussens (2009), *Comment les partis politiques québécois se représentent-ils la laïcité?* in «Diversité urbaine», 2009, 9(1), pp. 27-44; Women’s Legal Education - Action Fund (LEAF) (undated), *The Québec Charter of Values Detracts from the Fight for Women’s Equality*. <<https://www.leaf.ca/fr/news/the-quebec-charter-of-values-detracts-from-the-fight-for-womens-equality/>>

a more appropriate curriculum, pedagogy and experience in and through education, and laws and policies intended to address discrimination. The rapidly changing demography, increased immigration, cultural nationalism, the concern over linguistic and cultural assimilation, and the broad rejection of the formal role and place of religion, especially the Catholic church, characterize the political and socio-cultural context in Québec<sup>21</sup>. Clearly, the centrality of the French language in Québec cannot be under-estimated, and a real (as well as the perceived) risk of losing the predominance of French throughout Québécois society underpins debates on interculturalism<sup>22</sup>. To this end, a *Parti Québécois* government introduced the *Charter of the French Language (Charte de la langue française)*, known as Bill 101, in 1977, which, effectively, required all immigrants to educate their children in French. I believe that there is a very broad consensus around the importance of and support for this law, and it has made Québec more French at every level.

In the early 2000s, the mainstream media started to present and, often, mock diverse cultural demands, practices and situations. These situations led to a cantankerous debate around “reasonable accommodation” and the creation of a massive public commission to study the issue<sup>23</sup>. The *Quebec Consultation Commission on Accommodation Practices Related to Cultural Differences*, more commonly known as the Bouchard-Taylor Commission, was established in 2007, and undertook a robust and lengthy consultation-period with the population. The cleavage between francophones and anglophones, on the one hand, and between nationalist and progressive groups on the other, as well as between religious and secular communities, framed the outpouring of denunciation against particular religious communities by some of the population<sup>24</sup>.

The Commission was a long, arduous, contentious and, at times, confrontational drama. Many Québécois citizens argued that there had to be explicit respect for the “host” culture, that immigrants needed to learn French and integrate, and that recognition of Québécois values should be central to all discussions. Many minority, ethno-cultural, racialized and immigrant groups, on the hand, argued that there needed to be tangible respect of and for human rights, that the problem was discrimination, not integration, and that learning and using the French language was not a significant problem. Many

---

<sup>21</sup> S. Le Gallo (2018), *Imaginaire national et laïcité. Penser l'identité avec le projet de Charte des valeurs*, in «Communiquer», 2018, (24), pp. 17–35; S. Lemire (2022), *Le projet de loi 96: le reflet de l'évolution du nationalisme linguistique québécois*, in «Recherches sociographiques», 2022, 63(1-2), pp. 109-129; A. Mancilla (2009), *La religion dans l'espace public : une enquête préliminaire sur les perceptions de quelques leaders juifs et musulmans en milieu montréalais*, in «Diversité urbaine», 2009, 9(2), pp. 27-50; F. Mégret (2020), *Lost in Translation? Bill 21, International Human Rights, and the Margin of Appreciation*, in «McGill LJ», 66(1). <<https://lawjournal.mcgill.ca/article/lost-in-translation-bill-21-international-human-rights-and-the-margin-of-appreciation/>>.

<sup>22</sup> B.G. Barbeau (2018), *40 ans après, qu'en est-il de la loi 101? Représentations et discours conflictuels dans la presse québécoise*, in «Circula», 2018, (7), pp. 52–69.

<sup>23</sup> Bibliothèque du Parlement - Service d'information et de recherche parlementaires (Canada) (2021), *L'obligation d'accommodement dans le contexte des droits de la personne au Canada*, Bibliothèque du Parlement, Ottawa.

<sup>24</sup> C. P. Courtois (2010), *La nation québécoise et la crise des accommodements raisonnables: bilan et perspectives*, in «International Journal of Canadian Studies/Revue internationale d'études canadiennes», 2010. (42), pp. 283-306; A. Le Moing (2016), *La crise des accommodements raisonnables au Québec: quel impact sur l'identité collective ?* in «Mémoire(s), identité(s), marginalité(s) dans le monde occidental contemporain», <<http://journals.openedition.org/mimmoc/2458>>.

nationalists insisted that linguistic and cultural assimilation into English and non-Québécois culture was central to the problem/problematic<sup>25</sup>. The issue of “culture,” which one, who belongs to what, who has the power to shape and influence, the meaning, salience and other related questions were all part of this debate<sup>26</sup>.

One thing for sure is that there was no common vision, despite the supposed consensus presented by the Government, and clear lines and frontiers were articulated. Indigenous peoples also questioned their place as the First Nations, and how formal power structures and institutions did not respect their treaty rights and their quest for sovereignty. Racialized communities also emphasized that racism was a neglected issue, stressing that the problem or quest for integration is not a one-way street where “others” need to assimilate into a stable, defined culture. This Whiteness—White power and privilege—should be considered pivotal to how culture is developed within society.

Over time, the tension over “reasonable accommodation” diminished without there being a meaningful consensus on interculturalism. In reality, all societies must negotiate endless ethical, philosophical, value-laden and cultural issues all of the time. For example, attitudes, laws and policies toward the LGBTQ+ community have evolved greatly over the past thirty years, and this is not only the result of legislation but also, importantly, education, cultural shifts and social activism.

In 2013, the *Parti Québécois*, a sovereigntist party, introduced the *Charter of Quebec Values* (*Charte de la laïcité* or *Charte des valeurs québécoises*), known as Bill 60<sup>27</sup>. An election in 2014 ended the prospects of this Bill becoming a law, and its being central to the campaign. It was judged to be extreme, unnecessary, divisive and unconstitutional by many as it would effectively eliminate access to a broad range of public sector employment to those wearing religious symbols<sup>28</sup>. However, there was also a significant base of support from those arguing that religion had no place within State, nor in Government, and that the notion of “laicity” meant that women, in particular, should not be allowed to wear religious symbols, notably and almost exclusively the Muslim veil, in public positions<sup>29</sup>. The vast diversity and cultural manifestations and representations of Muslim youth, for example, cannot be captured within a singular frame, as exemplified by Herrera and Bayat, and should be considered when seeking to cultivate laicity:

...[for] many common social, political, and economic misfortunes, they [Muslim youth] exhibit remarkably diverse responses to their situations. Whereas groups of them have been drawn into radical Islam, others have embraced their

---

<sup>25</sup> D. Stout – C. Charpentier – M. Chiasson (2021), *Secularism, intercultural openness, and reasonable accommodation: the perspectives of francophones and anglophones living in south-eastern Quebec*, in «British Journal of Canadian Studies», 2021, 33(1), pp. 47-76.

<sup>26</sup> A. Benessaïeh (2019), *Dix ans après Bouchard-Taylor: l'interculturalisme en question*, in «Recherches sociographiques», 2019, 60(1), pp. 11-34.

<sup>27</sup> M. Dagenais (2017), *La Charte des valeurs québécoises*, in *L'encyclopédie canadienne*, <<https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/la-charte-des-valeurs-quebecoises>>.

<sup>28</sup> Foreign Worker (undated), *Charter of Values: Quebec in Controversy, Again*, <<https://www.canadianimmigration.net/blog/charter-of-values-quebec-in-controversy-again/>>.

<sup>29</sup> L. Jobin – P. Cloutier (2013), *Charte des valeurs dites «québécoises»: le MLQ appuie l'intention politique du gouvernement du Québec de se doter d'une loi inscrivant dans la charte québécoise le caractère laïque de l'État*, in «Éthique publique», 2013, <<http://journals.openedition.org/ethiquepublique/1275>>.

religion more as an identity marker. While some take Islam as a normative frame and then subvert it to express and reclaim their youthfulness, their counterparts assert themselves and express discontent through a music of rage. Through such mediations, Muslim youth remain in constant negotiation between being Muslim, modern, and young. Thus, far from being “exceptional,” young Muslims in reality have as much in common with their non-Muslim global counterparts as they share among themselves. And as they migrate, forge networks, make and change culture, and assert themselves in a multitude of ways, it is clear that Muslim youths have emerged with a consciousness that they are simultaneously major objects, agents and victims on a world stage. This may very well be a moment of historical significance for Muslim youth.<sup>30</sup>

The economy is also a key part of the “laicity” debate, with some arguing that Québec cannot afford to restrict, limit and exclude diverse immigrants, students, workers and entrepreneurs, thus underscoring the partisan nature of the ways that the diverse positions were presented<sup>31</sup>.

The debates and manifestation for and against detracted, I believe, from the notion of laicity and the concern over human rights became clearer throughout<sup>32</sup>. As the *Charter of Quebec Values* was largely criticized outside of Quebec, it, thus, became a question of autonomy and sovereignty, even if it was out of step with North American trends while reflecting more of the French (from France) approach. Interestingly, the architect of the *Charter*, Bernard Drainville, who changed parties to become the Minister of Education in the *Coalition Avenir Québec* (CAQ) government in 2023, maintained his support for the Bill a decade later<sup>33</sup>, despite palpable scar tissue left within the society as well as the perceived assault on interculturalism. I do want to clarify that I am not opposing the notion of “laicity” here, nor the historical context in which the Catholic Church played a central role in the subjugation of Québécois society, in addition to the well-publicized sex crimes committed by the Church. My concern is with the way the laicity has been defined.

In 2019, the CAQ government introduced an *Act respecting the laicity of the State* (*Loi sur la laïcité de l'État*) known as Bill 21. The Bill, which became a law, continued the debate instigated through the Bill 60 period, and was equally divisive, contentious and far-reaching, although it did tone down the reach of the legislation from the previous iteration<sup>34</sup>. Perhaps astonishingly, the Premier pushed forward, stating that there was a

---

<sup>30</sup> L. Herrera – A. Bayat (eds.) (2010), *Being young and Muslim: New cultural politics in the Global South and North*, Oxford University Press, Oxford.

<sup>31</sup> P. Côté – F. Mathieu (2016), *Laïcité et valeurs dans l'économie du projet de loi n° 60 Charte des valeurs*, in «Recherches sociographiques», 2016, 57(2-3), pp. 379-425.

<sup>32</sup> J. Johnson-Lafleur – C. Rousseau - G. Papazian-Zohrabian - C. Boulanger – H. Boubnan – A. Lynch – A.M. Richard (2016), *L'espace québécois du vivre-ensemble mis à l'épreuve par le débat sur la Charte des valeurs: expériences et perceptions d'intervenants du domaine de la santé et des services sociaux oeuvrant en contexte de pluriethnicité*, in «Nouvelles pratiques sociales», 2016, 28(1), pp. 175-194.

<sup>33</sup> G. Lajoie (2023), *10 ans de la Charte des valeurs québécoises: Drainville n'a aucun regret*, in «Le journal du Québec», 9 septembre <<https://www.journaldequebec.com/2023/09/09/10-ans-de-la-charte-des-valeurs-quebecoises-drainville-na-aucun-regret>>.

<sup>34</sup> T. Souissi – C. Ma (2023), *Loi 21 (Loi sur la laïcité de l'État)*, in *L'encyclopédie canadienne* <<https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/loi-21>>.

“majority consensus,” and forced the law through the legislature. The outrage in several sectors and communities was palpable, especially in relation to racial and religious minorities, human rights organizations, the minority anglophone community and parts of the business community, which saw the law as unnecessarily provocative<sup>35</sup>. The image of the legislation outside of Québec also faced significant problems, causing controversy, confusion and, even, resentment<sup>36</sup>.

Bill 21 essentially targeted, more so than any other group, Muslim women who wear religious garb, and, thus, who are prevented from certain public certain employment. This is particularly germane in relation to the teaching profession, and this specific aspect served as a lightning-rod of controversy, mobilizing large manifestations against Bill 21. Some Muslim women teachers left the province to work and live in Ontario, where there are no such restrictions on religious symbols. Some argued that this was against human rights and would stimulate discrimination and xenophobia against Muslim minorities. The new law targeted visible symbols that could be connected to religion but did not address the invisible, the attitudes, behaviors, compartments, values and what we cannot see. Teachers, police officers, prison guards and judges, who may be racist, for example, but who do not wear religious symbols, would not be affected by this form of laicity.

Within an intercultural (and multicultural) society, the question of how to address racism, sexism and marginalization should be central. At the same time, a majority of the political class and citizens, especially outside of Montreal, supported the notion of laicity that has had a disproportionate effect on one specific group. This is not to say that feminist groups and others militating for gender equality are not for discrimination but, rather, that the historic relationship with the Catholic Church has most likely had a preponderant effect on the debate.

The confusion between diverse immigrants immigrating to Canada, and then having different laws within Québec, should also be considered. One extremely important point in the entire debate was that little to no research was presented on the demography, the influence in education of having women teachers who wear a veil, the issue of gender equity related to prohibiting religious symbols, and the potential impact on citizens of all groups in relation to the implementation of the law. Additionally, although the law prohibits religious symbols for teachers, police officers, prison guards, lawyers and judges, it would appear that Muslim women who wear a veil are the most affected, and that the decision to exclude hospitals and universities, diverging from the even more far-reaching *Charter of Quebec Values*, a few years earlier, made it much more focused on Muslim women than, say, Jewish or Sikh men, who may wear religious symbols in the form of a kippah or a turban and who are more predominantly represented in those sectors.

---

<sup>35</sup> G. Otis – D. Robitaille (2017), *L'inapplicabilité de la Charte québécoise des droits aux entreprises fédérales: mythe ou réalité?* in «Revue générale de droit», 2017, 47(1), pp. 77-117; S. Rukavina (2022), *New research shows Bill 21 having 'devastating' impact on religious minorities in Quebec*, in «CBC News» (August 4). <<https://www.cbc.ca/news/canada/montreal/bill-21-impact-religious-minorities-survey-1.6541241>>.

<sup>36</sup> F. Demers – S. Rocheleau - V. Hébert (2021), *La loi 21 sur la laïcité du gouvernement québécois en contexte de communication mondialisée*, in «Les Enjeux de l'information et de la communication», 2021, 22(2), pp. 119-130.

The debates, dialogues, deliberations, manifestations, political responses and engagements over the past two decades in relation to interculturalism have played out publicly and in less formal arenas. This has been a messy, confrontational, divisive and alienating process for many, especially many immigrants, religious, racial and ethnic minorities, and others who believe that the focus on a narrow interpretation of “laicity” was misguided and extremely limited/limiting. At the same time, the message of constraining public participation and employment for some groups, notably Muslim women who wear a veil, received strong support from a large percentage of the population. Was the process “democratic”? Should the majority decide all human rights issues? Are the medium- and long-term implications for society considered as important as the immediate desired change? Is this a case of political populism and political manipulation or progressive interculturalism? How could a noble and progressive philosophy of “laicity” be so massively contested, misinterpreted and problematic, especially in light of the fact that there is a general consensus that the State must be completely separate from religious influence?

The entire debate is enraptured within legal maneuvers in which the Québec government employed the “notwithstanding clause” to exempt it from the *Canadian Charter of Rights and Freedoms*. This is extremely significant and serious because it essentially suspends constitutionally-protected rights and freedoms within Canada, notably in relation to religion. This has led to numerous legal battles, enormous costs, social tensions, uncertainty and entrenched struggles between communities, jurisdictions and institutions. Bird and Ross<sup>37</sup> make the case as follows:

A free and democratic society depends on the full and equal participation of its citizenry in public life. The government cannot deny this basic right to its citizens, solely on the basis of their religious or irreligious identity. The bottom line is that the duty of neutrality forbids any government in Canada from enacting laws that, to quote *Saguenay*, “create a preferential public space that favours certain religious groups and is hostile to others.” In other words, this duty disempowers legislatures from enacting laws of this sort and should operate prior to the question of *Charter* rights and freedoms. Bill 21 is unambiguously a law of this sort. It violates the doctrine of neutrality and is therefore unconstitutional.

## 5. Conclusion

This text has sought to offer some reflections on the need, the existence, the problematic and inevitability of culturally diverse societies. The question is not whether we have diversity but how it will be valued, signified, supported, framed and developed. Culture develops in many ways, influenced by formal and informal, explicit and implicit, direct and indirect and myriad other forces and ways. This text is in English. Would it have been different, had I written it in French or Spanish? I think so. The reference-points, the

---

<sup>37</sup> B. Bird - D. Ross (2022), *Bill 21 offends the constitutional doctrine of neutrality to religion*, in «Policy Options», November 21. <<https://policyoptions.irpp.org/magazines/november-2022/bill-21-religious-neutrality/>>.

concepts, the historical traditions, the key figures, the cultural landmarks, the movements and contributions all indicate that people can be, and are, shaped by distinct, albeit fluid and nuanced, cultural influences. They also cultivate and create culture through their very existence, their inter-mingling, developing institutions and participating together, and deciding how communities will function together. Education is undoubtedly a key component to this equation<sup>38</sup>.

Within the sociological lens, can we clearly determine the singular Moroccan, Russian, Indonesian, Columbian, Chinese or Spanish culture? There are so many minorities— ethnic, cultural, linguistic, racial and others—that there is always the risk of the hegemonic vision taking precedence over all others. Yet, this is where the fundamental space and place for authentic, meaningful dialogue cultivated through democratic institutions, processes, movements and elsewhere can be fundamental and highly beneficial<sup>39</sup>.

Indeed, there are many problems, concerns and issues, and I have sought to illustrate some of them above. However, it is important to stress that we have also made significant progress at many levels, never as much as is required but there have been important shifts in laws, in cultural patterns, in education, in socio-cultural matters and elsewhere. A lot of the struggles and sweat and toil have brought us to this point. There are untold inter-, mixed-, cross-cultural/racial/ethnic/religious relationships around the world, and many of the children in our schools (in the large cities in Canada and elsewhere), therefore, cannot be easily folded into a seemingly homogeneous culture, devoid of intersectional identity-markers. Yet, when we engage together and live together, are we really different, some from others? This is the enormous paradox we're faced with; are we hyphenated citizens because of phenotypical traits, socially constructed identities, and perceptions about difference? Hegemony is central to dividing people, and the role of democracy can underpin this power imbalance.

As the title of this text states, *Should we still be talking about interculturalism?*, there may be no other option if we want to develop social justice, human rights and a meaningful "vivre ensemble". But we should also slant the discussion/dialogue toward individual and collective responsibility as well as the large macro measures that seem distant, inaccessible and disconnected from us. Yet, these larger debates involve us and affect us directly, even if they can exclude us. The wars, the environment, the migration, the social inequalities, the wealthy who do not pay taxes by placing their enormous fortunes off-shore while they enjoy the benefits of those scrapping by, and the politico-economic decisions that can further entrench people, communities and others in permanent vulnerability all lay the ground-work for social conflict and instability. Through exploitation, through the commons that is publicly funded, through politico-economic structures, institutions and laws/policies that support the political/economic elites, there can be a tendency to operationalize, manipulate and trivialize the extent of interculturalism in our societies; the denigration of "wokes" and the trivialization of "transgendered" persons are recent examples.

---

<sup>38</sup> P. R. Carr – G. Thésée (2019), *"It's not education that scares me...."*, cit.

<sup>39</sup> P.R. Carr - G. Thésée – E. Rivas-Sanchez (eds.) (2023), *The Epicenter: Democracy, Eco\*Global ...*, cit.; M. Hoehsmann - G. Thésée – P.R. Carr (eds.) (2021), *Education for Democracy 2.0....*, cit.

Is the glass half-full? It should be because these are human-made problems. Why has there been so much conflict, why has natural human diversity not always been embraced, why has killing often been a preferred solution...? At the same time, there has been an almost endless list of enormous and far-reaching acts of solidarity. The hot-cold, in-and-out, back-and-forth dialectical relationship, often with love, often with hate, often predicated on believing that immigration, for example, is a new phenomenon and is dangerous or, rather, a constant and brilliant offering to the human condition, is everywhere at all times. Extreme right-wing movements and parties are sweeping through Europe and the Americas, making it difficult and even problematic to advance social justice issues connected with identity and culture. How we live together touches on everything.

The problem is not the different languages, ethnicities, races, religions and everything else that mixes together to form culture(s). Humans are capable of learning languages, accepting, engaging and loving one another, and in working together. Are there human values that transcend cultures? Most certainly, it would be difficult to argue that some cultures instinctively hate their children or must be violent. Yet, there are different postures, interpretations and changes that take place over time, through deliberation and within dialogic processes. The challenge of understanding and embracing heterogeneous societies, imbued with multiple perspectives, lived experiences and perceptions, constantly being negotiated and reshaped, is at cross-roads. Some no longer want to consider these nuanced cultural identities and vantage-points while others want to accentuate them to such an extent that there are calls to close borders, expulse those perceived to not be “integratable” and to more strictly define national identities, for example, along stricter homogenous characteristics.

I remain hopeful, optimistic and inspired by many of those who ardently strive to build more socially-just and inclusive societies, including tackling the big issues that can make the daily interactions and realities for all of us, paradoxically, more distressing or more livable. Connecting the debate around interculturalism to building a critically-engaged and functioning democracy, well outside of elections, I believe, is critical to creating the next generation of scholarship, engagement, policy development and societal participation in and on a meaningfully transformative form of interculturalism.

## References

Barbeau B.G. (2018), *40 ans après, qu'en est-il de la loi 101? Représentations et discours conflictuels dans la presse québécoise*, in «Circula», 2018, (7), pp. 52–69.

Bellamy Foster J. (2020), *The Return of Nature: Socialism and Ecology*, Monthly Review Press, New York.

Benessaïeh A. (2019), *Dix ans après Bouchard-Taylor: l'interculturalisme en question*, in «Recherches sociographiques», 2019, 60(1), pp. 11-34.

Bibliothèque du Parlement - Service d'information et de recherche parlementaires (Canada) (2021), *L'obligation d'accommodement dans le contexte des droits de la personne au Canada*, Bibliothèque du Parlement, Ottawa.

Bird B. - Ross D. (2022), *Bill 21 offends the constitutional doctrine of neutrality to religion*, in «Policy Options», November 21. <<https://policyoptions.irpp.org/magazines/november-2022/bill-21-religious-neutrality/>>.

Bouchard G. (2011), *Qu'est ce que l'interculturalisme?/What is Interculturalism?* in «McGill Law Journal / Revue de droit de McGill», 2011, 56(2), pp. 395-468.

Carr P.R. - Cuervo S. - Daros M. (2019), *Citizen engagement in the contemporary era of fake news: Hegemonic distraction or control of the social media context?* in «Postdigital Science and Education», 2019, 2(1), pp. 39-60.

Carr P.R. - Daros M. - Cuervo S. - Thésée G. (2020), *Social media and the quest for democracy: Faking the re-awakening?* in P. P. Trifonas (Ed.), *Handbook of Theory and Research in Cultural Studies and Education*, Springer, New York (pp. 1-24).

Carr P.R. - Thésée G. – Rivas-Sanchez E. (eds.) (2023), *The Epicenter: Democracy, Eco\*Global Citizenship and Transformative Education/L'épicentre: Démocratie, Éco\*Citoyenneté mondiale et Éducation transformatrice/El Epicentro: Democracia, Eco\*Ciudadanía Mundial y Educación Transformadora*. DIO Press, New York.

Carr P.R. - Thésée G. (2019), *"It's not education that scares me, it's the educators...": Is there still hope for democracy in education, and education for democracy?* Myers Education Press, Gorham, ME.

Carr P.R. (2020), *Shooting yourself first in the foot, then in the head: Normative democracy is suffocating, and then the Coronavirus came to light*, in «Postdigital Science and Education», 2020, 2(3), pp. 722-740.

Carr P.R. (2022), *Insurrectional and Pandoran Democracy, Military Perversion and The Quest for Environmental Peace: The Last Frontiers of Ecopedagogy Before Us*, in P. Jandrić, D.R. Ford (Eds.), *Postdigital Ecopedagogies*, Springer, Switzerland (pp. 77-92).

Chappell B. (2023), *The Vatican repudiates 'Doctrine of Discovery,' which was used to justify colonialism.* npr (March 30). <<https://www.npr.org/2023/03/30/1167056438/vatican-doctrine-of-discovery-colonialism-indigenous>>.

Costa C. - Murphy M. (eds.) (2015). *Bourdieu, Habitus and Social Research: The Art of Application*. Springer, London.

Côté P. - Mathieu F. (2016), *Laïcité et valeurs dans l'économie du projet de loi n° 60 Charte des valeurs*, in «Recherches sociographiques», 2016, 57(2-3), pp. 379-425.

Courtois C.P. (2010), *La nation québécoise et la crise des accommodements raisonnables: bilan et perspectives*, in «International Journal of Canadian Studies/Revue internationale d'études canadiennes», 2010. (42), pp. 283-306.

Dagenais M. (2017), *La Charte des valeurs québécoises*, in *L'encyclopédie canadienne*, <<https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/la-charte-des-valeurs-quebecoises>>.

Dalpe S. - Koussens D. (2016), *Les discours sur la laïcité pendant le débat sur la «Charte des valeurs de la laïcité». Une analyse lexicométrique de la presse francophone québécoise*, in «Recherches sociographiques», 2016, 57(2-3), pp. 455-474.

Demers F. – Rocheleau S. - Hébert V. (2021), *La loi 21 sur la laïcité du gouvernement québécois en contexte de communication mondialisée*, in «Les Enjeux de l'information et de la communication», 2021, 22(2), pp. 119-130.

Foreign Worker (undated), *Charter of Values: Quebec in Controversy, Again*, <<https://www.canadianimmigration.net/blog/charter-of-values-quebec-in-controversy-again/>>.

Giroux H. - Filippakou O. (2021), *Militarization in the Age of the Pandemic Crisis*, in «E-International Relations», 22 April. <<https://www.e-ir.info/2020/04/22/militarization-in-the-age-of-the-pandemic-crisis/>>.

Herrera L. - Bayat A. (eds.) (2010), *Being young and Muslim: New cultural politics in the Global South and North*, Oxford University Press, Oxford.

Hoechsmann M. - Thésée G. - Carr P.R. (eds.) (2021), *Education for Democracy 2.0: Changing Frames of Media Literacy*, Brill/Sense, Rotterdam.

Jacquet C. (2010), *Reconnaître le pluralisme religieux en démocratie libérale : le cas du Québec*, in «Diversité urbaine», 2010, 10(1), pp. 9-26.

Jobin L. - Cloutier P. (2013), *Charte des valeurs dites «québécoises»: le MLQ appuie l'intention politique du gouvernement du Québec de se doter d'une loi inscrivant dans la charte québécoise le caractère laïque de l'État*, in «Éthique publique», 2013, <<http://journals.openedition.org/ethiquepublique/1275>>.

Johnson-Lafleur J. - Rousseau C. - Papazian-Zohrabian G. - Boulanger C. - Boubnan H. - Lynch A. - Richard A.M. (2016), *L'espace québécois du vivre-ensemble mis à l'épreuve par le débat sur la Charte des valeurs: expériences et perceptions d'intervenants du domaine de la santé et des services sociaux œuvrant en contexte de pluriethnicité*, in «Nouvelles pratiques sociales», 2016, 28(1), pp. 175-194.

Koussens D. (2009), *Comment les partis politiques québécois se représentent-ils la laïcité?* in «Diversité urbaine», 2009, 9(1), pp. 27-44.

Lajoie G. (2023), *10 ans de la Charte des valeurs québécoises: Drainville n'a aucun regret*, in «Le Journal du Québec», 9 septembre. <<https://www.journaldequebec.com/2023/09/09/10-ans-de-la-chartre-des-valeurs-quebecoises-drainville-na-aucun-regret>>.

Lallanilla M. (2020), *The Effects of War on the Environment*, in «Treehugger», 30 December. <https://www.treehugger.com/the-effects-of-war-on-environment-1708787>>.

Le Moing A. (2016), *La crise des accommodements raisonnables au Québec: quel impact sur l'identité collective ?* in «Mémoire(s), identité(s), marginalité(s) dans le monde occidental contemporain», <<http://journals.openedition.org/mimmoc/2458>>.

Le Gallo S. (2018), *Imaginaire national et laïcité. Penser l'identité avec le projet de Charte des valeurs*, in «Communiquer», 2018, (24), pp. 17-35.

Lemire S. (2022), *Le projet de loi 96: le reflet de l'évolution du nationalisme linguistique québécois*, in «Recherches sociographiques», 2022, 63(1-2), pp. 109-129.

Lund D.R. - Carr P.R. (eds.) (2015), *Revisiting the Great White North? Reframing Whiteness, Privilege, and Identity in Education*, Sense Publishers, Rotterdam.

Mancilla A. (2009), *La religion dans l'espace public : une enquête préliminaire sur les perceptions de quelques leaders juifs et musulmans en milieu montréalais*, in «Diversité urbaine», 2009, 9(2), pp. 27-50.

Mégret F. (2020), *Lost in Translation? Bill 21, International Human Rights, and the Margin of Appreciation*, in «McGill LJ», 66(1). <<https://lawjournal.mcgill.ca/article/lost-in-translation-bill-21-international-human-rights-and-the-margin-of-appreciation/>>.

Murphy F.X. (2024), *Alexander VI*, in *Encyclopedia Britannica*, <<https://www.britannica.com/biography/Alexander-VI>>.

Otis G. - Robitaille D. (2017), *L'inapplicabilité de la Charte québécoise des droits aux entreprises fédérales: mythe ou réalité?* in «Revue générale de droit», 2017, 47(1), pp. 77-117.

Rocher F. (2017), *L'idéal interculturel à l'aune des politiques publiques à l'échelle municipale au Québec : Montréal en perspective comparée*, in «Anthropologie et Sociétés», 2017, 41(3), pp. 181-211.

Rukavina S. (2022), *New research shows Bill 21 having 'devastating' impact on religious minorities in Quebec*, in «CBC News», August 4. <<https://www.cbc.ca/news/canada/montreal/bill-21-impact-religious-minorities-survey-1.6541241>>.

Souissi T. - Ma C. (2023), *Loi 21 (Loi sur la laïcité de l'État)*, in *L'encyclopédie canadienne*, <<https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/loi-21>>.

Stout D. - Charpentier C. - Chiasson M. (2021), *Secularism, intercultural openness, and reasonable accommodation: the perspectives of francophones and anglophones living in south-eastern Quebec*, in «British Journal of Canadian Studies», 2021, 33(1), pp. 47-76.

West C. (2005), *Democracy Matters: Winning the Fight Against Imperialism*, Penguin, London.

Westheimer J. (2015), *What Kind of Citizen? Educating Our Children for the Common Good*, Teachers College Press, New York.

Wike R. - Silver L. - Castillo A. (2019), *Many Across the Globe Are Dissatisfied With How Democracy Is Working*, in «Pew Research Center», 29 April. <<https://www.pewresearch.org/global/2019/04/29/many-across-the-globe-are-dissatisfied-with-how-democracy-is-working/>>

Women's Legal Education - Action Fund (LEAF) (undated), *The Québec Charter of Values Detracts from the Fight for Women's Equality*. <<https://www.leaf.ca/fr/news/the-quebec-charter-of-values-detracts-from-the-fight-for-womens-equality/>>



# INTERCULTURALITY: A RESPONSE TO CONFLICTS AND VIOLENCE IN CONTEMPORARY SOCIETIES?

## L'INTERCULTURALITÉ: UNE RÉPONSE AUX CONFLITS ET À LA VIOLENCE DANS LES SOCIÉTÉS CONTEMPORAINES?

Claudio Bolzman\*

This article questions the ways in which contemporary societies deal with their growing cultural diversity. Using Max Weber's ideal-typical method, the author distinguishes three major models of dealing with cultural diversity in European societies: the assimilationist, the multicultural and the intercultural. On the basis of an analysis grid, these models are presented in broad terms. While not neglecting the limits of the intercultural model, the author argues that this model is particularly interesting for democratic societies, due to the dynamic and open nature of its conception of culture on the one hand, and the recognition of the Other as a partner and co-builder of society on the other hand.

Cet article s'interroge sur les manières dont les sociétés contemporaines gèrent leur diversité culturelle croissante. En recourant à la méthode idéal-typique de Max Weber, il distingue trois grands modèles de gestion de la diversité culturelle dans les sociétés européennes: l'assimilationniste, le multiculturel et l'interculturel. Sur la base d'une grille d'analyse, ces modèles sont présentés dans leurs grands traits. Tout en ne négligeant pas les limites du modèle interculturel, l'auteur conclut à l'intérêt de ce modèle pour les sociétés démocratiques, du fait du caractère dynamique et ouvert de sa conception de la culture d'une part, de la reconnaissance de l'Autre comme partenaire et co-constructeur de la société d'autre part.

**Keywords:** cultural diversity, interculturality, assimilationism, multiculturalism, conflict management, ideal-typical method

**Mot-clé:** diversité culturelle, interculturalité, assimilationnisme, multiculturalisme, gestion de conflits, méthode idéale-typique

### 1. Introduction

Cultural diversity is one of the main characteristics of contemporary societies. With globalization this trend has intensified and we live in increasingly plural societies,

---

\* Haute école de travail social, Genève; Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO).

to the point that some authors evoke the emergence of a situation of superdiversity<sup>1</sup>. In any society, cultural diversity, but also diversity of interests, inequalities, discrimination and political differences can lead to the emergence of tensions and conflicts. One of the challenges is to prevent these tensions and conflicts, which are part of life in society, from escalating into forms of hatred and violence<sup>2</sup>. The challenge is to deal peacefully with these conflicts and to increase rights, empowerment, freedom, equality and recognition for each member of society.

However, in recent years the management of differences in all kinds of areas seems more problematic and gives rise to forms of violence in daily life. There are many definitions of violence. Here I will refer to Michaud<sup>3</sup> who considers that it exists when “one or more actors act directly or indirectly, harming one or more people to varying degrees, either in their physical integrity, either in their mental integrity, or in their possessions, or in their symbolic and cultural participations.” In the case of inter-ethnic, inter-religious or racist violence, the people targeted are not considered as individuals but as representatives of a general category on which the violence is focused. For example, a trivial dispute between pupils at school can lead to a violent escalation between communities, if the two pupils belong to two different ethnic communities and if the context is already tense between these communities. Additionally, violence can take even more brutal forms if the victims are dehumanized, in such a way that their lives are considered of less value than those of their offenders.

In order to try to prevent these risks of explosion, contemporary European societies have adopted three major models for managing conflicts and tensions linked to cultural diversity in order to try to prevent violence: the assimilationist, the multicultural, the intercultural. In this article, I will try to show the main characteristics of these models and the specificity of interculturalism compared to the other two.

Many questions arise concerning the place of cultural diversity in European societies, including practical issues related to daily life. These questions concern, for example, tolerance to noise, differentiated relationships to time and space, gender relationships, meals in school canteens, wearing of distinctive religious symbols in public spaces, ways of dressing during sporting activities, days off in professional life, the place given to diversity in cemeteries, etc. The answers provided by the assimilationist, multicultural and intercultural models to these questions are different. Here it is a question of presenting these models, of understanding their differences in relation to these very concrete questions in order to better illuminate their scope and their limits.

In order to encourage comparison between these models, I established an analytical grid which includes the following elements: a definition of culture, an analysis of the contributions and problems linked to diversity, the tasks to be accomplished in order to deal with possible conflicts that can arise, a conception of social integration, the role of professionals (teachers, social workers, nurses, etc.) who intervene in these conflicts, the possible interest of each model for the actors concerned and for society as a whole, the limits of each model with regard to the actors concerned

---

<sup>1</sup> D. Geldof (2016), *Superdiversity in the Heart of Europe*, Leuven & The Hague, Acco; S. Vertovec (2007), *Super-diversity and its implications*, in «Ethnic and Racial Studies», 2007, XXX, n.6, pp. 1024-1054.

<sup>2</sup> A. Karkun – E. Jovelin (édité par) (2023), *Vers une paix durable? Une perspective interculturelle*, Editions du Cygne, Paris.

<sup>3</sup> Y. Michaud (1996), *La violence*, Que sais-je, Paris.

and the resolution of conflicts, the criticism that can be made to each of these models<sup>4</sup>. Finally, the aim will be to illustrate, using concrete examples, the functioning of each model based on observations made mainly in the Swiss context. However, I will also discuss specific examples from other Western European societies. Obviously, the presentation of each model will be ideal-typical, in the Weberian sense, in order to better understand the operating logic of these models, while knowing that the empirical reality is much more nuanced and complex. I will conclude by discussing the evolution of these models throughout recent history and their implications for democratic societies.

## 2. The assimilationist model

The assimilationist model has been the classic way of managing cultural diversity in European societies. According to this model, each nation-state is considered a homogeneous cultural unit. Therefore, cultural diversity can threaten social cohesion, because it introduces a questioning of common rules and common ways of thinking, feeling and acting. However, society needs common standards and values to function. Ultimately, it would be possible to tolerate a certain variability, but people “who do not differ as they should”<sup>5</sup> must be educated to respect common norms and values. Among them, racialised minorities and migrants are seen primarily as having problems and as causing problems because of their challenging cultural difference. The more important this difference appears to be, the more these people would be marginalized. The Swiss sociologist Hoffmann-Nowotny<sup>6</sup> supported this thesis in a report on “The chances and risks of a multicultural society”. For him, these problematic visible minorities and migrants come from societies with a “mainly agrarian and often semi-feudal or feudal structure... Which from an internal point of view are still strongly oriented towards the tribe or clan, and can be the bearer of religions which have not yet experienced the Reformation and the Enlightenment”<sup>7</sup>.

Intervention is thus considered from a restorative perspective: families to care for, to educate, to emancipate, or to modernize<sup>8</sup>. They should be helped to overcome their deficits so that they can catch on to the train of progress. The idea is to strengthen their resources (linguistic, academic, cultural) so that they can make up the distance that separates them from the normality embodied by the mainstream institutions. The emphasis is therefore placed on learning about the majority culture, on school as a place for children to socialize. Indeed, a particular effort should be made on the younger generations in order to put them back on “the right path”. These young people need to be supported in order to overcome their deficits, adhere to the path planned for them and make up the distance that separates them from “normality”, thanks in particular to the

---

<sup>4</sup> C. Bolzman (2009), *Modèles de travail social en lien avec les populations migrantes: enjeux et défis pour les pratiques professionnelles*, in «Pensée Plurielle», 2009, n. 21, pp. 41-51.

<sup>5</sup> E. Jovelin (édité par) (2002), *Le travail social face à l'interculturalité. Comprendre les différences dans les pratiques d'accompagnement social*, L'Harmattan, Paris.

<sup>6</sup> H.J. Hoffmann-Nowotny (1992), *Chancen und Risiken multikultureller Einwanderungsgesellschaften*, Conseil Suisse de la science, Berne, FER-Bericht, n. 119, p. 74.

<sup>7</sup> Ibidem.

<sup>8</sup> M. Vatz Laaroussi (2001), *Le familial au coeur de l'immigration. Les stratégies de citoyenneté des familles immigrantes au Québec et en France*, L'Harmattan, Paris.

educational institution. Furthermore, sanctions must be provided for those who do not respect the rules. Thus, in this model, the conflict can be resolved by forcing those who deviate from the dominant norm to submit to it. Members of minorities must become like members of the majority. It is therefore up to them to try hard, take a step towards the majority to deserve their place in a society that is supposed to function well. As can be observed, the dominant group presents its norms and values as universal and indisputable. It is up to minorities to comply with them to obtain a legitimate place in society<sup>9</sup>.

From this perspective, the professionals (teachers, social workers, nurses, etc.), are perceived as agents of normalization of minorities. They know what is good for them. They embody the standard and are responsible for enforcing it. They are agents of pacification who seeks to instil dominant norms in those who have deviated from them.

This model is therefore above all built on the idea of allowing better social adaptation of young people from minorities, who should thus be able to benefit from social promotion compared to their parents' generation. The latter are indeed perceived, to a large extent, as a generation sacrificed for the good of their descendants. The problem is that this perspective risks accentuating the gap between generations, encouraging children's disloyalty towards their family and their ethnic group of origin. The strict application of this model can thus lead to social disorientation and identity disorders among young people, but also to increased tensions with the majority as a reaction to what is experienced as a non-negotiable imposition, a non-recognition of certain values, quite important to the members of their group.

The main criticism that can be addressed to this model is that it is based on a form of constraint, built on a very asymmetrical and unequal relationship between professionals and individuals, families or minority groups, to the point that it can recall forms of neocolonialism. Minorities perspectives are in fact hardly considered in this type of relationship and their room for maneuver vis-à-vis professionals is almost non-existent in the event of disagreement with them.

An extreme example of this model is the one of an organization working with young people in Switzerland called Pro Juventute. Between the 1930s and the early 1970s, this institution forcibly removed the children of the Yenish minority (people of Swiss nationality with a nomadic lifestyle) from their families and placed them in collective homes or with host families. The main reason of this intervention was to prevent Yenish children from becoming marginalized like their parents and to prepare them for being well adapted to the dominant culture. The idea was, through these forced placements, to give these children a better chance in social and economic life. Nowadays the disastrous results of this policy of forced assimilation are well known: none of the stated objectives was achieved and produced lasting trauma among the people concerned<sup>10</sup>. Moreover, a few decades later, Pro Juventute presented a public apology to the parents and their descendants. However, the damage was done. The same policy of forced placement was implemented for children from families that were

---

<sup>9</sup> C. Bolzman (2019a), *Quelle inclusion des minorités? Éléments de réflexion, modalités et exemples*, in A.F. Dequire - S. Toulotte (édité par), *Le travail social à l'épreuve des minorités en Europe*, L'Harmattan, Paris, pp. 47-56.

<sup>10</sup> T. Huonker (2005), *Une tache sombre. La tentative de détruire une minorité suisse au moyen de l'oeuvre des enfants de la grande route*, in M. Eckmann – M. Fleury (édité par), *Racisme(s) et citoyenneté. Un outil pour la réflexion et l'action*, Les éditions ies, Genève, pp. 127-138.

considered “abnormal” until the early 1980s, particularly children from single-parent families. Young minors have also been subjected to administrative detention for the sole reason of having engaged in behavior considered deviant (going out late at night, not sleeping at home, for example) with the same traumatic effects as for Yeshiva children. A commission of historians showed the harmful consequences of this policy and the federal authorities again apologized for the damage and compensated the victims.

Nowadays, assimilationist interventions do not reach these extremes, however they are still present in many areas of social life. For instance, a research on child abuse in the canton of Geneva between 1980 and 2005 shows that immigrant parents from working-class backgrounds are more often accused of being “bad parents” either through negligence or excessive authoritarianism. Whatever they do, they are surveyed more than other parents<sup>11</sup>. Of course, family-related issues are particularly sensitive and the authorities are under pressure. In this context, it is not easy to define appropriate interventions.

### 3. The multicultural model

The assimilationist model is opposed to the multicultural model as a form of dealing with cultural diversity in European societies. According to this model, cultural diversity is part of contemporary societies and cannot be erased by legal or administrative impositions that would go against individual freedom or the cultural rights of individuals and groups. Thus, according to this model, each individual and each group has the right to live in accordance with their values and beliefs, as long as these do not threaten the basic foundation of democratic societies. This is a model strongly anchored in a liberal ideology and is more present, but not exclusively, in Anglo-Saxon societies<sup>12</sup>.

In this sense, individuals and groups can enjoy cultural rights, such as freedom of belief, to organize themselves into ethnic communities to practice and transmit their language and customs. They can also benefit from state support to implement their rights. For example, they can go to school or work dressed according to the recommendations of their religious or ethnic community, they can benefit from exemptions not to go to school or work on certain holidays of their religion. They can also create and manage their own institutions, such as schools or cemeteries. They should be welcomed while taking their differences into account when they contact administrations or seek treatment in hospitals. From this perspective, minorities therefore have their place in the dominant society with their culture, their religion. They are recognized in their various affiliations and are not under pressure to cut ties with their ethnic or religious community.

In this model, conflicts between minorities and the majority are part of a multicultural society. They can be managed by allowing minorities to constitute a social space of their own and by respecting or strengthening their rights. Representatives of the majority can thus dialogue with representatives of minorities to jointly analyse the sources of conflict and try to find solutions to tensions. The majority must therefore be

---

<sup>11</sup> C. Delay – A. Frauenfelder (2005), *La maltraitance en tant que problème public et instrument d'encadrement des familles: analyse de l'émergence d'un nouveau régime éducatif de savoir-éduquer (1990-2005)*, in «Revue suisse de sociologie», 2005, XXXI, n. 2, pp. 383-406.

<sup>12</sup> I. Berlin (1973), *Trois essais sur la condition juive*, Calmann-Lévy, Paris.

careful not to abuse its dominant position and to facilitate channels of negotiation with representatives of groups defined as minorities.

According to this perspective, professionals mainly play the role of mediators who support minorities to form organized groups, to recognize and promote their collective identity, as well as to assert their rights and demands. They can thus be representatives of minorities to authorities and administrations and facilitate negotiations with them when necessary.

The limits of this model are found in the fact that it can encourage the creation of a fragmented society, a sort of mille-feuille made up of numerous superimposed layers, with little contact between them. Social cohesion would thus be restricted to each religious, ethnic, cultural group, but there would be low permeability between these groups, thus producing multiple barriers between them. This model would thus lead to a sort of 'indifference to differences', where individuals from different ethnic or religious communities tend to ignore each other or to dialogue with each other only when the limits of cohabitation become problematic and are likely to generate tensions.

Furthermore, this model risks contributing to an essentialization of culture, to make culture a sort of second nature ("that's how they are, it's their culture, it's their religion"). The crystallization of the identities of each person or group only reifies the identities of others persons or groups, thus leading to identity tensions which freeze and strain reciprocal relationships. The supposed homogeneity of each entity also creates an even greater imaginary distance between each other and makes the fluidity of social relations, communication between individuals from different communities and, more broadly, social cohesion more difficult.

In addition, tensions and conflicts between individuals from two communities perceived as culturally different can quickly lead to so-called intercommunity violence. Indeed, in this model individuals are not necessarily perceived in their singularity, but as representatives of a collective entity, and any tension with the member of another collective entity can be perceived as a problem which goes beyond the individuals concerned and involves all communities. Multiculturalism taken to the extreme would thus be a factor of tribalism and political disruption, ultimately negating any individual autonomy<sup>13</sup>. There is thus a risk of transforming inter-individual conflicts into inter-community conflicts.

A problematic example of multicultural management of tensions could be observed in certain working-class suburbs in France. In order to deal with the incivility and deviant behaviour of certain young people, municipal authorities have decided to instead hire "big brothers", namely older young people with ethnic origins similar to the majority of young people living in the neighbourhood, with the aim of easing tensions and pacifying social relations. The main legitimacy of these young people therefore did not come from their professional training (for example social work mediation, social education, psychology, etc.) but from their belonging to the same "ethnic group" or the same religious confession as the majority of young people in the neighbourhood. The authorities assumed that sharing the same origin or the same religion could thus facilitate the appeasement work of the "big brothers", regardless of their professional skills. They thus reinforced the logic of essentializing communities by creating a new

---

<sup>13</sup> M. Wieviorka (1996), *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat*, La Découverte, Paris.

figure of pacification of conflicts in their municipality, while maintaining social distance between young people in the cities and other social actors<sup>14</sup>.

#### 4. The intercultural model

The intercultural model is positioned critically both in relation to the assimilationist perspective and the multicultural perspective. In this model, culture is seen as a dynamic process of co-construction where the legacies of the past combine with the contributions that result from the present. Moreover, the intercultural model attempts to reconcile the right to be different with support for living together. Indeed, it starts from the presupposition that we live in plural, complex, diverse societies characterized by a wide variety of experiences, as well as normative and cultural referents. In this context, the inevitable misunderstandings, tensions and disputes that arise from cohabitation can nevertheless be resolved together<sup>15</sup>. In fact, it is about promoting living together by raising awareness of diverse lifestyles, and emphasizing similarities, aspirations and common objectives. Indeed, in this perspective, others are at the heart of social life. The core of the intervention is about doing things *with* others and not *for* others. While the assimilationist perspective intervenes “for the sake” of others, and the multicultural perspective tends to fade in front of others, the intercultural perspective aims to intervene *with* others. In the latter there is awareness about the fact that it is not possible to do for others, that their opinion counts. In this sense it is a perspective of recognition<sup>16</sup>. It is also a way of moving from a culture of suspicion of others to a culture of well-treatment<sup>17</sup>.

If we look at it from the point of view of professional intervention, users are not considered as objects. They exist fully as subjects. Their views are to be taken seriously; these are not childish or aberrant perspectives. They have opinions, meaningful ideas that must be respected. Professionals need to develop an empathetic approach, to try to put themselves in the place of the others, if they want to understand the logic that drives them in the circumstances they experience. As professionals cannot be living encyclopedias, their method of intervention is decentering and dialogue<sup>18</sup>. Decentering means being able to distance oneself from one's common sense, from what is self-evident, from one's mental habits, from one's routines. It also means accepting a certain destabilization and directing one's mind towards greater openness and creativity, but also being able to distinguish between personal and professional points of reference<sup>19</sup>. Furthermore, professionals need to accept that people are the greatest experts in their lives, then they are the ones who can best inform professionals about their values, their beliefs, their vision of the world. They are their essential partners, the preferred source

---

<sup>14</sup> M. Boucher – A. Vulbeau (édité par) (2003), *Emergences culturelles et jeunesse populaires: turbulences ou médiations ?*, L'Harmattan, Paris.

<sup>15</sup> C. Bolzman (2009), *Modèles de travail social...*, cit.

<sup>16</sup> E. Jovelin (2020), *Les mineurs isolés étrangers à la recherche de la reconnaissance*, in C. Bolzman - E. Jovelin - C. Montgomery (édité par), *Mineurs isolés. Mineurs migrants séparés de leurs parents*, L'Harmattan, Paris, pp. 67-104.

<sup>17</sup> J.E. Dumas (2005), *La dynamique de la bienveillance. Contextes psychologiques, sociaux et culturels*, in H. Desmet - J.P. Pourtois (édité par), *Culture et bienveillance*, De Boeck, Bruxelles, pp. 61-80.

<sup>18</sup> M. Cohen-Emerique (2015), *Pour une approche interculturelle en travail social. Théories et pratiques*, Presses de l'EHESP, Paris.

<sup>19</sup> M. Abdallah-Preteceille (2004), *L'éducation interculturelle*, P.U.F, Paris.

of the information they seek. It's up to professionals to place themselves in a position of dialogue that allows them to ask the right questions, but also to reveal part of themselves. Indeed, to dialogue, to exchange, it takes two people, and to establish a relationship of mutual respect and trust. These ideas are quite developed in intercultural education.

This posture is the key to arriving at common constructions through negotiation. In a negotiation, the starting point is the idea that all the interlocutors have a respectable or legitimate point of view in an initial situation which can be tense. For example, in a relationship between users and professionals, users can defend interests and values that are important to them. On the other hand, professionals need to consider their legal framework, their mandates, their objectives, their points of view which they must make known and assert in a negotiation. The intercultural perspective is inspired by democratic principles by considering that both parties have legitimate perspectives and interests. The objective is to find solutions acceptable to all parties, or the least bad possible, when considering the context and the resources available<sup>20</sup>. This means that interculturality is not always a smooth river. Indeed, a participatory, democratic approach almost necessarily involves moments of friction<sup>21</sup>, tensions and conflict. However, conflict, if it finds clear channels of expression and within the framework of well-defined rules, is the best path against accumulated resentment and frustration, as well as against violence.

Indeed, through negotiation, which can be more or less calm or conflictual, partners can build what in Quebec is called "reasonable accommodations", which make it possible to consider the particularities of certain minorities (for example clothing style, public holidays) in a spirit of interculturality and equal rights, while ensuring the maintenance of a common living environment for all residents. The idea of reasonable accommodation is precisely to adapt social practices to greater diversity, while limiting variability to what society considers possible, without jeopardizing its cohesion. Accommodation can mean adjusting a practice or a general operating rule or granting an exemption to persons who find themselves in a situation of discrimination<sup>22</sup>.

Reasonable accommodations can for instance be carried out within institutions such as schools, hospitals, nursing homes, school canteens which rethink their models of educating, caring or supporting and question the equation according to which equality is synonymous with uniformity<sup>23</sup>.

An example of reasonable accommodation is the *Horizon Académique* program established by the universities of the canton of Geneva in Switzerland. Many people seeking asylum and having started university studies in their country of origin wanted to continue their studies in Switzerland, but they did not have the certificates from their country or the academic recognition procedure was too long. The universities of Geneva adapted to this demand and decided that it was necessary to give these exiles an opportunity by allowing them to follow a first year as auditors, while benefiting from

---

<sup>20</sup> C. Bolzman (2019b), *La figure de l'étranger et la perspective interculturelle: quelles articulations possibles?*, in T. Mekideche - F. Tanon (édité par), *L'interculturel, d'hier à demain. De la lente construction d'un champ épistémologique*, L'Harmattan, Paris, pp. 55-76.

<sup>21</sup> A. Manço (2016), *Compétences interculturelles: entre droit à la diversité et nécessité de vivre ensemble*, in «Service social dans le Monde», 2016, n.3-4, pp. 135-143.

<sup>22</sup> C. Bolzman (2019a), *Quelle inclusion des minorités...*, cit.

<sup>23</sup> M. Eckmann – C. Bolzman (2001-2002), *Quelle place pour l'interculturel dans la formation des travailleurs sociaux ?*, in «Ecart d'identité», 2001-2002, n. 98, pp. 37-41.

mentoring of other students, the support of social workers, of courses in French and academic orientation. If they successfully passed the exams at the end of the first year, they were eligible to enroll as regular students the following year. The program is already over five years old and has been very successful. Through this reasonable accommodation each party has made an effort to adapt to the other for the benefit of all partners.

However, without this institutional will of those in a position of power to seek reasonable accommodations, the risk is, however, that dialogue and negotiation cannot take place and that minoritized people are not heard and are neglected. This is the main limitation of the intercultural model. Because to find equitable solutions, adequate conditions that allow real negotiation are needed. Too great an asymmetry in power relations can in fact block dialogue, unless a third party can rebalance relations and push for mediation.

## 5. Discussion

Tensions and conflicts linked to cultural diversity, ethnic or religious affiliations are unfortunately not new in European societies, nor are the violence that can result from them. The European continent has a long history of wars, persecutions, massacres, genocides in the name of the “good” nation, the “good” religion, the “good” culture, the “good” ethnicity, the “good race”. After the end of the Second World War and its terrible atrocities, a new hope for the emergence of a more peaceful world was born. “Never again” was a key sentence. Both at the national and international level, political, legal and social mechanisms aimed at preventing the resurgence of old demons were built. However, colonization, racism and xenophobia did not disappear and led to new forms of violence against those who were designated as less human, less civilized, inferior, too different.

Historically, after the Second World War, assimilationism was the first response to the question of otherness. The idea was that if the Other could disappear in the aspects of his difference which made him an alien, it would be possible to coexist peacefully with him. Every society build forms of homogenization through various processes and mechanisms, often implicit and embedded in everyday life<sup>24</sup>. However, this model goes further and practice a form of cultural anthropophagy<sup>25</sup>. It’s about literally swallowing the Other, making them disappear in their most glaring differences, so that they can be perceived as similar. However, empirical evidence shows that there always remains a suspicion of otherness which makes assimilation impossible and relegates the Other to the margins. Furthermore, they are often object of discrimination in many areas of social life. Indeed, assimilationist model, in its most extreme version, became often universalist racism<sup>26</sup>. If the others are not treated as equals, it is because they are criticized for not wanting to give up their particularities. The others then become the prisoners of a paradoxical logic: they are asked to become similar, but at the same time they are forbidden to become similar and they are blamed because they do not want to become similar. Thus, it is their fault if they are discriminated. Hence, all

---

<sup>24</sup> A. Schutz (1944), *The Stranger: An Essay in Social Psychology*, in «The American Journal of Sociology», 1944, 49, n. 6, pp. 499-507.

<sup>25</sup> E. Jovelin (édité par) (2002), *Le travail social face à l’interculturalité...*, cit.

<sup>26</sup> P.A. Taguieff (1988), *La force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*, La Découverte, Paris.

the ingredients are brought together for this impasse to lead to forms of violence in an attempt to overcome the resulting tensions.

Multiculturalism appears at first glance to be a model more open to otherness because it would not impose a hierarchy between different cultures. It even values their expression and recognition on the public stage. This recognition should make tensions less acute and society more peaceful. However, certain forms of multiculturalism can hide contempt for others in the name of the right to be different. They can also lead to a society organized in watertight silos where the freedom to free oneself from the norms of “one's” group and to invent new spaces is difficult to acquire. Such a rigid society can thus lead to forms of “inter-community” violence at the slightest spark.

The intercultural approach offers the prospect of trying to reconcile the recognition of plurality with the need to form a society with others, whoever they may be. This perspective better corresponds to the spirit of co-construction of democratic societies. Even if it is not free of tensions and obstacles, it offers a method to try to resolve the inevitable problems linked to living together and to try to free oneself from fears linked to the unknown.

## References

- Abdallah-Preteille M. (2004), *L'éducation interculturelle*, P.U.F, Paris.
- Berlin I. (1973), *Trois essais sur la condition juive*, Calmann-Lévy, Paris.
- Bolzman C. (2009), *Modèles de travail social en lien avec les populations migrantes: enjeux et défis pour les pratiques professionnelles*, in « Pensée Plurielle », 2009, n. 21, pp. 41-51.
- Bolzman C. (2019a), *Quelle inclusion des minorités? Éléments de réflexion, modalités et exemples*, in A.F. Dequire - S. Toulotte (édité par), *Le travail social à l'épreuve des minorités en Europe*, L'Harmattan, Paris, pp. 47-56.
- Bolzman C. (2019b), *La figure de l'étranger et la perspective interculturelle: quelles articulations possibles?*, in T. Mekideche - F. Tanon (édité par), *L'interculturel, d'hier à demain. De la lente construction d'un champ épistémologique*, L'Harmattan, Paris, pp. 55-76.
- Boucher M. – Vulbeau A. (édité par) (2003), *Emergences culturelles et jeunesse populaires: turbulences ou médiations ?*, L'Harmattan, Paris.
- Cohen-Emerique M. (2015), *Pour une approche interculturelle en travail social. Théories et pratiques*, Presses de l'EHESP, Paris.
- Delay C. – Frauenfelder A. (2005), *La maltraitance en tant que problème public et instrument d'encadrement des familles: analyse de l'émergence d'un nouveau régime éducatif de savoir-éduquer (1990-2005)*, in «Revue suisse de sociologie», 2005, XXXI, n. 2, pp. 383-406.
- Dumas J.E. (2005), *La dynamique de la bientraitance. Contextes psychologiques, sociaux et culturels*, in H. Desmet - J.P. Pourtois (édité par), *Culture et bientraitance*, De Boeck, Bruxelles, pp. 61-80.
- Eckmann M. – Bolzman C. (2001-2002), *Quelle place pour l'interculturel dans la formation des travailleurs sociaux ?*, in «Ecartés d'identité», 2001-2002, n. 98, pp. 37-41.

Geldof D. (2016), *Superdiversity in the Heart of Europe*, Leuven & The Hague, Acco.

Hoffmann-Nowotny H.J. (1992), Chancen und Risiken multikultureller Einwanderungsgesellschaften, Conseil Suisse de la science, Berne, FER-Bericht, n. 119, p. 74.

Huonker T. (2005), *Une tache sombre. La tentative de détruire une minorité suisse au moyen de l'oeuvre des enfants de la grande route*, in M. Eckmann – M. Fleury (édité par), *Racisme(s) et citoyenneté. Un outil pour la réflexion et l'action*, Les éditions ies, Genève, pp. 127-138.

Jovelin E. (2020), *Les mineurs isolés étrangers à la recherche de la reconnaissance*, in C. Bolzman - E. Jovelin - C. Montgomery (édité par), *Mineurs isolés. Mineurs migrants séparés de leurs parents*, L'Harmattan, Paris, pp. 67-104.

Jovelin E. (édité par) (2002), *Le travail social face à l'interculturalité. Comprendre les différences dans les pratiques d'accompagnement social*, L'Harmattan, Paris.

Karkun A. – Jovelin E. (édité par) (2023), *Vers une paix durable? Une perspective interculturelle*, Editions du Cygne, Paris.

Manço A. (2016), *Compétences interculturelles: entre droit à la diversité et nécessité de vivre ensemble*, in «Service social dans le Monde», 2016, n.3-4, pp. 135-143.

Michaud Y. (1996), *La violence*, Que sais-je, Paris.

Schutz A. (1944), *The Stranger: An Essay in Social Psychology*, in «The American Journal of Sociology», 1944, 49, n. 6, pp. 499-507.

Taguieff P.A. (1988), *La force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*, La Découverte, Paris.

Vatz Laaroussi M. (2001), *Le familial au coeur de l'immigration. Les stratégies de citoyenneté des familles immigrantes au Québec et en France*, L'Harmattan, Paris.

Vertovec S. (2007), *Super-diversity and its implications*, in « Ethnic and Racial Studies », 2007, XXX, n.6, pp. 1024-1054.

Wieviorka M. (1996), *Une société fragmentée? Le multiculturalisme en débat*, La Découverte, Paris.





# OLTRE L'INTERCULTURA. PROSPETTIVE POSTCOLONIALI, DECOLONIALI E TRASFORMATIVE<sup>1</sup>

## BEYOND INTERCULTURE. POSTCOLONIAL, DECOLONIAL AND TRANS- FORMATIVE PERSPECTIVES

Giuseppe Burgio\* e Lavinia Pia Vaccaro\*\*

Nella moderna società multiculturale e neocoloniale, l'intercultura come modello pedagogico impiegato per concettualizzare e gestire il rapporto tra sé e l'altro, non sembra più adeguato. Sebbene la pedagogia interculturale abbia permesso di riconoscere la presenza dell'altro tra noi, è la prospettiva postcoloniale ad attribuire la soggettività all'altro e poi la pedagogia decoloniale a rompere nettamente con le gerarchie sottostanti i rapporti tra autoctoni e alloctoni, permettendo a questi ultimi di assumere una posizione one-up. Pertanto, il presente contributo si propone di ragionare sulla curvatura postcoloniale che l'intercultura deve assumere per decolonizzare e tras-formare in ambienti critici e democratici tutti i luoghi nei quali si ha l'incontro con l'altro. Interrogarsi quindi sulla decolonialità e sulla tras-formazione dell'istruzione risulta oggi tra gli obiettivi principali della pedagogia postcoloniale.

*In the current modern multicultural and neocolonial society, the intercultural model applied to conceptualize the relationship between the self and the other, no longer seems adequate to manage it. Intercultural pedagogy made possible the recognition of the other among us, however the postcolonial perspective deserves the attribution of subjectivity to the other and later the decolonial pedagogy breaks with the underlying hierarchies in the autochthonous- allochthonous relationship, allowing the latter to take a one-up position. Therefore, the present contribution aims to reason on the postcolonial curvature that intercultural must assume to decolonize and transform in critical and democratic environments all the places where there is a self-other encounter. Questioning the decoloniality and transformation of education is now among the main objectives of postcolonial pedagogy.*

**Parole chiave:** pedagogia interculturale, decolonialità delle menti, educazione trasformativa, pensiero critico.

**Keywords:** intercultural pedagogy, decolonialization of minds, transformative education, critical thinking.

---

<sup>1</sup> Sebbene il contributo sia frutto di riflessioni comuni, ai fini dell'attribuzione accademica il paragrafo 1 va attribuito a Giuseppe Burgio, mentre i paragrafi 2, 3 e 4 a Lavinia Pia Vaccaro.

\* Giuseppe Burgio è Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale all'Università "Kore" di Enna, Graduated SYLFF Fellow della "Tokyo Foundation for Policy Research" e Direttore della rivista scientifica "Pedagogia delle differenze".

\*\* Lavinia Pia Vaccaro è Dottoranda in Pedagogia Generale e Sociale presso la facoltà degli Studi Classici, Linguistici e della Formazione, dell'Università "Kore" di Enna, con un progetto di ricerca nell'ambito della pedagogia interculturale.

## 1. La curvatura postcoloniale dell'intercultura

La pedagogia interculturale è descrivibile e perimetrabile come quella disciplina che si occupa delle connotazioni educative del contatto tra persone con appartenenze culturali differenti e delle ricadute di questo contatto. Anche se presuppone certo come necessaria una certa dimestichezza con il sapere antropologico, il suo approccio – in modo simile a quanto fa la sociologia – si è concentrato sui contesti migratori occidentali. Anche se, in realtà, gli studi non fanno derivare l'intercultura esclusivamente dall'incontro con il migrante:

nel tempo degli esordi, la rapida diffusione dell'idea di educazione e di pedagogia interculturale (questo non può essere dimenticato anche se le assonanze possono apparire stridenti), venne favorita da un precedente dibattito cui erano seguiti provvedimenti normativi, organizzativi e didattici rilevanti sull'integrazione di bambini e ragazzi con handicap. Nonché da una altrettanto importante riflessione, ma dalla assai scarsa eco nella scuola, sulle differenze di genere e sessuali che abitano i contesti di insegnamento<sup>2</sup>.

L'intercultura insomma contemplava, almeno alla sua nascita, molte differenze. Ciononostante, l'immigrazione e le differenze etnoculturali costituiscono oggi il focus caratterizzante l'intercultura. Inoltre, quest'ultima, pur ponendosi idealmente in una posizione di terzietà rispetto alle culture che vengono in contatto, è in realtà un sapere pensato dal “noi” in relazione al nostro contatto con l'Altro. Nonostante possa apparire stridente alla sensibilità di chi se ne occupa, l'intercultura è, cioè, un sapere autoctono, prodotto in relazione alle *immigrazioni* di persone alloctone. Di conseguenza, non stupisce che sia solo parzialmente diffuso il bisogno di coinvolgere nell'analisi e nella progettazione interculturali anche le/i migranti, che pure ne sarebbero tra le/i principali stakeholder. L'intercultura è stata perciò criticata in quanto sapere occidentale pensato da studiosi perlopiù bianchi, borghesi, altamente scolarizzati che molto raramente hanno vissuto l'esperienza della migrazione. Solo in tempi recenti è emerso alla consapevolezza teorica il tema/problema dell'etica della ricerca accademica in relazione agli “oggetti” della ricerca stessa: migranti e rifugiati che spesso sono in condizioni di vulnerabilità. Nasce così finalmente l'esigenza di una collaborazione, di una co-creazione tra studiose/i (autoctone/i) e migranti, in relazione all'impostazione epistemologica e metodologica della ricerca interculturale<sup>3</sup>.

Un'altra critica che è stata mossa all'intercultura è quella di essere un sapere perlopiù ottimistico, fiducioso nelle magnifiche sorti e progressive della società multiculturale che, attraverso processi di conoscenza reciproca e di meticciamento culturale, troverà un'armonica e irenica convivenza tra le differenze. Tale ottimismo, tuttavia, si basa sul misconoscimento delle implicazioni concrete e materiali del contatto interculturale, dei rapporti di forza che vi presiedono, della competizione che nasce per l'accesso a diritti e risorse limitati che spesso gli autoctoni non vogliono condividere con i nuovi venuti. Inoltre, tale fiducia è possibile solo non tenendo in conto

---

<sup>2</sup> D. Demetrio - G. Favaro (2002), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano, p. 13.

<sup>3</sup> E. Aiello Cabrera - T. Chiappelli - M.B. Troya Porras (2023), *Participatory methodologies for the co-construction of the research on migration and refugee studies. An introduction to the monographic issue*, in «Pedagogia delle differenze – Bollettino della Fondazione “Vito Fazio-Allmayer”», 2023, LII, n. 2, pp. I-XXI.

l'impovertimento della popolazione mondiale, che coinvolge oggi anche l'Europa, acuendone i nuovi conflitti di classe.

Infine, l'interculturale si è mostrata come un sapere che pensa il contatto tra culture nel *hic et nunc* della situazione immigratoria, spesso tenendo poco conto della lunga storia che nei secoli è intercorsa tra le nazioni e i popoli ora in contatto. Una storia che, a causa del colonialismo, non può non condizionare le attuali relazioni tra ex colonizzatori (ora cittadini di paesi di immigrazione) e gli ex colonizzati (ora migranti che si spostano verso la ricca *metropolis* occidentale)<sup>4</sup>.

A modificare la pedagogia interculturale (condizionandola pesantemente) è stata quindi quella consapevolezza postcoloniale<sup>5</sup> che l'analisi critica ha assunto, nel contesto italiano, solo da qualche decennio. Tale approccio riconosce il dominio coloniale europeo come una cesura storica che, coestensiva con lo sviluppo del capitalismo, ha prodotto l'attuale benessere economico del nostro continente. Non essendoci mai stata una generale elaborazione culturale della nostra avventura coloniale, a presiedere al rapporto degli europei con l'alterità etnoculturale è ancora oggi una postura colonialista. Per questo, nell'orizzonte teorico postcoloniale, il prefisso *post* non sottolinea solo la cesura storica, un *dopo* cronologico rispetto al colonialismo, diventato ora neocolonialismo globalizzato. Piuttosto, segnala una continuità ininterrotta (fino a oggi) dal punto di vista dello sfruttamento dell'Altro e del senso di superiorità che noi autoctoni abbiamo nei suoi riguardi.

Per questo motivo, il termine postcoloniale rimanda necessariamente anche alla decolonizzazione delle nostre pratiche di conoscenza<sup>6</sup>. Alla possibilità, cioè di decostruire le forme di pensiero dicotomico ed essenzialista – condizionate dal colonialismo – nelle quali “naturalmente” tendiamo a pensare le nostre relazioni con l'alterità<sup>7</sup>. Con le parole di Zoletto, possiamo cioè dire che quella postcoloniale non è

una prospettiva che indagherà semplicemente le caratteristiche di contesti storici e sociali succeduti a quelli coloniali, né una prospettiva che punti a una mappatura dei nessi che ancora connettono alla stagione coloniale molti aspetti del mondo contemporaneo [...]. Una prospettiva critica postcoloniale mira piuttosto [...] a esplicitare alcuni presupposti epistemologici che erano e sono ancora oggi alla base di una rappresentazione di tipo coloniale del rapporto fra persone e gruppi, nonché a decostruirli e a porsi in un atteggiamento critico verso di essi [...]. Si tratta, in altre parole, di prendere consapevolezza di (e prendere distanza da) quella tendenza a dicotomizzare ed essenzializzare il “continuum umano”<sup>8</sup>.

---

<sup>4</sup> G. Burgio (2022), *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'interculturale*, FrancoAngeli, Milano.

<sup>5</sup> C. Sirna (2003), *Postcolonial education e società multiculturali*. Pensa Multimedia, Lecce; E. Caparrós Martín – G. Burgio (2023), *Visioni caleidoscopiche che problematizzano l'educazione interculturale in un'ottica decoloniale. Introduzione al numero monografico*, in «Educazione interculturale», 2023, 21, n. 2, pp. I-VI.

<sup>6</sup> Mezzadra S. (2020), *Challenging Borders. The Legacy of Postcolonial Critique in the Present Conjuncture*, in «Soft Power. Revista euro-americana de teoría e historia de la política y del derecho», 2020, VII, n. 2, pp. 21-44.

<sup>7</sup> Zoletto D. (2015), *Postcoloniale. Una prospettiva per la ricerca e l'intervento in pedagogia*, in M. Catarci - E. Macinai (a cura di), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, ETS, Pisa.

<sup>8</sup> D. Zoletto (2019), *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 31-32.

Nello specifico contesto italiano, l'uso del termine postcoloniale definisce la nostra condizione in un duplice modo. Afferma innanzitutto «la complicità dell'Italia nella storia del colonialismo e del capitalismo a livello mondiale, nonché il ruolo dell'Italia nell'ambito della globalizzazione attuale»<sup>9</sup>. La globalizzazione/mondializzazione – entro cui siamo inseriti – costituisce infatti il modo contemporaneo attraverso cui si strutturano rapporti di sfruttamento postcoloniale<sup>10</sup>. In un secondo modo, invece, il termine si riferisce alla condizione di tutti noi – sia ex colonizzatori sia ex colonizzati – che siamo coinvolti in dinamiche di discriminazione e sfruttamento che si riproducono in maniera complessa anche nel tessuto multiculturale del territorio europeo, producendo una gerarchia intersezionale di dominio<sup>11</sup>.

L'adozione di tale lente ci permette quindi di ricordare il nostro passato coloniale e la sua pesante ipoteca sul nostro presente. Contemporaneamente, ci spinge a vedere la nostra sottomissione a dispositivi di sfruttamento economico e di assoggettamento simbolico che si dispiegano – ovviamente con posizionamenti diversi tra autoctoni e migranti – in una complessa scala di potere.

## 2. La decolonialità

La geografa decostruzionista Borghi scrive che «il postcolonialismo [...] ha forse permesso di cambiare sguardo sul mondo. Ora però bisogna provare a cambiare il mondo. Un'altra grammatica è necessaria. C'è, e si chiama decolonialità»<sup>12</sup>. Se la pedagogia postcoloniale ha avuto e tutt'oggi ha la capacità di riconoscere il replicarsi di dinamiche di potere – quei dispositivi di sfruttamento, subordinazione e discriminazione intersezionale in continuità con il colonialismo e l'imperialismo europeo, che abbiamo cercato di nominare velocemente – nei rapporti interculturali della moderna società multiculturale e globalizzata, l'approccio decoloniale intende invece superare tali dinamiche per mezzo dell'azione teorica ed educativa. Da un punto di vista storico, infatti, per quanto la decolonizzazione (quale processo storico avviatosi nella seconda metà del XX secolo) abbia permesso l'uscita di molti stati dal colonialismo politico (quindi dall'assoggettamento economico-politico a un altro stato) non ha portato via con sé anche la *colonialità*. Ci si riferisce qui a quella colonialità del potere<sup>13</sup>, del sapere<sup>14</sup> e dell'essere<sup>15</sup> – presente nelle menti e nei corpi degli ex colonizzati e degli ex colonizzatori, intrisi di rappresentazioni coloniali – che resiste al processo decoloniale,

---

<sup>9</sup> C. Clò (2014), *Hip pop all'italiana. L'immaginazione postcoloniale delle seconde generazioni*, in C. Lombardi-Diop, C. Romeo (a cura di), *L'Italia postcoloniale*, Le Monnier, Firenze, p. 251.

<sup>10</sup> E. Macinai (2020), *Pedagogia interculturale. Cornici di senso e dimensioni della riflessione pedagogica*, Mondadori, Milano.

<sup>11</sup> M. Muraca (2017), *Decoloniale: proposte politico-pedagogiche*, in M. Fiorucci - F. Pinto Minerva - A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa.

<sup>12</sup> R. Borghi (2020), *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica del sistema-mondo*, Meltemi, Milano, p. 70.

<sup>13</sup> A. Quijano (2014), *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*, CLACSO, Buenos Aires.

<sup>14</sup> E. Lander (2000) (a cura di), *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos*, CLACSO, Buenos Aires.

<sup>15</sup> N. Maldonado-Torres (2007), *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*, in A. Santory Jorge – M. Quintero Rivera (2018) (a cura di), *Antología del pensamiento crítico puertorriqueño contemporáneo*, CLACSO, Buenos Aires, pp. 566-610.

richiedendo un percorso di *decolonializzazione*<sup>16</sup> lungo e intricato, ma necessario per liberare le menti da un corpus rigido di rappresentazioni.

È Quijano a introdurre, già nell'ultima decade degli anni '90 del secolo scorso, il concetto di colonialità del potere, che contempla tutte le forme di prevaricazione e dominio ancora oggi esistenti, riflesse anche in un mercato del lavoro definibile come bianco, occidentale e razzializzato<sup>17</sup>. Per l'intellettuale peruviano, già a partire dal 1492 (anno della "scoperta" dell'America e, contemporaneamente, dell'espulsione degli ebrei dalla Spagna) la "razza" si eleva a principio regolatore del mondo, continuando oggi a operare in ciascun ambito socio-relazione, mantenendo la cultura euro-occidentale in una posizione superiore a tutte le altre, inferiorizzate e razzializzate.

Ciò si riflette anche nella cultura e nel sapere – domini dell'Occidente e di un bianco abbagliante – permettendo quel fenomeno che gli studiosi definiscono epistemicidio del sapere subalterno<sup>18</sup>. Proprio in questo ambito la pedagogia, superando un approccio meramente interculturale, può riconoscere la soggettività dell'Altro – il subalterno – concedendogli la parola, ovvero lo spazio per narrarsi e non lasciare che sia solo lo studioso europeo a rappresentare l'Altro. Tuttavia, ciò non basta a delegittimare il sapere dominante e a decostruirlo concretamente.

Per i pensatori decoloniali, l'urgenza di cambiare prospettiva si traduce infatti in un andare oltre la possibilità di dare la parola a un subalterno<sup>19</sup>, ribaltando la cornice teorica. Infatti, si mette in questione il privilegio del bianco di potere decidere se e a quali condizioni concedere spazio affinché il subordinato possa narrare la sua storia ed esprimere i suoi pensieri. Al posto di questo rapporto di privilegio, serve un dialogo, che non può concretizzarsi se non si prende in considerazione la soggettività dell'Altro, e se non si matura al contempo un pensiero (auto)critico.

Nelson Maldonado-Torres afferma infatti che l'essere del colonizzatore struttura il pensiero in maniera tale che – nelle ex colonie – il bianco discendente europeo si costruisce come soggetto caratterizzato o, meglio, dotato, di piena umanità, che non viene al contrario riconosciuta al non-bianco, discendente non-europeo e, per riflesso, non-umano<sup>20</sup>. Infatti, tanto per il subalterno quanto per il soggetto dominante, il rischio maggiore del vivere in una società intrisa di colonialità è quello di interiorizzare caratteristiche e aspettative attribuite, rispettivamente, a ciascun soggetto e, a causa di ciò, rimanere ingabbiati in una condizione socio-culturale definita a priori sulla base di una serie di tratti distintivi (di cui il colore della pelle è il primo). Frasi come "sono loro che non si vogliono integrare", "non hanno voglia di lavorare" – magari pronunciate da politici o datori di lavoro – non sono altro che frutto di errori disposizionali<sup>21</sup> che inducono a non considerare la persona in quanto tale, cogliendone specificità e potenzialità, ma la intrappolano in un set di aspettative che si tramanda a partire dal momento stesso in cui l'Altro viene razzializzato per la prima volta. Così, un subalterno, come in una profezia che si autoavvera, tenderà a comportarsi come tale,

---

<sup>16</sup> R. Borghi (2020), *Decolonialità e privilegio...*, cit.

<sup>17</sup> A. Quijano (2014), *Cuestiones y horizontes...*, cit.

<sup>18</sup> B. De Sousa Santos (2009), *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*, CLACSO, Città del Messico; M.F. Paolozzi (2023), *Epistemologia delle conseguenze e pedagogia interculturale nella prospettiva postcoloniale di Boaventura de Sousa Santos*, in «Educazione Interculturale», 2023, vol. 21, n. 2, pp. 9-19.

<sup>19</sup> G. C. Spivak (1988), *Can the subaltern speak?*, Macmillan, Londra.

<sup>20</sup> N. Maldonado-Torres (2007), *Sobre la colonialidad del ser...*, cit.

<sup>21</sup> L. Agostinetto (2022), *L'intercultura in testa: sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*, Franco Angeli, Milano, p. 177.

finendo per confermare la visione coloniale dominante. Allo stesso modo, un soggetto privilegiato difficilmente rinuncerà ai propri vantaggi, affermando piuttosto dinamiche di potere socialmente acquisite.

Affinché ciò non accada più, Freire sollecita gli oppressi a prendere coscienza della loro condizione subalterna per compiere un «grande compito umanista e storico [...] liberare se stessi e i loro oppressori»<sup>22</sup>. Specularmente, infatti, anche coloro i quali si trovano in una posizione gerarchica superiore hanno la possibilità, che si traduce in un dovere etico, di sfruttare la propria posizione privilegiata per rompere con le gerarchie, di esercitare il proprio potere per fare una scelta in controtendenza: smettere di opprimere, per includere<sup>23</sup>.

In sintesi, quindi, nella società nella quale viviamo il potere si struttura – dal 1492 – come bianco ed europeo, ma oggi – bisogna riconoscerlo esplicitamente – anche come patriarcale ed eterosessuale. Allora, potremmo iniziare a tener conto anche della *colonialità del genere*<sup>24</sup> – riflesso delle dinamiche di genderizzazione, del sessismo e della discriminazione di genere sempre più in crescita nella nostra contemporaneità – tema rispetto al quale c'è ancora poca ricerca all'interno degli studi decoloniali<sup>25</sup>.

Rispetto al passato, inoltre, possiamo affermare che le forme assunte dalla colonialità oggi, e le discriminazioni che ne derivano, risultano più subdole e intricate da riconoscere rispetto al periodo del colonialismo storico. Infatti, l'intersecarsi di più fattori richiede un continuo dialogo tra la dimensione individuale e quella collettiva del sé, nonché un'azione pro-attiva in ciascun ambiente in cui siano presenti soggettività postcoloniali. Molto spesso, infatti, genere e colore si mescolano tra loro, creando uno scenario in cui è difficile definire le cause e le ragioni delle discriminazioni<sup>26</sup>. Per fare solo un esempio, una donna nera – figura subalterna per entrambi i tratti distintivi indicati – rischia, come fosse al centro di un crocevia, di essere colpita più volte e su più versanti.

### 3. Decolonizzare l'istruzione

Tra gli ambienti continuamente attraversati da differenze (e dal potere differenziale a esse connesso), di importanza centrale sono la scuola e l'università. Tenuto conto del quadro generale presentato, ci sembra necessario un ripensamento epistemologico nel campo dell'istruzione, ovvero che la pedagogia critica decoloniale si faccia antirazzista, antisessista e trasformativa, per favorire nei/nelle discenti la presa di coscienza dei modelli culturali di riferimento, trasformandoli da cornici inconsapevolmente assimilate a prospettive assunte per mezzo della riflessione.

Antirazzista perché, nonostante l'infondatezza scientifica della parola "razza", in nome della stessa si continua a discriminare e, quindi, la pedagogia decoloniale oggi – *iuxta propria principia* – non può che fare antirazzismo militante per svelare quelle

---

<sup>22</sup> P. Freire (1969), *Pedagogia degli oppressi*, tr. it., EGA, Torino (2004), p. 11.

<sup>23</sup> R. Borghi (2020), *Decolonialità e privilegio...*, cit., pp. 180-186.

<sup>24</sup> B. Mendoza (2023), *La colonialità del genere e del potere: dalla postcolonietà alla decolonietà*, in «About Gender», 2023, vol. 12, n. 24, pp. 369-407.

<sup>25</sup> G. Burgio (2017), *Exotic is Erotic. Razzializzazione e sessualizzazione dell'alterità*, in I. Loiodice - S. Ulivieri (a cura di), *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*, Progedit, Bari, pp. 113-123.

<sup>26</sup> S. Lorenzini - M. Cardellini (2018) (a cura di), *Discriminazioni tra genere e colore. Un'analisi critica per l'impegno interculturale e antirazzista*, Franco Angeli, Milano.

forme moderne del razzismo che risultano sempre più difficili da contornare, come – ad esempio – quello *simbolico*, ovvero:

un insieme di sentimenti antagonisti nei confronti delle persone nere e di altri gruppi etnici [...] che non si sviluppa in seguito ad un'esperienza diretta di relazioni negative intercorse con persone nere ma è frutto di una "socializzazione etnica", ovvero dell'acquisizione fin dall'infanzia di sentimenti negativi nei confronti dei neri in un clima culturale e familiare caratterizzato generalmente da tradizionalismo e individualismo che in età adulta possono diventare la base di convinzioni razziste<sup>27</sup>.

Se a ciò aggiungiamo che il razzismo spesso si mescola – come abbiamo detto – con il sessismo, si spiega il motivo per il quale non possiamo non rendere la pedagogia decoloniale anche antisessista e analizzare le dinamiche di potere di retaggio patriarcale che si riflettono nei rapporti tra il sé e l'Altro e che si basano anche su preconcetti relativi alla gerarchia sociale tra i generi.

Nel concreto, allora, un/a docente – che, secondo bell hooks, dovrebbe insegnare per vocazione profetica e agire come guida per formare una comunità – ha il compito di trasgredire<sup>28</sup> quei paradigmi di pensiero<sup>29</sup> che inducono all'esclusione e alla marginalizzazione, per realizzare invece un'educazione democratica.

Decolonizzare l'istruzione è quindi un passo necessario sia per la crescita di menti decoloniali e critiche, sia per intervenire laddove, nel caso degli adulti (anche e soprattutto dei docenti), si siano interiorizzati paradigmi di pensiero poco idonei a rendere i luoghi dell'apprendimento più inclusivi, attraversati da dinamiche di socializzazione rispettose, reciproche e paritarie. È infatti proprio durante momenti di socializzazione e confronto con l'Altro che si possono svelare e denunciare schemi e paradigmi mentali che possono condurre a marginalizzazioni o esclusioni.

Tuttavia, il sistema italiano dell'istruzione appare ancora poco incline alla decolonializzazione. Sporadiche, settorializzate e a discrezione del docente sono le rare iniziative di apprendimento critico messe in atto nelle classi, quando invece tutta l'attività didattica dovrebbe essere "problematizzante", diventando strumento di liberazione<sup>30</sup>, mutuo riconoscimento e crescita, dispiegandosi su un piano orizzontale caratterizzato da dialogo: tra docenti, tra discenti e tra le discipline. Per definire meglio l'importanza del dialogo, bisogna ricordare che il termine – dal greco *dià*, separazione, discordanza, ma anche reciprocità, e *légein* che significa parlare, legare, raccogliere – vuol dire *legare ciò che è separato*, presupponendo scambi, negoziazioni, incontri, pariteticità, riconoscimento<sup>31</sup>.

Perché ciò avvenga effettivamente, però, occorre *in primis* cambiare la concezione depositaria che si ha del sapere, superando l'inquietudine più grande del docente – così la definisce Freire – di basare l'istruzione su temi astratti e, soprattutto, di voler riempire le/gli studenti come fossero contenitori vuoti<sup>32</sup>. Le/i docenti devono piuttosto rompere con quelle forme di controllo che limitano la fertilità dell'ambiente scolastico e con l'adozione di paradigmi mentali che servono solo a «preservare la situazione di cui

<sup>27</sup> S. Lorenzini - M. Cardellini (2018) (a cura di), *Discriminazioni tra genere e colore...*, cit., p.17.

<sup>28</sup> B. Hooks, (2020), *Insegnare a trasgredire: l'educazione come pratica della libertà*, tr.it, Meltemi, Milano (1994).

<sup>29</sup> J. Merizow, (2003), *Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, tr.it, Raffaello Cortina, Milano (1991).

<sup>30</sup> P. Freire (1969), *Pedagogia degli oppressi...*, cit., p. 11.

<sup>31</sup> C. Giaccardi (2012), *La comunicazione interculturale nell'era digitale*, Il Mulino, Bologna, p.18.

<sup>32</sup> P. Freire (1969), *Pedagogia degli oppressi...*, cit., p. 57.

risentono i benefici e che rende possibile quella loro falsa generosità»<sup>33</sup>. Ma come fare ciò? Il tema è ovviamente vasto e complesso, ma forse si possono già fornire – in modo inevitabilmente cursorio – alcuni primi spunti teorici.

#### 4. Una prospettiva tras-formativa

L'auspicata rivoluzione copernicana della scuola prevederebbe di iniziare problematizzando una serie di – con le parole di Freire – “temi generatori”<sup>34</sup> di pensiero critico, anche con attività che permettano a tutti i corpi del gruppo classe di raccontarsi, dare spazio ai propri sentimenti, acquisire visibilità. Hooks, per esempio, parlava di sé ai suoi studenti, come pratica per scendere dal “piedistallo” del potere relazionale, e amava incontrarli nel suo ufficio o a pranzo per conoscerli meglio, passare del tempo di qualità, creare un clima di apertura, dare spazio a tutti affinché potessero far sentire le loro voci<sup>35</sup>. Allo stesso modo, seguendo il percorso dei suoi modelli – hooks e Freire – Borghi gioca a decostruire le norme dominanti che si materializzano anche nelle aule universitarie, per rendere queste ultime spazi contaminati da corpi dissidenti e militanti, a partire da consegne, esercizi, temi di discussione e modalità diverse da quelle convenzionali. L'obiettivo suo e del gruppo di ricerca SCRUM, del quale è parte, non è utopisticamente volto a cancellare i rapporti di dominazione, ma a renderli espliciti, smascherando i meccanismi che li alimentano e che andrebbero sovvertiti, chiarendo come in nessun luogo i rapporti tra le parti possono definirsi neutri<sup>36</sup>.

Riprendendo gli insegnamenti di Freire prima – secondo cui «gli uomini si educano in comunione attraverso la mediazione del mondo»<sup>37</sup> – e di hooks poi, la/il docente può assumere il proprio “ruolo di guida”, osservando e cercando dietro ogni gesto degli alunni e delle alunne analogie tra il dichiarato e il compiuto, tra gli assunti (e i sentimenti) che sottostanno alle convinzioni e le azioni. Questo approccio critico può condurre a momenti di apprendimento trasformativo necessario a smascherare eventuali prospettive (sistema di credenze o set di regole riguardanti l'aspettativa abituale sull'interpretazione di un fenomeno) e/o schemi di significato (conoscenze, convinzioni, giudizi di valore, sentimenti) culturalmente e inconsapevolmente assimilati.

Dunque, è assolutamente necessario che, in un contesto educativo di soggetti che inevitabilmente non possono non aver già maturato un pensiero – di fatto – coloniale, tanto le/i docenti quanto le/gli studenti trasformino eventuali temi socialmente appresi in pensiero critico. Perché ciò si realizzi, può essere utile – secondo la prospettiva di Merizow – un *dilemma disorientante*<sup>38</sup>, ovvero un problema per il quale le esperienze e le conoscenze pregresse del soggetto non forniscano soluzioni, che metta in discussione i valori profondamente radicati per giungere a nuove prospettive, azioni, visioni del mondo, del sé e dell'Altro, quindi a una tras-formazione.

A questo punto, si potrebbe pensare che a scuola basti – riprendendo l'esempio del razzismo simbolico fatto sopra – far emergere un dibattito o leggere un testo e commentarlo criticamente per originare un dilemma disorientante che conduca a un

---

<sup>33</sup> Ivi, p. 60.

<sup>34</sup> Ivi, p. 88.

<sup>35</sup> B. Hooks, (2020), *Insegnare a trasgredire...*, cit., p. 174.

<sup>36</sup> R. Borghi (2020), *Decolonialità e privilegio...*, cit., pp. 180-186.

<sup>37</sup> P. Freire (1969), *Pedagogia degli oppressi...*, cit., p. 69.

<sup>38</sup> J. Merizow, (2003), *Il significato dell'esperienza...*, cit., p. 165.

apprendimento trasformativo. Tuttavia, il dilemma disorientante costituisce solo un punto di partenza. Prima di giungere a nuovi e più corretti schemi e/o prospettive di significato, si attraversano una serie di fasi come quella dell'autoesame, che dà origine a un senso di responsabilità negativa per aver, ad esempio, discriminato un compagno nero. Poi c'è la fase della valutazione critica degli assunti epistemologici, socioculturali e psichici che può realizzarsi a scuola solo se il dilemma disorientante iniziale non costituisce un momento singolo di una data lezione di una sola materia. Inoltre, condividere un simile momento di sconforto insieme ad altri può sicuramente far sentire meno soli in questo percorso trasformativo che richiederà – come momenti successivi – l'esplorazione di nuove opzioni, azioni, relazioni, la sperimentazione di nuovi ruoli che si individuano come più adeguati, la familiarizzazione con gli stessi per la loro integrazione in una nuova prospettiva maturata criticamente<sup>39</sup>.

Quanto detto finora potrebbe spiazzare e si potrebbe ritenere troppo impegnativo e non realizzabile nei serrati tempi scolastici. Per iniziare basterà però seguire le orme degli autori qui ricordati. Si può iniziare col cambiare le lenti con le quali si guarda la differenza per ottenere uno sguardo che si lasci permeare dalla stessa. Per questo le/i docenti dovrebbero interrogarsi sul loro personale operato, su cosa il loro corpo esprime in aula, sulle eventuali discriminanti concettualizzazioni dell'Altro e, partendo dal linguaggio stesso che si usa per definire il subalterno, riconcettualizzare correttamente il mondo intorno. Dovrebbero interrogarsi, cioè, sul peso delle parole, sulla loro etimologia e di conseguenza sul loro profondo significato per capire quanto anche una singola parola – come “razza” per esempio – possa contribuire a separare il sé dall'Altro.

Per cambiare sguardo sul mondo è insomma imprescindibile modificare le etichette che si utilizzano per definirlo, e bisognerebbe porre attenzione persino alle figure retoriche che si utilizzano per semplificare il fenomeno da concettualizzare. Se consideriamo che sono tre le macro-dimensioni che definiscono una persona – quella *culturale* relativa alla società di appartenenza, quella *sociale* relativa ai gruppi sociali di cui si fa parte e quella *personale* relativa alla propria identità – utilizzare la sineddoche per definire l'Altro, sostituire cioè il tutto con la parte o il plurale con il singolare, non è altro che una modalità per continuare a discriminare e alimentare stereotipi e pregiudizi. Definire un alunno come “il bambino albanese della classe x” o iniziare un discorso con “lo straniero è...” non solo non è il modo più appropriato per identificare i soggetti, ma è un modo che li snatura e induce a vederli nel modo in cui li pensiamo. Al contrario, «dovremmo fare in modo che il nostro linguaggio, il nostro modo di pensare e di produrre immagini ci aiuti anziché ostacolarci»<sup>40</sup>. È un'impresa lunga, ma ogni maratona comincia con un primo passo.

## Bibliografia

Agostinetto L. (2022), *L'intercultura in testa: sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*, Franco Angeli, Milano

Aiello-Cabrera E. - Chiappelli T. - Troya Porras M.B. (2023), *Participatory methodologies for the co-construction of the research on migration and refugee studies*.

---

<sup>39</sup> Ivi, p.166.

<sup>40</sup> L. Agostinetto (2022), *L'intercultura in testa...*, cit., p. 46.

*An introduction to the monographic issue*, in «Pedagogia delle differenze – Bollettino della Fondazione “Vito Fazio-Allmayer»», 2023, vol. LII, n. 2, pp. I-XXI.

Borghi R. (2020), *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica del sistema-mondo*, Meltemi, Milano.

Burgio G. (2022), *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*, Franco Angeli, Milano.

Burgio G. (2017), *Exotic is Erotic. Razzializzazione e sessualizzazione dell'alterità*, in I. Loiodice - S. Ulivieri (a cura di), *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*, Progedit, Bari, pp. 113-123.

Caparrós Martín E. – Burgio G. (2023), *Visioni caleidoscopiche che probelmatizzano l'educazione interculturale in un a prospettiva decoloniale. Introduzione al numero monografico*, in «Educazione Interculturale», 2023, vol. 21, n. 2, pp. I-VI.

Clò C. (2014), *Hip pop all'italiana. L'immaginazione postcoloniale delle seconde generazioni*, in C. Lombardi-Diop - C. Romeo (a cura di), *L'Italia postcoloniale*, Le Monnier, Firenze.

De Sousa Santos B. (2009), *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*, CLACSO, Città del Messico.

Demetrio D. - Favaro G. (2002), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Franco Angeli, Milano.

Fiorucci M. (2020), *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, Franco Angeli, Milano.

Freire P. (1969), *Pedagogia degli oppressi*, tr.it., EGA, Torino, 2004.

Guillaumin C. (2020), *Sesso, razza e pratica del potere. L'idea di natura*, tr.it., Ombre corte, Verona, 1992.

Hooks B (2020), *Insegnare a trasgredire: l'educazione come pratica della libertà*, tr.it., Meltemi, Milano, 1994.

Lander E. (2000) (Ed.), *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos*, CLACSO, Buenos Aires.

Lorenzini S. – Cardellini M. (2018) (a cura di), *Discriminazioni tra genere e colore. Un'analisi critica per l'impegno interculturale e antirazzista*, Franco Angeli, Milano.

Macinai E. (2020), *Pedagogia interculturale. Cornici di senso e dimensioni della riflessione pedagogica*, Mondadori, Milano.

Maldonado-Torres N. (2007), *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*, in A. Santory Jorge – M. Quintero Rivera (2018) (a cura di), *Antología del pensamiento crítico puertorriqueño contemporáneo*, CLACSO, Buenos Aires, pp. 566-610.

Mendoza B. (2023), *La colonialità del genere e del potere: dalla postcolonietà alla decolonietà*, in «About Gender», 2023, vol. 12, n. 24, pp. 369-407.

Merizow J. (2003), *Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, tr.it, Raffaello Cortina, Milano, 1991.

Mezzadra S. (2020), *Challenging Borders. The Legacy of Postcolonial Critique in the Present Conjuncture*, in «Soft Power. Revista euro-americana de teoría e historia de la política y del derecho», 2020, vol. VII, n. 2, pp. 21-44.

Muraca M. (2017), *Decoloniale: proposte politico-pedagogiche*, in M. Fiorucci – F. Pinto Minerva – A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa.

Paolozzi M.F. (2023), *Epistemologia delle conseguenze e pedagogia interculturale nella prospettiva postcoloniale di Boaventura de Sousa Santos*, in «Educazione Interculturale», 2023, vol. 21, n. 2, pp. 9-19.

Quijano A. (2014), *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*, CLACSO, Buenos Aires.

Sirna C. (2003), *Postcolonial education e società multiculturali*, Pensa Multimedia, Lecce.

Spivak G.C. (1988), *Can the subaltern speak?*, Macmillan, Londra

Vaccarelli A. (2018), *Mala tempora currunt. L'educazione antirazzista come sfida e come necessità*, in S. Polenghi – M. Fiorucci – L. Agostinetto (a cura di), *Diritti Cittadinanza Inclusione*, Pensa Multimedia, Lecce.

Zoletto D. (2015), *Postcoloniale. Una prospettiva per la ricerca e l'intervento in pedagogia*, in M. Catarci – E. Macinai (a cura di), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, ETS, Pisa.

Zoletto D. (2019), *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*, Franco Angeli, Milano.





# LA PEDAGOGIA INTERCULTURALE IN BRASILE. RADICI E SFIDE<sup>1</sup>

## INTERCULTURAL PEDAGOGY IN BRAZIL. ROOTS AND CHALLENGES

Mariateresa Muraca\* e Reinaldo Matias Fleuri\*\*

L'articolo esplora le caratteristiche della riflessione interculturale che si è sviluppata in Brasile, in rapporto al più ampio contesto latino-americano. In Europa, infatti, la prospettiva interculturale è stata stimolata dall'intensificazione dei flussi migratori internazionali e dall'affermazione di società sempre più multiculturali. In Brasile, tuttavia, si misura con sfide ulteriori, legate alla necessità di superare le tracce della soggezione coloniale, che ha creato gerarchie escludenti tra persone e gruppi umani. In particolare, evidenzieremo le specificità della pedagogia interculturale brasiliana, a partire da un'analisi teorica delle sue tre radici fondamentali: le lotte dei popoli originari e afrodiscendenti, la pedagogia di Paulo Freire e il pensiero decoloniale.

*The paper explores the characteristics of the intercultural reflection that has developed in Brazil, in relation to the broader Latin American context. In Europe, in fact, the intercultural perspective has been stimulated by the intensification of international migratory flows and the affirmation of increasingly multicultural societies. In Brazil, however, it deals with further challenges, linked to the need to overcome the traces of colonial subjection, which created exclusionary hierarchies between people and human groups. In particular, we will highlight the specificities of Brazilian Intercultural Pedagogy, starting from a theoretical analysis of its three fundamental roots: the struggles of Indigenous and Afro-descendant peoples, Paulo Freire's pedagogy and Decolonial Thinking.*

**Parole chiave:** pedagogia interculturale, Brasile, Paulo Freire, pensiero decoloniale, lotte indigene e afrodiscendenti.

**Key words:** Intercultural Pedagogy, Brazil, Paulo Freire, Decolonial Thinking, Indigenous and Afro-descendant struggles.

### 1. Introduzione

---

<sup>1</sup> Questo articolo nasce dalla collaborazione e dal dialogo tra i due autori. In particolare, i paragrafi 1, 3 e 5 sono stati elaborati da Mariateresa Muraca; il paragrafo 2 è stato elaborato da Reinaldo Matias Fleuri; il paragrafo 4 è stato elaborato congiuntamente.

\* Professoressa permanente di Pedagogia generale e sociale presso l'Istituto Universitario don Giorgio Pratesi, affiliato all'Università Pontificia Salesiana di Roma.

\*\* Professore presso l'Universidade Federal de Santa Catarina (Brasile) e coordinatore della rete di ricerca internazionale e interistituzionale Movimenti sociali e pedagogia interculturale – Mover.

Quali fenomeni sociali hanno promosso la nascita e lo sviluppo della pedagogia interculturale in Brasile? Con quali sfide si misura nella contemporaneità? Che caratteri peculiari ha assunto? Quale contributo può offrire nel dialogo con le riflessioni interculturali maturate in Italia e in Europa? Sono questi gli interrogativi che muovono la nostra scrittura. In particolare, sosteneremo che la configurazione della pedagogia interculturale brasiliana si può comprendere alla luce di tre riferimenti politico-teorici essenziali, su cui ci soffermeremo approfonditamente: le lotte dei popoli originari e afrodiscendenti, la pedagogia di Paulo Freire e il pensiero latinoamericano.

## 2. Le lotte dei popoli originari e afrodiscendenti

Il primo riferimento per l'elaborazione della pedagogia interculturale in Brasile sono, senza dubbio, le lotte dei movimenti sociali dei popoli originari e afrodiscendenti. Le forme di re-esistenza che esse esprimono sono emerse sin dalla conquista del continente americano a opera degli invasori europei, che nel processo di espansione imperialista e coloniale hanno assoggettato le popolazioni afro-indigene, espellendole o deportandole dai loro territori. La colonizzazione del Brasile non ha comportato solo il genocidio delle popolazioni originarie<sup>2</sup> ma anche un epistemicidio e un linguicidio: il portoghese è diventato la lingua ufficiale del Brasile, mentre le lingue dei popoli originari si sono in buona misura estinte. La stessa denominazione univoca di "indigeni" evidenzia l'incapacità dei colonizzatori di comprendere la complessità e la varietà delle culture originarie<sup>3</sup>.

Per oltre cinque secoli, le popolazioni afro-indigene hanno continuato a essere soggette al razzismo e alla discriminazione istituzionali, affrontando disuguaglianze strutturali nell'ambito sociale, economico e politico, nell'accesso al territorio, alle opportunità di lavoro e ai servizi sanitari. Esse, tuttavia, hanno sviluppato dei secoli strategie e metodologie non lineari, paragonabili al movimento sinuoso di un serpente che osserva l'ambiente, aggira gli ostacoli e si adatta attraversando diversi contesti<sup>4</sup>. Venti anni fa, per esempio, i cacicchi del Mato Grosso hanno compreso che era importante per i loro giovani formarsi nelle università, per comprendere i linguaggi e le conoscenze dei bianchi. Questo ha contribuito a far sì che molti diventassero intellettuali organici, difensori dell'autonomia dei loro territori, delle loro comunità, culture, spiritualità e relazioni<sup>5</sup>.

D'altra parte, le popolazioni afrodiscendenti, seppur vittime di una crudele violenza coloniale, schiavista, patriarcale e razzista, hanno introdotto, alimentato, moltiplicato e rivitalizzato principi complessi delle loro culture. Questi riferimenti sono vibranti nelle interazioni familiari e comunitarie, nel linguaggio, nelle espressioni culturali e artistiche

---

<sup>2</sup> All'epoca dell'arrivo dei portoghesi, in Brasile abitavano quattro milioni di persone appartenenti a oltre mille nazioni, ciascuna caratterizzata da un'organizzazione sociale, politica, culturale, territoriale e linguistica peculiare (Pagliaro, Azevedo e Santos, 2005)

<sup>3</sup> R.M. Fleuri – Fleuri L.J. (2018), *Learning from Brazilian indigenous peoples: toward a decolonial education*, in «The Australian Journal of Indigenous Education», 2018, n. 1, pp. 8-18.

<sup>4</sup> C. Walsh (2021), *O pensamento decolonial como instrumento de resistência: diferentes olhares. Relazione di apertura al V Colóquio internacional diálogos Sul-Sul e II Congresso internacional de pesquisa e práticas em educação – Conippe*, Universidade Federal do Acre, Rio Branco.

<sup>5</sup> R.M. Fleuri (2023), *Educar para viver em plenitude*, in «Afluente: Revista de letras e linguística», 2023, n. 22, pp. 7-34.

e, soprattutto, nelle pratiche religiose che si connettono quotidianamente con le radici ancestrali<sup>6</sup>.

Nel Brasile contemporaneo l'impatto delle lotte dei movimenti afro-indigeni è evidente nella politica istituzionale. Basti pensare alla creazione (o alla ricostruzione dopo la fine del governo autoritario di Jair Bolsonaro nel 2022) di dispositivi di gestione democratica, come il Ministero dei Diritti Umani, il Ministero delle Donne, il Ministero dell'Uguaglianza Razziale e soprattutto il Ministero dei Popoli Indigeni. I riflessi più vivaci, tuttavia, si manifestano nelle proposte politiche, culturali e educative che attraversano il tessuto sociale. Ci riferiamo innanzitutto alla prospettiva del Ben Vivere, che, reinventando le cosmovisioni dei popoli originari del continente, mira a rispondere alle sfide più importanti del presente, in *primis* la crisi ecologica<sup>7</sup>.

L'intellettuale indigeno Airton Krenak (2020) sottolinea che:

L'origine del Ben Vivere ha un'importanza così grande, poiché è giunto per la maggior parte di noi, qui in Brasile [...], facendo riferimento a una pratica ancestrale dei popoli che vivevano nella Cordigliera delle Ande. Sono i nostri parenti Quechua e Aymara, una costellazione di popoli che anno vissuto per secoli in questa cordigliera e che avevano, in comune, una cosmovisione, in cui questa cordigliera viva, piena di montagne e vulcani, apparentati gli uni agli altri, ha il significativo nome di Pachamama, Madre Terra, Cuore della Terra. I nostri parenti Quechua e Aymara hanno nelle loro lingue, con piccole differenze di espressione, una parola che è Sumak Kawsai<sup>8</sup>.

Catherine Walsh<sup>9</sup> e Luis Macas<sup>10</sup>, tra altri, riassumono la concezione del Ben Vivere in quattro principi: 1. La relazionalità caratterizza ogni esistenza come costitutivamente legata a tutti gli altri esseri viventi. 2. La complementarità presenta la realtà come un intreccio di relazioni tra elementi opposti (maschile/femminile, cultura/natura, ying/yang etc.), che non si escludono a vicenda ma, in un equilibrio dinamico, presuppongono l'altro per esistere. 3. La reciprocità, cardine della vita stessa, alimenta l'equilibrio vitale tra persone, gruppi, culture, manifestandosi socialmente attraverso dispositivi di scambio, gratitudine e redistribuzione. 4. L'integralità indica che noi stessi, nella nostra singolarità, alimentiamo le strutture di connessione (dalle relazioni subatomiche ai sistemi intergalattici) che compongono l'universo. In questo senso, il Ben Vivere è molto diverso dalla concezione occidentale del benessere, che concepisce le persone come individui, che possono pensare autonomamente ed esistere indipendentemente dagli altri e dalla natura – materia inanimata manipolabile sfruttabile<sup>11</sup>.

---

<sup>6</sup> R.M. Fleuri (2021), *Desafios educacionais nas fronteiras da democracia: aprender com a reexistência dos povos ancestrais de Abya Yala*, in «Encontros teológicos», 2021, n. 3, pp. 639-660.

<sup>7</sup> M. Muraca (2022), *Decolonizzare l'immaginazione. Visioni e pratiche di Buen Vivir*, in C. Diotto – M. Ophälders (2022) (a cura di), *Formare per trasformare. Per una pedagogia dell'immaginazione*, Mimesis, Sesto San Giovanni (MI), pp. 176-190.

<sup>8</sup> A. Krenak (2020), *Caminhos para a Cultura do Bem Viver*, [www.culturadobemviver.org](http://www.culturadobemviver.org), p. 6; traduzione nostra. L'espressione "Sumak Kawsai" significa appunto "ben vivere" o, con una traduzione più fedele ai termini originari, "vita in pienezza".

<sup>9</sup> C. Walsh (2009), *Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas. Relazione presentata al XII Congreso Asociación Internacional pour la Recherche Interculturelle – Aric*, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

<sup>10</sup> L.F.S. Macas (2014), *El paradigma educativo de Abya Yala: continuidad histórica, avances y desafíos*, Uraca, Managua.

<sup>11</sup> A. Krenak (2020), *Caminhos para a Cultura do Bem Viver*, cit.

I popoli afro-indigeni, che normalmente sono visti in un'ottica coloniale come marginali, primitivi, inferiori e incapaci, hanno elaborato prospettive epistemiche, teorie e saperi significativi e più complessi delle scienze moderne occidentali, che oggi finalmente iniziano a essere riconosciuti e valorizzati anche dalle università. Sono prospettive epistemiche, teorie e saperi che riconoscono le differenze, alimentano le differenze e creano differenze, che si connettono in sistemi basati sulla reciprocità e le connessioni. Essi, pertanto, risultano particolarmente fertili per le nostre società che, organizzate politicamente sul modello dello stato-nazione, riconoscono una sola lingua, un'identità etnica omogenea, una cultura standardizzata e spesso un'unica religione monoteista e, pertanto, non riescono a comprendere e a interagire con altri saperi, punti di vista e soggetti collettivi.

### 3. La pedagogia di Paulo Freire

Una seconda radice della pedagogia interculturale in Brasile va rintracciata senza dubbio nella riflessione di Paulo Freire. È importante, innanzitutto, chiarire che non condividiamo l'interpretazione dominante secondo la quale Freire avrebbe preso in considerazione la dimensione culturale solo nell'ultima fase del suo lavoro<sup>12</sup>. Il "concetto antropologico di cultura", infatti, è una categoria fondativa del suo pensiero<sup>13</sup>. Essa indica sia la sfera propria degli esseri umani contrapposta alla natura che, indipendentemente dall'istruzione formale, manifesta la loro attività creatrice di trasformazione del mondo; sia un'appartenenza molteplice comune a delle persone in rapporto a un certo contesto<sup>14</sup>. La cultura è, secondo Freire, un terreno di riproduzione dell'ideologia dominante ma anche di resistenza: per esempio, il sincretismo religioso è una forma di astuzia intelligente (*manha* in portoghese), con cui la popolazione afrodiscendente ha fronteggiato il potere egemonico del colonizzatore bianco<sup>15</sup>.

Soprattutto sosteniamo che l'intreccio tra oppressione di classe e oppressione culturale costituisce un tratto originario della sua teorizzazione. Si rintraccia fin dal suo primo libro, *L'educazione come pratica della libertà*<sup>16</sup>, elaborato nel 1967, durante l'esilio in Cile, riprendendo e ampliando *Educação e atualidade brasileira*<sup>17</sup> (Educazione e attualità brasiliana) – la tesi presentata nel 1959, in occasione del concorso per la cattedra di filosofia e storia dell'educazione presso la Scuola di Belle Arti del Pernambuco. In queste opere, Freire si sofferma estesamente sul colonialismo come matrice sociale, culturale e politica. In particolare, ne analizza la sua eredità più drammatica: l'inesperienza democratica.

Spinta esclusivamente dallo sfruttamento predatore della manodopera schiava e delle risorse naturali, la colonizzazione, infatti, aveva ostacolato ogni sviluppo autonomo, propagando nella maggioranza impoverita della popolazione brasiliana il mutismo, ovvero una condizione caratterizzata dall'abitudine a sottomettersi a un'autorità esterna e dalla passività di fronte alla storia. Questa eredità coloniale, peraltro, non era stata messa

---

<sup>12</sup> Una discussione articolata di questa questione si trova in M. Muraca (2021), *Colonialismo e decolonizzazione negli scritti di Paulo Freire*, in «Encyclopaideia», 2021, n. 62, pp. 81-96.

<sup>13</sup> I.A. de Oliveira (2015), *Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil*, CRV, Curitiba.

<sup>14</sup> P. Freire (1973), *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano.

<sup>15</sup> P. Freire (2014), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino.

<sup>16</sup> P. Freire (1973), *L'educazione come pratica della libertà*, cit.

<sup>17</sup> P. Freire (1959), *Educação e atualidade brasileira. Tesi di concorso per la cattedra di storia e filosofia dell'educazione*, Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife.

in discussione neanche dopo l'Indipendenza, che aveva implicato una mera importazione delle strutture dello Stato democratico, senza tenere conto delle specificità del contesto brasiliano.

Ancora più radicalmente, secondo l'autore, la colonizzazione aveva instaurato un'alienazione nelle forme culturali e una conseguente inautenticità, che portava il popolo colonizzato ora a svalutarsi ora a sovrastimarsi. L'alienazione era operante anche in un'educazione «svincolata dalla vita, autoritariamente verbale e falsamente umanista»<sup>18</sup>. A proposito della formazione dei docenti, per esempio, Freire afferma:

La sociologia che i nostri studenti, che aspirano a diventare maestri, studiano è [...] quasi sempre [...] preoccupata di problemi propri di altri luoghi, in una posizione pericolosamente alienata quando, invece, dopo una "convivenza" con gli aspetti teorici di quella scienza, si dovrebbero discutere con i nostri futuri docenti di scuola primaria problemi di carattere nazionale [...] problemi regionali e locali<sup>19</sup>.

Per Freire<sup>20</sup>, pertanto, è un compito precipuo dell'educazione critica favorire il processo di auto-appropriazione, che permette al soggetto colonizzato di divenire "un essere per sé".

L'analisi freiriana della dimensione culturale, razzista e coloniale nei rapporti di oppressione si amplia negli scritti successivi, e in particolare in *La pedagogia degli oppressi*<sup>21</sup>, grazie anche allo studio di autori come Albert Memmi e Frantz Fanon. Per loro come per Freire, la violenza sovversiva di cui sono tacciati gli oppressi nel processo di liberazione è una controviolenza, che si contrappone a una forma di violenza più radicata e antica, trasmessa di generazione in generazione tra coloro che detengono il potere e se ne fanno suoi depositari legali<sup>22</sup>.

Si tratta di una violenza radicale, in cui l'unico limite alla soppressione fisica degli oppressi è la necessità della loro esistenza ai fini della riproduzione stessa dell'oppressione. L'instaurazione e la riproduzione dell'oppressione, secondo Freire, si fonda su alcuni fondamentali meccanismi antialogici<sup>23</sup>:

- La conquista, attraverso una molteplicità di strumenti più o meno diretti o sottili, provoca l'alienazione e la reificazione degli oppressi, sottraendo loro la parola, la capacità di esprimersi e la cultura.
- La strategia del dividere per dominare indebolisce gli oppressi alimentando le divergenze tra di loro attraverso varie forme di interferenza, tra le quali la cooptazione dei leader e il favoreggiamento di alcuni gruppi a discapito di altri.
- La manipolazione mantiene i privilegi e riproduce l'assoggettamento peer mezzo di inganni, promesse e, occasionalmente, accordi.
- L'invasione culturale di «una società-matrice, metropolitana, su una società dipendente, oppure [...] di una classe su un'altra, in una stessa società»<sup>24</sup>, impedisce agli invasori di essere nella propria originalità e di realizzare le proprie potenzialità, promuovendo sempre l'inautenticità.

---

<sup>18</sup> Ivi, p. 10; traduzione nostra.

<sup>19</sup> Ivi, p. 105.

<sup>20</sup> *Ibidem*.

<sup>21</sup> P. Freire (1971), *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano.

<sup>22</sup> *Ibidem*.

<sup>23</sup> *Ibidem*.

<sup>24</sup> Ivi, p. 186.

L'azione antidialogica si basa su un'efficace produzione di miti, propagati anche grazie all'educazione e alle istituzioni a essa deputate. Tra i diversi miti, spiccano la legittimazione divina dello sfruttamento e l'inferiorità *ontologica* degli oppressi. Quest'ultima investe ogni sfera della loro vita, li qualifica come pigri, indolenti, ignoranti, incapaci, persino «come una “cosa”, posseduta dall'oppressore»<sup>25</sup>. In contrapposizione a tale caratterizzazione, gli oppressori costruiscono la propria identità di protagonisti della storia, promotori di civilizzazione e fautori del progresso<sup>26</sup>.

L'aspetto più drammatico di una simile svalutazione è la sua interiorizzazione da parte degli oppressi: essi si giudicano con le stesse categorie degli oppressori e vedono in essi l'unico modello possibile di umanità:

A un certo momento dell'esperienza esistenziale degli oppressi, si verifica un'attrazione irresistibile verso l'oppressore. Verso il suo stile di vita. Partecipare a questo stile di vita costituisce un'aspirazione irresistibile. Nella loro alienazione vogliono, a ogni costo, somigliare all'oppressore<sup>27</sup>.

Dall'autosvalutazione e dall'attrazione nei confronti dell'oppressore, inoltre, deriva la violenza orizzontale con cui gli oppressi aggrediscono i loro simili<sup>28</sup>.

Come per Memmi<sup>29</sup> e Fanon<sup>30</sup>, anche per Freire<sup>31</sup> l'oppressione è un sistema che nega l'umanità non solo degli oppressi ma anche degli oppressori.

Gli oppressori non sarebbero capaci di capire se stessi fuori di un possesso diretto, concreto, materiale del mondo e degli uomini. [...] Quindi tendono a trasformare tutto ciò che li circonda in oggetti del loro dominio. [...] Per gli oppressori ciò che vale è “avere di più”, e sempre “di più”, anche a spese di un “avere di meno” o di un “avere niente” degli oppressi. “Essere” per loro è “avere” e avere come classe che possiede. [...] Avere di più, con esclusività, non sembra loro un privilegio disumanizzante e inautentico per loro stessi e per gli altri, ma un diritto intoccabile. [...] Gli oppressori [tendono...] a rendere senza vita tutto e tutti. [...] Uccidono la vita nella misura in cui, per dominare, tentano di frenare l'ansia di ricerca, l'inquietudine, il potere di creare che caratterizza la vita<sup>32</sup>.

In questa cornice, dunque, non è possibile alcuna salvezza; è necessario superare la dialettica oppressore-oppresso, attraverso la dissoluzione completa della dominazione. Si tratta, tuttavia, di un percorso per nulla scontato o automatico. Almeno in un primo momento, infatti, la tendenza degli oppressi è rivalersi su chi sta un gradino più in basso; la loro massima aspirazione è prendere il posto degli oppressori. Un altro ostacolo al processo di liberazione, inoltre, si manifesta quando alcuni appartenenti al polo degli oppressori solidarizzano con gli oppressi ma portando «con sé [...] il segno della loro origine. I pregiudizi, le deformazioni. Tra queste la diffidenza nei riguardi del popolo. Non credono che il popolo sia capace di pensare giusto. Di volere, di sapere»<sup>33</sup>.

Per essere a servizio della liberazione, dunque, la solidarietà deve essere radicale: deve configurarsi come un vero e proprio processo di conversione, attraverso il quale il

---

<sup>25</sup> Ivi, p. 73.

<sup>26</sup> *Ibidem*.

<sup>27</sup> Ivi, p. 48.

<sup>28</sup> *Ibidem*.

<sup>29</sup> A. Memmi (1979), *Ritratto del colonizzato e del colonizzatore*, Liguori, Napoli.

<sup>30</sup> F. Fanon (1979), *I dannati della terra*, Einaudi, Torino.

<sup>31</sup> P. Freire (1971), *La pedagogia degli oppressi*, cit.

<sup>32</sup> Ivi, pp. 66-68.

<sup>33</sup> *Ibidem*.

transfuga rinuncia ai propri privilegi per assumere la condizione degli oppressi, ingaggiandosi in una lotta comune «per la trasformazione della realtà obiettiva, che [... rende l'oppresso un] “essere per l'altro”»<sup>34</sup>. Per Freire, tuttavia, sono gli oppressi i soggetti principali della liberazione: la liberazione è il loro compito storico e non può compiersi attraverso una mera inversione dei termini della contraddizione:

L'importante è che la lotta degli oppressi si faccia, e così si superi la contraddizione in cui essi si trovano. E che questo superamento sia la nascita dell'uomo nuovo: non più oppressore, non più oppresso, ma uomo che libera se stesso. [...] Gli oppressori, facendo violenza e proibendo che gli altri “siano”, non possono “essere”. Gli oppressi, quando lottano per “essere”, e per strappare loro il potere di opprimere e schiacciare, ricompongono la loro stessa umanità, che essi avevano perduto nell'esercizio dell'oppressione. Solo gli oppressi, liberandosi, possono liberare gli oppressori<sup>35</sup>.

Un presupposto fondamentale di questo percorso è il superamento della paura della libertà, che nasce in seguito all'espulsione dell'ombra dell'oppressore dalla necessità di sostituire il vuoto da essa provocato con la propria autonomia<sup>36</sup>. In questo senso, la liberazione coinvolge tutte le dimensioni della personalità<sup>37</sup> ed è tesa fundamentalmente alla riconquista di sé<sup>38</sup>. In contrasto all'azione antidialogica propria della dominazione, la liberazione deve fare suoi gli strumenti del dialogo, articolando forze sociali e politiche eterogenee attraverso la collaborazione, l'unione, l'organizzazione e la sintesi culturale. Freire mette in guardia contro un uso identitario ed essenzialista di categorie, in realtà costruite dai gruppi dominanti: «nella misura in cui ogni forma specifica di oppressione si sviluppa entro la sua collocazione storica, e accetta quindi il profilo che è stato creato dall'oppressore, diventa molto più difficile promuovere una lotta efficace che possa condurre alla vittoria»<sup>39</sup>. Al contrario, la consapevolezza della propria collocazione storica deve divenire una leva per comprendere l'oppressione nella sua globalità<sup>40</sup>.

In *Pedagogia degli oppressi*, dunque, Freire si sofferma sulle strutture di lunga durata prodotte dal colonialismo, analizzandone i riflessi sia nei rapporti di dominazione che negli ostacoli al processo di liberazione. La sua concezione dell'oppressione, dunque, lungi dall'essere incentrata esclusivamente sulla dimensione economica, rispecchia una realtà – come quella brasiliana e latinoamericana – in cui razzismo, colonialismo e classismo agiscono come sistemi interconnessi di dominazione, che si sostengono e rafforzano a vicenda. Non è un caso, infatti, che bell hooks<sup>41</sup> affermi che gli scritti di Freire le hanno permesso di situare la politica razzista degli Stati Uniti in un contesto globale, connettendo le lotte dei neri che ovunque aspirano a decolonizzare e trasformare la società.

Un'ulteriore maturazione nella riflessione sul colonialismo e sulla decolonizzazione si realizza negli anni in cui, lavorando presso il Consiglio mondiale delle chiese, Freire ha l'opportunità di coordinare, insieme all'équipe dell'Idac (Istituto di azione culturale), delle campagne di alfabetizzazione degli adulti in paesi africani che

---

<sup>34</sup> Ivi, pp. 55-56.

<sup>35</sup> Ivi, pp. 63-64.

<sup>36</sup> *Ibidem*.

<sup>37</sup> F. Fanon (1979), *I dannati della terra*, cit.

<sup>38</sup> A. Memmi (1979), *Ritratto del colonizzato e del colonizzatore*, cit.

<sup>39</sup> P. Freire – D. Macedo (2008), *Cultura, lingua, razza. Un dialogo*, Forum, Udine, p. 75.

<sup>40</sup> *Ibidem*.

<sup>41</sup> B. Hooks (2020), *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Meltemi, Milano.

avevano appena conquistato l'Indipendenza dal Portogallo, in particolare in Guinea Bissau e Capo Verde, São Tomé e Príncipe e Angola.

Secondo Freire, l'arroganza coloniale aveva perpetrato la disafricanizzazione del paese, inferiorizzando la sua cultura, le sue lingue e la sua storia. Occorreva, dunque, promuovere un processo di decolonizzazione delle menti e un nuovo incontro con le radici del popolo. Per questo era necessaria un'educazione eminentemente popolare, che riprendesse e ampliasse l'esperienza della lotta per l'Indipendenza, "levatrice della coscienza popolare"<sup>42</sup>. La riformulazione dei programmi di storia, geografia e lingua portoghese, più in generale dei contenuti, della pratica, degli obiettivi e della concezione stessa di educazione era un elemento fondamentale di questa trasformazione.

Una questione spinosa riguardava la lingua in cui si sarebbero dovute realizzare le campagne di alfabetizzazione. In contrapposizione ai governi sorti in seguito all'Indipendenza e fermamente convinto della non neutralità del linguaggio, Freire riteneva che, nei paesi – come la Guinea Bissau – in cui costituiva la lingua più parlata dalla popolazione, il creolo, e non il portoghese, avrebbe dovuto essere usato nelle campagne di alfabetizzazione e, più in generale, sarebbe dovuto diventare la lingua ufficiale del paese. L'autore brasiliano, infatti, partiva dal presupposto che:

L'imposizione della lingua del colonizzatore al colonizzato è una condizione fondamentale per la dominazione coloniale [...]. Non è un caso se i colonizzatori parlano della propria lingua come lingua e della lingua dei colonizzati come dialetto; della superiorità e della ricchezza della prima alla quale contrappongono la "povertà" e la "inferiorità" della seconda. [...] E che] il processo di liberazione di un popolo non si dà, in termini profondi e autentici, se questo popolo non riconquista la sua parola, il diritto di dirla, di "pronunciare" e "nominare" il mondo<sup>43</sup>.

In *Por uma pedagogia da pergunta* (Per una pedagogia della domanda), Freire si sofferma anche sul neocolonialismo e la sua dimensione ideologica, sostenendo che:

Il processo di decolonizzazione delle menti richiede più tempo dell'espulsione fisica del colonizzatore. Non è un processo automatico. [...] Perché il colonizzato deve] riempire lo "spazio" prima occupato dall'"ombra" del colonizzatore con la sua [...] partecipazione alla reinvenzione della sua società<sup>44</sup>.

Nell'ultima fase della sua teorizzazione, Freire riprende e amplia le riflessioni sulle dimensioni culturali delle relazioni sociali, alla luce di un contesto storico segnato dalla globalizzazione e della rilettura della sua traiettoria di vita, segnata tra altri aspetti dall'esperienza dolorosa dell'esilio. Si sofferma in modo particolare sulla tolleranza<sup>45</sup>, istanza esistenziale basata sull'apertura nei confronti del differente, dei suoi sogni, delle sue idee, delle sue scelte. Lungi dal promuovere un'impossibile neutralità, essa è una virtù rivoluzionaria, che permette di distinguere il differente dall'antagonista con il proposito di imparare a convivere con il primo e a confliggere con il secondo<sup>46</sup>, ma sempre a partire da un profondo rispetto verso punti di vista diversi dalla verità che si difende.

---

<sup>42</sup> P. Freire (1979), *Pedagogia in cammino. Lettere alla Guinea Bissau*, Mondadori, Milano, p. 22; traduzione nostra.

<sup>43</sup> Ivi, pp. 135-136.

<sup>44</sup> P. Freire – A. Faundez (2008), *Por uma pedagogia da pergunta*, Paz e terra, Rio de Janeiro, p. 111; traduzione nostra.

<sup>45</sup> P. Freire (2013), *Pedagogia da tolerância*, Paz e terra, Rio de Janeiro.

<sup>46</sup> P. Freire – A. Faundez (2008), *Por uma pedagogia da pergunta*, cit.

#### 4. Il pensiero decoloniale latino-americano

Il nome “pensiero decoloniale” identifica una corrente di pensiero sorta negli anni Novanta nelle scienze sociali e umane dell’America Latina, a opera del Collettivo modernità-colonialità. Sebbene non ci sia nessun brasiliano tra i componenti del Collettivo, molti ricercatori in Brasile hanno iniziato orientare il loro lavoro sulla base di questa prospettiva e, più in generale, sulla decostruzione della logica della colonialità<sup>47</sup>.

Con l’espressione “colonialità”, il sociologo peruviano Anibal Quijano<sup>48</sup> indicava il modello di potere sperimentato per la prima volta con la conquista del continente che sarebbe stato rinominato “America” e successivamente esteso al mondo intero. La colonialità si basa su due elementi che, seppure indipendenti, si rafforzano a vicenda: la razzializzazione dei gruppi umani e l’organizzazione capitalista del lavoro.

Sorto dalla necessità di codificare le differenze fenotipiche tra colonizzatori e colonizzati, l’idea di razza ha introdotto la concezione di una supposta diversa struttura biologica tra esseri umani, che continua ad agire nonostante la categoria stessa di razza sia stata destituita di ogni scientificità. In questo modo, la razza si è rivelata un efficace e duraturo strumento di classificazione sociale della popolazione mondiale e legittimazione delle relazioni di dominazione. D’altra parte, la Conquista ha imposto anche la strutturazione di tutte le forme di controllo del lavoro, delle sue risorse e dei suoi prodotti (anche quelle esistenti precedentemente) intorno al mercato mondiale, attraverso la disseminazione del capitalismo<sup>49</sup>.

Per il Collettivo, dunque, la modernità non è un prodotto intraeuropeo ma è nato dallo sfruttamento del mondo coloniale: dunque la colonialità è il lato oscuro della modernità<sup>50</sup>. Inoltre, diversamente dal fenomeno del colonialismo, che manifesta la dominazione politico-economica di una nazione o un popolo su un altro, è finito con il processo di decolonizzazione, la colonialità è un modello di potere ancora operante nell’attuale struttura globale<sup>51</sup>.

In questa ottica, Catherine Walsh<sup>52</sup> propone di considerare l’espressione “decoloniale” non nei termini di una cessazione, che indichi una definitiva scomparsa delle tracce coloniali, ma come un cammino di lotta permanente, in cui si possono rintracciare trasgressioni, creazioni e orizzonti alternativi.

---

<sup>47</sup> R.M. Fleuri – L.J. Fleuri (2018), *Learning from Brazilian indigenous peoples: toward a decolonial education*, in «The Australian Journal of Indigenous Education», cit.

<sup>48</sup> A. Quijano (2000), *Colonialidad del poder, eurocentrismo y America Latina*, in E. Lander (2000) (a cura di), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latino-americanas*, Clacso, Buenos Aires, pp. 201-245.

<sup>49</sup> *Ibidem*.

<sup>50</sup> W.D. Mignolo (2002), *The geopolitics of knowledge and the colonial difference*, in «South Atlantic Quarterly», 2002, n.1, pp. 57-96.

<sup>51</sup> *Ibidem*.

<sup>52</sup> C. Walsh (2014), *Sono possibili scienze sociali/culturali altre? Riflessioni sulle epistemologie decoloniali*, in G. Ascione (a cura di), *America latina e modernità. L’opzione decoloniale: saggi scelti*, Arcoiris, Salerno, pp. 151-169.

La colonialità attraversa tutte le sfere dell'esistenza, connotandosi come colonialità del potere, dell'essere<sup>53</sup>, dello sguardo<sup>54</sup>, della natura<sup>55</sup>, del genere<sup>56</sup>. In particolare, la colonialità del sapere costituisce la forma più profonda e duratura di violenza esercitata nei confronti delle popolazioni africane e americane: attraverso di essa i colonizzati sono stati costretti ad abbandonare i loro universi simbolici e a apprendere la cultura dei colonizzatori in tutto ciò che fosse utile alla riproduzione della dominazione<sup>57</sup>. La colonialità del sapere continua a penetrare nelle prospettive epistemologiche, accademiche e disciplinari<sup>58</sup>.

All'interno del pensiero decoloniale è sorta una prospettiva interculturale che Walsh<sup>59</sup> denomina "critica", perché si contrappone sia a un approccio "relazionale", incentrato esclusivamente sulla disposizione personale allo scambio, sia a un approccio "funzionale", che mira a mantenere l'ordine costituito integrando le minoranze attraverso la concessione di diritti. Al contrario, la pedagogia interculturale critica parte dal riconoscimento dei dispositivi coloniali-razziali in cui si realizza l'incontro con l'altro, problematizzando il carattere conflittuale politico-sociale delle differenze<sup>60</sup>. In un'ottica critica, dunque, è necessario comprendere l'intercultura in un progetto più ampio di trasformazione della società, orientato a mettere in discussione e superare la matrice coloniale che ancora produce la subalternità di saperi, logiche e modi di vita e, soprattutto, di persone e gruppi umani razzializzati<sup>61</sup>.

## 5. Considerazioni conclusive

Nel corso dell'articolo abbiamo esaminato le tre principali radici teorico-politiche della pedagogia interculturale brasiliana, allo scopo di mostrare che, sebbene il paradigma

---

<sup>53</sup> N. Maldonado-Torres (2007), *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*, in S. Castro-Gomes – R. Grosfoguel (2007) (a cura di), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Siglo del Hombre Editores – Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos – Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Bogotá, pp. 127-168.

<sup>54</sup> J. Barriandos (2011), *La colonialidad del ver. Hacia un nuevo diálogo visual interepistémico*, in «Nómadas», 2011, n. 35, ott, pp. 13-29.

<sup>55</sup> C. Walsh (2013), *Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos*, in C. Walsh (2013) (a cura di), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*, Abya Yala, Quito, pp. 23-68.

<sup>56</sup> M. Lugones (2011), *Hacia un feminismo descolonial*, in «La manzana de la discordia», 2011, n. 2, pp. 105-119.

<sup>57</sup> E. Lander (2000), *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos*, in E. Lander (2000) (a cura di), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latino-americanas*, Clacso, Buenos Aires, pp. 11-40.

<sup>58</sup> C. Walsh (2009), *Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas. Relazione presentata al XII Congreso Asociación Internacional pour la Recherche Interculturelle – Aric*, cit.

<sup>59</sup> *Ibidem*.

<sup>60</sup> M. Muraca (2017), *Generare sapere dalla differenza coloniale. Orizzonti pedagogici decoloniali*, in «Civitas educationis. Education, politics and culture», 2017, n. 1, pp. 133-150.

<sup>61</sup> R.M. Fleuri – L.J. Fleuri (2018), *Learning from Brazilian indigenous peoples: toward a decolonial education*, in «The Australian Journal of Indigenous Education», cit.

interculturale si sia affermato in molte parti del mondo<sup>62</sup>, in Brasile è stato stimolato e continua a confrontarsi con questioni strutturali specifiche<sup>63</sup>. Qui, infatti, i fenomeni del colonialismo e della colonialità hanno provocato processi di acculturazione forzata, fusioni sincretiche violente e, in molti casi, la perdita di sistemi simbolici. Di fronte a queste realtà, una delle sfide dell'intercultura è favorire il superamento della soggezione e la costruzione di relazioni sociali più giuste<sup>64</sup>. In altre parole, l'intercultura deve diventare parte di un progetto politico più ampio di trasformazione sociale.

Siamo fermamente convinti, tuttavia, che la pedagogia interculturale brasiliana possa proficuamente dialogare con la pedagogia interculturale italiana, contribuendo a mettere in luce aspetti in genere poco considerati, “innanzitutto ricostruendo i molteplici fili che legano politica e educazione, per intensificare il portato trasformativo di quest'ultima in contrasto alla riproduzione dei dispositivi di potere dominanti”<sup>65</sup>. In particolare, nel lavoro educativo e sociale con i migranti – ovvero il terreno originario e più specifico della pedagogia interculturale in Italia – la proposta brasiliana può contribuire a:

- riconoscere la relazione come luogo complesso, conflittuale e attraversato da asimmetrie che è necessario riconoscere e riformulare;
- problematizzare un approccio “relazionale”, incentrato esclusivamente sulla disponibilità individuale alla relazione, prendendo coscienza delle cornici geopolitiche, epistemiche, istituzionali, disciplinari in cui si realizza l'incontro con l'altro<sup>66</sup>.

## Riferimenti bibliografici

1. Barriendos J. (2011), *La colonialidad del ver. Hacia un nuevo diálogo visual interepistémico*, in «Nómadas», 2011, n. 35, ott, pp. 13-29.
2. Cima R. – Muraca, M. (2016), *Quale intercultura? Sguardi e contributi dall'America Latina e dall'Africa Sub-Sahariana*, in A. Portera – P. Dusi (2023) (a cura di), *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*, Francoangeli, Milano pp. 67-75.
3. Fanon F. (1979), *I dannati della terra*, Einaudi, Torino.
4. Fleuri R.M. (2008), *Reinventar o presente... pois o amanhã se faz na transformação do hoje*, UFC, Fortaleza.
5. Fleuri R.M. (2021), *Desafios educacionais nas fronteiras da democracia: aprender com a reexistência dos povos ancestrais de Abya Yala*, in «Encontros teológicos», 2021, n. 3, pp. 639-660.
6. Fleuri R.M. (2023), *Educar para viver em plenitude*, in «Afluente: Revista

---

<sup>62</sup> A. Portera (2013), *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari.

<sup>63</sup> R. Cima – M. Muraca (2016), *Quale intercultura? Sguardi e contributi dall'America Latina e dall'Africa Sub-Sahariana*, in A. Portera – P. Dusi (2023) (a cura di), *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*, Francoangeli, Milano, pp. 67-75.

<sup>64</sup> R.M. Fleuri (2008), *Reinventar o presente... pois o amanhã se faz na transformação do hoje*, UFC, Fortaleza.

<sup>65</sup> M. Muraca (2023), *Introduzione. Un mondo in cui esistano molti mondi. Imparando da Abya Yala il cammino interculturale critico. L'altra intercultura. Visioni e pratiche da Abya Yala al mondo*, in M. Muraca (2023) (a cura di), *PensaMultimedia*, Lecce, p. 14.

<sup>66</sup> *Ibidem*.

- de letras e linguística», 2023, n. 22, pp. 7-34.
7. Fleuri R.M. – Fleuri L.J. (2018), *Learning from Brazilian indigenous peoples: toward a decolonial education*, in «The Australian Journal of Indigenous Education», 2018, n. 1, pp. 8-18.
  8. Freire P. (1959), *Educação e atualidade brasileira. Tesi di concorso per la cattedra di storia e filosofia dell'educazione*, Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife.
  9. Freire P. (1971), *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano.
  10. Freire P. (1973), *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano.
  11. Freire P. (1979), *Pedagogia in cammino. Lettere alla Guinea Bissau*, Mondadori, Milano.
  12. Freire P. (2013), *Pedagogia da tolerância*, Paz e terra, Rio de Janeiro.
  13. Freire P. (2014), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino.
  14. Freire P. – Faundez A. (2008), *Por uma pedagogia da pergunta*, Paz e terra, Rio de Janeiro.
  15. Freire P. – Macedo D. (2008), *Cultura, lingua, razza. Un dialogo*, Forum, Udine.
  16. Hooks B. (2020), *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Meltemi, Milano.
  17. Krenak A. (2020), *Caminhos para a Cultura do Bem Viver*, [www.culturadobemviver.org](http://www.culturadobemviver.org).
  18. Lander E. (2000), *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos*, in E. Lander (2000) (a cura di), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latino-americanas*, Clacso, Buenos Aires, pp. 11-40.
  19. Lugones M. (2011), *Hacia um feminismo descolonial*, in «La manzana de la discordia», 2011, n. 2, pp. 105-119.
  20. Maldonado-Torres N. (2007), *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*, in S. Castro-Gomes – R. Grosfoguel (2007) (a cura di), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Siglo del Hombre Editores – Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporaneos – Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Bogotá, pp. 127-168.
  21. Macas L.F.S. (2014), *El paradigma educativo de Abya Yala: continuidad histórica, avances y desafíos*, Uraca, Managua.
  22. Memmi A. (1979), *Ritratto del colonizzato e del colonizzatore*, Liguori, Napoli.
  23. Mignolo W.D. (2002), *The geopolitics of knowledge and the colonial difference*, in «South Atlantic Quarterly», 2002, n.1, pp. 57-96.
  24. Muraca M. (2017), *Generare sapere dalla differenza coloniale. Orizzonti pedagogici decoloniali*, in «Civitas educationis. Education, politics and culture», n. 1, pp. 133-150.
  25. Muraca M. (2021), *Colonialismo e decolonizzazione negli scritti di Paulo Freire*, in «Encyclopaedia», 2021, n. 62, pp. 81-96.
  26. Muraca M. (2022), *Decolonizzare l'immaginazione. Visioni e pratiche di Buen Vivir*, in C. Diotto – M. Ophälders (2022) (a cura di), *Formare per*

- trasformare. Per una pedagogia dell'immaginazione*, Mimesis, Sesto San Giovanni (MI), pp. 176-190.
27. Muraca M. (2023), *Introduzione. Un mondo in cui esistano molti mondi. Imparando da Abya Yala il cammino interculturale critico. L'altra intercultura. Visioni e pratiche da Abya Yala al mondo*, in M. Muraca (2023) (a cura di), PensaMultimedia, Lecce, pp. 9-20.
28. Portera A. (2013), *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari.
29. Oliveira I.A. de (2015), *Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil*, CRV, Curitiba.
30. Quijano A. (2000), *Colonialidad del poder, eurocentrismo y America Latina*, in E. Lander (2000) (a cura di), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latino-americanas*, Clacso, Buenos Aires, pp. 201-245.
31. Walsh C. (2009), *Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas. Relazione presentata al XII Congreso Asociacion Internacional pour la Recherche Interculturelle – Aric*, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianopolis.
32. Walsh C. (2013), *Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos*, in C. Walsh (2013) (a cura di), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*, Abya Yala, Quito, pp. 23-68.
33. Walsh C. (2014), *Sono possibili scienze sociali/culturali altre? Riflessioni sulle epistemologie decoloniali*, in G. Ascione (a cura di), *America latina e modernità. L'opzione decoloniale: saggi scelti*, Arcoiris, Salerno, pp. 151-169.
34. Walsh C. (2021), *O pensamento decolonial como instrumento de resistência: diferentes olhares. Relazione di apertura al V Colóquio internacional diálogos Sul-Sul e II Congresso internacional de pesquisa e práticas em educação – Conippe*, Universidade Federal do Acre, Rio Bra.





# EL CORAZÓN ÉTICO DEL PROYECTO INTERCULTURAL. CONMEMORACIÓN DEL 75 ANIVERSARIO DE LA DECLARACIÓN DE DERECHOS HUMANOS<sup>1</sup>

## IL CUORE ETICO DEL PROGETTO INTERCULTURALE. COMMEMORAZIONE DEL 75° ANNIVERSARIO DELLA DICHIARAZIONE DEI DIRITTI UMANI

Vicent Gozávez\*

En el 75 aniversario de la Declaración de Derechos Humanos por parte de Naciones Unidas no podemos dejar pasar la oportunidad para reflexionar acerca de los fundamentos éticos del proyecto intercultural. En el presente artículo, defendemos la tesis de que la apuesta por los derechos fundamentales de cualquier persona, junto con la idea de igual dignidad, constituyen el corazón ético de la interculturalidad. Esta afirmación nos servirá asimismo para recordar el origen del proyecto intercultural como nueva actitud ante la diversidad cultural: como superación del etnocentrismo, que niega el valor de tal diversidad, y como profundización y mejora del multiculturalismo, que puede exaltar en exceso la aceptación de cualquier práctica cultural por el hecho de existir en forma de tradición o costumbre. En este sentido, apostamos por un concepto de interculturalidad unido a la ciudadanía democrática, como proceso de búsqueda de vínculos cívicos más allá del reconocimiento de lo diverso, sin negarlo. Asimismo, abogamos por una idea de interculturalidad capaz de superar nuevas formas de separación y odio, con trasfondo socioeconómico, como la *aporofobia*, al tiempo que ofrecemos argumentos para resolver la frecuente confusión intelectual o teórica que resulta de identificar la interculturalidad exclusivamente con los valores occidentales.

*Nel 75° anniversario della Dichiarazione dei Diritti dell'Uomo da parte delle Nazioni Unite, non possiamo perdere l'occasione di riflettere sui fondamenti etici del progetto interculturale. In questo articolo difendiamo la tesi secondo cui l'impegno per i diritti fondamentali di ogni persona, insieme all'idea di pari dignità, costituiscono il cuore etico dell'interculturalità. Questa affermazione servirà anche a ricordare l'origine del progetto interculturale come nuovo atteggiamento nei confronti della diversità culturale: come superamento dell'etnocentrismo, che nega il valore di tale diversità, e come approfondimento e miglioramento del multiculturalismo, che può esaltare eccessivamente la diversità culturale e l'accettazione di qualsiasi pratica culturale per il fatto che esiste sotto forma di tradizione o consuetudine. In questo senso, ci impegniamo per un concetto di interculturalità legato alla cittadinanza democratica e come processo di ricerca di legami civici che vanno oltre il riconoscimento della diversità, senza negarla. Allo stesso modo, sosterranno un'idea di*

---

<sup>1</sup> Este artículo se inscribe en el marco de la Cátedra UNESCO-UV Educación Global en el Mediterráneo. Estudios para la Paz, la Interculturalidad y la Sostenibilidad, y con el apoyo del proyecto I+D La competencia Aprender a Aprender en la Universidad. Su diseño y desarrollo curricular. Un modelo de intervención y su aplicación en los grados (PID2021-123523NB-I00).

\* Departamento de Teoría de la Educación, Universidad de Valencia, Co-director de la Cátedra UNESCO-UV Educación Global en el Mediterráneo.

*interculturalità capace di superare nuove forme di separazione e di odio, a sfondo socioeconomico, come l'aporofobia, mentre offriremo argomenti per risolvere la frequente confusione intellettuale o teorica che deriva dall'identificazione dell'interculturalità esclusivamente con i valori occidentali.*

**Palabras clave:** Derechos Humanos, interculturalidad, multiculturalidad, ciudadanía democrática, dignidad humana.

**Parole chiave:** Diritti umani, interculturalità, multiculturalismo, cittadinanza democratica, dignità umana.

## 1. Introducción. Interculturalidad como superación del etnocentrismo y de la multiculturalidad

En este artículo partimos de la idea de que el proyecto intercultural contiene un núcleo ético que descansa en la noción de igual dignidad y en la defensa de los derechos humanos reconocibles en cualquier persona, tesis que nos permitirá distinguir claramente la interculturalidad del etnocentrismo, pero también de su concepto afín: la multiculturalidad. Desde ahí, sostenemos que la interculturalidad, en tanto que apuesta por los derechos humanos, no esconde subrepticamente un interés etnocéntrico. Pero antes quisiéramos hacer un breve recorrido histórico por la implantación académica de la interculturalidad como materia en estudios superiores de Educación en España.

Desde que, tras la implantación del Plan Bolonia o EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), se introdujo la materia *Pedagogía Intercultural* en los planes de estudios de algunas universidades españolas, se ha ido redefiniendo el proyecto educativo intercultural en contraste con dos perspectivas intelectuales y sociales: la perspectiva etnocéntrica y la multicultural.

En los grados universitarios de Pedagogía, Educación Social y Magisterio (Educación Infantil y Primaria) existe en España una oferta amplia de asignaturas que abordan la cuestión de las migraciones, la diversidad cultural y la interculturalidad, si bien en la mayoría de los casos se trata de asignaturas optativas que se ven relegadas a la voluntariedad del alumnado<sup>2</sup>. Afortunadamente, en la Universidad de Valencia la asignatura *Pedagogía Intercultural* se estableció en el grado de Pedagogía como materia troncal u obligatoria, al considerar el papel central que este estudio tenía en agentes educativos de sociedades plurales y multiculturales como las nuestras.

Desde su implantación, el profesorado implicado ha entendido que la formación en competencias interculturales había de tener un carácter tanto teórico como práctico, y que desde el punto de vista de la fundamentación teórica, convenía establecer, como antes se ha indicado, que la interculturalidad se opone frontalmente al etnocentrismo, pero igualmente supone una superación de un enfoque puramente 'multicultural', por así decirlo.

---

<sup>2</sup> M. Rubio - R. Martínez - A. Olmos (2019), *Formación universitaria, migraciones e interculturalidad en España: una revisión de la oferta educativa de los estudios de Grado de Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía y Educación Social*, in «Revista de Sociología de la Educación», 2019, 12(2), pp. 337-350.

Tanto el enfoque inter como el multicultural surgen para hacer frente al etnocentrismo y a actitudes análogas como la xenofobia o el racismo, a la arrogancia de creerse superior por pertenecer a una nación o tener un estatus de privilegio frente a quienes no lo tienen. Actualmente hay que añadir una nueva forma de exclusión social llamada *aporofobia* o rechazo al pobre<sup>3</sup>. En realidad, afirma Cortina, no rechazamos al extranjero por ser extranjero sino por ser pobre; el rechazo al pobre se inscribe en esa tendencia humana a excluir al sin recursos, al que ya no puede aportar nada o aporta poco en el juego de intercambio social, en suma, a quien es diferente por su miseria.

Ante el hecho de la diversidad, tanto la aporofobia como el etnocentrismo o el racismo han sido y quizás siguen siendo hoy las actitudes más frecuentes en la historia, observables en todos los pueblos y épocas. Centrándonos en el etnocentrismo, este no es exclusivo de Europa o de Occidente, si bien es cierto que los fenómenos de colonización de los siglos XIX y XX supusieron una forma depredadora y en muchos casos despiadada de etnocentrismo protagonizado por poderes económicos, políticos y militares de la Europa supuestamente «civilizada».

En la clásica definición de Marvin Harris, el etnocentrismo es «la creencia de que nuestras propias pautas de conducta son siempre naturales, buenas, hermosas o importantes, y que los extraños, por el hecho de actuar de manera diferente, viven según patrones salvajes, inhumanos, repugnantes o irracionales»<sup>4</sup>. Este desprecio a otras cosmovisiones y a otros pueblos con menos recursos ha sido el sustrato ideológico para legitimar las constantes históricas de dominación, invasión, o incluso eliminación del otro diferente. Por tanto, en un proyecto intercultural la primera tarea es la de desentrañar y desactivar el etnocentrismo en cualquiera de sus variantes, incluida la aporofobia.

Esta tarea es la que alentó los movimientos a favor del respeto a la diversidad cultural que surgieron en los años '60 y '70 del siglo pasado, especialmente en EE. UU. bajo la forma de lucha por los derechos civiles de los grupos históricamente marginados, desde la población negra hasta los nativos o naciones indígenas, los emigrantes sudamericanos, las personas orientales, musulmanas...<sup>5</sup>. Los movimientos para la afirmación de la diferencia, dentro de las políticas del reconocimiento<sup>6</sup>, dieron lugar a lo que hoy denominamos “multiculturalidad”. La multiculturalidad (o multiculturalismo) surge como reivindicación del igual valor de todos los pueblos y culturas, reivindicación cuya fuerza es inversamente proporcional a la afirmación del etnocentrismo: a más multiculturalidad menos etnocentrismo y a la inversa.

Defender la multiculturalidad es, por tanto, defender el relativismo cultural. Además, y desde un punto de vista metodológico, el relativismo cultural es la base científica para el acercamiento a otras culturas diferentes a la propia, de acuerdo con los cánones de la antropología cultural.

Pero afirmar el relativismo cultural puede conducir asimismo a algunos callejones sin salida, al menos desde un punto de vista teórico y ético. Recordemos en este sentido las afirmaciones de Harris, todo un referente en la antropología cultural:

---

<sup>3</sup> A. Cortina (2017), *Aporofobia. El rechazo al pobre*, Paidós, Barcelona.

<sup>4</sup> M. Harris (1984), *Introducción a la antropología general*, Alianza, Madrid, p. 125.

<sup>5</sup> J. Escámez (2002), *Educación intercultural*. En Jesús Conill (coord.), *Glosario para una sociedad intercultural*, Bancaixa, Valencia.

<sup>6</sup> Ch. Taylor (2009), *El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”*, Fondo de cultura económica, México.

Todos los antropólogos culturales son tolerantes y sienten curiosidad por las diferencias culturales. Algunos, no obstante, han ido más lejos y adoptado el punto de vista conocido como *relativismo cultural*, con arreglo al cual toda pauta cultural es, intrínsecamente, tan digna de respeto como las demás. Aunque el relativismo cultural es una manera científicamente aceptable de referirse a las diferencias culturales, no constituye la única actitud científicamente admisible. Como todo el mundo, los antropólogos también se forman juicios éticos sobre el valor de las diferentes clases de pautas culturales. No hay por qué considerar el canibalismo, la guerra, el sacrificio humano y la pobreza como logros culturales valiosos para llevar a cabo un estudio objetivo de estos fenómenos. Nada hay de malo en tratar de estudiar ciertas pautas culturales porque se desee cambiarlas. La objetividad científica no tiene su origen en la ausencia de prejuicios —todos somos parciales—, sino en tener cuidado de no permitir que los propios prejuicios influyan en el resultado del proceso de investigación (Harris, 1984, p. 125).

Estamos de acuerdo con las declaraciones de Harris, aunque con matices. La oposición a las prácticas del sacrificio humano, del canibalismo, de la guerra o la dominación a otros pueblos, de la ablación o infibulación, de la pobreza, del abuso infantil, etc., en realidad implica superar el relativismo *ético*, no el relativismo *cultural*. Podemos —y debemos— defender la igualdad de las culturas y la necesidad de ponernos en su piel (desde sus propios esquemas mentales) para comprenderlas a fondo (relativismo cultural) sin tener que afirmar al mismo tiempo el relativismo ético, pues prácticas o tradiciones culturales concretas como las mencionadas pueden ser rechazadas alegando *razones éticas* sin negar el relativismo cultural como mirada científica a otras culturas. Aquí es donde, desde la complejidad, el enfoque intercultural trata de superar las posibles carencias del multiculturalismo, que en su afán de reafirmar las diferencias, puede legitimar prácticas inhumanas o inaceptables incurriendo en cierto relativismo ético.

## 2. La necesidad del vínculo más allá del reconocimiento de la diferencia

El problema que se plantea ahora es el siguiente: ¿cuál es el criterio ético para cuestionar algunas prácticas, por muy arraigadas culturalmente que estén? Harris simplemente lo menciona pero no ahonda en ello. Habla de aquello que es *despreciable*, de prácticas culturales *rechazables* (el canibalismo, la guerra o la dominación), pero no de los criterios de validez con los que juzgar lo admisible o inadmisibles en un contexto cultural determinado. ¿Acaso juzgar el canibalismo como inmoral es cometer un desliz etnocéntrico, es aplicar criterios occidentales a contextos distintos?

Este es un debate filosófico que late en el fondo de la interculturalidad, y que desde la antropología cultural no se ha abordado suficientemente. Sin duda hemos de tener mucha cautela a la hora de enjuiciar las prácticas de otras tradiciones culturales. Pero no es menos cierto que las culturas son realidades heterogéneas y dinámicas, y que las tradiciones se transforman a partir de voces discordantes o disidentes, de voces capaces de reinterpretar lo heredado.

De forma breve y contundente, la filósofa Adela Cortina ofrece un criterio que nos sirve de guía a la hora de cuestionar ciertas prácticas desde una perspectiva intercultural. Afirma Cortina<sup>7</sup> que para los universalistas homogeneizadores (es decir, para los de visión etnocéntrica), toda diferencia ha de ser eliminada. Pero también el

---

<sup>7</sup> A. Cortina (1997), *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Alianza, Madrid.

entusiasmo ante lo diferente por el mero hecho de serlo (en versión multicultural) «raya en el papanatismo, ya que no toda diferencia eleva el nivel de la humanidad. Practicar la ablación del clítoris de las niñas es una peculiaridad de determinadas culturas, peculiaridad que ha de desterrarse en cualquier cultura que desee tener una talla humana» (p. 185).

Pero ¿en qué consiste elevar el nivel de la humanidad, tener o adquirir una “talla humana”? ¿Existe un patrón ético que nos lo señale, o al menos nos lo apunte? ¿Desde dónde mirar para responder a esta pregunta? Siguiendo a Cortina, la ardua tarea que tenemos hoy en sociedades diversas consiste en descubrir ese *desde dónde* que nos permita «conservar lo mejor del universalismo y de la sensibilidad ante lo diferente en un *tercero* que los supere, sin desperdiciar la riqueza que ofrecen uno y otra. Ese tercero consistiría (...) en una ciudadanía intercultural, construida desde un auténtico diálogo» (p. 186).

Dicho de otro modo, el concepto central de la interculturalidad no es estrictamente el concepto de *cultura*, aunque la cultura es sin duda una dimensión fundamental de la persona, en cualquier lugar y momento. El concepto central no es el de cultura, sino el de *ciudadanía*. Las culturas, en su diversidad e idiosincrasia, han de ser sin duda reconocidas puesto que constituyen una dimensión fundamental de la persona. Pero esto no significa que la cultura tenga que ser reproducida protegida a toda costa en su pureza. Decíamos que la idea clave de la interculturalidad no es la cultura, sino la ciudadanía: una tradición o práctica cultural que niegue –que anule o viole– la *condición ciudadana* de la persona, es decir, su condición como *agente libre e igual*, no merece la pena ser reconocida ni reproducida. Hablar de «ciudadanía intercultural» invita a pensar en aquello que, desde la libertad y la idea de igual dignidad, nos une y nos vincula, celebrando de paso lo que nos distingue de modo culturalmente particular y que en última instancia da riqueza a la idea de *humanidad*. Es cierto que aún continúa existiendo una confusión terminológica entre lo intercultural y lo multicultural. Por tanto, urge una distinción conceptual. Asumimos con este objetivo la distinción inicial de Agustino Portera<sup>8</sup>, para quien lo multicultural se refiere sobre todo a la descripción de un hecho (por ejemplo, las sociedades son multiculturales), o a la acción propositiva de mejorar el conocimiento de la diversidad étnica y cultural. En cambio, lo intercultural alude a una acción de cambio, a una intervención transformadora a partir de la interacción y el diálogo, del encuentro y la gestión –democrática, añadiríamos– del conflicto.

Por eso mismo, y desde esta distinción, entendemos como parcial la presentación, vaya como ejemplo, de la asignatura *Educación intercultural* en los grados de Pedagogía y de Educación Social ofertados por la UNED en España (en cuarto curso y de modo optativo, no troncal). Según leemos en la presentación de la asignatura, “el enfoque intercultural sitúa la diversidad cultural en el foco de dicha reflexión sobre la educación, la cual se concibe como construcción cultural, como dialéctica entre visiones diferentes de la sociedad y de las personas” (Guía de la asignatura Educación Intercultural, curso 2021-22, grado de Pedagogía, UNED). Situar el foco de atención en la diversidad cultural es más bien tarea del enfoque multicultural. Sin embargo, la interculturalidad asume el logro del multiculturalismo (de la afirmación de la diversidad), pero va más allá tratando de reconstruir vínculos desde la idea regulativa de

---

<sup>8</sup> A. Portera (2020), *Has multiculturalism failed? Let's start the era of interculturalism for facing diversity issues*, in «Intercultural Education», 2020, 31(4), pp. 390-406.

*ciudadanía*. Afortunadamente, la misma Guía de la UNED añade que “las propuestas interculturales en educación se sitúan en el marco de sociedades que defienden ideales democráticos, de participación y justicia social”. Resituarse en la justicia social, en los ideales democráticos y participativos es precisamente defender la idea de *ciudadanía*, en nuestro caso con el adjetivo *intercultural*.

Así pues, cuando hablamos de justicia social y de ideales democráticos como centro de la ciudadanía intercultural, hablamos de algo más que de diversidad cultural. El respeto a la diversidad cultural se realiza siempre desde unos *mínimos de convivencia compartidos*, sin los cuales no hay respeto a lo diverso, sino adhesión fanática a lo peculiar y lo propio, siendo el etnocentrismo de nuevo cuño uno de sus más evidentes peligros. Hablamos del peligro de la defensa de las sustancias o esencias propias, defensa que esta vez se esconde tras la bandera de lo diverso (lo multicultural). Lo propio, lo diferente, lo que nos identifica es tomado como elemento sustancial que define de una vez por todas a quienes pertenecen a un entorno cultural concreto. Justamente esa es la creencia peligrosa que la interculturalidad pretende desterrar. Apostar por una ciudadanía intercultural, global, cosmopolita y diversa es el motivo que impulsa tantas acciones desde Naciones Unidas, el Consejo de Europa o los Estados democráticos, quizás como freno ideológico frente al avance global de movimientos identitarios de nuevo cuño que se esconden tras el discurso ultranacionalista que recorre el planeta: movimientos que enarbolan el discurso del odio al extranjero y al diferente, y que pretenden minar los fundamentos de la democracia desde mecanismos supuestamente democráticos. Tales movimientos conforman lo que se conoce ya como *post-democracia*<sup>9</sup>.

### **3. El vínculo desde una sensibilidad ética común: la posibilidad de valores éticos universales**

Frente a la post-democracia y a favor del entendimiento entre pueblos y culturas se articula el proyecto actual de la interculturalidad. Este proyecto ético, político, social, económico y educativo de la interculturalidad, proyecto sin duda inacabado, además de incidir en la riqueza de lo diverso explora o profundiza en los vínculos entre diferentes tradiciones culturales. Como hemos afirmado, la idea clave es la de la ciudadanía democrática, decisiva al margen de que alguien viva en entorno urbano o rural, en el hemisferio norte o el sur, en este u otro continente. Al hablar de ciudadanía democrática hablamos de un proyecto deseable, válido y razonable, levantado a partir del reconocimiento del otro en sentido amplio: del otro como igual y como agente de libertad, como merecedor de cuidado y de solidaridad en su infortunio. Del otro como ser de relación y de cultura, como sujeto de desarrollo y con capacidades humanas para enarbolar una vida feliz y con propósito, digna de ser vivida.

¿Qué es, situada ya la humanidad en el siglo XXI, lo que hace *digna* una vida? ¿Qué es aquello primordial que como humanos merecemos, aquello básico de lo que somos dignos? Tras la finalización de la Segunda Guerra Mundial, y tras la creación de la Organización de Naciones Unidas, se alcanzó un consenso internacional para dar respuesta a esa pregunta tan decisiva, un acuerdo ya prácticamente global hoy. Se

---

<sup>9</sup> V. Gozávez - M.R. Buxarrais - C. Pérez (2023), *Towards a post-democratic era? Moral education against new forms of authoritarianism*, in «Journal of Moral Education», 2023, 52(4), pp. 474-488.

proclamó solemnemente que eso mínimo que merecemos por el hecho de ser humanos es el reconocimiento de unos derechos fundamentales que ningún otro acuerdo, o convención, o tradición o cultura nos pueden arrebatar.

Sin embargo, la prevalencia de guerras y conflictos entre pueblos o naciones, los intereses de personas y grupos de poder por acaparar recursos y materias primas, las ansias ancestrales por aumentar territorios, el menosprecio a las personas pobres o sin nada que ofrecer (aporofobia), la marginación a personas proceden de otros lugares (xenofobia), la consideración de inferioridad a miembros de otras etnias (racismo), junto con razones geopolíticas de control y dominio de distinta naturaleza, han sido los motivos para que la declaración solemne de derechos humanos se vea una y otra vez oscurecida, vulnerada o vejada de maneras tan recurrentes como indignantes.

Precisamente la indignación, el dolor ante tanta injusticia, es el elemento que reaviva la necesidad del proyecto intercultural. ¿Seguro que esto es así? ¿De verdad hay una percepción global de que esos derechos que denominamos «fundamentales» son inviolables, de que su violación es una atrocidad en mayor o menor grado, una ignominia en uno u otro sentido? ¿O será más bien que esta percepción del valor y la validez de tales derechos es cosa de Europa u Occidente? Tratar de aplicar esta percepción moral (estos patrones morales) a otras culturas ¿es una forma solapada de asimilacionismo, una variante más de imposición etnocéntrica occidental? Dicho de otro modo, ¿podemos en serio afirmar que la defensa y respeto a los derechos humanos es el corazón del proyecto intercultural? Y si aceptamos esto, ¿es acaso la interculturalidad una maniobra velada a favor del etnocentrismo europeísta u occidental?

A esta vieja cuestión, tan crucial, trataremos de responder en el siguiente apartado, apuntando que, tras 75 años de la Declaración Universal de Naciones Unidas, necesitamos constantemente recordar la polémica en torno a la universalidad de los derechos humanos y, desde ahí, la necesidad de articular educativamente una lógica empática de círculos concéntricos a favor de un reconocimiento *sentido* de tales derechos.

Si en este apartado hemos dibujado la aparición histórica de los derechos humanos, de su posibilidad y dificultades en nuestra realidad actual, en el siguiente nos centraremos en la necesidad de reivindicar este legado ético para el futuro.

#### **4. La polémica universalidad de los derechos humanos y la celebración del 75 aniversario de la DUDH**

Hasta ahora, hemos defendido que el corazón ético de la interculturalidad es la idea de ciudadanía democrática basada en derechos fundamentales de la persona. Tales derechos son los que se recogen en la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH), promulgada por Naciones Unidas hace ahora 75 años (el 10 de diciembre de 1948). ¿Hay motivos para celebrar de modo global este aniversario, como efeméride o hito histórico de la humanidad, de toda ella y no de una parte?

La DUDH en realidad tiene su historia propia. Recoge la herencia de otras grandes declaraciones anteriores que nacieron de la revolución liberal inglesa del siglo XVII y de la Ilustración europea. Nos referimos a la Declaración de Derechos de Virginia, de 1776, la cual inspiró a su vez la Declaración de Derechos del Hombre y el Ciudadano de la Revolución francesa en 1789 y la Carta de Derechos de Estados Unidos de 1791. Es fruto, por tanto, del pensamiento y la historia europeos, con

propósitos distintos como la sustitución del sistema feudal por uno liberal y burgués (capitalista), la independencia de una nueva nación como Estados Unidos respecto de la monarquía inglesa, o el nacimiento de sistemas parlamentarios que expresaran la soberanía del pueblo. En todo caso, y esta es la cuestión polémica, la universalidad de la DUDH viene cuestionada por ese anclaje histórico con la tradición europea y americana particular, unida al iusnaturalismo (o afirmación de la existencia de derechos naturales) y al individualismo cultural, político y filosófico de lo que, con todas las reservas, puede considerarse «el mundo occidental». Por tanto, ¿de qué universalidad hablamos?

Pues bien, lo primero es que no hablamos de una universalidad *fáctica*, sino *normativa*. La DUDH alude no a valores o principios que se reconocen de hecho, fácticamente, en todos los lugares del planeta y de igual modo. Si la universalidad de los derechos dependiera de eso, ni en Europa ni en América se podría enarbolar tal carácter universal en la medida en que se incumplen a diario, incluso por parte de gobiernos. Pinker<sup>10</sup> ha realizado un meritorio esfuerzo por probar empíricamente que la razón ilustrada, la ciencia, la democracia y los derechos fundamentales están cada vez más extendidos a nivel global, de manera que se puede hablar del progreso de la humanidad en cuestiones como la abolición de la pena de muerte, las libertades, la disminución de la pobreza o misera extremas, la mortalidad infantil, etc. Sin duda todo esto es un motivo para el optimismo, pero la fuerza ética de los derechos, su universalidad, no puede descansar eminentemente en su realización práctica al completo o *in ascenso*. Quizás esto sea prueba de su mayor arraigo, de que esa percepción a favor de la igual dignidad de las personas cada vez disfruta de mayor aceptación y seguimiento, lo cual es maravilloso.

Pero la universalidad de los derechos no alude tanto a su aceptación gradual como a su validez normativa, como *proyecto elemental de vida digna* que merece ser defendido y reconocido para cualquier persona al margen de su origen cultural, de su sexo o identidad sexual, de su religión o su ideología. Son derechos que no se conceden desde el paternalismo, sino que vale la pena reconocer para cualquier ser humano y que podríamos decir que forman parte de una sensibilidad ética y normativa, una sensibilidad inteligente que constituye uno de los grandes logros y bagajes de la humanidad: su reconocimiento no es fruto sólo del diálogo y de la lógica analítica en cuestiones morales. También es resultado histórico de anhelos, sufrimientos, esperanzas y frustraciones de la humanidad. El corazón ético de la interculturalidad (los derechos humanos) epistemológicamente se nutre del amor a la conversación con el culturalmente diferente<sup>11</sup>.

Sin embargo, la pregunta primera continúa para mucha gente sin resolverse. Esa sensibilidad razonante (o esa razón sensible, hecha carne) a favor de los derechos humanos, ¿es atribuible al pensamiento occidental, por lo que su traslación a otros contextos resultaría dudosa? Hablar de educación intercultural, ¿es una especie de oxímoron, o un catálogo de buenas intenciones atribuible a europeos de buen corazón, por así decirlo?

Vayamos por partes. Para empezar, la educación intercultural a la altura de nuestro tiempo va cobrando fuerza a medida que las sociedades industriales, basadas en

---

<sup>10</sup> S. Pinker (2018), *Enlightenment now. The case for reason, science, humanism, and progress*, Viking, New York.

<sup>11</sup> Z. Espinosa Zárate (2023), *Epistemological foundations of Intercultural Education. Contributions from Raimon Panikkar*, in «Studies in Philosophy and Education», 2023, 42, pp. 501-517.

la producción de bienes y servicios, dejan paso a las sociedades de la información o sociedades del conocimiento, basadas en la búsqueda y gestión adecuada de saberes, tanto en Occidente *como en cualquier rincón del planeta*. Si en el contexto de las sociedades industriales, la escuela y en general los centros educativos asumían primordialmente el papel de agentes transmisores de conocimientos estables, los cuales habían de ser asimilados por los educandos de un modo reproductivo y unilateral, en contraste las sociedades del conocimiento otorgan un nuevo papel a la escuela. Los conocimientos han de ser dinámicos, y ante tal dinamicidad es fundamental el aprendizaje de herramientas y procedimientos de selección e interpretación de la información, pues se trata de que, en un contexto cambiante, los educandos, en cualquier lugar del mundo, «aprendan a aprender»<sup>12</sup> (Delors, 1996), reforzando su autonomía.

En el nuevo contexto mundial actual, ante problemas globales como la crisis medioambiental o las crisis migratorias, o ante la irrupción de la tecnología comunicativa y la Inteligencia Artificial, las relaciones entre educador y educando, entre docente y discente se han de basar en el mutuo reconocimiento, en el prestigio y el respeto, de modo que se abren más espacios para la comunicación y el entendimiento en la búsqueda dialogada de sentido más que en la imposición vertical y memorística de contenidos inamovibles, ajenos del todo a la circunstancia vital de las personas que se educan.

En este nuevo paradigma educativo intercultural es decisivo el cultivo de la convivencia equitativa en un entorno de diferencia y pluralidad de formas de vida, anhelo que la UNESCO recogió con la propuesta de «aprender a convivir» y «aprender a ser»<sup>13</sup> y que reeditó en 2015 en el documento *Repensando la educación* en clara alusión a la necesidad de educar en formas de vida sostenibles para el planeta, todo el planeta, no solo *de una parte o para una parte*. La educación para frenar la miseria, la exclusión o la pobreza, para crear un mundo medioambientalmente digno para presentes y futuras generaciones, para la prevención educativa de guerras y conflictos... exige a la comunidad política el desarrollo de las capacidades propias de todos los educandos, al margen de su origen cultural, tal y como se reconoce explícitamente en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de 1948.

Así, la prevención de conflictos sigue reclamando si cabe con más intensidad y radicalidad la realización de los Derechos Humanos, empezando por su decidida difusión por parte de los centros educativos. No es posible forjar la ciudadanía democrática en sociedades globales y multiculturales sin reeditar los derechos civiles y los derechos humanos en las aulas, cuya validez ética continúa intacta a pesar de los cambios e incertidumbres del mundo actual. Es más, son precisamente estas situaciones de incertidumbre, marginación y pobreza lo que legitima un compromiso sin ambages por los derechos de la persona, como garantía de dignidad y justicia en un entorno de diversidad cultural o de formas de vida.

La inaplazable tarea que se plantea nuestro mundo es la de garantizar la protección y el reconocimiento de los derechos humanos, como complemento a la tarea, como ya afirmara Bobbio<sup>14</sup>, de su fundamentación ética, jurídica o filosófica. No es solamente un problema filosófico, sino también político y, añadiríamos, educativo. La

---

<sup>12</sup> J. Delors (1996), *La educación encierra un tesoro*, Santillana-UNESCO, Madrid.

<sup>13</sup> Ibidem.

<sup>14</sup> N. Bobbio (1992), *El problema de la guerra y la vía de la paz*, Gedisa, Barcelona.

tarea inaplazable de protección comporta una tarea de promoción y una apuesta por tales derechos por parte de cualquier agente con responsabilidad educativa (familias, medios de comunicación, educación formal...).

La prevención de conflictos en las aulas como preparación para una sociedad plural y democrática no es un reto exclusivamente occidental, sino radicalmente *global*. Es un desafío que nos afecta a toda la humanidad, y que exige asimismo una mirada atenta, educativamente hablando, a la cultura de la paz y de la sostenibilidad, tal como se plasma en documentos internacionales como la Agenda 2030 de Naciones Unidas o los *Objetivos para el Desarrollo Sostenible* que atañen a agentes e instituciones de todos los rincones del planeta, a cada vez más colectivos y movimientos sociales así como a los pensadores y líderes que hablan a favor del reconocimiento de la diversidad cultural y el derecho de los pueblos a preservar su propio legado cultural<sup>15</sup>.

De este modo, las aulas de cualquier sociedad no pueden mantenerse al margen de los movimientos a favor de la cultura de la paz, de las iniciativas internacionales para proteger la biodiversidad y frenar el cambio climático, de las acciones de apoyo y asistencia humanitaria en caso de conflicto bélico, o incluso de la lucha de los pueblos en defensa de su propia identidad cultural<sup>16</sup>.

Recapitulando: hablar de la universalidad de los derechos humanos como eje de la interculturalidad despierta uno de los debates más acuciantes en el seno de las sociedades y las escuelas multiculturales. Saber si los derechos humanos, la democracia y, actualmente, los ODS de Naciones Unidas encarnan en realidad un conjunto de valores exclusivos de Occidente, o si más bien representan o pueden extenderse como sentir moral de corte universal, es una cuestión controvertida que necesariamente se ha de abordar en el proyecto de educación intercultural. Este tema despierta gran interés en el alumnado universitario, al menos en los Grados de Filosofía y Educación, pues sin duda se trata de una de las acusaciones más demoledoras a la interculturalidad como apuesta por vínculos de tipo universal. Sospechar del carácter universal de la DUDH o de los ODS es desconfiar de principios e iniciativas con pretensiones de universalidad, vistas en realidad como expresión de etnocentrismo, o de imperialismo cultural, o de valores fruto de la tradición ética y política occidental (y capitalista) a otras realidades históricas y culturales<sup>17</sup>.

Así pues, retomamos la pregunta anterior, una pregunta de cuya solución depende el futuro –y el sentido– de la pedagogía intercultural: ¿son los derechos humanos un invento de Occidente y, por tanto, no pueden aplicarse al resto de culturas o países?

A tenor de los acuerdos internacionales que respaldan la DUDH, de las cada vez más extendidas iniciativas para proteger los derechos de la infancia, de las acciones mundiales para alcanzar los ODS... podríamos declarar el sinsentido actual de esta acusación. Pero es que, además, podemos seguir preguntándonos si localizar las ideas de esta forma y asociarlas tan estrechamente a un espacio geográfico supone en realidad traicionar el sentido y alcance de tales ideas, eliminando cualquier reivindicación de universalidad, sin examinarla o atestiguarla. Como afirma con acierto el pensador

---

<sup>15</sup> ONU (2015). *Transformar nuestro mundo. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>>.

<sup>16</sup> A.E. Pérez Luño (2006), *La tercera generación de derechos humanos*, Thomson-Reuters, Cizur Menor.

<sup>17</sup> J. Herrera (2005), *Los derechos humanos como productos culturales. Crítica al humanismo abstracto*, Catarata, Madrid.

africano Hountondji<sup>18</sup>, esta actitud de sospecha y rechazo sistemático a todo vínculo intercultural –universal– entre personas de distintas regiones no hace más que demostrar también la propia falta de respeto hacia las otras culturas y las numerosas prácticas que, a lo largo de su historia, atestiguan precisamente la existencia de las mismas ideas reguladoras, la misma sensibilidad ética y la conciencia moral hacia estos o similares valores.

Pues, siguiendo con Hountondji, Europa no inventó los derechos humanos, como tampoco inventó la idea de dignidad humana. Simplemente fue capaz de realizar sobre este tema –y ese fue su mérito– una investigación sistemática que adquirió la forma de una discusión progresiva abierta. De esta forma produjo no la *cosa*, sino el *discurso sobre la cosa*, no la idea del derecho natural o de la dignidad humana, sino el trabajo de expresión relativo a esa idea, el proyecto de su formulación y sus consecuencias, en resumen, el proyecto de una *filosofía de los derechos humanos* como paso previo y fundamental para su reivindicación social y política.

Un maravilloso ejemplo de estas afirmaciones lo encontramos en la conocida Carta del Mandén o *Kuroukán Fuga*. La Carta del Mandén era la constitución del imperio Malí vigente desde 1235 hasta 1670 según el calendario gregoriano. Es una declaración que fijó las reglas básicas en las que se fundó el Imperio, con la intención de evitar la guerra y garantizar una convivencia armoniosa. Estableció formalmente la federación de las tribus mandinka bajo un gobierno, definió cómo funcionaría éste y estableció las leyes que regirían al pueblo. La Carta del Mandén ha sobrevivido gracias a la tradición oral de padres a hijos, de forma oral y codificada, dentro de los diferentes clanes. Puso como principio rector el respeto por la vida humana, la paz social en la diversidad, la libertad individual y la solidaridad. Abolió el sistema de esclavitud por razia que se había vuelto corriente en África occidental. La abolición de dicho sistema fue uno de sus logros más importantes.

La importancia histórica y cultural de la constitución de Malí se debe a que era la señal de un logro en la historia de África por varias razones. Primero, estableció leyes uniformes y regulaciones sobre un amplio territorio del oeste de África (igual al tamaño de Europa occidental) por primera vez en la historia. En segundo lugar, determinó derechos uniformes para todas las personas, incluyendo a las mujeres y negando la esclavitud, algo sin comparación en otras partes del mundo. Tercero, es esencialmente africana, no pide prestado de ningún documento existente en su época.

Curiosamente La Carta del Mandén, al dirigirse a “las doce partes del mundo”, tenía una clara vocación de universalidad, motivo por el cual esta carta puede ser considerada como una de las primeras declaraciones no formales o escritas de derechos humanos. De hecho, en 2009 la UNESCO la incluyó en la Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad, y puede ser considerada un claro antecedente de la DUDH<sup>19</sup>.

¿Tiene sentido pues seguir sospechando de la validez universal de derechos humanos o de invocaciones a la sostenibilidad y la paz? ¿Tiene sentido pensar que no son aplicables tales derechos más allá de los límites de Europa o Norteamérica? Quizás interese pensar así a quienes menosprecian los derechos de las gentes de otros pueblos, o a quienes justifican el expolio y las matanzas en ellos cometidos. El hecho de que en

---

<sup>18</sup> P. Hountondji (1985), *Observaciones sobre el problema de los Derechos Humanos en África*, en VV.AA. (1985), *Los fundamentos filosóficos de los Derechos Humanos*, Serbal-UNESCO, Barcelona.

<sup>19</sup> UNESCO (2023, 10 de diciembre). *La Carta del Mandén proclamada en Kurukán Fuga*.

nombre de los derechos, de la *civilidad* y más recientemente de la democracia algunos poderes occidentales hayan justificado tropelías como el colonialismo o la guerra, no es sino testimonio flagrante de una traición. De una farsa, un engaño y una traición a tales derechos. No es motivo para abjurar de estos, más bien lo contrario.

## 5. Conclusiones y esperanzas. A favor de una celebración reivindicativa del proyecto intercultural

El proyecto de la interculturalidad, que bascula en la defensa de la diversidad cultural pero también en el reconocimiento de derechos fundamentales y de vínculos entre las personas de cualquier parte del planeta, es un proyecto sólido pero inacabado, que se nutre de acciones de distinto alcance: de acciones políticas a nivel nacional e internacional, de acciones sociales por parte de ciudadanos y asociaciones cívicas, de acciones económicas a favor de la sostenibilidad y del respeto a los derechos sociales y laborales, y por supuesto de acciones educativas como las que promueve la UNESCO desde hace décadas. El principio que actúa como sustrato moral de todas estas acciones es el de la *igual dignidad del ser humano*, principio normativo o regulativo que impulsa la DUDH y que responde a una sensibilidad ética global hoy inaplazable.

Este es el sentido de la reivindicación crítica a favor de una ciudadanía mundial, global, intercultural o cosmopolita, sin negar los vínculos de pertenencia a entornos próximos o nacionales de cada cual. Podríamos incluso hablar de una lógica empática y ética de círculos concéntricos, en donde la lealtad a lo cercano y particular, la identidad con ese núcleo cultural que se constituye como fuente de sentido para la persona, no impide otras lealtades e identidades de cada vez más alcance.

La nueva identidad que cabe estimular educativamente es una identidad (una identificación empática e inteligente) de carácter dinámico, múltiple, compatible con otras cosmovisiones o formas de vida, y radicalmente abierta a un horizonte normativo de solidaridad e identidad cada vez más amplio. No otro es el sentido de justicia social aplicable a cualquier grupo humano o nación, que reúne (1) el acercamiento respetuoso al otro concreto, cuidando de su circunstancia particular, de sus necesidades singulares, con (2) la mirada ética al otro generalizado, con dignidad y derechos universalizables en plano de igualdad a pesar de las diferencias de todo tipo. La justicia social en sentido intercultural parte de la igual dignidad de todo ser humano, y desde ahí ayuda a entender mejor una idea de comunidad global, en donde el otro valor fundamental, la libertad, nos abre al vínculo, al compromiso, a la responsabilidad amplia: ser libre no se reduce al mero deseo individualista propio de sociedades competitivas<sup>20</sup>.

Hablando de identidades: soy varón, europeo, blanco, nacido en España y con una vida de comodidades y bienestar que considero auténtico privilegio dada las serias dificultades que sufren amplias zonas del planeta. Pero me siento mujer, me veo identificado como mujer, con mujeres como Marietou o Kerthio Diarra, mujeres, negras, africanas, senegalesas, cuando conozco que con valentía se sumaron al Juramento de Malicounda para acabar de una vez por todas con la *tradicción*, eufemismo con el que se evita nombrar la ablación sexual femenina. Tras disponer de información y vislumbrar alternativas a la tradición, y desde la libertad y la acción conjunta, es

---

<sup>20</sup> R.G. Romano (2022), *Bisogno di comunità tra libertà e desiderio di sicurezza*, in «Quaderni di Intercultura», 2022, XIV, pp. 48-59.

posible renovar o transformar la cultura de acuerdo con nuevas fronteras de lo digno. Ellas son las que luchan por desterrar la tradición, sin imposiciones, y ellas son las que reclaman para sí y para sus hijas un trato digno, un reconocimiento a sus derechos humanos fundamentales, sin coacciones externas<sup>21</sup>.

¿Quiénes somos nosotros para dar lecciones de la dignidad o del deber ético a estas mujeres valientes, expuestas al rechazo de parte de su comunidad por hacer lo que ellas consideraban su deber, por proteger la integridad física de sus hijas y de otras niñas dado que sus madres no vivieron la circunstancia para hacerlo con respecto a ellas?

Ante el caso, ante tal circunstancia, soy mujer, me identifico con Mareitou o con Kerthio más que con un varón, blanco, europeo y español que con arrogancia se cree hijo de una cultura superior, de una etnia o nación superior. Un varón que hará lo posible por degradar la condición de Marietou o de Kerthio por ser... lo que son, lo que quieren llegar a ser.

## Referencias

- Bobbio N. (1992), *El problema de la guerra y la vía de la paz*, Gedisa, Barcelona.
- Cortina A. (1997), *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Alianza, Madrid.
- Cortina A. (2017), *Aporofobia. El rechazo al pobre*, Paidós, Barcelona.
- Delors J. (1996), *La educación encierra un tesoro*, Santillana-UNESCO, Madrid.
- En Portada (2013). *El Juramento de Malicounda* [vídeo]. RTVE, <<https://www.rtve.es/play/videos/en-portada/portada-juramento-malicounda/2045807/>>.
- Escámez J. (2002), *Educación intercultural. En Jesús Conill* (coord.), *Glosario para una sociedad intercultural*, Bancaixa, Valencia.
- Espinosa Zárate Z. (2023), *Epistemological foundations of Intercultural Education. Contributions from Raimon Panikkar*, in «Studies in Philosophy and Education», 2023, 42, pp. 501-517.
- Gozálvez V. - Buxarrais M.R. - Pérez C. (2023), *Towards a post-democratic era? Moral education against new forms of authoritarianism*, in «Journal of Moral Education», 2023, 52(4), pp. 474-488.
- Gozálvez V. (2013), *Ciudadanía mediática. Una mirada educativa*, Dykinson, Madrid.
- Harris M. (1984), *Introducción a la antropología general*, Alianza editorial, Madrid.
- Herrera J. (2005), *Los derechos humanos como productos culturales. Crítica al humanismo abstracto*, Catarata, Madrid.
- Hountondji P. (1985), *Observaciones sobre el problema de los Derechos Humanos en África*, en VV.AA. (1985), *Los fundamentos filosóficos de los Derechos Humanos*, Serbal-UNESCO, Barcelona.
- ONU (2015), *Transformar nuestro mundo. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>>.

---

<sup>21</sup> En Portada (2013), *El Juramento de Malicounda* [vídeo]. RTVE. <<https://www.rtve.es/play/videos/en-portada/portada-juramento-malicounda/2045807/>>.

Pérez Luño A.E. (2006), *La tercera generación de derechos humanos*, Thomson-Reuters, Cizur menor.

Pinker S. (2018), *Enlightenment now. The case for reason, science, humanism, and progress*, Viking, New York.

Portera A. (2020), *Has multiculturalism failed? Let's start the era of interculturalism for facing diversity issues*, in «Intercultural Education», 2020, 31(4), pp. 390-406.

Romano R.G. (2022), *Bisogno di comunità tra libertà e desiderio di sicurezza*, in «Quaderni di Intercultura», 2022, XIV, pp. 48-59.

Rubio M., Martínez R., y Olmos A. (2019), *Formación universitaria, migraciones e interculturalidad en España: una revisión de la oferta educativa de los estudios de Grado de Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía y Educación Social*, in «Revista de Sociología de la Educación», 2019, 12(2), pp. 337-350.

Taylor Ch. (2009), *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*, Fondo de cultura económica, México.

UNESCO (2023, 10 de diciembre). *La Carta del Mandén proclamada en Kurukán Fuga*. <<https://ich.unesco.org/es/RL/la-carta-del-manden-proclamada-en-kurukan-fuga-00290>>.



## **IL PROGETTO DI EDUCAZIONE GLOBALE NEL MEDITERRANEO. LA CATTEDRA UNESCO-UV E LA RETE DELLE DONNE PER LA PACE NEI CINQUE CONTINENTI<sup>1</sup>**

## **EL PROYECTO GLOBAL DE EDUCACIÓN EN EL MEDITERRÁNEO. LA CÁTEDRA UNESCO-UV Y LA RED DE MUJERES POR LA PAZ EN LOS CINCO CONTINENTES**

Patrizia Panarello\*

Il testo sottolinea l'importanza di un approccio globale per affrontare la crisi attuale, coinvolgendo attivamente i cittadini nella difesa dei diritti umani e della madre Terra. Viene evidenziato il legame tra problemi come il cambiamento climatico, la perdita di biodiversità e la violazione dei diritti umani, sottolineando la necessità di un'azione coordinata a livello globale. Sono proposte diverse azioni, tra cui la costruzione di alleanze per lo sviluppo sostenibile e l'educazione alla cittadinanza globale. Si propone infine la creazione di una Rete delle donne per la pace nei cinque continenti e un progetto legato alla cattedra Unesco dell'Università di Valencia, per promuovere la pace, l'interculturalità e la sostenibilità nel Mediterraneo.

*El texto subraya la importancia de un enfoque global para hacer frente a la crisis actual, implicando activamente a los ciudadanos en la defensa de los derechos humanos y de la Madre Tierra. Se destaca la relación entre problemas como el cambio climático, la pérdida de biodiversidad y las violaciones de los derechos humanos, insistiendo en la necesidad de una acción coordinada a escala mundial. Se proponen diversas acciones, entre ellas la creación de alianzas para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía global. También se propone la creación de una Red de Mujeres para la Paz en los cinco continentes y un proyecto*

---

<sup>1</sup> Questo articolo è frutto di una sintesi, di un lavoro di studio e di ricerca che ha avuto inizio nel 2010 e che, dopo quattordici anni, vede i suoi frutti più maturi con l'istituzione della Cattedra UNESCO-UV sull'Educazione Globale, di cui dal 2022 sono co-direttrice. Sul tema della *Global Education*, va ricordato che non esistono libri o articoli accademici in lingua italiana, in quanto l'argomento non è entrato a pieno titolo nel dibattito scientifico nazionale. Gli unici testi di riferimento sull'argomento sono quelli prodotti dal Centro Nord Sud del Consiglio d'Europa e dall'UNESCO. Tali documenti per fortuna sono disponibili gratuitamente on-line in più lingue. Sulle ragioni dell'assenza di materiale bibliografico in italiano, ne parlo approfonditamente nel presente articolo. Pertanto, per ciò che riguarda la bibliografia finale del presente articolo, essa consiste in un elenco di mie pubblicazioni, le uniche disponibili ad oggi nel panorama italiano. Tali pubblicazioni attestano il mio entusiasmo e l'impegno nel voler approfondire un tema così rilevante dal punto di vista interdisciplinare, quale quello della *Global Education* in Europa.

\* Patrizia Panarello è co-direttrice della cattedra UNESCO-UV del Mediterraneo, dedicata all'Educazione Globale, nella città di Valencia, in Spagna. Si occupa dei temi relativi alla pace, all'interculturalità e allo sviluppo sostenibile. È ricercatrice nel settore pedagogico (PED//01) e insegna all'Università di Messina. Con un dottorato in pedagogia interculturale e l'altro in antropologia e sociologia, ha da sempre prediletto un'impostazione interdisciplinare, con particolare attenzione all'aspetto metodologico e della didattica innovativa. Tra le sue pubblicazioni recenti: *L'educazione all'intercultura e alla sostenibilità. Le politiche dell'Unione Europea e dell'UNESCO* (2012). *In difesa del pianeta vivente, per i diritti di Madre Terra. Educazione globale e scienza della sostenibilità nel secolo dell'emergenza climatica* (2020).

*vinculado a la Cátedra Unesco de la Universidad de Valencia para promover la paz, la interculturalidad y la sostenibilidad en el Mediterráneo.*

**Parole chiave:** Cattedra UNESCO, educazione globale, donne per la pace, empowerment, Mediterraneo

**Palabras clave:** cátedra UNESCO, ciudadanía global, educación global, mujeres para la paz, Empoderamiento, Mediterráneo

## Introduzione

Da più parti si sottolinea la necessità di un approccio globale per affrontare la crisi ambientale e sociale attuale, coinvolgendo attivamente i cittadini nella difesa dei diritti umani e della Terra. È evidente il legame tra problemi come il cambiamento climatico, la perdita di biodiversità, la deforestazione e la violazione dei diritti umani, sottolineando la necessità di un'azione coordinata a livello globale. Una serie di azioni sono necessarie per affrontare queste sfide: A) Costruire alleanze e reti per lo sviluppo sostenibile, con l'obiettivo di ridistribuire equamente le risorse, proteggere gli ecosistemi e preservare il pianeta come unica casa che abbiamo. B) Promuovere una mentalità di cittadinanza globale, in cui ogni individuo comprenda la propria responsabilità nel proteggere i diritti umani e l'ambiente, contribuendo così a creare un mondo più equo e sostenibile per le generazioni future. C) Aumentare la consapevolezza globale sulle sfide che dobbiamo affrontare come società e sull'importanza delle azioni individuali nel fare la differenza. D) Sostenere i diritti umani per promuovere la giustizia sociale e il rispetto dei diritti civili, politici, economici e culturali in tutti i Paesi. E) Concentrare gli sforzi sulla protezione della Madre Terra, in particolare promuovendo pratiche sostenibili che proteggano gli ecosistemi più vulnerabili, come l'Artico e l'Amazzonia, e la loro biodiversità unica. F) Promuovere l'educazione, la formazione e la ricerca scientifica sull'interculturalità, la pace, la nonviolenza, i diritti umani e lo sviluppo sostenibile, per favorire una cultura di pace e di rispetto per tutti gli esseri umani e l'ambiente naturale. Con queste premesse, e al fine di raggiungere tali obiettivi, si propone la creazione di un Progetto di Educazione Globale nel Mediterraneo che prevede l'istituzione della Cattedra UNESCO-UV "Educazione globale nel Mediterraneo. Studi per la pace, l'interculturalità e la sostenibilità" e la creazione di una Rete Interculturale delle "Donne per la Pace nei Cinque Continenti".

### 1. L'Educazione Globale tra il Consiglio d'Europa e l'UNESCO. Storia di un concetto

L'educazione globale è il tema centrale di quel progetto comune, condiviso da più cuori, anime e intelligenze, che l'UNESCO nel 2022 ha riconosciuto come "Cattedra" all'Università di Valencia. Si tratta di un tipo di educazione che sin dal 1996 i ventuno stati membri del Centro Nord Sud del Consiglio d'Europa (chiamato ufficialmente "Centro Europeo per l'Indipendenza e la solidarietà mondiale") hanno deciso di adottare ad Atene. In quell'anno, durante un Convegno Internazionale, è stato stabilito di

redigere in Grecia la prima “Carta sull’Educazione Globale”. La Carta è stata pubblicata l’anno successivo, nel 1997.

Qualche anno dopo, nel 2002 durante un Congresso Europeo è stata redatta la “Dichiarazione di Maastricht sull’Educazione Globale”, con l’obiettivo specifico di promuovere l’Educazione Globale fino al 2015. La Dichiarazione di Maastricht stabiliva che l’educazione globale è quella “*educazione che apre gli occhi e le menti delle persone alla realtà del mondo globalizzato per creare un mondo di maggiore giustizia, equità e diritti umani per tutti*”.

Va ricordato che sempre nello stesso anno, nel 2002 a Johannesburg si è tenuto il Vertice Mondiale sullo Sviluppo Sostenibile. E l’anno successivo, nel 2003 l’Assemblea Parlamentare del Consiglio d’Europa ha adottato la Risoluzione 1318 con cui invitava a promuovere l’Educazione Globale, in quanto considerata *essenziale per l’acquisizione delle conoscenze e delle abilità per comprendere, partecipare e interagire in maniera critica nella nostra società globale, come cittadini del mondo con empowerment*.

Andando ancora avanti, nel 2008, che è l’Anno europeo del dialogo interculturale, il Centro Nord Sud del Consiglio d’Europa e la Commissione Europea hanno deciso di unire i propri sforzi, sviluppando un progetto congiunto. In vista degli otto Obiettivi di Sviluppo Sostenibile del Millennio delle Nazioni Unite (che nel 2000 tutti i 193 stati membri dell’ONU si sono impegnati a raggiungere entro il 2015), si voleva promuovere l’educazione globale oltre i confini europei. Perciò è stato redatto un Programma sull’Educazione Globale che, se da un lato puntava al rafforzamento interno tra i nuovi stati membri dell’UE, dall’altro incentivava la cooperazione tra Africa e Europa. Questa cooperazione si iscriveva nella Strategia UE-Africa del Centro Nord Sud del Consiglio d’Europa, il cui lavoro è basato su tre principi: il dialogo, l’associazione e la solidarietà.

Ma le politiche di solidarietà portate avanti tra l’Europa, i paesi che definiamo “Sud del Mediterraneo” e l’Africa, è anche il risultato del “Decennio dell’Educazione allo Sviluppo Sostenibile” (DESS). Va ricordato che il Decennio, proclamato per il 2005-2014 dall’Assemblea Generale delle Nazioni Unite, è stato affidato all’UNESCO per sensibilizzare i governi di tutto il mondo ad un futuro più equo e rispettoso del pianeta.

L’educazione in tale contesto era intesa in senso ampio: come istruzione, formazione, informazione e sensibilizzazione, in una prospettiva di sviluppo duraturo, di cui possano beneficiare tutte le popolazioni, presenti e future. L’obiettivo era quello di sviluppare capacità e “competenze globali” sia nei settori formali come la scuola, che è un sistema educativo obbligatorio; sia in quelli informali, come avviene nei contesti quotidiani in forma casuale e non pianificata; sia infine nei settori non formali, cioè in tutte quelle situazioni in cui avviene un’educazione intenzionale e pianificata, ma non obbligatoria.

Un’altra data importante nel percorso compiuto dall’Educazione Globale è il 2011, quando il Comitato dei Ministri del Consiglio d’Europa ha adottato la prima norma legale europea a sostegno dell’Educazione Globale all’interno dei suoi stati membri: “La Raccomandazione CM/REC (2011) 4 sull’Educazione per l’Interdipendenza Globale e la Solidarietà”. Per sensibilizzare su questo specifico tema l’anno successivo, nel 2012 viene celebrato a Lisbona il Secondo Congresso Europeo sull’Educazione Globale. In quella occasione, a distanza di dieci anni, hanno partecipato attivamente anche la Rete dell’Educazione Globale Europea e la Confederazione Europea delle ONGS per lo Sviluppo e l’Aiuto Umanitario.

Il Terzo Congresso Europeo sull'Educazione Globale verrà celebrato nel 2015, che è quando il concetto di Educazione Globale viene vincolato al lavoro che l'UNESCO aveva presentato due anni prima. Nel 2013 l'UNESCO legava infatti il concetto di Educazione Globale al concetto di Educazione per la Cittadinanza Globale, ritenendo necessario il ruolo dell'Educazione per l'apprendimento della Cittadinanza nel XXI secolo.

In questo ambito l'educazione globale propone la transizione da un modello culturale centrato sull'individuo, ad un modello centrato sull'associazionismo. Il primo modello, spesso associato ad una cultura del dominio che caratterizza tutt'ora i sistemi educativi di molti paesi, non considera così rilevanti i temi globali e la coscienza sui problemi mondiali. Piuttosto si privilegiano le micro-visioni nazionali. E questo si riflette nei programmi di studio e nelle procedure di valutazione, così come nei contenuti disciplinari, che spesso a scuola sembrano essere al limite della realtà. Il secondo modello culturale, si basa invece sul dialogo e sulla cooperazione, sul pensiero critico e sulla partecipazione, sulla comprensione interculturale e sulla responsabilità globale. In questo caso predomina la macro-visione internazionale e si prediligono gli approcci interdisciplinari e trasversali.

Sempre nel 2015 viene redatto dall'ONU il celeberrimo documento dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, che è un piano d'azione per le Persone, il Pianeta, la Prosperità, la Pace e la Partnership. Queste cinque "P" ormai universalmente conosciute riguardano tre ambiti: l'economia, la società e la biosfera.

## 2. L'Educazione Globale in Italia

Risolvere le date, l'Educazione Globale ha raggiunto quasi trent'anni. Ma che cosa intendiamo oggi con Educazione Globale? E che cosa c'era prima dell'Educazione Globale? Esiste una guida che risponde a queste domande. Si tratta del Manuale "Linee guida per l'Educazione Globale. Concetti e metodi sull'educazione globale per educatori e decisori politici", pubblicato dal Centro Nord Sud del Consiglio d'Europa. Questa guida ha avuto tre edizioni: la prima è del 2008, la seconda del 2012 e la terza del 2019.

Sull'importanza dell'anno 2008 si è detto poc'anzi. La seconda edizione, quella del 2012 presenta due particolarità, su cui è importante soffermarsi. La prima è certamente legata al fatto che il manuale è stato tradotto in ben 17 lingue, tra cui l'italiano, e per la sua massima diffusione è disponibile gratuitamente *on-line*. La seconda particolarità riguarda l'edizione italiana, a cura dell'Associazione Culturale Il Nostro Pianeta, con sede a Torino. Nella traduzione in italiano, gli autori Mariella Pedriali e Cecilia Paquola hanno tradotto il termine inglese "Global Education" con "Educazione Interculturale", giustificando tale scelta con una breve nota, che appare a pagina 4, tra la prefazione e l'introduzione. In questa nota si legge testualmente:

«Nella traduzione qui proposta si è optato per il mantenimento di un'unità terminologica, adottando il termine "educazione interculturale", poiché ci è parso che meglio sottolinei l'esigenza di interazione, dialogo, relazione reciproca. Altre scelte sarebbero state possibili, basate su ragioni altrettanto convincenti»

Questa impostazione, che considera sinonimi "globale" e "interculturale", è scorretta perché i due termini indicano due concetti diversi e anche il loro uso a livello

internazionale è diverso. Solo nella traduzione italiana, dunque, la domanda “che cos’è l’Educazione Globale?” diventa “che cos’è l’Educazione Interculturale?”.

Continuando ancora, nel testo, a pagina 10, nelle “definizioni e dichiarazioni”, si legge che l’educazione interculturale:

«comprende l’educazione allo sviluppo, l’educazione ai diritti umani, l’educazione allo sviluppo sostenibile, l’educazione alla pace e alla prevenzione dei conflitti e l’educazione interculturale in quanto elementi globali dell’educazione alla cittadinanza».

Come si può vedere, esiste una confusione importante: come può l’educazione interculturale includere se stessa? Piuttosto è l’Educazione globale che:

«comprende l’educazione allo sviluppo, l’educazione ai diritti umani, l’educazione allo sviluppo sostenibile, l’educazione alla pace e alla prevenzione dei conflitti e l’educazione interculturale in quanto elementi globali dell’educazione alla cittadinanza».

Quest’ultima, evidentemente, è la traduzione corretta ed è anche l’unica possibile, perché l’educazione interculturale è solo una parte dell’educazione globale. È un pezzo, non l’intero. Qualche volta in francese e in spagnolo il termine mondiale viene utilizzato come sinonimo di globale. In questo caso l’“Educazione Globale” è “Educazione mondiale” (e viceversa), ma in nessun modo essa può essere “educazione interculturale”. La conferma di quanto affermato la troviamo in un altro documento strategico per migliorare e potenziare l’Educazione Globale in Europa: la Dichiarazione di Dublino. Si tratta della Dichiarazione Europea sull’Educazione Globale fino al 2050, adottata dalle Delegazioni che si sono riunite nel Castello di Dublino il 3 e 4 novembre 2022, per partecipare al Congresso Europeo sull’Educazione Globale, convocato da GENE (acronimo inglese che indica la Rete Europea sull’Educazione Globale). In questo documento elaborato in collaborazione con la Commissione Europea, il Consiglio d’Europa, l’OCSE, l’UNECE e l’UNESCO, l’educazione globale viene definita come un “termine ombrello intersezionale” che comprende una varietà di termini correlati (e utilizzati a livello nazionale e internazionale), includendo al proprio interno molti tipi di educazione, tra cui anche l’educazione interculturale:

- Educazione antirazzista
- Educazione alla diversità e all’inclusione
- Educazione alla parità di genere
- Educazione alla cittadinanza globale e alla solidarietà internazionale
- Educazione allo sviluppo sostenibile
- Educazione ai diritti umani
- Educazione interculturale
- Educazione alla pace

#### **4. Che cosa c’era prima dell’Educazione Globale?**

Tornando alla seconda domanda che era stata sollevata all’inizio, “che cosa c’era prima dell’Educazione Globale?” nell’ultima versione del Manuale sull’Educazione Globale del 2019 (che è disponibile solo in inglese, spagnolo e francese), si legge che le molte teorie pedagogiche che hanno preceduto l’Educazione Globale, avevano come obiettivo quello di promuovere nuove forme di pensare e di agire per una cittadinanza impegnata e critica. L’educazione globale è nata dunque come un tentativo di

sistematizzare queste pedagogie e incorporarle nei piani di studio, affinché l'educazione rispondesse sempre più alle necessità dei cittadini (traduzione mia).

Sempre nell'edizione del 2019, possiamo notare come l'educazione globale, basandosi su un *focus* interdisciplinare, sui diritti umani, sulla cittadinanza democratica e sul dialogo interculturale, sia un concetto in evoluzione, in grado di adattarsi alle crescenti sfide che minacciano la coesione sociale e la democrazia delle nostre società contemporanee. E la grande quantità di documenti internazionali prodotta, dimostra oggi più che mai la necessità di mantenere la dinamicità di questo concetto per rispondere alle principali emergenze mondiali.

Nella Dichiarazione europea di Dublino del 2022 sulla “*Global Education* fino al 2050” viene data una definizione più aggiornata di Educazione globale che rinnova leggermente la Dichiarazione di Maastricht del 2012, senza stravolgerne i contenuti. A Dublino gli stati europei definiscono l'educazione globale un tipo particolare di educazione che:

«permette alle persone di riflettere criticamente sul mondo e sul loro posto in esso; di aprire gli occhi, i cuori e le menti alla realtà del mondo, a livello locale e globale. Permette alle persone di capire, immaginare, sperare e agire per un mondo con giustizia sociale e climatica, pace, solidarietà, equità e uguaglianza, sostenibilità planetaria e comprensione internazionale. Comporta il rispetto dei diritti umani e della diversità, l'inclusione e una vita dignitosa per tutti, ora e in futuro. L'educazione globale comprende un'ampia gamma di offerte educative: formali, non formali e informali; per tutto l'arco della vita».

Perciò essa viene considerata essenziale per il suo potere trasformativo. Purtroppo, il modello di educazione predominante in molti paesi europei riflette un sistema di dominio che separa tra loro individui, culture, società, comunità, religioni, gruppi etnici. In particolare, nei sistemi educativi formali esiste un'impostazione educativa costituita da scompartimenti disciplinari in cui predominano le gerarchie dei saperi, la frammentazione delle conoscenze, la classificazione degli argomenti e la suddivisione delle materie.

L'educazione globale va invece nella direzione opposta, portando l'attenzione sullo sviluppo del pensiero critico, sui nuovi metodi di comunicazione, le interconnessioni tra le persone, la comprensione mutua, la partecipazione. Nelle scuole e nelle università è necessario un cambiamento strutturale per sviluppare una coscienza collettiva e formare alla cittadinanza globale. Si tratta in sostanza, di cambiare le premesse del pensiero, dei sentimenti e delle azioni, per creare la visione comune di un mondo più giusto e sostenibile per tutti. Implicando un cambio radicale dei metodi attraverso cui si educa all'uguaglianza, alla giustizia sociale, alla comprensione e alla cooperazione, l'educazione globale viene definita anche un'educazione della mente e del cuore. Un'educazione in cui è cruciale la visione trasformativa della realtà.

L'aspetto rivoluzionario di questa impostazione consiste nel considerare l'apprendimento non un'aspirina sociale superficiale, ma un vero e proprio processo trasformativo, centrato sullo studente, affinché egli sia protagonista dei processi che lo riguardano, capace di comprendere l'interconnessione tra le sue azioni locali e le sfide mondiali. Nell'educazione globale il sogno guida la visione. E l'immaginazione collettiva contribuisce al sogno. L'obiettivo è dare voce a tutti, affinché la dignità umana prevalga sempre e si possa contribuire alla creazione di un nuovo futuro.

## 5. Il progetto sul Mediterraneo legato alle priorità globali dell'UNESCO: la Cattedra UNESCO-UV "Educazione globale nel Mediterraneo. Studi per la pace, l'interculturalità e la sostenibilità"

Il progetto della Cattedra UNESCO-UV "Educazione globale nel Mediterraneo. Studi per la pace, l'interculturalità e la sostenibilità", approvato a dicembre 2022, è legato al programma di Educazione Globale (GE) condiviso dagli Stati membri del Consiglio d'Europa (vedi Raccomandazioni e documenti delle Conferenze di Atene 1996, Budapest 1999, Maastricht 2002, Lisbona 2008). Esso è inoltre legato agli Obiettivi di Sviluppo del Millennio (2000-2015) e agli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (2015-2030).

La Cattedra intende contribuire alla costruzione di un piano di Educazione Globale (GE) in un'area geografica, il Mediterraneo, che si distingue per la sua diversità culturale e naturale, mobile e immobile, materiale e immateriale. Il Mediterraneo rappresenta il patrimonio comune necessario per la creazione di una società pluralista, che integri i gruppi emarginati e sia in grado di promuovere il dialogo interreligioso, la comprensione reciproca e la coesistenza senza frontiere nel rispetto dei diritti umani.

Riunire tutti questi elementi in programmi educativi formali condivisi da alcune scuole e università del Mediterraneo è essenziale per contribuire all'avvicinamento di una società globale pacifica, non violenta e realmente sostenibile, con un'attenzione alla giustizia e al benessere delle generazioni presenti e future. È importante insegnare misure educative nelle scuole e nelle università in Spagna e in Italia in modo che tutti possano partecipare e interagire con occhio critico come "cittadini del mondo responsabilizzati", praticando l'empatia, la tolleranza e il dialogo, l'equità, la giustizia, la solidarietà e il rispetto. Per approfondire ed estendere l'educazione globale nel Mediterraneo, puntando al pluralismo culturale e alla cittadinanza globale, la Cattedra si concentra su questioni relative alla pace, all'interculturalità e allo sviluppo sostenibile, con particolare attenzione all'*empowerment* e alla collaborazione con i Paesi più vulnerabili.

## 6. Pace, nonviolenza e diritti umani

Per promuovere la cultura della pace nel Mediterraneo è necessario puntare alla formazione di strumenti nonviolenti e alla condivisione di valori e principi etici che rappresentano la base democratica della volontà di vivere insieme pacificamente. L'obiettivo è dimostrare l'importanza dell'interazione e del dialogo tra le Culture per la coesione sociale e la riconciliazione, al fine di promuovere una cultura di pace<sup>2</sup>. Vogliamo inoltre promuovere i valori di una cultura di pace studiando il rapporto tra conflitto e sviluppo, tra sicurezza e disarmo, evidenziando il legame inscindibile tra pace e giustizia, pace ed ecologia, arte ed ecologia. L'obiettivo è quello di analizzare criticamente il sistema che in alcuni Paesi del Mediterraneo produce rifugiati, immigrazione irregolare, traffico di esseri umani, prostituzione, torture e abusi, mentre in altri porta abbondanza, sicurezza e stabilità.

In questo quadro, intendiamo sviluppare ricerche e azioni per la pace nel Mediterraneo, educando alla negoziazione o alla risoluzione non violenta dei conflitti e

---

<sup>2</sup> Obiettivo strategico n.10 – Strategia a medio termine UNESCO, 2008-2013 – 34 C/4

al rispetto dei diritti umani, per la creazione di società più pacifiche e tolleranti. Per questo vogliamo avviare iniziative di Service Learning, in cui gli studenti svolgono “azioni di servizio alla comunità”, che diventano anche esperienze di apprendimento esperienziale. Inoltre, vogliamo analizzare l’uso e l’applicazione della comunicazione nonviolenta all’interno di un quadro teorico umanistico (educazione emotiva e competenze comunicative), tenendo conto dell’eterogeneità geografica, disciplinare e metodologica delle diverse scuole e università coinvolte nel progetto. E vogliamo diffondere e consolidare l’acronimo “PACE nel Mediterraneo”, che sta per *Participatory, Appropriate in values and technologies, Critically aware and Ecologically sustainable development* (sviluppo partecipativo, appropriato nei valori e nelle tecnologie, criticamente consapevole ed ecologicamente sostenibile), in programmi di studio e di ricerca, oltre che in progetti e lavori editoriali. Questi programmi educativi saranno rivolti principalmente agli insegnanti per “costruire le difese della pace nelle menti degli uomini”.

## 7. Interculturalità

La Cattedra si propone di sostenere un programma ampio di educazione interculturale, ideando progetti didattici internazionali e di innovazione pedagogica che utilizzino le nuove tecnologie della comunicazione per promuovere la diversità culturale, l’inclusione, la coesione sociale e la dignità umana nelle scuole e nelle università. Tali progetti devono includere le nuove tecnologie della comunicazione e promuovere valori quali la diversità culturale, l’inclusione, la coesione sociale e la dignità umana. Nell’ambito del Piano di Educazione Globale, vogliamo sviluppare il Progetto *Edutainment* per la formazione degli insegnanti, promuovendo a livello internazionale l’Educatore Animatore Digitale. Si tratta di una figura professionale in grado di svolgere una didattica innovativa coinvolgendo, insieme agli studenti nativi digitali, anche i contesti scolastici dell’area mediterranea.

L’Educatore Animatore Digitale, attraverso l’utilizzo di nuovi strumenti tecnologici, creerà “Percorsi Interculturali Multimediali”, ovvero spazi interattivi misti (reali e virtuali) (anche con l’utilizzo di occhiali multimediali), per il dialogo, la comprensione reciproca e lo scambio di valori. L’educazione artistica sarà inoltre utilizzata come componente creativa e partecipativa nelle attività di educazione interculturale tra Europa e Africa, al fine di trasmettere alle nuove generazioni le migliori pratiche in questi campi.

Sempre nell’ambito dei programmi educativi formali abbiamo sviluppato un primo progetto internazionale (Italia-Spagna) tra le scuole San Francesco di Paola di Messina e *Ramon Llull* di Valencia e le Università di Valencia e Messina. “C’era una volta... il viaggio di Penelope nel Mediterraneo”. Si tratta di un progetto didattico interdisciplinare di scrittura creativa che prevede la creazione di carte da gioco da parte degli studenti per raggiungere i seguenti obiettivi educativi: inclusione, parità di genere, pace e non violenza, intercultura, sviluppo sostenibile nei Paesi del Mediterraneo. L’obiettivo è sostenere lo sviluppo sociale inclusivo, favorire il dialogo interculturale per l’avvicinamento delle culture e promuovere i principi etici<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Obiettivo strategico n. 6 – Strategia a medio termine UNESCO, 2014-2021 – 37 C/4.

## 8. Sostenibilità

Per realizzare un progetto di sensibilizzazione e di educazione in relazione agli obiettivi dell'Agenda per lo Sviluppo Sostenibile è necessario puntare alle tre dimensioni della sostenibilità: sociale, ambientale ed economica. Al fine di condividere esperienze positive a livello nazionale e internazionale e di cooperare su questioni di interesse comune (come l'educazione alla protezione dell'ambiente, la mitigazione o l'alleggerimento dell'onere del debito dei Paesi poveri, la decolonizzazione di territori sfruttati economicamente e dal punto di vista ecologico), è importante lavorare insieme a tutti i partner della rete. Ciò significa incorporare lo sviluppo sostenibile nei curricula e nei testi di apprendimento formale per contribuire alla consapevolezza e alla capacità dei giovani di lottare contro il cambiamento climatico e i suoi effetti negativi sul pianeta.

Per promuovere l'educazione allo sviluppo sostenibile nel Mediterraneo, considerato nelle sue diverse dimensioni (pace, economia, protezione dell'ambiente, giustizia sociale e democrazia) è essenziale la partecipazione dal basso dei cittadini. Soprattutto, è fondamentale il ruolo dei giovani, delle donne e dei popoli oppressi come agenti di cambiamento. Un programma valido deve puntare sulla conoscenza, sui contenuti, sulle azioni e sulle migliori pratiche educative affinché tutti possano vedere rispettate le loro libertà fondamentali e il diritto di vivere in pace, conducendo una vita dignitosa.

Un altro elemento chiave dell'educazione allo sviluppo sostenibile è la formazione degli insegnanti e la revisione dei programmi scolastici, in particolare l'insegnamento della storia, della geografia, delle lingue straniere, dell'educazione civica e artistica e dello sport come strumenti di comprensione reciproca e non di esaltazione esclusiva dell'identità nazionale. Bisogna moltiplicare gli sforzi per ottenere un cambiamento di atteggiamenti, valori e disposizioni che sono decisivi in tutti i progetti di sviluppo sostenibile portati avanti nelle scuole di ogni ordine e grado. Perciò verranno proposte azioni e ricerche educative nelle scuole e nelle università su temi globali come le migrazioni e l'emergenza climatica, la guerra e la povertà, per promuovere una cultura di cooperazione per uno sviluppo sostenibile nell'area del Mediterraneo.

Insieme ai partecipanti alla rete della Cattedra intendiamo coordinare azioni congiunte con l'obiettivo di rafforzare il contributo dello sviluppo sostenibile<sup>4</sup>.

## 9. Empowerment

La Cattedra UNESCO-UV vuole essere un laboratorio di idee, un polo di eccellenza e un catalizzatore per la cooperazione scientifica internazionale nel campo dello sviluppo dell'Educazione Globale tra la Spagna, l'Italia e i Paesi del Mediterraneo, in particolare per i gruppi svantaggiati che vivono in territori con sistemi economici, sociali e ambientali più vulnerabili. Al fine di promuovere una società più giusta ed egualitaria nell'area del Mediterraneo, vogliamo sviluppare progetti educativi specifici per l'empowerment femminile e lo sviluppo inclusivo, trasformando istituzioni educative come scuole e università in luoghi privilegiati per l'esercizio dei diritti umani,

---

<sup>4</sup> Obiettivo strategico n. 9 – Strategia a medio termine UNESCO, 2008-20013 – 34 C/4.

la pratica della democrazia, l'apprendimento della tolleranza e l'apertura alla diversità culturale. Per promuovere l'*empowerment* di tutti i cittadini e contrastare l'emarginazione, l'isolamento, l'esclusione e la violenza, è importante promuovere l'insegnamento della prospettiva interculturale nelle università e nelle scuole. Eliminare pregiudizi e stereotipi non è facile, neppure utilizzando metodi e strumenti pedagogici innovativi, come la lezione capovolta e metodologie d'aula che ribaltano la struttura didattica tradizionale. Ma è una sfida che vogliamo raccogliere.

## 10. Relazioni Nord-Sud-Sud

Poiché la comunità internazionale ha riconosciuto che la diversità culturale e i suoi corollari – l'incontro e il dialogo, il rispetto e la comprensione reciproca – contribuiscono allo sviluppo e all'arricchimento dell'umanità, vogliamo promuovere una tolleranza attiva, animata dalla volontà di conoscere l'altro, di comprendere la sua differenza e di rispettarla. Pertanto, l'obiettivo è quello di realizzare azioni educative, ricerche scientifiche e scambi tra Paesi europei, africani e asiatici bagnati dal Mar Mediterraneo. In particolare, vogliamo promuovere studi interculturali portando avanti un approccio internazionale critico sulla questione delle migrazioni. Vorremmo inoltre rafforzare l'idea di cittadinanza globale e aumentare la consapevolezza dei temi dell'interculturalità, della pace e dello sviluppo sostenibile nelle scuole, nelle università e nella società civile.

In una prospettiva interculturale, contro-egemonica e post-coloniale, il progetto vorrebbe contribuire all'attuazione di un piano di Educazione Globale per rafforzare la cooperazione scientifica internazionale tra diverse istituzioni del Mediterraneo. L'obiettivo ultimo è promuovere alleanze, pratiche di collaborazione e condivisione delle conoscenze, favorendo le relazioni Nord-Sud-Sud nei Paesi del Mediterraneo. In particolar modo si sottolinea l'importanza delle sinergie e delle azioni di collaborazione legate principalmente al seguente obiettivo: contribuire a costruire un partenariato globale per lo sviluppo<sup>5</sup>. Con questo obiettivo si vogliono promuovere società pacifiche, giuste e inclusive per lo sviluppo sostenibile<sup>6</sup>.

## 11. Educazione alla cittadinanza globale

La cattedra UNESCO-UV ha l'obiettivo di rafforzare l'Educazione alla Cittadinanza Globale nel Mediterraneo attraverso una prospettiva antirazzista, non discriminatoria e post-coloniale, sviluppando progetti di educazione ambientale e interculturale incentrati sul rispetto reciproco, il dialogo interreligioso, l'integrazione sociale e la cooperazione.

Solo grazie ad un rapporto sinergico è possibile educare ad una idea di cittadinanza globale creativa e responsabile, capace di favorire una nuova solidarietà trasversale tra gruppi e movimenti culturali e religiosi nel Mediterraneo, promuovendo il pluralismo culturale e il dialogo tra le culture. L'obiettivo dell'educazione alla

---

<sup>5</sup> Obiettivo di Sviluppo del Millennio 8 ONU – 2000-2015.

<sup>6</sup> Obiettivo di Sviluppo Sostenibile 16 ONU – 2015-2030.

cittadinanza globale è creare società più aperte, rispettose, inclusive e tolleranti<sup>7</sup> e responsabilizzare gli studenti affinché siano cittadini globali creativi e responsabili<sup>8</sup>.

## 12. La Rete Interculturale “Donne per la Pace nei Cinque Continenti”

La Rete è dedicata alla memoria di Alberto L’Abate – sociologo, attivista e ricercatore italiano, impegnato nella ricerca per la pace e la nonviolenza – ed è aperta a collaborazioni da ogni parte del mondo. Al momento della costituzione è composta da un gruppo di donne impegnate su più fronti che condividono la visione di un mondo in cui ogni individuo possa vivere in armonia con gli altri e con l’ambiente, senza discriminazioni né violenze. Le donne della rete credono nell’importanza della diversità e dell’inclusione nella costruzione di reti internazionali per la pace e la sostenibilità. Riconoscono il loro potenziale come agenti di cambiamento e promotori della pace. Ritengono che affrontare le sfide globali richiede un impegno collettivo da parte di settori pubblici, privati e non profit. Considerano necessario lavorare insieme per costruire un futuro migliore per tutti, dalle foreste pluviali dell’Amazzonia alle regioni artiche, in difesa dei diritti umani e della Madre Terra. Pertanto, qui viene proposto il Decalogo del Manifesto di Intenti con l’impegno di raggiungere entro il 2050 i seguenti obiettivi:

1. Promuovere la pace, i diritti umani e la sostenibilità globale attraverso azioni concrete e collaborazioni significative.
2. Sostenere progetti di ricerca che contribuiscano alla costruzione di un mondo più equo, sostenibile e pacifico per le generazioni future.
3. Fornire opportunità di formazione e accesso alle risorse per favorire l’empowerment femminile in tutto il mondo.
4. Educare alla cittadinanza globale per la realizzazione di un mondo più pacifico ed equo attraverso rapporti di collaborazione tra Paesi del Sud e del Nord del mondo.
5. Stabilire collaborazioni con altre istituzioni educative, organizzazioni della società civile e agenzie governative per condividere conoscenze, risorse e migliori pratiche al fine di promuovere la pace e la sostenibilità.
6. Sensibilizzare alla consapevolezza globale e alla tutela dei diritti umani e dell’ambiente attraverso iniziative e azioni che valorizzino il ruolo delle donne nella costruzione della pace in tutti i continenti.
7. Coinvolgere Università o istituzioni accademiche interessate a promuovere l’uguaglianza di genere, la diversità culturale e la sostenibilità sociale, ambientale ed economica per generare un impatto positivo sul mondo, dagli ecosistemi più fragili a quelli più biodiversi.
8. Invitare donne provenienti da tutte le comunità e background a unirsi alla rete, garantendo così una rappresentanza autentica e inclusiva.
9. Collaborare con istituzioni educative, organizzazioni della società civile e agenzie governative per promuovere la ricerca interdisciplinare e la collaborazione internazionale per affrontare le sfide globali.

---

<sup>7</sup> Strategia a medio termine UNESCO 1996-2001.

<sup>8</sup> Strategia a medio termine Unesco 2014-2021 – 37 C/4.

10. Presentare la propria candidatura nel 2024-2025 al PROGRAMMA UNITWIN DELL'UNESCO con il progetto "Educazione alla cittadinanza globale. Dall'Artico all'Amazzonia, In difesa dei diritti umani e della Madre Terra".

### 13. Conclusioni

In conclusione, l'importanza dell'educazione globale, della Cattedra UNESCO e della Rete delle Donne per la Pace nei Cinque Continenti si manifesta come una potente sinergia per affrontare le sfide globali con determinazione e solidarietà. Attraverso l'educazione globale, siamo in grado di trasmettere conoscenze e valori fondamentali per la costruzione di un mondo più pacifico, equo e sostenibile. La Cattedra UNESCO fornisce una piattaforma di ricerca e formazione dedicata alla promozione della pace, dell'interculturalità e della sostenibilità, guidando l'innovazione e la collaborazione a livello globale. La Rete delle Donne per la Pace nei Cinque Continenti, aperta collaborazione da ogni parte del mondo, incarna la forza e la determinazione delle donne nel promuovere la pace, i diritti umani e la sostenibilità attraverso azioni concrete e collaborazioni significative. Tutto insieme, queste iniziative rappresentano un impegno per costruire un futuro migliore per tutti, basato sulla consapevolezza dell'importanza che il processo di empowerment riveste all'interno del nostro progetto di educazione globale.

### Bibliografia

AA.VV. (2019), *Global Education Guidelines. Concept and Methodologies on global Education for educators and policy makers*, Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa, Lisbona, in [www.book.coe.it](http://www.book.coe.it).

ONU (2015), *Trasformare il nostro mondo: Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, in <https://unric.org/it/agenda-2030/>



©2023 by the Author(s); licensee Quaderni di Intercultura. This article is an Open Access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

# EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA GLOBALE: PER UN CAMBIO DI PARADIGMA DELLA SCUOLA ITALIANA

## GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION: FOR A PARADIGM SHIFT IN ITALIAN SCHOOLS

Sofia Donato\*

A partire dagli obiettivi dell'“Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile” fino a quelli della “Strategia Italiana per lo Sviluppo Sostenibile”, l'Educazione alla cittadinanza globale (ECG) ha assunto un ruolo sempre più decisivo non solo nei documenti internazionali ma anche nazionali. Essa è stata inclusa dal G20 tra le prime due priorità per l'istruzione mondiale e indicata dal *World Economic Forum* come una tra le otto componenti che caratterizzeranno l'apprendimento di alta qualità nella Quarta rivoluzione industriale.

L'articolo vuole mettere in evidenza le enormi opportunità offerte dall'Educazione alla cittadinanza globale, se efficacemente introiettata e trasmessa, e le urgenze sulle quali è necessario intervenire per mettere in atto un vero cambio di paradigma della scuola italiana. È essenziale agire, in particolare, sugli ambienti di apprendimento, sulla formazione permanente degli insegnanti (quale momento cruciale di riflessione critica sulla pratica) e sugli approcci metodologici per renderli sempre più partecipativi e inclusivi quindi più adeguati alle attuali sfide educative.

*Starting from the objectives of the "2030 Agenda for Sustainable Development" up to those of the "Italian Strategy for Sustainable Development", Global Citizenship Education (ECG) has taken on an increasingly decisive role not only in international documents but also national. It was included by the G20 among the top two priorities for global education and indicated by the World Economic Forum as one of the eight components that will characterize high-quality learning in the Fourth Industrial Revolution.*

*The article aims to highlight the enormous opportunities offered by Global Citizenship Education, if effectively introjected and transmitted, and the urgencies on which it is necessary to intervene to implement a true paradigm shift in Italian schools. It is essential to act, in particular, on learning environments, on the ongoing teacher training (as a crucial moment of critical reflection on practice) and on methodological approaches to make them increasingly participatory and inclusive and therefore more adequate to current educational challenges.*

**Parole-chiave:** agenda 2030, sviluppo sostenibile, educazione, cittadinanza, scuola, apprendimento, formazione insegnanti, metodi di apprendimento.

**Keywords:** 2030 agenda, sustainable development, education, citizenship, school, learning, teacher training, learning methods.

---

\* Sofia Donato è dottoressa in Scienze e Tecniche Psicologiche, formatrice esperta in processi di cittadinanza attiva, in educazione alla cittadinanza globale e risoluzione nonviolenta dei conflitti.

«E in questo senso la scuola, se davvero democratica, ovvero condotta in un clima di libertà e con la partecipazione di tutti i suoi componenti alla definizione del suo indirizzo culturale, può diventare il grande laboratorio in cui tutti possono sperimentare i metodi della democrazia, accogliendoli come parte della loro vita e delle relazioni interpersonali, e una grande fucina per la costituzione dei buoni cittadini della democrazia del futuro»<sup>1</sup>  
John Dewey, 1916 (Filosofo e pedagogista americano)

## 1. L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile e i nuovi obiettivi per un'educazione di qualità, inclusiva, equa e nonviolenta

Negli ultimi anni «è aumentata sempre più la consapevolezza che l'attuale modello di sviluppo è insostenibile perché stiamo vivendo al di sopra delle nostre possibilità e al di sopra delle capacità del pianeta e dell'ecosistema di fornirci ciò che ci è necessario. Il modello di sviluppo sostenuto dai paesi ricchi del Nord contribuisce al radicamento dell'impoverimento e della dipendenza dei paesi del Sud del mondo. La ripartizione del potere, delle risorse e del benessere è sempre più diseguale»<sup>2</sup>.

In questo contesto generale, il 25 settembre 2015 è stata sottoscritta dai governi dei 193 Paesi membri delle Nazioni Unite e approvata dall'Assemblea Generale dell'ONU, l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, un programma di azioni concrete necessario a far fronte alle diverse problematiche che stanno piegando il nostro Pianeta. L'Agenda 2030 è costituita da 17 *Sustainable Development Goals* (SDGs) (Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile) - il primo fra tutti quello di sconfiggere la povertà nel mondo - che prevedono a loro volta ben 169 target o traguardi da raggiungere entro il 2030 in ambito ambientale, alimentare, economico, educativo, sanitario, sociale e istituzionale. È una pietra angolare e una sfida globale che riguarda tutti i Paesi del mondo e che impone agli Stati un cambio di paradigma socio-economico per affrontare le sfide urgenti che necessitano risposte non più rimandabili.

Uno degli obiettivi dell'Agenda 2030, il *Goal 4*, è quello di fornire un'educazione di qualità, inclusiva ed equa e di promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti.

Il *Goal 4* - articolato su 7 target e 3 strumenti di attuazione - prevede, infatti, che ragazzi e ragazze abbiano accesso e completino un'istruzione primaria e secondaria equa e di qualità; abbiano diritto ad uno sviluppo infantile e ad una scuola dell'infanzia di qualità; che tutte le donne e gli uomini abbiano parità di accesso all'istruzione universitaria e professionale e che acquisiscano le competenze necessarie per accedere a lavori dignitosi; che venga eliminata la disparità di genere nell'istruzione e nella formazione professionale soprattutto per i più vulnerabili e che tutti i giovani e anche gli adulti, uomini e donne, raggiungano un'alfabetizzazione adeguata, compresa l'abilità di calcolo. Il *Goal 4* con il target 4.7 si spinge oltre delineando in particolare contenuti e strumenti della formazione di qualità:

«Entro il 2030, assicurarsi che tutti gli studenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile attraverso, tra l'altro, l'educazione per lo sviluppo e gli stili di vita sostenibili, i diritti umani, l'uguaglianza di

<sup>1</sup> A. Mariuzzo (2020), *Dewey. Pedagogia, scuola e democrazia*, Scholé, Brescia, p. 52.

<sup>2</sup> M. Galiero (2009), *Educare per una cittadinanza globale. Costruire un mondo giusto a partire dalla scuola*, EMI, Bologna, p. 47.

genere, la promozione di una cultura di pace e di non violenza, la cittadinanza globale e la valorizzazione della diversità culturale e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile»<sup>3</sup>.

Il Goal 4 delinea anche tre strumenti di attuazione per mettere in pratica un'educazione di qualità: adeguare le strutture scolastiche alle esigenze degli studenti e ai nuovi bisogni che emergono da una società sempre più complessa affinché diventino ambienti di apprendimento nonviolenti, inclusivi, sicuri ed efficaci per tutti; espandere a livello globale il numero di borse di studio da destinare ai paesi in via di sviluppo per implementare l'istruzione superiore e potenziare la formazione professionale e la dotazione informatica; infine, aumentare notevolmente la presenza di insegnanti qualificati, anche attraverso la cooperazione internazionale degli insegnanti in particolare nei paesi in via di sviluppo.

## 2. L'Educazione alla Cittadinanza Globale e le competenze globali

L'UNESCO (*United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization*) - Agenzia speciale delle Nazioni Unite nata dopo la fine della Seconda Guerra Mondiale con l'obiettivo di promuovere la pace e la giustizia sociale tra le nazioni attraverso l'educazione, la cultura e la scienza - ha risposto alla crisi che sta investendo tutti gli ambiti della società, in supporto agli Stati membri, attraverso la promozione dell'Educazione alla cittadinanza globale (ECG), inclusa dal G20 tra le prime due priorità per l'istruzione mondiale e indicata dal *World Economic Forum* come una tra le otto componenti che caratterizzeranno l'apprendimento di alta qualità nella Quarta rivoluzione industriale (l'Istruzione 4.0).

L'Educazione alla cittadinanza globale, necessaria a perseguire l'Obiettivo 4 e nello specifico il target 4.7 dell'Agenda 2030, ha l'obiettivo di rendere gli insegnanti maggiormente consapevoli della globalità delle problematiche sociali che stiamo vivendo «e promotori attivi di società più tolleranti, pacifiche, inclusive e sostenibili». Allo stesso tempo l'ECG «mira a instillare nei discenti (bambini e adulti) valori, attitudini e comportamenti che promuovano una cittadinanza globale sostenibile: creatività, innovazione e impegno per la pace, per i diritti umani e per lo sviluppo sostenibile»<sup>4</sup>.

L'UNESCO ha proposto una definizione condivisa di Cittadinanza Globale quale senso di appartenenza a una comunità più ampia e a una comune umanità, evidenziando un'interdipendenza e un'interconnessione economica, sociale, politica e culturale tra dimensione locale, nazionale e globale e ha definito tre ambiti di apprendimento fondamentali e connessi tra loro che rappresentano anche gli obiettivi, i risultati attesi e le competenze da acquisire: cognitivo, socio-emotivo e comportamentale.

Tenendo conto di questi tre ambiti, quindi, tramite l'ECG, i discenti dovrebbero acquisire competenze cognitive e metacognitive utili a comprendere in modo critico e

---

<sup>3</sup> Agenzia per la Coesione Territoriale (2015), *Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, <<https://www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile/>>

<sup>4</sup> Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO) (2018), *Educazione alla Cittadinanza Globale. Temi e obiettivi di apprendimento*, UNESCO e Centro per la Cooperazione Internazionale, <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261836>>

analitico il mondo e le sue complessità; dovrebbero acquisire atteggiamenti e valori che permettano di sviluppare le competenze emotive e psico-sociali necessarie a saper vivere con gli altri in modo pacifico e rispettoso delle differenze e dovrebbero agire in modo responsabile ed efficace a livello locale, nazionale e globale, attribuendo importanza ai diritti umani e all'ambiente, contribuendo alla costruzione di un futuro migliore, secondo lo spirito della cittadinanza attiva.

L'ECG si riferisce a un processo di apprendimento continuo che parte dall'infanzia, prosegue durante tutti i gradi scolastici per poi continuare durante l'età adulta, seguendo percorsi formali e informali, convenzionali e non convenzionali e tramite interventi curriculari ed extra-curricolari.

La cittadinanza globale, proprio perché fondata sui diritti umani, mira a diminuire la distanza che si è generata tra cittadini e governanti, per restituire dignità e valore alle persone, non più intese come semplici consumatori o sudditi obbedienti, quanto piuttosto come protagonisti del cambiamento, cittadini attivi capaci di scegliere, agire, partecipare.

Affinché i giovani siano consapevoli dei complessi problemi che legano indissolubilmente il locale e il globale, e affinché siano in grado di affrontarli in maniera responsabile, è molto importante che, tramite l'ECG, acquisiscano le competenze globali.

L'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) ha definito la competenza globale come «la capacità di esaminare questioni locali, globali e interculturali, di comprendere e apprezzare le prospettive e le visioni del mondo degli altri, di impegnarsi in interazioni aperte, appropriate ed efficaci con persone di culture diverse e di agire per il benessere collettivo»<sup>5</sup>.

Le competenze globali individuate dal Consiglio d'Europa includono:

1. Conoscenza del mondo; 2. Pensiero critico; 3. Competenze interculturali e linguistiche, sociali ed emozionali; 4. Capacità di cooperazione e collaborazione; 5. Consapevolezza dell'etica globale; 6. Capacità di agire. È importante notare che questi sono solo alcuni esempi di competenze globali e che possono variare a seconda dei contesti e delle definizioni specifiche utilizzate da diversi paesi o organizzazioni.

Competenze globali e cittadinanza globale sono parte dell'educazione globale, un'educazione che permette di riflettere criticamente sul mondo e sul loro posto in esso; di aprire gli occhi, i cuori e le menti alle diverse realtà, a livello locale e globale; di capire, immaginare, sperare e agire per un mondo in cui vi sia giustizia sociale e climatica, pace, solidarietà, equità e uguaglianza, sostenibilità planetaria e comprensione internazionale. Un'educazione che comporta il rispetto dei diritti umani e della diversità, l'inclusione e una vita dignitosa per tutti, nel presente e nel futuro. (Tratto dalla Dichiarazione di Dublino sull'educazione globale fino al 2050).

### 3. La strategia italiana per l'Educazione alla Cittadinanza Globale

---

<sup>5</sup> Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO) (2022), *Mobiliser la communauté mondiale pour faire progresser la paix par l'éducation*, UNESCO, <<https://www.unesco.org/fr/articles/mobiliser-la-communaute-mondiale-pour-faire-progresser-la-paix-par-leducation>> (tr. it.)

Anche nel nostro Paese, tramite il Tavolo di lavoro per la strategia nazionale per l'educazione alla cittadinanza globale - composto da decine di associazioni, Ministeri ed Enti locali e coordinato dalla Provincia autonoma di Trento - è nata nel 2018 la Strategia Italiana per l'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG), un documento che identifica attori, obiettivi, azioni e strumenti di monitoraggio necessari al raggiungimento dell'obiettivo 4 e del target 4.7 dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. La Strategia vuole stimolare Ministeri, Enti locali, Regioni, Istituzioni scolastiche, i servizi per le politiche giovanili a operare in modo sinergico e su tre livelli: locale, nazionale e internazionale, organizzando azioni finalizzate alla diffusione dell'ECG in ambiti formali e informali, promuovendo il dibattito pubblico sui temi globali e sulla cittadinanza attiva. La Strategia si concentra anche sulle azioni da intraprendere negli ambiti educativi formali e informali e dai mezzi di comunicazione.

Negli ambiti formali è prioritario inserire le competenze di cittadinanza globale nelle normative - vedi quelle scolastiche attuate tramite la legge 92/2019 che dal settembre 2020 ha reintrodotto l'Educazione Civica che ha tra i suoi criteri contenutistici proprio lo Sviluppo Sostenibile - e prevedere la revisione dei curricula. È centrale la formazione dei docenti e dirigenti scolastici attraverso la stesura di offerte formative coerenti con gli obiettivi dell'ECG. È auspicabile agire localmente per creare gruppi di lavoro inter-istituzionali che vedano impegnati rappresentanti di Regioni, Città Metropolitane, Uffici scolastici, Centri di formazione professionale, associazioni profit e no profit e organizzazioni della società civile per tracciare strategie comuni e percorsi attuativi e, in ultimo, sviluppare sistemi di valutazione e monitoraggio della Strategia nazionale coinvolgendo la rete delle Università per lo sviluppo sostenibile.

Negli ambiti informali, per rafforzare la cittadinanza attiva, occorre fare leva sui seguenti passaggi progressivi dei processi di apprendimento: (1) informazione, (2) cambiamento di percezioni e atteggiamenti e (3) mobilitazione. Le reti territoriali e le organizzazioni della società civile hanno un ruolo importante nel sollecitare le politiche locali e nazionali e nel promuovere la formazione e l'aggiornamento del personale docente, degli educatori e dei formatori (formarsi per formare).

I mezzi di comunicazione devono farsi portavoce di un cambiamento culturale che stimoli il pensiero critico, intervenendo su messaggi xenofobi, razzisti, discriminatori, incitatori di odio e stereotipati.

A giugno 2023, l'AICS (Agenzia Italiana per la Cooperazione allo Sviluppo) unitamente ad altri membri del Tavolo Nazionale Multiattore e all'ASviS (Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile), pubblicano il Piano di Azione Nazionale per l'Educazione alla Cittadinanza Globale (PAN –ECG) che traduce in modo operativo gli obiettivi della Strategia Italiana e si propone come strumento di coordinamento e monitoraggio delle iniziative promosse dai vari attori impegnati nella diffusione d'ECG. Il Piano prevede attività di formazione in ambito scolastico, universitario e sul territorio e definisce gli ambiti tematici, i percorsi di educazione formale, non formale e di informazione e sensibilizzazione e le attività di valutazione integrati e multilivello<sup>6</sup>.

#### **4. La cittadinanza globale a scuola: un cambio di paradigma necessario**

---

<sup>6</sup> Sozzi, M. (2023), *Un piano d'azione per l'educazione alla cittadinanza globale, vettore di sostenibilità*, Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile ASviS, <<https://asvis.it/notizie-sull-alleanza/19-17073/un-piano-dazione-per-leducazione-alla-cittadinanza-globale-vettore-di-sostenibilita>>

L'educazione alla cittadinanza globale, per esercitare il proprio ruolo trasformativo, ha necessità di sovvertire alcune regole, generare un cambio di paradigma e ritornare a pensare la scuola come una Comunità. Dewey «identificava l'educazione come un processo intrinsecamente politico»<sup>7</sup> nel senso più alto del termine perché finalizzato a generare inclusione e partecipazione, un terreno su cui formare alla democrazia quale frutto di una comunità di apprendimento. Educazione e vita che si realizzano dentro e fuori la scuola, coniugando educazione formale e informale, ambienti strutturati con città caotiche e comunità virtuali.

Massimiliano Tarozzi definisce tre modelli didattici di educazione alla cittadinanza che, se presi singolarmente, come assoluti (cosa che avviene spesso all'interno delle nostre scuole), presentano limiti evidenti che rischiano di togliere all'ECG il suo grande potere trasformativo: il modello repubblicano, liberale e valoriale.

Il modello repubblicano vede l'idea di cittadinanza strettamente coincidente con l'appartenenza a uno stato-nazione, in cui l'educazione alla cittadinanza si limita alla conoscenza dei principi costituzionali e delle leggi dello Stato e a tutelare e conoscere i propri diritti non dimenticandosi dei propri doveri. Questo modello porta con sé il limite di infrangersi con la complessità della realtà globale, rischiando di favorire il nascere di integralismi.

Il modello liberale ha l'universalità cosmopolitica come punto di forza, mira all'acquisizione di un pensiero critico, analitico, oggettivamente imparziale, forieri di una cittadinanza attiva basata sul confronto. Questo modello è quello più capace di formare all'ECG ma presenta il limite di un razionalismo strumentale che finisce per non toccare tutte le corde (vedi quelle emotive) della nostra soggettività.

Il modello valoriale trasmette ciò che sembra mancare al modello liberale, puntando su un approccio etico all'ECG che suggerisce risposte di tipo morale. L'approccio valoriale è diverso da quello repubblicano poiché è centrato sulle universali radici delle comunità. Questo modello ha degli evidenti limiti legati a un dogmatismo che propone l'educazione alla cittadinanza come un'educazione ai valori<sup>8</sup>.

L'Educazione alla Cittadinanza Globale ha bisogno, invece, di integrare più modelli, di contribuire al cambiamento sociale in modo creativo, complesso e attivo. In definitiva, si tratta di «un'altra educazione» per «un altro modello di sviluppo»<sup>9</sup>.

#### 4.1. La scuola oltre la scuola: gli ambienti di apprendimento

Riguardo gli ambienti di apprendimento, essi non possono includere solo gli edifici scolastici se l'educazione alla cittadinanza globale, per vocazione, deve andare oltre la scuola e aprirsi all'incontro con il territorio. La Strategia Italiana ha specificato chiaramente l'importanza (1) di intervenire sugli ambienti di apprendimento affinché diventino favorevoli alle metodologie partecipative; (2) di coinvolgere tutta la comunità educante e (3) di attivare Piani territoriali implementati da attori che lavorino in rete tra loro.

Per intervenire fattivamente sugli ambienti di apprendimento, il 14 giugno 2022, con decreto del Ministero dell'Istruzione n. 161, è stato adottato il Piano Scuola 4.0:

---

<sup>7</sup> A. Mariuzzo (2020), *Dewey...*, cit., p. 21.

<sup>8</sup> M. Tarozzi (2005), *Cittadinanza interculturale. Esperienza Educativa come agire politico*, La Nuova Italia, Firenze.

<sup>9</sup> M. Galiero (2009), *Educare per una cittadinanza globale...*cit., p. 35

scuole innovative, cablaggio, nuovi ambienti di apprendimento e laboratori, previsto dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) e a cui è stata destinata la somma complessiva di 2,1 miliardi di euro da ridistribuire su tutto il territorio nazionale per trasformare le classi tradizionali in ambienti innovativi, flessibili, inclusivi e tecnologici e implementare i laboratori per le professioni digitali del futuro. I nuovi ambienti di apprendimento devono necessariamente prevedere un cambiamento delle metodologie didattiche affinché diventino sempre più partecipative e inclusive.

Relativamente al lavoro in rete dei vari attori impegnati nella realizzazione della Strategia Italiana per l'ECG, sono state elaborate nel 2019 delle indicazioni per l'attuazione dei Piani territoriali per l'Educazione alla Cittadinanza Globale, azioni integrate e a più livelli istituzionali per agire sul territorio, attivando Tavoli intersettoriali di confronto e di collaborazione fattiva. L'obiettivo è dare vita, attraverso un approccio sistemico, a una mappatura dei soggetti coinvolti nell'ECG a livello territoriale e realizzare insieme una pianificazione pluriennale di interventi e finanziamenti. Si tratta di far dialogare e coordinare politiche regionali e comunali, associazioni, enti, uffici scolastici affinché lavorino coordinandosi insieme.

I Piani territoriali prevedono momenti di formazione in rete per i vari operatori; iniziative e incontri di coordinamento fra Enti e attori locali; un lavoro di sensibilizzazione nelle scuole e l'istituzione di consulte e di piattaforme per la condivisione delle esperienze, attività d'implementazione dell'ECG nel mondo del lavoro e strumenti di sostegno per il finanziamento dei percorsi educativi.

Sarà fondamentale porre l'attenzione da parte dei Tavoli intersettoriali alla trasformazione digitale promossa dal Piano Scuola 4.0, investendo su «tecnologie civiche» e beni comuni digitali (finanza diffusa, *open source*, cittadinanza digitale, ecc.)<sup>10</sup>.

## 4.2. Formazione permanente ed *empowerment* degli insegnanti

«Com'è noto, Freud definiva lo psicanalizzare, il governare e l'educare come tre professioni egualmente impossibili, ovvero tre mestieri in stretto rapporto col reale» (inteso da Lacan come l'impossibile, poiché si scontra con il limite che l'esperienza del linguaggio rende possibile)<sup>11</sup>.

Il mestiere dell'insegnante, oggi, è particolarmente messo alla prova dalle numerose sollecitazioni che provengono dalla società in rapido cambiamento e dalle stesse nuove generazioni. Riuscire a riportare l'arte dell'educare tra le professioni "possibili" sembra un compito sicuramente arduo.

Secondo uno studio condotto dall'UNESCO, un insegnante su quattro non si sente adeguatamente pronto a insegnare diritti umani e parità di genere e solo un quarto si sente in grado di spiegare come tutelare i diritti umani<sup>12</sup>.

Questa situazione invita inevitabilmente a una riflessione sulla qualità della formazione destinata agli insegnanti, professione che oggi presuppone delle competenze

---

<sup>10</sup> P. Berbeglia et al. (2019), *Piani territoriali per l'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG): indicazioni per Regioni e Enti Locali, Education Global Health*, <<https://educationglobalhealth.eu/ecg/wp-content/uploads/2020/11/3.-Piani-Territoriali-ECG.pdf>>

<sup>11</sup> M. Recalcati (2014), *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Giulio Einaudi editore, Torino.

<sup>12</sup> M. Galiero (2009), *Educare per una cittadinanza globale...*, cit.

cui essi non sono stati formati in quanto, fino a poco tempo fa, ritenute secondarie rispetto alla conoscenza dei contenuti delle materie curriculari.

Stephen Billet ha più volte posto l'attenzione sull'importanza di distinguere il *lifelong learning* dalla *lifelong education*, due termini spesso considerati consonantici, quindi, sovrapposti o confusi dalle stesse istituzioni nazionali e internazionali. Mentre il primo termine si riferisce a un percorso di acquisizione di conoscenze, competenze e valori attraverso l'esperienza personale, l'educazione permanente, invece, è veicolata dalle istituzioni sociali e riguarda l'insieme dei percorsi educativi finalizzati a generare un cambiamento nelle persone<sup>13</sup>.

Sinora, nella formazione degli adulti è stato dato molto spazio alla dimensione del *learning* trascurando invece quella globale dell'educazione permanente e l'impatto che questa avrebbe sulla formazione integrale delle persone quindi dei cittadini.

Oggi si tende a mettere l'accento anche su altri ruoli che l'insegnante dovrebbe essere in grado di rivestire come quello di "facilitatore", "educatore", "orientatore", "animatore digitale", "tutor" e persino "provocatore" (cioè capace di stimolare un reale cambiamento).

Già Paulo Freire poneva l'accento sull'importanza di ri-pensare tutta la logica del processo di formazione degli insegnanti perché insegnare non vuol dire trasferire delle conoscenze in un'ottica «bancaria» dell'educazione<sup>14</sup>.

L'Educazione alla cittadinanza globale esige una scuola democratica, aperta e partecipativa in cui tutti gli attori - insegnanti compresi - sono soggetti che contribuiscono al cambiamento poiché prima di esercitare un ruolo all'interno di un'Istituzione, sono chiamati a essere Cittadini. Edgar Morin sostiene, infatti, che «l'educazione deve contribuire all'auto-formazione delle persone, insegnando loro a diventare cittadini»<sup>15</sup>.

L'educatore che crede nella trasformazione sociale, in quanto cittadino attivo nella propria comunità, è colui che è chiamato ad un aggiornamento continuo poiché egli stesso è protagonista del processo di cambiamento della società. Appare necessario investire, quindi, nei percorsi di formazione previa dei neo docenti - seguendo l'esempio della Finlandia - e in quelli di aggiornamento continuo del personale già in servizio oltre che promuovere percorsi di *empowerment* finalizzati ad una crescita individuale e di gruppo, ad una acquisizione di consapevolezza di sé e delle proprie competenze relazionali, metodologiche e globali. Sempre Freire sottolineava che «nella formazione permanente dei professori, il momento fondamentale è quello della riflessione critica sulla pratica. È pensando criticamente la pratica di oggi o di ieri che si può migliorare la prossima pratica»<sup>16</sup>.

Non a caso, già dal 2018, tra le quattro macro aree del Piano d'Intesa triennale tra il Ministero dell'Istruzione e l'ASviS, una riguardava proprio la didattica e la formazione dei docenti. Non bastano le ore di formazione e di aggiornamento obbligatorie ma occorre intervenire oltre che sulla quantità, sulla qualità della formazione che deve prediligere le stesse metodologie attive e di apprendimento

---

<sup>13</sup> S. Billet (2010), *The perils of confusing lifelong learning with lifelong education*, in «International Journal of Lifelong Education», <[https://www.researchgate.net/publication/233198865\\_The\\_perils\\_of\\_confusing\\_lifelong\\_learning\\_with\\_lifelong\\_education](https://www.researchgate.net/publication/233198865_The_perils_of_confusing_lifelong_learning_with_lifelong_education)>

<sup>14</sup> P. Freire (2014), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.

<sup>15</sup> E. Morin (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

<sup>16</sup> P. Freire (2014), *Pedagogia dell'autonomia...*, cit.

profondo su cui la Strategia Italiana sta investendo per veicolare il messaggio dell'ECG tra le nuove generazioni.

Ancora oggi il nostro sistema d'insegnamento invita gli insegnanti stessi a separare le discipline, ad accumulare i saperi, a suddividere i problemi piuttosto che a collegare, contestualizzare e a considerare fatti ed eventi come elementi della complessità. Per questo Edgar Morin invita a «una riforma dell'insegnamento che deve condurre alla riforma del pensiero e a una riforma del pensiero che deve condurre a quella dell'insegnamento» perché la sua finalità resta la stessa: «meglio una testa ben fatta che una testa ben piena»<sup>17</sup>.

### 4.3 Una didattica al servizio della Pace e della Nonviolenza

Una reale promozione dell'Educazione alla Cittadinanza Globale, quale vettore di Sostenibilità, passa attraverso la cittadinanza attiva e la scelta di stili di vita che abbraccino sempre più un atteggiamento e una condotta nonviolenti verso sé stessi, gli altri e il Pianeta che ci ospita. L'Educazione alla Pace è uno degli obiettivi dell'Agenda 2030, prevista dal target 4.7 quale strumento generatore di nuovi comportamenti, abilità e competenze per rispondere in modo assertivo alla complessità delle nostre esistenze. L'Educazione alla Pace e alla Cittadinanza Attiva possono essere due facce della stessa medaglia a condizione che l'essere impegnati nella e per la propria comunità incontri l'efficacia e l'etica del metodo, in altre parole l'attenzione al modo in cui si raggiungono gli obiettivi di sviluppo. Il Mahatma Gandhi diceva: «i mezzi in fin dei conti sono mezzi. Io vorrei dire “i mezzi in fin dei conti sono tutto. Quali i mezzi, tali i fini»<sup>18</sup>.

La Strategia Italiana per l'ECG e il Piano Scuola 4.0 hanno messo l'accento sul concetto di educazione come azione trasformativa e innovativa. Si tratta di un'educazione lungo tutto l'arco della vita, capace di futuro e promotrice di una cultura pacifica e nonviolenta, caratterizzata da pratiche educative collaborative. Nonviolenza indicata volutamente nella forma unverbata poiché essa non rappresenta solo la semplice negazione della violenza ma bensì una metodologia efficace, dal valore positivo e autonomo, intesa come percorso di cambiamento ed evoluzione personale e sociale attraverso il quale è possibile riconoscere la violenza intorno a noi e dentro di noi per sostituirla con valori, credenze e comportamenti alternativi e nonviolenti.

*Service Learning*, apprendimento profondo, apprendimento cooperativo, *peer education*, maieutica reciproca, ascolto attivo, narrazioni di storie di vita, *flipped classroom*, scuole senza zaino, *debate* e la formazione alla nonviolenza sono tutti strumenti che intervengono in modo profondo sugli stili di vita per generare un cambiamento nella società e per dotare le nuove generazioni e la comunità educante tutta delle 10 “*life skills*” promosse dall'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità) come la capacità di *decision making*, di *problem solving*, la creatività e il senso critico, l'assertività, l'autocoscienza, l'empatia e la capacità di gestire lo stress e le emozioni<sup>19</sup>.

---

<sup>17</sup> E. Morin (2000), *La testa ben fatta...*, cit., p. 15

<sup>18</sup> A. Capitini (2009), *Le tecniche della nonviolenza*, Edizioni dell'Asino, Roma, p. 14.

<sup>19</sup> A. De Santi *et al.* (2008), *La promozione della salute nelle scuole: obiettivi di insegnamento e competenze comuni*, Istituto Superiore di Sanità - Rapporti ISTISAN 08/1, <[https://www.iss.it/documents/20126/45616/08-1\\_WEB.1204719565.pdf/8f0a0d06-30e2-022c-4224-db30743dca59?t=1581094917673](https://www.iss.it/documents/20126/45616/08-1_WEB.1204719565.pdf/8f0a0d06-30e2-022c-4224-db30743dca59?t=1581094917673)>

Queste competenze sono necessarie ad affrontare in modo efficace e nonviolento le sfide personali e sociali di questo momento storico così complesso.

Il *Service Learning* (o apprendimento-servizio) è il dispositivo pedagogico più efficace per apprendere concretamente cosa sia la cittadinanza attiva. Aiuta gli studenti ad apprendere in un contesto reale attraverso l'esperienza vissuta (*learning by doing*) e di imparare tramite l'azione diretta all'interno della comunità. L'apprendimento-servizio si basa su due istanze pedagogiche fondamentali: la reciprocità e la riflessione. La reciprocità perché entrambi i soggetti dell'azione sono coinvolti e la riflessione perché i benefici dell'azione non scaturiscono esclusivamente dall'attività svolta ma anche dalla discussione collettiva successiva<sup>20</sup>.

*Cooperative Learning* (o apprendimento cooperativo) sollecita importanti abilità di tipo relazionale e cognitivo come la responsabilità personale, l'interazione, le competenze sociali, la riflessione sul lavoro svolto, la valutazione individuale e l'interdipendenza positiva nel gruppo<sup>21</sup>. Gli studenti lavorano in piccoli gruppi eterogenei e la valutazione è individuale, unita alla revisione collettiva del lavoro in gruppo. L'efficacia del metodo è confermata anche da una ricerca pubblicata su *Scientific Report* (gruppo *Nature*) che ha dimostrato come le dinamiche di apprendimento migliorano se si è in presenza di altre persone, cosa che non si verifica se si è in gruppo in condizione virtuale.

*Lifedeep learning* (apprendimento profondo) è caratterizzato dall'intenzione di chi apprende di cercare di capire, di ricercare delle connessioni con le esperienze. È un processo che ha a che fare con l'elaborazione soggettiva e personale delle informazioni e delle emozioni che la conoscenza può suscitare<sup>22</sup>.

La *Peer education* (educazione tra pari) mette al centro del sistema educativo gli studenti. Il processo di trasmissione delle conoscenze avviene all'interno del gruppo dei pari in cui i ruoli sono definiti in base al livello di conoscenza dell'argomento prescelto. Lo "studente tutor" mette a disposizione le sue conoscenze a un altro suo pari (il tutee) che riceve l'aiuto necessario. Studi condotti sul metodo hanno dimostrato che l'educazione tra pari migliora l'autostima, le capacità di *problem solving* e le competenze relazionali e comunicative.

La Maieutica reciproca è un metodo d'indagine di gruppo e di autoanalisi sperimentata da Danilo Dolci sin dagli anni Cinquanta. Le discussioni sono coordinate a turno da uno dei partecipanti che inizialmente pone delle domande al gruppo, in cui i rapporti sono alla pari. Mentre la maieutica socratica è unidirezionale, quella reciproca si nutre della condivisione e presuppone la reciprocità nella comunicazione. L'educatore è semplicemente un esperto di maieutica che avvia i ragazzi del gruppo a comprendere, ricercare e agire insieme in modo coordinato, diventando ciascuno un maieuta<sup>23</sup>.

L'ascolto attivo implica un passaggio da posizioni dicotomiche e rigide (giusto/sbagliato, ragione/torto) per mettersi in ascolto della posizione dell'altro pensando alle ragioni che supportano il suo pensiero<sup>24</sup>. Ciò non determina necessariamente un'adesione al pensiero altrui ma favorisce l'ascolto senza giudizio.

---

<sup>20</sup> D. Dato e M. Ladogana (2021), *Educare alla cittadinanza locale e globale*, Zeroseiup, Perugia.

<sup>21</sup> F. Da Re (2019), *Costituzione e cittadinanza per educare cittadini globali. Riflessioni per un curriculum di Educazione Civica*, Pearson Italia, Milano - Torino

<sup>22</sup> D. Dato e M. Ladogana (2021), *Educare...*, cit.

<sup>23</sup> G. Spagnoletti (2013), *Conversazioni con Danilo Dolci*, Mesogea, Messina.

<sup>24</sup> M. Sclavi e G. Giornelli (2014), *La scuola e l'arte di ascoltare. Gli ingredienti delle scuole felici*, Feltrinelli, Milano.

Le narrazioni di storie di vita permettono al gruppo di arricchirsi dell'esperienza dell'altro, sperimentando un processo di rispecchiamento che permette di sviluppare empatia, ascolto attivo e l'autoriflessione.

La *flipped classroom* (o classe rovesciata) è una tecnica basata sulla responsabilità degli studenti che diventano artefici del loro apprendimento in quanto sono loro che presentano e discutono gli argomenti in classe che poi vengono sintetizzati tramite la mediazione dell'insegnante<sup>25</sup>.

Scuole senza zaino è un progetto di didattica alternativa che prende le mosse dalla scuola montessoriana, avviato in diverse scuole primarie nel 2017. Nelle aule non c'è la cattedra e gli alunni si siedono in cerchio intorno a un tavolo e lavorano in modo cooperativo, lo spazio è diviso in aree di lavoro e al posto dei libri di testo vengono impiegati strumenti tattili in legno e il voto è stato superato da una valutazione di tipo qualitativo.

Il *debate* è una metodologia didattica che favorisce l'apprendimento cooperativo e la *peer education*. Stimola i ragazzi a imparare a esporre le proprie ragioni (a volte assumendo, nella simulazione, anche la posizione opposta alla propria) rispettando quelle altrui, insegna a lavorare in team e a migliorare l'ascolto e il proprio modo di comunicare, oltre che facilitare il ragionamento e l'autoriflessione. Consiste in un confronto tra due squadre che dibattono e controbattono un'affermazione o un quesito proposto dal docente. Il confronto è caratterizzato da regole e tempi precisi e ad esso segue un momento di verifica e valutazione collettiva.

I laboratori di sensibilizzazione alla nonviolenza attiva, infine, sono dei momenti di formazione di gruppo (composto da giovani studenti o da adulti) in cui si sperimentano le principali pratiche di nonviolenza attraverso il coinvolgimento attivo dei partecipanti. Gli esercizi sono intervallati da momenti di confronto e di ascolto in cui si riflette sulle competenze apprese e sui cambiamenti che ciascuno ha sperimentato durante il percorso al fine di fornire un'alternativa valida alle forme di comportamento violento.

La scuola aperta all'Educazione alla cittadinanza globale è uno spazio di dialogo, di comunicazione e di partecipazione attiva. Questo determina un cambiamento che necessita l'azione congiunta di tutta la comunità educante (l'asse scuola - famiglia - comunità locale - ambiente sociale) e la costruzione di un ambiente democratico in cui non ci sia più distinzione tra apprendimento scolastico e apprendimento per la vita<sup>26</sup>.

## Riferimenti bibliografici

Capitini A. (2009), *Le tecniche della nonviolenza*, Edizioni dell'Asino, Roma.

Da Re F. (2019), *Costituzione e cittadinanza per educare cittadini globali. Riflessioni per un curriculum di Educazione Civica*, Pearson Italia, Milano – Torino.

Dato D e Ladogana M. (2021), *Educare alla cittadinanza locale e globale*, Zeroseiup, Perugia .

Freire P. (2014), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.

---

<sup>25</sup> F. Da Re (2019), *Costituzione e cittadinanza...*, cit.

<sup>26</sup> M. Galiero (2009), *Educare per una cittadinanza globale...*, cit.

Galiero M. (2009), *Educare per una cittadinanza globale. Costruire un mondo giusto a partire dalla scuola*, EMI, Bologna.

Mariuzzo A. (2020), *Dewey. Pedagogia, scuola e democrazia*, Scholé, Brescia.

Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Recalcati M. (2014), *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Giulio Einaudi editore, Torino.

Sclavi M. e Giornelli G. (2014), *La scuola e l'arte di ascoltare. Gli ingredienti delle scuole felici*, Feltrinelli, Milano.

Spagnoletti G. (2013), *Conversazioni con Danilo Dolci*, Mesogea, Messina.

Tarozzi M. (2005), *Cittadinanza interculturale. Esperienza Educativa come agire politico*, La Nuova Italia, Firenze.

### Sitografia

Agenzia per la Coesione Territoriale (2015), *Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, <<https://www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile/>>

Berbeglia P. et al. (2019), *Piani territoriali per l'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG): indicazioni per Regioni e Enti Locali*, Education Global Health, <<https://educationglobalhealth.eu/ecg/wp-content/uploads/2020/11/3.-Piani-Territoriali-ECG.pdf>>

De Santi A. et al. (2008), *La promozione della salute nelle scuole: obiettivi di insegnamento e competenze comuni*, Istituto Superiore di Sanità - Rapporti ISTISAN 08/1, <[https://www.iss.it/documents/20126/45616/08-1\\_WEB.1204719565.pdf/8f0a0d06-30e2-022c-4224-db30743dca59?t=1581094917673](https://www.iss.it/documents/20126/45616/08-1_WEB.1204719565.pdf/8f0a0d06-30e2-022c-4224-db30743dca59?t=1581094917673)>

Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO) (2018), *Educazione alla Cittadinanza Globale. Temi e obiettivi di apprendimento*, UNESCO e Centro per la Cooperazione Internazionale, <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261836>>

Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO) (2022), *Mobiliser la communauté mondiale pour faire progresser la paix par l'éducation*, UNESCO, <<https://www.unesco.org/fr/articles/mobiliser-la-communaute-mondiale-pour-faire-progresser-la-paix-par-leducation>>

Sozzi M. (2023), *"Un piano d'azione per l'educazione alla cittadinanza globale, vettore di sostenibilità"*, Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile ASviS, <<https://asvis.it/notizie-sull-alleanza/19-17073/un-piano-dazione-per-leducazione-alla-cittadinanza-globale-vettore-di-sostenibilita>>

Stephen Billet (2010), *The perils of confusing lifelong learning with lifelong education*, International Journal of Lifelong Education, <[https://www.researchgate.net/publication/233198865\\_The\\_perils\\_of\\_confusing\\_lifelong\\_learning\\_with\\_lifelong\\_education](https://www.researchgate.net/publication/233198865_The_perils_of_confusing_lifelong_learning_with_lifelong_education)>



©2023 by the Author(s); licensee Quaderni di Intercultura. This article is an Open Access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)



# BISOGNO DI RELAZIONE E AUTENTICITÀ

## NEED FOR RELATIONSHIP AND AUTHENTICITY

Giusy Di Bella\*

Nella società narcisistica, individualista, digitalizzata e “mascherata” in cui viviamo, sembra che l’autentico e il vero siano completamente messi da parte. La finzione, l’inganno e l’apparenza, invece, sembrano essere gli imperativi categorici che governano la vita dell’individuo postmoderno. La globalizzazione, in modo particolare il diffondersi dei Social Network, ha reso molto più complicata la definizione dei confini e dei limiti che caratterizzano le identità e la vita umana, annullando quel *limen* che separa il reale dal virtuale. “Essere” o “apparire” è il dilemma dell’attuale società, che spinge l’adolescente all’indossare una maschera pur di sentirsi accettato.

L’articolo, attraverso il fenomeno del *catfishing*, offre quella chiave di lettura che permette di scandagliare non solo l’attuale comunità ma anche l’animo fragile dell’adolescente, proponendo la relazione, l’autenticità, il parlarsi e l’ascoltare come i più validi strumenti di cura in assoluto.

*In the narcissistic, individualistic, digitized and "masked" society in which we live, it seems that the authentic and the real are completely cast aside. Instead, fiction, deception and appearance seem to be the categorical imperatives governing the life of the postmodern individual. Globalization, especially the spread of Social Networks, has made the definition of the boundaries and limits that characterize human identities and life much more complicated, nullifying that limen that separates the real from the virtual. "To be" or "to appear" is the dilemma of today's society, which pushes the adolescent to the wearing of a mask in order to feel accepted.*

*The article, through the phenomenon of catfishing, offers that key to fathom not only the current community but also the fragile soul of the adolescent, proposing relationship, authenticity, talking to each other and listening as the most valuable healing tools ever.*

**Parole chiave:** società, adolescenti, catfishing, relazione, educazione sentimentale

**Keywords:** society, teenagers, catfishing, relationship, emotional education

### 1. La società mascherata

A partire dai mutamenti politici, sociali, economici, culturali della seconda metà del XX secolo, si è potuto assistere alla nascita di una nuova immagine dell’uomo e dei suoi stili di vita. Tra i tanti aspetti che svolgono un ruolo decisivo nella vita dell’uomo postmoderno vi sono il “cambiamento” e la “velocità”<sup>1</sup>. Vigge la regola del “fast life” in ogni ambito di vita (sentimentale, informatica, familiare, sociale, culturale...), tutto è diventato temporaneo e nulla definitivo. Qualsiasi mutamento avviene in tempi così rapidi

---

\* Laureata in Scienze Pedagogiche presso l’Università degli Studi di Messina.

<sup>1</sup> Cfr. R.G. Romano (2004b), *Ciclo di vita e postmodernità tra fluidità e confusione*, in R.G. Romano (2004a) (a cura di), *Ciclo di vita e dinamiche educative nella società postmoderna*, Franco Angeli, Milano, 2008<sup>3</sup>, p.15.

da non riuscire nemmeno ad assimilarlo, basti pensare, nell'ambito della tecnologia, all'uscita di vari modelli di smartphone nell'arco di pochissimi mesi, per cui un cellulare di ultimo modello diventa vecchio nell'arco di un anno; lo stesso avviene con pc, tablet, giochi per bambini o adulti, abbigliamento e molto altro. Questa società "usa e getta", dominata da un consumismo imperante, sembra trasmettere una vita sempre di corsa, in cui non vi è tempo per fermarsi, riflettere, ragionare su ciò che si sta vivendo, al contrario suggerisce di svolgere ogni azione quotidiana "*as soon as possible*", cioè "il prima possibile". Il pericolo è quello di una società sempre più fredda e arida, in cui anche le relazioni interpersonali sono vissute in virtù di una qualche convenienza o possibile utilità. La metafora della liquidità di Z. Bauman descrive, infatti, in maniera perfetta lo stato in cui l'uomo postmoderno vive, una sorta di zona non definibile, priva di confini, in cui si assiste alla «sempre più rapida "liquefazione" delle strutture e delle istituzioni sociali»<sup>2</sup>. L'uomo, pertanto, assume la forma della società in cui vive, come a voler dire che egli non ha più una propria identità, proprie idee, ma si adatta e si conforma alle "regole" sociali contemporanee. Tutto ciò può influenzare la costruzione dell'identità e l'organizzazione delle relazioni nell'uomo, soprattutto nella fase dell'adolescenza.

Una delle conseguenze più evidenti della "società fluida" è la trasformazione della relazione dell'individuo con lo spazio ed il tempo. Con l'avvento delle tecnologie, dei social networks, i confini spazio-temporali sono diventati sempre più sfumati, labili o quasi assenti. Oggigiorno gli individui riescono a comunicare con i propri familiari, amici, conoscenti, colleghi, pur non trovandosi fisicamente nello stesso spazio geografico, ma "incontrandosi" nello stesso spazio virtuale; ci si può scrivere e parlare in tempo reale senza sapere dove si trova l'altro o anche trovandosi dall'altra parte del mondo, ciò fa sentire l'uomo estremamente onnipresente e onnipotente. Uno dei temi più dibattuti e che riguarda più che mai l'odierna società è quello tra mondo virtuale e mondo reale. Il primo è quello generato dalla tecnologia online, che consente all'uomo di trascorrere ore infinite davanti uno schermo; il secondo è il mondo della vita ordinaria, reale, quella normale. In particolar modo, Z. Bauman affronta questo tema evidenziando la «"superficializzazione" delle informazioni e della comunicazione e la "fragilizzazione" dei rapporti umani»<sup>3</sup>. Egli sostiene che le tecnologie digitali non sono colpevoli della condizione dell'uomo, ma sono lo specchio in cui si riflette la condizione umana postmoderna. Nell'era digitale, i rapporti umani si sono "liquefatti", ovvero si dissolvono fino a diventare sempre più fragili e fuggevoli. La "liquefazione" delle relazioni genera un individuo egocentrico, sopraffatto dalla solitudine che vive in una società anch'essa liquida e multiforme, proprio da qui deriva, molto probabilmente, il bisogno di fuggire dal mondo reale per rifugiarsi nel mondo dell'online. Oggi, infatti, nell'epoca in cui l'individuo passa circa sette ore e mezza davanti al "muro di vetro", non è più possibile distinguere il reale dal virtuale, sono due mondi che fanno interamente parte della vita dell'uomo. Per usare una metafora hegeliana si potrebbe certamente sostenere che «tutto ciò che è reale è digitale e viceversa»<sup>4</sup>.

In particolare, i social *media* rappresentano una via di fuga dalle difficoltà del mondo offline, soprattutto per gli adolescenti, per i quali Internet è quella zona sicura,

---

<sup>2</sup> Z. Bauman, citato in M. Mione – E. Conte (2004), *Postmodernità e relazione educativa: l'età della fanciullezza*, in R.G. Romano (2004a) (a cura di), *Ciclo di vita e dinamiche educative nella società postmoderna*, Franco Angeli, Milano, 2008<sup>3</sup>, p.96.

<sup>3</sup> Z. Bauman (2014), *La vita tra reale e virtuale*, a cura di M.G. Mattei, Egea, Milano, p.18.

<sup>4</sup> P. Budroni (2021), *Identità: scienza, conoscenza, identità reale e identità virtuale*, in «Filosofia futura», 16 Gennaio 2021, Mimesis, Milano, p.50.

priva di rischi, che permette di relazionarsi con gli altri in modo più facile, veloce e disinvolto, eliminando ogni sforzo, incertezza o insicurezza. Oltre a rappresentare una «zona di sicurezza» Internet, è anche «una zona priva di conflitto» perché permette all'individuo di bypassare gli ostacoli cui è chiamato a superare, “eliminandoli” dalla sua vista. Il mondo reale si basa invece sul confronto, elemento essenziale che permette la formazione di una buona identità. È nel confronto con l'altro e nella cooperazione che si apprendono nuove lezioni di vita, che non si possono apprendere se si vive all'interno di una comunità chiusa, composta solo da individui simili tra loro. Anche fare amicizia, grazie ai social networks è diventato facilissimo, con un semplice click è possibile aggiungere chiunque alla lista dei propri “amici” e in modo altrettanto semplice, basta un altro click per interrompere una conversazione, bloccarla o eliminarla, che sia per noia, per sospetto o per conflitto. Senza neppure bisogno di scusarsi. Ovviamente, questo atteggiamento, nella vita reale è piuttosto laborioso da mettere in atto, perché richiede un maggiore investimento emotivo e un certo grado di maturità e coraggio che non tutti possiedono. Nel mondo virtuale questo rischio è quasi pari a zero. È davvero facilità tutto questo? O forse fragilità?

Questa apparente semplificazione dei legami interpersonali, che sembra regalare coraggio e sicurezza agli adolescenti e non solo, è pura illusione, perché in realtà tutto ciò non fa altro che irrobustire la fragilità e precarietà dei rapporti umani, rendendo l'individuo sempre più insicuro, infelice e debole nella gestione delle relazioni fisiche e in presenza, che senza dubbio esigono uno sforzo cognitivo non indifferente. “Grazie” ai Social Networks, peraltro, l'individuo può scegliere quale “volto” indossare, presentare o mostrare, può valutare l'idea di mostrare chi è davvero o chi vorrebbe essere. L'io online è multiforme e ritrattabile, multiforme perché offre diverse personalità con cui relazionarsi e di conseguenza molteplici identità da incarnare e da sperimentare; ritrattabile perché in modo facile e veloce è possibile eliminare una determinata versione di Sé per ricostruirne un'altra ex novo<sup>5</sup>. Tutto questo è determinante negli adolescenti, i quali sono gli utenti più attivi nel mondo digitale, ma anche coloro che non hanno ancora una visione salda e consapevole del proprio Sé. Il pericolo che ne deriva è proprio quello delle maschere, false identità che ben si adattano ad una società come quella attuale, in cui “apparire” conta più di “essere”, identità che necessitano di sentirsi accettate dalla società e dalle regole non scritte che la governano. Queste maschere, imposte dai meccanismi sociali, sono delle costruzioni fittizie che si ripercuotono sull'identità personale dell'individuo, generando la crisi dell'io, il quale si sfalda, si disgrega e diviene privo di confini stabili. La maschera, quindi, impone una finzione che ben si conforma all'attuale società postmoderna, ricca di apparenza, egocentrismo ed individualismo. “Mascherarsi”, cioè, indossare una maschera mentre si sta navigando sui social, diviene una strategia molto utilizzata dai giovani, anche inconsciamente.

La maschera in questione non deve essere intesa come repressione o occultamento, ma piuttosto come modifica del proprio atteggiamento per poter recitare un dato ruolo sociale; ma potrebbe anche essere letta anche come difficoltà o paura nell'esprimere il proprio mondo interiore, le emozioni più intime, nelle quali risiede il vero Sé.

Così la maschera diviene una seconda “pelle digitale”, che viene probabilmente tolta solo una volta offline.

---

<sup>5</sup> N. Cerisetti - M.G. Monaci (2021), *La presentazione di una falsa identità nell'era digitale*, in «QWERTY», 16 gennaio 2021, Vol. 16, n. 1, p.83.

## 2. Il Catfishing

La globalizzazione sembra essere la maggiore responsabile dei cambiamenti societari descritti precedentemente ed uno dei suoi effetti è quello di aver reso l'odierna società interamente connessa, un vero e proprio "villaggio globale" come affermava McLuhan. Con lo svilupparsi delle innovazioni tecnologiche e con l'avvento dei social networks, infatti, si riesce ad apprendere ogni notizia, informazione, avvenimento in tempo reale. La vita degli adolescenti è, pertanto, cambiata immergendosi nella vita online, così come sono cambiate abitudini ed attitudini, rivoluzionando gli stili comunicazionali e relazionali di vita. Gli adolescenti odierni, dunque, si differenziano da quelli del passato, in quanto sono totalmente figli della tecnologia; i social network, infatti, sono ormai parte integrante della vita di ogni adolescente.

La "digitalizzazione globale" e la virtualizzazione della vita quotidiana ha investito, in particolare, i processi di socializzazione degli adolescenti. La socializzazione è una sfida evolutiva per l'adolescente e solo attraverso l'incontro e lo scontro con gli altri che il ragazzo può sganciarsi dalla zona di comfort rappresentata dalla famiglia<sup>6</sup>. La necessità di socializzazione dell'adolescente, trasportata nel mondo social, ha subito alcune "facilitazioni". Con Instagram, ad esempio, è possibile pubblicare *stories* di 24 ore comunicando a chiunque dove ci si trova e cosa si sta facendo in quell'esatto momento o ancora attraverso le videochiamate è possibile parlare con un amico che si trova dall'altra parte del mondo. Essere ininterrottamente collegati con un "altrove" è la peculiarità degli odierni adolescenti che, anche se in compagnia di amici in pizzeria, in piazza, in un bar o in un qualsiasi altro luogo, sembrano non riuscire a fare a meno di comunicare con altre persone nel mondo online. Realtà e virtualità divengono un *unicum* per cui si sta insieme con i propri amici sia nella dimensione reale che in quella virtuale. Questa estrema facilità, velocità e accessibilità ha mostrato anche alcuni risvolti negativi, come ad esempio il bisogno di essere visti da tutti, di essere ammirati, fino a oltrepassare i confini del narcisismo. Oggi, infatti, è anche l'epoca dell'ascolto enfatizzato e del "dare ascolto" ai media e ai loro messaggi. Le star del mondo fashion, del web, della canzone, dello sport, del cinema, gli influencer, così come il "virtuale" mediatico, assurgono ad agenzia vincente di socializzazione.

I Social Network rappresentano delle vere e proprie piazze virtuali, ovvero luoghi di interazione che non si contrappongono agli spazi fisici della realtà, ma ne sono una estensione. Gli stili di vita che spesso vengono proposti sui social, però, non sempre corrispondono alla realtà. Vi è una grande ostentazione di ricchezza, di apparenza, di perfezione, di "bellezza", di canoni estetici da seguire per poter essere alla moda e dunque accettati dalla società. L'influencer stessa/o, idolo dei giovani, rappresenta in assoluto il modello "perfetto" da seguire e da emulare, spingendo i giovani a pensare di voler essere come loro, di voler avere una vita come la loro o di avere tutto quello che questi personaggi mostrano e propongono. Tutto questo porta ad una grande difficoltà e ad una grande confusione nel separare ciò che è reale da ciò che è virtuale, proprio perché il virtuale è diventato così parte integrante della vita quotidiana, che non si riesce più a tracciare un confine chiaro.

In questa società "mascherata", socialmente mediata ed immersa nel virtuale, in cui l'apparenza sembra contare più della sostanza, anche i legami affettivi e amicali, che

---

<sup>6</sup> A. Pellai (2018), *Costruzione di identità e nuovi processi di socializzazione: le sfide evolutive dei nativi digitali*, in «Minorigiustizia», 2018, n. 1, pp. 70-71.

corrono sui binari del virtuale, subiscono delle notevoli mutazioni. Ma ciò che bisogna tenere a mente è che, «pur essendo in corso un cambiamento importante di prassi identitarie e di accertamento dell'identità altrui, Internet e il web continuano a essere luoghi in cui tessere rapporti interpersonali significativi»<sup>7</sup>. In particolare, se la vicinanza, la familiarità, la somiglianza, la reciprocità, sono alla base dell'attrazione e se ancora intimità, passione e impegno sono le chiavi di una storia d'amore, come ci si può innamorare su internet? Come si riesce ad instaurare rapporti amicali e sentimentali virtualmente?

Oggi sono sempre di più le persone che ricorrono ad app o a siti di *dating* online, per andare alla ricerca della propria anima gemella, di un amico o anche solo per futuri relazioni sessuali; *Tinder* ne è l'esempio dominante. Gli appuntamenti online sono diventati sempre più popolari negli ultimi anni e si prevede che questa tendenza continui. Nel 2022, c'erano oltre 366 milioni di utenti di servizi di incontri online. Entro il 2027, si stima che saranno 440 milioni le persone che cercheranno l'amore attraverso le piattaforme online. Inoltre, negli Stati Uniti gli appuntamenti su Internet hanno generato 2,86 miliardi di dollari nel 2022, e il mercato non sembra mostrare segni di rallentamento<sup>8</sup>.

Uno dei problemi che si può riscontrare è proprio quello di imbattersi in relazioni con false identità.

«The scarcity of non-verbal cues combined with the fact that one's image and information can be easily manipulated makes the online dating environment a potential ground on which deceivers bloom. Therefore, deception is a frequently used self-presentational tactic in online dating to appear as more attractive, from which online daters could benefit»<sup>9</sup>.

L'inganno, infatti, è davvero una pratica comune negli ambienti online e conduce inevitabilmente ad approfondire uno dei tanti avvenimenti nati con lo sviluppo dei Social Network, ovvero il fenomeno del *catfishing*. Letteralmente il termine *catfish* vuol dire "pesce gatto", si tratta di un pesce d'acqua dolce appartenente alla famiglia *Ictaluridae*, così chiamato perché presenta lunghi barbigli vicino alla bocca che rievocano i baffi dei gatti. Nel mondo social, invece, come riportato dall'Accademia Della Crusca, con il termine *catfish* si vuole indicare:

«una persona che costruisce in rete un proprio profilo fingendo di essere un'altra persona, prendendo un nome falso per burlare o truffare qualcuno o assumendo il nome di un

---

<sup>7</sup> S. Manca (2020), *Da catfish a her: quando le emozioni e i sentimenti viaggiano attraverso i bit*, in «Media Education», 2014, Vol.5, n.2, p.152.

<sup>8</sup> S.J. Dixon, *Online dating worldwide - Statistics & Facts*, in «Statista», 18 Dicembre 2023, in: <<https://www.statista.com/topics/7443/online-dating/#topicOverview>>.

<sup>9</sup> A. Balemans (2022), *The effect of deceptive online dating profiles. A study on the effect of deceptive online dating profiles on one's own deceptive online dating behavior, and the moderating influence of perceived attractiveness*, in «Tilburg University», Giugno 2022, p 4. La scarsità di segnali non verbali combinata con il fatto che la propria immagine e le proprie informazioni possono essere facilmente manipolate rende l'ambiente degli appuntamenti online un potenziale terreno su cui fioriscono gli "ingannatori". Dunque, l'inganno è una tattica di auto-presentazione frequentemente utilizzata negli appuntamenti online per apparire più attraente, di cui i "daters" online potrebbero servirsi. (Traduzione di chi scrive).

altro utente e pubblicando come proprie le fotografie di questo, al fine di instaurare in rete rapporti amicali (a volte anche sentimentali) con una falsa identità»<sup>10</sup>.

Da tale definizione è facile comprendere come il *catfishing* sia una attività ingannevole che, oggi più che mai, può irrompere nella vita degli adolescenti e non solo; sia che essi siano le vittime, sia che essi ricoprano il ruolo di *catfisher* stesso. La popolarità del termine *catfish* è sicuramente dovuta all'omonimo programma televisivo americano "*Catfish: the TV show*", una docu-serie nata nel 2012 e che fino al 2020 ha sfornato ben otto stagioni. Il programma è ispirato al docufilm "*Catfish*" del 2010 ed è condotto da Max Joseph e Nev Schulman; quest'ultimo è proprio il protagonista del docufilm e in esso racconta la sua reale esperienza come vittima di *catfishing*. La presunta ragazza che lo aveva adescato facendogli perdere la testa, si è, tuttavia, col tempo rivelata il frutto della grande fantasia di un'altra donna, con un aspetto e una vita completamente diversi da quelli che aveva fatto credere al povero Nev. La serie, dunque, mandata in onda su MTV, racconta le storie o, meglio, le relazioni virtuali di centinaia di ragazzi e ragazze, rimasti intrappolati, per mesi o addirittura per anni, anche loro nella tela del *catfishing*; relazioni che non hanno mai oltrepassato i pixel della finestra digitale. L'elemento unificante di tutte queste storie, seppur diverse culturalmente e geograficamente è l'investimento emotivo e affettivo che alberga almeno in una delle due persone implicate; inoltre, per la maggior parte dei casi, qualora l'ingannato/a e il/la *catfisher* decidessero di continuare la relazione "sul serio" a carte scoperte, quasi mai i rapporti si prolungano oltre lo spazio di qualche settimana. Infatti, nonostante la cura e l'impegno investiti nella relazione, sembrerebbe che questi non bastino per poter andare avanti nella reciproca conoscenza.

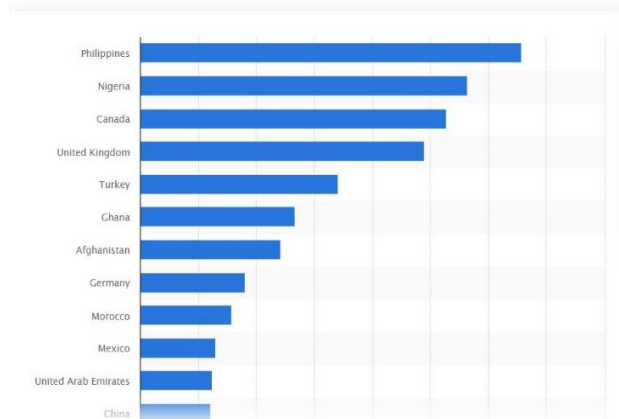
Il *catfishing* è un fenomeno di cui forse si sente poco parlare, ma la sua diffusione merita di essere indagata con particolare attenzione. L'uso di profili *fake*, infatti, è un'attività più diffusa di quanto si possa immaginare. Nel settembre del 2020, il Dipartimento Innovazione di Giffoni, in collaborazione con Giffoni Innovation Hub, insieme a Kaspersky, un'azienda importante nel mondo per la sicurezza informatica, ha condotto una ricerca proprio sul *catfishing* e sui falsi profili che circolano nel web, scoprendo come tale fenomeno interessi molto da vicino gli adolescenti<sup>11</sup>. Esso è un fenomeno che riguarda non soltanto l'Italia, ma che tocca molti paesi globalizzati.

---

<sup>10</sup> P. D'Achille (2019), *Il catfish dei social è un pesce o un gatto? Sicuramente è un falso!*, in «Accademia Della Crusca», in: <<https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/il-catfish-dei-social-%C3%A8-un-pesce-o-un-gatto-sicuramente-%C3%A8-un-falso/1721>>.

<sup>11</sup> C. Gubitosi (2020), "*Metà dei ragazzi utilizza profili falsi sui social network*": lo studio di Kaspersky e Giffoni raccontato a Il Mattino dal direttore Gubitosi, in «Giffoni», 12 ottobre 2020, in: <<https://www.giffonifilmfestival.it/news-giffoni-experience/item/8557-meta-dei-ragazzi-utilizza-profil-falsi-sui-social-network-lo-studio-di-kaspersky-e-giffoni-raccontato-a-il-mattino-dal-direttore-gubitosi.html>>.

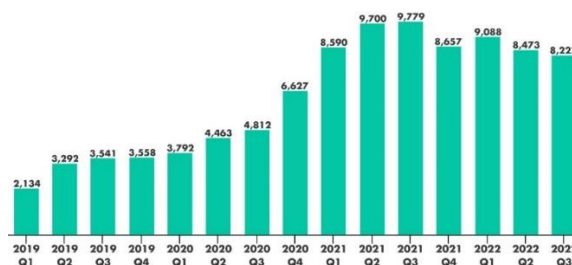
Number of reported catfishing incidents worldwide 2020



-Figura 1-

Secondo un rapporto globale condotto nel corso del 2020, infatti, durante il periodo esaminato sono state segnalate 1.315 truffe legate al *catfishing* nelle Filippine. In Nigeria, nel 2020 sono stati segnalati 1.129 incidenti di *catfishing* e 1.054 in Canada. Il Regno Unito si è classificato quarto, seguito rispettivamente da Turchia e Ghana<sup>12</sup>.

Catfishing Cases in the United States  
 2019-2022



-Figura 2-

Anche negli Stati Uniti d'America il Catfishing è molto presente, i dati della Federal Trade Commission (FTC) mostrano come sia diventato un problema molto più comune negli ultimi anni. Nel primo trimestre del 2019 sono state registrate 2.134 segnalazioni di *catfishing*, un numero che è aumentato costantemente di trimestre in trimestre fino a raggiungere il picco di 9.779 segnalazioni nel terzo trimestre del 2021, un aumento del 358% in soli due anni e mezzo. Dal 2019, il numero medio di segnalazioni trimestrali è passato da 3.131 nel 2019 a 8.596 nel 2022, con un incremento di oltre il 174%. Oggi, si stima che ci siano circa 4 volte più segnalazioni di truffe legate al *catfishing* rispetto

<sup>12</sup> S.J. Dixon, *Catfishing: reported romance scams 2020, by country*, in «Statista», 13 Dicembre 2023, in: <<https://www.statista.com/statistics/1322625/number-of-catfishing-incidents-worldwide-by-country/#statisticContainer>>.

all'inizio del 2019. Peraltro, il team di All About Cookies ha utilizzato i dati dell'FBI e della Federal Trade Commission (FTC) per determinare quali sono gli Stati più colpiti dal *catfishing* rilevando che, in base alla dimensione della popolazione, i residenti dell'Alaska e del Nevada hanno i maggiori casi di *catfishing* della nazione<sup>13</sup>.

Il *catfishing* è un problema sottovalutato, categorizzato come semplice truffa digitale; in verità, il problema del *catfishing* è più profondo e contorto di quanto si possa credere. Il *catfishing* è figlio di una società sempre più fragile, lontana dall'onestà, che spinge a nascondersi dietro muri di cristalli liquidi, piuttosto che vivere la bellezza del mondo reale. È sintomo dell'inclinazione dell'avere timore di essere sé stessi e del preferire il rifugiarsi nel virtuale o l'isolarsi per poter stare bene.

La diffusione di false identità online invita a riflettere su come oggi viene vissuta la vita, su come siano mutate le modalità di relazionarsi con l'altro. Sono forse i social network che inducono a mentire? Perché ci si nasconde dietro false identità?

Bassa autostima, insicurezza, depressione, difficoltà economiche, problemi di salute, voglia di perfezione, insoddisfazione, tutti questi sono piccoli tasselli del puzzle che compone il *catfishing*. Inizia così questo gioco dell'inganno in cui anche il *catfisher* stesso si ritrova dentro e non facilmente riesce a uscirne. «Spesso le loro vittime sono incidenti di percorso collaterali»<sup>14</sup>. Certamente ogni caso di *catfishing* è unico, ma è possibile rintracciare *alcune* costanti, ovvero le cause che per lo più spingono i soggetti a mentire. Esse sono l'aspetto fisico, la sessualità, il timore e l'insoddisfazione nei confronti della propria vita reale. Sembra proprio che, oggi, il corpo o l'aspetto fisico in generale, occupino il gradino più alto nella scala delle priorità di un individuo, specie per gli adolescenti. Questa eccessiva preoccupazione nei confronti del proprio aspetto è sintomo dell'idea ossessiva che la società, i social *media* e i mass *media* infondono circa la bellezza, la perfezione e l'apparenza<sup>15</sup>.

Il corpo che viene tanto osannato e curato però, non è un corpo reale ma piuttosto quello ideale, un corpo-manichino da ammirare, da esporre in vetrina. Una società perfezionista, edonista ed eccessiva, che sprona a conformarsi ad un ideale di perfezione prevalentemente fondato sull'apparenza e sull'estetica. Il termine "apparire", dal vocabolario Treccani, significa «farsi vedere, presentarsi allo sguardo», il che nella cultura postmoderna vuol dire mostrare un'immagine che rispetti le regole non scritte della società attuale, ovvero saldamente basata sull'esteriorità e sulla frivolezza. In un clima dominato così tanto dall'ossessivo confronto tra il proprio corpo e quello mostrato come standard obbligatorio da raggiungere per poter essere "qualcuno" degno di attenzioni, Internet diviene l'ancora a cui aggrapparsi, il rifugio perfetto. È chiaro che esso rappresenti una falsa via di fuga dai propri problemi. Fingere online permette di sentirsi più desiderati, ma senza dubbio non è la giusta soluzione, piuttosto contribuisce ad aggravare un proprio disagio interiore.

In particolare, l'adolescenza, periodo di trasformazioni identitarie e comportamentali, ha fondamento proprio nel corpo, il quale come già si sa incontra grandi trasformazioni. Il corpo è, quindi, un aspetto pregnante della fase adolescenziale, a cui l'adolescente presta massima attenzione ed è chiarissimo capire come diviene ancora più importante nell'era della vetrinizzazione di Sé e del proprio corpo. Per i nativi digitali,

---

<sup>13</sup> J. Koebert – C. McNally, *Catfish Capitals: These Are the Places You're Most Likely To Fall Victim to a Catfishing Scam*, in «All About Cookies», in: <<https://allaboutcookies.org/catfishing-scams-by-state#which-states-have-the-most-catfishing-victims>>.

<sup>14</sup> N. Schulman (2015), *Catfish. Nella vita vera*, tr. it., Piemme, Milano, p.42.

<sup>15</sup> Ivi, p.43.

«nati e cresciuti sotto l'imperativo del benessere psico-fisico»<sup>16</sup>, le foto pubblicate sui profili Instagram, rappresentano l'opportunità per abbellire la propria vetrina online. Le loro immagini divengono ciò che dovrebbero essere e ciò che dovrebbero fare piuttosto che ciò che sono davvero. L'immagine mostrata sui social finisce col discostarsi notevolmente dalla loro immagine reale, mettendo in atto delle vere e proprie strategie di falsificazione del proprio Sé.

Gli adolescenti, ma anche gli adulti, sembrano non poter fare a meno di posizionarsi davanti all'obiettivo fotografico del proprio smartphone, immortalandosi in pose e atteggiamenti sempre ammiccanti o ammalianti.

«L'immagine diventa il canale privilegiato attraverso cui il corpo dell'adolescente (ma anche degli adulti) esprime al mondo le proprie verità estetiche, affettive e relazionali, rischiando spesso di creare l'illusoria e dolorosa convergenza tra la propria immagine e la propria identità. Essere o apparire? Mai come oggi questo dilemma occupa i pensieri dei ragazzi»<sup>17</sup>.

Questo costante desiderio di fotografarsi e condividere la propria vita privata nasconde in realtà un grande bisogno di conferma e di riconoscimento da parte degli altri.

Ma soprattutto bisognerebbe tenere sempre a mente che i Social Network non trasmettono sempre la realtà, ma soltanto una piccolissima porzione di essa. Ma il vero problema non sono le foto, i video, i post o i selfie, che inondano i social ma piuttosto la questione si pone quando la propria immagine finisce col sovrapporsi alla persona, quando l'individuo comincia a vivere in funzione di come appare e non di come egli sia, quando i filtri trasformano la visione del proprio volto o ancora peggio quando non si accetta più la differenza tra l'immagine reale e quella virtuale, quella effettiva e quella ritoccata, e si è disposti a ricorrere a ogni tipo di soluzione pur di non vedere più i propri difetti; il *catfishing* ne è un esempio. I *catfisher* spesso sfruttano le insicurezze e le debolezze di chi hanno davanti, bombardandoli di attenzioni e apprezzamenti, così da renderli, ad essi, totalmente dipendenti e vulnerabili. È così che la vittima di *catfishing*, di fronte a perplessità, dubbi o incongruità, firma inconsciamente un tacito patto con il suo impostore, col fine di far perdurare il suo "stato di benessere" il più a lungo possibile, incapace di accettare l'idea che questo non possa avvenire nella realtà. Ciò permette l'instaurarsi di una vera e propria dipendenza affettiva. È come se il *catfisher* riuscisse a soddisfare tutte le esigenze emotive e affettive della sua vittima.

Insegnare agli adolescenti e non solo, a difendersi dalla trappola del *catfishing* è davvero importante. Le relazioni, nate dal *catfishing*, non solo non sono reali ma possono portare le vittime ad isolarsi dalla propria vita reale divenendo sempre più fragili. Non tutti, infatti, dopo aver scoperto di essere stati completamente ingannati, reagiscono allo stesso modo. Anzi, quasi sempre per riprendersi e guarire vi è bisogno dell'aiuto di uno specialista. Scoprire di essere stati ingannati e manipolati conduce inevitabilmente a un forte livello di stress dovuto anche alla normalissima sensazione del sentirsi sciocchi per esserci cascati in pieno. Talvolta però, la delusione e lo shock sono talmente forti da non riuscire più a rialzarsi, e allora *si sceglie* di sprofondare sempre più nel silenzio, nell'isolamento e nella solitudine, giungendo a compiere quell'unico gesto che

---

<sup>16</sup> I. Vrioni (2019), *Adolescenza virtuale. L'impatto delle nuove tecnologie sullo sviluppo cognitivo e sociale*, Youcanprint, Lecce. p. 92.

<sup>17</sup> M. Lancini – L. Cirillo (2022), *Figli di internet. Come aiutarli a crescere tra narcisismo, sexting, cyberbullismo e ritiro sociale*, Erickson, Trento.p.86.

nell'immaginario di una persona ormai persa nei meandri della disperazione, può porre fine al proprio tormento: quello del suicidio.

Insomma, il *catfishing* con i suoi attori è lo specchio della fragile società odierna; in cui vi è un così disperato bisogno di ricevere conferme da parte dell'altro che si è disposti ad accettarle anche se questo sta mentendo. I legami e le relazioni virtuali fungono da conferma per ciò che si desidera credere circa sé stessi.

### 3. Bisogno di relazione

Il *Catfishing* mostra come la costruzione di identità plurime virtuali possa sconvolgere negativamente la formazione e la visione del proprio Sé reale. Solamente accettando i propri "difetti" e riconoscendo il senso di inadeguatezza, la timidezza o la vergogna, l'adolescente può diventare l'uomo adulto forte e capace di affrontare il cammino personale di vita che spetta a tutti. Voler assomigliare a qualcun altro, essere a tutti i costi simili alle modelle, agli Influencer e agli standard della società, rende soltanto fragili, insicuri e convinti di non essere mai abbastanza. Quanto esposto fin qui non può non essere tenuto in considerazione e deve far riflettere su quanto sia importante pensare a quali interventi educativi e preventivi siano necessari oggi per poter sostenere e accompagnare lo sviluppo identitario degli adolescenti, in una dimensione in cui reale e virtuale coesistono e si intrecciano perennemente e profondamente. La vita reale e la vita virtuale sono legate inestricabilmente ed è triste pensare che qualcuno possa considerare la vita su Internet come vita vera.

Oggi, il cammino identitario che ogni adolescente deve compiere richiede uno sforzo maggiore rispetto al passato; «lo scarto tra la rappresentazione ideale di sé e la visione reale costituisce la principale fonte dei dolori e degli affanni adolescenziali odierni»<sup>18</sup>. La colpa di ciò sembrerebbe essere proprio di Internet. È davvero così?

Indubbiamente Internet ed i Social Network hanno un ruolo decisamente importante nella costruzione identitaria dell'adolescente, ma non può essere considerato come la "causa di tutti i mali" che affliggono i ragazzi di oggi. Il fenomeno del *Catfishing* mette in luce non solo alcune delle tante fragilità che colpiscono gli adolescenti, ma anche ciò che manca oggi nella vita di ogni individuo, ovvero il bisogno di una vera e autentica comunicazione. Il *Catfishing*, dunque, può essere visto come quella chiave di lettura che permette di addentrarsi nei meandri dell'adolescenza virtuale per carpirne i bisogni e le fragilità che appartengono agli adolescenti di oggi, andando oltre il semplice concetto di falsa identità.

Ad oggi, non vi sono lavori di prevenzione mirati sul *Catfishing*. Per contrastare questo pericolo sarebbe necessario mettere in atto un lavoro strategico preventivo e strutturato di formazione e informazione iniziando dalle scuole e intervenendo su due livelli. Da un lato, illustrando il fenomeno e i rischi che ne conseguono, fornendo gli strumenti necessari a riconoscerlo e affrontarlo; dall'altro, intervenendo sulle fragilità dei ragazzi, in particolare sulla consapevolezza, sulle emozioni e sull'autostima degli adolescenti, affinché ci siano sempre meno *catfish* sulla rete.

Dare la colpa di tutto ad Internet è probabilmente la via più semplice da percorrere. Dunque, senza negare che un uso smodato, costante e disfunzionale di Internet e dei

---

<sup>18</sup> Ivi, p.43.

Social Network influisce negativamente sullo sviluppo identitario degli adolescenti, resta il fatto che

«il vero problema educativo oggi non è trovare le modalità per sganciarsi dai media opponendosi ai processi trasformativi sociali ampi ma occuparsi delle logiche che presiedono alla circolazione dei contenuti e alla definizione di comportamenti e valori dentro queste trasformazioni che vedono nei media i principali protagonisti. Di qui il dato inequivocabile che i ragazzi prima della alfabetizzazione digitale hanno necessità di una alfabetizzazione emotiva, di una educazione ai sentimenti, alla percezione e al rispetto delle proprie emozioni e di quelle dell'altro anche attraverso lo strumento digitale. Un percorso pedagogico e relazionale che ne favorisca la capacità di regolazione emotiva e di valorizzazione dei sentimenti a partire dalla consapevolezza che gli strumenti tecnologici svolgono oggi un ruolo determinante nel modellare molti aspetti del funzionamento mentale e della formazione del carattere e della personalità ma rappresentano anche un innegabile aspetto della trasformazione sociale e culturale del nostro tempo»<sup>19</sup>.

Peraltro, sarebbe opportuno intervenire anche a livello familiare. I genitori dovrebbero essere un porto sicuro, stimolante e fiducioso per i propri figli, oggi però, non sembra essere così in quanto la generazione adulta sembra essere attenta più al proprio benessere e alle proprie esigenze.

«Se il nostro ideale (educativo) è quello dell'Adulto connotato da autonomia, consapevolezza, intenzionalità e responsabilità [...] e se il nostro reale è (progressivamente) quello dell'Adolescente, l'incoerenza che si ingenera è tale da creare una crisi dell'educare consistente, capillare, palpabile»<sup>20</sup>.

Ad una fragilità degli adolescenti ne corrisponde, dunque, una degli adulti. Gli adolescenti di oggi, infatti, necessitano più che mai di un incontro dialogico con genitori che siano disponibili ad ascoltare e con docenti che sappiano trasmettere l'amore per ciò che insegnano. Ma i genitori sono troppo impegnati per dedicare il tempo necessario che serve per far crescere e per prendersene cura. Così, «a casa allora la parola diventa prescrizione. [...] a scuola la parola diventa *interrogazione*»<sup>21</sup>.

Come si può pretendere, dunque, di essere ascoltati se non si ascolta?

L'ascolto empatico e l'amore verso la ricerca della verità devono essere la giusta via da seguire per entrare in contatto con l'adolescente. Il fenomeno del *Catfishing* mostra come l'affermarsi di una società *always on*, infatti, ha modificato il modo attraverso cui le pratiche emotivo-affettive vengono vissute. Oggi ciò che prevale nei giovani è la vergogna, il timore, il senso di inadeguatezza, la paura di non essere all'altezza dei modelli di questa società sempre più competitiva e performante. Il *Catfishing* ne è l'estremizzazione.

Ecco perché i docenti oggi non possono preoccuparsi soltanto dello sviluppo cognitivo degli adolescenti. Il filosofo Plutarco, ormai quasi 2000 anni fa, disse che «*gli studenti non sono vasi da riempire ma fiaccole da accendere*» ed è ciò che ogni educatore, maestro, genitore dovrebbe sempre tenere a mente. La scuola non può essere un luogo di apprendimento che procede soltanto per obiettivi prefissati, ma piuttosto un ambiente che

<sup>19</sup> A. Muschitiello (2023), *I rischi dello sviluppo adolescenziale online. Riflessioni e prospettive di biopedagogia*, in «QTimes», Gennaio 2023, Vol.1, n.1, p.113.

<sup>20</sup> M. Lancini (2015), *Adolescenti navigati. Come sostenere la crescita dei nativi digitali*, Erickson, Trento, p.144.

<sup>21</sup> P. Scalari (2012), *Il dialogo nutre la forza del desiderio. L'adolescente alla ricerca di «cibo per la mente»*, in «Animazione Sociale», Febbraio 2012, p.65.

stimola l'articolazione del pensiero critico personale e della creatività. Non basta impartire nozioni su nozioni senza considerare gli aspetti emotivi e relazionali di ogni ragazzo, non bisogna fermarsi all'oggettività delle sue prestazioni. D'altronde non può esserci apprendimento senza gratificazione emotiva e soprattutto «il legame emotivo non si costruisce quando il rapporto fra insegnante e studente è un rapporto di reciproca diffidenza, se non di assoluta incomprensione»<sup>22</sup>. È più propizio, quindi, imparare ad ascoltare, percepire, accogliere ciò che hanno da dire i ragazzi, attuando un'etica educativa dell'alleanza piuttosto che dell'essere a tutti i costi contro Internet ed i Social Network. Non si educa, inoltre, solo con le parole, ma soprattutto con ciò che siamo, con i nostri atteggiamenti e con le nostre scelte. Una educazione sentimentale è ciò di cui vi è bisogno, perché mette al centro la relazione e la persona. L'educazione all'ascolto dell'altro e di sé stessi è l'antidoto a questo mondo arido, perché soltanto una educazione di questo tipo può portare a risvolti profondi e reali nell'esistenza di ogni individuo, adolescente o adulto che sia. Come scrive Sirna:

«occorre allora aver il coraggio di riproporre una inversione di orientamento nella prassi educativa, che sappia indicare nuovi parametri relazionali su cui commisurarsi, aperti ad una visione meno privatistica ed edonistica della relazione che sia anche eticamente fondata». Se la famiglia resterà ferma solo sul registro affettivo e la scuola solo su quello cognitivo ed entrambe non si apriranno veramente alla dimensione sociale, solidale ed etica della vita, le visioni di queste istituzioni fondamentali della società risulteranno asfittiche e non aiuteranno il ragazzo a crescere e ad assumersi le responsabilità di ciò che pensa, di ciò che dice e di ciò che fa»<sup>23</sup>.

Porre l'attenzione sulla sfera emozionale degli individui consente di comprendere al meglio ogni persona in modo empatico, per essere in grado di intervenire in maniera adeguata rispetto alle esigenze e bisogni che variano da soggetto a soggetto. Per sviluppare le competenze emotive dell'adolescente sarebbe bene insegnare il riconoscimento, l'accettazione e la gestione delle emozioni, ciò sarebbe molto rilevante per la formazione alla vita di ogni individuo e svolgerebbe un valore incommensurabile. Intelletto ed emozioni, corpo e anima sono l'essenza dell'uomo, proprio per questo non ci si può accontentare di educare esclusivamente secondo saperi puramente disciplinari.

Educare tenendo sempre presente l'importanza degli aspetti emotivi dei ragazzi, come elemento fondamentale per la crescita e la formazione della conoscenza dovrebbe ormai essere una condizione irrinunciabile dell'azione educativa, così come insegnare ai giovani il riconoscimento, l'accettazione e la gestione delle proprie emozioni sarebbe notevolmente qualificante per l'offerta educativa e formativa, ma in particolare assumerebbe un valore incommensurabile per lo sviluppo identitario di ogni individuo. Le emozioni possono essere una risorsa formativa se adeguatamente riconosciute e declinate. Il pericolo a cui si va incontro, in questo senso, riguardo al tema di un'educazione emozionale è quello di vedere un soggetto sempre più "connesso" che rafforza i legami deboli a discapito dei legami forti e della realtà fisica. Emerge, dunque, la necessità di promuovere un'azione educativa rivolta alla persona nella sua interezza e di dare spazio a tutti i suoi bisogni, abbracciandone tutte le dimensioni costitutive e non limitandosi al solo piano cognitivo-razionale. Peraltro, Morin, riprendendo il pensiero di Montaigne, sostiene il bisogno un'educazione fondata sull'idea non di una "*testa ben*

<sup>22</sup> U. Galimberti (2021), *Il libro delle emozioni*, Feltrinelli, Milano, p.163.

<sup>23</sup> R.G. Romano (2017), *Famiglia, scuola e mondo virtuale. Come la Rete sta modificando le dinamiche familiari e scolastiche*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», Vol.9, n.13, p.102.

*piena*” dove il sapere è accumulato, ammuccchiato in maniera sistematica e senza disporre di un principio di selezione e organizzazione che gli dia un senso, quanto piuttosto sull’idea di una “*testa ben fatta*”, in grado di saper intrecciare i diversi saperi tra di loro e dargli un giusto senso<sup>24</sup>. Bisognerebbe poter introdurre la comprensione, l’empatia, l’emotività e il dialogo a partire dalla scuola primaria e continuare attraverso la scuola secondaria fino all’università, come forme di prevenzione.

Occorrerebbe insegnare ad avere occhio critico, a non lasciarsi abbindolare da ciò che la rete ostenta pensando che quello sia l’assoluto modello che governa la realtà e che pertanto bisogna inseguirlo e raggiungerlo a tutti i costi, anche al costo di snaturarsi, per fingere di essere chi non si è; lasciando che si allontanino dal principio di realtà e ostacolando lo sviluppo del loro pieno potenziale individuale e sociale<sup>25</sup>.

Insegnare a far sì che i ragazzi mirino a diventare la versione migliore di sé stessi e non la versione più adatta per gli altri e per la società. Il mondo in cui viviamo è un mondo povero sentimentalmente ed in cui l’identità ha estremamente bisogno del riconoscimento da parte degli altri. La cura necessaria, dunque, è la *relazione educativa* come dimensione dell’esistere. Scuola e famiglia, dunque, devono tornare a occupare il punto di riferimento centrale per le giovani generazioni, fornendo conoscenze, competenze ed esperienze che consentono a ciascuno individuo di ricoprire un ruolo attivo nella costruzione e definizione della propria identità<sup>26</sup>.

In questa epoca in cui gli individui dovrebbero essere più liberi, essi si muovono, invece, sempre più nel mare dell’inquietudine, dell’incertezza, andando alla ricerca del senso ultimo delle cose perdute. In questo modo, la costruzione dell’identità degli adolescenti diviene il tentativo esasperato di copia o assomigliare ad un qualche modello virtuale, cullandosi nell’illusione che quel modello corrisponda davvero alla propria individualità. Siamo merci in esposizione, addobbati da aspettative più altrui che proprie, offrendo sul proprio profilo Social non ciò che si è, ma ciò che si pensa possa ottenere l’approvazione dagli altri. «E se in parte è vero che la validità di un qualcosa dipende dall’uso che se ne fa, non è possibile sfuggire in toto a tali logiche, una volta che sono state accettate. L’oggetto finisce per ingabbiare il soggetto all’interno del suo sistema»<sup>27</sup>.

Il bisogno di una educazione e di una comunicazione che siano autentiche, dunque, è urgente più che mai. «Una delle nostre grandi seti, infatti, è quella di relazioni autentiche e l’attuale fragilizzazione dei rapporti umani ci dà la misura di quanto siamo assetati»<sup>28</sup>. L’obiettivo, quindi, è ridare vita alla “comunicazione perduta”<sup>29</sup>. Nella scuola, nella famiglia e nella società non si parla più molto, non c’è più tempo ma soltanto fretta di fare e procedere, ma non di fermarsi e ascoltare, neppure per le cose a cui si tiene di più. Il parlarsi è ormai continuamente intralciato dallo stile di vita che inconsciamente ogni individuo ha adottato, ma un mondo privo di comunicazione, ascolto ed empatia è un

---

<sup>24</sup> E. Morin (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*, tr. it S. Lazzari, Raffaello Cortina, Milano, p.15.

<sup>25</sup> A. Pellai (2018), *Costruzione di identità e nuovi processi di socializzazione...*, cit., p. 75.

<sup>26</sup> R. Tomassoni – N. Santangelo (2020), *Il ruolo delle “nuove maschere” nell’era della comunicazione web-mediata: riflessioni pedagogiche per un utilizzo consapevole delle tecnologie*, in «Metis», 6 luglio 2020, Vol.10, n.1, p.101.

<sup>27</sup> U. Galimberti (2018), *La parola ai giovani. Dialogo con la generazione del nichilismo attivo*, Feltrinelli, Milano, 2023<sup>4</sup>, p.156.

<sup>28</sup> R.G. Romano (2018), *La sete generativa. Ermeneutiche pedagogiche e percorsi formativi*, Scholé, Brescia, p.28.

<sup>29</sup> E. Borgna (2015), *Parlarsi. La comunicazione perduta*, Einaudi, Torino, p.8.

mondo povero e dannoso. Elemento fondante di una relazione autentica, che sia tra genitore e figlio, tra docente e discente o tra pari, è l'ascolto.

Il parlarsi e l'ascoltare, dunque, devono essere assolutamente riconosciuti come il più valido strumento di cura. Ciò di cui gli adolescenti e tutti gli individui hanno davvero bisogno è di umanità, di comprensione e di amore.

«Ciò che dovremmo imparare è discernere le false speranze e le seduzioni che il mondo presenta, smascherarne l'inutilità, mostrarne l'insensatezza e, soprattutto riuscire a comprendere quali sono i veri desideri, quelli che possono rasserenare e riempire di senso la vita»<sup>30</sup>.

Insegnare a creare relazioni, parlare e ascoltare reciprocamente, trasmettere la bellezza della vita, rendere i giovani fiduciosi e capaci di poter scegliere chi essere davvero, sono compiti che la famiglia, la scuola e tutti gli educatori non devono mai dimenticare e a cui non possono sottrarsi. L'adolescente necessita di adulti che sappiano non semplicemente vederlo, ma guardarlo oltre le stereotipate etichette che vengono loro gratuitamente regalate. Crescere con qualcuno accanto che non vede l'ora di vederti realizzato è la miglior forma di educazione, a ragione di questo, ogni educatore dovrebbe essere serbatoio di futuro e speranza per i ragazzi. La direzione da assumere, dunque, è quella della valorizzazione dell'unicità di ogni ragazzo, mettendoli nelle condizioni di far fiorire le loro potenzialità e maturare la capacità di far fronte alle numerose criticità che ogni individuo si può trovare a vivere. Educare è una grandiosa forma d'amore e di arte. Non è un qualcosa di materiale, ha a che fare con l'affetto, la fiducia, il coraggio, l'amore, la comprensione, la creatività e lo stupore. «Se è vero, come è vero, che educare è un'arte, allora ci saranno tante opere d'arte quanti sono i figli: perché ciascuno di loro corrisponde a un progetto unico ed irripetibile»<sup>31</sup>. Educare è emozionare, sostenere, guidare, consolare, creare il nuovo, è gioia; è il compito più arduo ma allo stesso tempo il più semplice.

L'educatore deve consegnare ai ragazzi le chiavi che gli permettono di costruire il futuro. Aiutarli a costruire il loro futuro è una operazione educativa e formativa più che necessaria<sup>32</sup>. La libertà è il privilegio più grande che si possa insegnare ai ragazzi, così Crepet lancia un messaggio ai giovani dicendo loro:

«vorrei dire alle giovani generazioni di provare a ragionare in maniera opposta a questa deriva educativa: non è incitamento all'eversione, ma opera di buon senso e un invito all'amore per se stessi. Ve lo chiede la dignità, non sprecate tempo, ascoltatela. Prendetevi la luna»<sup>33</sup>.

## Riferimenti bibliografici

Balemans A. (2022), *The effect of deceptive online dating profiles. A study on the effect of deceptive online dating profiles on one's own deceptive online dating behavior*,

---

<sup>30</sup> R.G. Romano (2018), *La sete generativa...*, cit., p.66.

<sup>31</sup> P. Crepet (2012), *Educare oggi*, Enea, Milano, p.51.

<sup>32</sup> M. Lancini (2015), *Adolescenti navigati...*, cit., p.169.

<sup>33</sup> P. Crepet (2023), *Prendetevi la luna*, Mondadori, Milano, p.83.

and the moderating influence of perceived attractiveness, in «Tilburg University», Giugno 2022, pp-1-54.

Bauman Z. (2014), *La vita tra reale e virtuale*, a cura di M.G. Mattei, Egea, Milano.

Borgna E. (2015), *Parlarsi. La comunicazione perduta*, Einaudi, Torino.

Budroni P. (2021), *Identità: scienza, conoscenza, identità reale e identità virtuale*, in «Filosofia futura», 16 Gennaio 2021, Mimesis, Milano, pp. 49-55.

Cerisetti N. - Monaci M.G. (2021), *La presentazione di una falsa identità nell'era digitale*, in «QWERTY», 16 gennaio 2021, VOL. 16, N. 1, pp. 80-99.

Crepet P. (2012), *Educare oggi*, Enea, Milano.

Crepet P. (2023), *Prendetevi la luna*, Mondadori, Milano.

Galimberti U. (2018), *La parola ai giovani. Dialogo con la generazione del nichilismo attivo*, Feltrinelli, Milano, 2023<sup>4</sup>.

Galimberti U. (2021), *Il libro delle emozioni*, Feltrinelli, Milano.

Lancini M. – Cirillo L. (2022), *Figli di internet. Come aiutarli a crescere tra narcisismo, sexting, cyberbullismo e ritiro sociale*, Erickson, Trento.

Lancini M. (2015), *Adolescenti navigati. Come sostenere la crescita dei nativi digitali*, Erickson, Trento.

Manca S. (2020), *Da catfish a her: quando le emozioni e i sentimenti viaggiano attraverso i bit*, in «Media Education», 2014, vol.5, n. 2, pp.149-163.

Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, tr. it S. Lazzari, Raffaello Cortina, Milano.

Muschitiello A. (2023), *I rischi dello sviluppo adolescenziale onlife. Riflessioni e prospettive di biopedagogia*, in «QTimes», Gennaio 2023, Vo.1, n.1, pp.104-116.

Pellai A. (2018), *Costruzione di identità e nuovi processi di socializzazione: le sfide evolutive dei nativi digitali*, in «Minorigiustizia», 2018, n. 1, pp.68-76.

Romano R.G. (2004a) (a cura di), *Ciclo di vita e dinamiche educative nella società postmoderna*, FrancoAngeli, Milano, 2008<sup>3</sup>.

Romano R.G. (2017), *Famiglia, scuola e mondo virtuale. Come la Rete sta modificando le dinamiche familiari e scolastiche*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», Vol.9, n.13.

Romano R.G. (2018), *La sete generativa. Ermeneutiche pedagogiche e percorsi formativi*, Scholé, Brescia.

Scalari P. (2012), *Il dialogo nutre la forza del desiderio. L'adolescente alla ricerca di «cibo per la mente»*, in «Animazione Sociale», Febbraio 2012.

Schulman N. (2015), *Catfish. Nella vita vera*, tr. it., Piemme, Milano.

Tomassoni R. – Santangelo N. (2020), *Il ruolo delle “nuove maschere” nell'era della comunicazione web-mediata: riflessioni pedagogiche per un utilizzo consapevole delle tecnologie*, in «Metis», 6 luglio 2020, Vol.10, n.1, pp.85-103.

Vrioni I. (2019), *Adolescenza virtuale. L'impatto delle nuove tecnologie sullo sviluppo cognitivo e sociale*, Youcanprint, Lecce.

## Sitografia

D'Achille P. (2019), *Il catfish dei social è un pesce o un gatto? Sicuramente è un falso!*, in *Accademia Della Crusca*, in: <<https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/il-catfish-dei-social-%C3%A8-un-pesce-o-un-gatto-sicuramente-%C3%A8-un-falso/1721>>.

Dixon S.J., *Catfishing: reported romance scams 2020, by country*, in «Statista», 13 Dicembre 2023, in: <<https://www.statista.com/statistics/1322625/number-of-catfishing-incidents-worldwide-by-country/#statisticContainer>>.

Dixon S.J., *Online dating worldwide - Statistics & Facts*, in «Statista», 18 Dicembre 2023, in: <<https://www.statista.com/topics/7443/online-dating/#topicOverview>>.

Gubitosi C. (2020), “*Metà dei ragazzi utilizza profili falsi sui social network*”: *lo studio di Kaspersky e Giffoni raccontato a Il Mattino dal direttore Gubitosi*, in «Giffoni», 12 ottobre 2020, in:<<https://www.giffonifilmfestival.it/news-giffoni-experience/item/8557-meta-dei-ragazzi-utilizza-profili-falsi-sui-social-network-lo-studio-di-kaspersky-e-giffoni-raccontato-a-il-mattino-dal-direttore-gubitosi.html>>.

Koebert J. – McNally C., *Catfish Capitals: These Are the Places You’re Most Likely To Fall Victim to a Catfishing Scam*, in «All About Cookies», in:<<https://allaboutcookies.org/catfishing-scams-by-state#which-states-have-the-most-catfishing-victims>>.



©2023 by the Author(s); licensee Quaderni di Intercultura. This article is an Open Access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

# LE COMPETENZE EMOTIVO-RELAZIONALI NEL PROFILO PROFESSIONALE DELL'INSEGNANTE

## EMOTIONAL-RELATIONAL SKILLS IN THE TEACHER'S PROFESSIONAL PROFILE

**Karin Bagnato\***

In una realtà educativa particolarmente complessa, la necessità di reinventare il ruolo e le funzioni del docente diventa qualcosa di imprescindibile che nasce dalla consapevolezza che le sole conoscenze teoriche e tecniche non bastano, se non sono accompagnate da abilità di carattere emotivo e relazionale.

È quindi fondamentale prevedere percorsi e laboratori ad hoc al fine di sviluppare l'Intelligenza Emotiva e sostenere strategie e competenze specifiche che permettano agli insegnanti di incrementare il livello di competenze comunicativo-emotivo-relazionale, di vivere serenamente il proprio lavoro, di essere un modello educativo valido per i propri alunni e di accrescere il loro adattamento sociale e scolastico.

Lavorare su queste competenze risulta fondamentale anche per la costruzione di un clima positivo e inclusivo volto alla valorizzazione della diversità: difatti, la dimensione emotiva-relazionale può fungere da aiuto o da barriera all'inclusione.

*In a particularly complex educational reality, the need to reinvent the role and functions of the teacher becomes something unavoidable that stems from the awareness that theoretical and technical knowledge alone is not enough if it is not accompanied by emotional and relational skills.*

*It is therefore essential to provide ad hoc paths and workshops in order to develop Emotional Intelligence and support specific strategies and skills that enable teachers to increase the level of communicative-emotional-relational skills, to live their work serenely, to be a valid educational model for their pupils and to increase their social and school adaptation.*

*Working on these skills is also crucial for building a positive and inclusive climate aimed at valuing diversity: in fact, the emotional-relational dimension can act as an aid or a barrier to inclusion.*

**Parole-chiave:** insegnanti – formazione – Intelligenza Emotiva – professionalità docente

**Key-words:** teachers - training - emotional intelligence - teaching professionalism

### 1. La trasversalità delle competenze emotivo-relazionali

Negli ultimi decenni riguardo la professione docente sono state elaborate numerose e differenti proposte circa il tipo di competenze necessarie per poter svolgere in modo ottimale il compito educativo e formativo che le compete<sup>1</sup>.

---

\* Professoressa Associata in Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università degli Studi di Messina.

<sup>1</sup> U. Margiotta (1999), *L'insegnante di qualità*, Armando, Roma; P. Perrenoud (2002), *Dieci competenze per insegnare*, Anicia, Roma; E. Damiano (2004), *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La

In una realtà educativa particolarmente complessa, la necessità di *reinventare* il ruolo e le funzioni del docente diventa qualcosa di imprescindibile che nasce dalla consapevolezza che le sole conoscenze teoriche e tecniche non bastano, se non sono accompagnate da abilità di carattere emotivo e relazionale.

Mezzini<sup>2</sup> sostiene che per concretizzare un agire professionale che vada oltre le finalità prettamente didattiche, al fine di raggiungere anche intenti squisitamente educativi, sia necessario un ventaglio di competenze che riguardi sia i contenuti disciplinari e le strategie di insegnamento-apprendimento sia l'ambito emotivo-relazionale. Ciò perché un docente professionalmente competente è colui che svolge il proprio lavoro con cura e attenzione, che è disposto a mettere in discussione le proprie scelte e a costruire e sperimentare modalità relazionali idonee a rispondere efficacemente alle diverse situazioni scolastiche.

Numerosi studi e ricerche<sup>3</sup> asseriscono che la competenza emotivo-relazionale dell'insegnante, sia esso curricolare o di sostegno, si configuri come una delle variabili più rilevanti che influenzano positivamente o negativamente il percorso formativo dello studente e lo sviluppo delle sue funzioni cognitive superiori.

Difatti, nel processo di apprendimento non è implicata solo la dimensione cognitiva, ma anche quella emotiva, affettiva, relazionale e motivazionale. Non si apprende in modo sterile, ma ogni acquisizione porta con sé un insieme di bisogni, desideri, emozioni, affetti, pregiudizi, ostacoli e risorse<sup>4</sup>. Non c'è, dunque,

---

Scuola, Brescia; L. W. Anderson (2004), *Increasing teacher effectiveness*, UNESCO, Paris; L. Darling-Hammond - J. Bransford (Eds.) (2007), *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*, John Wiley & Sons, New York; B. Koster - J. J. Dengerink (2008), *Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity ownership and function experience from the Netherlands*, in «European Journal of Teacher Education», 2008, 31(2), pp. 135-149; G. Franceschini (2012), *Insegnanti consapevoli. Saperi e competenze per i docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria*, Clueb, Bologna; L. Darling-Hammond - M. E. Hylar - M. Gardner (2017), *Effective teacher professional development*, Learning Policy Institute, Palo Alto, CA; M. Baldacci - E. Nigris - M. G. Riva (2020), *Idee per la formazione degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano; M. Fiorucci - E. Zizoli (2022) (Eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità aperta a tutti e tutte*, Pensa MultiMedia, Lecce; A. De Vivo - M. Michelini - M. Striano (2022), *Professione insegnante. Quali strategie per la formazione?*, Guida Editori, Napoli.

<sup>2</sup> P. Mezzini (2000), *L'insegnante di qualità. Alle radici psicologiche dell'insegnamento di successo*, Giunti, Firenze.

<sup>3</sup> T. Gordon (1974), *Insegnanti efficaci. Il metodo Gordon: pratiche educative per insegnanti genitori e studenti*, tr. it Giunti Lisciani, Teramo, 1991; I. Salzberger-Wittenberg - G. Henry-Polacco - E. Osborne (1993), *L'esperienza emotiva nei processi di insegnamento e di apprendimento*, Liguori, Napoli; D. Francescato - A. Putton - S. Cudini (1998), *Star bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore*, La Nuova Italia Scientifica, Roma; C. Saarni (1999), *The development of emotional competence*, The Guilford Press, New York; L. Tuffanelli (1999) (a cura di), *Intelligenze, emozioni e apprendimenti. Le diversità nell'interazione formativa*, Erickson, Trento; R. De Beni - A. Moè (2000), *Motivazione e apprendimento*, il Mulino, Bologna; J.E. Zins et All. (2004) (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?*, Teachers College Press, New York; G. Petter (2006), *Il mestiere di insegnante*, Giunti, Firenze; O. Albanese et All. (2008), *Promozione del benessere negli insegnanti*, in C. Guido - G. Verni (2008) (a cura di), *Educazione al benessere e nuova professionalità insegnante*, Ragusa Grafica Moderna, Bari, pp. 85-108; A. Morganti (2018), *L'insegnante efficace. Promuovere le competenze socioemotive per l'inclusione*, Carocci, Roma; D. Donahue-Keegan - E. Villegas-Reimers - J. M. Cressey (2019), *Integrating social-emotional Learning and culturally responsive teaching in teacher education preparation programs*, in «Teacher Education Quarterly», 2019, 46(4), pp. 150-168; B.G. Gimbert et All. (2023), *Social emotional learning in schools: the importance of educator competence*, in «Journal of Research on Leadership Education», 2023, 18(1), pp. 3-39.

<sup>4</sup> E. Visconti (2011), *Processi educativi e apprendimento elettivo*, Pensa Multimedia, Lecce.

apprendimento che non sia emotivo e impregnato di vissuti pregressi. Inoltre, la sinergia tra le sopraindicate dimensioni influenza notevolmente anche gli aspetti tipicamente neuropsicologici e psicopedagogici, quali: attenzione, concentrazione, memoria, impegno, autonomia nell'esecuzione di un compito, organizzazione concettuale, problem-solving e rendimento scolastico.

Luigina Mortari<sup>5</sup> sottolinea che “relazione e apprendimento sono intrecciati, ma mentre la prima influisce sul secondo, quest'ultimo non ha da condizionare l'atteggiamento del docente nei riguardi dell'allievo in termini di rispetto, accettazione e comprensione. [...] È la tonalità emotiva ad emettere la sentenza sulla valenza positiva o negativa di una situazione, di un'esperienza, di una relazione”. Di conseguenza, scarse abilità emotive e relazionali del docente indirizzano inevitabilmente verso l'instaurarsi di una relazione educativa non autentica, generando, in alcuni casi, anche il fallimento del mandato educativo e formativo.

Promuovere, dunque, la competenza emotiva vuol dire formare insegnanti emotivamente e socialmente abili, capaci di assolvere ai propri compiti percependosi come valide figure di riferimento, di prendere decisioni tenendo sotto controllo le proprie emozioni, di vivere esperienze positive con i propri alunni e colleghi, significa, insomma, contribuire alla formazione di una professionalità docente completa a 360°.

## 2. Le competenze emotivo-relazionali nella formazione docente

Nel percorso che porta a diventare docente, l'acquisizione dei contenuti disciplinari e del sapere pedagogico gioca un ruolo centrale rispetto alla dimensione emotiva e relazionale, che è presente ma in modo marginale, di conseguenza, è indispensabile che i futuri insegnanti siano formati anche da questo punto di vista perché da ciò dipende una migliore efficacia didattica e educativa.

Le competenze emotive e relazionali non sono abilità innate, né dipendono da una predisposizione naturale o da una sensibilità individuale più o meno spiccata, sono bensì aspetti della personalità che possono essere padroneggiati adeguatamente se coltivati e messi al centro degli obiettivi educativi di una comunità che si vuole occupare in maniera globale della crescita dei propri membri<sup>6</sup>.

Ogni insegnante declina la propria professionalità in modo unico e individuale e la traspare secondo le proprie convinzioni, il significato attribuito all'esperienza emotiva e il contesto in cui è inserito. Ciò sottintende la capacità di prestare attenzione agli stati emotivi propri e altrui, di essere consapevole della valenza relazionale di azioni e comportamenti, e di identificare gli aspetti della comunicazione non verbale, quali

---

<sup>5</sup> L. Mortari (2010) (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Mondadori, Milano, pp. 191, 206.

<sup>6</sup> I. Salzberger-Wittenberg - G. Henry-Polacco - E. Osborne (1993), *L'esperienza emotiva nei processi di insegnamento...*, cit.; D. Francescato - A. Putton - S. Cudini (1998), *Star bene insieme a scuola...*, cit.; C. Saarni (1999), *The development of emotional competence*, cit.; M. Brearley (2000), *Emotional intelligence in the classroom*, Crown House Publishing; J. Gross (2002), *Emotion regulation: affective, cognitive, and social consequences*, in «Psychophysiology», 2002, 39(3), pp. 281-291; D. Fedeli (2006), *Emozioni e successo scolastico*, Carocci, Roma; J. Gross (2007) (Ed.), *Handbook of emotion regulation*, Guilford, New York; U. Mariani - R. Schiralli (2012), *Intelligenza Emotiva a scuola*, Erickson, Trento; L. Ingvarson et All. (2014), *Best practice teacher education programs and Australia's own programs*, Department of Education, Canberra; T. Flushman - M. Guise - S. Hegg (2021), *Partnership to support the social and emotional learning of teachers*, in «Teacher Education Quarterly», 2021, 48(3), pp. 80-105; L. Morgan et All. (2002), *Teachers' experiences: social emotional engagement knowledge and skills*, in «Educational Research», 2022, 64(1), pp. 41-59.

abilità che possono essere migliorate attraverso un aumento della consapevolezza dei propri schemi emotivi e cognitivi. Inoltre, la sinergia tra consapevolezza dei propri schemi emotivi e cognitivi, della relazione che tra di essi intercorre e delle strategie di regolazione emotiva che generalmente si utilizzano, permette di impiegare al meglio le competenze professionali e di mutare o modulare reazioni comportamentali ed emotive.

Essere un docente, però, non significa automaticamente avere coscienza della propria sfera interiore e riuscire a gestirla equilibratamente, per di più, la situazione si potrebbe complicare se egli si percepisce incapace di padroneggiare in modo adeguato le proprie emozioni.

A tale proposito Martha Nussbaum<sup>7</sup> afferma che avere cognizione delle proprie emozioni vuol dire essere capaci di mettere in relazione due aspetti della nostra vita mentale, quello emotivo e quello cognitivo. La studiosa asserisce anche che la vita emotiva assomiglia a uno *sconvolgimento geologico* perché plasma il paesaggio della vita della mente e, quindi, anche la nostra vita sociale. Ciò evidenzia che le emozioni non sono qualcosa di superficiale, ma sono coesenziali alla vita cognitiva e hanno la forza di orientare l'essere umano<sup>8</sup>.

Pertanto, per aiutare gli insegnanti a sviluppare e potenziare la consapevolezza delle proprie modalità di funzionamento interpersonale, delle proprie strategie di regolazione delle emozioni e del ruolo che queste giocano anche nelle interazioni professionali, è necessario che essi lavorino su questi aspetti durante tutto il percorso che dalla formazione porta all'insegnamento.

### 3. Intelligenza Emotiva e professionalità docente

Alla luce di quanto detto finora, il possesso delle competenze emotivo-relazionali si configura come una *conditio sine qua non* affinché gli insegnanti possano assolvere al meglio ai loro compiti educativi e formativi. L'assenza di tali capacità potrebbe determinare non solo interventi educativi inadeguati e inefficaci, ma anche disagi, malesseri e sofferenze nei docenti stessi. Potrebbe anche capitare che il docente non riesca a coinvolgere gli studenti nell'interazione e, quindi, nella relazione educativa, di conseguenza, gli allievi non riuscirebbero ad aprirsi, a comunicare e a condividere le proprie esperienze significative.

Da qui la necessità che i docenti abbiano consapevolezza del coinvolgimento emotivo-relazionale che la propria professione implica e che diano voce a ciò che è presente in classe al fine di essere in grado di rispondere alle sollecitazioni della comunità senza correre il rischio di andare incontro a frustrazioni eccessive.

Diventa indispensabile, perciò, pensare ad una formazione degli insegnanti che si focalizzi su questi aspetti e che sia sempre continua e aggiornata affinché si possa creare un ambiente favorevole e facilitante e si possano, così, raggiungere obiettivi specificatamente educativi.

Da questo punto di vista, ci viene in aiuto il costrutto di Intelligenza Emotiva che nasce nel 1990 a opera di Salovey e Mayer<sup>9</sup> che la definiscono come la capacità di mo-

---

<sup>7</sup> M. C. Nussbaum (2001), *Upheavals of thought: the intelligence of emotions*, Cambridge University Press, Cambridge.

<sup>8</sup> L. Mortari (2017), *Semi di educazione affettiva*, in F. Valbusa - L. Mortari (2017) (a cura di), *L'orto delle emozioni - Teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva*, FrancoAngeli, Milano, pp. 11-34.

<sup>9</sup> P. Salovey - J.D. Mayer (1990), *Emotional intelligence*, in «Imagination, Cognition and Personality», 1990, 9, pp. 185-211.

nitorare e dominare le emozioni proprie e altrui, di discriminarle tra loro e di usare le informazioni acquisite per guidare il pensiero e l'azione.

È stato Goleman<sup>10</sup>, però, a rendere più popolare il concetto di Intelligenza Emotiva esplicitandola come “la capacità di motivare se stessi, di persistere nel perseguire un obiettivo nonostante le frustrazioni, di controllare gli impulsi e rimandare la gratificazione, di modulare i propri stati d'animo evitando che la sofferenza ci impedisca di pensare, di essere empatici e di sperare”. Goleman definisce, dunque, l'Intelligenza Emotiva non solo come un insieme di competenze psicologiche (percezione, espressione, comprensione), ma anche come un complesso di abilità sociali, motivazionali e operative necessarie per il nostro benessere. Tali competenze sono: (1) la conoscenza delle proprie emozioni, (2) il controllo delle emozioni (3) la motivazione di se stessi, (4) il riconoscimento delle emozioni altrui (empatia) e (5) la gestione delle relazioni.

*La conoscenza delle proprie emozioni* fa riferimento alla capacità di riconoscere un'emozione nel momento in cui si manifesta e rappresenta la competenza fondamentale sulla quale si basano tutte le altre. Si tratta di un'abilità che implica un'attenzione costante e imparziale per i propri stati interiori piacevoli e spiacevoli. È una modalità neutrale della mente che sostiene l'introspezione, ovvero la mente osserva e studia l'esperienza, comprese le emozioni. È, dunque, una forma di attenzione non reattiva e non critica verso i propri stati interiori che favorisce la comprensione di sé.

Conoscere le proprie emozioni significa essere consapevoli sia del proprio stato emotivo sia dei pensieri che formuliamo su di esso.

*Il controllo delle emozioni* riguarda la capacità di saperle monitorare al fine di manifestarle in modo appropriato, cioè, adeguate e proporzionate alla circostanza. Ciò perché quando le emozioni sono troppo *deboli*, compaiono indifferenza e distacco, ma quando sono troppo intense o durano troppo a lungo, diventano patologiche e minano il benessere personale.

La padronanza di sé si configura, pertanto, come la capacità di frenare gli eccessi emozionali non in termini di soppressione, ma di equilibrio tra emozioni piacevoli e spiacevoli poiché ogni emozione porta con sé un valore e un significato. Il giusto equilibrio fra emozioni piacevoli e spiacevoli, così come il riuscire a tenere sotto controllo soprattutto quelle spiacevoli, sono le condizioni essenziali per garantire il proprio benessere.

Naturalmente, non si può in alcun modo prevedere in quale momento saremo travolti da un'emozione, né che tipo di emozione ci travolgerà, ma possiamo, in qualche modo, gestirne la durata e l'intensità.

*La motivazione di se stessi* è la capacità di ritardare la gratificazione al fine di raggiungere un obiettivo e si configura come un'abilità necessaria per qualunque tipo di realizzazione, per focalizzare l'attenzione e per trovare motivazione e controllo di sé. Forse non esiste capacità più importante del saper resistere agli impulsi poiché tutte le emozioni, per loro stessa natura, si traducono in una spinta ad agire.

Quando le emozioni spiacevoli sono così forti, persistenti ed invadenti da orientare l'attenzione dell'individuo sulle proprie preoccupazioni, tanto da sopraffare tutti gli altri pensieri e interferire con gli eventuali tentativi di concentrarsi su qualcos'altro, significa che esse stanno sconfinando nel patologico. Ovvero, il cervello emozionale prende il sopravvento su quello razionale.

---

<sup>10</sup> D. Goleman (1996), *Intelligenza Emotiva*, Rizzoli, Milano, p. 54.

Nella misura in cui, invece, le nostre azioni sono motivate da emozioni di entusiasmo, piacere, fervore e fiducia in se stessi, o anche da un grado ottimale di ansia, esse supportano la capacità di pensare, di fare progetti, di risolvere problemi, di impegnarsi in vista di un obiettivo da raggiungere, ecc. In altre parole, spingono verso la realizzazione dei propri obiettivi poiché riescono a far venire fuori le proprie risorse interne (empowerment).

*Il riconoscimento delle emozioni altrui (empatia)* rinvia alla capacità di cogliere i segnali sociali che indicano bisogni e desideri altrui. Si tratta di una capacità basata sulla consapevolezza delle proprie emozioni ed è fondamentale nelle relazioni con gli altri; quanto più siamo aperti verso le nostre emozioni, tanto più abili saremo nel leggere le emozioni e i sentimenti altrui.

Provare un sentimento insieme a un altro essere umano significa essere emozionalmente partecipi e per raggiungere tale obiettivo è necessario saper leggere i messaggi che si basano sulla comunicazione non verbale. Tale competenza è necessaria sia perché raramente le emozioni vengono verbalizzate sia perché circa il 90% di un messaggio emotivo, per sua natura, viene comunicato attraverso canali non verbali.

La capacità di cogliere i sentimenti altrui tramite indizi non verbali determina diversi vantaggi, quali, maggiore adeguatezza emotiva, estroversione e sensibilità.

*La gestione delle relazioni* richiama tutte quelle abilità sociali che creano le condizioni per instaurare adeguate ed efficaci rapporti interpersonali. In particolare, controllare le proprie emozioni e saper leggere accuratamente le situazioni sociali permettono di gestire in modo adeguato le interazioni, i conflitti e i problemi comunicativi.

Si tratta di abilità che aumentano la popolarità, la leadership e l'efficacia nelle relazioni interpersonali. Infatti, coloro che eccellono in queste abilità riescono bene in tutti i campi nei quali è richiesto di interagire adeguatamente con gli altri.

Le abilità a cui si fa riferimento sono: l'influenza (impiego di tattiche di persuasione efficienti), la comunicazione (invio di messaggi chiari e vincenti), la leadership (capacità di ispirare e guidare gruppi e persone), l'avvio del cambiamento (capacità di iniziare o dirigere il cambiamento), la gestione del conflitto (capacità di negoziare o risolvere situazioni di disaccordo), la costruzione di legami (capacità di instaurare e mantenere relazioni utili), la collaborazione e la cooperazione (capacità di lavorare con altri verso obiettivi comuni) e il lavoro in team (capacità di creare una sinergia di gruppo nel perseguire obiettivi collettivi)<sup>11</sup>.

Le competenze proposte da Goleman possono essere apprese da chiunque, indipendentemente dall'età, dal sesso, dalla nazionalità, dal ceto sociale, dalla cultura di appartenenza e dal credo religioso. Il livello di Intelligenza Emotiva di un soggetto non è stabile fin dalla nascita né si sviluppa solo durante l'infanzia, ma continua ad evolversi durante tutto l'arco della vita, via via che si impara dall'esperienza.

Le ricerche effettuate in questo settore<sup>12</sup> hanno anche messo in evidenza una stretta correlazione tra Intelligenza Emotiva e gestione del conflitto. Ciò perché, nel

---

<sup>11</sup> D. Goleman (2006), *Lavorare con Intelligenza Emotiva: come inventare un nuovo rapporto con il lavoro*, Rizzoli, Milano; D. Goleman (2006), *Intelligenza sociale*, Rizzoli, Milano.

<sup>12</sup> D. Goleman (1996), *Intelligenza Emotiva*, cit.; D. Goleman (2004), *Intelligenza Emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, Rizzoli, Milano; M. Martello (2005), *L'Intelligenza Emotiva: dalla mediazione del conflitto alla relazione costruttiva*, in «Minori Giustizia: Rivista Interdisciplinare di Studi Giuridici, Psicologici, Pedagogici e Sociali sulla Relazione fra Minorenni e Giustizia», 2005, 4, pp. 1-4; D. Goleman (2006), *Intelligenza sociale*, cit.; G. Giorgi - V. Majer (2008), *Intelligenza Emotiva e mobbing: un focus su un campione di vittime di azioni vessatorie*, in «Risorsa Uomo», 2008, 3, pp. 309-323; K.

momento in cui ci si trova dinanzi a un conflitto, l'Intelligenza Emotiva si attiva immediatamente per cercare di comprendere se sia possibile gestirlo mediante strategie focalizzate sul problema (si agisce direttamente sul conflitto al fine di trovare una soluzione) o sulle emozioni (non si agisce sul conflitto, ma sulla gestione delle emozioni spiacevoli coinvolte).

Gli studi<sup>13</sup> hanno, inoltre, rilevato che gli individui con un buon livello di Intelligenza Emotiva sono generalmente più consapevoli delle proprie emozioni e sono in grado di gestirle in modo più efficace rispetto ai soggetti che manifestano comportamenti disfunzionali. Così come è stato dimostrato che gli individui con un'alta Intelligenza Emotiva sono più propensi a riferire di riuscire a instaurare relazioni positive con gli altri e meno inclini a segnalare interazioni negative.

In sintesi, ciò che emerge è che l'Intelligenza Emotiva risulta fondamentale per il benessere dell'individuo poiché favorisce la sua capacità di adattare il proprio comportamento alla situazione specifica e alle esigenze del gruppo, e promuove la capacità di assumere comportamenti adattivi. Risulta, dunque, di fondamentale importanza acquisire una certa abilità nell'uso dell'Intelligenza Emotiva al fine di riuscire ad adottare nei confronti dell'altro un atteggiamento di ascolto aperto, empatico, profondo e neutro.

Ed è proprio attraverso l'educazione e lo sviluppo di questa componente che gli insegnanti possono imparare ad essere emotivamente intelligenti, capaci di utilizzare le emozioni come una risorsa straordinaria che permette loro di agire per scelta e non di re-agire, passando dalla dipendenza dagli altri e dagli eventi alla libertà di azione intenzionale.

In particolare, l'acquisizione delle competenze sopraindicate darà al docente l'opportunità di costruirsi una professionalità completa e diversificata.

*La conoscenza delle proprie emozioni* renderà i docenti consapevoli dei propri stati interiori nel momento stesso in cui si manifestano e ciò permetterà loro di gestire al meglio la propria vita privata e professionale. Tale abilità, a sua volta, rafforzerà altri aspetti della personalità. Infatti, gli insegnanti si percepiranno autonomi, consapevoli e sicuri dei propri limiti e punti di forza, svilupperanno un adeguato benessere psicologico e saranno maggiormente predisposti ad interpretare la vita positivamente. Nel caso in cui esperiranno emozioni spiacevoli, non rimugineranno in modo continuo fino ad ossessionarsi, ma riusciranno a liberarsene in tempi abbastanza brevi.

---

Bagnato (2014), *Diversità e conflitto nelle relazioni interpersonali*, in «Quaderni di Intercultura», 2014, Anno VI, pp. 2-11.

<sup>13</sup> J. D. Mayer - P. Salovey (1995), *Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings*, in "Applied and Preventive Psychology", 1995, 4, pp. 197-208; E. N. Gallagher - D. A. Vella-Brodrick (2008), *Social support and emotional intelligence as predictors of subjective well-being*, in «Personality and Individual Differences», 2008, 44(7), pp. 1551-156; A. I. Vergara et All. (2015), *Be water: direct and indirect relations between perceived emotional intelligence and subjective well-being*, in «Australian Journal of Psychology», 2015, 67(1), pp. 47-54; N. Dolev - S. Leshem (2016), *Teachers' emotional intelligence: the impact of training*, in «International Journal of Emotional Education», 2016, 8(1), pp. 75-94; N. Dolev - S. Leshem (2017), *Developing emotional intelligence competence among teachers*, in «Teacher Development», 2017, 21(1), pp. 21-39; D. Goleman - L. Bennett - Z. Barlow (2017), *Coltivare l'Intelligenza Emotiva. Come educare all'ecologia*, Flon, Roma; S. Neale - L. Spencer-Arnell - L. Wilson (2018), *Intelligenza Emotiva e coaching. Nuovi strumenti per migliorare i tuoi risultati*, Unicomunicazione.it., Milano; M. Hughes - J. B. Terrell (2019), *Team Emotivamente Intelligente. Come sviluppare le 7 competenze emotive necessarie al team*, Unicomunicazione.it., Milano.

*Il controllo delle emozioni* genererà nel docente predisposizione a sperimentare emozioni spiacevoli e piacevoli, consapevolezza, comprensione e accettazione dei diversi stati emotivi, assenza di eccessiva attenzione sull'emozione disfunzionale, flessibilità nell'utilizzo di strategie adeguate al contesto, disponibilità a modulare l'intensità e la durata della risposta emotiva, impegno nel raggiungimento di un dato obiettivo, ecc.

Tutto questo faciliterà l'adattamento del docente all'ambiente che lo circonda promuovendo l'emissione di rapide risposte comportamentali, supportando i processi cognitivi, attentivi e di decision-making, e agevolando sia la registrazione in memoria di eventi significativi sia l'elaborazione di informazioni aggiornate riguardo la corrispondenza individuo-ambiente.

In particolare, i docenti capaci di regolare i propri comportamenti di reazione riusciranno a gestire quell'arousal emotivo che scatta nelle situazioni sociali. Con più facilità, saranno in grado di adottare modalità comportamentali appropriate e costruttive che influiranno sulla motivazione, sulla gestione della classe, sulle scelte didattiche e comunicative, ecc. *L'auto-motivazione* permetterà di raggiungere gli obiettivi prefissati e di concretizzare qualsiasi tipo di realizzazione.

I docenti capaci di ritardare la propria gratificazione saranno più efficaci a livello personale, più sicuri di sé e più abili nel resistere alle frustrazioni della vita. Se sottopressione, accetteranno le sfide che gli si presenteranno, perseguiranno i propri obiettivi senza rinunciarvi, avranno maggiore fiducia in se stessi, prenderanno l'iniziativa e si butteranno a capofitto nei loro progetti. Di conseguenza, diminuirà notevolmente la probabilità che, essendo sottopressione, vadano incontro a blocchi, regressioni, eccessivo nervosismo o disorganizzazione.

L'auto-motivazione, inoltre, li porterà ad essere più inclini alla speranza e ciò permetterà loro di prefiggersi obiettivi ambiziosi e di impegnarsi per raggiungerli.

La speranza è molto di più di una visione positiva del futuro perché fa riferimento alla convinzione di avere la volontà, la forza e i mezzi per raggiungere i propri obiettivi, qualunque essi siano.

I docenti particolarmente inclini alla speranza hanno in comune alcuni aspetti: la capacità di auto-motivarsi, la percezione di avere le risorse necessarie per raggiungere i propri obiettivi, l'abilità di rassicurare se stessi nei momenti difficili convincendosi che le cose andranno meglio, la capacità di escogitare modi diversi per raggiungere gli obiettivi prefissati o di modificarli se si incontrano difficoltà, la capacità di scomporre un compito complesso in tanti piccoli e semplici compiti, ecc.<sup>14</sup>. Sperare significa, dunque, non farsi sopraffare dall'ansia, non assumere atteggiamenti disfattisti e non arrendersi di fronte alle difficoltà e agli insuccessi.

Ulteriore elemento strettamente legato alla speranza è l'ottimismo, inteso come l'atteggiamento volto a nutrire forti aspettative sul fatto che, in generale, le cose volgeranno al meglio nonostante fallimenti e frustrazioni. Di fronte a situazioni difficili, l'ottimismo impedirà al docente di sprofondare nell'apatia o nella depressione. In particolare, i docenti ottimisti attribuiranno il fallimento a fattori che possono essere modificati al fine di garantirsi buoni risultati in futuro. Essi considereranno, quindi, l'insuccesso come qualcosa a cui si può rimediare.

---

<sup>14</sup> C. R. Snyder et All. (1991), *The will and the ways: development and validation of an individual-differences measure of hope*, in «Journal of Personality and Social Psychology», 1991, 60(4), pp. 570-585.

L'empatia darà al docente la possibilità di sentire le emozioni dell'allievo e questo sentire si configurerà come un temporaneo ingresso nei vissuti dell'altro al fine di comprenderne lo stato interiore, i pensieri e le reazioni.

L'insegnante empatico sceglierà di percorrere la via del dialogo, della reciprocità e dell'integrazione comunicativa, saprà ascoltare e comprendere cosa accade emotivamente nei propri alunni, accetterà le diverse personalità ed opinioni, creerà un clima di accoglienza e assumerà un ruolo proattivo. Tutto ciò al fine di far sentire ai propri alunni di essere compresi e supportati, di essere stimolati a rimanere motivati, di essere aiutati nell'aumentare la consapevolezza di sé, di essere incoraggiati a difendere se stessi e di essere sostenuti nella costruzione del proprio futuro.

Sicuramente, lavorare in un clima empatico non risolverà tutti i problemi, ma indubbiamente promuoverà la crescita dello studente e faciliterà lo sviluppo dell'autostima e dell'autoefficacia che, a loro volta, motiveranno al cambiamento.

Ciò si verificherà perché essere veramente empatici significa comunicare all'altro di essere pervenuto ad una profonda comprensione del suo stato interiore negli aspetti emotivi e cognitivi e nel fornire una risposta emozionale a quanto compreso.

Non dimentichiamo che parte integrante dell'empatia è proprio la componente comunicativa che fa riferimento ad una dimensione che va oltre la semplice interazione verbale poiché noi comunichiamo più di quanto diciamo e comprendiamo più di quanto l'altro ci dice. Essa è un *agire* sociale in cui i partner comprendono vicendevolmente le intenzioni altrui e costruiscono una relazione cooperativa che acquista significato in riferimento ai contesti in cui si svolge. Di conseguenza, essere empatici significa anche essere maggiormente competenti da un punto di vista comunicativo.

L'acquisizione delle abilità sociali consentirà ai docenti di mettere in atto specifici comportamenti verbali e non in grado di influenzare le risposte degli allievi nel contesto interpersonale, di evitare conseguenze non volute, di predisporre lo sviluppo di un'adeguata competenza relazionale.

In particolare, l'apprendimento delle abilità sociali sarà particolarmente funzionale per attuare una comunicazione efficace che permetta lo sviluppo di legami autentici fondati sulla fiducia e sull'accettazione, per rafforzare e manifestare sensibilità verso gli altri, per focalizzare la propria attenzione sul vissuto dello studente, per comunicare un profondo interesse verso l'altro. Inoltre, tali abilità daranno al docente la possibilità di creare un contatto emotivamente significativo che, motivando l'alunno attraverso un coinvolgimento personale, lo aiuterà nella costruzione di un'identità consapevole di sé e dei propri limiti e favorirà l'arricchimento che deriva proprio dal confronto con l'altro. Ciò significa che si creeranno le condizioni affinché l'alunno possa fruire di un *contesto di apprendimento*, inteso come crescita e strutturazione della personalità (ricerca di autonomia).

Lo sviluppo dell'Intelligenza Emotiva riduce anche il rischio che gli insegnanti vadano incontro a situazioni di esaurimento emotivo, determinate da stress eccessivo a scuola (burn-out) e caratterizzate da distacco emotivo e relazionale che, inevitabilmente, andrebbero ad influire sul benessere degli allievi. Infatti, i docenti emotivamente competenti sono in grado di lavorare bene anche in condizioni di stress psicofisico poiché percependosi molto sereni e produttivi, riescono ad allontanare lo spettro dell'insoddisfazione e della frustrazione<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> M. B. Anderson - E. F. Iwanicki (1984), *Teacher motivation and its relationship to burnout*, in «Educational Administration Quarterly», 1984, 20, pp. 109-132; J. Cosgrove (2000), *Breakdown. The facts about stress in teaching*, Routledge Falmer, London; S. Di Nuovo - E. Commodari (2004) (a cura

Lavorare sulla dimensione emotiva risulta fondamentale anche per la costruzione di un clima positivo e inclusivo volto alla valorizzazione della diversità perché si ha l'opportunità di creare un contesto in cui ogni allievo ha la possibilità di sentirsi a proprio agio, di crescere in maniera armonica, di far emergere la propria personalità e di fare in modo che la diversità divenga un arricchimento reale<sup>16</sup>. In altre parole, la dimensione emotiva può fungere da facilitatrice o da barriera all'inclusione.

Da quanto detto, emerge chiaramente che l'insegnamento non può esaurirsi nella sola padronanza di competenze didattico-disciplinari e organizzative, ma si sostanzia anche di abilità emotivo-relazionali, comunicative e sociali.

Si tratta di competenze essenziali che arricchiscono il profilo identitario e professionale dei docenti, incidendo sulla loro capacità di far fronte alle esigenze

---

di), *Costi psicologici del curare: stress e burnout nelle professioni d'aiuto*, Bonanno Editore, Acireale-Roma; C. Perri - A. Valenti (2008), *L'insegnante specializzato: ruolo professionale e rischio burnout*, in «Didattica e didattiche disciplinari: quaderni per la nuova secondaria», 2008, 7, pp. 1-30; G. Blandino (2008), *Quando insegnare non è più un piacere*, Cortina, Milano; J. M. Augusto-Landa et All. (2012), *Analyzing the relations among perceived emotional intelligence, affect balance and burnout*, in «Behavioral Psychology/Psicologia Conductual», 2012, 20(1), pp. 151-168; A. M. Murdaca - P. Oliva - A. Nuzzaci (2014), *Fattori individuali e contestuali del burnout: una ricerca descrittiva sugli insegnanti curricolari e di sostegno*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 2014, 12, pp. 99-120; A. Cohen - M. Abedallah (2015), *The mediating role of burnout on the relationship of emotional intelligence and self-efficacy with OCB and performance*, in «Management Research Review», 2015, 38(1), pp. 2-28; A. A. Colomeischi (2015), *Teachers burnout in relation with their emotional intelligence and personality traits*, in «Procedia - Social and Behavioral Sciences», 2015, 180, pp. 1067-1073; D. Guglielmi - F. Fraccaroli (2016), *Stress a scuola*, il Mulino, Bologna; S. Mérida-López - N. Extremera (2017), *Emotional intelligence and teacher burnout: a systematic review*, in «International Journal of Educational Research», 2017, 85, pp. 121-130; C. Fiorilli et All. (2019), *Teachers' burnout: the role of trait emotional intelligence and social support*, in «Frontiers in Psychology», 2019, 10, pp. 1-9; P. Puertas Molero et All. (2019), *Influence of emotional intelligence and burnout syndrome on teacher's well-being: a systematic review*, in «Social Sciences», 2019, 8(6), pp. 1-12; I. Janković - Z. J. Marjanović - A. A. Dimitrijević (2020), *The role of trait emotional intelligence in teaching: can it moderate the effects of student disruptive behavior on teachers' burnout?*, Proceedings of the XXVI Scientific Conference "Empirical Studies in Psychology", 2020 October, pp. 55-58; E. Oberle et All. (2020), *Do students notice stress in teachers? Associations between classroom teacher burnout and students' perceptions of teacher social-emotional competence*, in «Psychology in the Schools», 2020, 57(11), pp. 1741-1756; K. Schoeps et All. (2021), *Impact of emotional intelligence on burnout among Spanish teachers: a mediation study*, in «Psicología Educativa», 2021, 27(2), pp. 135-143; G. Mancini et All. (2022), *Intelligenza Emotiva di tratto e burnout professionale negli insegnanti di scuola primaria. Una rassegna sistematica della letteratura*, in «Ricerche di Psicologia», 2022, 45, pp. 1-22.

<sup>16</sup> P. A. Jennings - M. T. Greenberg (2009), *The prosocial classroom: teachers social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes*, in «Review of Educational Research», 2009, 79, pp. 491-525; A. Signorelli (2017), *Inclusione scolastica ed educazione socio emotiva: risultati di una ricerca europea*, in «Rivista Italiana di Educazione Speciale per l'Inclusione», 2017, 5 (2), pp. 53-70; A. Morganti (2018), *L'insegnante efficace. Promuovere le competenze socio-emotive per l'inclusione*, Carocci, Roma; A. Mura - A. L. Zurru (2019), *Professionalità docente e processi di inclusione: dall'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi*, in «L'integrazione scolastica e sociale», 2019, 18(1), pp. 43-57; A. Morganti - S. Pascoletti - A. Signorelli (2020), *Index per le tecnologie socio-emotive. Approcci innovativi all'educazione inclusiva*, Mondadori, Milano; S. Valente et All. (2020), *The role of the teacher's emotional intelligence for efficacy and classroom management*, in «CES Psicologia», 2020, 13(2), pp. 18-31; A. Mura - G. Bonaiuti (2022), *Formazione degli insegnanti: professionalità, riflessività e processi di inclusione*, in A. De Vivo - M. Michellini - M. Striano (2022), *Professione insegnante. Quali strategie per la formazione?*, Guida editore, Napoli, pp. 1025-1031.

didattiche, relazionali ed emotive del gruppo classe, di costruire un clima di classe positivo, di supportare i propri alunni, di progettare attività che tengano conto delle potenzialità e delle abilità di tutti, di promuovere la cooperazione, di gestire positivamente le tensioni quotidiane e di essere essi stessi un modello educativo valido per i propri alunni.

Tutto ciò potrebbe realizzarsi mediante l'organizzazione di percorsi laboratoriali da attuare sia in una fase di formazione iniziale dei futuri insegnanti sia in itinere al fine di incrementare il livello di competenza emotivo-relazionale e di accrescere il loro adattamento sociale e scolastico

Tali iniziative dovrebbero essere implementate in modo programmatico, sistemico, preventivo e dovrebbero essere necessariamente sostenute da interventi legislativi e investimenti economici specifici.

In un contesto scolastico caratterizzato da crescenti livelli di complessità, appare, dunque, indispensabile supportare adeguatamente la formazione professionale degli insegnanti, offrendo loro specifici percorsi volti a sviluppare e sostenere quelle competenze emotivo-relazionali necessarie per vivere serenamente il proprio lavoro e affrontare efficacemente le sfide educative che quotidianamente incontrano nel contesto scolastico.

## Riferimenti bibliografici

Albanese O. - Fiorilli C. - Gabola P. - Zorzi F. (2008), *Promozione del benessere negli insegnanti*, in C. Guido - G. Verni (2008) (a cura di), *Educazione al benessere e nuova professionalità insegnante*, Ragusa Grafica Moderna, Bari, pp. 85-108.

Anderson L. W. (2004), *Increasing teacher effectiveness*, UNESCO, Paris.

Anderson M. B. - Iwanicki E. F. (1984), *Teacher motivation and its relationship to burnout*, in «Educational Administration Quarterly», 1984, 20, pp. 109-132.

Augusto-Landa J. M. - López-Zafra E. - Berrios-Martos M. P. - Pulido-Martos M. (2012), *Analyzing the relations among perceived emotional intelligence, affect balance and burnout*, in «Behavioral Psychology/Psicologia Conductual», 2012, 20(1), pp. 151-168.

Bagnato K. (2014), *Diversità e conflitto nelle relazioni interpersonali*, in «Quaderni di Intercultura», 2014, Anno VI, pp. 2-11.

Baldacci M. - Nigris E. - Riva M. G. (2020), *Idee per la formazione degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano.

Blandino G. (2008), *Quando insegnare non è più un piacere*, Cortina, Milano.

Brearley M. (2000), *Emotional intelligence in the classroom*, Crown House Publishing.

Cohen A. - Abedallah M. (2015), *The mediating role of burnout on the relationship of emotional intelligence and self-efficacy with OCB and performance*, in «Management Research Review», 2015, 38(1), pp. 2-28.

Colomeischi A. A. (2015), *Teachers burnout in relation with their emotional intelligence and personality traits*, in «Procedia - Social and Behavioral Sciences», 2015, 180, pp. 1067-1073.

Cosgrove J. (2000), *Breakdown. The facts about stress in teaching*, Routledge Falmer, London.

Damiano E. (2004), *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia.

Darling-Hammond L. - Bransford J. (2007) (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*, John Wiley & Sons, New York.

Darling-Hammond L. - Hyler M. E. - M. Gardner (2017), *Effective teacher professional development*, Learning Policy Institute, Palo Alto, CA.

De Beni R. - Moè A. (2000), *Motivazione e apprendimento*, il Mulino Bologna.

Di Nuovo S. - Commodari E. (2004) (a cura di), *Costi psicologici del curare: stress e burnout nelle professioni d'aiuto*, Bonanno Editore, Acireale-Roma.

Dolev N. - Leshem S. (2016), *Teachers' emotional intelligence: the impact of training*, in «International Journal of Emotional Education», 2016, 8(1), pp. 75-94.

Dolev N. - Leshem S. (2017), *Developing emotional intelligence competence among teachers*, in «Teacher Development», 2017, 21(1), pp. 21-39.

Donahue-Keegan D. - Villegas-Reimers E. - Cressey J. M. (2019), *Integrating social-emotional Learning and culturally responsive teaching in teacher education preparation programs*, in «Teacher Education Quarterly», 2019, 46(4), pp. 150-168.

Fedeli D. (2006), *Emozioni e successo scolastico*, Carocci, Roma.

Fiorilli C. - Benevene P. - De Stasio S. - Buonomo I. - Romano L. - Pepe A. - Addimando L. (2019), *Teachers' burnout: the role of trait emotional intelligence and social support*, in «Frontiers in Psychology», 2019, 10, pp. 1-9.

Fiorucci M. - Zizoli E. (2022) (Eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità aperta a tutti e tutte*, Pensa MultiMedia, Lecce.

Flushman T. - Guise M. - Hegg S. (2021), *Partnership to support the social and emotional learning of teachers*, in «Teacher Education Quarterly», 2021, 48(3), pp. 80-105.

Francescato D. - Putton A. - Cudini S. (1998), *Star bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.

Franceschini G. (2012), *Insegnanti consapevoli. Saperi e competenze per i docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria*, Clueb, Bologna.

Gallagher E. N. - Vella-Brodrick D. A. (2008), *Social support and emotional intelligence as predictors of subjective well-being*, in «Personality and Individual Differences», 2008, 44(7), pp. 1551-156.

Gimbert B. G. - Miller D. - Herman E. - Breedlove M. - Molina C. E. (2023), *Social emotional learning in schools: the importance of educator competence*, in «Journal of Research on Leadership Education», 2023, 18(1), pp. 3-39.

Giorgi G. - Majer V. (2008), *Intelligenza Emotiva e mobbing: un focus su un campione di vittime di azioni vessatorie*, in «Risorsa Uomo», 2008, 3, pp. 309-323.

Goleman D. - Bennett L. - Barlow Z. (2017), *Coltivare l'Intelligenza Emotiva. Come educare all'ecologia*, Tlon, Roma.

Goleman D. (1996), *Intelligenza Emotiva*, Rizzoli, Milano.

Goleman D. (2004), *Intelligenza Emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, Rizzoli, Milano.

Goleman D. (2006), *Intelligenza sociale*, Rizzoli, Milano.

Goleman D. (2006), *Lavorare con Intelligenza Emotiva: come inventare un nuovo rapporto con il lavoro*, Rizzoli, Milano.

Gordon T. (1974), *Insegnanti efficaci. Il metodo Gordon: pratiche educative per insegnanti genitori e studenti*, tr. it. Giunti Lisciani, Teramo, 1991.

Gross J. (2002), *Emotion regulation: affective, cognitive, and social consequences*, in «Psychophysiology», 2002, 39(3), pp. 281-291.

Gross J. (2007) (Ed.), *Handbook of emotion regulation*, Guilford, New York.

Guglielmi D. - Fraccaroli F. (2016), *Stress a scuola*, il Mulino, Bologna.

Hughes M. - Terrell J. B. (2019), *Team Emotivamente Intelligente. Come sviluppare le 7 competenze emotive necessarie al team*, Unicomunicazione.it, Milano.

Ingvarson L. - Reid K. - Buckley S. - Kleinhenz E. - Masters G. - Rowley G. (2014), *Best practice teacher education programs and Australia's own programs*, Department of Education, Canberra.

Janković I. - Marjanović Z. J. - Dimitrijević A. A. (2020), *The role of trait emotional intelligence in teaching: can it moderate the effects of student disruptive behavior on teachers' burnout?*, Proceedings of the XXVI Scientific Conference "Empirical Studies in Psychology", 2020 October, pp. 55-58.

Jennings P. A. - Greenberg M. T. (2009), *The prosocial classroom: teachers social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes*, in «Review of Educational Research», 2009, 79, pp. 491-525.

Koster B. - Dengerink J. J. (2008), *Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity ownership and function experience from the Netherlands*, in «European Journal of Teacher Education», 2008, 31(2), pp. 135-149.

Mancini G. - Righi N. - Trombini E. - Biolcati R. (2022), *Intelligenza Emotiva di tratto e burnout professionale negli insegnanti di scuola primaria. Una rassegna sistematica della letteratura*, in «Ricerche di Psicologia», 2022, 45, pp. 1-22.

Margiotta U. (1999), *L'insegnante di qualità*, Armando, Roma.

Mariani U. - Schiralli R. (2012), *Intelligenza Emotiva a scuola*, Erickson, Trento.

Martello M. (2005), *L'Intelligenza Emotiva: dalla mediazione del conflitto alla relazione costruttiva*, in «Minori Giustizia: Rivista Interdisciplinare di Studi Giuridici, Psicologici, Pedagogici e Sociali sulla Relazione fra Minorenni e Giustizia», 2005, 4, pp. 1-4.

Mayer J. D. - Salovey P. (1995), *Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings*, in «Applied and Preventive Psychology», 1995, 4, pp. 197-208.

Mezzini P. (2000), *L'insegnante di qualità. Alle radici psicologiche dell'insegnamento di successo*, Giunti, Firenze.

Mérida-López S. - Extremera N. (2017), *Emotional intelligence and teacher burnout: a systematic review*, in «International Journal of Educational Research», 2017, 85, pp. 121-130.

Morgan L. - Close S. - Siller M. - Kushner E. - Brasher S. (2002), *Teachers' experiences: social emotional engagement knowledge and skills*, in «Educational Research», 2002, 64(1), pp. 41-59.

Morganti A. - Pascoletti S. - Signorelli A. (2020), *Index per le tecnologie socio-emotive. Approcci innovativi all'educazione inclusiva*, Mondadori, Milano.

Morganti A. (2018), *L'insegnante efficace. Promuovere le competenze socio-emotive per l'inclusione*, Carocci, Roma.

Mortari L. (2010) (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Mondadori, Milano.

Mortari L. (2017), *Semi di educazione affettiva*, in F. Valbusa - L. Mortari (2017) (a cura di), *L'orto delle emozioni - Teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva*, Milano, Franco Angeli, pp. 11-34.

Mura A. - Bonaiuti G. (2022), *Formazione degli insegnanti: professionalità, riflessività e processi di inclusione*, in A. De Vivo - M. Michelini - M. Striano (2022), *Professione insegnante. Quali strategie per la formazione?*, Guida Editori, Napoli, pp. 1025-1031.

Mura A. - Zurru A. L. (2019), *Professionalità docente e processi di inclusione: dall'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi*, in «L'integrazione scolastica e sociale», 2019, 18(1), pp. 43-57.

Murdaca A. M. - Oliva P. - Nuzzaci A. (2014), *Fattori individuali e contestuali del burnout: una ricerca descrittiva sugli insegnanti curricolari e di sostegno*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 2014, 12, pp. 99-120.

Neale S. - Spencer-Arnell L. - Wilson L. (2018), *Intelligenza Emotiva e coaching. Nuovi strumenti per migliorare i tuoi risultati*, Unicomunicazione.it., Milano.

Nussbaum M.C. (2001), *Upheavals of thought: the intelligence of emotions*, Cambridge University Press, Cambridge.

Oberle E. - Gist A. - Cooray M. S. - Pinto J. B. R. (2020), *Do students notice stress in teachers? Associations between classroom teacher burnout and students' perceptions of teacher social-emotional competence*, in «Psychology in the Schools», 2020, 57(11), pp. 1741-1756.

Perrenoud P. (2002), *Dieci competenze per insegnare*, Anicia, Roma.

Perri C. - Valenti A. (2008), *L'insegnante specializzato: ruolo professionale e rischio burnout*, in «Didattica e didattiche disciplinari: quaderni per la nuova secondaria», 2008, 7, pp. 1-30.

Petter G. (2006), *Il mestiere di insegnante*, Giunti, Firenze.

Puertas Molero P. - Ortega F. Z. - Jiménez J. L. U. - Valero G. G. (2019), *Influence of emotional intelligence and burnout syndrome on teacher's well-being: a systematic review*, in «Social Sciences», 2019, 8(6), pp. 1-12.

Saarni C. (1999), *The development of emotional competence*, The Guilford Press, New York.

Salovey P. - Mayer J. D. (1990), *Emotional intelligence*, in «Imagination, Cognition and Personality», 1990, 9, pp. 185-211.

Salzberger-Wittenberg I. - Henry-Polacco G. - Osborne E. (1993), *L'esperienza emotiva nei processi di insegnamento e di apprendimento*, Liguori, Napoli.

Schoeps K. - Tamarit A. - Peris-Hernández M. - Montoya-Castilla I. (2021), *Impact of emotional intelligence on burnout among Spanish teachers: a mediation study*, in «Psicología Educativa», 2021, 27(2), pp. 135-143.

Signorelli A. (2017), *Inclusione scolastica ed educazione socio emotiva: risultati di una ricerca europea*, in «Rivista Italiana di Educazione Speciale per l'Inclusione», 2017, 5 (2), pp. 53-70.

Snyder C. R. - Harris C. - Anderson J. R. - Holleran S. A. - Irving L. M. - Sigmon S. T. - Yoshinobu L. - Gibb J. - Langelle C. - Harney P. (1991), *The will and the ways: development and validation of an individual-differences measure of hope*, in «Journal of Personality and Social Psychology», 1991, 60(4), pp. 570-585.

Tuffanelli L. (1999) (a cura di), *Intelligenze, emozioni e apprendimenti. Le diversità nell'interazione formativa*, Erickson, Trento.

Valente S. - Lourenco A. A. - Alves P. - Dominguez-Lara S. (2020), *The role of the teacher's emotional intelligence for efficacy and classroom management*, in «CES Psicología», 2020, 13(2), pp. 18-31.

Vergara A. I. - Alonso-Alberca N. - San-Juan C. - Aldás J. - Vozmediano L. (2015), *Be water: direct and indirect relations between perceived emotional intelligence and subjective well-being*, in «Australian Journal of Psychology», 2015, 67(1), pp. 47-54.

Visconti E. (2011), *Processi educativi e apprendimento elettivo*, Pensa MultiMedia, Lecce.

Zins J. E. - R. P. Weissberg - M. C. Wang - H. J. Walberg (2004) (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?*, Teachers College Press, New York.



©2023 by the Author(s); licensee Quaderni di Intercultura. This article is an Open Access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)



# SOZIOLOGISCHE ZEITDIAGNOSTIK, AUßERSCHULISCHE JUGEND (BILDUNGS) ARBEIT UND MÖGLICHE WEGE AUS DER INDIVIDUALISIERUNGSFALLE

## DIAGNOSI SOCIOLOGICA DEL TEMPO, LAVORO GIOVANILE (EDUCATIVO) EXTRASCOLASTICO E POSSIBILI VIE D'USCITA DALLA TRAPPOLA DELL'INDIVIDUALIZZAZIONE

Marc-Ansgar Seibel\*

Der Beitrag fragt nach dem Ertrag soziologischer Zeitdiagnostik für die Theorieproduktion der Sozialen Arbeit. In den individualisierungsinduzierten Herausforderungen, die die späte Moderne für Heranwachsende mit sich bringt wird deutlich, dass es einer konzertierten Aktion aller am Bildungsprozess Beteiligten bedarf. Beispielhaft wird in den non-formalen und informellen Bildungsprozessen außerschulischer Jugend (bildungs) arbeit aufgezeigt, wie hier ein subjektorientierter Ansatz der Jugendbildung die für die Bewältigung der Herausforderungen nötigen Kompetenzen vermitteln kann.

*L'articolo esamina il rendimento della diagnostica sociologica del tempo per la produzione delle teorie del lavoro sociale. Nelle sfide indotte dall'individualizzazione che la tarda modernità porta con sé per gli adolescenti, diventa chiaro che è necessaria un'azione concertata da parte di tutti coloro che sono coinvolti nel processo educativo. I processi educativi non formali e informali del lavoro (educativo) giovanile extrascolastico sono un esempio di come un approccio all'educazione giovanile orientato al soggetto possa impartire le competenze necessarie per superare queste sfide.*

**Schlüsselwörter:** Soziologische Zeitdiagnostik – gesellschaftliche Individualisierung – außerschulische Jugend (bildungs) arbeit – subjektorientierte Jugendarbeit

**Parole chiave:** Diagnosi sociologica del tempo - individualizzazione sociale - lavoro giovanile (educativo) extrascolastico - lavoro giovanile orientato al soggetto

### 1. In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich?

Es ist rund 30 Jahre her, als prominente Fachvertreter der bundesdeutschen Sozialen Arbeit einen Sammelband mit dem Titel «Zeitdiagnose Soziale Arbeit» herausgegeben haben<sup>1</sup>. Damals ging es darum herauszuarbeiten, wie vor dem

---

\* Prof. Dr. phil. Marc-Ansgar Seibel, Dipl.-Päd. Dipl.-Theol., Professor für Theorien und Konzepte (in) der Sozialen Arbeit, Fachbereich Sozialwissenschaften, Hochschule Koblenz.

<sup>1</sup> Vgl. H. Thiersch - K. Grunwald (Hrsg.) (1995), *Zeitdiagnose Soziale Arbeit. Zur wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit in der Sozialpädagogik in Theorie und Ausbildung*, Beltz Juventa, Weinheim/München.

Hintergrund aktueller sozialer Umbrüche Theorie und Praxis Sozialer Arbeit die anstehenden Probleme und Aufgaben zu lösen vermögen. Nachdem man über viele Jahre hinweg Ulrich Becks Zeitdiagnose der Risikogesellschaft<sup>2</sup> als Referenzrahmen auch für die Theoriebildung der Sozialen Arbeit bemüht hatte, ist es gerade in der jüngeren Vergangenheit hinsichtlich der Rezeption soziologischer Zeitdiagnostik verhältnismäßig ruhig geworden. Dies mag mehrerlei Gründe haben: Zum einen hat es in den vergangenen Dekaden keine Zeitdiagnose vermocht, - auch nur im Entferntesten - auf ein ähnlich öffentliches Interesse zu treffen wie die Risikogesellschaft. Diese kam 1986 fast zeitgleich mit dem Supergau in Tschernobyl auf den Markt. Fortan bestimmten die zivilisatorisch erzeugte Risikoproduktion und die Verschiebungen im sozialen Gefüge (Stichwort: Individualisierung) die Diskurse. Zum anderen erschien in den Jahren nach dem high-peak der Zeitdiagnostik der Jahre 1986-1992-1994, in der die Gesellschaft in schneller Abfolge als Risikogesellschaft, Erlebnisgesellschaft<sup>3</sup> und Multioptionsgesellschaft<sup>4</sup> beschrieben wurde, lange Zeit nichts Neues. Erst in den vergangenen Jahren scheint das soziologische Genre wieder seinen Weg in die sozialwissenschaftlichen und öffentlichen Diskurse zu finden. Um die Gesellschaft in der zweiten, reflexiven, liquiden, flüchtigen, regressiven Moderne (ich verwende hier einmal gängige Adjektive aus prominenten Zeitdiagnosen) soziologisch verstehen, beschreiben und begreifen zu können, werden immer wieder neue Gesellschaftsbegriffe generiert. Die aktuelle Gesellschaft erscheint mal als Gesellschaft der Angst<sup>5</sup>, als Transparenzgesellschaft<sup>6</sup> als radikalisierte Gesellschaft<sup>7</sup> als Abstiegsgesellschaft<sup>8</sup> und aktuell als Gesellschaft der Singularitäten<sup>9</sup>, um nur einige der jüngsten Zeitdiagnosen zu nennen. Welche Rolle spielen nun derartige Zeitdiagnosen bei der Theorieproduktion Sozialer Arbeit? Soziale Arbeit als Disziplin reflektiert jene Theorien kritisch, die von der Praxis der Sozialen Arbeit als relevant zum Verhindern und Bewältigen von Lebenssituationen herangezogen werden, die sozial als problematisch interpretiert werden. So ist die Disziplin beständig dabei, das Disziplinwissen und das Professionswissen zu erweitern. Das Disziplinwissen ist im Unterschied zum Professionswissen jedoch nicht direkt von Relevanz für die Praxis. Dieser Freiraum wird genutzt zur Klärung von Voraussetzungen und Strukturen, zur Überprüfung von Aussagen und empirischen Belegen, zur Folgenabwägung, zur reflexiven Analyse und zum Entwerfen von Optionen für die Praxis.<sup>10</sup> Und an dieser Stelle kommen die Zeitdiagnosen ins Spiel. Da die Fachwissenschaft Soziale Arbeit über nur wenige dem Gegenstand angemessene Instrumentarien der Analyse und der Hermeneutik

---

<sup>2</sup> Vgl. U. Beck (1986), *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Suhrkamp, Frankfurt/Main.

<sup>3</sup> Vgl. G. Schulze (1992), *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*, Campus, Frankfurt/Main, New York.

<sup>4</sup> Vgl. P. Gross, (1994), *Die Multioptionsgesellschaft*, Suhrkamp, Frankfurt/Main.

<sup>5</sup> Vgl. H. Bude (2014), *Gesellschaft der Angst*, Hamburger Edition, Hamburg.

<sup>6</sup> Vgl. B.-C. Han, B.-C. (2013), *Transparenzgesellschaft*, 3. Auflage, Matthes & Seitz, Berlin,

<sup>7</sup> Vgl. E.-D. Lantermann (2016), *Die radikalisierte Gesellschaft. Von der Logik des Fanatismus*, Blessing, München.

<sup>8</sup> Vgl. O. Nachtwey (2016), *Die Abstiegsgesellschaft. Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne*, Suhrkamp, Berlin.

<sup>9</sup> Vgl. A. Reckwitz (2017), *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*, Suhrkamp, Berlin.

<sup>10</sup> Vgl. C. Füssenhäuser - H. Thiersch (2005), *Theorien der Sozialen Arbeit*, in H.U. Otto - H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit – Sozialpädagogik*, 3. Auflage, Reinhardt, München/Basel, S. 1876-1900, S. 1877.

langfristiger gesellschaftlicher Veränderungen verfügt, ist sie auf das disziplinäre Wissen der Soziologie angewiesen. Der Rückgriff auf das Genre der soziologischen Zeitdiagnostik erweist sich als ein erster plausibler Schritt, wenn man die groben sozialen Verwerfungen treffend analysieren und damit einordnen und verstehen will. Hier findet man, wenngleich noch keine Theorien der Sozialen Arbeit, wohl aber Theorien großer Reichweite, die bei der Formulierung so genannter Objekttheorien Sozialer Arbeit eine nicht unerhebliche Rolle spielen. Stecken diese doch den kategorialen Rahmen ab, in dem Soziale Arbeit die Gesellschaft versteht und ihre genuinen Theorieformate entwirft. Diese Theorieproduktion geschieht nicht losgelöst von der Praxis im Elfenbeinturm der Wissenschaft, muss doch die Fachwissenschaft Soziale Arbeit gleichermaßen den eigenen disziplinären Voraussetzungen der Wissensproduktion folgen sowie kulturell-öffentlichen Plausibilitätskriterien genügen<sup>11</sup>. Für diese doppelte Anstrengung scheinen soziologische Zeitdiagnosen wie geschaffen. Warum aber gerade soziologische Zeitdiagnostik? Zygmunt Bauman hat in seinen Überlegungen über den Nutzen der Soziologie folgendes festgehalten:

«Soziologisch denken heißt, unsere Mitmenschen besser zu verstehen, ihre Sehnsüchte und Träume, ihre Schwierigkeiten und ihr Elend. Dadurch lernen wir, sie als Individuen gelten zu lassen, ihr Recht auf ein selbstbestimmtes Leben stärker zu respektieren. Genau das nehmen wir ja auch für uns selbst in Anspruch. Wir können erkennen, daß anderen dabei die gleichen Hindernisse in die Quere kommen und daß sie die gleichen Frustrationen erfahren, wie wir auch. Deshalb kann die Soziologie schließlich auch bei der Herstellung von Solidarität helfen, einer Solidarität, die auf gegenseitigem Verständnis und gegenseitiger Achtung aufbaut und sich im gemeinsamen Widerstand gegen das Leid und die Grausamkeit ausdrückt, durch die es verursacht wird.»<sup>12</sup>

Und etwas weiter heißt es:

«Man hat die Soziologie die Macht der Machtlosen genannt. Das ist sie leider nicht immer. Soziologisch denken gelernt, soziologisches Verständnis gewonnen zu haben, ist keine Garantie für die Auflösung und Entmächtigung des Widerstands, der von den ‚harten Realitäten‘ des Lebens ausgeht; die Macht des Verstehens kommt gegen den Druck der Zwänge, der sich mit einem resignierten und unterwürfigen gesunden Menschenverstand vereint, allein nicht an. Aber ohne solches Verstehen stünde es um die Chancen für eine erfolgreiche Gestaltung des eigenen Lebens und die kollektive Gestaltung gemeinsamer Lebensbedingungen noch schlechter.»<sup>13</sup>

Soziologische Zeitdiagnosen helfen also beim soziologischen Verstehen von Gesellschaft, interveniert Soziale Arbeit doch an der Schnittstelle zwischen Mensch und Gesellschaft, an der es zu Konflikten, Behinderungen oder Bedrohungen gelingender Lebenspraxis kommt. Nach Dollinger sind Zeitdiagnosen für die Theorieentwicklung der Sozialen Arbeit ein Mittel,

«um in der Auseinandersetzung ‚legitimer‘ Positionen Theoriewandel zu realisieren und gleichzeitig kulturelle Plausibilitäten einzuholen. Es handelt sich nicht um das einzige, aber um ein wichtiges Instrument, mit dem permanente Neujustierungen sozialpädagogischen Wissens vollzogen werden und das an einer Schnittstelle zwischen disziplinären, professionellen und kulturellen sowie politischen Diskursen verortet ist. In dieser Position und Einlagerung in

---

<sup>11</sup> Vgl. B. Dollinger (2008), *Sozialpädagogische Theorie zwischen Analyse und Zeitdiagnose*, in «Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich», 2008, 28, H. 2, S. 31-42, S. 32.

<sup>12</sup> Z. Baumann, (2000), *Vom Nutzen der Soziologie*, Suhrkamp, Frankfurt/Main, S. 29.

<sup>13</sup> Ebd., S. 31.

verschiedene Diskurse offenbaren Zeitdiagnosen grundlegende Mechanismen sozialpädagogischer Wissensproduktion. (...) Zeitdiagnosen können nützlich sein, um veränderte Wissensbedingungen und Handlungsgrundlagen aufzuzeigen und neuartigen Plausibilitätsstrukturen nachzugehen.»<sup>14</sup>

Gleichwohl ist das Genre der soziologischen Gegenwartsdiagnostik nicht unumstritten. Als «Soziologie mit beschränkter Haftung»<sup>15</sup> muss es mit der Kritik an «spekulativen Tendenzen und (...) empirisch ungesättigte [r; Marc-Ansgar Seibel] Selbstlegitimation»<sup>16</sup> ebenso leben wie mit dem Faktum, dass soziologische Zeitdiagnostik hinsichtlich ihrer Reichweite und Aussagekraft hinter soziologischen Modernisierungs- und Differenzierungstheorien zurückbleiben muss<sup>17</sup>. Ohne die vielfach berechtigte Kritik entkräften zu wollen möchte ich den positiven Ertrag aus der Beschäftigung mit soziologischer Zeitdiagnostik weiter herausarbeiten. Denn vor allem dieses Genre ermöglicht es, umfassende soziale Wandlungsprozesse und die Gesellschaft als Ganze zu beschreiben und damit zu verstehen. Häufig wird der Diagnose ein Ideal als Maßstab zugrunde gelegt, von dem aus die jeweilige Gesellschaft betrachtet wird. Abweichungen von diesem Ideal veranlassen dazu, Krisenerscheinungen zu benennen. Oft, so scheint es, ist moralische Kritik des Bestehenden die eigentliche Motivation des Zeitdiagnostikers. Der normative Charakter soziologischer Zeitdiagnosen gründet in der Tatsache, dass sich die Beschreibungen immer auch an der Grenze zwischen empirischer Soziologie und Sozialphilosophie bewegen. So liefern soziologische Zeitdiagnosen einen wichtigen Beitrag zur soziologischen Aufklärung der modernen Gesellschaft über sich selbst. Und diese spätmoderne «Gesellschaft benötigt (...) eine kontinuierliche Selbstverständigungsdebatte» mehr denn je.<sup>18</sup> Zeit- und Gegenwartsdiagnostik ist also «Aufklärung und Selbstvergewisserung einerseits und (...) redundante Feuilletonpraxis andererseits (...). Adressatin ihres Strebens ist die massenmediale und politische Öffentlichkeit.»<sup>19</sup> Damit ist das Genre ständige Herausforderung und Selbsterkundung der soziologischen Disziplin. Zugleich stellt es aber «eine bedeutsame Schnittstelle des Wissenstransfers zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit»<sup>20</sup> dar. In diesem Sinne ist soziologische Zeitdiagnostik öffentliche Soziologie. Am Beispiel der Individualisierungsthese, die seit 1986 die Reihe der oben angeführten Zeitdiagnosen verbindet<sup>21</sup> soll nunmehr

---

<sup>14</sup> B. Dollinger (2008), *Sozialpädagogische Theorie zwischen Analyse und Zeitdiagnose ...*, zit., S. 33f.

<sup>15</sup> H. P. Müller (1997), *Sinn deuten. Über soziologische Zeitdiagnostik*, in «Merkur», 1997, 51, S. 352-357, S. 375.

<sup>16</sup> B. Dollinger (2008), *Sozialpädagogische Theorie zwischen Analyse und Zeitdiagnose ...*, zit., S. 34.

<sup>17</sup> U. Schimank (2000), *Drei Wünsche zur soziologischen Theorie*, in U. Beck - A. Kieserling (Hrsg.), *Ortsbestimmungen der Soziologie: Wie die kommende Generation Gesellschaftswissenschaften betreiben will*, Nomos, Baden-Baden, S. 83-89, S. 85.

<sup>18</sup> Ebd., S. 88.

<sup>19</sup> O. Dimbarth (2016), *Soziologische Zeitdiagnostik*, UTB, Stuttgart, S. 343.

<sup>20</sup> Ebd.

<sup>21</sup> Vgl. M. A. Seibel (2005), *Eigenes Leben? Christliche Sozialethik im Kontext der Individualisierungsdebatte*, Schöningh, Paderborn, München, Wien, Zürich; M. A. Seibel (2018), *Wie viel Zeitdiagnostik verträgt Soziale Arbeit? Soziologische Zeitdiagnostik, fachwissenschaftliches Urteil und die gesellschaftsverändernde Praxis Sozialer Arbeit*, in «Der Pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen», 2018, 26, S. 8-17 sowie; M. A. Seibel (2020), *Soziale Arbeit, die an der Zeit ist. Soziologische Zeitdiagnostik und die Theorieproduktion Sozialer Arbeit*, in B. Birgmeier - E. Mührel - M. Winkler (Hrsg.), *Sozialpädagogische SeitenSprünge. Einsichten von außen, Aussichten von innen. Befunde und Visionen zur Sozialpädagogik*, Beltz Juventa, Weinheim/Basel, S. 219-225.

verdeutlicht werden, wie soziologische Zeitdiagnostik in die konkrete Praxis der Sozialen Arbeit Eingang finden kann

## 2. Die Zumutungen der Freiheit

Der Soziologe Ulrich Beck spricht im Kontext seiner individualisierungstheoretischen Überlegungen von Jugendlichen als den Vorreitern der ‚Selbst-Kultur‘<sup>22</sup> – sie sind gewissermaßen die Avantgardisten des ‚eigenen Lebens‘. Die Jugendlichen werden nicht etwa nur individualisiert, sondern individualisieren sich gleichsam selbst. Dies wiederum hat Auswirkungen auf die Konsistenz des ‚eigenen Lebens‘. Das eigene Leben wird mehr und mehr ein ‚experimentelles Leben‘ – ein ‚Leben auf Probe‘.<sup>23</sup>

Neben den zahlreichen positiven Folgen und Chancen gesellschaftlicher Individualisierung auf der subjektiven und gesellschaftlichen Ebene produziert dieser Prozess der Individualisierung gerade unter Jugendlichen auch viele Individualisierungsverlierer. Zu den Individualisierungsverlierern sind diejenigen zu zählen, für die gesellschaftliche Individualisierung mehr Zumutung und Überforderung bedeutet als Chance und Freiheit. Die ‚Zumutungen der Freiheit‘, das ‚eigene Leben‘ in Abwägung aller möglichen Konsequenzen verantwortet initiieren und leben zu müssen, führen – so sie mit einer gering gefestigten Identität, mangelnder Anerkennungs- und Selbstwirksamkeitserfahrung korrelieren – dazu, dass viele Jugendliche im Modernisierungs- und Individualisierungsprozess aufgerieben werden. Die Anfälligkeit für «einfache Antworten» der autoritären Versuchung, wie etwa rechte Ideologien oder Fundamentalismen liegt unter anderem hierin begründet.

Viele Jugendliche geraten gewissermaßen in eine Individualisierungsfalle. Unter Individualisierungsfalle verstehe ich in Anlehnung an Klaus Wahls theoretische Überlegungen zur Modernisierungsfalle unter anderem das Auseinanderklaffen von Mythos und Realität moderner Autonomieverheißungen<sup>24</sup>. Individualisierung ist auf der einen Seite als Verheißung, eigenverantwortlich das ‚eigene Leben‘ gestalten zu können, eine Chance. Auf der anderen Seite bleibt gerade Jugendlichen gar nichts anderes übrig, als eben dieses ‚eigene Leben‘ zu führen.

Mehr denn je sind Fähigkeiten zur Selbstorganisation in sozialen Mikrowelten gefordert. «Fertige Schnittmuster für die alltägliche Lebensführung verlieren ihren Gebrauchswert. Sowohl die individuelle Identitätsarbeit als auch die Herstellung von gemeinschaftlich tragfähigen Lebensmodellen unter Menschen, die in ihrer Lebenswelt aufeinander angewiesen sind, erfordert ein eigenständiges Verknüpfen von Fragmenten. (...) Menschen in der Gegenwart brauchen die dazu erforderlichen Lebenskompetenzen in einem sehr viel höheren Maße als die Generationen vor ihnen.»<sup>25</sup>

---

<sup>22</sup> U. Beck (1997), *Die uneindeutige Sozialstruktur. Was heißt Armut, was Reichtum in der „Selbst-Kultur“?*, in U. Beck – P. Sopp (Hrsg.), *Individualisierung und Integration. Neue Konfliktlinien und neuer Integrationsmodus*, Leske Budrich, Opladen, S. 183-197.

<sup>23</sup> Ebd., S. 213.

<sup>24</sup> Vgl. K. Wahl (1989), *Die Modernisierungsfalle. Gesellschaft, Selbstbewusstsein und Gewalt*, Suhrkamp, Frankfurt/Main.

<sup>25</sup> H. Keupp (2007), *Sozialpsychologische Dimensionen der Teilhabe*, in «dt. jugend», 2007, 55, 465-474, S. 467.

Die Diagnosen Becks, die im Feld der sozialen Ungleichheitsforschung ihren Ursprung haben, zeigen, dass gesellschaftliche Individualisierung soziale Ungleichheiten nicht auflöst, sondern vielmehr noch verschärft.<sup>26</sup> Zeitgenössische Individualisierungstheoretiker konstatieren hier nach Jahren des Hoffens auf die emanzipatorischen Effekte eines eigenen Lebens «jenseits von Klasse und Stand» ein nunmehr zunehmend «erschöpftes Selbst»<sup>27</sup>. Die prickelnde Freiheit, jedes nur erdenkliche Ziel verfolgen zu können, trifft in der flüchtigen Moderne auf die totale Verunsicherung. Welches Ziel ist es überhaupt wert, verfolgt zu werden<sup>28</sup>?

Das erschöpfte Selbst erlebt die mit Individualisierung gekoppelten Freiheitszuwächse verstärkt als Zumutungen und Bedrohungen und nicht mehr als Verheißung auf ein «Stück eigenes Leben»<sup>29</sup>. Das neoliberale Credo mit seinem Kosten-Nutzen-Kalkül, der Wettbewerbslogik und der Durchökonomisierung jeglicher Lebensbereiche hat die Ökonomisierung tief in jeden und jede Einzelne(n) eingeschrieben. Das «unternehmerische Selbst»<sup>30</sup> ist bei vollem unternehmerischen Risiko für seine «Ich-AG» allein verantwortlich. «Das somit vorrangig dem Eigennutz verpflichtete Wesen muss erst selbst zur Ware werden, um in der Konsumgesellschaft bestehen zu können und trägt folglich auch im Sinne ‚individueller Lebenspolitik‘ das Risiko für seine lediglich scheinbar frei getroffenen Entscheidungen»<sup>31</sup>. Kaum eine Regung entgeht «dem Gebot der permanenten Selbst-verbesserung im Zeichen des Marktes. Keine Lebensäußerung, die nicht optimiert, kein Begehren, das nicht kommodifiziert werden könnte. (...) Und jeder Misserfolg belegt nur, dass man sich cleverer hätte anstellen können»<sup>32</sup>. Die Erschöpfung ist nicht nur für dasjenige Selbst vorprogrammiert, das über die entsprechenden persönlichen und materiellen Ressourcen für ein solches Leben verfügt. Die Zeitdiagnose der Abstiegsgesellschaft<sup>33</sup> zeichnet ein Bild, in dem immer mehr Menschen in die Prekarität absteigen. Sie werden zu den verworfenen Leben, den Überflüssigen, zum «Abfall» der fluiden Moderne. Die Herstellung und Bewältigung von brüchiger Identität in Zeiten des rasanten Anstiegs von Optionen und die gleichzeitige Prekarisierung der Lebensverhältnisse machen anfällig für Autoritarismen. Und in diesem Zusammenhang ist nun der Blick auf die Gelingensbedingungen außerschulischer Jugend(bildungs-)arbeit zu richten. In diesem Feld der Sozialen Arbeit wird ein wichtiges Moment identitätsstabilisierender Dynamiken verortet.

---

<sup>26</sup> Vgl. U. Beck (1994), *Vom Verschwinden der Solidarität. Individualisierung der Gesellschaft heißt Verschärfung sozialer Ungleichheit*, in W. Dettling (Hrsg.), *Perspektiven für Deutschland*, Knauer, München 1994, S. 29-38.

<sup>27</sup> Vgl. A. Ehrenberg (2008), *Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart*, Suhrkamp, Frankfurt/Main.

<sup>28</sup> Vgl. B. Lammers (2014), *Krise des Selbst: wie sich die Ökonomisierung in jeden Einzelnen einschreibt*, in «Soziologiemagazin: publizieren statt archivieren», 2014, 7, 1, S. II-X.

<sup>29</sup> Vgl. M. A. Seibel (2005), *Eigenes Leben? Christliche Sozialethik im Kontext der Individualisierungsdebatte...*, zit.

<sup>30</sup> Vgl. U. Bröckling (2007), *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*, Suhrkamp, Frankfurt/Main.

<sup>31</sup> B. Lammers (2014), *Krise des Selbst: wie sich die Ökonomisierung in jeden Einzelnen einschreibt*, in «Soziologiemagazin: publizieren statt archivieren», 2014, 7, 1, S. II-X.

<sup>32</sup> U. Bröckling (2007), *Das unternehmerische Selbst...*, zit., S. 283.

<sup>33</sup> Vgl. O. Nachtwey (2016), *Die Abstiegsgesellschaft...*, zit.

### 3. Außerschulische Jugend (bildungs) arbeit

Ziel der bundesdeutschen Jugendhilfe ist nach dem SGB VIII (Sozialgesetzbuch) §1, Absatz 3 folgendes: «Jugendliche in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern und dazu beizutragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen.» Wenn ich in meinen nachfolgenden Ausführungen von Jugend (bildungs) arbeit spreche, so differenziere ich nicht ausdrücklich zwischen Jugendarbeit und Jugendbildungsarbeit, da alle Formen der Jugendarbeit informelle, non-formale und auch formale Bildungsprozesse ermöglichen sollen. In den nachfolgenden Ausführungen rekurriere ich exemplarisch auf den Bereich der non-formalen und informellen Bildungsprozesse, über die Heranwachsende Kompetenzen erlernen können, die sie resilient machen gegenüber den eingangs skizzierten Verwerfungen spätmoderner Gesellschaften.<sup>34</sup>

### 4. Bildung schafft Beteiligung - Zur aktuellen Bildungsdebatte

Die Bildungsdebatte beherrscht seit dem wiederholt schlechten Abschneiden des deutschen Bildungssystems bei den so genannten PISA-Studien<sup>35</sup> die Medien und die Fachdiskurse. Schon die PISA-Studie 2001 hat unter anderem gezeigt, dass in keinem anderen Land der Zugang zu höheren Schul-, Ausbildungs- und Berufsabschlüssen wie auch der Zugang zum Studium nach wie vor so stark durch Herkunft, Bildungsstand und berufliche Stellung der Eltern bestimmt wird und die Förderung benachteiligter Kinder so erfolglos ist. Ein großer Teil von Jugendlichen vor allem aus sozial schwachen Elternhäusern und Familien mit Migrationshintergrund wird von Bildungschancen ausgeschlossen. Ist die Exklusion gekoppelt an auffälliges Verhalten, wird schnell der Ruf nach disziplinierenden Maßnahmen laut (Verschärfung des Jugendstrafrechts, Einführung von boot-camps usw.). Der Engführung der aktuellen Bildungsdebatte auf Fragen der Verwertbarkeit des vermittelten Wissens sollte aufgebrochen werden durch neue Konzepte und Initiativen, die den Menschen im Blick haben und dessen Lebensführungskompetenzen stärken.

### 5. Außerschulische Jugend(bildungs)arbeit nach SGB VIII §11

Bildung ist ein zentrales Medium und eine wichtige Chance für gesellschaftliche Beteiligung. Der Ausschluss von Bildung verhindert Beteiligung und den Zugang zu

---

<sup>34</sup> Vgl. W. Dux - E. Sass (2016a), *Informelles Lernen im Jugendalter*, n M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen*, Springer, Wiesbaden. S. 262-280; W. Dux - E. Sass (2016b), *Informelles Lernen im freiwilligen Engagement*, in M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen*, Springer, Wiesbaden, S. 365-396 sowie; W. Dux - G. Prein - E. Sass - C. J. Tully (2009), *Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

<sup>35</sup> Vgl. OECD (2023), *Pisa 2022 Country Notes Deutschland* <[https://www.oecd.org/media/oecdorg/satellitesites/berlincentre/pressethemen/GERMANY\\_Country-Note-PISA-2022\\_DEU.pdf](https://www.oecd.org/media/oecdorg/satellitesites/berlincentre/pressethemen/GERMANY_Country-Note-PISA-2022_DEU.pdf)> [abgerufen 12.12.2023].

den materiellen und ideellen Ressourcen eines aktiven gesellschaftlichen Lebens. Unterschieden wird zwischen formeller Bildung (Schule) mit weitgehend verpflichtendem Charakter, verbindlich definierten Lerninhalten und unvermeidlichen Leistungszertifikaten und nicht-formeller/non-formaler Bildung auf der Basis freiwilliger Teilnahme sowie informeller Bildung, die sich in alltäglichen Lebenszusammenhängen und Gelegenheitsstrukturen vollzieht.

Mit Blick auf die aktuellen Reformdebatten kann man konstatieren, dass hier zum Teil Vorschläge zur Verbesserung der schulischen Bildung diskutiert werden, die in der außerschulischen Jugend (bildungs) arbeit seit Jahren zu den probaten Selbstverständlichkeiten und Prinzipien zu rechnen sind. Die momentane Aufmerksamkeit scheint jedoch fast ausschließlich auf den Kontext Schule, d.h. die schulische Bildung konzentriert. Obwohl die außerschulische Bildung in Deutschland, wie im SGB VIII § 11 als Leistung der Jugendhilfe im Komplex der Kinder- und Jugendförderung grundgelegt, ein anerkanntermaßen weiteres wesentliches Element des Bildungs- und Erziehungswesens ist. Die Bildung junger Menschen erfolgt bei weitem nicht nur in der Schule allein. Viele Angebote der Jugendhilfe – in Verbänden, Initiativen, Jugendzentren, Jugendwerkstätten und anderen Einrichtungen – leisten einen zentralen Beitrag zur Bildung und Erziehung von Jugendlichen. Außerschulische Jugendbildung hat also einen eigenen Bildungsauftrag neben der Schule und nicht für, ergänzend zu oder gar unter der Schule. Sie beinhaltet andere und eigenständige Prinzipien der Vermittlung und Anregung von Bildungsinhalten und Bildungsprozessen.

## **6. Prinzipien und Gütekriterien**

Bildungsarbeit im Rahmen der Kinder- und Jugendarbeit ist gekennzeichnet von einem ganzheitlichen Bildungsverständnis und einem umfassenden Selbstverständnis, in dem vor allem der junge Mensch im Mittelpunkt steht. Außerschulische Jugend (bildungs) arbeit vermittelt in diesem Sinne nicht nur Wissen, sondern Erfahrung und auf grundlegende Weise Einsichten für die individuelle und soziale Entwicklung junger Menschen. Sie bietet ihnen Möglichkeiten zu sozialem Lernen und zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit. In der Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit ermöglicht sie die Findung eigener Positionen und regt zu gesellschaftlichem und politischem Engagement an. Das heißt, dass das bildungstheoretische Paradigma der Jugendhilfe genau jene Kontextgebundenheit des subjektiven Erfahrungs- und Wissenshorizontes als wichtigste Ressource versteht, die Schule von ihrem Grundverständnis her ausklammert. Das Ganze geschieht vor dem Hintergrund einer umfassenden Empowerment-Perspektive. Stärken und Ressourcen junger Menschen sind zu entdecken, zu aktivieren und zu fördern, um sie so zur Regie der eigenen Lebensführung wieder zu ermächtigen. Leitperspektive ist die selbstbestimmte Bewältigung und Gestaltung des eigenen Lebens. Dem Sozialprofessionellen kommt hier die Aufgabe zu, durch kooperative professionelle Unterstützung, Parteinahme und Konsultation die Jugendlichen im Prozess dieser Selbstermächtigung zu unterstützen. Im Peerkontext machen Heranwachsende wichtige Anerkennungs- und Selbstwirksamkeitserfahrungen, die wiederum bei der Ausbildung stabiler Identitäten notwendig sind.

Am Ansatz einer subjektorientierten Jugend (bildungs-) arbeit<sup>36</sup> möchte ich dies in einem weiteren Schritt vertiefen. Subjektorientierte Jugend (bildungs-) arbeit verfolgt als kritisch-emanzipatorische Praxis das Ziel, vor dem Hintergrund einer späten Moderne die Subjekthaftigkeit Jugendlicher im Hinblick auf eine selbstbewusstere und selbstbestimmtere Lebenspraxis zu fördern. Diesem Ansatz liegt ein erweiterter Bildungsbegriff zugrunde: eigentätige, selbstbestimmte Aneignung von Wissen und Fähigkeiten im Interesse der Selbstaufklärung versus funktionaler Bildungsbegriff. Bildungspraxis ist eine organisierte Chance für Prozesse der eigenaktiven Wissensaneignung. Sie regt dies an, fördert dies, unterstützt dies. Prozesse der Bildung zum Subjekt kommen zustande, da dem Individuum ein Mehr an Subjektivität zugetraut wird, als es momentan ausgebildet hat. Dem Bildner kommt hier die dialogisch-hermeneutische Funktion zu, jugendliche Lebenswelten zu erschließen und zu erkennen, wo Möglichkeiten und Beschränkungen einer selbstbestimmten Lebenspraxis liegen. Sodann geht es darum, eine gemeinsame Praxis zu initiieren, in der Jugendliche zum Subjekt des eigenen Handelns werden. Es gilt, sie zu einem eigenen Lebensentwurf zu befähigen und so die weitestgehend uneingelösten Verheißungen der Moderne auf ein Stück «eigenes Leben» einzuholen.

Man könnte einwenden, dass ein solcher Ansatz zu sehr auf Autonomie setze und den Aspekt des Sozialen vernachlässige. Im Hinblick auf den Gemeinschaftsaspekt räumt eine subjektorientierte Jugend (bildungs-) arbeit ein, dass vollständige Subjektivität (Autonomie) nicht zu erreichen ist. Als ein auf die Gemeinschaft angewiesener unabschließbarer Prozess geht es bei der Subjektwerdung um eine graduelle Verringerung der Abhängigkeiten. Ziel ist es, kooperativ-solidarische Lebenszusammenhänge zu schaffen, in denen alle Beteiligten als Subjekte mit je bestimmten Bedürfnissen wechselseitig anerkannt werden. Dies impliziert eine Haltung des Respekts vor der Lebenspraxis anderer. Gemeinschaftliche Bindungen sind demnach notwendig für den Prozess der Subjektwerdung, die sich als soziale Subjektivität ausweist.

Aus meinen Ausführungen extrahiere ich folgende These: Außerschulische Jugend(bildungs)arbeit kann maßgeblich dazu beitragen, die diagnostizierten sozialen Verwerfungen zu justieren und jugendlichen Modernisierungs- und Individualisierungsverlierern Wege aus der Individualisierungsfalle aufzeigen. Die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule sollte hierzu intensiviert werden, damit Kinder und Jugendliche etwa in der Ganztagsbetreuung auch von den Angeboten außerschulischer Jugendarbeit profitieren können. Allerdings ist hier zu beachten, dass der Raum der Schule stark mit hierarchisierender und selektionierender Erfahrung von symbolischer Macht besetzt ist. Ich werde abschließend hierauf nochmals zurückkommen.

## **7. Culture on the Road – Skizzen eines gelungenen Praxisbeispiels**

Illustrieren möchte ich meine Überlegungen mit einem gelungenen Praxisbeispiel außerschulischer Jugend (bildungs) arbeit, das den inhaltlichen Zugang zur Zielgruppe

---

<sup>36</sup> Vgl. A. Scherr (1997), *Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik*, Beltz/Juventa, Weinheim.

über tolerante Jugendkulturen sucht. An diesem Beispiel kann man idealtypisch auch die Gütekriterien und Prinzipien einer außerschulischen Jugend (bildungs) arbeit ablesen:

Diese konstituiert sich:

- subjektorientiert – dialogisch,
- selbstorganisiert – partizipatorisch,
- lebensweltorientiert – sozialräumlich,
- politisch – sozial,
- prozess- und ergebnisoffen,
- und schließlich: freiwillig.

Culture on the Road<sup>37</sup> ist seit seinem Start 2001 ein Projekt für Toleranz und jugendkulturelle Vernetzung des Archivs für Jugendkulturen e.V. in Berlin. Das Culture on the Road-Team führt Projektstage an Schulen, in Freizeitstätten und bei regionalen Festivals durch. Zielgruppen sind die 8., 9. und 10. Jahrgangsstufen. Fachleute für Jugendkulturen und Politik informieren und diskutieren mit Jugendlichen und Pädagogen über politische Haltungen, Engagement sowie Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit. Ziel dieses ersten Teils des Projektstages ist es, Tatsachen und Erscheinungsweisen des landläufigen Rechtsextremismus zu vermitteln. Rechtsextreme Stilmerkmale in Kleidung, Musik und Symbolik werden aufgezeigt und analysiert. Referenten/-innen und Jugendliche tauschen Sachkenntnisse und persönliche Erfahrungen aus. Sie beleuchten gesellschaftliche Hintergründe, erläutern die Macht- und Disziplinierungsstrukturen des rechten Milieus und stellen rechte Argumentationsweisen und Vorurteile den harten Fakten gegenüber. Im zweiten und dritten Teil des Projektstages erzählen Vertreter/-innen verschiedener Jugendszenen mit tolerantem Selbstverständnis über Hintergründe und Geschichte ihrer Jugendkultur. In Workshops erhalten Jugendliche sodann Gelegenheit, verschiedene jugendkulturelle Ausdrucksformen, wie Skaten, Sprayen, Streetdance, HipHop- und Techno-DJing selbst auszuprobieren bzw. ihr Können mit den Referenten auszutauschen. Die Jugendlichen können im Vorfeld signalisieren, an welchen Workshops sie teilnehmen wollen und so den Projekttag mitgestalten. Ziel ist es, einen Austausch von Lebenserfahrungen zu ermöglichen, der von den Szeneangehörigen moderiert und durch Rollenspiele ergänzt wird. Anleihen werden hier beim peer-to-peer-Ansatz gemacht. Bekannte Effekte dieses Ansatzes sind etwa Glaubwürdigkeit durch den konkreten individuellen Bezug sowie die erhöhte Aufmerksamkeit der Zielgruppe. Gleichaltrige und (jugendliche) Szeneangehörige werden zur maßgeblichen Kraft. Sie fungieren als «Buddies», als ältere Vertraute, die möglicherweise ähnlichen Lebenskontexten entstammen und lebensgeschichtlich wie jugendkulturell eine größere Nähe zu den Schüler:innen aufweisen. Sie sind Insider und deutlich treffsicherer in Bezug auf Ansprache und Bedeutsamkeit einzelner Themen. Jugendkulturen und jugendkulturelle Szenen entsprechen den lebensweltlichen Interessen von Jugendlichen. Jugendliche sind neugierig auf den Austausch über Musik, Stilmerkmale, Mode, Stars, Bilder und Videos und letztlich auch auf Hintergrunddiskussionen über die verschiedenen Jugendkulturen.

---

<sup>37</sup> Vgl. Culture on the Road (2023), <<https://www.culture-on-the-road.de/startseite.html>> [abgerufen 12.12.2023].

Außerschulische Jugend (bildungs) arbeit, vor allem in ihrer subjektorientierten Fundierung, ist meines Erachtens durchaus in der Lage, Wege aus der eingangs skizzierten Individualisierungsfalle aufzuzeigen. Der Kontext, in dem dies geschehen könnte, ist die Ganztagschule. Und dies, obwohl das System Schule ein zentraler institutioneller Produzent genau jener sozialen Ungleichheit ist, deren unerwünschten subjektiven und sozialen Folgen das System Jugendhilfe entgegenzuwirken hat.

## **8. Ausblick: Perspektiven für eine gelingende Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe**

Vierorts wird in Deutschland der Ausbau der Ganztagschule kontinuierlich vorangetrieben. Es geht um den schrittweisen Ausbau eines bedarfsgerechten offenen Ganztagsangebots für Schüler:innen der Jahrgangsstufen 1 bis 10. Die Zahl der Ganztagschulen und die Zahl der am Ganztag teilnehmenden Schüler:innen haben sich seit 2002/2003 (erste amtliche Zählung) kontinuierlich erhöht. Damit nach der Einschulung keine Betreuungslücke entsteht, wurde der Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für Grundschulkindern eingeführt, der am 1. August 2026 in Kraft tritt. Er gilt dann zunächst für Kinder der ersten Klassenstufe und wird in den Folgejahren jeweils um eine Klassenstufe erweitert. Somit wird beabsichtigt, dass dieser Rechtsanspruch ab August 2029 für die Klassenstufen 1 bis 4 gilt.

Annähernd 50% aller Schülerinnen und Schüler im Primarbereich und im Sekundarbereich I nehmen an Angeboten der meist so genannten offenen Ganztagschulen teil. Eine Verknüpfung von schulischen Angeboten (z. B. Wahl- und Förderunterricht) mit außerschulischen Angeboten (z.B. der Jugendarbeit, der Sportvereine, der Musikschulen) und anderer soziokultureller Einrichtungen im Umfeld wird angestrebt. Hier ergeben sich für die außerschulische Jugend (bildungs) arbeit als einem Kerngeschäft der Jugendhilfe wichtige Ansatzpunkte. Ganztagsangebote dürfen nicht auf bestmögliche Betreuungsangebote für Schülerinnen und Schüler reduziert werden. Mit ihrem Bildungsverständnis und den genannten Prinzipien und Gütekriterien kann außerschulische Jugend (bildungs) arbeit helfen, die Ganztagschule von einem Lernort zu einem Lebensort weiterzuentwickeln.

Gefordert ist neben der formalen Bildung eine Integration non-formaler und informeller Bildungsinhalte in einen rhythmisierten Ganztag, an dem Jugendliche selbstbestimmte Zeiten zur Verfügung haben, Beziehungen knüpfen können und eigenständig Themen und Projekte bearbeiten. Hier können Jugendliche - auf der Basis von Freiwilligkeit - auf Ressourcen zurückgreifen, die ihnen eine produktive Lebensbewältigung, also die Regie des eigenen Lebens unter verschärften Individualisierungsbedingungen erleichtern. Damit dies gelingen kann, fordern Vertreter der Jugendhilfe, dass die Planungs- und Steuerungsverantwortung für offene Ganztagsangebote gleichberechtigt bei Schule und Jugendhilfe vor Ort liegen müsse. Eine integrale Gestaltung ganztägiger Bildung im kommunalen Raum setzt eine fachpolitische und pädagogisch tragfähige Rahmenperspektive der Gestaltung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung voraus. Dass dies nicht gerade einfach ist, liegt unter anderem maßgeblich darin begründet, dass das Bildungsverständnis der Schule dem der Jugendhilfe zunächst einmal unversöhnlich gegenüber zu stehen scheint.

## 9. Pädagogische Perspektiven in Jugendhilfe und Schule

Stolz<sup>38</sup> bietet einen gelungenen Überblick über die pädagogischen Unterschiede der Systeme Jugendhilfe und Schule:

Jugendhilfe	Schule
Lebenswelt- und Alltagsorientierung	Distanzierungsfunktion zur Alltagswelt
Non-formale, zumeist nicht curriculare Lernsettings	Formal-curricular programmierte Lernsettings
Partizipation	Vorgabe von Lernzeiten und –zielen
Benachteiligtenförderung	Leistungsindividualismus
Intrinsische Motivation der Teilnehmer	Strukturell extrinsische Motivation durch Schulpflicht und lebenschancenrelevante Zertifizierung (Noten, Versetzungspraxis, Schulabschluss)
Gegenwarts-, Erfahrungs-, Gruppen- und Erlebnisbezug des Lernens	Zeitliche Entkopplung von Lernziel und Alltagsbewältigung
Offener Horizontcharakter und primär prozessorientiertes Lernverständnis	Ergebnisorientierter Lernbegriff

Dessen ungeachtet wird die Jugendhilfe in der kommenden Zeit in diesem Feld besonders gefordert sein. Mit einer Option für die Individualisierungsverlierer ist es an ihr, in Einmischung, Anwaltschaft und Begleitung bei der Selbstermächtigung dafür einzutreten, dass allen Jugendlichen die gleichen Teilhabechancen zukommen. Heißt es doch im SGB VIII § 1, Absatz: «Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.» Außerschulische Jugend (bildungs)arbeit hat hierzu Maßgebliches beizusteuern, denn Bildung bleibt material auf den Prozess einer gelungenen Lebensführung im Hier und Jetzt bezogen. Und die eingangs referierten Zeitdiagnosen bieten der hermeneutischen Schlüssel zu den sozialen Rahmenbedingungen eben jener juvenilen Prozessen der Lebensführung.

### Literatur

- Baumann Z. (2000), *Vom Nutzen der Soziologie*, Suhrkamp, Frankfurt/Main.
- Beck U. (1986), *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Suhrkamp, Frankfurt/Main.
- Beck U. (1994), *Vom Verschwinden der Solidarität. Individualisierung der Gesellschaft heißt Verschärfung sozialer Ungleichheit*, in W. Dettling (Hrsg.), *Perspektiven für Deutschland*, Knauer, München 1994, S. 29-38.
- Beck U. (1997), *Die uneindeutige Sozialstruktur. Was heißt Armut, was Reichtum in der „Selbst-Kultur“?*, in U. Beck – P. Sopp (Hrsg.), *Individualisierung und Integration. Neue Konfliktlinien und neuer Integrationsmodus*, Leske Budrich, Opladen 1997, 183-197.

<sup>38</sup> H.-J. Stolz (2006), *Dezentrierte Ganztagsbildung. Diskurskritische Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte*, in: H.-U. Otto/J. Oelkers (Hrsg.), *Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*, Reinhardt, München, Basel 2006, S. 114-130, S. 120ff.

- Bröckling U. (2007), *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*, Suhrkamp, Frankfurt/Main.
- Bude H. (2014), *Gesellschaft der Angst*, Hamburger Edition, Hamburg.
- Herriger N. (2020), *Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 6. erweiterte und aktualisierte Auflage*, Kohlhammer, Stuttgart.
- Dimbarth O. (2016), *Soziologische Zeitdiagnostik*, UTB, Stuttgart.
- Dollinger B. (2008), *Sozialpädagogische Theorie zwischen Analyse und Zeitdiagnose*, in «Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich», 2008, 28, H. 2, S. 31-42.
- Düx W. - Sass E. (2016a), *Informelles Lernen im Jugendalter*, in M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen*, Springer, Wiesbaden, S. 262-280.
- Düx W. - Sass, E. (2016b), *Informelles Lernen im freiwilligen Engagement*, in Rohs M. (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen*, Springer, Wiesbaden, S. 365-396.
- Düx W. – Prein G. - Sass E. - Tully C. J. (2009), *Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter VS Verlag für Sozialwissenschaften*, Wiesbaden.
- Ehrenberg A. (2008), *Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart*, Suhrkamp, Frankfurt/Main.
- Füssenhäuser C. - Thiersch H. (2005), *Theorien der Sozialen Arbeit*, in H. U. Otto - H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit – Sozialpädagogik, 3. Auflage*, Reinhardt, München/Basel, S. 1876-1900.
- Gross P. (1994), *Die Multioptionengesellschaft*, Suhrkamp, Frankfurt/Main.
- Han B. C. (2013), *Transparenzgesellschaft, 3. Auflage*, Matthes & Seitz, Berlin.
- Keupp H. (2007), *Sozialpsychologische Dimensionen der Teilhabe*, in «dt. jugend», 2007, 55, 465-474.
- Lammers B. (2014), *Krise des Selbst: wie sich die Ökonomisierung in jeden Einzelnen einschreibt*, in «Soziologiemagazin: publizieren statt archivieren», 2014, 7, 1, S. II-X.
- Lantermann E. D. (2016), *Die radikalisierte Gesellschaft. Von der Logik des Fanatismus*, Blessing, München.
- Müller H. P. (1997), *Sinn deuten. Über soziologische Zeitdiagnostik*, in «Merkur», 1\997, 51, S. 352-357.
- Nachtwey O. (2016), *Die Abstiegsgesellschaft. Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne*, Suhrkamp, Berlin.
- OECD (2023), *Pisa 2022 Country Notes Deutschland* in <[https://www.oecd.org/media/oecdorg/satellitesites/berlincentre/pressthemen/GERMANY\\_Country-Note-PISA-2022\\_DEU.pdf](https://www.oecd.org/media/oecdorg/satellitesites/berlincentre/pressthemen/GERMANY_Country-Note-PISA-2022_DEU.pdf)> [abgerufen 24.02.2024].
- Reckwitz A. (2017), *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*, Suhrkamp, Berlin.
- Scherr A. (1997), *Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik*, Beltz/Juventa, Weinheim.
- Schimank U. (2000), *Drei Wünsche zur soziologischen Theorie*, in U. Beck - A. Kieserling (Hrsg.), *Ortsbestimmungen der Soziologie: Wie die kommende Generation Gesellschaftswissenschaften betreiben will*, Nomos, Baden-Baden, S. 83-89.
- Schulze G. (1992), *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart, Campus*, Frankfurt/Main, New York.
- Seibel M. A. (2005), *Eigenes Leben? Christliche Sozialethik im Kontext der Individualisierungsdebatte*, Schöningh, Paderborn, München, Wien, Zürich.

Seibel M. A. (2018), *Wie viel Zeitdiagnostik verträgt Soziale Arbeit? Soziologische Zeitdiagnostik, fachwissenschaftliches Urteil und die gesellschaftsverändernde Praxis Sozialer Arbeit*, in «Der Pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen», 2018, 26, S. 8-17.

Seibel M. A. (2020), *Soziale Arbeit, die an der Zeit ist. Soziologische Zeitdiagnostik und die Theorieproduktion Sozialer Arbeit*, in B. Birgmeier - E. Mührel - M. Winkler (Hrsg.), *Sozialpädagogische SeitenSprünge. Einsichten von außen, Aussichten von innen. Befunde und Visionen zur Sozialpädagogik*, Beltz Juventa, Weinheim/Basel 2020, S. 219-225.

Stolz H. J. (2006), *Dezentrierte Ganztagsbildung. Diskurskritische Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte*, in H. U. Otto – J. Oelkers (Hrsg.), *Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*, Reinhardt, München, Basel 2006, S. 114-130.

Thiersch H. - Grunwald K. (Hrsg.) (1995), *Zeitdiagnose Soziale Arbeit. Zur wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit in der Sozialpädagogik in Theorie und Ausbildung*, Beltz Juventa, Weinheim/München.

Wahl K. (1989), *Die Modernisierungsfalle. Gesellschaft, Selbstbewusstsein und Gewalt*, Suhrkamp, Frankfurt/Main.



## *ESPERIENZE*

## TEDESCHI IN SARDEGNA. IL FASCINO DEL MEDITERRANEO

Franz Hamburger - Günther Sander\*\*

Il nostro articolo esamina un piccolo esempio particolare delle migrazioni nord-sud: sono stati intervistati tedeschi che sono emigrati stabilmente in Sardegna o vivono temporaneamente e “fanno i pendolari”, e coloro che vi trascorrono regolarmente le loro vacanze e quindi hanno un legame speciale con l’isola. Sebbene i motivi e le esperienze migratorie siano diversi, ciò che tutti hanno in comune è l’apprezzamento dello stile di vita mediterraneo.

### 1. Introduzione

Mentre le migrazioni dall’Italia alla Germania sono abbastanza ben studiate, in particolare la moderna migrazione lavorativa dalla metà del diciannovesimo secolo ai giorni nostri, gli studi sulle migrazioni dalla Germania all’Italia sono quasi completamente assenti. Finora, non c’è stato un solo studio sui tedeschi in Sardegna. Questo è sorprendente perché l’emigrazione tedesca verso l’isola è iniziata ben cinquant’anni fa, orientata prevalentemente verso le prime destinazioni turistiche ben note della Repubblica Federale di Germania come la Costa Smeralda e San Teodoro sulla costa nord-orientale. Oggi i tedeschi si possono trovare anche nei villaggi più piccoli, anche nell’entroterra. Il tentativo di produrre uno studio su questo interessante argomento è faticoso in quanto non sono disponibili dati affidabili, praticamente impossibili da raccogliere ed è probabile che ci sia un numero molto elevato di casi non segnalati. Secondo i dati ISTAT dell’anno 2020 erano 1.314 i tedeschi residenti in Sardegna, ma si dà per certo che la maggior parte dei tedeschi che vivono qui in modo permanente non segnalano la residenza. Questo è ragionevole pensarlo dato che nel 2019, oltre ai residenti, ci sono stati circa 458.000 turisti tedeschi che hanno visitato la Sardegna, molti dei quali ritornano, alcuni rimangono.

Il nostro studio si propone di indagare la natura del processo migratorio e se e come gli abitanti tedeschi della Sardegna si sentano soggettivamente “integrati” nelle varie dimensioni quotidiane della vita. I “tedeschi in Sardegna” sono persone con un riferimento centrale di vita (autodefinito) in Sardegna, che possiedono una casa o un appartamento lì, che hanno affittato o hanno a disposizione. Il loro soggiorno può essere permanente, annuale o stagionale.

### 2. Risultati delle interviste

Sono state intervistati sei soggetti tedeschi che possiedono una casa o un appartamento in Sardegna. Quattro di loro vivono stabilmente sull’isola, uno “fa il

---

\* Franz Hamburger e Günther Sander sono stati docenti di Pedagogia Sociale presso la Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

pendolare” e uno soggiorna regolarmente in Sardegna in vacanza. I nomi sono stati sostituiti da pseudonimi.

Susi L. è arrivata in Sardegna con il marito sardo dalla regione della Ruhr nel 1977, quando lui ha perso il lavoro in una miniera. Ha 60 anni, quindi vive in Sardegna da 38 anni. In Germania si è formata come sarta industriale.

Petra H. ha lavorato come operatrice culturale nella RDT e più recentemente ha lavorato come responsabile marketing per un’azienda di Berlino. Ha 45 anni e vive permanentemente sulla costa nord-orientale dell’isola da cinque anni.

Gerhard B. è un pensionato che è stato docente in un’università tedesca. Ha 69 anni, vive in un paese della Sardegna da sette anni ed è sposato con una sarda.

Maria M. ha 38 anni, è stata un’attrice e cantante in Germania. Vive nel capoluogo Cagliari da due anni e mezzo ed è sposata con un sardo.

Thorsten K., 47 anni, possiede un’azienda in Germania e viene in Sardegna con la sua compagna due o tre volte l’anno per un totale di cinque-sei mesi, facendo il pendolare tra l’isola e la sua casa tedesca.

Brigitte S. è un’insegnante di 63 anni che trascorre regolarmente due mesi di vacanza nel suo appartamento in una città vicino alla costa nord-orientale della Sardegna.

## 2.1 Costellazioni dell’immigrazione

Quasi tutti gli intervistati sono arrivati in Sardegna per la prima volta per caso e “non per pianificazione”, spesso attraverso conoscenti o parenti, ed hanno sviluppato una relazione duratura, in parte attraverso il matrimonio, ma anche perché lo stile di vita mediterraneo è particolarmente apprezzato.

“Per vivere con la mia famiglia, molto semplicemente”, risponde Susi L.

Petra H. dice che era annoiata nel suo ultimo lavoro: “Non voglio passare il mio tempo lì fino alla pensione e quindi ho deciso consapevolmente di venire in vacanza per il mio 40° compleanno e voglio lavorare e rimanere qui”.

Gerhard B. si è avvicinato gradualmente all’isola: “Per la prima volta sono venuto in Sardegna nel 1982 per caso, per trascorrere le mie vacanze nella casa di mio cugino tedesco. È così che ho incontrato la mia futura moglie, una sarda del piccolo villaggio. Nel 1984 ci siamo sposati e abbiamo vissuto in Germania, in Sardegna abbiamo costruito una casa nel 1985 e ci venivamo regolarmente in vacanza. Nel 2006 sono andato in pensione. Alla fine del 2008 ci siamo trasferiti in Sardegna. Una decisione piuttosto spontanea, anche se l’idea c’era da tempo”.

Maria M. è arrivata sull’isola per la prima volta attraverso un amico sardo per partecipare a un laboratorio di danza e poi vi è rimasta.

Thorsten S. ha conosciuto la Sardegna nel 2001, vi ha costruito una casa l’anno successivo e ha aperto una filiale della sua azienda tedesca. Gli piaceva la somiglianza con l’isola greca, dove trascorrevano spesso le sue vacanze in passato.

Brigitte S. è venuta sull'isola perché due dei suoi cugini avevano sposato due donne sarde e voleva solo vedere “dove stavano e come vivevano”. Nello stesso anno, ha comprato un appartamento con il suo compagno.

Marianne G. si è recata in Sardegna per il matrimonio di un'amica trent'anni fa e ha incontrato il suo futuro marito sardo.

## 2.2 Attitudine alla vita in Sardegna e in paese

È sorprendente che alcuni degli intervistati tendano a rispondere con ritrosia per cui sappiamo poco sulle ragioni concrete.

Susi L. si sente completamente a casa sull'isola e nel suo villaggio: “personalmente mi piace qui molto”.

Petra H. è indecisa: “Sì, quindi probabilmente sì, anche se non ho scelto il posto volontariamente, ho trovato un appartamento attraverso un conoscente sardo”. Tuttavia, trova particolarmente positivo “che le persone qui siano incredibilmente amichevoli e disponibili”.

Gerhard B. si sente a casa nel villaggio e nella famiglia di sua moglie.

Maria M. risponde “già in linea di principio” di trovarsi bene, ma si lamenta di non avere ancora prospettive di lavoro.

Thorsten K. dice succintamente: “fondamentalmente sì”.

Brigitte S. si sente completamente a casa: “Tra i momenti più felici della mia vita ci sono quelli che trascorro in Sardegna”.

## 2.3 Lavoro e mezzi di sussistenza

Molti emigranti sottovalutano la difficoltà di trovare un lavoro dignitoso sull'isola. La situazione del mercato del lavoro si è deteriorata in modo significativo dall'inizio della crisi economica intorno al 2008, con i giovani di età compresa tra i 16 e i 24 anni particolarmente colpiti, il 54% dei quali non ha lavoro. Sempre più spesso emigrano, si parla ormai di “Nuova Emigrazione”.

Susi L. è una casalinga e lavora in un'azienda di famiglia, un agriturismo con camere per gli ospiti.

Petra H. se la cava con il cambio di lavoro e sta solo sbarcando il lunario finanziariamente. Nel 2014 ha lavorato in un campo olandese di sport acquatici, ma è andato in bancarotta. Petra era allora una donna delle pulizie in un complesso alberghiero, il contratto di lavoro promesso come cameriera non è mai arrivato e non ha visto soldi. Recentemente, ha lavorato part-time e in nero nell'ufficio di un'agenzia di case vacanza e guadagna 800 euro al mese. Il suo piano per diventare lavoratrice autonoma nel settore del turismo con una buona idea imprenditoriale non è stato realizzato. Ora sta pensando di tornare in Germania.

Gerhard B. è un pensionato: “Viviamo essenzialmente con la mia pensione. Lavoro? Perseguo ancora i miei interessi scientifici qui, ma solo ciò che mi piace. Affittiamo la vecchia casa agli ospiti in vacanza, quindi la pensione è migliorata”.

Maria M. si è formata come attrice in Germania ed è stata una cantante, ma non riesce a trovare un lavoro adeguato. “Faccio conversazione in tedesco, babysitter, ma principalmente viviamo con il reddito di mio marito”.

Thorsten K. vive del reddito della sua azienda in Germania. “Grazie a Internet, la mia attività parte da qui e dalla Germania. Finora, gli affari in Sardegna si sono concentrati principalmente sui tedeschi che vivono qui, non sui locali”.

Brigitte S. non lavora in Sardegna: “Sono un’insegnante in Germania, ma tutto il lavoro che può essere facilmente portato con me, posso farlo qui la sera”.

## 2.4 Contatto con i vicini sardi

Secondo l’ipotesi di contatto della ricerca migratoria, l’integrazione avviene spesso attraverso relazioni di vicinato. Tuttavia, alcuni intervistati hanno solo contatti rudimentali con l’ambiente sardo.

Susi L. non può lamentarsi dei contatti, ha contatti ma anche amicizie vere, con tutti i suoi parenti sardi e in tutto il villaggio, compresi i tedeschi che vi abitano.

Petra H., ad esempio, non ha quasi nessun contatto con i sardi nel villaggio: “Quindi, naturalmente, nelle immediate vicinanze col mio padrone di casa, nel villaggio un pò meno con i sardi in generale. Il problema è sempre stato duplice, da un lato la barriera linguistica, e dall’altro, come donna sola; dico che ora non è bello se ti siedi al bar e cerchi di entrare in relazione con qualcuno”. Ma ha contatti con i sardi “che sono stati socializzati in Germania, dove i loro genitori hanno lavorato a lungo, e che sono cresciuti in Germania”.

Gerhard B. ha contatti più stretti con la famiglia, ma anche con le persone del villaggio.

Maria M. dice: “Sì, ho amici in casa e nel quartiere”. Attraverso il suo bambino ha contatti più stretti con alcune madri tedesche-sarde.

Thorsten K. risponde: “Sì, ma soprattutto con coloro che hanno un background tedesco”.

Brigitte S. dice: “Contatto sì, ma questo è l’unico punto dolente, mi mancava imparare bene l’italiano, figuriamoci il sardo. Abbiamo dei vicini molto simpatici, ma parlo con loro a gesti. Ci danno frutta fresca dal loro giardino con grande cordialità, ma sfortunatamente non è una conversazione in senso stretto. Si tratta di simboli, gesti e molti regali dati e ricevuti”.

## 2.5 Comprensione linguistica

Solo tre degli intervistati parlano bene l’italiano; il sardo, la lingua parlata sull’isola, la parla solo un tedesco sposato con una sarda.

Susi L. ha imparato rapidamente l’italiano nella vita di tutti i giorni. Capisce il sardo, ma lo parla meno bene.

Petra H. sa comunicare in italiano. Nel suo lavoro nel campo degli sport acquatici l’inglese era la lingua obbligatoria, “tuttavia, con l’inglese non si va lontano con gli

italiani; quindi, ho dovuto ripiegare sulla mia poca conoscenza dell'italiano, ma questo è possibile, e quest'anno è già diventato migliore".

Gerhard B. parla italiano con la gente del posto e aggiunge: "Capisco un pò il sardo, ma solo se conosco il contesto. I sardi che hanno lavorato in Germania parlano anche tedesco. In ogni villaggio troverete qualcuno che sa il tedesco – questo purtroppo solleva anche alcuni tedeschi che vivono qui dalla necessità di imparare l'italiano".

Maria M. parla bene la lingua italiana, non sa parlare sardo, ma nella capitale dell'isola quasi nessuno parla il sardo.

Thorsten K. dice di parlare "in tedesco o in italiano", ma precisa che il suo italiano non è ancora perfetto.

Brigitte S. si rammarica di aver imparato a malapena l'italiano. È d'accordo sui "molti gesti, ma mi pento di non aver imparato la lingua. Quando siamo arrivati qui, abbiamo avuto un aiuto dai parenti, vale a dire sardi e tedeschi; quindi, non siamo stati costretti a comunicare in sardo o in italiano".

## 2.6 Attività culturali, ecclesiastiche o politiche

Poche volte sono menzionate dagli intervistati la frequenza alla chiesa e le visite alle feste paesane, quasi mai parlano delle proprie attività e dell'impegno sociale.

Susi L. dice che non ha tempo per questo tipo di attività.

Petra K. non è affatto coinvolta nella chiesa o nella politica: "culturalmente, sì, certo le solite feste sarde con musica ecc."

Gerhard B. risponde: "No, non proprio. Ma sono ben informato sulla situazione sociale, economica e politica dell'isola, e sto scambiando idee con altri tedeschi che vivono qui, ad esempio sulle opportunità di lavoro alternative per i giovani sull'isola".

Maria M. dice con rammarico: "Culturalmente vorrei essere più attiva!" Non è attiva nella chiesa o nella politica.

Thorsten K. era attivo politicamente e culturalmente in Germania solo in passato. "Il mio impegno professionale è nel settore ambientale e non si ferma dopo il lavoro".

Brigitte S. è l'unica degli intervistati che è religiosamente impegnata. "Sono credente e sono appena uscita da una chiesa. Mi piace qui, vado in una parrocchia normalmente. Se succede da qualche parte, se viene offerto uno spettacolo, anche se non lo capisco, allora vado lì. Se c'è una mostra da qualche parte, ho già visto belle mostre qui; se c'è musica da qualche parte, che sia folklore o Ballo Sardo, mi interessa molto".

## 2.7 Esperienza con le autorità, i servizi e il sistema sanitario

Susi L. riporta esperienze molto contrastanti: "Spesso hai sfortuna con gli uffici". Non può lamentarsi del sistema sanitario, trova solo fastidiose le lunghe distanze per poter fruire dei servizi che vengono erogati.

Petra H. non ha avuto finora esperienze negative con uffici, autorità o sistema sanitario. Precisa che, quando quest'anno si è registrata come residente è stato molto semplice e non ha avuto problemi.

Gerhard B. ha avuto quasi esclusivamente esperienze molto negative con gli uffici del Comune: "È possibile che i dipendenti non siano molto competenti. Le domande non

vengono elaborate, non vi è alcuna risposta ai reclami. È molto fastidioso, soprattutto quando si tratta di soldi”. Le esperienze con il sistema sanitario sono piuttosto positive, i medici sono come in Germania, ma spesso non comunicativi. Tuttavia, trova spiacevoli le lunghe distanze che diventano un problema per chi è sprovvisto di un’auto: “Se devo andare all’ospedale del capoluogo di provincia per un esame perdo una giornata”.

Maria M. sull’esperienza nella vita pubblica e sui servizi esprime un giudizio nettamente negativo: “Caotica, estenuante, cattiva informazione! Solo con l’aiuto di mio marito o delle mie amiche posso ottenere qualcosa”.

Thorsten K. non ha avuto problemi di salute da trattare finora. Le altre sue esperienze sono piuttosto negative “perché molto dispendiose in termini di tempo o addirittura infruttuose - come nel caso della connessione del sistema di energia solare o in quello della domanda di registrazione della residenza”.

Brigitte S. finora ha avuto solo in minima parte qualcosa a che fare con uffici e autorità: “Finora, questo è stato semplice. Il sistema sanitario l’abbiamo dovuto usare solo due volte negli ultimi 20 anni, ma era quello turistico, appositamente allestito in Sardegna e dove il personale era estremamente disponibile, cordiale, gentile”.

## 2.8 Qualità di vita

Tutti gli intervistati esprimono giudizi particolarmente positivi riguardo alla qualità della vita, al mare e al clima mite.

Lo dice anche Maria M. che vive nella grande città di Cagliari.

Susi L. ama particolarmente la pace: “Qui non viviamo in modo frenetico, non devi avere paura e chiudere tutto, e la natura è meravigliosa, non possiamo averla migliore”.

Petra H. risponde che “in generale la qualità della vita è buona ma probabilmente è l’atteggiamento che le persone hanno verso la vita ad essere più appropriato. Il più delle volte, la vita si svolge all’aperto, cosa che mi piace molto”. Apprezza lo “stile di vita mediterraneo”, si sente semplicemente più a suo agio e più libera che in Germania. “Inizia con il fatto che non ricevo alcuna posta qui, non ricevo opuscoli pubblicitari qui. Trovo particolarmente positivo che le persone qui siano incredibilmente amichevoli e disponibili”.

Gerhard B. ha un punto di vista simile: “Le persone sono riservate, ma di solito molto più amichevoli che in Germania”. Apprezza particolarmente la qualità della vita: piacevole clima marino, un breve inverno, aria pulita e la completa tranquillità intorno alla sua casa.

Thorsten K. menziona il tempo, le viste panoramiche, più pace, serenità e la “libertà” sulla sua grande proprietà.

Maria M. sottolinea il tempo, “la dolce vita italiana”, la vicinanza al mare e alla natura.

Brigitte S. non sa da dove cominciare: “C’è così tanto che difficilmente riesco a elencarlo. Apprezzo il vivere vicino alla natura! Trovo il paesaggio bellissimo, trovo interessanti le piante e gli animali qui. Trovo la commistione tra l’essere vicino al mare, ma non come il Mare del Nord o l’Atlantico, dove la vita è fatta solo di pinete, sdraio e sabbia, ma qui ci sono entrambe”. Le piace questa miscela tra la vita naturale del villaggio e una vita in riva al mare, “questa combinazione è l’ideale per me”.

## 2.9 Restrizioni

Alla maggior parte degli intervistati manca poco o nulla.

Brigitte S. lo dice in poche parole: “Sono imbarazzata nel dire che non mi manca nulla qui”.

Alla domanda, Susi L. risponde inequivocabilmente: “Non mi manca nulla della Germania!”.

A Petra H. mancano prima di tutto gli amici più cari e suo padre. “Inoltre, mi manca il fatto che non riesco nemmeno a trovare rapidamente nulla nel quartiere o incontrarmi con gli amici in un locale vietnamita, thailandese o in un cocktail bar. Alla fine, mi mancano alcuni prodotti tedeschi, come il quark o la salsiccia di fegato, nonché gli ingredienti per la cucina asiatica”.

Per Gerhard B., queste sono le mancanze: Würstchen, senape piccante, patè di fegato e pane contadino. Ma queste sono “piccole cose”.

A Thorsten K. manca di più: “A volte alcune ‘virtù tedesche’, consapevolezza ambientale, prezzi bassi, beni di alta qualità, cultura musicale, negozi aperti e punti ristoro tra pranzo e pomeriggio - a volte manca anche la possibilità di comprare la carne”.

Maria M. critica che ci sono troppo poche offerte in commercio per i bambini.

## 2.10 Usi e costumi della Germania e della Sardegna

Susi L., ad esempio, celebra l’Avvento come era abituata dalla Germania, ma dice, “che sta diventando sempre più simile anche qui”. In Sardegna le piacciono le sagre paesane e, quando ha tempo, partecipa.

A Petra H. non mancano alimenti dalla Germania, ad eccezione di quelli asiatici, ma può cucinarli quando i conoscenti dalla Germania le portano gli ingredienti mancanti. Sente a volte la mancanza di alcuni momenti di intrattenimento radio-televisivo: “Quando è possibile seguo la domenica sera la serie televisiva ‘Tatort’ e durante la settimana guardo il canale regionale della televisione di Berlino e occasionalmente ascolto la stazione radio locale preferita”. E gli stili di vita sardi? “Non riesco a pensare a nulla spontaneamente. Vado alle sagre sarde, compro prodotti locali dal contadino, si mangia tardi e contrariamente alle abitudini dei miei ospiti tedeschi, non c’è l’abitudine di rispettare i segnali stradali”.

Gerhard B. non segue quasi nessun uso e costume sardo. La sua famiglia festeggia Pasqua, Natale e Capodanno come in Germania. “E festeggio il mio compleanno, che qui è insolito, molti sardi dimenticano addirittura il loro compleanno”. In realtà accetta le tradizioni sarde, come la “Pasquetta” o il 1° maggio, la consacrazione della chiesa e infine l’Assunzione della Vergine Maria, “Ferragosto”, che vengono celebrati come di consueto nel borgo.

Thorsten K. menziona il modo e il tempo di mangiare diversi nei due paesi, ad esempio, la presenza degli antipasti, l’arredamento della casa e la gestione della natura.

Maria M. ha portato con sé la musica tedesca, la TV tedesca su Internet. In particolare, per il bambino continua ad usare la lingua tedesca, mantiene ad esempio i rituali natalizi, legge libri tedeschi, compra libri per bambini dalla Germania. “Dalla cultura e dallo stile di vita dei sardi ho preso il modo di pensare senza complicazioni, non stressato, il rimanere flessibile, l’essere disponibile ad aiutare e a lasciarsi aiutare”.

Brigitte S. sottolinea soprattutto le abitudini alimentari: “Mi piace poter spogliarmi di alcuni rituali tedeschi per un pò. Non penserei di mangiare un muesli qui, cosa che faccio sempre in Germania. Sono felice che qui ci sia un pane speciale, che mi piace. Sì, e adoro il Mirto”.

## 2.11 “Integrazione”

“Mi sento accettata qui, non ho ancora avuto problemi con nessuno”, dice Susi L.

Petra H. non si sente integrata nel villaggio: “No, non lo sono affatto, il che può essere attribuito principalmente alla mia scarsa conoscenza dell’italiano e al fatto che vivo qui da sola come donna. Non sono molto attratta dal bar con la gente del posto”.

Gerhard B. risponde che non si è ancora posto la domanda, ma forse non era integrato nemmeno nella sua piccola città tedesca. “Forse perché mia moglie è sarda e viene dal villaggio, di fatto appartengo normalmente alla famiglia e agli abitanti del villaggio”.

Thorsten K. dice: “Non mi sento integrato, ma non lo sono nemmeno nel mio villaggio tedesco, perché vivo fuori, non sempre sono presente, nessuna partecipazione ai club, ecc. Ma questo non significa che mi sento trattato peggio - la situazione è assolutamente ok”.

Maria M. dice: “Sì, sono sempre diversa da tutti, ma poiché conosco la lingua mi sono integrata”.

Brigitte S. vede la sua situazione come segue: “No. Non credo di essere integrata, sarebbe audace supporlo, ho più uno status di visitatore qui. Spero di dare e ricevere rispetto, ma questa non è integrazione”.

## 2.12 Immagine della Sardegna

Alla domanda se la sua immagine della Sardegna e dei sardi o degli italiani sia cambiata nel tempo, Petra H. risponde: “Sì, certo, prima quando era una vacanza, tutto era bello. Ora le priorità sono cambiate. Ci sono problemi, è difficile trovare lavoro, ottenere soldi, ecc. D’altra parte, posso anche imparare dalle persone qui, specialmente se vieni dalla Germania. ‘Pazienza’ è stata una delle prime parole italiane che ho imparato”.

Gerhard B. risponde: “Sì. All’inizio ho visto tutto attraverso gli occhiali “rosa” del turista. Ora sto vivendo le conseguenze della crisi economica e sociale che grava su tutta la Sardegna, anche nelle immediate vicinanze”.

Thorsten K. la pensa allo stesso modo: “Sì, ogni anno impari qualcosa di nuovo. Alcune impressioni ‘rosa’ sono state molto ridimensionate”.

Maria M. risponde così: “Dalla località di villeggiatura sono passata alla conoscenza dei problemi della vita quotidiana in una località circondata dal mare, molto provinciale e dove si può andare avanti solo con i contatti e le ‘conoscenze’, purtroppo! Prestazioni e abilità non sono sempre decisive: gli italiani spesso non hanno il senso della proprietà comune e sono più interessati a se stessi e alla loro famiglia”.

Anche la percezione di Brigitte S. è cambiata nel tempo. “Sì. Quando sono venuta qui per la prima volta, 25 anni fa, mi sembrava tutto più esotico. Molte cose mi sembravano molto diverse e ho percepito più fortemente ciò che è diverso dalla Germania;

oggi mi sembra tutto più naturale. Penso che potrei anche vivere qui. Mi sembra una normale vita felice. Non più estranea”.

### 2.13 Immagine della Germania e dei tedeschi

L'immagine dei tedeschi di Petra H. è cambiata soprattutto per la sua esperienza lavorativa: “Sì, soprattutto se lavori nel turismo. Qui sperimento sempre di più il diverso approccio dei tedeschi alle loro vacanze. La scala di valutazione dei servizi è sempre lo standard tedesco”.

Gerhard B. dice: “Da alcuni anni vedo la Germania con la ‘vista dall'esterno’ e la giudico in modo più critico. A molti tedeschi manca la ‘serenità italiana’, anche se spesso ci vuole molta pazienza”.

**ipositivamente.** “Sì, i turisti tipici stanno diventando sempre più fastidiosi. Tuttavia, molte cose che in precedenza giudicavo negative ho avuto modo di relativizzarle. A parte il governo e alcuni sviluppi estremi, la Germania è molto meglio della sua reputazione. Il ritorno nel proprio paese porta quasi sempre belle esperienze”.

Per Brigitte S., la sua visione della Germania e dei tedeschi, anche se trascorre solo poche settimane all'anno sull'isola, è cambiata in modo significativo: “Spesso sperimento tedeschi con cosiddetti problemi di lusso e con atteggiamenti saccenti (inutili know-it-all) e critiche inutili relativi a cosa potrebbe essere più perfetto e a loro non piace, ecc. Nella mia percezione, questa è una differenza che non va giudicata e che in fondo non mi interessa. Mi piace di più comprendere il senso e curiosare su ciò che potrebbe essere diverso. Ma potrei fare molti altri esempi, anche nella vita familiare: quello che trovo esemplare anche in Sardegna, ad esempio, è il trattamento dei bambini. nei confronti dei quali anche in Germania, in realtà, c'è un forte desiderio di farlo bene. In realtà, una madre è davvero aggressiva quando dice: avevamo discusso così tante volte, ora, se calpesti di nuovo l'asciugamano, allora lo vedo come un tuo desiderio che dovremmo tornare a casa ora! I genitori qui sono spesso abbastanza autoritari, non lo metto in dubbio, ma il tipo di rapporto è più chiaro e più onesto e non così nascosto, teso, e inflessibile come in Germania. Sembra che abbiano imparato ad essere genitori in un corso e che manchi ancora il corso avanzato”.

### 2.14 Intenzioni di ritorno

Susi L. non penserebbe di tornare in Germania, ma visita sua madre e i suoi fratelli almeno una volta all'anno.

Per Petra H., le sue prospettive future sono aperte, se non riesce a trovare un lavoro migliore, può immaginare di tornare in Germania. Ha piani di ritorno “a volte sì, a volte no. In linea di principio, vorrei rimanere qui in modo permanente. Ma ciò significherebbe che dovrei avere un lavoro permanente e cercare un altro appartamento (riscaldato) o trovare l'uomo per la vita qui”.

Gerhard B. non ha intenzione di tornare finora: “Quasi nulla mi attrae in Germania. Ma come questo si svilupperà in futuro è incerto. Alcuni tedeschi più anziani che ho incontrato qui sono tornati a causa di problemi di salute; altri, perché non hanno trovato lavoro qui. Fortunatamente, questo problema non si pone per me”.

Per Thorsten K., l'argomento non si pone: "No, perché ci limitiamo a 'fare i pendolari'. Un cambiamento è fuori questione dal momento in cui hai avuto modo di conoscere meglio le differenze".

Maria M. non è sicura: "Segretamente, sì, ma succederà?".

## 2.15 Bilancio personale

"Sì, ho sempre avuto una bella vita qui", risponde Susi L., "Sono una persona più felice qui".

Per Petra H., le sue aspettative originarie di vita in Sardegna nel suo complesso non sono state soddisfatte. Ha dovuto dire addio al suo progetto originale di diventare un lavoratore autonomo in Sardegna nel settore turistico. Inoltre: "Non vengo da qui, non ho riserve finanziarie, non parlo la lingua, i sardi sono molto conservatori e soprattutto negli impegni verbali vaghi. Le mie idee sono piuttosto innovative, ma qui non hanno spazio, funziona così. E non avevo pensato che sarebbe stato così difficile trovare un lavoro regolare qui. D'altra parte, nessun titolo o competenza ecc. conta qui. L'unica cosa che conta è poter iniziare da qualche parte su raccomandazione e fare indipendentemente dal fatto che tu abbia un'istruzione per questo".

Gerhard B. dice: "Mi sono avvicinato all'isola e ai suoi abitanti per più di tre decenni prima di trasferirmi e ho avuto esperienze; quindi, sapevo a cosa stessi andando incontro qui. Quindi non è stato uno "shock culturale" per me. Quando guardo le mie aspettative sullo sfondo della mia vita in Germania, posso solo dire sì".

Thorsten K. risponde: "Sì e no, il lato commerciale (tecnologia solare) è deludente, lo **'spegnimento'** **cessazione dell'attività** non è possibile come sognato, il tempo libero reale è meno di quanto immaginato, gli eventi ambientali/meteorologici sono più gravi del previsto, il benessere fisico non è buono come sperato. Ma fondamentalmente non ci sono problemi con le persone che vivono qui". Senza lavoro, manca ancora gran parte della propria realizzazione".

Riassume Maria M. Brigitte S.: "Sono stati adempiuti in un modo completamente diverso. Quando sono venuta qui per la prima volta, perché i miei cugini si sono sposati qui, volevo vederli per una vacanza. Non avrei mai pensato che il mio compagno avrebbe detto che gli sarebbe piaciuto avere un appartamento qui. Da allora siamo qui in ogni minuto libero, ho trascorso tutte le mie vacanze qui da allora e non ho mai avuto la tentazione di andare da nessun'altra parte" e aggiunge "non era previsto in quel modo, questo paese ha fatto questo".

Quasi tutti gli intervistati hanno conosciuto l'isola piuttosto per caso. La decisione di vivere stabilmente o temporaneamente sull'isola è maturata lentamente per alcuni, per altri è stata presa rapidamente e spontaneamente. Nessuno è venuto in cerca di lavoro, tutti hanno motivi personali in primo piano. Ciò distingue gli intervistati dai lavoratori migranti, che non lasciano volontariamente la loro patria.

Tutti gli intervistati apprezzano la vita naturale, il clima, la vicinanza al mare e lo stile mediterraneo della vita", in breve: una migliore qualità della vita. Anche l'inaspettata cordialità e disponibilità della gente del posto è elogiata. Tuttavia, non tutti si sentono pienamente a proprio agio, per cui svolgono un ruolo importante le aspettative non soddisfatte, come la mancanza di opportunità di lavoro nella professione appresa. I contatti con i vicini o altri locali nel villaggio sono molto diversi. Per alcuni, questi sono

piuttosto rari o superficiali, il che è certamente dovuto anche a una conoscenza insufficiente della lingua italiana. I due intervistati, che sono sposati con sardi, hanno i loro contatti in famiglia, ma anche oltre. Le esperienze con gli uffici, le autorità e il sistema sanitario sono valutate in modo molto diverso, ma predominano le esperienze negative, specialmente con gli uffici e le autorità. Il sistema sanitario viene valutato in parte positivamente, in parte come “caotico”. Mancano nella vita quotidiana sarda per alcuni in particolare i cibi tipici tedeschi, che sono difficili o per nulla disponibili, ma un intervistato menziona anche le “virtù tedesche”. Le usanze dalla Germania sono difficilmente coltivate tranne il modo di celebrare le feste. Alcune abitudini alimentari sono anche mantenute. Quasi tutti gli intervistati sentono anche il bisogno di poter guardare i loro programmi televisivi tedeschi preferiti. Anche le usanze sarde sono raramente adottate, anche se ovviamente si visitano le tradizionali feste paesane. Tuttavia, vengono adottati molti elementi della cucina sarda e delle abitudini alimentari e nella vita di tutti i giorni la cucina tedesca e sarda si mescolano. Le aspettative di vita in Sardegna non sono state soddisfatte per alcuni, in parte per altri, ma per alcuni in modo del tutto completo. Queste esperienze, soprattutto per quanto riguarda le opportunità di lavoro, si traducono anche in diversi progetti di ritorno.

### 3. Sintesi e riflessione

Prima di tutto, è interessante notare che l’integrazione sociale a livello di relazioni sembra essere data a un livello semplice per tutti gli intervistati, in una forma più intensa esiste solo nel caso del coinvolgimento familiare. Solo i legami familiari consentono una connessione che può essere intesa come “integrazione” nel senso di un accesso facilmente disponibile ai servizi di supporto sociale. L’integrazione “liquida” probabilmente è anche correlata al fatto di spostamenti più o meno frequenti, all’integrazione nei sistemi di sicurezza efficaci a livello transnazionale, in particolare l’assicurazione sanitaria, e alle competenze linguistiche generalmente inadeguate.

Gli orientamenti culturali sono influenzati dalla formazione/scolarizzazione e sono solitamente differenziati durante il corso del soggiorno. Le immagini idealizzate del contesto dell’immigrazione sono ammorbidite, le condizioni di vita in Germania sono idealizzate nel caso di esperienze spiacevoli all’estero, valutate criticamente per quanto riguarda il clima e la cultura quotidiana mediterranea. I criteri estetici confrontati con quelli della propria cultura originaria e difficilmente cambiano. Le aspirazioni professionali, se non possono essere realizzate, costituiscono un fattore di instabilità nel contesto della vita. A questo proposito, nessuna delle migrazioni osservate è stata completata. Tuttavia, non vi è quasi mai riferimento alle esperienze infantili tra gli intervistati nella fascia di mezza età, come si può osservare molto spesso nei migranti perché la migrazione non è imposta, ma si basa su una decisione individuale.

Il piccolo caso dei migranti tedeschi in Sardegna non motiva la modifica delle teorie migratorie. Fattori incidentali come lo stazionamento temporaneo delle forze armate, i cicli economici del turismo e i fenomeni marginali della migrazione di manodopera italo-tedesca giocano un ruolo troppo importante. Ma puoi anche guardarlo al contrario e interpretare il caso “abduktivamente”. Quindi i suddetti fattori non sono caratteristiche speciali, ma si riferiscono alle condizioni sistematicamente spiegabili dello spazio europeo, alla globalizzazione del turismo con la costruzione di un’infrastruttura transnazionale e alle dinamiche di una società mondiale capitalista.

In contesti migratori come la Sardegna gioca un ruolo importante non tanto l'accessibilità dall'Europa centrale quanto piuttosto il turismo. Secondo l'Organizzazione Mondiale del Turismo, il turismo globale ha spostato 1 miliardo e 138 milioni di persone nel 2014. I tassi di crescita annuali rendono questa linea di business con i suoi 100 milioni di dipendenti un settore economicamente stabile dell'economia globale. Tra le sue conseguenze di maggiore impatto ci sono non solo una perdita delle tradizioni e la distruzione ecologica, ma anche la crescita economica nelle società interessate, ed una continua sollecitazione e incentivazione della migrazione. Con 43 milioni di visitatori all'anno, l'Italia rappresenta il 9% del turismo mondiale; ad esso è attribuito quasi il 10% del prodotto interno lordo. L'esplorazione turistica consente la ricerca di una seconda casa, che porta poi alla migrazione permanente del pendolarismo o al trasferimento della residenza. Allo stesso tempo, il turismo promette occupazione se è possibile utilizzare reti e basi di conoscenze specifiche in base all'origine.

L'approccio metodico di esaminare la migrazione verso una regione in modo più dettagliato – anche se, come in questo caso, si tratta esclusivamente di immigrazione da un singolo altro paese – mostra non soltanto quanto siano diversificate l'immigrazione e l'emigrazione effettive, ma anche come le condizioni migratorie abbiano un effetto cumulativo e selettivo e come la migrazione rimanga spesso invisibile alla coscienza pubblica. I tedeschi in Sardegna possono essere oggetto di ricerca per ulteriori studi.

