

Atti del Colloquio internazionale delle reti interculturali
organizzato dal Dottorato di ricerca in “Pedagogia e Sociologia interculturale”

Messina
23 – 25 Ottobre 2008

Il dialogo tra le reti interculturali Questioni e prospettive

a cura di
Concetta Sirna

Indice

Indice	2
Presentazione <i>di Concetta Sirna</i>	6
Relazione introduttiva Diritto Costituzionale e processi interculturali <i>di Luigi D'Andrea</i>	11

Parte I Presentazione delle reti interculturali

ARIC <i>di Reinaldo Fleuri</i>	49
IAIE <i>di Francesca Gobbo</i>	54
URELVA <i>di Rojo Martin Rodriguez</i>	58
ECCE <i>di Rosa Grazia Romano</i>	67
TISSA <i>di Carmela Valentina Davì</i>	85
Fondazione intercultura <i>di Susanna Mantovani</i>	88
Fondazione Anna Lindh <i>di Eleonora Insalaco</i>	97
ATEE <i>di Giovanni Polliani</i>	102
Istituzione scalabriniana <i>di Angelo Negrini</i>	105
Comunità di S. Egidio <i>di Ionut Gabriel Rusu</i>	122

Parte II
Sessioni di lavoro parallele

1.
Reti di migranti e interculturalità

Les réseaux des migrants comme vecteurs d'interculturalité di <i>Claudio Bolzman</i>	130
Deux mondes séparés: la communication interculturelle entre les élèves dans une école québécoise di <i>Marylin Steinbach</i>	145
Educazione interculturale alla cittadinanza mediante reti istituzionali di <i>Agostino Portera</i>	153

2.
Reti di formazione interculturale

Regard critique sur le dialogue interculturel et ses risques pour l'éducation di <i>Calin Rus</i>	162
L' <i>interculture</i> dans le réseaux européens de la formation universitaire di <i>Angela Perucca</i>	175
Verso comunità educanti. Cooperative Learning a Scuola & Comunicazione Interculturale in Sanità di <i>Elisa Iseppi</i>	182
La rete tra università e territorio per lo sviluppo della competenza interculturale degli operatori di <i>Milena Santerini</i>	188
Enjeux et réorganisation identitaires dans un moment d'adaptation au sein d' un processus de formation « Bachelor of Sciences en Soins infirmières ». Situation des étudiants d'Afrique subsaharienne di <i>Myriam Graber</i>	197
Recherche universitaire, rencontre interculturelle et activités de formation. L'exemple de la thérapie familiale en Algérie di <i>Fatima Moussa</i>	213

Verso una definizione di competenza interculturale Aspetti di criticità della definizione della competenza interculturale nel framework europeo delle competenze chiave di <i>Sara De Angelis</i>	222
--	-----

3.

La lingua nella costituzione delle reti interculturali: ostacoli e facilitazioni

Pour une rationalité transculturelle di <i>Rosa Soares Nunes</i>	240
Le Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme, une publication au carrefour de la pluridisciplinarité et du dialogue interculturel entre chercheurs des réseaux internationaux di <i>Aline Gohard-Radenkovic</i>	244
La recherche empirique en éducation interculturelle en Suisse: comparaison entre la Suisse francophone et la Suisse germanophone di <i>Tania Ogay, Yulia Zharkova Fattore, Thèogène Gakuba, Stéphanie Gendre-Bourrat, Myriam Gremion, Valérie Hutter</i>	251

4.

Le reti interculturali contro la colonizzazione e il razzismo

De la rébellion (à la déconstruction de la soumission disciplinaire à l'école di <i>Reinaldo Matias Fleuri</i>	269
La costruzione sociale dell'alterità: le insidie del sessismo e del razzismo di <i>Renate Siebert</i>	288
Verso un'Educazione antirazzista e della solidarietà umana nel Mediterraneo nel contesto della migrazione di <i>Peter Mayo</i>	301
Democracy and the epistemology of Whiteness in a sea of color: confronting power and privilege in education di <i>Paul Carr</i>	307
Dialogues Interculturels – l'école sous une visée émancipatrice di <i>Regina Leite Garcia</i>	326
Educazioni ed esclusioni. Nella tensione tra la complicità e l'ingombro di <i>Luiza Cortesao</i>	338

5.

Chiese, associazioni di volontariato, servizi e reti interculturali

Nuovi intrecci, vecchi nodi. La ricerca di alternative attraverso il networking di <i>Mariagrazia Leone</i>	346
L'Istituto teologico "S. Tommaso" di Messina: un'esperienza di incontro tra le diversità. Informazioni e riflessioni critiche ai margini di una esperienza di vita in comune e accademica di <i>Giuseppe Ruta</i>	372
Percorsi di intercultura di <i>Elshafie Elhadi Mohamed Idriss</i>	382
Riflessioni conclusive di <i>Concetta Sirna</i>	385

PRESENTAZIONE

di Concetta Sirna*

Il 2008 per i paesi europei è stato proclamato anno del *Dialogo Interculturale* e per celebrarlo numerose iniziative sono state messe in campo nei vari paesi membri. Il Colloquio internazionale di Messina su “Il dialogo interculturale tra le reti” è iscritto tra le iniziative che il Comitato internazionale ha riconosciuto come attività congrue alle finalità che l’Europa si prefigge, quella cioè di sollecitare e supportare quel dialogo interculturale che costituisce l’unica vera risorsa di ogni tempo, ancora necessaria per un mondo dagli equilibri sempre più fragili, continuamente insidiati da tensioni, fratture, mutamenti che ne alimentano la fluidità e la complessità.

L’iniziativa di un Colloquio internazionale tra le reti interculturali di area socio-formativa nasce dalla considerazione che attorno ai problemi dell’interculturalità, divenuti di sempre più grande attualità a seguito dei continui e rapidi cambiamenti indotti dai processi di globalizzazione in atto e dell’incremento dei flussi migratori, si sono costituite, soprattutto nell’ultimo ventennio, una serie di reti internazionali composte da studiosi, ricercatori ed operatori che, nei diversi campi di conoscenza e nei diversi terreni di ricerca e di applicazione, si interessano alle questioni della integrazione interculturale e del contatto tra culture.

Si tratta di *reti* che si sono strutturate seguendo vari percorsi (ad es. gli scambi Erasmus per studenti di diversi paesi europei, i progetti di ricerca internazionali tra studiosi di Università diverse, i progetti sociali sollecitati da organismi internazionali o variamente elaborati a partire da problematiche specifiche, ecc.) e che riguardano differenti discipline che gravitano nel campo degli studi sociali (sociologia, antropologia, diritto, lavoro sociale, psicologia, pedagogia, economia, scienze politiche) ed umanistici in senso lato (linguistica, etica, filosofia, teologia, ecc). Tutte, sia quelle che raggruppano studiosi della stessa area scientifico-disciplinare, sia quelle che privilegiano il confronto ed il raccordo interdisciplinare e transdisciplinare tra le diverse aree, hanno messo al centro del loro lavoro di indagine e di intervento i processi di integrazione culturale e le dinamiche interculturali, la loro complessa fenomenologia e le connesse variegate implicazioni.

Accanto a queste reti, sono attive ed operano sul territorio nazionale, europeo e mondiale altre reti, spesso istituite ancor prima, che lavorano con finalità formative sul tema dell’interculturalità, sulle sue varie sfaccettature ed implicazioni socio-culturali, politiche ed operative. Ciascuna di esse ha

* Professore ordinario di Pedagogia generale, Università degli Studi di Messina, Italia.

preso l'avvio a partire da preoccupazioni di diverso ordine (morale, sociale, politico, religioso, ecc.) e, ispirandosi a diverse matrici ideali e culturali, ha trovato collocazioni, raccordi, strumenti, spazi operativi congruenti con le proprie finalità e con gli obiettivi di volta in volta definiti come prioritari per i propri interlocutori.

Si è disegnata così una geografia interculturale che vede oggi operare in vario modo, sugli stessi territori culturali e umani, numerose reti di ricercatori e di operatori, tutti mossi da analoghe preoccupazioni. Sono reti che attraversano le varie realtà disegnando le varie facce dell'intercultura e maturando esperienze estremamente significative.

Si tratta di un panorama realmente interessante e vivace, ricco di energie preziose e di iniziative originali che, tuttavia, non sempre hanno la giusta risonanza in circuiti più vasti rispetto a quelli frequentati dai partecipanti alle singole reti.

E' doveroso rilevare come 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.

Lungi dal voler indicare un percorso di unificazione omologante e, soprattutto, senza la pretesa di pervenire a soluzioni conclusive di qualunque genere, si è ritenuto utile che coloro che finora hanno lavorato e continuano a muoversi nell'ambito della stessa logica interculturale, pur continuando a percorrere strade diverse, non si disconoscano e si ignorino a vicenda ma provino a confrontarsi e dialogare.

In un modo piuttosto inusuale, un po' provocatorio forse, si è pensato che fosse utile un dialogo tra culture di lavoro operanti su piani non omogenei (accademico, formativo, culturale, ecclesiale, sindacale, socio-politico) le quali, pur adottando linguaggi e strumenti diversi, tentassero di mettersi in reciproco ascolto al fine di delineare possibili piattaforme comuni dove teoria e pratica possano reciprocamente fecondarsi.

Il Dottorato internazionale in "Pedagogia e Sociologia interculturale" dell'Università di Messina, di cui mi onoro di essere la Coordinatrice, assieme all'ARIC, (*Association pour la Recherche Interculturelle*), associazione internazionale interdisciplinare che da oltre un ventennio è luogo di confronto e collaborazione interdisciplinare e transdisciplinare tra studiosi, ricercatori ed operatori interessati a lavorare per lo sviluppo di relazioni interculturali, in occasione dell'anno europeo del dialogo interculturale, si sono fatti promotori di questo *Colloquio* proprio per offrire l'occasione alle varie reti che operano nell'area della formazione interculturale di mettersi a confronto e dialogare su alcune questioni

fondamentali cui sono connessi i processi interculturali e la vita stessa delle reti che lavorano per incrementarli.

Vista l'esperienza che ciascuna di queste reti ha già maturato sia nel campo degli studi interculturali e nelle varie aree disciplinari e interdisciplinari, ma anche nel campo delle prassi progettuali e formative in ambito accademico, professionale, sindacale, ecclesiale, ecc., sembra infatti quanto mai opportuno cercare di aprire il dialogo su alcune questioni collegate con la nascita e con l'operato delle varie reti, con il modo in cui ciascuna concepisce e definisce l'interculturalità, con le strategie che adotta per analizzarla e le metodologie per attuarla, con l'interpretazione che ciascuno avanza relativamente al problema del riconoscimento dei diritti dei diversi, della decolonizzazione, dell'integrazione/inclusione e del rapporto interetnico e interreligioso.

Sono tutte questioni ancora aperte che diventa utile affrontare per tentare di capire in che modo e con quali esiti ciascuna rete stia lavorando sia per la sensibilizzazione e la formazione di adeguate competenze interculturali che per la realizzazione di condizioni, ambienti e contesti che facilitino il dialogo interculturale.

Interessante diventa, anche, capire fino a che punto la *lingua* abbia orientato la costituzione delle reti o abbia costituito una barriera per la partecipazione di alcuni gruppi alla comune riflessione. Ci sono infatti reti di ricerca che collegano studiosi dell'area francofona (ARIC), altre di quella anglofona (IAIE), altre di quella ispanica (URELVA), altre ancora sono nate nell'area accademica europea a partire da comuni interessi formativi di ricercatori di vari paesi e si sono date, invece, esplicite regole di plurilinguisticità (ECCE) per evitare forme indirette di colonialismo culturale. Altre reti formative, che sembrano essere anch'esse accomunate sostanzialmente da ideali politico-culturali di stampo democratico, hanno considerato importante invece ritrovarsi attorno ad una lingua unitaria scelta soltanto per la sua maggiore funzionalità, legata alla sua ampia diffusione e semplicità, convinti della sua relativa neutralità e dell'importanza primaria che gli aspetti contenutistici e valoriali assumono nella relazione interculturale.

Qualunque scelta si sia adottata a riguardo, rimane comunque l'esigenza di capire come sia stata interpretata la dimensione interculturale dalle singole Associazioni/Reti ma, anche, di precisare quale sia l'orizzonte teorico ed etico-normativo all'interno del quale questa prospettiva interculturale ha potuto trovare spazi di progettazione e di realizzazione. E' interessante, cioè, analizzare di quali proposte si sia sostanziato il percorso interculturale attuato da ciascuna Rete, considerare quali siano le strategie più frequentemente utilizzate e quali quelle che finora siano risultate più efficaci per incentivare ed attuare meglio tale percorso all'interno delle istituzioni formative nazionali ed internazionali.

Una attenzione particolare si è pensato di dedicare alla interpretazione che all'interno delle varie reti è stata data dei diritti delle minoranze e degli stranieri nei contesti globalizzati, al peso assegnato ai

processi di colonizzazione e di razzismo, all'influenza esercitata all'interno delle reti dalle religioni e dalle reti associative di migranti.

Non ultimo, un riflettore è stato puntato sui percorsi di formazione interculturale che le reti sono riuscite a sperimentare ed attivare sia per l'infanzia/adolescenza che per la sfera degli adulti, ed in particolare delle donne.

Per avviare questa riflessione comune, il Colloquio prevede, oltre alla presentazione dell'esperienza delle singole Reti da parte di alcuni rappresentanti, degli ateliers di approfondimento nei quali si propongono le problematiche succitate (processi di internazionalizzazione – formazione interculturale – ruolo della lingua – colonizzazione e razzismo – servizi e reti di migranti) ed una sessione plenaria finale durante la quale, dal dialogo tra i partecipanti, potranno emergere riflessioni e suggestioni per aprire nuove prospettive di lavoro interculturale.

Le reti che hanno potuto partecipare all'incontro sono: l'**A.R.I.C.** (*Association pour la Recherche Interculturelle*), l'**I.A.I.E.** (*International Association for Intercultural Education*), l'**E.C.C.E.** (*European Centre for Community Education*), l'Accademia **TISSA** di giovani ricercatori, l'**URELVA**, rete di ricerca interculturale ispano-americana, la Fondazione **Intercultura**, la *Fondazione per il Mediterraneo Anna Lindt*, la rete europea di docenti **A.T.E.E.**, l'Associazione **Comunità di Sant'Egidio**, la Congregazione cattolica degli **Scalabriniani**, dedita specificamente al lavoro con i migranti italiani nel mondo. Tante altre, invero, sono le reti che non è stato possibile avere presenti ma che si muovono, a vari livelli ed in vari ambiti (ad esempio, la rete delle *Università del Mediterraneo*, le Reti sindacali, politiche e religiose che al loro interno promuovono intercultura, le tante *Reti di donne*, non ultime le *reti transnazionali di migranti*), lavorando, ciascuna a suo modo, per sollecitare e promuovere processi di integrazione.

Siamo convinti dell'utilità di un dialogo interculturale che contribuisca ad approfondire la riflessione su questi temi e divenga sostegno per processi di integrazione interculturale rispettosi dei diritti umani, che non si traducano cioè in processi di omologazione culturale acritica, di deculturizzazione e di frammentazione identitaria e neppure in declamazioni retoriche di astratti principi.

Ad aprire i lavori sarà il collega prof. Luigi D'Andrea, costituzionalista, che ringraziamo per la sua disponibilità a tenere la prima relazione con la quale ci fornirà una cornice giuridico istituzionale per questo dialogo, aiutandoci a rileggere i processi interculturali dal punto di vista del Diritto Costituzionale.

Ci auguriamo che questo Colloquio possa risultare, non soltanto una utile e piacevole occasione di conoscenza reciproca tra i partecipanti delle varie reti ma, anche e soprattutto, uno spazio di problematizzazione della stessa concezione di interculturalità, oltre che un momento di verifica delle interconnessioni esistenti ed una riflessione sulle ricadute operative possibili nei contesti attuali e per il futuro.

Alla realizzazione del Colloquio, che si svolge sotto il patrocinio dell'Università di Messina e dell'Università di Mainz, consorziate per l'attuazione del Dottorato internazionale in "Pedagogia e Sociologia interculturale", hanno dato un grande contributo i membri del Consiglio Direttivo dell'ARIC, che sono stati tra i primi sostenitori e che sono convenuti numerosi a Messina da diversi continenti (Francia, Spagna, Svizzera, Romania, Algeria, Brasile, Canada, USA) per partecipare fattivamente al dibattito.

A loro ed a tutti gli altri ospiti partecipanti, studiosi ed operatori di intercultura provenienti da 15 paesi dei vari continenti, rivolgiamo il saluto più cordiale a nome di questa nostra terra siciliana, luogo interculturale per vocazione storica, ricco come è di testimonianze di incontri, dialoghi e proficui meticciamenti di popoli e culture.

Dopo il doveroso e sentito ringraziamento anche alle Autorità accademiche e religiose, che hanno portato il saluto delle istituzioni rappresentate, diamo inizio ai lavori ringraziando i presenti per la loro partecipazione ed augurando a tutti che il Colloquio possa costituire un utile momento di riflessione e possa portare frutti utili e fecondi.

DIRITTO COSTITUZIONALE E PROCESSI INTERCULTURALI

di Luigi D'Andrea*

DIRITTO COSTITUZIONALE E PROCESSI INTERCULTURALI

SOMMARIO: 1. Universo giuridico ed esperienza comunitaria: notazioni introduttive. – 2. La situazione di pluralismo culturale delle società contemporanee: l'assunzione del paradigma interculturale sul piano descrittivo. – 3. Il diritto costituzionale tra vocazione unitaria ed istanze pluralistiche: l'assunzione del paradigma interculturale sul piano prescrittivo. – 4. La situazione di pluralismo culturale attraverso il prisma del diritto costituzionale. – 5. Costituzionalismo multilivello e paradigma interculturale: verso un costituzionalismo interlivello.

1. Universo giuridico ed esperienza comunitaria: notazioni introduttive

Se letto attraverso le lenti del giurista tradizionale, il titolo del presente saggio racchiude in sé un'autentica *mission impossible*: infatti, esso impone allo studioso del diritto (segnatamente, costituzionale) non soltanto di varcare i “rassicuranti” (almeno per lui...) confini della dimensione propriamente giuridico-normativa – o, se si vuole, della sfera giuridico-formale – entro i quali è solito svolgere le proprie analisi, sottoponendo ad osservazione, mediante criteri, concetti e paradigmi inevitabilmente estranei al proprio bagaglio professionale, fenomeni che si collocano sul terreno fattuale dell'esperienza comunitaria (i “processi interculturali”), ma anche di porre in relazione tali fenomeni con il sistema giuridico, connettendo ed intrecciando il piano normativo (riferito al “dover essere”, al *sollen*) ed il piano descrittivo (relativo all’“essere”, al *sein*). Si richiede dunque al giurista di violare – o almeno di porre radicalmente in discussione – la c.d. “legge di Hume” (la “fallacia naturalistica”), a norma della quale una rigida, dicotomica separazione sussiste tra dover essere ed essere, tra *sein* e *sollen*, tra l'ambito normativo e la sfera fattuale¹; di rifiutare il postulato

* Professore straordinario di Diritto costituzionale, Università degli Studi di Messina, Italia.

¹ La c.d. “legge di Hume” è stata così riassunta da H. KELSEN [*Diritto naturale senza fondamento* (1963), in *MicroMega*, n.2/2001, 120]: “nella misura in cui un'asserzione si riferisce alla realtà, cioè dice *che* qualcosa è veramente o *come* è veramente, alla base della distinzione tra norma morale e asserzione di realtà c'è l'opposizione tra dover essere ed essere, tra valore e realtà. Questa opposizione ci è data dal nostro pensiero razionale, conforme ai principi della logica, come un dualismo insopprimibile per cui un dover essere non si deduce da un essere, né un essere da un dover essere, l'uno non può essere dedotto

fondamentale del positivismo legalistico che ha dominato la scienza giuridica per larga parte del secolo scorso, incisivamente riassunto dalla formula “*la legge è tutto il diritto*” e “*la legge è tutta diritto*”², e che conseguentemente finisce per configurare l’ordinamento normativo come un universo chiuso ed autoreferenziale; di allontanarsi dalla lezione del maggiore teorico del diritto del ‘900, H. Kelsen³, volta alla definizione di uno statuto della scienza giuridica che ne assicurasse la “purezza”, in forza di una rigorosa separazione dell’analisi delle norme giuridiche dal mondo, inevitabilmente “contaminante”, dei fatti sociali.

Ma il positivismo giuridico, dominante nella seconda metà del XIX secolo e nella prima metà del XX, rigoroso ed anche (conviene riconoscerlo...) seducente nella sua linearità, non soltanto ha mostrato palesi aporie ed innegabili inadeguatezze in riferimento agli ordinamenti costituzionali del secondo dopoguerra, ma appare ormai definitivamente tramontato, perché colpito a morte nella sua pretesa fondante⁴. Infatti, la scienza giuridica del nostro tempo (nelle sue molteplici articolazioni e declinazioni) appare largamente consapevole dell’esigenza (che è del tutto interna al proprio statuto!⁵) di volgere lo sguardo al di fuori dell’universo

dall’altro. Dal fatto che qualcosa è non può discendere che qualcosa deve essere. Né dal fatto che qualcosa deve essere può conseguire che qualcosa è. Dalla realtà non può essere dedotto nessun valore, dal valore nessuna realtà”. Per un’ampia ed approfondita analisi di tale complessa tematica, si rimanda a B. CELANO, *Dialettica della giustificazione pratica. Saggio sulla legge di Hume*, Torino, 1994. Una penetrante critica della legge di Hume è in G. CARCATERA, *Il problema della fallacia naturalistica. La derivazione del dover essere dall’essere*, Milano, 1969, 583 ss.

² Così L. LOMBARDI VALLAURI, *Corso di filosofia del diritto*, Padova, 1981, 29. Sul positivismo, in generale, v., almeno, V. FROSINI, voce *Diritto positivo*, in *Enc. dir.*, XII, Milano, 1964, 653 ss.; N. BOBBIO, *Giusnaturalismo e positivismo giuridico*, Milano, 1965; U. SCARPELLI, *Cos’è il positivismo giuridico*, Milano, 1965; G. TARELLO, *Positivismo giuridico*, in ID., *Diritto, enunciati, usi*, Bologna, 1974, 87 ss.

³ Della ponderosa riflessione di H. KELSEN qui si ricorda soltanto (per il titolo emblematicamente esplicativo di quanto si afferma nel testo) *La dottrina pura del diritto* (1960), a cura di M.G. Losano, Torino, 1990; sulla teoria giuridica di H. Kelsen, in generale, v. B. CELANO, *La teoria del diritto di Hans Kelsen. Una introduzione critica*, Bologna, 1999.

⁴ Osserva G. SILVESTRI (*Giustizia e giudici nel sistema costituzionale*, Torino, 1997, 2) che lo sforzo del positivismo giuridico imperante nella seconda metà del XIX secolo e nella prima metà del XX secolo “di escludere dal campo della giuridicità ogni riferimento ad elementi di valutazione e di giudizio non deducibili dalle norme poste ed imposte dall’autorità detentrici del potere effettivo di comando, per quanto portato a livelli di elaborazione molto raffinati, può considerarsi oggi complessivamente fallito”.

⁵ Recentemente, nell’ambito di una riflessione dedicata precisamente al tema dei rapporti tra diritto ed intercultura attraverso la prospettiva del principio democratico, è stato osservato che “esiste [...] una ragione normativa per spingere l’indagine, la riflessione e l’amministrazione del diritto fuori del dominio strettamente positivo, legalistico per inoltrarsi in quello culturale, della molteplicità culturale. Può apparire paradossale che per restare fedeli al diritto, ai suoi fini, si sia costretti a fuoriuscire dall’ambito strettamente normativo. Può disarmare, perché si presenta come un compito gravoso ed incerto. Ma la multiculturalità è un fatto. E i fatti non fanno sconti: e qualche volta impongono vincoli di coerenza con i propri principi assai più impegnativi di quanto si sarebbe potuto immaginare

giuridico formale, di porre in fecondo (e biunivoco) rapporto le disposizioni normative con la realtà comunitaria cui si riferiscono, gli istituti giuridici con gli interessi sociali che ne reclamano protezione e tutela. Sembra in sostanza diffusamente accreditata presso i giuristi la convinzione che il diritto si presenta come soltanto una delle molteplici dimensioni della convivenza organizzata, avente incessanti relazioni osmotiche con le altre, e perciò radicalmente incomprensibile, sotto il profilo tanto strutturale quanto funzionale, mediante una lettura chiusa ed autoreferenziale. Lo stretto nesso sussistente tra ordinamento giuridico e struttura sociale complessiva, peraltro già segnalato dagli icastici brocardi latini *ex facto oritur ius*⁶ e *hominum causa ius constitutum est*, si pone anzi nel modello di Stato costituzionale contemporaneo⁷ come autentica cifra della conformazione complessiva del sistema: per ragioni che sono state ampiamente illustrate altrove⁸ e che qui verranno appena sfiorate nel seguito del discorso, la fisiologia degli ordinamenti costituzionali contemporanei riposa precisamente sul ripudio di ogni loro chiusura autoreferenziale entro l'asfittico recinto della sfera giuridico-formale, sull'attitudine di ogni fase del processo di positivizzazione del diritto a tessere fecondi rapporti di tipo circolare tra la dimensione degli atti giuridici e le più pregnanti e significative manifestazioni dell'esperienza comunitaria⁹.

2. La situazione di pluralismo culturale delle società contemporanee: l'assunzione del paradigma interculturale sul piano descrittivo

Se volgiamo adesso lo sguardo in direzione della dimensione culturale (in senso antropologico)¹⁰ dei sistemi sociali che appartengono alla

nel presceglierli" (M. RICCA, *Oltre Babele. Codici per una democrazia interculturale*, Bari, 2008, 44).

⁶ Secondo una tesi recentemente avanzata (L. D'ANDREA, voce *Effettività*, in *Dizionario di diritto pubblico*, dir. da S. Cassese, III, Milano, 2006, 2121), tale noto brocardo non si riferisce, semplicemente, al "fatto" storicamente individuato da cui ha avuto origine un determinato sistema positivamente vigente (cioè il potere, o il fatto, costituente, secondo una terminologia che è familiare al pensiero costituzionalistico), ma piuttosto esprime – con formidabile sintesi – l'"inesauribile processo osmotico" che si innesca "tra l'universo giuridico-formale e le dinamiche della convivenza organizzata".

⁷ Sul modello di Stato costituzionale, si segnala soltanto P. HÄBERLE, *Lo Stato costituzionale*, Roma, 2005 e, nella letteratura italiana, l'ormai classico G. ZAGREBELSKY, *Il diritto mite. Legge diritti giustizia*, Torino, 1992.

⁸ L. D'ANDREA, *Ragionevolezza e legittimazione del sistema*, Milano, 2005, spec. 216 ss. (ma *passim*).

⁹ Sull'appartenenza (assai significativa ai fini del discorso che si viene svolgendo) del fenomeno giuridico al sistema culturale complessivo di una comunità v. di recente, e per tutti, A. FALZEA, voce *Complessità giuridica*, in *Enc. dir. Ann.*, I, Milano, 2007, 205.

¹⁰ Una definizione classica del concetto antropologico di "cultura" (che si distingue – e, in un certo senso, si contrappone – all'accezione umanistica del termine, che si riferisce al complesso di conoscenze, più o meno specializzate, acquisite e possedute mediante lo studio) come "il complesso unitario che include la conoscenza, la credenza, l'arte, la morale, le leggi e ogni altra capacità e abitudine acquisita dall'uomo come membro della società" è di E.B. TYLOR ed è riportata in B. BERNARDI, *Uomo, cultura, società*.

tradizione liberal-democratica, lo scenario che si squaderna innanzi ai nostri occhi si presenta marcatamente caratterizzato, in misura sempre più significativa, dalla presenza di rilevanti differenze che coesistono (non di rado innescando dinamiche conflittuali¹¹) sullo stesso territorio. In tempi e modi diversi per ogni Paese occidentale, si è determinata la compresenza, in uno stesso contesto sociale, di etnie, fedi religiose, tradizioni – e, più in generale – connotazioni culturali molteplici e non raramente assai divaricate. Un simile condizione, che ormai caratterizza tutti i paesi dell’Occidente (e non solo...), si presenta come il frutto di giganteschi fenomeni, qualificabili senza esagerazione come di portata epocale, che ormai da decenni vengono strutturando e modellando la convivenza organizzata, mettendo in crisi o addirittura sconvolgendo assetti storicamente consolidati e generando incessantemente inedite sfide, nuove opportunità di crescita e di sviluppo, ma anche rilevanti problemi rispetto ai quali rimedi e risposte sono davvero in larghissima misura da inventare e sperimentare: l’introduzione ed il rapido, impetuoso sviluppo di nuove tecnologie (specialmente nel mondo della comunicazione), la profonda ristrutturazione dei sistemi produttivi e dei mercati di beni e servizi tanto nell’arena nazionale (con il conseguente processo di forte segmentazione

Introduzione agli studi demo-etno-antropologici. Antropologia culturale e sociale, Milano, 1991, 27 (cui si rimanda per la ricca analisi delle problematiche poste dal concetto di cultura sul piano dell’antropologia). Ancora più ampia (e sempre ambientata al livello antropologico) appare la nozione di “cultura” offerta dalla Costituzione conciliare *Gaudium et spes*, n. 53, secondo la quale “con il termine generico di ‘cultura’ si vogliono indicare tutti quei mezzi con i quali l’uomo affina ed esplica le sue molteplici doti di anima e di corpo; procura di ridurre in suo potere il cosmo stesso con la conoscenza e il lavoro; rende più umana la vita sociale sia nella famiglia che in tutta la società civile, mediante il progresso del costume e delle istituzioni; infine, con l’andar del tempo, esprime, comunica e conserva nelle sue opere le grandi esperienze e aspirazioni spirituali, affinché possano servire al progresso di molti, anzi di tutto il genere umano”. Nel contesto di una riflessione volta ad evidenziare la rilevanza della cultura (ancora in senso antropologico) in seno alla dimensione costituzionale, è stato osservato che “la cultura consiste in modelli espliciti e impliciti di comportamento, che sono acquisiti e tramandati attraverso simboli e rappresentano le acquisizioni specifiche di un gruppo di uomini, reificazioni contingenti incluse. Il nucleo essenziale della cultura consisterebbe in idee tradizionali, derivate e selezionate dalla storia, e soprattutto nei valori attribuiti a tali idee. I sistemi culturali potrebbero essere concepiti da un lato come prodotti di azioni, dall’altro come elementi condizionanti ulteriori azioni” [P. HÄBERLE, *Per una dottrina della costituzione come scienza della cultura* (1982), Roma, 2001, 20]. Per una riflessione filosofica sul concetto di cultura nel contesto della società multiculturale, in una prospettiva dinamica (l’A. discorre di una “prospettiva narrativa delle azioni e della cultura”) e fondata sulla relazionalità tra “noi” e l’“altro” largamente convergente con la tesi sostenuta nel testo, v. S. BENHABIB, *La rivendicazione dell’identità culturale. Eguaglianza e diversità nell’età globale* (2002), Bologna, 2005, 13 ss. (la citaz. testuale è a p. 23). Per un quadro di sintesi sulla nozione di cultura nelle scienze sociali, in generale, v., da ultimo e per tutti, D. CUCHE, *La nozione di cultura nelle scienze sociali* (2001), Bologna, 2003.

¹¹ È inevitabile al riguardo il riferimento alla notissima (e criticatissima) tesi dello “scontro di civiltà” (*the Clash of Civilizations*) avanzata negli ultimi anni dello scorso secolo da S. P. HUNTINGTON, *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale* (1996), Milano, 2000.

sociale¹²) quanto su scala globale (accompagnata dal progressivo mutamento degli equilibri geopolitici), le forti ondate migratorie dai Paesi poveri in direzione dei paesi dell'opulento Occidente, l'impetuoso processo di secolarizzazione che ha investito le società occidentali¹³, nonché la rinnovata presenza, peraltro riscontrabile dallo scorcio del secolo scorso in molte aree del globo, del fenomeno religioso sulla scena pubblica¹⁴. Questo sommario elenco, naturalmente in nessun modo esaustivo, consente di individuare due grandi matrici (tra di loro peraltro per più aspetti connesse) della situazione di accentuato pluralismo che connota le società dell'occidente avanzato: la crescente complessità e frammentazione sociale¹⁵, per un verso, i (multiformi e multidimensionali) processi di globalizzazione, per altro verso. E può osservarsi, sia pure di sfuggita, come la concorrenza di fenomeni di segmentazione sociale e di globalizzazione, i primi fattori di parcellizzazione sociale, i secondi operanti in direzione della moltiplicazione dei flussi comunicativi e del rafforzamento di meccanismi di interdipendenza, conducano ad un risultato che presenta qualche tratto di paradossalità: viviamo immersi in un mondo che si presenta come un villaggio ad un tempo parcellizzato e globale!

Non sembra inoltre superfluo (almeno ai fini del discorso che si viene svolgendo) porre in evidenza come sarebbe davvero limitante, o meglio fuorviante, considerare esclusivamente il pluralismo di natura etnica e/o religiosa (che è nettamente la tipologia di differenze cui è dedicata la maggiore attenzione nel dibattito pubblico sulla problematica in esame). Infatti, proprio la già menzionata complessità della struttura sociale si traduce nella moltiplicazione di ruoli sociali (lavoratore, credente, membro

¹² Il Rapporto 2007 elaborato dal CENSIS sulla realtà sociale italiana (se ne v. il testo sul sito www.censis.it), nel delineare un quadro complessivo in cui le ombre prevalgono decisamente sulle luci, definisce quella del nostro Paese come una "mucillagine".

¹³ In ordine al quale, in una letteratura assai vasta, si segnala soltanto H. LÜBBE, *La secolarizzazione. Storia e analisi di un concetto* (1965), Bologna, 1970; P. PRODI, *Il sacramento del potere. Il giuramento politico nella storia costituzionale dell'Occidente*, Bologna, 1992; G. MARRAMAO, *Potere e secolarizzazione. Le categorie del tempo*, Torino, 2005; per una ormai classica lettura del processo di edificazione dello Stato moderno alla luce del fenomeno della secolarizzazione, v. E.W. BÖCKENFÖRDE, *La formazione dello Stato come processo di secolarizzazione* (1967), a cura di M. Nicoletti, Brescia, 2006.

¹⁴ Su tale fenomeno, v., tra gli altri, G. KEPEL, *La rivincita di Dio* (1990), Milano, 1991; J. CASANOVA, *Oltre la secolarizzazione. Le religioni alla riconquista della sfera pubblica* (1994), Bologna, 2000; E. PACE, *Perché le religioni scendono in guerra*, Roma-Bari, 2004; AA. VV., *Religione e spazio pubblico*, a cura di G. Quagliariello, Siena, 2007.

¹⁵ Sulla complessità che caratterizza i sistemi sociali del nostro tempo, v., tra i moltissimi, F. PARDI - G. F. LANZARA, *L'interpretazione della complessità*, Napoli, 1980; AA. VV., *Le società complesse*, a cura di G. Pasquino, Bologna, 1983; M. CAMPANELLA, *Stato-nazione e ordine sociale. Modelli e paradigmi delle società complesse*, Milano, 1984; D. ZOLO, *Complessità e democrazia*, Torino, 1987; V. DE ANGELIS, *La logica della complessità. Introduzione alle teorie dei sistemi*, Milano, 1996; per un approccio filosofico al tema della complessità, v. E. MORIN, *Il metodo. I. La natura della natura* (1977), Milano, 2001 e ID., *Introduzione al pensiero complesso*, Milano, 1993; sulla problematica della complessità dal punto di vista della dimensione giuridica della convivenza organizzata, v. A. FALZEA, voce *Complessità giuridica*, cit., 201 ss.

di una famiglia, volontario, consumatore, militante politico, proprietario,...), che esprimono appartenenze collettive, differenziati circuiti di integrazione sociale, molteplici culture ed identità, interessi e valori (anche giuridici) diversi, non raramente conflittuali, eppure insieme parimenti riferibili agli stesso soggetto concreto, che perciò è culturalmente, “socialmente e giuridicamente multiplo”¹⁶; anzi, precisamente la concorrenza di tali appartenenze, che si risolvono in molteplici “istanze di riconoscimento”, vale a definire “il volto del soggetto di diritto”¹⁷, ed in sostanza la stessa soggettività giuridica¹⁸. Il quadro appare ancora più incerto e problematico se si considera la connotazione in senso marcatamente dinamico di tali plurali identità/appartenenze, che si presentano costantemente mobili, fluide, flessibili: e per questa ragione proprio nella “liquidità” (e dunque nell’attitudine di ogni soggetto e di ogni relazione a mutare incessantemente nel tempo la propria forma, in un contesto sociale nel quale “le situazioni in cui agiscono gli uomini si modificano prima che i loro modi di agire riescano a consolidarsi in abitudini e procedure”) uno dei maggiori scienziati sociali del nostro tempo, Z. Bauman, ha individuato la metafora che meglio di ogni altra evoca le caratteristiche della modernità, la sua autentica cifra¹⁹.

La situazione di rilevante (ed eterogeneo) pluralismo culturale che si è adesso richiamata appare suscettibile di un approccio di marca multiculturale ovvero interculturale, e ciò tanto in una prospettiva

¹⁶ In questi termini, M. RICCA, *Oltre Babele. Codici per una democrazia interculturale*, cit., 41.

¹⁷ Così ancora M. RICCA, *op et loc. ult. cit.*

¹⁸ Sul rapporto tra differenze individuali e soggettività giuridica, nella letteratura civilistica, si segnala qui soltanto G. ALPA, *Status e capacità. La costruzione giuridica delle differenze individuali*, Roma-Bari, 1993: la conclusione non certo esaltante cui giunge l’A. in conclusione della sua analisi è che “l’idea di una uguaglianza nella differenza” è ancora patrimonio di un’élite democratica (*ivi*, 203). Sulla soggettività, ancora in ambito civilistico, v. anche, di recente, C. MAZZÙ, *La soggettività contrattata*, Milano, 2005.

¹⁹ Al riguardo, v. la “trilogia” di Z. BAUMAN, *Modernità liquida* (2000), Roma-Bari, 2002, *Vita liquida* (2005), Roma-Bari, 2006 (da cui, a p. VII, è tratta la citazione riportata nel testo) e *Paura liquida* (2006), Roma-Bari, 2008. Una prospettiva analoga è stata adottata anche da altre scienze sociali: ad esempio, nell’ambito del pensiero pedagogico, si è recentemente adottato (da R.G. ROMANO, *Ciclo di vita e postmodernità tra fluidità e confusione*, in AA. VV., *Ciclo di vita e dinamiche educative nella società postmoderna*, a cura della stessa R.G. Romano, Milano, 2004, 20 ss.) il paradigma appunto della “fluidità” e della “confusione” per proporre una chiave di lettura unitaria del ciclo di vita che risultasse adeguata allo scenario della postmodernità; sul terreno degli studi antropologici, C. GEERTZ, *Mondo globale, mondi locali. Cultura e politica alla fine del ventesimo secolo*, Bologna, 1999, rispettt. 61 e 65, ha rilevato che il fenomeno culturale si presenta “variegato, permeabile, incrociato e disperso”, e “a uno sguardo più attento la loro [delle diverse culture] compattezza si dissolve”, evidenziandosi non solo “l’eterogeneità in quanto tale, ma anche l’enorme molteplicità dei livelli ai quali si manifesta ed entra in azione”, mentre U. FABIETTI, *L’identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, Roma, 1995, 53 osserva come soltanto “conferendogli un significato dinamico, comunicativo, negoziale, inventivo” il concetto di cultura “può ancora significare qualcosa”.

descrittiva quanto in una prospettiva prescrittiva²⁰. Al piano prescrittivo (che naturalmente si presenta più congeniale al punto di vista giuridico-normativo) si farà riferimento nel paragrafo seguente, nel quale si tenterà di riflettere intorno alla “logica” suggerita dal sistema costituzionale sul terreno della definizione delle strategie di intervento pubblico in ordine alla convivenza delle diverse appartenenze ravvisabili in seno alla comunità stanziata sul territorio; tentando adesso di confinare l’analisi sul terreno della descrizione dei fenomeni sociali (e nella consapevolezza, già manifestata con riguardo al fenomeno normativo nel paragrafo introduttivo, dell’impossibilità di segnare una netta cesura tra il momento della lettura della realtà sociale e quello deputato alla definizione di criteri valutativi ed operativi in ordine a tale realtà), può osservarsi che, secondo l’approccio qualificabile come “multiculturale”, si riscontra la compresenza sullo stesso territorio di soggetti appartenenti a differenti culture, definite come “blocchi monolitici, sostanzialmente incomunicanti, connotati da una differenza radicale, portatori di visioni del mondo irriducibili e intraducibili”²¹, laddove l’approccio di tipo interculturale pone in evidenza l’includibilità di una relativizzazione delle diverse tradizioni culturali, in ragione dell’inevitabile relazione che si innesca tra di loro (almeno allorché esse coesistono entro uno stesso contesto sociale ed interagiscono entro uno medesimo circuito comunicativo)²². Se il punto di vista multiculturale considera le differenti culture come realtà statiche, rispetto alle altre suscettibili soltanto di (statica e sterile) giustapposizione, non già di (dinamica e feconda) relazione, l’approccio interculturale guarda all’ibridazione tra differenti tradizioni culturali come “una circostanza di fatto, un’evenienza implicita nella vita stessa delle diverse culture [...] una circostanza inevitabile, testimoniata sia dalla storia, sia dall’esperienza contemporanea”, in seno alla quale “i patrimoni culturali viaggiano nella testa di individui [...] sempre più mobili”²³.

²⁰ Sull’accezione in senso descrittivo ed in senso prescrittivo della scansione multiculturale/interculturale, v. le osservazioni di M. RICCA, *Oltre Babele. Codici per una democrazia interculturale*, cit., 2008, 8 ss.

²¹ Così M. RICCA, *op. cit.*, 14. Una sintesi efficace di simili visioni del fenomeno culturale è in S. BENHABIB, *La rivendicazione dell’identità culturale. Eguaglianza e diversità nell’era globale*, cit., 19 ss.

²² Per una sintetica definizione della categoria dell’intercultura sul piano filosofico (con peculiare attenzione alla peraltro imprescindibile dimensione educativa), v. F. CAMBI, voce *Intercultura*, in *Enc. fil.*, VI, Milano, 2006, 5752-5753. Una riflessione di ampio respiro e particolarmente suggestiva riguardo la tematica dell’interculturalità (distinta dalle contigue categorie della multidisciplinarietà, dell’interdisciplinarietà, della transdisciplinarietà) è in R. PANIKKAR, *Pace e interculturalità. Una riflessione filosofica* (2002), Milano, 2002, ove si sostiene che “non solo la natura umana forma un’unica rete, ma l’intera realtà costituisce un tutto relazionale di elementi relativamente inter-dipendenti” e che “l’interculturalità ci invita a scoprire l’universale nell’approfondimento del concreto” (rispett. 59 e 75). Per la distinzione tra “relativismo multiculturale” e “relazionismo interculturale”, A SPADARO, *Dai diritti “individuali” ai doveri “globali”. La giustizia distributiva internazionale nell’età della globalizzazione*, Soveria Mannelli (Cz), 2005, 45 ss.

²³ M. RICCA, *op. cit.*, 12.

Così riassunte (inevitabilmente, nei termini di una sintesi sommaria e semplificata) le due contrapposte prospettive di lettura della situazione di convivenza di molteplici culture su uno stesso territorio, si deve concludere che largamente più convincente (già sul piano descrittivo) si presenta l'approccio interculturale. Infatti, irrealistico sembra il punto di vista propriamente multiculturale precisamente laddove reifica, stabilizza ed assolutizza le diverse culture²⁴, configurandole in ultima analisi come imm modificabili ed impermeabili (e perciò anche strutturando i diversi circuiti di integrazione sociale e le relative appartenenze come autoreferenziali)²⁵. Infatti, le diverse identità/appartenenze (individuali e

²⁴ Osserva P. HABERLE (*Per una dottrina della costituzione come scienza della cultura*, cit., 20) che la cultura di una comunità politica presenta sempre un più o meno accentuato pluralismo (ospitando nel suo seno diverse culture) ed è sempre innovativa, perché orientata anche alla trasformazione sociale.

²⁵ Si adotta qui l'impostazione della problematica riguardante l'identità efficacemente delineata, dal punto di vista dell'antropologia culturale, da F. REMOTTI, *Contro l'identità*, Roma-Bari, 2005. Peraltro, come si avrà modo di constatare immediatamente di seguito nel testo, la tesi avanzata da F. Remotti, sottolineando con forza il ruolo strutturante l'identità assunto dalla relazione con l'alterità, bene si inserisce all'interno delle (pur variegate) teorie filosofiche che incardinano la riflessione antropologica ed etica sulla figura della relazione: soltanto in via esemplificativa, si ricorda qui la corrente del personalismo cristiano [nella quale spiccano i nomi di E. MOUNIER e J. MARITAIN: dei quali si segnalano, rispettivamente, *Il personalismo* (1949), Roma, 1971, e *Umanesimo integrale* (1946), Roma, 2002], il pensiero dialogico di M. BUBER, [*Il principio dialogico* (1923), Milano, 1958], le riflessioni di E. LEVINAS [del quale v. particolarmente l'opera principale *Totalità e Infinito* (1961), Milano, 1990], P. RICOEUR, [di cui si menziona qui soltanto *Sé come un altro* (1990), Milano, 1993] e H. JONAS [del quale v., in particolare, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica* (1979), Torino, 2002]. Sul "pensiero dialogico" come paradigma del pensiero filosofico emerso nel XX secolo, v. anche B. CASPER, *Il pensiero dialogico. Franz Rosenzweig, Ferdinand Ebner e Martin Buber* (2002), Brescia, 2009. Nell'ambito della filosofia della politica, è d'obbligo segnalare la fondamentale rilevanza della relazione interpersonale nella poderosa elaborazione del maggiore teorico europeo, J. HABERMAS, della cui amplissima produzione qui si menziona soltanto *Lotta di riconoscimento nello Stato democratico di diritto* (1996), in J. HABERMAS – C. TAYLOR, *Multiculturalismo. Lotta per il riconoscimento*, Milano, 1998, 63 ss., e *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica* (1996), Milano, 1998.

Non deve sfuggire come anche in seno alla riflessione teologica, e precisamente con riferimento ai misteri fondanti della rivelazione cristiana (dogma trinitario, incarnazione, morte e resurrezione di Gesù Cristo), si sia evidenziato e approfonditamente elaborato l'inestricabile intreccio che inseparabilmente congiunge, *nella e per la* relazione, identità ed alterità: si segnala in questa sede soltanto la profonda rilettura del mistero trinitario (della "patria trinitaria") proposta da B. FORTE, *Trinità come storia. Saggi sul Dio cristiano*, Cinisello Balsamo (Mi), 1985, nonché la riflessione cristologica recentemente suggerita da G. RUGGIERI, *La verità crocifissa. Il pensiero cristiano di fronte all'alterità*, Roma, 2007, ove si sostiene che è necessario "un superamento della cristologia della sostanza a favore di una cristologia della relazione": se nella metafisica classica, "in una visione che conferisce il primato a una sostanza individua, il soggetto stabilisce a partire da sé, da ciò che è in se stesso e per se stesso, il rapporto con l'altro", sicché "è l'identità già costituita che si apre, in seconda battuta, all'altro", nella fede cristiana invece "si rivela [...] la relazione intradivina, o, meglio, una modalità della relazione intradivina, in cui la sostanza non è pensabile senza la relazione e viceversa: l'esse per se è impensabile senza l'esse ad aluid"; nel mistero trinitario, "il Figlio è necessario all'essere del Padre, come lo è

collettive) non si danno in una natura statica ed astratta, né si definiscono quali monadi astoriche e solipsisticamente irrelate²⁶: piuttosto, la costruzione delle identità (lo si ribadisce, individuali e collettive) rappresenta il frutto di un incessante processo, geograficamente e storicamente situato, generato e costantemente plasmato dalla cultura²⁷, che si sviluppa e si articola in una molteplicità di relazioni con i tanti “altri” (ancora una volta, individuali e collettivi) incontrati entro le coordinate spazio-temporali. Dunque, l’identità si configura come un *processo* dinamico, culturalmente determinato (o, se si vuole, marcato dalla dialettica tra natura e cultura²⁸), ineludibilmente *relazionato all’alterità*²⁹. Perciò, non

lo Spirito. Questa mutua relazione, questo mutuo volgersi l’uno all’altro per essere se stessi, proprio per la non possibilità che in Dio la relazione sia pensabile senza essere sostanza, è Vita sostanziale, energia sussistente in quanto relazione, in quanto Apertura assoluta, che viene dal Padre e ritorna al Padre mediante il Figlio e nello Spirito, nel dinamismo stesso della relazione. La relazione è allora il significato dell’unica sostanza divina e l’unica sostanza divina è l’essere della relazione” (*ivi*, rispett. 198, 199 e 201-202).

²⁶ Sull’esigenza, riconducibile precisamente ad una lettura realistica dei processi costruttivi dell’identità, di “uscire da una logica ‘puramente’ identitaria ed essere disposti a compromessi e condizioni che inevitabilmente indeboliscono le pretese solitarie, tendenzialmente narcisistiche e autistiche dell’identità”, F. REMOTTI, *op. cit.*, 99. Analogamente, rileva U. FABIETTI (*L’identità etnica*, cit., 21), che “tutte le culture sono il prodotto di interazioni di scambi, di influssi provenienti da altrove [...] le culture non nascono ‘pure’”, ed osserva M. L. LANZILLO (*Noi o gli altri? Multiculturalismo, democrazia, riconoscimento*, in AA. VV. *Multiculturalismo. Ideologie e sfide*, cit., 100) che la “cultura deve essere considerata “un processo costante di meticciato, ibridazione [...] una continua innovazione, frutto della specifica capacità di agire e interagire di ogni individuo”.

²⁷ Sullo stretto rapporto che sussiste tra cultura e identità, essendo la cultura “un indicatore e un differenziatore di identità”, sicché i due termini sono da considerarsi come sinonimi, v., per tutti, S. BENHABIB, *La rivendicazione dell’identità culturale. Eguaglianza e diversità nell’era globale*, cit., 17 ss. (la citazione è tratta da p. 17).

²⁸ Osserva C. GEERTZ, *Interpretazione di culture* (1973), Bologna, 1987, 92 che “noi siamo animali incompleti o non finiti che si completano e si rifiniscono attraverso la cultura – e non attraverso la cultura in genere, ma attraverso forme di cultura estremamente particolari”. Sul complesso rapporto tra natura e cultura, v., ancora dal punto di vista dell’antropologia, dello stesso A., *Mondo globale, mondi locali. Cultura e politica alla fine del ventesimo secolo*, cit., spec. 57 ss. (ma *passim*) e, nell’ambito del pensiero filosofico, F. VIOLA, *Dalla natura ai diritti. I luoghi dell’etica contemporanea*, Roma-Bari, 1997.

²⁹ Osserva F. REMOTTI (*op. cit.*, 63) che “l’alterità è coesistente non semplicemente perché è inevitabile (perché non se ne può fare a meno), ma perché l’identità (ciò che ‘noi’ crediamo essere la nostra identità, ciò in cui maggiormente ci identifichiamo) è fatta anche di alterità. Si riconosce, in questo modo, che costruire l’identità non comporta soltanto un ridurre, un tagliar via la molteplicità, un emarginare l’alterità; significa anche un far ricorso, un utilizzare, un introdurre, un incorporare dunque (che lo si voglia o no, che lo si dica o meno) l’alterità nei processi formativi e metabolici dell’identità”. In una prospettiva filosofica, recentemente F. BOTTURI, *Universalismo e multiculturalismo*, in AA. VV., *Universalismo ed etica pubblica*, a cura dello stesso F. Botturi e di F. Todaro, Milano, 2006, 119 ss. (con interventi critici di J. V. BONET e A. FERRARA, *ivi*, rispett. 137 ss. e 146 ss.) ha discusso, precisamente con riferimento alla categoria dell’interculturalità, di una “antropologia relazionale”, che si traduce nel “superamento dell’identità monologica e dell’individualismo [...] nella forma della differenza identitaria o dell’identità relazionale, della relazione di identità e differenza ovvero nella conciliazione di medesimezza e alterità

sembra arbitrario sostenere che è la stessa convivenza sociale a presentarsi come necessariamente e marcatamente connotata da processi interculturali, incessantemente generati dalle plurali ed interdipendenti identità/appartenenze ravvisabili nella comunità. E così è in misura ancora più rilevante nello scenario sociale contemporaneo, proprio a causa dei già menzionati fenomeni di accentuata segmentazione sociale, che genera la formidabile complessità che qualifica le nostre strutture comunitarie, e di marcata globalizzazione che attraversa tante (forse, tutte le) dimensioni della convivenza organizzata: infatti, sia la proliferazione di – sempre mutevoli ed instabili – soggetti sociali che la crescita di flussi comunicativi e la diffusione di meccanismi di interdipendenza esaltano il ruolo giocato da dinamiche relazionali di tipo circolare, che quindi si traducono in (o, se si preferisce, innescano ed alimentano) processi interculturali³⁰. Anche se solitamente appare ed è percepibile una situazione di tipo multiculturale, in realtà “l’interculturalità delle nostre relazioni vitali e della nostra stessa identità è un fatto già avvenuto”³¹. Concludendo sul punto, sembra si debba riconoscere come, prima ancora che istanze con valenze (in qualche modo) precettive, riconducibili alla dimensione etica, o politica, o giuridica, o pedagogica³²..., sia l’esigenza di pervenire ad una *corretta descrizione* della realtà sociale (ed in special modo della realtà sociale contemporanea) ad imporre l’assunzione del paradigma interculturale³³.

nel *primato della loro relazione*, quale sintesi (unità dell’identità e della differenza) non a disposizione né dell’identico, né del differente, bensì strutturalmente aperta al processo indeterminabile della loro mediazione”. Lapidariamente, afferma R. PANIKKAR (*op. cit.*, 45) che “la verità in quanto tale è pluralista (non plurale) perché è una relazione in cui sono coinvolti due poli, uno dei quali è il nostro”.

³⁰ Così, ad esempio, rileva acutamente R. PANIKKAR (*op. cit.*, 27) che “la cultura dominante di oggi, di origine europea, è penetrata in modo così vasto (non dico profondo) nell’atmosfera planetaria che molto spesso il cosiddetto straniero è già una persona colonizzata da questa cultura dominante”.

³¹ Così M. RICCA, *Oltre babele. Codici per una democrazia interculturale*, cit., 351, il quale conclude affermando che “se la multiculturalità costituisce il *presente percepibile* della democrazia, l’interculturalità ne è il *futuro in atto*”.

³² Sull’istanza interculturale nell’ambito della pedagogia, v., tra gli altri, C. SIRNA TERRANOVA, *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*, Milano, 1997; F. GOBBO, *Pedagogia interculturale*, Roma, 2000; F. CAMBI, *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Roma, 2001; V. BOLOGNARI, *Intercultura. Paideia per una nuova era* (Studi e ricerche del dottorato in Pedagogia interculturale dell’Università di Messina), Lecce, 2004; M. TAROZZI, *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*, Milano, 2005; AA. VV., *Interculturalità come progetto politico e come pratica pedagogica* [Atti del Seminario internazionale organizzato dal Dottorato di ricerca (Messina – Mainz) in Pedagogia interculturale], a cura di F. Hamburger e C. Sirna, Lecce, 2008.

³³ Osserva, sulla scorta dell’insegnamento di R. Panikkar, KALPANA DAS, direttrice generale dell’Istituto interculturale di Montréal, in una intervista che è reperibile sul sito www.interculture-italia.it, che “il fondamento dell’interculturalità viene dalla consapevolezza e dal riconoscimento della **natura pluralistica della realtà**, del mondo e delle società. *L’interculturalità descrive la situazione dinamica della persona* che vive consapevolmente, conscia dell’esistenza di altre persone, culture e valori, e che *riconosce che l’isolamento non è possibile*. L’interculturalità significa cercare di *capire la realtà*, il

3. Il diritto costituzionale tra vocazione unitaria ed istanze pluralistiche: l'assunzione del paradigma interculturale sul piano prescrittivo

Allo scopo di tentare di sottoporre ad attenzione critica il rapporto che può ravvisarsi tra gli ordinamenti costituzionali contemporanei ed i processi interculturali, può risultare utile l'adozione di una prospettiva storica, che ponga in evidenza l'incidenza del costituzionalismo moderno e contemporaneo sull'evoluzione politico-istituzionale degli Stati nazionali³⁴ in ragione della sua caratterizzazione complessiva (come si vedrà tra breve, di natura intrinsecamente interculturale). Quando il costituzionalismo moderno nasce come fenomeno politico-istituzionale, nello scorcio del XVIII secolo con le due grandi rivoluzioni americana e francese³⁵, questi grandi protagonisti della politica moderna si erano già formati (almeno in larga parte dell'Europa) ed apparivano marcatamente conformati, tanto sotto il profilo strutturale quanto sotto quello funzionale, secondo un modello di tipo unitario ed accentrato. Infatti, nei moderni Stati nazionali, naturalmente in misure e con modalità diverse nelle diverse realtà territoriali, si riscontravano un formidabile accentramento, nelle mani di monarchi assoluti, di un potere pubblico autocratico e potenzialmente illimitato, una struttura oligarchica dell'arena politica, una forte omogeneità sul terreno culturale. Coerentemente, anche i singoli elementi costitutivi dello Stato nazionale venivano rappresentati in termini di omogenea (e statica) compattezza: l'elemento personale di quei sistemi era identificato nell'insieme dei sudditi (che progressivamente si configureranno come autentici cittadini³⁶), che non soltanto sostanziava uno stesso corpo politico,

mondo, gli esseri umani e le condizioni umane attraverso le **categorie di diverse culture**. È il riconoscere che non esiste una cultura universale" (corsivi non testuali).

³⁴ Sul complesso processo storico (ovviamente differenziato rispetto ai diversi Paesi nei tempi e nelle forme...) di formazione degli Stati nazionali moderni, si segnala qui soltanto G. SOLARI, *La formazione storica e filosofica dello stato moderno* (1934), Napoli, 1999; E.W. BÖCKENFÖRDE, *La formazione dello Stato come processo di secolarizzazione* cit.; M. FIORAVANTI, voce *Stato (storia)*, in *Enc. dir.*, XLIII, Milano, 1990, 708 ss.; G. POGGI, *Lo stato. Natura, sviluppo, prospettive* (1991), Bologna, 1992; L. ORNAGHI, voce *Stato*, in *Dig. (disc. pubbl.)*, XV, Torino, 1999, 25 ss., spec. 33 ss.; P. GROSSI, *L'Europa del diritto*, Roma-Bari, 2007, 72 ss.

³⁵ Sulle rivoluzioni francese ed americana come eventi storici da cui hanno tratto vita le prime costituzioni moderne, v., di recente e per tutti, G. FERRARA, *La Costituzione. Dal pensiero politico alla norma giuridica*, Milano, 2006, 73 ss. (ove si sottolinea come tali rivoluzioni trasferiscano "il costituzionalismo dalla filosofia alla storia, dal progetto politico alla norma giuridica": p. 73) e D. GRIMM, *Costituzione e legge fondamentale dall'Illuminismo ad oggi*, in H. MOHNHAUPT – D. GRIMM, *Costituzione. Storia di un concetto dall'Antichità a oggi* (2002), Bari, 2008, 111 ss. Sulla distinzione tra costituzionalismo antico e moderno, si ricorda anche il classico C.H. MCILWAIN, *Costituzionalismo antico e moderno* (1947), Bologna, 1990.

³⁶ Sui profili storici della cittadinanza, v., almeno, E. GROSSO, *Le vie della cittadinanza. Le grandi radici. I modelli storici di riferimento*, Padova, 1997; P. COSTA, *Civitas. Storia della*

ma era anche stabilito in uno stesso territorio, entro confini idonei a contenere strutture sociali ed economiche largamente impermeabili rispetto al mondo esterno, partecipe della stessa identità nazionale (cioè etnico-culturale)³⁷, fattore profondo di integrazione comunitaria e di legittimazione della compagine statale³⁸; tale monolitica realtà sociale (la nazione divenuta comunità politica) era quindi sottoposta al potere pubblico esercitato dall'unitaria e coesa organizzazione dello Stato e destinataria delle norme giuridiche stabilite da tale organizzazione, monopolistica detentrica del potere legislativo. Tutto il sistema sociale, dal livello propriamente sociale alla dimensione istituzionale dell'esercizio del pubblico potere, espressione di una sovranità indivisa e monopolista nella produzione del diritto, veniva ricostruito e qualificato in termini rigorosamente monistici ed indifferenziati, e perciò in una logica ultimamente (e inevitabilmente) autoritaria, refrattaria nei confronti di ogni pretesa di limitazione ed

cittadinanza in Europa, I, *Dalla civiltà comunale al Settecento*, Roma-Bari, 1999 e ID. *Cittadinanza*, Roma-Bari, 2005.

³⁷ Una magistrale lettura dell'origine e dell'evoluzione storica del concetto di nazione è nell'ormai classico F. CHABOD, *L'idea di nazione*, Roma-Bari, 2006 (si tratta del corso di lezioni tenute dal grande storico aostano presso l'Università di Milano nell'anno accademico 1943-1944), ove si afferma che "l'idea di nazione è, innanzitutto, per l'uomo moderno, un fatto spirituale; la nazione è, innanzi tutto, anima, spirito, e soltanto assai in subordine materia corporea; è 'individualità' spirituale, prima di essere entità politica, Stato alla Machiavelli, e più assai che non entità geografico-climatico-etnografica" (*ivi*, 25-26). Nella dottrina italiana, per un'ampia panoramica sul concetto di nazione nell'ambito del diritto pubblico, v., oltre all'ormai risalente V. CRISAFULLI – D. NOCILLA, voce *Nazione*, in *Enc. dir.*, XXVII, Milano, 1977, 787 ss., P. CARROZZA, voce *Nazione*, in *Dig. (disc. pubbl.)*, X, Torino, 1995, 126 ss., ove si rileva la natura polisemica di tale concetto, in cui coesistono un'accezione "naturalistico-antropologica, oggettiva" (l'etnico legame di sangue, riconducibile alla discendenza da una stirpe comune) ed un'accezione di natura "spirituale e soggettiva", che si pone come "principale fattore, del tutto soggettivo, di identificazione culturale di un individuo o di una collettività di individui" (*ivi*, 127). Analogamente, E.W. BÖCKENFÖRDE [*La nazione. Identità nella differenza* (1995), in ID., *Diritto e secolarizzazione. Dallo Stato moderno all'Europa unita*, a cura di G. Preterossi, Roma-Bari, 2007, 137-138] distingue un "concetto francese" di nazione, "comunità politica di volontà e di fede, fondata sull'intenzione di vivere in e sotto un determinato ordinamento politico-statale", dal "concetto tedesco" della stessa, connotata "da caratteristiche pre-statali, per così dire naturali, alla quale si appartiene a prescindere dal proprio volere". Ai nostri fini, è sufficiente considerare come l'elemento nazionale, tanto nella prima quanto nella seconda accezione, risulti in buona sostanza riconducibile alla dimensione culturale della convivenza organizzata.

³⁸ "L'autocompressione nazionale rappresentò l'orizzonte culturale in cui i sudditi poterono diventare cittadini politicamente attivi. Solo l'appartenenza alla nazione creava un vincolo di solidarietà tra persone fino allora reciprocamente estranee. La prestazione che lo stato-nazione seppe offrire fu dunque la soluzione simultanea di due problemi. Sulla base di una nuova modalità di legittimazione, lo stato-nazione rese possibile una inedita e più astratta forma di legittimazione sociale" (J. HABERMAS, *L'inclusione dell'altro*, cit., 125). Peraltro, sulla scorta di approfondite analisi storiche condotte a partire dagli ultimi decenni del secolo scorso, occorre evidenziare come non di rado si debba "configurare la 'nazione' come un prodotto – in qualche caso particolarmente artificiale – delle rivoluzioni liberali che hanno condotto alle formazioni degli stati nazionali piuttosto che una indispensabile pre-condizione per la formazione degli stati- nazionali stessi" (P. CARROZZA, voce *Nazione*, cit., 130).

articolazione pluralistica del potere, ed anche, a ben vedere, fondamentalmente statica. Perciò, non può in alcun modo stupire che, nella fase aurorale del costituzionalismo moderno, dominasse incontrastato lo scenario politico-istituzionale un paradigma rigorosamente monista, che connetteva ed intrecciava quegli elementi costitutivi – ciascuno strutturato e connotato in senso fortemente unitario ed indifferenziato – entro una rigida sequenza logica (*una nazione-un popolo-uno Stato-un ordinamento*), che del fenomeno Stato nazionale, davvero centrale nella modernità politica, segnava l'identità profonda³⁹.

Ma il costituzionalismo ha fin dal suo sorgere iniziato ad operare in direzione del superamento (anzi, a ben vedere, del ribaltamento) del dogma monista intorno al quale si erano strutturati gli Stati nazionali moderni. Infatti, appartiene alla sua vocazione originaria l'istanza di separazione del potere e di garanzia dei diritti inviolabili dell'uomo: secondo la vigorosa statuizione recata dall'art. 16 della Dichiarazione francese dei diritti dell'uomo e del cittadino del 1789, un ordinamento “nel quale la garanzia dei diritti non è assicurata né la separazione dei poteri determinata, non ha affatto una Costituzione” (ovviamente, nell'accezione del termine “costituzione” che è propria dello stesso costituzionalismo!). Dunque, conformemente alla propria identità, il costituzionalismo moderno, per un verso ha progressivamente articolato l'apparato autoritario (come si è già accennato, originariamente modellato secondo un rigoroso accertamento), sia nella dimensione orizzontale (cioè in seno allo Stato, a lungo monopolista delle funzioni pubbliche, e quindi in seno agli altri enti pubblici che sono venuti formandosi), sia nella dimensione verticale (allocando il potere su una molteplicità di livelli territoriali di governo)⁴⁰, per altro verso ha conformato ed orientato gli ordinamenti giuridici in base all'istanza di protezione e garanzia dei diritti (appunto) fondamentali dell'uomo (di libertà civili, di partecipazione politica, a prestazioni sociali, ed infine i “nuovi diritti”)⁴¹.

Naturalmente, non è in alcun modo possibile qui sottoporre ad analisi l'evoluzione determinata sul piano giuridico-istituzionale dall'inveramento positivo (e peraltro, mai esaustivo) delle istanze

³⁹ Su tale paradigma monista, L. TORCHIA, *Una Costituzione senza Stato*, in *Dir. pubbl.*, 2001, 412.

⁴⁰ Sul principio di separazione dei poteri, v., tra i tanti, G. SILVESTRI, *La separazione dei poteri*, I e II, Milano, rispettivamente 1979 e 1984, e, con peculiare riguardo alla dimensione verticale dello stesso, AA. VV., *La definizione del principio unitario negli ordinamenti decentrati*, a cura di G. Rolla, Torino, 2003; E. CARLONI, *Lo Stato differenziato. Contributo allo studio dei principi di uniformità e differenziazione*, Torino, 2004; M. GORLANI, *Articolazioni territoriali dello Stato e dinamiche costituzionali*, Milano, 2004. V. anche il chiaro quadro di sintesi recentemente delineato da F. RIMOLI, voce *Poteri (divisione dei)*, AA. VV., *Dizionario di diritto pubblico*, V, cit., 4406.

⁴¹ Al riguardo, in una letteratura praticamente sterminata, si segnala soltanto, oltre ai classici P. BARILE, *Diritti dell'uomo e libertà fondamentali*, Bologna, 1984 e N. BOBBIO, *L'età dei diritti*, Torino, 1992, P. CARETTI, *I diritti fondamentali. Libertà e diritti sociali*, Torino, 2005 e ID., voce *Diritti fondamentali*, in AA. VV., *Dizionario di diritto pubblico*, III, cit., 1881 ss.

appartenenti al patrimonio ideale del costituzionalismo moderno, che si è tradotta nella configurazione di una nuova forma di Stato, cui si è già fatto cenno (lo Stato costituzionale, appunto). In questa sede, è sufficiente considerare come il lungo processo di istituzionalizzazione e positivizzazione del costituzionalismo abbia determinato il definitivo tramonto del paradigma monista: hanno potentemente spinto in tale direzione non soltanto, ovviamente, il processo di separazione/articolazione dei poteri (sul piano tanto orizzontale quanto verticale), ma anche il (lento e faticoso) radicamento nel sistema della tavola dei diritti fondamentali⁴², che si è coerentemente tradotto nella protezione dell'irriducibile e primigenia diversità che è ogni essere umano, nella sua irripetibile singolarità, e che ogni essere umano è legittimato a liberamente esprimere⁴³, nonché nella tutela (anzi, nella valorizzazione) delle molteplici manifestazioni della socialità che definiscono e connotano ancora ogni essere umano e nelle quali "si svolge la sua personalità" (secondo la splendida formulazione dell'art. 2 della nostra Costituzione). E non può sfuggire la stretta relazione che sussiste tra strutturazione articolata e multidimensionale dei pubblici poteri e tutela dei diritti inviolabili e della dignità di ogni persona umana, nonché del pluralismo sociale (nelle sue diverse forme)⁴⁴. In sintesi, può affermarsi che il modello di Stato costituzionale impone certamente l'abbandono del tradizionale paradigma monista in favore di un paradigma pluralista (e personalista).

Ai fini del discorso che qui si viene svolgendo, è di cruciale importanza evidenziare come l'assunzione di un simile nuovo paradigma

⁴² Riguardo al quale, v. ora M. FLORES, *Storia dei diritti umani*, Bologna, 2008.

⁴³ Si può notare che, nel riconoscere tra i valori fondamentali dell'ordinamento il principio di libertà di ogni persona umana (espresso e manifestato nelle diverse libertà civili positivamente previste nelle Carte costituzionali), il sistema immette nel suo seno (ed al massimo livello della gerarchia delle fonti) un vero e proprio "motore generatore" di differenze (culturali, religiose, spirituali, politiche, economiche...), cui offre larga ospitalità, anzi piena cittadinanza (naturalmente, nei limiti segnati dall'esigenza di comporre in ragionevole equilibrio con altri interessi parimenti costituzionalmente garantiti).

⁴⁴ Sul pluralismo sociale come elemento caratterizzante la forma di Stato costituzionale, v., tra gli altri, U. DE SIERVO, *Il pluralismo sociale dalla Costituzione repubblicana a oggi: presupposti teorici e soluzioni nella Costituzione italiana*; G. PASTORI, *Il pluralismo sociale dalla Costituzione repubblica a oggi: l'attuazione del pluralismo sociale nel trentennio repubblicano*; G. BERTI, *Pluralismo sociale e pluralismo politico nello Stato democratico*, in AA.VV., *Il pluralismo sociale nello Stato democratico*, Milano, 1980, rispettivamente 71 ss., 80 ss., 218 ss.; E. ROSSI, *Le formazioni sociali nella Costituzione italiana*, Padova, 1989; A. PIZZORUSSO, *Minoranze e maggioranze*, Torino, 1993, 43 ss.; V. ANGIOLINI, *Costituente e costituito nell'Italia repubblicana*, Padova, 1995, 1 ss.; A. RUGGERI, *Il pluralismo tra "regole" e "principi" costituzionali sulla produzione giuridica*, in ID., *"Itinerari" di una ricerca sul sistema delle fonti*, II, *Studi degli anni 1992/95*, Torino, 1996, 203 ss. (spec. 211 ss.); F. RIMOLI, voce *Pluralismo*, in *Enc. giur.*, XVIII, Roma, 1997, e, dello stesso A., *Pluralismo e valori costituzionali. I paradossi dell'integrazione democratica*, Torino, 1999; F. BARBANO, *Pluralismo: un lessico per la democrazia*, Torino, 1999; N. BOBBIO, voce *Pluralismo*, in N. BOBBIO-N. MATTEUCCI-G. PASQUINO, *Il Dizionario di Politica*, Torino, 2004, 700 ss.

non significhi in alcun modo rinuncia ad esprimere e garantire (anzi, promuovere) l'identità e l'unità del sistema: anzi, occorre ribadire che la genuina vocazione di ogni costituzione, e perciò anche delle costituzioni contemporanee, è la definizione in termini normativi delle condizioni e delle forme dell'identità⁴⁵ e dell'unità del sistema giuridico⁴⁶, in assenza delle quali peraltro lo stesso finirebbe per smarrire la propria ragion d'essere nell'ambito della convivenza umana (se non si presentasse in se stesso come *ordo ordinatus*, come potrebbe porsi e valere come *ordo ordinans* rispetto all'esperienza comunitaria?)⁴⁷. Dunque, lungi dal misconoscere l'istanza unitaria, i sistemi costituzionali del nostro tempo coltivano l'alta (ed ardua) ambizione di costruire tale unità (e dunque l'identità) non già prescindendo, né, tantomeno, annullando o distruggendo, ma piuttosto garantendo e valorizzando le differenze che in seno alla dinamica sociale si manifestano⁴⁸.

Una siffatta sinergia feconda tra esigenze unitarie e istanze del pluralismo⁴⁹, è possibile instaurarla in quanto l'identità dei sistemi costituzionali riposa su una "politeistica" tavola di valori/principi⁵⁰, che ne

⁴⁵ Osserva F. MODUGNO (*Il concetto di costituzione*, in *Scritti in onore di C. Mortati*, I, Milano, 1977, 236) che la Costituzione, proprio in quanto contiene il patrimonio dei valori fondamentali della convivenza organizzata, risponde "all'esigenza di pensare l'ordinamento come un intero, ossia appunto come quel determinato ordinamento: essa è, a tacer d'altro, *principium individuationis* dell'ordinamento considerato".

⁴⁶ E' pacifico in sede di teoria generale che alla costituzione compete - per indisponibile vocazione - la funzione di fissare gli elementi normativi identitari e (perciò) fondamentali: ad esempio H. KELSEN [*Teoria generale delle norme* (1979), Torino, 1985, 152] osserva che "nonostante le molteplici trasformazioni subite, la nozione di costituzione ha conservato un nucleo permanente: l'idea di un principio supremo che determina l'intero ordinamento statale e l'essenza della comunità costituita da quest'ordinamento. Quale che sia il modo in cui viene definita la costituzione è sempre il fondamento dello stato la base dell'ordinamento che si vuole cogliere".

⁴⁷ "Ogni ordinamento giuridico ha bisogno di un principio ordinatore unitario" (G. SILVESTRI, *Il potere costituente come problema teorico-giuridico*, in *Scritti in onore di L. Elia*, II, Milano, 1999, 1631, nonché in ID., *Lo Stato senza principe. La sovranità dei valori nelle democrazie pluraliste*, Torino, 2005, 111). Di recente, tuttavia, è stato vigorosamente sostenuto (da N. IRTI, *Nichilismo e metodo giuridico*, in AA. VV., *Scienza e insegnamento del diritto civile in Italia*, a cura di V. Scalisi, Milano, 2004, 82-83) che, nel contesto presente, al fenomeno giuridico è negato "ogni criterio di unità", dal momento che "tutto ciò che garantiva unità e verità del diritto, è ormai tramontato", e non resta che accettare il fortuito e occasionale che lo connota, lasciandosi "vivere dalla contingenza".

⁴⁸ "Unità politica e pluralismo, in definitiva, sono in tensione dialettica, rappresentando componenti essenziali dello Stato costituzionale, che devono sostenersi e alimentarsi reciprocamente" (A. MORRONE, *Il custode della ragionevolezza*, Milano, 2001, 491).

⁴⁹ Ma senza mai smarrire la consapevolezza che il valore dell'unità del sistema e le istanze del pluralismo ben possono entrare in conflitto, ed in tale ipotesi la soluzione dell'antinomia dovrà essere individuata alla luce del fondamentale canone di ragionevolezza, imponendo alle seconde soltanto il sacrificio strettamente indispensabile ad assicurare un'adeguata garanzia al primo: al riguardo, sia consentito rinviare a L. D'ANDREA, *Ragionevolezza e legittimazione del sistema*, cit., 430 ss.

⁵⁰ Secondo G. SILVESTRI, *La Corte costituzionale alla svolta di fine secolo*, in *Storia d'Italia*, Ann. 14, *Legge Diritto Giustizia*, a cura di L. Violante in coll. con L. Minervini, Torino, 1998, 985, il principi si presentano come "la veste giuridica" dei valori (ma sulla

rappresentano i “nuovi sovrani” oggettivi⁵¹: solennemente enunciati nelle Carte costituzionali, di cui rappresentano il “nucleo duro”⁵², essi risultano indisponibili per tutti i soggetti del sistema, dai quali devono piuttosto essere implementati e composti in ragionevoli equilibri, in primo luogo attraverso il fisiologico esercizio delle pubbliche funzioni⁵³. Per un verso, tali valori si configurano come la ragion d’essere (dunque, lo scopo) delle regole di condotta che compongono l’ordinamento complessivo, identificando gli interessi fondamentali alla soddisfazione dei quali il sistema è preordinato⁵⁴; per altro verso, essi si presentano quali espressioni eminenti (l’autentico precipitato) della cultura della comunità politica⁵⁵, in seno alla quale nascono, prendono forma e si evolvono⁵⁶, sicché possiedono

problematica relativa al rapporto tra valori e principi, di tale A. v. adesso *Dal potere ai principi. Libertà ed eguaglianza nel costituzionalismo contemporaneo*, Roma-Bari, 2009, 35 ss); tra gli altri, nello stesso senso, A. MORRONE, *op. cit.*, 278, il quale sostiene che “i principi rappresentano normalmente la traduzione positiva di valori ritenuti fondamentali”; B. PASTORE, *Pluralismo delle fonti e interpretazione: il ruolo dei principi generali*, in *Diritto privato*, 2001-2002, VII-VIII, *L’interpretazione e il giurista*, Padova, 2003, 74, secondo cui i valori, “nella specifica pratica sociale costituita dal diritto, sono configurati come principi”, i quali “sono enunciati normativi che inglobano valori [...] l’esito di una concretizzazione normativa dei valori che li trasforma in orientamenti della condotta”; L. D’ANDREA, *Ragionevolezza e legittimazione del sistema*, cit., 208 ss. Sui valori costituzionali, di recente, v. l’ampia riflessione (diversamente orientata rispetto alla tesi sostenuta nel testo) di A. LONGO, *I valori costituzionali come categoria dogmatica. Problemi e ipotesi*, Napoli, 2007 e la densa elaborazione adesso proposta da G. SILVESTRI, *Dal potere ai principi*, cit., 3 ss.

⁵¹ Tale felice espressione è stata coniata da G. SILVESTRI, *La parabola della sovranità. Ascesa, declino e trasfigurazione di un concetto*, in *Riv. dir. cost.*, 1996, 55 ss. (nonché adesso in ID., *Lo Stato senza principe. La sovranità dei valori nelle democrazie pluraliste*, cit., 9 ss.).

⁵² Sul “nucleo duro” delle costituzioni del nostro tempo, v., oltre a A. SPADARO, *Contributo per una teoria della Costituzione*, I, *Fra democrazia relativistica e assolutismo etico*, Milano, 1994, 53 ss., AA. VV., *Giurisprudenza costituzionale e principi fondamentali. Alla ricerca del nucleo duro delle costituzioni*, a cura di S. Staiano, Torino, 2006.

⁵³ Per tale tesi, e più in generale per una più ampia trattazione della problematica relativa alla natura ed al ruolo dei principi costituzionali, nel testo inevitabilmente soltanto accennata in sommaria sintesi, sia consentito rinviare ancora a L. D’ANDREA, *op. ult. cit.*, 203 ss.

⁵⁴ Esprimono dunque il dover-essere cui il dover-fare risulta funzionalizzato: in questi termini, con esemplare chiarezza, A. FALZEA, *La costituzione e l’ordinamento*, in *Riv. dir. civ.*, 1998, 262 ss. (spec. 265); lo stesso A. (*ivi*, p. 267) rileva che i valori costituzionali, “come tutti i valori giuridici, debbono potersi tradurre in regole di azione, ed in questo passaggio l’assiologia viene integrata dalla teleologia. Alla luce della ragione pratica della dimensione teleologica i valori si atteggiano come fini e la condotta come strumento per la loro realizzazione”. Sulla stretta relazione ravvisabile tra diritti, norme e fini, v. anche G. PALOMBELLA, *Diritti come norme e come fini*, in *Ragion pratica*, n. 20/2003, 73 ss.

⁵⁵ È d’obbligo al riguardo il riferimento alla riflessione di P. HÄBERLE, secondo il quale (*Per una dottrina della costituzione come scienza della cultura*, cit., 33) “la costituzione esprime anche una condizione di sviluppo culturale di un popolo, serve da strumento all’auto-rappresentazione culturale, da specchio del suo patrimonio culturale e da fondamento delle sue speranze”.

⁵⁶ Definisce la cultura “matrice dei valori” A. CERRI, voce *Ragionevolezza delle leggi*, in *Enc. giur.*, XXV, Roma, 1994, 3; sulla natura propriamente culturale dei valori

una – per così dire – originaria natura culturale, che non perdono certo in ragione della loro positivizzazione, cioè del loro inserimento al cuore delle carte costituzionali: piuttosto, se ne genera un rapporto di mutua e costante alimentazione tra dimensione culturale della convivenza organizzata e sfera giuridica (di livello costituzionale, innanzitutto, ma non solo), cui si già avuto modo di fare cenno precedentemente.

Sul terreno della teoria generale della costituzione, l'impostazione adesso sommariamente delineata ha condotto a porre in evidenza la presenza di una dimensione dinamica ("processuale") accanto alla (almeno tendenzialmente, statica) formulazione normativa dei principi fondamentali del sistema e delle regole organizzative e procedurali che di quei principi sono la prima e più immediata espressione: gli ordinamenti costituzionali contemporanei sono dunque connotati ed incessantemente plasmati dalla feconda relazione dialettica che intercorre tra la scrittura costituzionale (Costituzione-atto) e dinamica istituzionale, politica e sociale, in quanto questa si presenti come storica e positiva implementazione dei principi sanciti nelle Carte costituzionali (Costituzione-processo)⁵⁷. Di tale dinamica, che appare innervata e sostanziata dai processi interculturali che animano il tessuto comunitario e che (come già si osservato) vede come protagonisti i diversi soggetti del sistema, ciascuno secondo il proprio ruolo e le proprie funzioni, i principi costituzionali si pongono costantemente e simultaneamente come il frutto (nel senso che quel processo, almeno nella fisiologia dell'ordinamento, quotidianamente ne conforma la positiva fisionomia e ne determina gli equilibri reciproci), gli elementi catalizzatori ed anche i confini, determinando l'alveo "naturale" entro il quale lo stesso deve svilupparsi. E appunto in ragione di tale molteplicità di rapporti con il divenire dell'esperienza comunitaria, grazie ai quali i principi costituzionali possono assolvere le funzioni di unificazione e di legittimazione del sistema che ad essi competono⁵⁸, può sostenersi che il diritto costituzionale è ad un

costituzionalmente sanciti, cfr. anche, oltre alla riflessione di P. HÄBERLE citata nella nota precedente, M. DOGLIANI, *Introduzione al diritto costituzionale*, Bologna, 1994, *passim*, e S. BASILE, "Valori superiori", *principi costituzionali fondamentali ed esigenze primarie*, in *Scritti in onore di A. Predieri*, I, Milano, 1996, 83 ss. (e spec. 92 ss). Sullo stretto rapporto tra cultura, valori comunitari e sistema giuridico come sistema etico-sociale v., di recente, A. FALZEA, *Il civilista e le sfide d'inizio millennio (Ricerca giuridica ed etica dei valori)*, in AA VV., *Scienza e insegnamento del diritto civile in Italia*, cit., 33 ss., e, dello stesso A., voce *Complessità giuridica*, cit., 207 ss.

⁵⁷ La fortunata espressione è di P. HÄBERLE, di cui v. *Verfassung als öffentlicher Prozess*, Berlino, 1978 e *Die Verfassung des Pluralismus. Studien zur Verfassungstheorie der offenen Gesellschaft*, Resenbourg, 1980. Nella letteratura italiana relativa alla categoria della Costituzione-processo, si menziona anche A. SPADARO, *Dalla Costituzione come "atto" (puntuale nel tempo) alla Costituzione come "processo" (storico). Ovvero della continua evoluzione del parametro attraverso i giudizi di costituzionalità*, in *Quad. cost.*, 1998, 416 ss., nonché, volendo, L. D'ANDREA, *Il progetto di riforma tra Costituzione-atto e Costituzione-processo*, in AA.VV., *La riforma costituzionale*, a cura dell'A.I.C., Padova, 1999, 97 ss. e ID., *Ragionevolezza e legittimazione del sistema*, cit., 288 ss.

⁵⁸ In ordine a tali funzioni dei principi costituzionali, sia consentito ancora rinviare a L. D'ANDREA, *Ragionevolezza e legittimazione del sistema*, cit., 271 ss.

tempo *condizione*, *prodotto* e *fattore* di processi interculturali: ne è *condizione*, poiché esso definisce (e garantisce) la cornice istituzionale (si direbbe, il “luogo”) nell’ambito della quale possono aversi l’intreccio e la fecondazione reciproca (*cross-fertilization*) tra le differenze culturali rilevanti nell’universo sociale⁵⁹; ne è *prodotto*, in quanto la Costituzione si presenta precisamente come incessantemente generata e conformata da quell’intreccio e da quella fecondazione reciproca; infine, ne è *fattore*, dal momento che il sistema costituzionale innesca e favorisce tale intreccio e tale fecondazione reciproca, sulla cui base quotidianamente se ne costruisce l’unità. Perciò, non sembra azzardato concludere che al costituzionalismo contemporaneo risulta congeniale il paradigma interculturale, in esso ultimamente sostanziandosi la sua fondamentale vocazione pluralista e personalista.

4. La situazione di pluralismo culturale attraverso il prisma del diritto costituzionale

Nel più che bisecolare processo di inveramento e positivizzazione del patrimonio ideale del costituzionalismo, le costituzioni naturalmente hanno già giocato i molteplici ruoli sopra evidenziati nei confronti di differenziate identità culturali: in primo luogo, nei confronti delle culture giuridiche specialistiche (civilista, amministrativista, penalista, processualista...) tradizionalmente radicate nell’universo giuridico complessivo. Se è certamente vero che le disposizioni costituzionali, collocandosi al grado più elevato dell’edificio normativo come fattori di legittimazione del sistema complessivo, “concorrono alla delineazione di principi rinvenibili con formulazioni identiche o equivalenti nel linguaggio legislativo ordinario”, sul quale “esercitano una pressione costante [...]”, tale da provocare continui aggiustamenti e rettifiche di significato in senso conforme al ‘sentire’ collettivo⁶⁰, deve tuttavia altresì riconoscersi che “il linguaggio dei principi costituzionali è [...] largamente influenzato dall’uso delle parole e delle espressioni nell’ambito di quella specifica ‘forma di vita’ (*Lebensform*) che è la prassi (o le prassi) dei giuristi e degli operatori del diritto”⁶¹. Sicché tra l’ordinamento costituzionale e i diversi settori del

⁵⁹ Nel senso che il quadro costituzionale, esprimendo un’etica pubblica minima e condivisa dai consociati, si pone come condizione dello svolgimento di autentici processi interculturali, v., tra gli altri, A. SPADARO, *Dai diritti “individuali” ai doveri “globali”. La giustizia distributiva internazionale nell’età della globalizzazione*, cit., 46; sul concetto di etica pubblica costituzionale, v., dello stesso A., *Contributo per una teoria della Costituzione*, I, *Fra democrazia relativistica e assolutismo etico*, cit., spec. 436 ss.

⁶⁰ Così G. SILVESTRI, *Linguaggio della Costituzione e linguaggio giuridico: un rapporto complesso*, in *Quad. cost.*, 1989, rispettz. 243 e 247.

⁶¹ *Ivi*, 243. Lo stesso G. SILVESTRI, altrove (*Relazione di sintesi*, in AA. VV., *Riflessi della Carta europea dei diritti sulla giustizia e la giurisprudenza costituzionale: Italia e Spagna a confronto*, a cura di A. Pizzorusso-R. Romboli-A. Ruggeri-A. Saitta-G. Silvestri, Milano, 2003, 256-257) ha sottolineato il peculiare ruolo assolto dalla cultura giuridica nell’evoluzione dell’ordinamento positivo.

sistema legislativo, e dunque le diverse culture specialistiche relative a ciascuno di essi, si sono venute configurando relazioni non già di tipo unidirezionale (dall'alto verso il basso), come parrebbe suggerire la supremazia positiva del primo sui secondi, ma piuttosto di tipo circolare, in ragione dell'attitudine tanto del livello costituzionale quanto del livello ordinario di reciprocamente alimentarsi e conformarsi, secondo una dinamica inesauribile che coinvolge tutti gli operatori del sistema e ne impegna tutte le risorse culturali⁶². La dimensione costituzionale ne è venuta e ne viene così qualificata appunto in termini di condizione dei processi osmotici tra saperi giuridici specialistici, prodotto di tali processi, elemento generatore di ulteriori gradi e forme di sviluppo degli stessi.

Discorso analogo può farsi con riferimento al nesso, sempre sottolineato con forza dagli studiosi delle Carte costituzionali, tra culture (propriamente) politiche e costituzionalismo moderno e contemporaneo. La dottrina è unanime nell'evidenziare il carattere necessariamente convenzionale delle costituzioni moderne: esse nascono dal patto stipulato da differenziate (e solitamente confliggenti) forze politiche, esprimono in termini giuridico-normativi l'accordo da queste raggiunto in ordine ai valori unificanti e legittimanti il sistema complessivo e la convivenza politicamente organizzata ed alle principali regole del gioco politico⁶³. Così, ad esempio la Costituzione repubblicana del 1948 del nostro Paese è il frutto del "patto costituzionale"⁶⁴ stipulato da forze politiche di matrice liberale, di ispirazione cattolica, di cultura social-marxista. È dal compromesso alto e nobile tra culture politiche diverse (e potenzialmente antagoniste) che nascono tutte le costituzioni moderne e contemporanee: può perciò pacificamente affermarsi che "le Costituzioni democratiche contemporanee o sono di compromesso o non sono"⁶⁵. Naturalmente, il compromesso

⁶² Ha in più luoghi insistito su tale peculiare relazione circolare sussistente tra sistema costituzionale e ordinamento legislativo A. RUGGERI, di cui si segnala qui soltanto *Interpretazione costituzionale ragionevolezza*, in ID., *"Itinerari" di una ricerca sul sistema delle fonti*, X, *Studi dell'anno 2006*, Torino, 2007, 151-152 (nonché in *Pol. dir.*, 2006, 531 ss.), e *Dinamiche della formazione e valori, nella prospettiva di una ricomposizione "multilivello" del sistema delle fonti*, in ID., *"Itinerari" di una ricerca sul sistema delle fonti*, XI, *Studi dell'anno 2007*, Torino, 2008, 437-438. Sul processo circolare entro il quale si svolge l'attività ermeneutica, v. anche M. CAVINO, *Interpretazione discorsiva del diritto. Saggio di diritto costituzionale*, Milano, 2004, spec. 99 ss.

⁶³ Sulla Costituzione come "tavola dei valori fondamentali", "accordo sulle principali regole del gioco politico", "sistema di limiti giuridici essenziali senza sovrano", ha a più riprese insistito A. SPADARO: se ne veda, almeno, la sintesi che è nella voce *Costituzione (dottrine generali)*, in AA.VV., *Dizionario di diritto pubblico*, II, cit., 1632.

⁶⁴ Per una visione di sintesi sul "patto costituente" da cui ha tratto origine la Costituzione italiana entrata in vigore il 1 gennaio 1948, v., fra i tanti, l'*Introduzione* di P. SCOPPOLA a F. BONINI, *Storia costituzionale della Repubblica. Profilo e documenti (1948-1992)*, Roma, 1993, 11 ss.; P. POMBENI, *La costituente. Un problema storico-politico*, Bologna, 1995; L. PALADIN, *Per una storia costituzionale dell'Italia repubblicana*, Bologna, 2004, 19 ss.

⁶⁵ A. SPADARO, *La crisi delle costituzioni di "compromesso" e il ruolo dei cattolici in Europa*, in www.associazionedeicostituzionalisti.it, par 1, sul punto, dello stesso A., *amplius, Libertà di coscienza e laicità nello Stato costituzionale. Sulle radici "religiose" dello Stato "laico"*, Torino, 2008, 221 ss. Di recente, ha evidenziato con forza la natura

costituzionale (cioè il fecondo incontro tra differenziate culture politiche) non resta chiuso in se stesso: se di compromesso davvero costituzionale si tratta, esso determina le condizioni giuridico-istituzionali (e politiche) di nuove relazioni tra i soggetti politici che quel compromesso hanno stipulato (e, più in generale, tra i diversi attori del sistema), le esige, non potendo altrimenti implementarsi e divenire costituzione autenticamente vigente, le favorisce, stemperando pericolosi unilateralismi delle culture politiche “originarie” ed allargandone le prospettive in direzione di valori, interessi, istanze dalle stesse lasciati in ombra o affatto ignorati. Anche nei confronti del pluralismo politico, dunque, il diritto costituzionale si connota come prodotto, condizione e fattore di processi interculturali.

Dunque, il costituzionalismo ha fin qui (o almeno fino ad alcuni anni fa) realizzato la propria genuina vocazione (costruire l’unità attraverso la valorizzazione delle espressioni del pluralismo) con riferimento alle diverse culture giuridiche specialistiche ed alle differenti tradizioni di cultura politica riscontrabili nel sistema sociale. Nel contesto presente, gli ordinamenti costituzionali (e, più in generale, i sistemi giuridici) si confrontano (anche, anzi soprattutto) con la situazione di pluralismo culturale sinteticamente descritta nel secondo paragrafo, con le problematiche e le esigenze dalla stessa recate: essi sono chiamati ad elaborare ed offrire risposte capaci di esprimerne la vocazione più autentica, declinando insieme e sinergicamente l’istanza unitaria e le ragioni del pluralismo, garantendo la coesione della convivenza organizzata non avversando e neppure occultando o ignorando, ma piuttosto custodendo e valorizzando le differenze sussistenti nel tessuto comunitario. In risposta a tale sfida, inedita e certo di formidabile difficoltà, gli ordinamenti costituzionali hanno appena cominciato a muovere i primi (incerti) passi, e appaiono ancora piuttosto lontani dal pervenire a soluzioni appaganti. In questa sede, conviene formulare in via preliminare due osservazioni. Innanzitutto, bisogna rilevare che le – per così dire – prestazioni che in ordine a quella problematica il sistema giuridico (tanto al livello costituzionale che sub-costituzionale) deve assicurare non possono che essere espressione (certo assai significativa, ma non esclusiva) della complessiva strategia di governo della situazione di pluralismo culturale che il sistema-Paese (nelle sue diverse articolazioni: politiche, economiche, culturali, religiose...) è chiamato a definire. In secondo luogo, occorre interpellare il sistema costituzionale allo scopo non tanto di definire esaustivamente singoli istituti, specifiche disposizioni, puntuali interventi relativi ai diversi interessi che variamente a quella situazione afferiscono,

pluralistica e di compromesso delle costituzioni contemporanee R. BIN, *Che cos'è la Costituzione*, in *Quad. cost.*, 2007, 11 ss., spec. 22 ss., tuttavia nell’ambito di un’impostazione secondo la quale la Costituzione del 1948 rappresenta certo una “carta di conciliazione”, avente però come “caratteristica strutturale ineliminabile” una radicale contraddittorietà tra i principi enunciati, un’ineliminabile incoerenza complessiva. Suggestivamente, nota P. HÄBERLE (*Per una dottrina della costituzione come scienza della cultura*, cit.,33) che il patto costituzionale deve essere ripensato (e, se necessario, riscritto) come un “sempre rinnovato processo del fare pace tra tutti e del sopportarsi l’un l’altro”.

ma piuttosto di conformare (o meglio, di concorrere a conformare), secondo l'attitudine propria dei principi costituzionali, la "logica" complessiva di approccio giuridico alla problematica.

In ordine alla questione della definizione di strategie complessive di governo della situazione di pluralismo culturale ravvisabile sul territorio⁶⁶, sulla scorta di un recente e già citato contributo di F. Botturi⁶⁷, è possibile delineare quattro figure: a) "l'*ipotesi multiculturalista pura (differenzialista e/o comunitarista)*", che, sulla base del semplice riconoscimento del diritto delle diverse tradizioni all'esistenza, conduce al risultato di una mera giustapposizione di comunità, in assenza di rapporti tra le stesse, con "estraneità potenzialmente conflittuale tra le comunità", "emarginazione delle comunità più deboli" ed "(auto)segregazione di quelle più coese"⁶⁸; b) l'*"ipotesi integrazionista"*, che si presenta come un paradigma antitetico al

⁶⁶ In ordine ai complessi problemi posti ai sistemi costituzionali dalla presente situazione di marcato pluralismo culturale, in una letteratura davvero debordante, si segnala soltanto, oltre all'ormai classico C. TAYLOR, *Multiculturalismo. La politica del riconoscimento* (1992), Milano, 1994, J. HABERMAS – C. TAYLOR, *Multiculturalismo. Lotta per il riconoscimento*, cit., A.VV., *Cittadinanza e diritti nelle società multiculturali*, a cura di T. Bonazzi e M. Dunne, Bologna, 1994; AA.VV., *Multiculturalismo e democrazia*, a cura di F. Crespi e R. Segatori, Roma, 1996; AA. VV. *Pluralità delle culture e universalità dei diritti*, a cura di F. D'Agostino, Torino, 1996; W. KYMLICKA, *La cittadinanza multiculturalista* (1995), Bologna, 1999; F. VIOLA, *Identità e comunità. Il senso morale della politica*, Milano, 111 ss. (si tratta del saggio pubblicato con il titolo *Identità personale e collettiva nella politica della differenza*, in AA. VV., *Pluralità delle culture e universalità dei diritti*, cit., 146 ss.); M. GIANNI, *Riflessioni su multiculturalismo, democrazia e cittadinanza*, e L. MANCINI, *Società multiculturali e diritto italiano. Alcune riflessioni*, in *Quad. dir. pol. eccl.*, 2000, rispettz. 3 ss. e 71 ss.; AA. VV., *Bioetica, diritti umani e multi etnicità. Immigrazione e sistema sanitario nazionale*, a cura di F. Compagnoni – F. D'Agostino, Cinisello Balsamo (MI), 2001; A. FACCHI, *I diritti nell'Europa multiculturalista. Pluralismo normativo e immigrazione*, Roma-Bari, 2001; E. PARIOTTI, *Multiculturalismo, globalizzazione e universalità dei diritti umani*, in *Ragion pratica*, n. 16/2001, 63 ss.; AA. VV., *Migrazioni, interazioni e conflitti nella costruzione di una democrazia europea*, a cura di D. Melossi, Milano, 2003; AA. VV., *Multiculturalismo. Ideologie e sfide*, a cura di G. Galli, Bologna, 2006; S. BENHABIB, *La rivendicazione dell'identità culturale. Eguaglianza e diversità nell'età globale*, cit., spec. 117 ss.; J.R. SEARLE, *Occidente e multiculturalismo* (1995), Milano, 2008; M. RICCA, *Oltre Babele. Codici per una democrazia interculturale*, cit.

⁶⁷ F. BOTTURI, *Universalismo e multiculturalismo*, in AA. VV., *Universalismo ed etica pubblica*, cit., 117 ss. Sembra nella sostanza largamente convergente con il criterio di classificazione proposto da F. Botturi richiamato nel testo la tesi (di M. RICCA, *op. cit.*, 76) che distingue tre "modelli di acculturazione" (intendendosi per "acculturazione" "il complesso delle strategie volte a gestire le relazioni con culture e gruppi culturali differenti dal proprio") che possono essere adottati dai "nativi" di fronte alle rivendicazioni giuridiche avanzate dagli stranieri: a) il "modello dell'*assimilazione*" (che svaluta il significato della richiesta dello straniero); b) il "modello *dualista/liberale*" (che confina le diversità nella sfera privata); c) il "modello *interculturale/pluralista*" (che assicura uno spazio alle rivendicazioni degli stranieri nella dimensione pubblica, accettando anche la sfida di ridefinire la soggettività giuridica).

⁶⁸ *Ivi*, 117. A SPADARO, *Dai diritti "individuali" ai doveri "globali". La giustizia distributiva internazionale nell'età della globalizzazione*, cit., 46, discorre in riferimento alla "mera coesistenza multiculturalista", di "un'eclettica accozzaglia di tradizioni che si limitano appunto a 'coesistere' in un quadro chiaramente 'relativistico'".

primo, delineando un “modello [...] monoculturalista di convivenza”, che mira alla piena assimilazione delle culture minoritarie all’interno della cultura più forte (cioè quella del paese di immigrazione)⁶⁹; c) l’ “*ipotesi dell’universalità laica*”, che garantisce il massimo rispetto delle diverse identità culturali alla condizione di una loro neutralizzazione nell’ambito della sfera pubblica, e dunque alla condizione di una loro “paradossale privatizzazione estraniante”⁷⁰; d) l’ “*ipotesi dell’interculturalità neoliberale*”, che si incardina sulla peculiare attitudine della cultura liberal-democratica ad intrecciare fecondi rapporti con le altre tradizioni, sulla “capacità della tradizione dei diritti individuali di integrare il problema del riconoscimento giuridicamente rilevante delle identità culturali come tali”⁷¹. Com’è agevole osservare, i diversi modelli qui per sommi cenni delineati si traducono, segnatamente sul terreno politico-istituzionale, in modalità diverse di configurazione del rapporto tra istanza dell’unità (o della coesione) del sistema e l’esigenza di tutela del pluralismo: se la strategia *sub a*) sembra quasi rinunciare alla (o quantomeno porre in grave pericolo la) costruzione di un’autentica comunità politica (e perciò anche di un sistema costituzionale in senso stretto), le ipotesi *sub b*) e c), pur in forme non del tutto sovrapponibili, finiscono per sacrificare l’istanza pluralistica in nome del valore rappresentato dalla salvaguardia dell’unità dell’ordinamento e dell’identità del corpo politico. Dunque, le prime tre “filosofie” di governo del “fatto pluriculturale” indicate da F. Botturi si sostanziano nell’opzione ora per l’esigenza di conservazione – per così dire, statica – delle diversità nella loro configurazione presente, ora per l’istanza di protezione – parimenti statica – dell’unità/identità del sistema di riferimento. In entrambi i casi, si ritiene di dovere (oltre che di potere...) preservare identità (dei “diversi” presenti sul territorio ovvero della comunità “ospitante”) dal mutamento e dalla temuta contaminazione con l’“altro” (con gli “altri”); in entrambi i casi, si rinuncia alla sfida di coniugare, secondo una “logica”

⁶⁹ *Ivi*, 117-118.

⁷⁰ *Ivi*, 118. Naturalmente, rispetto a tale ipotesi il riferimento più immediato è costituito dal paradigma francese della “cittadinanza laica” (richiamata dallo stesso F. Botturi), sulla quale v. il *Rapporto sulla laicità* redatto nel 2003 dalla “Commissione di riflessione sull’applicazione del principio di laicità nella Repubblica”, nominata dal Presidente francese J. Chirac e presieduta da B. Stasi (la c.d. “Commissione Stasi”), il cui testo è riportato in *Rapporto sulla laicità. Velo islamico e simboli religiosi nella società europea*, con prefazione di S. Romano e postfazione di E. Bianchi, Milano, 2004; sul modello di laicità francese, v. anche J.D. DURAND, *Tra laicità e laicismo. Esiste un modello francese?*, in *Dir. eccl.*, 2005, 132 ss. A. FACCHI, *I diritti nell’Europa multiculturale. Pluralismo normativo e immigrazione*, cit., 11 ss. definisce il modello francese “assimilazionista”, distinguendolo dal modello “pluralista” inglese (riconducibile in larga misura all’ipotesi delineata nel testo *sub a*).

⁷¹ *Ivi*, 118. Osserva ancora F. Botturi (*ivi*, 113) che “il multiculturalismo, inteso come problema della positiva convivenza di diverse identità etniche e culturali, è questione di principio solo nelle società occidentali. Solo, infatti, in virtù di una stratificata cultura universalistica etico-giuridica – la tradizione latina dello *ius gentium*, quella medioevale del ‘Sacro Romano Impero’, la concezione illuministico-liberale dei diritti soggettivi – prende corpo l’ideale di una ‘libera’ convivenza delle differenze”.

sinergica e circolare unità e pluralismo, l'esigenza di costruzione di una comunità politica che si presenti come casa comune delle (eterogenee) differenze che in seno alla stessa albergano, e l'istanza di valorizzazione (più ancora che di garanzia) delle diversità, chiamate a concorrere all'incessante processo di edificazione del sistema, qualificandosi così come vere risorse per il tessuto comunitario complessivo. Il quarto modello sopra delineato (quello dell'"interculturalità neoliberale") sembra invece accogliere una simile sfida, e perciò appare anche congeniale alla "logica" complessiva del costituzionalismo contemporaneo, la cui identità più profonda – come si è già avuto modo a più riprese di evidenziare – riposa precisamente sulla capacità del sistema di pervenire, *nella e per la* sua fisiologica dinamica, all'unità non già malgrado (e tantomeno contro), ma *a partire dal* (ed *attraverso il*) pluralismo. Infatti, nella prospettiva interculturale le diverse identità culturali comunque presenti sul territorio sono chiamate a vincere ogni tentazione di chiusura solipsistica nel proprio guscio identitario, a collaborare e dialogare tra di loro, o meglio ad innescare ed alimentare inesauribili processi di fecondazione reciproca, offrendo il loro (prezioso, anzi insostituibile) contributo alla ricerca del bene comune nell'ambito della pluralistica ed aperta sfera pubblica⁷² che di un sistema liberal-democratico è pilastro indefettibile⁷³. Esse sono chiamate a condividere per tale via la (inevitabilmente) faticosa costruzione di una

⁷² Alla nozione di sfera pubblica (ed alla contigua, ma non sovrapponibile, nozione di opinione pubblica) hanno da tempo dedicato la loro attenzione filosofi, politologi e sociologi: si v., tra gli altri, oltre l'ormai classica (ed in un certo senso pionieristica) ricostruzione di J. HABERMAS, *Storia e critica dell'opinione pubblica* (1962), Roma-Bari 2000; W. LIPPMANN, *L'opinione pubblica* (1922-1949), Milano 1963; W. PRIVITERA, *Sfera pubblica e democratizzazione*, Roma-Bari 2001; G. GROSSI, *L'opinione pubblica. Teoria del campo demoscopico*, Roma-Bari 2004; V. PRICE, *L'opinione pubblica* (1992), Bologna 2004; A. PIZZORNO, *Note sulla sfera pubblica*, in AA.VV., *L'Europa tra società e politica. Integrazione europea e nuove cittadinanze*, a cura di A. Benussi e L. Leonini, Milano 2001, 27 ss.; D. INNERARITY, *Il nuovo spazio pubblico* (2006), Roma, 2008.

Da qualche anno, opportunamente, anche la dottrina costituzionalistica ha cominciato a sottoporre ad analisi le categorie di sfera pubblica ed opinione pubblica, che (come si accenna subito nel testo) si presentano come cardini degli ordinamenti democratici: v. al riguardo l'ampia e documentata riflessione di M. FIORILLO, *Corte costituzionale e opinione pubblica*, L. OLIVIERI, *Auctoritas vs. opinione pubblica e Corte costituzionale*, A. RAUTI, *Il "diritto" alla reputazione del singolo di fronte al "tribunale" dell'opinione pubblica: la Corte costituzionale nelle vesti del Barone di Münchhausen*, in AA.VV., *Corte costituzionale e processi di decisione politica*, a cura di V. Tondi della Mura – M. Carducci – R. G. Rodio, Torino, 2005, rispettz. p. 90 ss., p. 551 ss., p. 617 ss. (ma si veda l'intero volume che raccoglie gli atti del Convegno dell'associazione "Gruppo di Pisa" svoltosi a Otranto il 4-5 giugno 2004).

⁷³ Di recente, è stato incisivamente osservato da G. ZAGREBELSY che in un sistema democratico la funzione di una "opinione pubblica consapevole" è "essenziale", ponendosene come "una *conditio sine qua non*", laddove "tutte le altre forme di governo [...] non solo possono ma devono farne a meno"; così è, poiché la democrazia intrinsecamente "è discussione, ragionare insieme [...] per ricorrere a un'espressione socratica, *filologia non misologia*" (*Imparare la democrazia*, Roma, 2005, rispettz. 23 e 29).

comunità politica conforme al principio democratico⁷⁴ e di un sistema normativo che risulti per tutti ad un tempo accogliente (configurandosi come un foro del pluralismo delle idee, un *forum* della libera ed aperta ricerca della verità da parte di ognuno⁷⁵) ed esigente (in ordine al rispetto della dignità di ogni persona umana e delle condizioni di coesistenza pacifica⁷⁶). Se il divenire del sistema si presenta conforme (naturalmente, nel suo complesso...) ad un simile modello, è possibile discorrere di un processo di integrazione (mentre il modello sopra rappresentato *sub b*) pare piuttosto configurare un fenomeno di assimilazione), che si dà precisamente soltanto laddove, in virtù di un inesauribile movimento dialettico, si realizzi, nella forma non già di acquisizione statica, ma di inesauribile dialettica processuale, l'ambientamento in seno ad un sistema di fattori già esterni allo stesso, che ne divengono parti non prive tuttavia di una loro individualità (e perciò l'integrazione è altro dall'assimilazione)⁷⁷.

⁷⁴ Naturalmente, la bibliografia sul valore democratico è praticamente sterminata: qui ci si limita a segnalare, tra i più recenti contributi sul tema, D. HELD, *Modelli di democrazia* (1996), Bologna, 1997; R. DAHL, *Sulla democrazia* (1998), Roma-Bari, 2000; F. ZAKARIA, *Democrazia senza libertà in america e nel resto del mondo* (2003), Milano, 2003; C. CROUCH, *Postdemocrazia* (2003), Roma-Bari, 2003 (ove si avanza l'ipotesi che la presente crisi della democrazia rappresentativa conduca verso una nuova fase, definita appunto come "postdemocrazia"); G. ZAGREBELSKY, *Imparare la democrazia*, Roma, 2005; G. AZZARITI, *Critica della democrazia identitaria*, Roma-Bari, 2005; J.J. LINZ, *Democrazia e autoritarismo. Problemi e sfide tra XX e XXI secolo*, Bologna, 2006; O. HÖFFE, *La democrazia nell'era della globalizzazione* (1999), Bologna, 2007; R. DWORKIN, *La democrazia possibile. Principi per un nuovo dibattito politico* (2006), Milano, 2007; L. CANFORA, *La democrazia. Storia di un'ideologia*, Roma-Bari, 2008. Per un'analisi dei processi di democratizzazione in atto a livello planetario (a partire dalla caduta del Muro di Berlino), L. MORLINO, *Democrazie e democratizzazioni*, Bologna, 2003 e, più recentemente, D. GRASSI, *Le nuove democrazie. I processi di democratizzazione dopo la caduta del Muro di Berlino*, Bologna, 2008 e E. SOMAINI (con la collaborazione di F. Mareggini), *Geografia della democrazia*, Bologna, 2009.

⁷⁵ Sul modello di Stato costituzionale come "foro del pluralismo delle idee", "*forum della ricerca della verità*" v. P. HÄBERLE, *Diritto e verità* (1995), Torino, 2000, spec. 85 ss.

⁷⁶ Sull'individuazione di un nucleo comune essenziale di principi costituzionali (il diritto costituzionale cosmopolitico), aperto al contributo di una pluralità indeterminabile di sistemi costituzionali, Q. CAMERLENGO, *Contributo ad una teoria del diritto costituzionale cosmopolitico*, Milano, 2007, spec. 68 ss.

⁷⁷ Secondo uno dei maggiori teorici dei sistemi complessi, "l'organizzazione è la sistemazione di relazioni tra componenti o individui che produce un'unità complessa o sistema, dotata di qualità ignote al livello delle componenti o individui", e "l'idea di unità complessa prende densità se si intuisce che non si può ridurre né il tutto alle parti né le parti al tutto, né l'uno al molteplice né il molteplice all'uno, ma che bisogna invece cercare di concepire insieme, in maniera contemporaneamente complementare e antagonista, le nozioni di tutto e di parti, di uno e di diverso". Perciò, è vero non soltanto che il tutto è più della somma delle parti isolatamente considerate, in virtù della "sua organizzazione", della stessa "unità globale" e delle "nuove qualità e proprietà che emergono dall'organizzazione e dall'unità globale", ma anche "il tutto è meno della somma delle parti: il che significa che alcune qualità, alcune proprietà inerenti alle parti considerate isolate, scompaiono nell'ambito del sistema" (E. MORIN, *Il metodo. I. La natura della natura*, cit., rispettivamente 117, 119, 120 e 127). Sul rapporto tra modello "multiculturalista" e modello "integrazioneista" da un punto di vista filosofico, v., tra gli altri, C. DI MARTINO, *La convivenza tra culture*, in

Prima di svolgere qualche ulteriore considerazione in ordine al rapporto fra il modello di Stato costituzionale e la situazione di pluralismo culturale propria delle società occidentali, non sembra superfluo porre in rilievo un'esigenza che del principio personalista, intorno al quale quello è incardinato, si pone come espressione indefettibile. Dei processi interculturali che incessantemente plasmano e trasformano le diverse identità collettive presenti nel tessuto civile, danno vita a differenziati circuiti di integrazione, strutturano e sviluppano una sfera pubblica pluralista, consentono (e, per altro verso, concorrono a realizzare) l'autogoverno politico di strutture sociali complesse, protagonisti devono essere non soltanto soggetti collettivi, ma anche, ed in un certo senso soprattutto, le singole persone, non essendo mai consentito, in un ordinamento (appunto) personalista e liberal-democratico, leggere le appartenenze "come astrazioni di tipo sistemico in grado di fagocitare il soggetto fino ad azzerare la sua capacità e il suo potere di autodeterminazione"⁷⁸. Assicurando a ciascun essere umano la possibilità di definire, articolare, declinare, insomma "rappresentare" e "governare" (e addirittura "decidere") la/e propria/e appartenenza/e⁷⁹, si edifica un sistema giuridico che trovi davvero il suo baricentro nel riconoscimento dei diritti inviolabili universalmente ad ogni uomo come tale, nella sua irripetibile singolarità, e non solo al "cittadino" (cioè, più in generale, al soggetto in forza di un'appartenenza predefinita e collocata in un ambito di indisponibilità rispetto a lui), e che risulti perciò aperto all'"autocomprensione dei titolari dei diritti fondamentali"⁸⁰, nonché (non solo alla protezione, ma anche) alla valorizzazione dei contributi individuali all'evoluzione culturale della/e collettività; inoltre, per tale via si contribuisce ad articolare strutture sociali troppo rigide, a superarne la tentazione di chiusure autoreferenziali, a garantire un benefico dinamismo *nei e tra i gruppi*.

AA. VV., *I diritti in azione. Universalità e pluralismo dei diritti fondamentali nelle Corti europee*, a cura di M. Cartabia, Bologna, 2007, 491 ss.

⁷⁸ Così M. RICCA, *Oltre Babele. Codici per una democrazia interculturale*, cit., 54.

⁷⁹ Ancora M. RICCA, *op. ult. cit.*, 79, osserva che, anche in ragione del dinamismo che connota tutte le identità culturali, soprattutto in contesti di marcato pluralismo culturale, deve riconoscersi "una sorta di *diritto all'autorappresentazione* a favore degli appartenenti alle singole culture, all'*autorappresentazione della cultura* come elemento della propria identità". In una analoga prospettiva, se non si fraintende, si colloca G. ALPA, *Status e capacità. La costruzione giuridica delle differenze individuali*, cit. 206-207, allorché sostiene che il principio dell'"*eguaglianza nella differenza* [...] deve essere completato da un corollario che si può esprimere nel modo seguente: *le differenze non possono divenire giuridicamente rilevanti senza il consenso dell'interessato*. [...] In altri termini, la differenza si deve convertire in *auto-differenziazione*". Sulla generale problematica dell'ascrizione di identità/appartenenze in termini monolitici e sostanzialmente violenti, v. A. SEN, *Identità e violenza* (2006), Roma-Bari, 2006.

⁸⁰ Sull'importanza negli ordinamenti costituzionali contemporanei dell'"autocomprensione dei titolari dei diritti fondamentali", v. P. HÄBERLE, *Le libertà fondamentali nello Stato costituzionale* (1983), a cura di P. Ridola, Roma, 1993, 175 ss., spec. 190-191 e ID., *Cultura dei diritti e diritti della cultura nello spazio costituzionale europeo. Saggi*, Milano, 2003, 118 ss.

Ciò premesso, deve riconoscersi che, allorquando si tenti di configurare soluzioni concrete e positive alle complesse problematiche recate dalla compresenza nello stesso territorio di identità culturali differenti (la situazione di pluralismo culturale cui si è fatto riferimento nel par. 2) coerenti con il modello di “interculturalità neoliberale” sopra delineato (del tutto congeniale alla “logica” dello Stato costituzionale contemporaneo, secondo la tesi dietro sostenuta), le difficoltà si presentano numerose e davvero ardue: almeno in Europa⁸¹, può ben dirsi, senza timori di smentite, che nessun Paese dispone di ricette facili e (tantomeno) sicure. In questa sede, si intende soltanto porre in evidenza un’istanza che sembra ineludibile, almeno se i sistemi costituzionali contemporanei intendono restare fedeli alla loro vocazione personalista e liberal-democratica, e dunque al paradigma interculturale: occorre che si inverta (o almeno si arresti) la tendenza alla dissociazione ed alla progressiva divaricazione fra le tre grandi categorie attraverso le quali si offre qualificazione in ambito costituzionale all’elemento personale degli ordinamenti statali (cittadinanza, popolazione, nazionalità)⁸². Occorre cioè che tra l’appartenenza politica (la cittadinanza⁸³), l’appartenenza sociale generata dal radicamento territoriale, dalla partecipazione ai processi di produzione e consumo della ricchezza, dall’inserimento entro la rete di relazioni (eterogenee, e di intensità variabile) che costituiscono il tessuto comunitario (la popolazione, o, se si vuole, la “cittadinanza sociale”⁸⁴), l’appartenenza di tipo nazionale, e

⁸¹ Com’è noto, nel continente nord-americano, ove pure difficoltà e problemi, anche assai gravi, non sono mancati e non mancano di certo, il contesto sociale e politico-istituzionale si presenta alquanto diverso, sì da renderlo quasi incomparabile alla realtà europea.

⁸² Per la manualistica costituzionale al riguardo, v., per tutti, T. MARTINES, *Diritto costituzionale*, XI ed. interamente riveduta da G. Silvestri, Milano, 2005, 140 ss.

⁸³ Sulla nozione di cittadinanza, naturalmente centrale nel costituzionalismo liberal-democratico, ci si limita a segnalare, in una letteratura amplissima, AA. VV., *La cittadinanza. Appartenenza, identità, diritti*, a cura di D. Zolo, Roma-Bari, 1994; M. CUNIBERTI, *La cittadinanza. Libertà dell’uomo e libertà del cittadino nella Costituzione italiana*, Padova, 1997; E. GROSSO, *Le vie della cittadinanza. Le grandi radici. I modelli storici di riferimento*, cit; E. CASTORINA, *Introduzione allo studio della cittadinanza. Profili ricostruttivi di un diritto*, Milano, 1997; G. BERTI, *cittadinanza, cittadinanze e diritti fondamentali*, P. HÄBERLE, *La cittadinanza come tema di una dottrina europea della costituzione*, G. U. Rescigno, *Cittadinanza: riflessioni sulla parola e sulla cosa*, in *Riv. dir. cost.*, 1997, rispettz. 3 ss., 19 ss., 37 ss.; C. SALAZAR, *Tutto scorre: riflessioni su cittadinanza, identità e diritti alla luce dell’insegnamento di Eraclito*, AA. VV., *Lo straniero e l’ospite*, a cura di R. Astori – F. Cappelletti, Torino, 2002, 170 ss.; M. LA TORRE, *Cittadinanza e ordine politico. Diritti, crisi della sovranità e sfera pubblica: una prospettiva europea*, Torino, 2004; P. B. HELZEL, *Il diritto ad avere diritti. Per una teoria normativa della cittadinanza*, Padova, 2005; A. VACCARI, voce *Cittadinanza*, in *Dizionario di diritto pubblico*, II, cit., 918 ss.; F. CERRONE, *La cittadinanza e i diritti*, in AA. VV., *I diritti costituzionali*, a cura di R. Nania – P. Ridola, I, Torino, 2006, 277 ss.; C. LUCIONI, *Cittadinanza e diritti politici: studio storico-comparatistico sui confini della comunità politica*, Roma, 2008.

⁸⁴ Sulla c.d. “cittadinanza sociale” come partecipazione, continuata e diffusa, alla vita pubblica e ed economica della comunità statale (e dunque “una sorta di cittadinanza sostanziale, almeno dal punto di vista democratico”), v., recentemente, M. RICCA, *op. ult. cit.*, 49 (ed *ivi* le espressioni virgolettate). Denuncia “il divario crescente fra cittadinanza

dunque etnico-culturale⁸⁵ (con una marcata rilevanza, in seno alla dimensione culturale, del fattore religioso⁸⁶), e, più in generale, le appartenenze sociali (comunque culturalmente connotate) riscontrabili sul territorio, si inneschino dinamiche relazionali (di segno interculturale) in direzione di una progressiva convergenza (sia pure solo tendenziale). Come è agevole intuire sulla base dell'impostazione fin qui delineata, non si richiede né si auspica in alcun modo un ritorno (che peraltro sarebbe comunque del tutto irrealistico...) alla condizione di omogeneità tra cultura nazionale, sistema economico-sociale, corpo politico⁸⁷ e organizzazione del potere pubblico che sussisteva (o almeno, si rappresentava sussistente, secondo il paradigma monista di cui si diceva...) nei primi secoli di vita degli Stati nazionali moderni, prima che le rivoluzioni della fine del '700, segnando l'ingresso del costituzionalismo moderno sulla scena politico-istituzionale, ne scuotessero la monolitica compattezza. Piuttosto, si esige che quelle tre categorie diventino significative l'una per le altre, specialmente sviluppando relazioni di carattere osmotico tra le diverse soggettività culturali e tra queste e la cittadinanza politica (anche grazie ad una larga partecipazione ad una sfera pubblica pluralistica e aperta),

giuridica e sociale" G. ZINCONI, *Cittadinanza e processi migratori: tesi sulle trasformazioni e i conflitti*, in *Diritto, immigrazione, cittadinanza*, n. 4/2000, 45 ss. (la citazione è tratta da p. 45).

⁸⁵ Sul concetto di nazione nell'ambito del diritto pubblico, v. gli autori citati alla nota 36. Sul rilievo dei valori nazionali nella Costituzione e nella storia politico-costituzionale italiana, v. altresì L. PALADIN, *Valori nazionali e principio di unità della Repubblica nella Costituzione italiana*, in AA. VV., *Studi in onore di Manlio Mazziotti di Celso*, II, Padova, 1995, 369 ss. (nonché in ID., *Saggi di storia costituzionale*, a cura di S. Bartole, Bologna, 2008, 115 ss.);

⁸⁶ Al riguardo, v., recentemente, tra gli altri, N. COLAIANNI, *Eguaglianza e diversità culturali e religiose. Un percorso costituzionale*, Bologna, 2006, spec. 35 ss., ove si sostiene che sarebbe "un cedimento all'integralismo, oltre che all'approssimazione, risolvere le diversità culturali in mere diversità religiose tanto quanto sarebbe una lettura secolarizzante la riconduzione delle religioni puramente e semplicemente a componenti delle culture" (*ivi*, 37). Sul rapporto tra religione, cultura ed esperienza giuridica, v. M. RICCA, *Oltre Babele. Codici per una democrazia interculturale*, cit., 177 ss. Sulla rilevanza del fattore religioso nel processo di costruzione dello Stato nazionale italiano, e più in generale nella storia politica del nostro Paese, v., per tutti, F. TRANIELLO, *Religione cattolica e Stato nazionale. Dal Risorgimento al secondo dopoguerra*, Bologna, 2007.

⁸⁷ Ha sottolineato con forza in più luoghi l'autonomia della cittadinanza politica democratica rispetto ad identità di carattere etnico-nazionale J. HABERMAS, richiedendo la prima soltanto la socializzazione dei cittadini "in una comune cultura politica": v., ad esempio, di tale A., *Cittadinanza politica e identità nazionale. Riflessioni sul futuro d'Europa* (1991), in ID., *Morale, Diritto, Politica*, a cura di L. Ceppa, Torino, 1992, 105 ss. (le parole fedelmente riportate sono a p. 117). Anche S. BENHABIB, *I diritti degli altri. Stranieri, residenti, cittadini* (2004), Milano, 2006, 95 e 96, distingue tra "integrazione culturale e integrazione politica", avanzando "l'ipotesi che in una stabile democrazia liberale la porosità dei confini non costituisca una minaccia, ma piuttosto un arricchimento, della diversità democratica esistente". Infatti, "nello stato moderno, la vita politica è una sfera di esistenza tra ciascuna con le proprie pretese nei nostri confronti. La disgiunzione tra identità e fedeltà personali, scelte pubbliche e coinvolgimenti privati, è costitutiva della libertà dei cittadini nelle democrazie liberali".

riconformando la cittadinanza politica⁸⁸ ovvero allargandone i confini⁸⁹, riducendo comunque fortemente la cerchia dei (si direbbe) “cittadini soltanto sociali”, cioè di coloro che, pur regolarmente risiedendo sul territorio del Paese, pur partecipandone della vita economico-sociale, pur essendo naturalmente titolari dei diritti universalmente garantiti ad ogni persona umana⁹⁰, non godono dei diritti politici, essendo privi di cittadinanza e dunque non ricompresi nella comunità politica che si autogoverna.

⁸⁸ Per fare soltanto qualche esempio recente, nell’ambito del pensiero sociologico, ha ripensato la categoria della cittadinanza nel contesto della società multiculturale, nella prospettiva della “cittadinanza post-nazionale”, L. ZANFRINI, *Cittadinanze. Appartenenze e diritti nella società dell’immigrazione*, Roma-Bari, 2007, mentre S. ROSSI, *La porta stretta: prospettive della cittadinanza post-nazionale* (23 aprile 2008), in www.forumcostituzionale.it, discorre di “cittadinanza modulare”.

⁸⁹ Al riguardo, il riferimento più immediato ed anche più significativo è costituito dall’inedita ed originale declinazione della categoria che è rappresentata dalla cittadinanza dell’Unione europea, sulla quale, tra i contributi più recenti, si segnalano in ambito giuridico le ricostruzioni di V. LIPPOLIS, voce *Cittadinanza dell’Unione europea*, in AA. VV., *Dizionario di diritto pubblico*, II, cit., 925 ss. e C. PINELLI, voce *Cittadinanza europea*, in *Enc. dir.*, *Ann.*, I, Milano, 2007, 181 ss., nonché, sul terreno filosofico, A. CORTINA, *Cittadinanza europea: un’identità aperta* e F. BIONDO, *Cittadinanza europea e costituzionalismo liberale*, in AA. VV., *Identità, diritti, ragione pubblica in Europa*, a cura di I. Trujillo e F. Viola, Bologna, 2007, rispett. 13 ss. e 35 ss. Ma si devono rilevare coraggiose aperture in direzione di ulteriori allargamenti: in particolare, ha riflettuto intorno ad una cittadinanza di livello cosmopolitico J. HABERMAS, ad esempio in *L’inclusione dell’altro*, cit., e *L’Occidente diviso* (2004), Roma-Bari, 2005, 130 ss. Audacemente, GIOVANNI PAOLO II, nel *Messaggio per la celebrazione della XXXVIII Giornata Mondiale della Pace* (2005) ha configurato (al n. 6), per la prima volta nella dottrina sociale della Chiesa, un principio di “cittadinanza mondiale” in capo ad ogni persona umana in forza della sua semplice “appartenenza alla famiglia umana”.

⁹⁰ Riguardo alla complessa problematica dell’universalità dei diritti inviolabili dell’uomo, v., nella letteratura più recente, tra gli altri, L. BACCELLI, *Il particolarismo dei diritti. Poteri degli individui e paradossi dell’universalismo*, Roma, 1999; L. FERRAJOLI, *Diritti fondamentali. Un dibattito teorico*, a cura di E. Vitale, Roma-Bari, 2001; F. SALERNO, *Multiculturalismo e tutela della persona straniera*, in AA. VV., *Lo straniero e l’ospite*, cit., 151 ss.; A. ALGOSTINO, *L’ambigua universalità dei diritti. Diritti occidentali o diritti della persona umana?*, Napoli, 2005; E. ROSSI, *Art. 2*, in AA. VV., *Commentario alla Costituzione*, a cura di R. Bifulco – A. Celotto – M. Olivetti, I, Torino, 2006, 47 ss.; F. VIOLA, *L’universalità dei diritti umani: un’analisi concettuale*, in AA. VV., *Universalismo ed etica pubblica*, a cura di F. Botturi – F. Todaro, Milano, 2006, 155 ss. (su tale saggio di F. Viola, v. anche gli interventi critici di M. ATIENZA e B. CELANO, *ivi*, rispett. 188 ss. e 198 ss.); M. RICCA, *Oltre Babele. Codici per una democrazia interculturale*, cit., 97 ss.

Riguardo alla terribile condizione in cui si sono trovati “milioni di individui” che, avendo perduto la patria e lo status politico (dunque, la cittadinanza) in un’umanità completamente organizzata in strutture politiche, avevano perduto “il diritto ad avere diritti (e ciò significa vivere in una struttura in cui si è giudicati per le proprie azioni e opinioni)”, è d’obbligo il riferimento all’appassionata (e intensamente tragica) riflessione di H. ARENDT [*Le origini del totalitarismo* (1973), Torino, 2004, 402 ss.; alle pp.410-411 il riferimento puntuale]; su tali pagine di H. Arendt, v. S. BENHABIB, *I diritti degli altri. Stranieri, residenti, cittadini*, cit., 39 ss. e P. B. HELZEL, *Il diritto ad avere diritti. Per una teoria normativa della cittadinanza*, Padova, 2005

Naturalmente, si inserisce in questa prospettiva la complessiva (e complessa) problematica dei diritti politici (primo tra questi, il diritto di voto, naturalmente) degli immigrati⁹¹, che è peraltro un segmento (certo di cruciale rilevanza, in sistemi democratici) della più generale questione della condizione giuridica degli immigrati⁹². La questione, in ordine alla quale alcune significative (ed assai controverse) sperimentazioni si sono avute a livello locale⁹³, richiede certamente l'assunzione di una scelta normativa a livello nazionale. In questa sede, ovviamente, non può adeguatamente trattarsene; può soltanto rapidamente osservarsi che sembra possibile

⁹¹ Al riguardo, v., nella letteratura più recente, E. GROSSO, *La titolarità del diritto di voto. Partecipazione e appartenenza alla comunità politica nel diritto costituzionale europeo*, Torino, 2001; G. FRANCHI SCARSELLI, *Sul riconoscimento del diritto di voto agli stranieri*, in *Diritto, immigrazione, cittadinanza*, n. 3/2003; P. BONETTI, *Ammissione all'elettorato e acquisto della cittadinanza: due vie dell'integrazione politica degli stranieri. Profili costituzionali e prospettive legislative*, in *Federalismi.it*, n. 11/2003, all'indirizzo www.federalismi.it; G. CHIARA, *Titolarità del voto e fondamenti costituzionali di libertà ed eguaglianza*, Milano, 2004; B. PRICOLO, *La partecipazione degli stranieri non comunitari alla vita politica locale*, in *Diritto, immigrazione, cittadinanza*, n. 2/2004, 67 ss.; A. DE BONIS – M. FERRERO, *Dalla cittadinanza etno-nazionale alla cittadinanza di residenza*, in *Diritto, immigrazione, cittadinanza*, n. 4/2004, 49 ss.; T. F. GIUPPONI, *Il diritto di voto agli stranieri. Profili problematici*, in AA. VV., *Istituzioni e dinamiche del diritto. Multiculturalismo, comunicazione, federalismo*, a cura di A. Vignudelli, Torino, 2005, 107 ss., nonché, dello stesso A., *Stranieri extracomunitari e diritti politici. Problemi costituzionali dell'estensione del diritto di voto in ambito locale*, sul forum di Quaderni costituzionali, all'indirizzo www.forumcostituzionale.it; A. ALGOSTINO, *I diritti politici dello straniero*, Napoli, 2006; E. ROSSI – M. VRENNA, *Brevi considerazioni in tema di diritto di voto agli stranieri nelle elezioni regionali e locali*, in *Diritto, immigrazione, cittadinanza*, n. 2/2006, 13 ss.

⁹² Su tale generale tematica, v. E. GROSSO, voce *Straniero (status dello)*, in *Dizionario di diritto pubblico*, VI, cit., 5787 ss., e AA. VV., *Diritto degli stranieri*, a cura di B. Nascimbene, Padova, 2004. Cfr. anche E. ROSSI, *I diritti fondamentali degli stranieri irregolari*, in AA. VV., *I problemi costituzionali dell'immigrazione in Italia e Spagna*, a cura di M. Revenga Sánchez, Milano, 2003, 109 ss.; G. BASCHERINI, *L'immigrazione e i diritti*, in AA. VV., *I diritti costituzionali*, I, cit., 421 ss., e, dello stesso A., *I doveri costituzionali degli immigrati*, in AA. VV., *I doveri costituzionali: la prospettiva del giudice delle leggi* (Atti del Convegno di Acqui Terme-Alessandria, 9-10 giugno 2006), a cura di R. Balduzzi – M. Cavino – E. Grosso – J. Luther, Torino, 2007, 86 ss.; M. GESTRI, *Linee di incidenza della normativa internazionale ed europea sulla condizione giuridica degli stranieri non comunitari*, e L. VESPIGNANI, *Evoluzione della giurisprudenza costituzionale in materia di diritti degli stranieri*, in AA. VV., *Istituzioni e dinamiche del diritto. Multiculturalismo, comunicazione, federalismo*, a cura di A. Vignudelli, Torino, 2005, rispettivamente 59 ss. e 92 ss. Sulla giurisprudenza costituzionale relativa alla disciplina legislativa applicabile agli stranieri (e segnatamente alla normativa relativa al fenomeno dell'immigrazione), G. SAVIO, *Il diritto degli stranieri e i limiti del sindacato della Corte costituzionale: una resa al giudice delle leggi* (nota alla sent. cost. n.22/2007), in *Diritto, immigrazione, cittadinanza*, n. 1/2007, 81 ss. Interessanti considerazioni in ordine al tema dell'ospitalità e dello straniero sul piano antropologico e sociale sono in F. M. BARLASSINA, *Ospitalità, cultura e diritto. Lo straniero: ospite od ostile?*, in AA. VV., *Lo straniero e l'ospite*, cit., 19 ss.

⁹³ Al riguardo, v. B. PRICOLO, *La partecipazione degli stranieri non comunitari alla vita politica locale*, cit. e T. F. GIUPPONI, *Stranieri extracomunitari e diritti politici. Problemi costituzionali dell'estensione del diritto di voto in ambito locale*, cit.

individuare in proposito due distinte strategie: la modifica della normativa vigente in tema di cittadinanza, così da renderne più agevole l'acquisto da parte degli stranieri residenti da un congruo periodo di tempo, ovvero il riconoscimento dei diritti politici sulla sola base della residenza regolare per un certo arco temporale. Tale ultima posizione non manca certo di argomenti a suo favore, a partire dallo stretto rapporto tra rappresentanza politica ed assolvimento dei doveri tributari (che naturalmente derivano dalla partecipazione alla vita economica del Paese e dunque ai processi di produzione del PIL) che appartiene al patrimonio storico del costituzionalismo democratico (*no taxation without representation*)⁹⁴; ma probabilmente sarebbe più agevole percorrere la prima strada⁹⁵, se non altro perché conforme alla tradizione giuridico-costituzionale che radica i diritti politici sull'appartenenza alla comunità formalmente espressa e sancita dalla cittadinanza. Ma a favore della strategia volta a favorire l'acquisizione dello *status* di cittadino milita anche una considerazione assiologicamente pregnante: infatti, alla luce delle precedenti riflessioni, può sostenersi che in un ordinamento personalista e liberal-democratico (e dunque nel modello di Stato costituzionale contemporaneo), la (quantomeno tendenziale) convergenza di cittadinanza sociale e cittadinanza politica si presenti come costituzionalmente pregevole, esibendo l'attitudine a generare sinergiche relazioni tra circuiti di integrazione socio-economica e circuiti di integrazione politica⁹⁶.

5. Costituzionalismo multilivello e paradigma interculturale: verso un costituzionalismo interlivello

⁹⁴ In tal senso, ad esempio, A. DE BONIS – M. FERRERO, *Dalla cittadinanza etno-nazionale alla cittadinanza di residenza*, cit., 54 ss. (ove anzi si suggerisce di attribuire il voto allo straniero fin dall'inizio del regolare soggiorno: *ivi*, 63) e, ampiamente, A. ALGOSTINO, *I diritti politici dello straniero*, cit., spec. 122 ss. Sul crescente peso della residenza (a scapito della cittadinanza) come condizione di godimento dei diritti, v. G. ZINCONE, *Cittadinanza: trasformazioni in corso*, in *Fil. pol.*, n. 1/2001, 71 ss.

⁹⁵ Ed infatti lungo di essa si erano avviati nella scorsa legislatura il disegno di legge predisposto dal Governo Prodi (il c.d. d.d.l. Amato) ed altri progetti di iniziativa parlamentare, che avevano costituito la base di un "testo unificato" predisposto dalla Commissione Affari costituzionali della Camera dei deputati (relatore l'on. Bressa): per un commento di tale testo unificato, v. S. ROSSI, *La porta stretta: prospettive della cittadinanza post-nazionale* (23 aprile 2008), in www.forumcostituzionale.it. Nella presente legislatura, non sembra davvero realisticamente prevedibile una riforma della disciplina della cittadinanza che ne renda più agevole l'acquisto; ma, secondo la lezione del più conosciuto agente segreto della storia, "mai dire mai"...

⁹⁶ S. BENHABIB (*I diritti degli altri. Stranieri, residenti, cittadini*, cit., 107 ss.) configura un "diritto umano all'appartenenza", inteso come accesso ai diritti politici (oltre che civili), pur se alle condizioni stabilite dalle legislazioni dei singoli Paesi, che però non potrebbero non prevedere una procedura accessibile a stranieri ed immigrati residenti allo scopo di diventare cittadini, senza restrizioni sulla base di preferenze etniche, religiose, sessuali o razziali; tale diritto "costituisce un aspetto del *principio universale del diritto, cioè del riconoscimento dell'individuo quale titolare di un diritto al rispetto morale e al riconoscimento della propria libertà comunicativa*" (il passaggio fedelmente riportato si trova a p. 113).

Il discorso fin qui svolto ha posto in evidenza come il prisma dell'interculturalità rappresenti una chiave di lettura certo non familiare per i giuristi, ma pure assai intrigante, perché consente di cogliere in una luce (almeno in parte) inconsueta profili pure centrali dei sistemi costituzionali contemporanei, e consente anche di riscontrare (se non ci si inganna) significative analogie e rilevanti convergenze tra logiche e dinamiche che appartengono alla dimensione propriamente costituzionale (e perciò normativa) e fenomeni che si collocano piuttosto sul terreno della prassi sociale e del divenire comunitario (e dunque ambientati entro la sfera effettuale). Una conferma, se mai ve ne fosse bisogno, dell'esigenza, richiamata precisamente nelle notazioni introduttive del presente scritto ed apprezzabile proprio sul piano normativo, di procedere ad una ricostruzione dell'ordinamento giuridico e dei suoi istituti che ne illumini la costanti, biunivoche relazioni con l'esperienza comunitaria, superando la tentazione, così congeniale al tradizionale impianto giuspositivista, di offrirne una lettura chiusa entro gli angusti limiti di un arido ed asfittico formalismo e in ultima analisi sterilmente autoreferenziale. Se le forme e le dinamiche della struttura sociale si lasciano descrivere ed analizzare adeguatamente attraverso il paradigma interculturale, il sistema costituzionale si rivela esso stesso marcatamente connotato da tale paradigma, intimamente intrecciato a (e – per così dire – intessuto di) processi interculturali, dei quali si pone quale condizione istituzionale, frutto qualificato, promotore incessante.

Non può perciò stupire la possibilità di avvalersi del prisma dell'interculturalità per cogliere in una peculiare prospettiva istituti e principi che rappresentano l'*hard core* del costituzionalismo: così, ad esempio, potrebbe osservarsi che il principio di laicità⁹⁷ ne viene particolarmente

⁹⁷ Nell'ampia (e davvero multidisciplinare) letteratura relativa al principio di laicità, che si è arricchita di numerosi e cospicui contributi nel corso degli ultimi anni, si menziona qui soltanto C. CARDIA, voce *Stato laico*, in *Enc. dir.*, XLIII, Milano, 1990, 874 ss.; S. BERLINGÒ, voce *Fonti del diritto ecclesiastico*, in *Dig. (disc. pubbl.)*, VI, Torino, 1991, 458, ove si ravvisano, all'interno del principio di laicità, due "anime", imponendo esso ad un tempo "demarcazione in negativo della sfera tipica di rilevanza dei fenomeni religiosi e valorizzazione in positivo dei flussi da essi provenienti"; AA. VV., *Ripensare la laicità. Il problema della laicità nell'esperienza giuridica contemporanea*, a cura di G. Dalla Torre, Torino, 1993; F. RIMOLI, voce *Laicità*, in *Enc. giur.*, XVIII, Roma, 1995; S. MANGIAMELI, *La laicità dello Stato tra neutralizzazione del fattore religioso e "pluralismo confessionale e culturale"*, in *Dir. soc.*, 1997, 27 ss., spec. 36 ss.; C. MIRABELLI, *Prospettive del principio di laicità dello Stato*, in *Quad. dir. pol. eccl.*, 2001, 331 ss.; G. DALLA TORRE, *Europa. Quale laicità*, Cinisello Balsamo (Mi), 2003; AA. VV., *La laicità crocifissa? Il nodo costituzionale dei simboli religiosi nei luoghi pubblici*, a cura di R. Bin-G. Brunelli-A. Pugiotto-P. Veronesi, Torino, 2004; AA. VV., *Le ragioni dei laici*, a cura di G. Preterossi, Roma-Bari, 2005; S. PRISCO, voce *Laicità*, in *Dizionario di diritto pubblico*, dir. da S. Cassese, IV, Milano, 2006, 3335 ss. e ID, *Laicità. Un percorso di riflessione*, Torino, 2007; AA. VV., *Laicità. Una geografia delle nostre radici*, a cura di G. Boniolo, Torino, 2006; F. RIMOLI, *Laicità, postsecolarismo, integrazione dell'estraneo: una sfida per la democrazia pluralista*, e A. TRAVI, *Riflessioni su laicità e pluralismo*, in *Dir. pubbl.* 2006, rispettz. 335 ss. e 375 ss.; O CHESSA, *La laicità come eguale rispetto e considerazione*, in *Riv. dir. cost.*, 2006, 27 ss.; N. COLAIANNI, *Un "principio costituzionale supremo" sotto attacco: la*

investito e riconformato in termini parzialmente diversi rispetto alla fisionomia originaria. Infatti, fin dal loro sorgere (sia pure con modalità variabili e non senza qualche incoerenza⁹⁸), gli Stati moderni, peculiare espressione del processo di secolarizzazione che ha investito il mondo occidentale⁹⁹, si sono caratterizzati per la loro condizione di alterità rispetto al fenomeno religioso, e dunque per la netta, dicotomica separazione che venivano a delineare (ed anche, in un certo senso, a presupporre) tra sfera religiosa e sfera politico-istituzionale¹⁰⁰. Se si riflette sulla laicità nella prospettiva dell'interculturalità, si può agevolmente rilevare come essa, intesa come imparzialità e neutralità del sistema costituzionale (ed in generale delle pubbliche istituzioni) nei confronti del fenomeno religioso (e più in generale delle diverse visioni relative al senso dell'esistenza umana), si conferma come ineludibile esigenza: essendo la Costituzione condizione istituzionale della relazione tra le differenti identità religiose (e più ampiamente culturali) e frutto giuridicamente (ma anche politicamente ed eticamente) apprezzabile dell'incontro tra diversità (ideologiche, culturali,

laicità e S. LARICCIA, *La laicità delle istituzioni repubblicane italiane*, in *Dem. dir.*, 2/2006, rispettz. 77 ss. e 89 ss.; G. SAVAGNONE, *Dibattito sulla laicità. Alla ricerca di una identità*, Leumann (To), 2006; AA. VV., *Laicità e diritto*, a cura di S. Canestrari, Bologna, 2007; C. CARDIA, *Le sfide della laicità: etica, multiculturalismo, islam*, Cinisello Balsamo (Mi), 2007; A. SANTAMBROGIO, *I cattolici e l'Europa: laicità, religione e sfera pubblica*, Soveria Mannelli (Cz), 2007; S. FERRARI, *Laicità dello Stato e pluralismo delle religioni*, in *Soc. dir.*, 2/2006, 5 ss.; F. MACIOCE, *Una filosofia della laicità*, Torino, 2007; L. CORSO, *Stato laico, una formula: verso una prospettiva europea*, in AA. VV., *Identità, diritti, ragione pubblica in Europa*, a cura di I. Trujillo e F. Viola, 203 ss.; F. D'AGOSTINO-G. DALLA TORRE- C. CARDIA- S. BELARDINELLI, *Laicità cristiana*, a cura di F. D'Agostino, Cinisello Balsamo (Mi), 2007; F. DE GIORGI, *Laicità europea. Processi storici, categorie, ambiti*, Brescia, 2007; B. PASTORE, *Condizioni di laicità*, C. DEL BÒ, *Laicismo, neutralismo e "legal enforcement of morals"*, M. L. LANZILLO, *Oltre la laicità: l'"impazienza della libertà"*, P. CHIASSONI, *Lo stato laico secondo madre chiesa. Libertà religiosa e libertà di coscienza in una società liberal-democratica*, E. DICIOTTI, *L'educazione e la scuola nello stato laico e liberale*, C. LUZZATI, *Lo strano caso del crocifisso*, L. ZAGATO, *Diritto internazionale e fenomeno religioso: note in margine al nuovo incontro tra antichi compagni di strada*, in *Ragion pratica*, n. 28/2007, rispettz. 7 ss., 17 ss., 37 ss., 77 ss., 105 ss., 125 ss., 145 ss.; A. SPADARO, *Libertà di coscienza e laicità nello Stato costituzionale. Sulle radici "religiose" dello Stato "laico"*, Torino, 2008, spec. 159 ss.; C. FORNERO, *Laicità debole e laicità forte: il contributo della bioetica al dibattito sulla laicità*, Milano, 2008, nonché, volendo, L. D'ANDREA, *Ripensando il principio di laicità*, in AA. VV., *Un Vescovo per il nostro tempo. Scritti in ricordo di Cataldo Naro Arcivescovo di Monreale*, a cura di V. Sorce, Caltanissetta, 2007, 51 ss.

⁹⁸ Naturalmente, secondo forme e con modalità variabili da Stato a Stato, e non senza qualche rilevante incoerenza: basti ricordare che la prima Costituzione del Regno d'Italia, lo Statuto albertino, proclamava la religione cattolica come "la sola Religione dello Stato" (art. 1). Sulla multiforme presenza di riferimenti religiosi nei testi costituzionali di diversi paesi europei, v. il sintetico e vivace quadro che è in J.H.H. WEILER, *Un'Europa cristiana. Un saggio esplorativo*, Milano, 2003, 58 ss.

⁹⁹ Si menziona ancora, al riguardo, E.W. BÖCKENFÖRDE, *La formazione dello Stato come processo di secolarizzazione*, cit.

¹⁰⁰ Sulla separazione tra Stato e religione come aspetto caratterizzante dei sistemi costituzionali moderni, secondo una prospettiva comparatistica, si rinvia a G. DE VERGOTTINI, *Diritto costituzionale comparato*, V ed., Padova, 1999, 445 ss.

religiose, sociali...), essa non può in alcun modo identificarsi e risolversi in alcuna di esse, a pena di tradire la propria natura, smarrire la propria identità, precludersi l'assolvimento del proprio infungibile ruolo fondante ed ordinante un modello di convivenza organizzata rispettoso del pluralismo. Dunque, la Costituzione, così come lo Stato e l'ordinamento complessivo, non può che essere refrattaria rispetto ad ogni possibile appropriazione da parte delle molteplici soggettività (segnatamente, culturali, religiose, ideologiche) che nel tessuto comunitario convivono, carente di qualunque qualificazione riferibile ad una di esse¹⁰¹; ma un simile risultato nel modello di Stato costituzionale, che trova nella cultura (in senso antropologico, come si è detto) della comunità una dimensione essenziale, si consegue non già confinando nell'irrelevanza costituzionale (e giuridica) quelle soggettività¹⁰², ma attraverso la loro comune e paritaria partecipazione alla sfera pubblica, ed in primo luogo al processo di inveroamento e positivizzazione dei valori costituzionali. Perciò, la Costituzione è (come atto) e si mantiene (come processo) laica, in quanto si configuri come prodotto interculturale, generato dall'intreccio dei rapporti tra quelle soggettività¹⁰³.

Ma non è questa la sede per ulteriori considerazioni relative alla possibilità di ripensare singoli principi o istituti costituzionali secondo la categoria dell'interculturalità. Conviene adesso piuttosto, in conclusione del nostro discorso, brevemente riflettere sulla caratterizzazione multilivello che, riferita da una teoria proposta con successo alla fine degli anni '90 all'ordinamento dell'Unione europea¹⁰⁴, appartiene secondo una larga corrente dottrinale ai sistemi costituzionali contemporanei, sicché si è coniata la – felicemente provocatoria – locuzione “costituzionalismo multilivello” (*multilevel constitutionalism*)¹⁰⁵. Certamente, con tale

¹⁰¹ F. REMOTTI (*Il pregio di ciò che manca e la laicità degli altri*, in AA. VV., *Le ragioni dei laici*, cit., 43) acutamente osserva che “essere laico forse vuol dire ‘mancare’ di qualcosa: non essere qualcuno o non avere cose che altri sono e possiedono. Si è laici rispetto a coloro i quali dispongono di qualcosa ‘in più’”. Sottolinea la portata di tale notazione per una ricostruzione complessiva della categoria in esame, sia in riferimento alla laicità della politica e della cultura, sia in relazione alla laicità *della e nella* Chiesa, G. SAVAGNONE, *op. cit.*, 13 ss.

¹⁰² È questa, ad esempio, la proposta di G. BONIOLO, *Introduzione*, in AA. VV., *Laicità. Una geografia delle nostre radici*, cit., XX ss.

¹⁰³ E per tale ragione è parso (L. D'ANDREA, *Ripensando il principio di laicità*, 58 ss.) di potere risolvere la laicità in un processo dialettico, potendo qualificarsi laico un sistema capace di innescare e governare una feconda – appunto dialettica – tra i fattori di unità (i principi costituzionali) e coesione e le multiformi e differenziate identità (culturali, religiose, ideologiche...) che coesistono in seno alla comunità.

¹⁰⁴ Da I. PERNICE, *Multilevel constitutionalism and the treaty of Amsterdam: European constitution-making revisited?*, in *Common Market Law Review*, 1999, 703 ss.

¹⁰⁵ Sul *multilevel constitutionalism*, v., oltre al saggio di I. Pernice già citato alla nota precedente, tra gli altri, S. PAJNO, *L'integrazione comunitaria del parametro di costituzionalità*, Torino, 2001, 226 ss. e C. AMIRANTE, *Costituzionalismo e Costituzione nel nuovo contesto europeo*, Torino, 2003, 1 ss.; AA. VV., *Aspetti e problemi del costituzionalismo multilivello*, a cura di P. Bilancia – F. G. Pizzetti, Milano, 2004; C. PINELLI, *Multilevel constitutionalism e principi fondativi degli ordinamenti sopranazionali*, e R. ARNOLD, *Multilevel constitutionalism e principi fondativi degli ordinamenti*

espressione si è innanzitutto inteso porre in evidenza l'articolazione dell'organizzazione dei pubblici poteri in più livelli territoriali di governo, cui si è già fatto cenno riguardo al principio di separazione dei poteri; ma non deve sfuggire come la formula "costituzionalismo multilivello" si riveli un autentico ossimoro in una prospettiva tradizionale, essendo la Costituzione l'atto normativo che racchiude la forma e le condizioni assiologicamente orientate dell'unità del sistema (che non può che definire un unico "livello" di istituzioni pubbliche). In realtà, se si intende "prendere sul serio" (per parafrasare Dworkin) la locuzione in esame, e perciò declinare davvero la "Costituzione" in una molteplicità di livelli (e dunque con riferimento ad una pluralità di enti pubblici e di micro-sistemi), mantenendone intatta la (già menzionata) vocazione "naturale" a porsi quale "principio ordinatore unitario" (*principium individuationis*) del sistema generale (del macro-sistema), allora non di costituzionalismo multilivello dovrebbe discorrersi, ma di *costituzionalismo interlivello* (o di "ordine intercostituzionale", secondo una tesi recentemente avanzata)¹⁰⁶. Infatti, analogamente alle dinamiche sopra descritte di costruzione delle identità individuali e collettive, anche sul piano giuridico-costituzionale l'identità di

sopranazionali, in AA. VV., *Federalismi e integrazioni sopranazionali nell'arena della globalizzazione: Unione Europea e Mercosur*, a cura di P. Bilancia, Milano, 2006, rispettivamente 11 ss. e 21 ss.; A. D'ATENA, *Costituzionalismo multilivello e dinamiche istituzionali*, Torino, 2007.

¹⁰⁶ Di un "ordine intercostituzionale" ha in più luoghi discorso A. RUGGERI, a partire da *Sovranità dello Stato e sovranità sovranazionale, attraverso i diritti umani, e le prospettive di un diritto europeo intercontinentale*, in *Dir. pubbl. comp. ed eur.*, 2001, 544 ss.: secondo tale A., "intercostituzionale" può definirsi un ordine "nel quale le Costituzioni, quale che sia l'ambito entro il quale si affermano e fanno valere, si dispongono a farsi alimentare l'una dall'altra sullo specifico terreno della salvaguardia dei diritti fondamentali (e, dunque, in sede di interpretazione-applicazione delle relative disposizioni positive), allo scopo di offrire la massima tutela possibile, alle condizioni complessive di contesto, ai bisogni più largamente avvertiti dagli uomini" (così in *Una Costituzione ed un diritto costituzionale per l'Europa unita*, in P. COSTANZO - L. MEZZETTI - A. RUGGERI, *Lineamenti di diritto costituzionale dell'Unione europea*, Torino, 2008, 16); perciò i diversi ordinamenti (nazionale, comunitario, internazionale, regionale e locale) che vigono entro lo spazio giuridico europeo si integrano e si intrecciano sempre più strettamente, esibendo ciascuno di essi l'attitudine a "farsi variamente impressionare e 'riconformare' nella propria sostanza normativa alla luce dell'altro: con un moto circolare di mutua alimentazione semantica" (*Principio di ragionevolezza e specificità dell'interpretazione costituzionale*, in *Ars interpretandi. Annuario di ermeneutica giuridica. Ragionevolezza e interpretazione*, n. 7/2002, 291).

Su un piano di teoria generale, è stato osservato, nel contesto di una riflessione sul pluralismo giuridico, come ognuno degli "ordini giuridici coesistenti (ordini statali, sovra-statali, infra-statali, sprovvisti di territorio, pubblici, privati...) [...] 'lavori' gli altri, per così dire, 'dall'interno'. Il fatto è che i loro rapporti non sono solo di indifferente coesistenza, e neppure di relazioni formali e meccaniche, come se questi ordini fossero (in particolare l'ordine statale sempre situato nel cuore del dispositivo) in grado di controllare sempre e integralmente gli stimoli ed i rinvii effettuati. Tali rapporti, sempre imprevedibili, sono anche di interazione, di ibridazione, di fecondazione, di concorrenza, perfino di soffocamento. Nessun ordinamento si sottrae a questo; tutti vengono rimessi in questione nel gioco delle valutazioni reciproche" [M. VAN DER KERCHOVE-F. OST, *Il diritto ovvero i paradossi del gioco* (1992), Milano, 1995, 138-139].

ogni sistema si definisce in una prospettiva aperta, dinamica e relazionale, cioè *nelle (e per le)* interazioni che si attivano con altro sistemi, con altri soggetti (in senso ampio). È precisamente in ragione dell'indissolubile nesso ravvisabile tra identità diverse, che può riferirsi al costituzionalismo in quanto tale la molteplicità di livelli: è l'identità "ontologicamente" relazionale di ciascuno dei livelli che consente, o meglio impone, di imputare la pluralità di livelli (cioè, il riferimento ad una pluralità di livelli) al nucleo identitario di ogni sistema, e perciò il costituzionalismo che ne emerge è qualificabile come interlivello. Così, ad esempio, con riguardo allo spazio costituzionale europeo, il sistema comunitario si presenta quale risultato dell'incessante, faticoso intreccio tra le diverse realtà nazionali che sostanzia il processo di integrazione comunitaria, laddove, specularmente, gli ordinamenti nazionali sono intimamente connotati dalla partecipazione a quel processo, da cui vengono quotidianamente plasmati e conformati. Nella stessa logica, i sistemi costituzionali risultano strutturalmente aperti, tanto verso l'alto, in direzione dell'ordinamento internazionale¹⁰⁷ (che conosce ormai da tempo un processo di costituzionalizzazione, speculare al processo di internazionalizzazione subita dai primi), quanto verso il basso, rispetto ad enti autonomi (territoriali e non) che godono ormai di un diritto di "piena cittadinanza" in seno all'ordinamento costituzionale e che non potrebbero in alcun modo essere soppressi, ritornando alle forme di accentramento che pure erano proprie di molti Stati fino ad alcuni anni (o decenni) addietro, senza determinare un'autentica discontinuità costituzionale.

In linea generale, a conferma dell'afferenza della caratterizzazione interlivello (ed interculturale) al costituzionalismo contemporaneo, è da segnalare l'orientamento "costitutivo" degli ordinamenti costituzionali del nostro tempo verso la tessitura di feconde relazioni con soggettività ad essi esterne¹⁰⁸, espresso e confermato anche dall'adozione del principio di sussidiarietà¹⁰⁹ quale principio cardine dello spazio costituzionale europeo

¹⁰⁷ Sulla vocazione universalistica del costituzionalismo contemporaneo, icasticamente espressa dalla formulazione dell'art. 11 della Costituzione italiana del 1948, v., da ultimo, V. ONIDA, *La Costituzione ieri e oggi: la "internazionalizzazione" del diritto costituzionale* (relazione tenuta al Convegno dell'Accademia dei Lincei, Roma, 9-10 gennaio 2008), il cui testo è reperibile sul sito www.astrid-online.it

¹⁰⁸ Di un orientamento intrinsecamente altruistico/etero centrico del costituzionalismo contemporaneo ha discusso, recentemente, A. SPADARO, *Libertà di coscienza e laicità nello Stato costituzionale. Sulle radici "religiose" dello Stato "laico"*, cit., 133 ss.

¹⁰⁹ Sul principio di sussidiarietà, in una letteratura ormai amplissima, qui ci si limita a segnalare P. CARETTI, *Il principio di sussidiarietà e i suoi riflessi sul piano dell'ordinamento comunitario e dell'ordinamento nazionale*, in *Quad. cost.*, 1993, 16 ss.; G. STROZZI, *Il principio di sussidiarietà nel sistema dell'Unione Europea*, in *Riv. it. dir. pubbl. com.*, 1993, 59 ss.; A. SPADARO, *Sui principi di continuità dell'ordinamento, di sussidiarietà e di cooperazione fra Comunità/Unione europea, Stato e Regioni*, in *Riv. trim. dir. pubbl.*, 1994, 1058 ss.; AA. VV., *Sussidiarietà e ordinamenti costituzionali. Esperienze a confronto* (Atti del Convegno di Trieste, 8-9 maggio 1998), a cura di A. Rinella-L. Coen-R. Scarciglia, Padova, 1999; P. DURET, *La sussidiarietà orizzontale: le radici e le suggestioni*, cit., 95 ss.; P. RIDOLA, *Il principio di sussidiarietà e la forma di stato di democrazia pluralistica*, in AA. VV., *Studi sulla riforma costituzionale*, a cura di A.A. Cervati-S.P. Panunzio-P. Ridola, Torino, 2001, 194 ss.; A. POGGI, *Le autonomie funzionali*

(a partire dal Trattato di Maastricht per l'ordinamento dell'Unione europea). Infatti, il principio di sussidiarietà, che ambisce a porsi al cuore della forma di Stato, presentando una dimensione orizzontale (relativa ai rapporti tra pubbliche istituzioni e società civile) che si affianca alla dimensione verticale (riguardante le relazioni tra diversi enti territoriali), si traduce nel divieto di ingerenza dell'autorità pubblica (nella sua dimensione orizzontale) o del livello superiore di governo, secondo la sua dimensione verticale, nella sfera rispettivamente della società civile o del livello inferiore di governo, e nel dovere di intervento positivo di sostegno (o se necessario di supplenza) degli attori incapaci, siano essi soggetti sociali o livelli territoriali di governo inferiori. Nella complementare ed equilibrata coesistenza di tali due profili (negativo e positivo), il principio di sussidiarietà esprime il rifiuto di una formale e statica garanzia delle prerogative dei diversi soggetti del sistema e dell'isolamento degli attori che ne fanno parte, e, conformemente del resto alla sua origine etimologica¹¹⁰, si risolve nell'esigenza di tessere fra i soggetti appartenenti al sistema una robusta (e flessibile) trama di relazioni (sia sul terreno normativo, che organizzativo e procedimentale), volta a favorire l'autonoma iniziativa dei cittadini, singoli o associati (secondo la felice formulazione dell'art. 118, u.c., Cost.) ovvero funzionalizzata al sostegno ed alla promozione delle istituzioni più vicine ai destinatari dell'azione pubblica. Dunque, l'assetto ordinamentale ed organizzativo che ne deriva si lascia descrivere secondo un modello di tipo reticolare¹¹¹, connotato da un marcato policentrismo

“tra” sussidiarietà verticale e sussidiarietà orizzontale, cit; A. D'ATENA, *Costituzione e principio di sussidiarietà*, in *Quad. cost.*, 2001, 13 ss.; G.U. RESCIGNO, *Principio di sussidiarietà orizzontale e diritti sociali*, A. ALBANESE, *Il principio di sussidiarietà orizzontale: autonomia sociale e compiti pubblici*, E. FERRARI, *Lo Stato sussidiario: il caso dei servizi sociali*, C. MARZUOLI, *Istruzione e “Stato sussidiario”*, in *Dir. pubbl.*, 2002, rispettz. 5 ss., 51 ss., 99 ss., 117 ss.; P. VIPIANA, *Il principio di sussidiarietà “verticale”. Attuazioni e prospettive*, Milano, 2002; O. CHESSA, *La sussidiarietà (verticale) come “precepto di ottimizzazione” e come criterio ordinatore*, cit., 1442 ss.; G. LOMBARDI-L. ANTONINI, *Principio di sussidiarietà e democrazia sostanziale: profili costituzionali della libertà di scelta*, in *Dir. soc.*, 2003, 155 ss.; A. MOSCARINI, *Competenza e sussidiarietà nel sistema delle fonti. Contributo allo studio dei criteri ordinatori del sistema delle fonti*, Padova, 2003; C. MILLON-DELSOL, *Il principio di sussidiarietà* (1993), Milano, 2003; AA. VV., *Autonomia e sussidiarietà. Vicende e paradossi di una riforma infinita*, a cura di L. Ventura, Torino, 2004; AA. VV. *Sussidiarietà e diritti*, a cura di V. Baldini, Napoli, 2007.

¹¹⁰ A. RINELLA, *Il principio di sussidiarietà: definizioni, comparazioni e modello di analisi*, in AA. VV., *Sussidiarietà e ordinamenti costituzionali. Esperienze a confronto*, cit., 4, sottolinea che “il termine ‘sussidiarietà’ deriva dal latino *subsidiium* [...] termine che, nel linguaggio militare, stava ad indicare le truppe di riserva. Poiché *subsidiium* si riferisce all'idea di riserva, di rinforzo, di sostegno, di soccorso, in senso figurato indica anche l'aiuto, l'appoggio, l'assistenza, il rimedio, e, in concreto, un luogo di rifugio e di asilo”.

¹¹¹ Secondo P. PINNA (*La costituzione e la giustizia costituzionale*, Torino, 1999, 99), “gli ordinamenti democratico-pluralistici non hanno una base, né un vertice. L'immagine che li esprime è non è quella della piramide, diritta o rovesciata che sia, ma quella della rete [...] l'immagine cioè di una struttura che si compone di tanti nodi, che integrati fra loro, ciascuno per la sua parte, concorrono alla formazione delle decisioni del sistema. Il sistema è reticolare, è l'organizzazione di molteplici nodi che dialogano e interagiscono tra loro. È una rete interattiva, l'influenza reciproca tra i nodi genera decisioni

(pubblico e privato) e da anche da un costante rapporto osmotico tra pubbliche autorità ed il tessuto della società civile, le cui complesse articolazioni quel policentrismo intende esprimere, garantire ed anche (in un certo senso) promuovere. Se le considerazioni adesso svolte appaiono plausibili, allora anche la prospettiva di analisi dischiusa dal principio di sussidiarietà riconduce alla qualificazione interlivello (e interculturale) che si è ritenuta pertinente alla caratterizzazione complessiva del costituzionalismo contemporaneo. Anche la metafora della rete conferma l'attitudine del paradigma interculturale di fungere da criterio di analisi e ricostruzione dei sistemi costituzionali del nostro tempo: i sottili ma robusti fili che compongono la rete, definendo la fitta trama di relazioni che intercorrono tra i diversi soggetti (pubblici e privati, singoli e collettivi) del sistema, sono le vie lungo le quali prendono vita e si sviluppano processi appunto interculturali.

di tutto il sistema". Sulla rete come figura organizzativa della collaborazione, connotata da flessibilità, dinamismo, interdipendenza, e contrapposta al modello tradizionale dello Stato sovrano, unitario, retto secondo un principio di rigida gerarchia e autoreferenzialmente chiuso, v. anche S. CASSESE, *Le reti come figura organizzativa della collaborazione*, in ID., *Lo spazio giuridico globale*, Roma-Bari, 2003, 21 ss.; sulla nozione di rete nella scienza giuridica, v. anche AA. VV., *L'Europa delle reti*, a cura di A. Predieri – M. Morisi, Torino, 2001; R. TONIATTI, *Il regionalismo relazionale e il governo delle reti: primi spunti ricostruttivi*, in AA. VV., *Il "nuovo" ordinamento regionale. Competenze e diritti*, Milano, 2003, 167 ss.; D. FERRANTE, *L'utilità del concetto di rete negli studi giuridici*, in AA. VV., *Scritti dei dottorandi in onore di Alessandro Pizzorusso*, Torino, 2005, 215 ss.

Parte I

Presentazione delle reti interculturali

ARIC

L' Association pour la Recherche Interculturelle

di Reinaldo Matias Fleuri*

La storia e l'organizzazione dell'Associazione per la Ricerca Interculturale (ARIC)

Nel 2009 l'ARIC compirà 25 anni. L'Associazione per la Ricerca Interculturale fu fondata il 29 novembre del 1984, in occasione di un colloquio organizzato per volere della Società Svizzera di Ricerche in Educazione, a Ginevra. La prima sede e segreteria dell'ARIC fu situata nell'Istituto di Psicologia dell'Università di Friburgo (Svizzera) e il suo primo presidente-fondatore è stato Pierre Dasen¹. L'ARIC ha come obiettivi quelli di rendere dinamica la ricerca interculturale e di promuovere l'articolazione tra teoria e pratica. L'Associazione vuole favorire la collaborazione interdisciplinare e lo scambio internazionale di informazioni tra ricercatori, incoraggiare le ricerche e organizzare degli incontri scientifici sul piano nazionale e internazionale². L'Associazione è diretta dall'Assemblea Generale che elegge il Consiglio d'Amministrazione, il cui ufficio si compone di 4 membri (Presidente, Vice Presidente, Tesoriere e Segretario).

Le caratteristiche dei suoi membri

Attualmente l'Associazione ha sede in Svizzera, conta 257 membri, rappresentanti di 32 paesi, ricercatori di diverse discipline (antropologia, psicologia, sociologia, educazione, formazione dei cooperanti, etc). L'Associazione utilizza il francese come lingua ufficiale e, per il suo carattere interculturale e internazionale, vuole mettere in atto forme di mediazione per la comunicazione e la reciprocità con i ricercatori di altri contesti linguistici e culturali.

Il significato di <<interculturale>>

* Professeur Titulaire Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianopolis, Brasile.

¹ Il gruppo di persone presenti era rappresentativo di diversi paesi francofoni (Francia, Quebec, Svizzera) e di diverse discipline. C'erano inoltre Jean Retschitzki, Margarita Bossel-Lagos (Fribourg), A Bottani (Paris), Carmel Camilleri (ParisV), May Collet (CIEP, Sèvres), Andreas Dick (Fribourg), Nicole Howard (Ain), Maurice Mauviel (Paris), Fernand Ouellet (Sherbrooke) e Micheline Rey (Genève).

²cf. *Association pour la Recherche Interculturelle - ARIC, Statuts*. Disponibile sul sito http://www.unifr.ch/ipg/sitecrt/ARIC/Association/structure_association.htm.

Le ricerche interculturali possono essere categorizzate in due approcci complementari: le ricerche interculturali comparate e quelle che riguardano il contatto tra culture (Dasen, 2001 b). Pierre Dasen ha espresso questo concetto nel primo Bollettino dell'ARIC (ottobre 1985).

Innanzitutto, lo studio della diversità culturale con o senza comparazione esplicita tra le culture, permette di comprendere meglio le società umane, e attraverso lo specchio dell'alterità, di comprendere meglio se stessi. Nelle scienze umane, un metodo comparativo permette di rimettere in questione quelle teorie stabilite in un contesto particolare, ma troppo spesso considerate a priori come universali. D'altra parte, nel mondo attuale, i contatti tra i gruppi culturali si moltiplicano, in varie situazioni e per motivi molteplici. Una grande parte della ricerca interculturale riguarda l'insieme dei fenomeni connessi a questi contatti: lo studio dei processi di interazione tra individui o tra gruppi che derivano *da radici culturali diverse*, per riprendere la definizione dell'UNESCO.

La ricerca inter-culturale è dunque, per essenza e per necessità, interdisciplinare, interessando tanto l'antropologia, la sociologia, la psicologia, la psichiatria quanto la storia, la linguistica, la geografia umana o le teorie della comunicazione: in pratica, tutte le scienze umane. Essa si applica in particolare all'educazione, agli studi dello sviluppo, al transfert di tecnologia, alle relazioni internazionali.

Questi ultimi anni (1985 in Europa) hanno particolarmente portato a galla problemi di ogni sorta legati ai contatti tra gruppi culturali: razzismo, xenofobia, etnocentrismo nei confronti dei migranti e dei profughi, difficoltà nei progetti di cooperazione, etc. Il contributo potenziale della ricerca interculturale per la soluzione di questi problemi sociali è dunque considerevole. Ma si tratta di un campo relativamente nuovo che occorre ancora sviluppare con serietà, favorendo il dialogo tra teoria e pratica; gli interventi nell'ambito interculturale potranno così appoggiarsi su delle solide basi scientifiche. L'ARIC, a partire da questa visione ha sviluppato una significativa produzione scientifica, esposta e dibattuta in 11 congressi internazionali, 35 libri e 45 bollettini.

Metodologie di lavoro adottate per facilitare gli scambi interculturali, la pratica e le ricerche interculturali

L'ARIC considera importanti, per sviluppare le ricerche interculturali, l'interdisciplinarietà, la comparazione e la reciprocità dei soggetti socioculturali. L'interdisciplinarietà è essenziale per comprendere i fenomeni e le relazioni interculturali, nella loro complessità. La comparazione permette ad ognuno di comprendersi in rapporto all'altro e stabilire la cooperazione con coloro che hanno diverse radici culturali. La parità di opportunità e la reciprocità tra i diversi soggetti socioculturali, così come il rispetto e la promozione di differenti forme di vita e di cultura, sono condizioni importanti per la realizzazione delle interazioni interculturali.

Difficoltà incontrate

Le difficoltà incontrate sono inerenti alle caratteristiche accademiche, interdisciplinari e interculturali dell'associazione. Le produzioni e i dialoghi nel contesto dell'Associazione sfiorano la tensione tra la necessità di sostenere il rigore scientifico e l'impegno sociopolitico delle ricerche elaborate dai suoi membri. Le mediazioni dialogiche sono anche attraversate dai conflitti interni al mondo accademico, come le dispute tra le diverse istituzioni accademiche e le divergenze di interessi, linguaggi e referenti di diversi settori disciplinari e scientifici. Nell'ARIC c'è, tuttavia, una prevalenza di ricerche nel campo della psicologia rispetto ad altri ambiti anche perchè in alcuni campi delle scienze umane, l'interculturale non è riconosciuto come tema di ricerca.

Dal punto di vista interculturale la difficoltà sta nel costruire un dialogo paritario e reciproco tra i ricercatori e i professionisti di differenti paesi e culture, soprattutto dei ricercatori dell'Europa e del Nord America con i colleghi dell'Africa, America Latina, Asia e Oceania (che non è ancora contattata dall'ARIC). L'ARIC è cresciuta per riempire la mancanza di produzione e discussione interculturale nel mondo francofono ma si è decisamente impegnata per stabilire relazioni concrete con i partner di altri contesti. E' per questo che ha fatto i suoi ultimi congressi in Algeria, Romania e il prossimo in Brasile, cercando la cooperazione concreta dei paesi del Sud. Questo percorso permetterà di ampliare il campo di ricerche e di intervento al di là delle sfide interculturali poste dalla migrazione in Europa, per porsi così delle questioni interculturali originarie di altri contesti socio-storici, promovendo la decolonizzazione delle strutture del sapere e del potere.

Occorre trovare e realizzare delle strategie di comunicazione che superino le barriere linguistiche per costruire nello stesso tempo le condizioni istituzionali ed economiche che rendano possibile le pari opportunità per l'interazione e il dialogo, soprattutto per i colleghi dei paesi a basso reddito e per i giovani ricercatori.

Dal punto di vista sociopolitico, *la ricerca interculturale*, secondo Mustapha Nasraoui, che era membro corrispondente dell'ARIC in Tunisia (bollettino ARIC n.5 del 1987, pp. 60-63) *si scontra attualmente con degli ostacoli importanti che intralciano gravemente la sua progressione. Ovunque, le barriere ideologiche, le divisioni religiose e sociali, le considerazioni politiche, i pregiudizi, si muovono contro questo genere di ricerca. I nazionalismi, le guerre scatenate dagli imperialismi, la globalizzazione del mercato, l'intolleranza religiosa, le azioni fondamentaliste e il terrorismo creano degli ostacoli profondi all'interculturale. Bisognerebbe aggiungere a tutto questo i postumi del colonialismo; le barriere psicologiche tra l'Occidente e il Terzo Mondo, [che] hanno origine nel periodo coloniale con tutto ciò che esso comportava in termini di soprusi e abusi sui coloni ma anche nelle reazioni*

violente dei colonizzati, non si sono ancora attenuate. L'angoscia dell'imperialismo e del colonialismo è soggiacente a tutti i tentativi del Terzo Mondo di allacciare relazioni solide con l'occidente ma i riflessi di egemonia e di dominio non sempre sono assenti nelle reazioni degli Occidentali. Per affrontare questa difficoltà, Ghazi Chakroun ci ha suggerito di promuovere <<dei campioni di soggetti di culture diverse, cosa che necessiterebbe più cooperazione tra i membri dell'ARIC e delle altre associazioni e istituzioni internazionali e nazionali soprattutto tra i paesi del Nord e quelli del Sud>>.

Tappe dell'evoluzione e risultati del lavoro fin qui sviluppato

Potremmo ricordare la metafora generazionale utilizzata da Pierre Dasen nel 1989, che diceva che l'ARIC, avendo superato la sua infanzia e le difficoltà dell'adolescenza, sta entrando nell'età giovane-adulta cercando ancora la sua identità definitiva. Nel 1999 egli scriveva: *mi dispiace che la ricerca interculturale sia rappresentata attualmente quasi esclusivamente dagli studi sui migranti nelle società multiculturali dell'Europa francofona e del Quebec, dall'azione sociale nei confronti di queste popolazioni. Non che io trovi questo ambito non interessante, ma perché non è il solo a rispondere alla mia definizione di approcci interculturali. In particolare gli studi nelle altre società e gli studi comparativi, già minoritari agli inizi dell'ARIC, sono ora praticamente scomparsi. Sembra anche che l'ARIC non abbia saputo rispondere agli interessi e ai bisogni dei colleghi dei paesi meno ricchi. Chiudendoci nella nostra <<fortezza Europa>> o ancora nella Bella Provincia, non rischiamo di perdere un aspetto essenziale degli approcci interculturali, quello dello specchio di un'alterità che oltrepassa un po' il nostro immediato? Se ho un augurio da fare alla nostra associazione è quello di ritrovare un po' più della diversità dei suoi inizi>>.* Questo augurio viene realizzato nella decina di anni seguenti attraverso il deciso movimento dell'associazione verso contesti sociali al di là dell'Europa. La realizzazione dei suoi ultimi congressi ad Algeri, Timisoara e in Brasile indicano la sua identità plurale, interculturale, interdisciplinare, internazionale. E ciò riprende le scelte fondanti dell'ARIC.

Progetti di diffusione e allargamento degli scambi

11 congressi internazionali sono stati organizzati ogni 2 anni e diversi colloqui intermedi in diversi paesi. L'Associazione ha un portale web (<http://www.unifr.ch/ipg/sitecrt/ARIC/Ouverture.htm>) e pubblica un bollettino on line, che esce 2 volte l'anno, arrivato già a 45 numeri. Pubblica la collezione di libri <<Espaces Interculturels>> presso L'Harmattan (Paris)³.

³ La collezione consta di 35 libri di diverso ambito: ³ La collection compte avec 35 livres sur différents domaines : Immigration, interculturel (16) - Sciences humaines (5) - Sociologie (4) - Anthropologie, ethnologie, civilisation (3) - Histoire (1) - Généralités,

Progetti per il futuro

Per realizzare i sogni d'origine dell'ARIC consideriamo necessario:

1. Privilegiare l'interazione dei giovani ricercatori e dei ricercatori di differenti contesti socioculturali, sotto molteplici punti di vista scientifici ed epistemologici.

2. Costruire le condizioni di partecipazione egualitaria di tutti i membri e partner, provenienti soprattutto dai paesi poveri (sono cominciati dei colloqui con l'India, la Nigeria, la Colombia, etc.)

3. Per questa direzione di dialogo interculturale con i paesi del sud occorre lavorare con molteplici reti organizzando congressi, pubblicando lavori in edizioni in diverse lingue, trasformando il Bollettino in una Rivista Scientifica Internazionale.

Riferimenti Bibliografici

Dasen, P. R. (1985). Association pour la recherche interculturelle (ARIC). *Bulletin de l'ARIC* (01), p. 03.

Dasen, P. R. (1989). Rapport du Conseil de l'ARIC à l'A.G. du 18.8.1989, Sherbrooke. *Bulletin de l'ARIC* (12), 4-6.

Dasen, P. R. (2005). Pourquoi les recherches interculturelles n'ont pas la cote dans le Sud ? Xème Congrès de l'ARIC, Alger,

Dasen, P. R. (2001a). La méthode comparative: un luxe anglophone? *Bulletin de l'ARIC* (36), 68-74.

Dasen, P. R. (2001b). Plaidoyer pour une méthode comparative. In M. Lahlou & G. Vinsonneau (Eds.), *La psychologie au regard des contacts de cultures* (pp. 361-368). Limonest: L'interdisciplinaire.

Kagitçibasi, C. (1996). Family and human development across cultures: A view from the other side, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Nasraoui, M. (1987). Les obstacles socio-politiques à la recherche interculturelle. *Bulletin de l'ARIC* (5), 60-63.

Nasraoui, M. (1996). Représentations de la pauvreté dans la société tunisienne. Paris: L'Harmattan.

ouvrage de synthèse (1) - Education (1) - Santé, médecine (1) - Politique (1) - Urbanisme, aménagement, sociologie urbaine (1) - Psychanalyse, psychiatrie, psychologie (1) - Religion (1) - Développement, Tiers-Monde (1) - Arts, Esthétique, Vie Culturelle (1) - Géopolitique, relations internationales, diplomatie (1) - Travail social (1) - Actualité sociale et politique (1)

IAIE

International Association for Intercultural Education

di Francesca Gobbo*

La International Association for Intercultural Education (IAIE) è stata fondata a Londra nel 1984. Il “Comitato organizzatore” che ne era allora responsabile era composto da Pieter Batelaan, Jagdish Gundara e Staffan Lundgren, cui si associò anche Micheline Rey nel 1988.

A partire dagli anni '80, IAIE ha periodicamente organizzato convegni internazionali incentrati su tematiche interculturali, rispetto alle quali ha fin dall'inizio caratterizzato il proprio discorso coniugando l'interesse per la diversità con quello per l'equità, il plurilinguismo e la risoluzione dei conflitti, dando inoltre grande spazio a problematiche significative della prospettiva multiculturale educativa – l'anti-razzismo e i diritti umani.

Dal 1993 IAIE pubblica la sua rivista, uscita dapprima come *European Journal of Intercultural Studies* (presso Trentham Books, e successivamente da Carfax), poi come *Intercultural Education* (con Taylor & Francis), in seguito al crescente numero di articoli provenienti da paesi e autori non europei. Gli articoli sempre più numerosi e qualificati che sono proposti al comitato direttivo della rivista ha richiesto, recentemente, la pubblicazione di sei numeri annuali. Nel 2003 è stato istituito il portale www.iaie.org

Attualmente il Secretary General di IAIE è Barry van Driel, mentre del Board dell'associazione, eletto ogni quattro anni, fanno parte Jagdish Gundara, che ne è l'attuale presidente, Krystyna M. Bleszynska (Polonia), Francesca Gobbo (Italia), Paul Gorski (USA), Gerd Hoff (Germania), Michele Kahn (USA), Mikael Luciak (Austria), Agostino Portera (Italia), Erik de Vreede (Olanda).

La IAIE, attraverso *Intercultural Education*, i numeri speciali della stessa e i convegni si rivolge a tutti coloro che lavorano nell'ambito educativo (insegnanti, educatori, pedagogisti, policy makers) e che possono avvalersi in modo positivo dei contributi teorico-critici e operativi sulla pedagogia e l'educazione interculturale promossi dall'associazione.

Poiché quest'ultima ha sempre inteso la pedagogia e l'educazione interculturali nel senso più ampio, negli anni e nelle diverse occasioni e sedi le questioni relative ai diritti umani, alla comunicazione interculturale, all'educazione nelle società multiculturali, al pluralismo nelle ex-colonie e nei paesi ex-comunisti, all'emigrazione e alle minoranze indigene, alla

* Professore ordinario di Processi educativi nelle società multiculturali, Università degli Studi di Torino.

status di rifugiati sono state ospitate e discusse insieme a quelle più specificamente attinenti l'insegnamento linguistico, il curriculum e l'organizzazione della classe e della scuola.

Come ho detto, IAIE ha organizzato o co-organizzato numerosi convegni tra il 1982 e il 2008. Il più recente, "Cooperative Learning in Multicultural Societies: Critical Reflections", si è svolto nel gennaio 2008 a Torino, mentre l'educazione interculturale era stata al centro del convegno internazionale di Verona, nel 2005. Nel giugno 2009 vi sarà il convegno ad Atene su "Intercultural Education, Paideia, Polity, Demoi".

IAIE è anche attiva nel campo dei progetti europei, tra i quali è da ricordare quello denominato CLIP (incentrato sulla presentazione e sperimentazione del *cooperative learning* in contesti nazionali diversi), per il quale furono elaborate specifiche unità didattiche e pubblicato, alla sua conclusione, un interessante rapporto sulle promesse e difficoltà che avevano accompagnato la disseminazione di tale strategia didattica (cfr. Batelaan, 1998).

Come rappresentante di IAIE, il Secretary General Barry van Driel (che ha pubblicato *Confronting Islamophobia in Educational Practice*, presso Trentham Books), attualmente partecipa ad un altro progetto europeo, intitolato INSETRom, che, iniziato nel dicembre 2007, si concluderà con un convegno nel novembre del 2009. In tale occasione saranno presentati e discussi i risultati di un percorso di indagine tra le famiglie e i bambini rom e sinti, come pure tra gli insegnanti su cui è stato preparato un successivo percorso di formazione degli insegnanti che in Austria, Cipro, Grecia, Italia, Romania, Slovacchia, e Regno Unito, lavorano con bambini rom, sinti, Travellers e figli di immigrati.

Fin da questa breve presentazione descrittiva emergono i caratteri dell'attività e della riflessione critica svolte dai soci e dai membri eletti dell'associazione durante un quarto di secolo. Questo tratto qualificante è riaffermato dal più recente numero speciale della rivista, dedicato a "Theoretical Reflections on Intercultural Education". È interessante sottolineare alcuni spunti di tale riflessione: i diversi autori esprimono con modi e toni diversi la preoccupazione che l'idea interculturale rimanga impigliata nella dimensione della celebrazione della diversità e della disponibilità pedagogica verso quest'ultima. Il rischio sembra essere quello di non riuscire a notare, per una limitata teorizzazione e discussione in merito, la trasformazione delle differenze negli alunni e studenti di minoranza (quali ad esempio sono i rom, i sinti, i Camminanti o gli attrazionisti viaggianti) o nei figli di immigrati, e i non occasionali comportamenti e orientamenti culturali che li accomunano a quelli delle maggioranze ospitanti.

In realtà, nessuno degli autori auspica il ritorno ad un soggetto "non situato" culturalmente. Ognuno sottolinea piuttosto l'esigenza che gli studiosi, a partire da coloro che la esprimono, esercitino una più sottile attenzione politica per il rapporto che si è venuto instaurando tra immigrati, minoranze e maggioranze (anche in relazione ad un passato che, nel caso di

rom e sinti, a volte sembra non passare, o passare con grande fatica) e sollecitano una maggiore consapevolezza critica sulla questione dei diritti.

Questo impegno per una intercultura non generalizzante, ma invece innervata dalla riflessione teorica e dall'azione consapevole evidenzia come non sia sufficiente affidarsi, soprattutto nei contesti educativi, alla convinzione che con il tempo e il moltiplicarsi delle situazioni di incontro, le "cose" - dalle relazioni quotidiane alla burocrazia, ai provvedimenti politici o amministrativi - miglioreranno naturalmente, come farebbero per esempio sperare le interpretazioni metaforiche che io chiamo "biologiche" (cfr. Gobbo, 2008). Al contrario è urgente non disgiungere l'obiettivo di realizzare la comprensione interculturale dalla consapevolezza che esistono i differenziali di potere, e che la riflessione e le attività educative non possono non tenerne conto e confrontarsi.

Vorrei aggiungere che, negli anni, IAIE non si è limitata ad accogliere e diffondere quelle che oggi vengono chiamate "buone pratiche". Ha semmai provocato un dibattito sulle medesime, come è avvenuto nel caso dell'apprendimento cooperativo, da Pietre Batelaan autorevolmente interpretato come una modalità di relazione e apprendimento che si intreccia efficacemente con il progetto interculturale. Proprio grazie a questo "riconoscimento", sarebbe venuto in primo piano un ulteriore ed importante obiettivo dell'intercultura (che poco più sopra ho già evocato), ovvero quello dell'equità e della giustizia sociale.

Si tratta di un obiettivo valorizzato dall'apprendimento cooperativo, e più particolarmente dalla *Complex Instruction* di Elizabeth Cohen, come si può comprendere dal Rapporto finale del progetto Comenius CLIP, curato da Pietre Batelaan sulla scorta dei rapporti dei partner (cfr. Batelaan, 1998), dove peraltro viene introdotta anche un altro tipo di problematica. Le parole di Batelaan sui risultati del progetto ci aiutano infatti a capire che l'impegno educativo e di trasformazione non possono essere soltanto di tipo "persuasivo", ma devono essere invece accompagnati dalla capacità di interrogarsi su come l'innovazione venga recepita e possa effettivamente inserirsi e integrarsi nelle pratiche educative quotidiane. Il suo invito, tuttora valido, è di non sottovalutare che le pratiche innovative si misurano sempre con quelle già esistenti, e che, proprio grazie a questo confronto (già interculturale?), non soltanto le seconde ma neppure le prime potranno rimanere come erano.

I risultati di tale confronto possono dapprima inquietarci, ma se gli interlocutori saranno in grado di riconoscerlo e dar voce al proprio disagio, interrogarlo (cfr. Gobbo 2007), si riuscirà a trasformare l'esperienza di incontro o di innovazione educativa in una vera esperienza interculturale. E dunque gli incontri, occasionali tra persone, o formali come un convegno, hanno anche questa importante funzione: non soltanto quella di confrontare punti di vista ed esperienze diverse ma di creare innanzi tutto un contesto dove si possa far sentire la propria voce, nella sicurezza che non soltanto sarà ascoltata seriamente, ma pure considerata risorsa per la formazione della persona educata.

Riferimenti bibliografici

Batelaan P. ed. (1998), *Towards an equitable classroom. Cooperative Learning in Intercultural Education in Europe*, IAIE, Drukkerij Giethoorn Ten Brink, Meppel (NL).

Gobbo F. (2007), "Teaching teachers cooperative learning: an intercultural challenge", in Bhatti G., Gaine C., Gobbo F., Leeman Y. eds., *Social Justice and Intercultural Education: an open-ended dialogue*, Trentham Books, Stoke on Trent, pp. 75-88.

Gobbo F. (2008), "Sull'uso di alcune metafore in pedagogia interculturale", in Gobbo F. (a cura di), *L'educazione al tempo dell'interculturalità*, Carocci, Roma, pp. 147-172.

Gundara J. S., Portera A., eds. (2008), "Theoretical Reflections on Intercultural Education", in *Intercultural Education*, vol. 19, no. 6, special issue, pp. 463-545.

URELVA

Martin Rojo*

Pretendo en esta presentación ante el público que acude a este intercultural Encuentro, organizado por la Universidad de Messina, radiografiar el interior de dos personajes: la RED UREL y el grupo URELVA. En tercer lugar, resaltaré la posición del grupo respecto a la interculturalidad.

Necesito hablar, primero, de la UREL para entender, después, qué significa y qué hace el grupo URELVA.

1. La Red UREL o Red de Universidades Regionales Latinoamericanas hace 11 años que existe. Un Rector de la Universidad de Los Lagos, Daniel López Stefoni, y el actual Secretario General, profesor Eduardo Castro, tuvieron la feliz idea de afirmar que las universidades tradicionales chilenas, es decir, las más antiguas y estatales, las más pobladas y las más mimadas por el Estado no atendían suficientemente a las necesidades de las respectivas zonas con las que aquellas tenían relación. O mejor, con las que apenas se relacionaban, porque al pasar su mirada por la nación en su conjunto, olvidaban los pequeños detalles que constituyen la esencia de los problemas regionales. Por esta razón, era preciso lanzar la pelota al ruedo y jugar con lo pequeño, con el entorno más dominable y cercano, con las autonomías regionales. ¿Qué Universidad necesita la Región? ¿Con qué región cuenta la Universidad?

2. Los OBJETIVOS que se vislumbraban desde esta filosofía, concretada, como decimos, en la voluntad de responder a la zona, a los problemas económicos y sociopolíticos de la ciudadanía regional, pueden ser resumidos en los siguientes:

1. PROMOVER LAS ZONAS O AREAS REGIONALES.

2. INTEGRAR a Latinoamérica, empezando por la unión de las instituciones universitarias.

3. DESARROLLAR a las regiones como elementos constitutivos de un todo o sistema denominado Continente americano. Ésta será a última finalidad hacia donde habría que dirigir la integración y la unión universitaria. No cualquier clase de desarrollo; sino un desarrollo humano y sostenible en los términos que el PNUD (2007) los entiende, en el sentido que a esta

* Profesor emérito, Universidad de Valladolid, España, Coordinador del proyecto “Formación Docente en Bolivia”.

conceptualización le dan los expertos más comprometidos con el progreso de América Latina y del Caribe (ALyC).

4. EURO-AMERICANIZAR al continente sin copiar al pié de la letra, pero sin empequeñecer el ánimo por chovinismo mezquino. Entre lo propio y lo ajeno, entre lo nuestro y lo de todos, está el equilibrio de la sabia humildad y de la teoría de la interdependencia que, a través del diálogo, se enriquece sin olvidar lo indígena y sin rechazar los aportes de las culturas ancestrales y del universo todo.

Desde esta perspectiva de lo pequeño, al mismo tiempo entremezclado con los grandes ideales de la universalidad, donde el siglo XX se encontraba y el XXI prosigue, los miembros de la red UREL no se deberían preguntar por lo que ella pueda regalar a ellos, sino que son ellos, los socios, quienes deben preguntarse qué pueden hacer por la RED (López Stefoni, Daniel, 2004). Apoyada la UREL por esta actitud de dádiva y de generosidad, prescinde de cuotas y se lanza a la limpia transparencia de ser no una red –promoción, sino una red-servicio. No una sociedad donde los socios de apoyen para escalar triunfos y puestos remunerados y de prestigio individual, sino una Red a la que se sirve para que ella pueda promocionar a otros y, consecuentemente, liberar a propios y ajenos en busca de una Universidad comprometida con la realidad social y, sobre todo, con aquellos pueblos y personas que más lo necesiten. A la RED UREL se le ampliarán, si así se comporta, los brazos; conseguirá construirse como una Red de redes (UREL + ORION + UNAMAZ podría ser la primera ejemplificación de este deseo aglutinador) o como una Red suprarregional de regiones.

3. Las ACTIVIDADES siguen a dichos objetivos. Se extienden desde lo formativo como un sinfín de cursos y seminarios, conferencias y reuniones, hasta lo organizativo, la gestión, las publicaciones, la celebración de diez congresos en distintos países de la RED, la creación de grupos de investigación, estudios como la recopilación de las leyes universitarias de toda América Latina, la creación de revistas, la generación de intragrupos como el de los juristas y los periodistas; la implicación en proyectos integrados de investigación y la participación en la solución de litigios políticos como el de Colombia-Ecuador en reyerta por el dominio de fronteras.

4. LOS MEDIOS para conseguir tales objetivos a través de las enunciadas actividades, no son muchos: la insustituible página web, las universidades que ofrecen su infraestructura para la celebración de los congresos anuales, un directorio presidido por un Presidente y gestionado por el Secretario General, una oficina en Osorno, Chile, y, sobre todo, el esfuerzo de sus profesores miembros, pertenecientes a cerca de 80 centros de educación superior distribuidos por toda la geografía latinoamericana, desde México a la Patagonia argentina y chilena.

5. Para adherirse a sus filas se puede hacer como individuo, como departamento, facultad, centro o como Universidad en cuanto institución. Las condiciones se reducen a ingresar “para algo”, un proyecto ya en marcha dentro de la RED, o “con algo” previamente diseñado y aceptado, en las manos, como puede ser un proyecto de investigación o de estudio, integrado y concretado en el espacio, en el tiempo y en la gestión.

El grupo URELVA

Es un grupo de investigación reconocido (GIR), con cinco años de existencia y constituido por un conjunto de profesores investigadores de distintas universidades españolas y extranjeras (2004). Sus siglas significan Red de Universidades Regionales Latinoamericanas en Valladolid. Quiere decir que URELVA es una extensión de UREL en España, un grupo de investigación cuyos objetivos se enmarcan dentro de los sostenidos por su referente-madre: UREL. Sus áreas principales de trabajo son el desarrollo, la integración y la innovación. Parte de una hipótesis: si conseguimos universidades innovadas e innovadoras que luchen por la convergencia dentro del espacio europeo del conocimiento y del latinoamericano, cuando éste se cree, alcanzaremos mejor el desarrollo humano y sostenible de las personas y de los pueblos.

Fiel a estas orientaciones, el grupo URELVA ha concurrido a distintas convocatorias regionales y nacionales, ha desarrollado varios proyectos de investigación y ha organizado, desde el año 2004, cuatro simposios internacionales cuya temática siempre ha estado relacionada con el desarrollo. El quinto se celebrará durante el 2009 y llevará por título Desarrollo, innovación e investigación. Últimamente, el grupo URELVA emplea muchas de sus fuerzas en un proyecto que se ubica en la ciudad de Santa Cruz de la Sierra, Bolivia.

Se trata de un programa de formación permanente de maestros y de profesores de enseñanza media. Abarca tres maestrías, una sobre Educación inicial, otra sobre educación primaria y la tercera sobre educación secundaria. Junto a estas maestrías, equivalentes a un master en terminología europea, se ha impartido también un diplomado o curso de especialización sobre bases de una Pedagogía Crítica para el Desarrollo. Han pasado por estas titulaciones cerca de 200 personas, todas ellas docentes en ejercicio en escuelas o colegios públicos y concertados. Las maestrías terminarán a finales del mes de diciembre de 2008. El Diplomado finalizó en el 2007 y egresaron de él 24 diplomados con su título correspondiente. Han participado como titulares de los cursos 125 profesores, en su mayoría doctores. Estos profesores han procedido de las universidades de Valladolid, de Oviedo, de Madrid, de Salamanca, de Lleida, de la UNED, de Murcia, de Guadalajara (México), de la UNELLEZ (Venezuela), de la UCM (Talca, Chile), de la UAGRM (Santa Cruz) y de la de Cochabamba (Bolivia).

La segunda fase de este macroproyecto pretende impartir otras tres maestrías: Educación Especial, Educación Social y Educación intercultural. Son temas que responden a necesidades urgentes de Bolivia y para cuya realización faltan recursos tanto humanos como materiales. Proyectadas para el 2009 al 2011.

La tercera fase consistirá en desarrollar un doctorado sobre Educación para la integración y el desarrollo. Como remate de toda esta labor se está pensando en crear un Centro de Investigación sobre la misma problemática, relativa a la innovación, a la integración sociopolítica, cultural y universitaria. Se aprovechará la oportunidad del Bicentenario de la independencia de Latinoamérica, 2021, diseñado por la OEI (2008). Los fines de este Centro de Investigación son tres fundamentalmente: 1) Impartición periódica de másteres oficiales de investigación, preparatorios para el doctorado, 2) Cursos de formación sobre investigación, corrientes culturales, técnicas de investigación y 3) Conferencias de alto prestigio, abiertas a todos los ciudadanos de Santa Cruz, así como el Centro lo estará a toda ALyC. Contamos con la colaboración, aval y respaldo de varias universidades europeas y latinoamericanas. El edificio se levantará en los terrenos de la Fundación Hombres Nuevos y con su valiosísima colaboración.

El proyecto en su conjunto se concibe como una obra de cooperación al desarrollo, por eso en su subvención han participado distintas instituciones y personas. La Junta de Castilla y León, el Principado de Asturias, gobiernos ambos de sus respectivas comunidades autónomas, han proporcionado el dinero para los viajes de los 125 profesores anteriormente aludidos. El alojamiento ha corrido por cuenta de la Fundación Hombres Nuevos. La Universidad René Moreno ha proporcionado su autobús para trasladar a los profesores y alumnos de doctorado a las visitas, objeto de sus prácticas escolares. Igualmente, ha rebajado considerablemente el precio de la matrícula de las maestrías. La Universidad de Valladolid ha prescindido de cobrar el 80% de la matrícula a los alumnos necesitados del doctorado. Ninguno de los profesores que imparten los cursos ha cobrado su trabajo. Los convenios que amparan la actividad son dos: uno económico, firmado entre los gobiernos autonómicos mencionados con la FUNGE de la UVA, y otro el académico donde participan las universidades y la Fundación Hombres Nuevos.

El tratamiento de la interculturalidad en el grupo URELVA

El tema intercultural ha sido objeto de atención especial en el trabajo del URELVA. Uno de los simposios se dedicó exclusivamente a él. Sus ponencias y comunicaciones forman parte de una separata de la revista “Enlace universitario”, de la Universidad de Bolívar, en Guaranda, Ecuador. El título del simposio lo dice todo: “Cómo interculturalizar la convergencia universitaria”. Más adelante daremos cuenta de su articulado. Como hemos dicho, una de la maestrías que se impartirá en el 2010 versará sobre el

interculturalismo, su educación y el bilingüismo. Con frecuencia, miembros de URELVA han sido invitados a pronunciar conferencias sobre la interculturalidad en distintos eventos regionales, nacionales e internacionales. Todas las maestrías citadas encierran en su plan de estudios algún curso directamente relacionado con la educación intercultural. Recientemente URELVA ha participado en el Foro de las Migraciones latinoamericanas, celebrado en Madrid los días 16 y 17 de diciembre de 2008, organizado por la UNED y por el Convenio Andrés Bello (CAB). El último proyecto de investigación dedicado a este objetivo consiste en hacer un sondeo entre las asociaciones de inmigrantes con sede en Valladolid acerca de las necesidades que sus miembros sienten para poder proporcionarles algún voluntario universitario y montar un plan de intervención desde la Asociación del Voluntariado de la Universidad de Valladolid (AVUVA). Con estas referencias queremos dejar constancia del hecho: URELVA considera entre sus preocupaciones la temática intercultural.

Enumero a continuación los artículos que forman parte del libro “Universidad e interculturalidad”, (GALARZA, GABRIEL, 2007):

1. “Del multiculturalismo ecuatoriano al interculturalismo universitario”. Gabriel Galarza. Rector. URELVA
 - a. “El interculturalismo, tema de nuestro tiempo”. Martín Rodríguez Rojo. URELVA.
2. “Los paradigmas de la sostenibilidad: un referente para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior”. Henar Herrero. URELVA.
 - a. “¿Cómo usar los ECTS para interculturalizar la convergencia?”. Luis Torrego.
3. “Aportación del MST de Brasil a la cultura occidental. M^a do Socorro Vasconcelos.
4. “Para comenzar”. Niria Amario.
5. “La educación democrática: una de las claves en la formación del profesorado”. Antonio Fraile. URELVA.
6. “La agenda hegemónica amenaza a la universidad intercultural”. J. M^a Tortosa.
7. “La desintegración de los discursos culturales: el caso de la lengua mapuche”. Alex Pavie. URELVA.
8. “La formación intercultural del profesorado ante los nuevos escenarios: un reto pendiente”. José Emilio Palomero.
9. “¿Multiculturalidad & interculturalidad, una solución a la convergencia europea? Luis Fernando Valero.
10. “Interculturalização dos currículos”. Paulo Roberto Padilla.

La razón de traer a colación este listado de artículos estriba en el deseo de apoyar en el enfoque que desde URELVA se quiere dar al interculturalismo.

El artículo de la profesora Henar Herrero, miembro de URELVA, quiere situar el lugar lógico donde epistemológicamente situamos al tema

intercultural. No es éste un tema suelto que voga al azar por los mares del conocimiento. Por el contrario, su entronque científico se halla, a nuestro entender, en el ámbito del desarrollo. De tal manera que no existe desarrollo que no se preocupe de la igualdad, en dignidad, de las culturas. Sin satisfacer el respeto a la diversidad cultural no se podría hablar de desarrollo humano. La base de la discriminación cultural empieza en la desigualdad económica.

Del mismo modo a como no se puede hablar de desarrollo sin interculturalidad, tampoco se puede hablar de interculturalidad sin desarrollo. Insiste Rodríguez Rojo en el artículo de este mismo libro: “es imposible interculturalizar, es decir, confraternizar culturas diferentes, estilos de vida, modos de convivir, si por una parte nos damos la mano y por la otra nos clavamos la puñalada. ¿Cómo podrá creer un musulmán a un cristiano, cuando éste le diga que acepta su chilaba y que está de acuerdo con su culto a Alá, si mientras se lo dice le roba la cartera, le impide llegar a nuestras costas, consiente su muerte en las pateras, desdeña la situación económicamente miserable en que vive?... El interculturalismo implica la intereconomía. No se puede bailar el tango en una sala bonaerense y aplaudir la riqueza cultural de sus trágicos movimientos, si no impedimos que el 60% de los rosarinos de Argentina vivan en chabolas y mueran por enfermedades simplemente originadas por falta de agua y de jabón”. Así pues:

- 1) La primera característica de la interculturalidad, según URELVA, es su inseparabilidad del desarrollo humano.
- 2) La segunda se deriva de la primera: el interculturalismo es el tema de nuestro tiempo. Porque de nuestro tiempo es la enorme brecha que separa al Sur del Norte. Nunca ha sido mayor, nunca más desgraciadamente actual.
- 3) Tercera: el interculturalismo no es lo mismo que multiculturalismo. El primero supone una actitud positiva, activa, creadora e innovadora; mientras que el segundo se ha demostrado insuficiente a lo largo de la historia, es negativo, indiferente, pasivo, conservador y no comprometido, se limita a dejar pasar, con tal de no contaminarse. Ellos, allí. Nosotros, aquí.
- 4) Referido el interculturalismo al campo de la universidad, URELVA reconoce que aquel no está implantado en las instituciones de la educación superior.
- 5) URELVA reivindica, ante el proceso de Bolonia, que los “currícula” universitarios se enfoquen desde las exigencias de la interculturalidad.
- 6) URELVA propone a la hegemonía política y cultural de nuestro siglo un cambio epistemológico en la consideración de los valores: la economía no ocupa el primer lugar en la pirámide de los valores. Más bien ésta debe permanecer subordinada a la justicia y a la solidaridad.

7) URELVA hace suyas dos de las conclusiones con que termina su artículo, en el tomo al que nos estamos refiriendo, el autor Luis Torrego:

- a. “La universidad “ha de procurar la aparición y consolidación de la cultura de la solidaridad, del voluntariado y de la cooperación, lo que se concreta en la labor de concienciación y sensibilización para combatir la desigualdad y a pobreza. Esto no debe circunscribirse únicamente a algunos ámbitos disciplinares, sino que ha de impregnar toda la formación académica, además de prestar una contribución importante en términos de colaboración, apoyo y dinamización de las Organizaciones No Gubernamentales y de sus programas y proyectos concretos.
- b. Por otro lado, a lo que Mayor Zaragoza (1998) bautiza con el nombre de “conjura ética”. Nada podemos esperar de los satisfechos, de los dóciles. La Universidad ha de enfrentarse con la cultura de la satisfacción y generar una insumisión o violenta, una remedia cívica de ciudadano consciente de sus deberes y derecho, pues ahí, precisamente ahí, radica la mayor de las esperanzas”.

Ésta es nuestra posición ante la interculturalidad. Precisamente por eso, es por lo que hemos elegido Bolivia como el destino de nuestra cooperación al desarrollo. Porque Bolivia padece una esquizofrenia cultural, lo cual significa que quienes padecen esta enfermedad no saben cuáles son sus valores característicos o no los aceptan por miedo, añorando otros que no pertenecen a su cultura endógena, bien porque se les ha inculturizado otras costumbres o bien porque, inconscientemente y por efecto de la propaganda, subestiman a las suyas, equivocándose al aceptar la imposición de las ajenas.

Juvenal Quispe (2007) dice que el mal boliviano es la esquizofrenia cultural. Y de esos lodos salen estos polvos. Los siguientes, que se encierran en varias frases como las que se oyen por las calles de Santa Cruz de la Sierra: “Mesa, sí, indio, no”. O ésta otra: “a estos indios de m... deberían matarlos”. No es extraño. ¿Acaso no se dudaba en el silo XVI sobre si los indígenas del “nuevo mundo” eran seres humanos? Ginés Sepúlveda y muchos conquistadores, en contra de Bartolomé de las Casas, de Montesinos y de otros compañeros encomiables, sostenían que los originarios de dicho continente, descubierto por blancos, no eran seres humanos; por tanto, era lícito robar sus bienes, esclavizarlos y matarlos. Sólo en el cerro rico de Potosí, la codicia de la civilización europea sacrificó a cerca de 8 millones de indígenas.

Después de la primera colonización, la externa, vino la interna: quien da nombre a la Universidad autónoma, estatal, de Santa Cruz, el escritor cruceño Gabriel René Moreno, afirmaba que: “El indio es una variedad arcaica, sombrío, asqueroso, huraño, prosternado y sórdido. Por su cerebro incásico es incapaz de asimilar el cristianismo” (Francovich, en Juvenal

Quispe, 2007, 49). Pocos ejemplos más claros de racismo, en boca de un intelectual con estatua dedicada.

Hay más racistas y de más alto rango: un Presidente de la nación boliviana, cochabambino por más señas, Mariano Baptista, decía: “La clase letrada y cristiana siente por los aimaras grande horror... yo los he contemplado desde mi niñez con espanto por la humanidad”. Otro Presidente, pacheño él, José Manuel Pando (Mesa, José de y Gisbert, Teresa, 2007, 395), aseveraba que: “Los indios son seres inferiores y su eliminación no es un delito, sino una selección natural”. Bautista Saavedra, personaje que ha dado nombre a una población cercana a la misma ciudad de Santa Cruz – se ignora lo que tendrá de santa, esta cruz formada por tan criminales palos – también sostiene que: “El indio es apenas una bestia de carga, miserable y abyecta, a la que no hay que tener compasión y a la que hay que explotar hasta la inhumanidad y lo vergonzoso”. El consejo se ha cumplido hasta la saciedad: las jóvenes indígenas todavía siguen sirviendo como objetos de iniciación sexual a los hijos de papá, los terratenientes patronos o, incluso, amos de otros bienes no agrícolas.

¿Con estos mimbres quiere el nuevo Gobierno boliviano construir la bolivianidad? ¡A quien se le ocurre, re-fundar una nación con este sujeto, ahora consciente de su dignidad, dicen los Bánzer, Baptistas, “Gumucios” y otros sujetos pensantes sobre una Bolivia que padece tal esquizofrenia! Conviene seguir la norma clásica, siguen afirmando: la negación del indígena. ¿Es posible y justo que un indio nos pueda gobernar?, insisten. – Destruyamos el edificio de ENTEL, alguien lo saqueará después. Ojo a la irrupción indiocéntrica del siglo XXI, gritan. No pasarán, claman algunos jóvenes cruceños, paleadores de masistas a sueldo prefijado.

En este escenario nada interculturalista, URELVA lucha por el desarrollo intercultural y propone ante este ilustre foro internacional, reunido por y en la Universidad de Messina, una Universidad, unos currículos, una investigación, una convergencia universitaria europea y latinoamericana y unos programas de doctorado interculturalizados.

Referencias bibliográficas

FRANCOVICH, en JUVENAL QUISPE (2007): o.c., p. 49.

GALARZA LÓPEZ, GABRIEL (2007): Universidad e Interculturalidad. Separata de la Revista Enlace Universitario, nº 8. Guaranda, Ecuador. Editor Manuel Albán Lucio.

GIR URELVA (2004): Reglamento Marco de los GIR. Grupo URELVA. Universidad de Valladolid.

LÓPEZ STEFONI, DANIEL (2004): Intervención en el VII Congreso UREL, celebrado en la Universidad Tecnológica del Norte. Ecuador.

MAYOR ZARAGOZA, FEDERICO (1998): La Universidad del siglo XXI en la perspectiva de la UNESCO. En Llaume Porta y Manuel Lladonosa (coords.), La Universidad en el cambio de siglo. (pp. 309-320), Madrid: Alianza Editorial y Universitat de Lleida.

MESA, JOSÉ DE Y GISBERT, TERESA (2007): Historia de Bolivia. La Paz. Editorial Gisbert y CIA, S.A.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (2008): Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Madrid. Secretaría General Iberoamericana.

PNUD (2007): Informe sobre desarrollo humano. Madrid. Ediciones Mundi Prensa.

QUISPE, JUVENAL (2007): Bolivia. Entre la pasión por la transformación y la obsesión por la restauración. Cochabamba. Quipus.

ECCE (European Centre for Community Education)

di Rosa Grazia Romano*

1. Nascita, scopi e funzioni di ECCE

L'*European Centre for Community Education* (E.C.C.E.) - Centro Europeo per l'Educazione Comunitaria – è stato fondato il 15 dicembre 1985 a Oberwesel (Repubblica Federale Tedesca) ed è un'Associazione Internazionale non governativa (ONG)¹, il cui Presidente attuale è Oldřich Chytil ed il Direttore Friedrich W. Seibel.

Membri fondatori di ECCE sono stati alcuni docenti di università tedesche (Koblenz e Mainz), irlandesi (Cork), italiane (Bologna e Roma), greche (Athen), britanniche (Edinburgh, Leicester, London), svedesi (Östersund), e collaboratori di organizzazioni nazionali e internazionali di diversi Paesi europei che operavano nel settore degli scambi giovanili internazionali. In particolare, animatori del gruppo sono stati i tedeschi Friedrich Seibel, primo presidente di ECCE, Otto Filtzinger, segretario generale, Helmut Schäfer e Walter Lorenz, il quale lavorava in Irlanda; per l'Italia c'erano Franco Frabboni, Luigi Guerra e Flavio Montanari; per la Grecia Olga Lappa; per la Gran Bretagna David Batchelor, Karen Lyons, Malcolm Payne e John Waterhouse; per la Svezia Birgitta Brüks².

La riunione di fondazione a Oberwesel così come l'istituzione di una sede a Koblenz sono state appoggiate dalla Commissione delle Comunità Europee (DG V)³.

Il Centro ECCE è stato fondato per diffondere il concetto di "Community Education" ed incentivare il lavoro con i giovani in una dimensione internazionale e multiculturale.

Scopi fondamentali del Centro sono⁴:

* Ricercatore di Pedagogia generale presso l'Università degli Studi di Messina, dal 1987 membro di ECCE.

¹ L'associazione è registrata presso la pretura di Koblenz (Germania) ed è riconosciuta dall'Ufficio delle imposte come associazione di pubblica utilità.

² Per molte delle informazioni contenute in questo contributo, ringrazio il Prof. Friedrich W. Seibel che, gentilmente e premurosamente, mi ha fornito preziosi documenti, materiali e verbali ai fini della ricostruzione della storia di ECCE.

³ Grazie ai finanziamenti dell'ufficio federale del lavoro (*Bundesanstalt für Arbeit*) è stato assunto del personale specializzato in pianta stabile, e i finanziamenti della regione Renania-Palatinato hanno permesso l'assunzione di alcuni tirocinanti di sociopedagogia.

⁴ Per le informazioni di base si veda il sito multilingue: <http://www.ecce-net.eu/>

- promuovere il concetto di Europa come comunità sociale attraverso attività educative e sviluppare nuovi modelli di educazione comunitaria. In questo contesto il termine "educazione comunitaria" comprende diversi campi, tra cui quello del lavoro sociale di comunità, con i giovani, gli svantaggiati ed altre attività socio-educative;
- promuovere una maggiore conoscenza e comprensione delle diverse culture e dei modelli di intervento sulle fasce infantili/giovanili, in particolare in Europa, programmando e progettando esperienze educative ed attività di formazione su base multilaterale.

Il Centro adempie a diverse funzioni:

- eroga servizi, per le università partecipanti, relativamente agli scambi tra studenti e tra docenti di Pedagogia/Lavoro sociale/Sociopedagogia e Politica Sociale, e relativamente all'organizzazione di seminari universitari bi- e multilaterali nei suddetti ambiti;
- organizza seminari multilaterali per la formazione e l'aggiornamento degli studenti e degli operatori professionali che si occupano di attività con i giovani e di lavoro sociale ed educativo negli scambi multilaterali ed interculturali;
- lavora per lo sviluppo di modelli e di prassi per la “Community Education” e svolge, quindi, un lavoro internazionale e interculturale di elaborazione di prassi didattiche per la preparazione dei formatori interculturali.

Gi obiettivi concreti di ECCE sono quindi:

- la promozione di scambi multilaterali in Europa;
- la progettazione ed il supporto di occasioni di apprendimento interculturale per gli operatori che lavorano sul campo e per coloro che sono impegnati nella loro educazione e formazione nell'ambito dell'educazione comunitaria;
- lo sviluppo di una rete per lo scambio, l'informazione e la ricerca sulla teoria e la pratica dell'educazione comunitaria;
- la fornitura di servizi per le Istituzioni partner per quanto riguarda lo scambio di studenti e del personale e l'organizzazione di seminari bi-e multilaterali.

2. I tre concetti base di ECCE

Da quanto fin qui esposto, si può evincere che i concetti di “Community Education”, “Social Work” ed “Anti-Racism” sono stati da sempre i pilastri di tutta l'impalcatura teorica e pratica di ECCE, potremmo dire i tre punti di partenza attorno a cui si è sviluppato lo stesso Centro e che costituiscono a tutt'oggi gli snodi cruciali attorno a cui ruota l'attività di ECCE.

2.1. La “Community Education”

Sia come idea, concetto, movimento pedagogico sia come pratica educativa, la *Community Education* non ha trovato sempre ampia diffusione nei diversi Stati dell’Unione Europea. Se in Gran Bretagna, ad esempio, ha trovato accettazione diffusa, non si può dire la stessa cosa per la Germania, dove non ha avuto grande eco prima degli anni ’80, quando si è registrata una certa risonanza del concetto nelle iniziative di riforma della Repubblica Federale di Germania, promosse soprattutto da Jürgen Zimmer, Otto Herz, Christa Klement e Angelika Krüger. Con loro la *Community Education* è stata considerata come un mezzo per cambiare il sistema scolastico e per creare connessione tra educazione e vita: il loro slogan è stato “aprite le scuole, e permettete alla vita di entrare” (*open the schools, allow life to enter*)⁵.

I due principi, quindi, che stanno alla base della *Community Education* sono, da una parte, colmare il divario (*gap*) tra la scuola e la vita sociale e, dall’altra, introdurre nuove forme di apprendimento che consentano una significativa continuità lungo le diverse dimensioni/fasi di vita. Obiettivi fondamentali divengono dunque:

- ristabilire in maniera più esplicita la connessione tra apprendimento, istruzione e formazione attraverso i processi di vita;
- collegare i tradizionali luoghi di apprendimento e di educazione alla vita di un quartiere, di una comunità, della regione e della società in generale;
- integrare la pedagogia della scuola con il lavoro comunitario (*community work*).

Inizialmente la discussione sulla *Community Education* è stata incentrata prevalentemente sulla questione della tardata riforma del sistema scolastico piuttosto che sul contesto extra-scolastico, molto meno attenzionato. Oggi, invece, nella Repubblica Federale tedesca la *Community Education* si concentra maggiormente sui nuovi stili di vita, sull’apprendimento informale (*life-long informal learning*), sulla creazione di reti tra le diverse sfere dell’esistenza, sul riconoscimento delle competenze fondamentali, sui *curricula* collegati al contesto sociale, etc.. Ciò significa che la *Community Education* si è situata a pieno titolo anche nelle aree 'prima e dopo la scuola'.

La *Community Education* non è un metodo pedagogico prefissato né una teoria didattica, ma assume forme diverse da caso a caso a seconda degli interessi, dei bisogni e delle possibilità di coloro che sono coinvolti. Non si tratta di una pratica che si fa derivare dalla teoria, ma di un tentativo di teorizzazione e di sistematizzazione che nasce proprio dalla osservazione e dalla valutazione della pratica stessa.

⁵ Cfr. FRIESENHAHN G.J. – LORENZ W. – SEIBEL F.S. (2007), *Introduction: Community Education, Learning and Social Professions in Europe*, p. 25.

Wingendorf, ad esempio, riconosce che la *Community Education* ha un profilo teorico scarsamente sviluppato ma sostiene che l'aver contorni teoricamente deboli non deve essere considerato come un deficit strutturale, quanto piuttosto essere visto in un'ottica positiva. Funzionando, infatti, come una condizione preliminare (una pre-condizione), riesce a consentire maggiori possibilità operative alla *Community Education* che si realizza, così, come un processo di ricerca privo di un committente esplicito e di un "motore" ben identificabile, un processo senza struttura coerente già data, che ha la caratteristica di essere sempre *in-built*, in costruzione (Cfr. Wingendorf, 1996a, 9; Wingendorf, 1992 e 1996b).

Un altro motivo di interesse per il concetto di *Community Education* è il superamento di molti aspetti formali dell'educazione tramite il collegamento diretto con le esperienze di vita quotidiana e la richiesta di riconoscimento della pratica da parte della scuola. Questo rimanda ad una visione in cui le esperienze di vita e le competenze che attraverso esse vengono maturate assumono valore in sé proprio perché possono essere utilizzabili nella comunità, anche quando non sono formalmente riconosciute da certificazioni ufficiali, qualifiche e diplomi.

Questo modo di considerare il rapporto circolare tra teoria/prassi ed il connesso riconoscimento delle esperienze di vita è stato antesignano rispetto al dibattito attuale sulle riforme educative. La cosiddetta "Dichiarazione di Lipsia" del *Forum Bildung*, dal titolo "Essere educati è più che essere scolarizzati" (*Being educated is more than being schooled*), tra i suoi numerosi punti, richiede infatti nuove forme di lavoro di rete (*networking*) e ritiene i servizi sociali e giovanili come "fonti di opportunità pedagogiche".

È necessario, quindi, riflettere sulla possibilità di facilitare i processi di educazione non-formale e le opportunità di apprendimento informale, che ancora devono essere create dentro e oltre la famiglia, ma anche ripensare la forma prevalente di apprendimento scolastico che ancora non sembra offrire grandi alternative (Rauschenbach 2002, 501 ss.).

Per quanto riguarda la dimensione interculturale, specialmente nelle pubblicazioni di lingua tedesca dei membri di ECCE, essa appare come un elemento costitutivo della *Community Education*, la quale spesso viene associata alla educazione interculturale a scuola. Tuttavia, come sottolinea Schweitzer, nella Germania contemporanea queste associazioni positive negli anni 90 erano ancora rare da parte degli operatori pedagogici e politici (Schweitzer, 1994, 11).

L'ipotesi di Schweitzer è che l'educazione interculturale e la *Community Education* condividano delle caratteristiche strutturali perché entrambe descrivono ed affrontano un processo di disintegrazione sociale operante su più livelli (*Ibid.*, 13). L'educazione interculturale è intesa come una strategia comunicativa volta a superare le barriere disfunzionali tra gruppi sociali ed etnici diversi; la *Community Education*, che si connota anch'essa come strategia di riforma delle politiche educative mirata a dissolvere e stemperare i confini all'interno della scuola (classi, unità didattiche, aree tematiche, etc.), tra il sistema educativo e il mondo di vita

(*lifeworld*), tra le diverse istituzioni del settore dei servizi sociali, della scuola, dell'istruzione, del tempo libero, della cultura e della sorveglianza, di fatto affronta anche il processo di mancata integrazione (*disintegration*) tra autoctoni e gruppi di immigrati, tra cittadini e stranieri, tra persone di classe media e persone di classe inferiore, tra maggioranze e minoranze .

In Germania, dove ostacoli ideologici impedivano l'accettazione della *Community Education* e la riducevano al ristretto ed angusto aspetto del rapporto tra scuola e vicinato, grazie ad ECCE ed in forza della sua ricca esperienza ultra ventennale nel campo della cooperazione internazionale e interdisciplinare, si è sviluppato così un più ampio concetto di *Community Education*, concretizzato ed implementato nel territorio. Il compito fondamentale che l'Associazione ha svolto, infatti, è stato quello di estendere ulteriormente il concetto di Europa come comunità sociale attraverso la promozione di attività in grado di agevolare il raffronto dei modelli esistenti e il possibile sviluppo di nuovi e più aperti modelli di vita comunitaria europea.

In questo contesto il termine *Community Education* viene utilizzato per includere diversi campi, che sono: il lavoro sociale (*Social Work*), il lavoro comunitario (*Community Work*), il lavoro con i giovani (*Youth Work*), il lavoro con le persone svantaggiate (*Work with Disadvantaged People*) ed altre attività collegate all'educativo.

2.2. Il “Social Work”

Un grande contributo ha dato ECCE all'evoluzione ed allo sviluppo nei Paesi del Nord Europa dell'idea di un “Social Work” iscritto nel quadro della “Community Education”.

Walter Lorenz, presidente dal 1995 al 2005 ed attuale Presidente onorario⁶, ha proposto durante la sua presidenza di riflettere sul fatto che, dopo la caduta del blocco comunista nei Paesi dell'Europa centrale e orientale (*Central and Eastern European Countries* - CEEC), l'Europa occidentale aveva continuato a discutere di lavoro sociale come di una professione, di una disciplina accademica o di una scienza sociale, ignorando le tradizioni di un “lavoro sociale” altamente specializzato e professionale già presente, anche durante il socialismo, in Polonia, Cecoslovacchia, Ungheria e in tanti altri Paesi dell'Europa centrale e orientale.

Deplorando il fatto che la discussione sul lavoro sociale in Europa si fermasse ancora ai confini *politici* dell'Unione Europea, ECCE ha iniziato a cercare dei modi per ampliare gli spazi del dibattito anche con i paesi dell'Europa orientale scegliendo la strategia di sostenere e supportare le tradizioni nazionali del lavoro sociale nei Paesi dell'Europa centrale e orientale, e di promuovere e potenziare la fiducia-in-se-stessi dei colleghi

⁶ Il prof. Walter Lorenz è stato docente all'Università di Cork (Irlanda) ed è l'attuale Rettore dell'Università di Bolzano.

senior impegnati nella nuova istituzione di scuole di lavoro sociale in questi Paesi. L'esito di questo impegno si è concretizzato in un accelerato sviluppo dell'educazione al lavoro sociale in questi paesi, con la realizzazione di tutti e tre i livelli di istruzione nel lavoro sociale – cioè di diploma di Laurea, di Master e di corsi di Dottorato di ricerca – ed il potenziamento dell'area di ricerca accademica corrispondente con le nomine di diversi docenti universitari di “Social Work”.

A seguito degli accordi intercorsi, in particolare nell'ultimo decennio, tra i ministri dei Paesi europei (si vedano le Dichiarazioni Internazionali di Bologna 1999, Praga 2001, Berlino 2003, Bergen 2005, Londra 2007) per creare un quadro unificato per l'istruzione superiore europea per il reciproco riconoscimento dei certificati, dei diplomi e delle singole unità di studio (per mezzo dei crediti formativi europei e del sistema di trasferimento dei crediti), la dimensione formativa europea per le professioni sociali ha ormai raggiunto sicuramente in tutta l'Europa una maggiore rilevanza scientifica e professionale.

Una rilevanza richiesta, d'altra parte, dal fatto che nella odierna società dei servizi molte delle certezze, che sembravano consolidate, stanno scomparendo e non è più chiara la direzione dello sviluppo futuro, per la estrema variabilità dei contesti e la numerosità e complessità dei problemi da affrontare e gestire: nuove questioni sociali, ma anche disastri ecologici, umanitari, individuali, morali⁷, commisti a processi di individualizzazione, differenziazione funzionale, razionalizzazione, relativizzazione, trasformazione della struttura e del contesto sociale, colonizzazione del dominio pubblico ad opera di interessi privati, etc..

La professione del lavoro sociale, trovandosi sempre al crocevia di eventi fondamentali della società, non può non avvertire la necessità di aprire il dibattito sui metodi del lavoro sociale, su come siano cambiate radicalmente le condizioni delle attività sociali e su quanto sia importante che il *social worker* riesca a superare il sentimento di scoramento e di rassegnazione cui spesso la fluidità dei processi in atto lo induce. Soprattutto, è importante che la discussione professionale sul lavoro sociale non rimanga confinata a livello nazionale e che sappia affrontare adeguatamente i problemi connessi alla multiculturalità diffusa ed ai necessari processi di internazionalizzazione.

La sfida per il lavoro sociale europeo è quella di sciogliersi dai vincoli derivanti dalle identificazioni nazionali tradizionali senza per questo rinunciare alle peculiarità delle condizioni, dei riferimenti e delle ottiche per riuscire ad operare un riavvicinamento critico tra questi due modi di guardare le cose. La prospettiva di ECCE è stata, e continua ad essere mossa dalla speranza di risolvere questo dilemma e di riuscire ad attivare il potenziale e le risorse della società civile nei vari paesi europei.

Nel volume *Perspectives on European Social Work: From the Birth of the Nation State to the Impact of Globalisation* (2006), Lorenz analizza

⁷ Per questo argomento si vedano soprattutto i classici testi di Z. Baumann, U. Beck.

criticamente le radici del lavoro sociale negli Stati-nazione, dimostrando come le basi puramente nazionali per la politica sociale e il lavoro sociale falliscano. Propone, quindi, progetti sociali percorribili in maniera sempre più trans-nazionale, da portare avanti in collaborazione con i movimenti sociali internazionali (*International Social Movements*), come una sorta di “contrappeso” – così come egli lo definisce – al pericolo che l'internazionalizzazione sia sempre più limitata semplicemente agli aspetti formali/strutturali, trascurando invece la dimensione dei contenuti.

Il gruppo ECCE è profondamente convinto che il lavoro sociale abbia un ruolo fondamentale nel cambiamento sociale e nella creazione di una società più giusta, anche se riconosce che ancora non è politicamente forte, perché ostacolato tanto dai processi di decostruzione professionale come anche dal continuo ampliamento delle responsabilità e delle competenze professionali, per cui occorre un lavoro di *re-frame* (ri-incorniciamento) e di ridefinizione dei profili di competenza professionali (*competence profiles*) più rilevanti per il lavoro sociale.

Nel settore delle professioni sociali, ECCE ha anche avviato indagini specifiche con l'obiettivo di analizzare criticamente la molteplicità delle professioni sociali nel contesto delle loro radici storiche. Un comitato scientifico composto da membri provenienti da diciotto paesi europei, sotto la direzione di Walter Lorenz ha studiato gli effetti dei programmi Erasmus sulle professioni sociali ed ha presentato le sue conclusioni alla Conferenza Internazionale di valutazione dell'Erasmus, tenutasi a Koblenz nel luglio 1996 (Seibel - Lorenz, 1996). Conseguenza di questa conferenza è stata la creazione del Consorzio Europeo ECSPRESS, supportato dalla Commissione europea come rete tematica (*thematic network*).

La rete perseguiva i seguenti obiettivi:

- promuovere lo sviluppo delle dimensioni europee in tutti gli aspetti della formazione per le professioni sociali.
- Costruire competenze sulla base delle esperienze della rete cooperativa creata nel quadro del programma Erasmus.
- Fornire un contributo all'istituzione sistematica di 'contratti istituzionali' nel quadro del programma SOCRATES.

Oltre ai contenuti del programma, vanno messi in evidenza alcuni elementi degni di nota all'interno del quadro strutturale del progetto ECSPRESS. Tre organizzazioni accademiche europee costituiscono il nucleo di ECSPRESS:

- *L'European Association of Schools of Social Work (EASSW)* – Associazione Europea delle Scuole di Lavoro Sociale – che è un ramo indipendente dell'Associazione Internazionale delle Scuole di Lavoro Sociale, che riunisce più di 300 diverse scuole europee, università ed istituzioni nel campo del lavoro sociale (nel senso più ampio del termine);
- *The European Association of Training Centres for Socio-Educational Care Work (EATCSECW)* – Associazione Europea dei

Centri di Formazione per il lavoro socio-educativo di cura⁸ – che, come organizzazione che rappresenta l'istruzione post-secondaria in materia di lavoro socio-pedagogico (in senso stretto), ha circa 80 membri in Europa;

- *The European Centre for Community Education (ECCE)*, che ha come membri Istituzioni nella maggior parte dei Paesi europei. Attraverso i suoi vasti programmi interdisciplinari, ECCE promuove un orientamento critico, inter-culturale all'interno delle professioni sociali⁹.

ECCE muove dall'idea base, dunque, che per poter realizzare i progetti di interculturalità è necessario un *reframing* delle strutture sociali, delle visioni sottostanti il loro funzionamento e della formazione al lavoro sociale. I processi di cambiamento che sono in atto nei diversi sistemi del *welfare* europeo hanno un'influenza diretta sull'operatività istituzional-sociale e sulla formazione al lavoro sociale, perché non riguardano solo la natura amministrativa, ma anche e soprattutto la parte operativa relativa alla solidarietà sociale.

Uno dei compiti principali che i membri di ECCE si prefiggono, infatti, è non solo riflettere su impegni presenti e futuri del lavoro sociale, ma anche progettare dei percorsi utili e delle strategie elaborate nei diversi contesti europei per superare l'attuale crisi in campo sociale. Per far questo vi è la necessità di un'analisi profonda dello stato delle cose, cioè delle condizioni esistenti del lavoro nel campo della solidarietà sociale in Europa, tenendo sempre presente che il *reframing* deve tener conto sia dei bisogni della persona, in riferimento alla libertà ed all'autonomia della persona, sia dei bisogni sociali, come giustizia universale e pari opportunità, sia della collocazione culturale, elemento fondante l'identità.

Con il sostegno della Oxford University Press, è stata fondata la prima rivista specializzata europea sul "Social Work" dal nome *European Journal of Social Work - The International Forum for Social Professions*, che ha dato e continua a dar voce a possibili e sempre nuove soluzioni alternative e a più ampie rappresentazioni della realtà sociale nei dibattiti con le altre discipline, nonché alle interpretazioni politiche dei problemi sociali che il Social Work rivendica, sia nel suo discorso teorico che in quello pratico.

2.3. L' "Anti-Racism"

⁸ Adesso: FESET (*Formation d'Éducateurs Sociaux Européens / European Social Educator Training*).

⁹ Anche altre Organizzazioni Internazionali si sono collegate a questa rete ECSPRESS: la *International Federation of Social Workers (IFSW Europe)*, la *International Association of Social Educators (AIEJI-Europe)*, la *Fédération Internationale des Communautés Éducatives (FICE)*, l'*International Council of Social Welfare' (ICSW)* (Cfr. Chytil – Seibel, 1998; Chytil *et al.*, 2000).

Il terzo, ma non ultimo, obiettivo fondamentale di ECCE è il lavoro sociale contro il razzismo e la riflessione teorica sull'antirazzismo (*anti-racism*). Numerose pubblicazioni e diversi simposi e seminari sono stati organizzati a riguardo in tutta Europa, dalle origini del Centro sino ad oggi¹⁰.

Per ciò che concerne il razzismo, il punto di partenza della pedagogia sociale ed operativa di ECCE non è tanto comprendere il perché della rinascita del razzismo o dei nuovi razzismi, quanto piuttosto come sia possibile combatterli, certi del fatto che una buona pratica nasce sempre da una buona teoria. E' evidente come oggi la discriminazione, i comportamenti violenti, le nuove schiavitù, l'oppressione in tutte le sue forme non riguardano più il concetto biologico di razza, né vengono esercitati esplicitamente in nome di una presunta superiorità della "razza" bianca, ma si affermano sulla base del differenziale culturale, economico e di potere. L'epoca attuale, infatti, definita non più soltanto come l'epoca delle migrazioni ma anche delle "culture mobili" (*traveling cultures*), si connota infatti particolarmente perché i tratti culturali, linguistici ed anche morali non sono più un dato immutabile, un blocco che il soggetto, migrante o no, si porta dietro senza modificare, ma sono un bagaglio indispensabile, sempre *in fieri*, che rientra in quella negoziazione continua e complessa che ciascun soggetto instaura con i contesti in cui vive ed opera.

Al di là delle ormai superate differenze biologiche, ciò che più preoccupa gli studiosi del settore è, pertanto, la *razzializzazione delle disuguaglianze*, cioè il mantenimento delle disuguaglianze e delle discriminazioni socio-economiche e culturali sotto l'apparente e falsa veste della razza, nascondendo così problemi che nascono da altri fattori e processi. Questi processi, già da qualche decennio, hanno indotto gli studiosi a teorizzare un vero e proprio "razzismo senza razze", come affermano Balibar e Wallerstein (1988).

Nella rete Erasmus *Inter-cultural and anti-racist social work and social pedagogy – Viennet*, i diversi modelli di razzismo e anti-razzismo sono stati ampiamente ed animatamente discussi, dimostrando che esistono approcci e modi di pensare molto diversi per quel che concerne la gestione delle differenze culturali, che toccano in maniera diversa ogni differente tradizione politica e statale. In Germania, ad esempio, le principali questioni hanno riguardato la pedagogia interculturale e l'apprendimento, l'integrazione degli immigrati e dei rifugiati ed i processi di apprendimento diretti alla maggior parte della popolazione. In Gran Bretagna, invece, l'iniziativa antirazzista è stata avviata dal punto di vista della minoranza ed è stata mirata a rafforzare i diritti delle minoranze nei confronti della maggioranza, grazie ad un *anti-oppressive social work* teso ad eliminare la disuguaglianza (*inequality*).

Interessante è rilevare in che misura il tema del razzismo e della discriminazione si intreccino con le varie dimensioni umane e relazionali, in

¹⁰ Si vedano, tra gli altri, i seguenti volumi: Aluffi – Lorenz, 1995; Aluffi - Lorenz 1996; Aluffi *et all.*, 1999.

particolare con quella linguistico-comunicativa che, fungendo da filtro spesso inconsapevole, contribuisce a mantenere o rafforzare rapporti di potere diseguali e forme implicite di discriminazione.

Su questo tema ECCE ha dimostrato fin dal suo inizio una particolare attenzione anche al suo interno, promuovendo una riflessione sul peso esercitato dalla lingua e dalle modalità comunicative scelte durante gli incontri di studio bi-multilaterali sulla possibilità di veicolare implicitamente preclusioni e marginalizzazioni collegate alla diversificata comprensione linguistica, semantica e soprattutto relazionale. Infatti, durante gli incontri internazionali sono inevitabili e allo stesso tempo significative le incomprensioni che avvengono quando studenti ed insegnanti provenienti da diversi *background*, diverse origini e diversi contesti interpretativi, si mettono a lavorare insieme sugli stessi temi. In questi contesti “laboratoriali”, creati *ad hoc*, usualmente l'adattamento terminologico avviene principalmente cercando come comune denominatore la lingua inglese. Si tratta di una scelta che però nasconde una sottile forma di dominazione culturale, che inevitabilmente trascura le tante differenze di significato dei termini utilizzati, proprio perché l'inglese parlato dagli stranieri, per lo più, è un inglese di base funzionale, e che in ogni caso rischia di marginalizzare soggetti anche multilingui che non posseggono questa particolare competenza linguistica.

Spesso, pertanto, non soltanto non avvengono i necessari processi di chiarimento (attribuzione di significato denotativo e connotativo) ma sono resi ancora più complessi anche dal differente *background* culturale, etnico, storico, geografico, valoriale, religioso e dagli inevitabili stereotipi di cui ciascuno è generalmente portatore. Così, sentimenti sgradevoli riguardo altre interpretazioni possono persistere, rendendo la successiva cooperazione ancora più difficile.

Tuttavia, se si prova a vedere lo scontro di “prospettive altre” (*alien perspectives*) come una sfida, ci si accorge che essa, in certe circostanze, può portare a nuove prospettive di sviluppo e, se si accoglie la sfida, si comprende che *proprio in questa sfida sta tutto il potenziale del lavoro interculturale*.

Una delle caratteristiche di ECCE, infatti, è quella di non usare la lingua inglese come “lingua franca”, come *passapartout* in tutte le situazioni di incontro interculturale, ma di consentire che ciascun partecipante a Congressi, Convegni e Seminari di studio parli e si esprima nella sua lingua. Questo comporta lo sforzo di tutti a comprendere la lingua straniera dell'interlocutore e l'impegno di ciascuno ad utilizzare tutte le competenze linguistiche di cui è capace per facilitare sia la libera espressione di ciascuno che la comunicazione all'interno del gruppo. Può accadere, così, che simultaneamente ed estemporaneamente il messaggio venga ritradotto più volte da più persone anche in lingue intermedie comuni evitando, così, di ostracizzare e rifiutare le lingue e le culture dei parlanti che sono meno prestigiose o diffuse.

Questa scelta metodologica ben precisa di ECCE è utile proprio per far venir alla luce tutte le difficoltà del comprendersi, del tradurre, dell'essere parlanti di lingua minoritaria (e quindi gruppo minoritario), ma anche per capire la sofferenza del non comprendersi e del sentirsi escluso e la necessità dell'impegno di ciascuno a trovare un canale di comunicazione e di espressione efficace. Questa multilinguisticità accettata consente a tutti di provare anche la sensazione di estraneità ed esclusione che prova il migrante quando arriva in un Paese straniero e, conseguentemente, di sperimentare ed apprendere direttamente il bisogno di apertura e di accoglienza verso l'alterità.

Il gruppo ECCE, in particolare alcuni membri della *mittle*-Europa, hanno anche richiamato l'attenzione sulla forte capacità del lavoro sociale di influenzare la politica nel campo della lotta contro il razzismo. Secondo Lorenz, il termine "anti-razzismo" suona troppo militante, fazioso, selettivo e, soprattutto in alcuni Paesi, troppo negativo e fonte disagio. I problemi ad esso connessi non sono legati esclusivamente alla migrazione, ma in genere si radicano in meccanismi di discriminazione pre-esistenti che vanno accuratamente analizzati, anche a partire dalle caratteristiche della storia di ciascun Paese (Lorenz 2006 b).

Laddove il razzismo è istituzionalmente legittimato dalle politiche ufficiali ed è principalmente localizzato tra i giovani, l'antirazzismo viene legittimato come compito pedagogico di rilevanza politica cui sono chiamate le professioni sociali.

3. I progetti europei di ECCE

Ciò che è assolutamente chiaro è che la questione europea per ECCE è a tutti gli effetti una questione sociale ed una sfida per il futuro. Credere in una Europa sociale è diventato un dato centrale della discussione sempre più accesa sulla nuova qualità della vita in questo continente divenuto sempre più trans-nazionale. E' chiaro che non ci potrà essere un modello sociale europeo che modifichi, *sic et simpliciter*, i regolamenti dei singoli Paesi, anche perché le questioni che si porranno dovranno essere affrontate e sviluppate su più piani reciprocamente intersecati, sia dal punto di vista geografico che da quello tematico..

Il lavoro per l'europeizzazione delle professioni sociali significa, quindi, per ECCE ridisegnare professioni e programmi educativi più approfonditi, più accurati e più consapevoli, che incorporino il concetto di una Europa sociale, perché la realizzazione delle possibilità del "sociale" adesso dipende realmente da questo *framework* trans-nazionale (Lorenz, 2002, 16).

Per realizzare questa finalità, i membri di ECCE si sono impegnati nella realizzazione di numerose pubblicazioni in diverse lingue europee sulle tematiche citate, utili strumenti di riflessione e di sensibilizzazione fruibili nei vari percorsi formativi degli operatori socio-educativi, di cui

daremo qualche riferimento nella bibliografia finale acclusa al presente documento.

Inoltre, con il sostegno della Oxford University Press, hanno fondato anche la prima rivista specializzata europea sul “Social Work” dal nome *European Journal of Social Work - The International Forum for Social Professions*, che ha dato e continua a dar voce a possibili e sempre nuove soluzioni alternative, contribuendo a fornire più ampie rappresentazioni della realtà sociale nei dibattiti con le altre discipline, nonché a suggerire interpretazioni socio-politiche ed educative dei problemi sociali che il Social Work rivendica, sia nel suo discorso teorico che in quello pratico.

Nel quadro, invece, dell'erogazione di servizi per le Università, dall'anno accademico 1987/'88 – a motivo della sua lunga esperienza in materia di seminari bi- e multilaterali – ECCE ha presentato diversi progetti agli uffici ERASMUS a Brussels, molti dei quali sono stati approvati, finanziati, formalizzati e realizzati.

Vediamoli brevemente in maniera articolata¹¹.

3.1. *ACCESS-Europe*

Nel 1987 ECCE, grazie agli aiuti finanziari dell'Erasmus-bureau, sviluppa un programma di studi dal nome “ACCESS-Europe” (laddove l'acronimo ACCESS sta per *Additional Certificate in Community Education Studies*).

Il programma di studio ACCESS-Europe è un *training* di studio strutturato in moduli, grazie al quale si ottiene un attestato di studi supplementare che si integra nel corso di studi universitari regolare. Esso comprende le attività bi- e multilaterali già sperimentate dalle Università partecipanti, così come gli elementi dei *curricula* già presenti nei programmi delle università stesse, integrati da nuovi elementi. Con il certificato ACCESS-Europe, quindi, si comprova una qualificazione supplementare nel settore del lavoro con i giovani e del lavoro sociale (internazionale e interculturale).

Per il *curriculum* ACCESS- Europe, in particolare, vengono affrontate le seguenti tematiche:

- a) gli studi di Lavoro Sociale/Sociopedagogia/Politiche sociali/Pedagogia, che vengono approfonditi e ampliati in funzione di una possibile comparazione, che riguardano essenzialmente:
 - l'integrazione europea e la trasformazione dei problemi sociali;
 - i concetti normativi universali e specifici della sicurezza sociale e del diritto all'istruzione;
 - la politica educativa e sociale europea ed il sistema di sicurezza transnazionale, l'europeizzazione del sistema educativo;
 - l'interculturalismo come principio di intervento nel sistema educativo e sociale.

¹¹ Per una bibliografia sui singoli progetti di ECCE, si veda la seguente pagina web: http://www.ecce-net.eu/vero_it5.html

b) La comparazione e, in tempi più lunghi, l'armonizzazione delle componenti teoriche dei corsi di studio.

c) L'internazionalizzazione delle attività pratiche di tirocinio attraverso gli scambi multilaterali.

Un elemento interessante del programma è il fatto che ACCESS-Europe è concepito come una struttura componibile; ciò significa che gli studenti hanno la possibilità di scegliere, a seconda dei loro interessi e motivazioni, i singoli elementi o moduli, al conseguimento di ciascuno dei quali viene rilasciato un attestato di partecipazione¹².

Un punto fondamentale dell'ACCESS-Europe è la nuova unità di studio *European Community Studies*. Essa è stata introdotta di recente negli studi di tutti i Dipartimenti che partecipano al programma e viene svolta nell'arco di un semestre¹³.

Punto di partenza teorico di questo nuovo modulo è la convinzione ed il riconoscimento che le forme basilari della convivenza civile si sono diversificate e si sono diversificati pure i significati che questi concetti hanno assunto nei diversi Paesi dell'Europa. Il conflitto e il consenso a livello comunale rappresentano i poli tra i quali devono svilupparsi la "Community Education" ed il "Community Development". In questo contesto le forme tradizionali di lavoro sociale assumono un carattere specificamente "comunitario" e le istituzioni educative così come i servizi sociali assumerebbero una nuova importanza per le parti comuni.

¹² Per quanto riguarda i contenuti dei moduli, si rimanda alle fonti di ECCE. Qui, solo a titolo informativo, si riportano i titoli dei singoli moduli: Moduli 1 e 2: Unità di studio nell'Università di provenienza. Modulo 3: Corso intensivo nell'Università di provenienza e/o in quella ospitante, con seminari bi- e multilaterali. Modulo 4: Semestre di studio (S) o di tirocinio (P) in una delle Università partecipanti (min. 3 mesi).

¹³ I contenuti trattati nell'unità *European Community Studies* sono:

- a) *Sovranità nazionale, cooperazione internazionale e integrazione transnazionale*: l'Europa nel mondo; l'Europa come aggregazione di nazioni; l'Europa come aggregazione di regioni culturali.
- b) *Politica e pratica socio-educativa in Europa*: una breve storia della legislazione sociale in Europa; gli obiettivi di fondo e i principi dei più importanti programmi sociali europei; un'analisi critica di questi programmi circa la loro capacità di conseguire gli obiettivi proposti.
- c) *Approcci comparativi alla politica socio-educativa in Europa*: modelli di Welfare State in 3 o 4 paesi europei con particolare attenzione ai seguenti aspetti; aree di intervento sociale; strutture organizzative della politica sociale e del sistema educativo e criteri per l'organizzazione dell'offerta di servizi in tre o quattro paesi europei; studi applicati: servizi per l'infanzia e per i giovani.
- d) *"Community Education" europea*: "Community" come concetto e realtà; tradizioni e fondamenti della Community Education in Europa; dimensione internazionale e interculturale della Community Education europea; tipi di attività della Community Education e ruolo delle istituzioni sociali e educative: verso un modello interculturale di Community Education.

L'elaborazione dei suddetti temi ha un carattere esemplificativo. Infatti, vengono scelti temi che permettono un'analisi (prevalentemente sociologica) delle infrastrutture sociali, come anche temi che consentono la trattazione di un'impostazione pedagogica.

3.2. Europe-COMES

Nel 1989 - sulla base del programma ACCESS-Europe - il dipartimento di *Sozialpädagogik* estende il suo programma di studi internazionale. Viene così promosso un altro corso, certificato dall'U.E., *European Community Education Studies – Europe-COMES* che è stato sviluppato ed attuato nelle strutture dei corsi esistenti. Esso comprende:

- Il conseguimento del certificato ACCESS-Europe.
- L'essere membro di un progetto di studio per studenti con dimensione internazionale/interculturale.
- La partecipazione ai corsi previsti per Europe-COMES.

3.3. European Community Education Studies – E.C.E.S.

Nell'Anno Accademico 1995/96 ECCE introduce il programma di studi *European Community Education Studies – E.C.E.S.*

I passi sulla strada verso l'integrazione di una dimensione internazionale e interculturale nel lavoro sociale, in cui ECCE finora è stata pioniera, sono stati in tal modo istituzionalizzati ad un livello superiore. Il programma di studio, ad esempio, dichiara che le lingue straniere devono essere un elemento obbligatorio. Esso richiede due semestri di permanenza all'estero, uno con l'intento di far fare esperienza di *placement* lontano dal proprio Paese, e l'altro per motivi di studio (Friesenhahn - Kniephoff – Seibel, 2001, 208 s.).

ECCE ha raggiunto, così, tre importanti obiettivi di sviluppo:

- a) Inserire la dimensione europea nella formazione iniziale per i giovani e per i *Community Workers*¹⁴.
- b) Sviluppare strategie anti-razziste: un modulo di apprendimento esperienziale all'interno del programma Gioventù per l'Europa.
- c) Rete tematica: “Professioni sociali per una Europa sociale”¹⁵.

E' importante sottolineare come il corpo docente di ciascuno dei succitati programmi sia tutto e sempre internazionale e proveniente da differenti ambiti disciplinari, proprio per favorire l'aspetto interculturale e multidisciplinare.

¹⁴ Nei *team* internazionali sono stati sviluppati quattro moduli, che sono stati e saranno attuati nei corsi presso le Istituzioni partecipanti. Modulo 1: Sotto il profilo filosofico vengono analizzati i punti di partenza, i concetti e gli approcci di lavoro con i giovani. Modulo 2: Contesto e cooperazione tra Stato, *welfare* e organismi di volontariato. Modulo 3: Politica sociale per i giovani. Modulo 4: Competenze del lavoro giovanile per le buone pratiche nel lavoro con i giovani a livello internazionale/interculturale.

¹⁵ I risultati della conferenza di valutazione ERASMUS a Koblenz del 1996 (Seibel - Lorenz, 1998) ed il lavoro di preparazione tra le organizzazioni partner hanno portato all'individuazione di tre tematiche come punti focali: 1. Le dimensioni europee nello sviluppo del *curriculum* delle professioni sociali; 2. il ruolo delle professioni sociali nella lotta contro l'esclusione sociale; 3. le professioni sociali nel cambiamento dei contesti socio-politici in Europa.

3.4. Il programma *Jean Monnet*

Nel 1994 il dipartimento di *Sozialpädagogik* ha ottenuto con successo sovvenzioni attraverso il programma comunitario "Action Jean Monnet - Integrazione europea nei programmi di Istituti di istruzione superiore" ed il prof. Seibel, impegnato per gli affari internazionali nella *Fachhochschule* di Koblenz e nel dipartimento di *Sozialpädagogik*, nel 1996 ha tenuto una cattedra "Jean Monnet".

BIBLIOGRAFIA GENERALE

- ALUFFI A. - GSTETTNER P. - LORENZ W. - WAKOUNIG V. (1999) (eds.), *Antirassistische Pädagogik in Europa. Theorie und Praxis*, Drava Verlag, Klagenfurt.
- ALUFFI A. - LORENZ W. (1995) (a cura di), *Per una pedagogia antirazzista. Teorie e strumenti in prospettiva europea*, Edizioni Junior, Bergamo.
- ALUFFI A. - LORENZ W. (1996), *Anti-racist Work with Young People. European Experiences and Approaches*, Russel House Publishing, Lyme Regis.
- BALIBAR E. – WALLERSTEIN I. (1988), *Razza, nazione, classe. Le identità ambigue*, tr. it. Ed. Associate, Roma, 1991.
- BOLOGNARI V. – KÜHNE K. (1997) (a cura di), *Povertà, Migrazione, Razzismo*, Edizioni Junior, Bergamo.
- CHYTIL O. - LORENZ W. - SEIBEL F.W. - STRIEZENEC S. (2000) (eds.), *Auf Erfahrung bauen: Vorbereitung der Sozialen Professionen auf das Europa von morgen*, ECSPRESS-Edition - Band 2, Albert, Boskovice.
- CHYTIL O. - SEIBEL F.W. (1998) (eds.), *Europäische Dimensionen in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Professionen*, ECSPRESS-Edition - Band 1, Albert, Boskovice.
- CHYTIL O. (2007), *Der Einfluss von ECCE auf die Entwicklung der Ausbildung und Praxis der Sozialen Professionen in Mittel- und Osteuropa*, in FRIESENHAHN G.J. - LORENZ W. - SEIBEL F.W. (2007) (eds.), *Community Education and its contribution to a Social Europe: Concepts - Perspectives – Implementation*, ECSPRESS-Edition - Band 3, Albert Boskovic, pp. 157–168.
- FILTZINGER O. - JOHANN E. - SAUER A. - SEIBEL F.W. (1987), *Jugendhilfe - Schule – Stadtteil*, Express Edition, Berlin.
- FILTZINGER O. - SEIBEL F.W. - SCHÄFER H.M. (1993), *Das European Centre for Community Education – ECCE*, Eigenverlag, Koblenz, ECCE-INFORM 1., 3 Aufl..
- FILTZINGER O. – SIRNA C. (1993) (a cura di), *Migrazione e società*

- multiculturali. Una sfida per l'educazione*, Edizioni Junior, Bergamo.
- FRIESENHAHN G. J. - KNIEPHOFF A. - SEIBEL F.W. (2001), *Europabezogene Studiengänge: Die internationale und interkulturelle Dimension im Studium der Sozialen Arbeit*, in BERGER R. (2001) (Hrsg.), *Studienführer Soziale Arbeit - Sozialarbeit - Sozialpädagogik – Sozialwesen*, Münster, pp. 205-214.
- FRIESENHAHN G.J. – LORENZ W. – SEIBEL F.W. (2007), *Introduction: Community Education, Learning and Social Professions in Europe*, in FRIESENHAHN G.J. – LORENZ W. – SEIBEL F.W. (2007) (Hrsg.), *Community Education and its contribution to a Social Europe: Concepts – Perspectives – Implementation*, ECSPRESSE Band 3, 2007, pp. 25-41.
- GUERRA L. - HAMBURGER F. - ROBERTSON A. (1996) (a cura di), *Educazione Comunitaria in Europa. Dimensione interculturale del lavoro con i giovani*, Edizioni Junior, Bergamo
- HEUTER M. (1987), *Community Education in England*, Express Edition, Berlin.
- KLEMENT C. (1990), *Gemeinwesenorientierte Erziehung und Bildung im Sinne von Community Education als Antwort auf gesellschaftspolitische Herausforderungen der Gegenwart*, Verlag Peter Lang, Frankfurt.
- KRÜGER A. (1988), *Öffnung von Schule – Ein Konzept für die Zukunft*, in KÖHLER G. - WINTER M.N. (1988) (Hrsg.), *Forum Schule zu Arbeit und Kultur. Sonderdruck aus: Arbeit und Kultur: Beiträge aus den Hochschulen und Gewerkschaften zur Neubestimmung des Verhältnisses von Arbeit und Kultur*, Dokumentation der Woche der Wissenschaft vom 15-18 Juni 1988 in Recklinghausen, pp. 384-399.
- LÖBBECKE P. (1989), *Erwachsenenbildung und Community Education*, Burgbücherei Schneider, Baltmannsweiler.
- LORENZ W. - HIRSCHLER S. (2005), *Beobachtungen zum Bologna-Prozess*, in HAMBURGER F. et al. (2005) (eds.), *Ausbildung für soziale Berufe in Europa*, Band 3, ISS Eigenverlag, Frankfurt, pp. 1-15.
- LORENZ W. (1987), *Social Work Education in Western Europe: Themes and Opportunities*, in "Issues in Social Work Education", 1987, pp. 89-100.
- LORENZ W. (1988), *Some Comparative Dimensions in Social Work Education*, in "CCETSW", Report from the European Directive Workshop, London, 1988, pp. 23-25.
- LORENZ W. (1994), *Social Work in a Changing Europe*, Routledge, London.
- LORENZ W. (1999), *The role of training in preparing socio-educational care workers to meet the challenges of social change*, Unveröffentlichtes Manuskript, Antwerpen, FESET.
- LORENZ W. (1999a): *The ECSPRESSE-Approach - Guiding the Social Professions between national and global perspectives*, in CHYTIL

- O. - SEIBEL F.W. (1999) (eds.), *Europäische Dimensionen in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Professionen*, Albert, Boskovice, pp. 13-28.
- LORENZ W. (2000), *Möglichkeiten einer europäischen Sozialarbeit*, in MÜLLER S. et al. (2000) (eds.), *Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und Professionelle Perspektiven*, Luchterhand, Neuwied, pp. 61-78.
- LORENZ W. (2001): *Soziale Arbeit: Internationale*, in OTTO H.U. - THIERSCH H. (2001) (eds.), *Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik*, Luchterhand, Neuwied, pp. 1644-1648.
- LORENZ W. (2002), *Die Europäisierung der sozialen Professionen - eine Zwischenbilanz*, in ELSSEN S. - FRIESENHAHN G.J. - LORENZ, W. (2002) (eds.), *Für ein soziales Europa. Ausbilden - Lernen - Handeln in den sozialen Professionen*, Logophon Verlag, Mainz, pp. 9-20.
- LORENZ W. (2003), *European experiences in teaching social work research*, in "Social Work Education", 2003, Nr. 1, pp. 7-18.
- LORENZ W. (2006), *Perspectives on European Social Work. From the Birth of the Nation State to the Impact of Globalisation*, Barbara Budrich Publishers, Leverkusen.
- LORENZ W. (2006a), *Educating for the Social Professions*, in LYONS K. - LAWRENCE S. (2006) (eds.), *Social Work in Europe: Educating for Change*, VENTURE PRESS, Birmingham, pp. 39-58.
- LORENZ W. (2006b), *Antirassismus und Soziale Arbeit in Europa - Versuch einer Standortbestimmung*, in OTTO H.U. - SCHRÖDTER M. (2006) (eds.), *Soziale Arbeit in der Migrationengesellschaft*, Neue Praxis Sonderheft 8, Verlag Neue Praxis, Lahnstein, pp. 164-177.
- OLK T. (2004), *Jugendhilfe und Ganztagsbildung*, in "Neue Praxis", 6/2004, pp. 532-542.
- OTTO H.U. - SCHRÖDTER M. (2006) (eds.), *Soziale Arbeit in der Migrationengesellschaft*, Neue Praxis Sonderheft 8, Verlag Neue Praxis, Lahnstein
- PAULI B. (2006), *Kooperation von Jugendarbeit und Schule: Chancen und Risiken*, Wochenschau-Verlag, Schwalbach.
- RAUSCHENBACH T. (2002), *Außerschulische Bildung - ein vergessenes Thema der PISA-Debatte*, in "Neue Praxis", 5/2002, pp. 499-504.
- SCHÄFER H.M. – SEIBEL F.W. (1992) (Hrsh.), *Vielfalt leben. Beiträge zu einer interkulturellen und Internationalen Sozialen Arbeit*, ECCE, Koblenz.
- SCHWEITZER H. (1994), *Der Mythos vom interkulturellen Lernen*, Lit-Verlag, Münster.
- SEIBEL F.W. – LORENZ W. (1996), *Soziale Professionen für ein soziales Europa*, IKO-Verlag, Frankfurt.
- SEIBEL F.W. – LORENZ W. (1998) (Hrsg.), *Soziale Professionen für ein Soziales Europa - Social Professions for a Social Europe -*

- Professiones Sociales pour une Europe Sociale*, ERASMUS - Evaluations - Konferenz, Koblenz 5. - 7.7.1996, Interdisziplinäre Europäische Studien - INTEREST Band 6, Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt.
- SEIBEL F.W. (2001), *Soziale Arbeit in Mittel- und Osteuropa*, in KERSTING H.J. - RIEGE M. (2001) (eds.), *Internationale Sozialarbeit. Schriften des Fachbereichs Sozialwesen an der Fachhochschule Niederrhein*, Mönchengladbach, pp. 145-167.
- WINGENDORF K.H. (1992), *Was heißt Community Education?*, in GRÄSSLER E. - MLINARSKY S. - RAABE M. (Hrsg.), *Freizeitwissenschaft in Europa*, GeF Schriftenreihe Band 2: Dokumentation 2. Zwickauer Freizeittage September 1991, Zwickau, pp. 75-96.
- WINGENDORF K.H. (1996a), *European Community Education*, Studienbrief: Modul 2, Baustein 4, European Community Studies, ECCE-Eigenverlag, Koblenz.
- WINGENDORF K.H. (1996b), *Teoria della "Community Education"*, in GUERRA L. - HAMBURGER F. - ROBERTSON A. (1996) (a cura di), *Educazione Comunitaria in Europa. Dimensione interculturale del lavoro con i giovani*, Edizioni Junior, Bergamo, pp. 195-208.
- ZIMMER J. (1991), *Schule als Polis, Schule in der Polis*, in "Schulheft", 62/1991, pp. 12-31.

Per tutte le altre pubblicazioni di ECCE si veda il sito, all'indirizzo web:
http://www.ecce-net.eu/vero_it.html

TISSA

The International social work & society academy: profilo, dinamiche, costrutti in sei anni di TISSA

di Carmela Valentina Davì*

TISSA, acronimo di *The international 'Social Work & Society' Academy*, è un'Accademia di nuova concezione che si fonda principalmente sul carattere internazionale della ricerca attraverso uno *steering committee*, responsabile dell'avanzamento verso gli obiettivi e lo scopo generale di TISSA, i topics di confronto disciplinare e la sua stessa struttura organizzativa, che riunisce un team di studiosi e di esperti di vari paesi.

TiSSA nacque nel 2002 come risultato dell'iniziativa del Pr. Mult. Dr. H.c. Hans-Uwe Otto (Bielefeld), della Doz. Dr. Olga Borodnika (St. Petersburg), del Pr. Dr. Walter Lorenz (Bolzano) e del Dr. John Harrys (Warwick), per promuovere il discorso internazionale scientifico e professionale sul lavoro sociale e la sua relazione con la società, specialmente a partire dal background di fondamentali trasformazioni del sociale nel contesto della globalizzazione.

L'accademia fornisce un forum che coinvolge professionisti e accademici in una discussione innovativa su questioni teorico-scientifiche e pratico-professionali in un'epoca di svolta per le professioni sociali. Il suo principale obiettivo è quello di identificare il percorso attraverso cui i bisogni originati in un ampio strato della società, comportando grandi modificazioni, possono essere incontrati attraverso una generazione di nuova conoscenza, concetti e modelli.

Gli organizzatori di TISSA partono, infatti, dal presupposto che gli sviluppi socio-economici indichino categoricamente che il lavoro sociale deve affrontare la sua relazione con le società rispettive in maniera critica, al fine di costruire il profilo di un impegno futuro, di rinnovare le prospettive del servizio e di migliorare l'agenzia del social work. A tale scopo, TISSA focalizza l'attenzione sugli obiettivi del proprio lavoro quali strumenti di risposta alle esigenze sorte dal contesto, spesso differenziato e complesso, cui si dedica:

- Promuovere un approccio comparativo all'analisi del lavoro sociale e delle società;
- Migliorare, promuovere, lo sviluppo delle conoscenze, competenze ed esperienze;
- Sostenere ed affrontare i cambiamenti organizzativi e i processi delle

* Dottore di ricerca in Pedagogia interculturale, Università degli Studi di Messina, Italia.

- nuove governance;
- Analizzare i criteri di qualità e riflettere sulla tipologia di pratica più efficace;
- Incoraggiare la *dissemination* internazionale e scambiare informazioni su sviluppi significativi.

L'Accademia non ha collocazione istituzionale in un luogo centrale di una precisa regione: sono le periferie geografiche a interconnettersi e a fondare questo dinamico network di personalità accademiche e studiosi.

I lavori hanno luogo in un nuovo setting, promosso da TiSSA, principalmente attraverso tre applicazioni metodologiche:

- 1) TiSSA Plenum: è il meeting annuale degli accademici e professionisti da tutto il mondo. Ogni plenum tratta questioni centrali per il Social Work contemporaneo su scala globale. Questa sessione plenaria genera solitamente vivi dibattiti che segnano l'originarsi di nuovi orizzonti di pensiero;
- 2) Inter-University Phd-Network: aspira a creare un'ampia cooperazione internazionale tra Phd-students nelle professioni sociali. Gli incontri si caratterizzano per un'attiva partecipazione, offrendo la possibilità agli studenti di presentare i propri progetti di ricerca e favorendo, così, l'acquisizione delle competenze necessarie per affrontare le sfide della società contemporanea;
- 3) Academic Seminars: incontri periodici di dibattito su particolari questioni attuali e primarie per l'intervento sociale.

Il *Plenum* dell'Accademia, che si tiene annualmente in città diverse, presso Università ospitanti (St. Petersburg, Kaunas, Gdansk, Messina, Riga), evidenzia l'aspetto dinamico di questa circolarità ramificata. TiSSA, nel cui Statuto si legge che è "an independent cooperation between cross-national universities, institutes and organizations", adotta le tecnologie innovative virtuali come manifesto scientifico di autorappresentazione, ed anche come canale di contatto, di propaganda e di *dissemination* (www.tissa.net).

Dal profilo istituzionale dell'Accademia, affiora la sua novità maggiore riguardo il principio di interdipendenza dei saperi di formazione per le nuove generazioni di professionisti ed esperti di Social work. L'adesione e la partecipazione a TiSSA da parte degli studenti PhD o di *social workers* è fondamentale, tant'è che ad essi viene data una attenzione particolare durante i lavori seminariali e i simposi della Pre-Conference. Annualmente i *topic* su cui confrontare le attività di ricerca e la scientificità dei prodotti di analisi delle singole istituzioni partecipanti, sono individuati attentamente avendo cura soprattutto di approfondire le questioni inerenti la riforma del *Welfare*, il *reframing* sociale, le capacità professionali degli operatori sociali. Con approcci pluridisciplinari, il Social work può realizzarsi come sintesi di discipline aventi un'articolazione ramificata nel campo filosofico, educativo-formativo, sociologico, antropologico, politico.

L'*intercultura* - come prospettiva inerente le problematiche socio-pedagogiche o come pista epistemologica dei significati del *melting pot* - non fa parte della *Mission Statement* di TiSSA, né TiSSA si propaga come *rete interculturale* in cerca di dialoghi e di convivenze, immaginando una luogo di incontri possibili tra genti diverse e culture mobili e *traveling*. Nell'Accademia questi passaggi sono già avvenuti, anzi l'*intercultura* in essa è una sottotraccia, è il fondamento stesso, *strutturale*, del suo esistere e del suo realizzare "costrutti".

Indichiamo tre passaggi che, a parer nostro, sollecitano a sostenere questa tesi. Il primo, riguarda l'*interdipendenza* che si determina tra organizzazioni, studiosi, esperti, studenti, e che non ha principi di subordinazione tra centro e periferie, nord e sud del mondo, maestri e allievi. Il secondo, riguarda il rapporto *global-locus* che avviene in una vera dimensione planetaria e con metodologia reticolare molto attiva. Il terzo, è l'azione di *dissemination* che riguarda sia la continua espansione della ricerca e il coinvolgimento di altre istituzioni e scuole; sia i costrutti che l'Accademia mette in atto. TiSSA, in tal senso, non ha compiti di colonizzazione e le attività connesse con l'Accademia sono significative del ruolo strategico che sta assumendo nel favorire il sorgere di programmi collaterali spesso avviati in partnariato e tramite consorzi. Un esempio è il "PhD-Act", programma di eccellenza per il terzo livello della formazione universitaria (*New Models of activism in European Social Work*) finanziato da Bruxelles e organizzato da un Consortium di tredici Università europee, tra cui Messina.

New Models of Activism in European Social Work è il primo modulo per l'eccellenza europea in studi dottorali nel campo delle professioni sociali. Esso mira ad elaborare un approccio innovativo per un modello appropriato di teoria e pratica sociale in Europa e ad educare una nuova generazione emergente di scienziati, professionisti e uomini politici (nel senso originario del termine) per affrontare creativamente le sfide dell'integrazione europea.

Il progetto invita le scienze "chiave" nelle professioni sociali ad impegnarsi in un'analisi critica ed intensiva della ristrutturazione sociale, politica, culturale ed ideologica delle società europee. Per cui appare necessario discostarsi dalla prospettiva nazionale pur rivalutandola in un'ottica di riferimento scientifico e culturale, per agire in uno scenario europeo transnazionale ed interdisciplinare, all'interno del quale imparare a collocare, integrandola, la dimensione nazionale.

FONDAZIONE INTERCULTURA

di Susanna Mantovani*

La *Fondazione Intercultura* per il dialogo tra le culture e gli scambi giovanili è nata il 12 maggio del 2007 per iniziativa della *Associazione Intercultura* a sua volta costola italiana dell'*American Field Service*, che organizza scambi di studenti della scuola secondaria superiore tra gli Stati Uniti e molti paesi del mondo. La *Fondazione Intercultura* ha come scopi:

- la promozione di ricerche scientifiche di particolare interesse sociale sui grandi temi transnazionali nell'Europa e nel mondo e sui rapporti di studio e di lavoro tra persone di culture diverse;
- la ricerca e la documentazione su programmi esistenti di studio e di stage all'estero per studiarne l'efficacia e più in generale sugli scambi interculturali e su temi interculturali che coinvolgono i giovani, la scuola, la formazione;
- la sperimentazione di programmi innovativi e scambi giovanili soprattutto con i paesi emergenti.¹

L'*American Field Service*, origine dell'*Associazione* prima e della *Fondazione* poi, sorse per iniziativa di un benefattore di origine greca immigrato negli Stati Uniti e sostenne durante la seconda guerra mondiale un servizio di ambulanze. Alla fine della guerra si trasformò in un servizio

* Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Milano-Bicocca, Italia.

¹ La Fondazione è governata da un Consiglio Direttivo presieduto dall'Ambasciatore Italiano in India Roberto Toscano e composto dal Segretario generale, Roberto Ruffino, di recente conferito del titolo di dottore honoris causa in Scienze pedagogiche dall'Università di Padova, da Mietta Rodeschini, Gustavo Bracco, Enrico Cucchiani, Paolo Emilio Mazzeletti e, in rappresentanza del Ministero per gli Affari Esteri, Andrea Luca Lepore. Il Consiglio Scientifico, presieduto da Roberto Toscano, è composto da Milton Bennett, direttore dell'International Development Research Institute dell'Intercultural Communication Institute; Vishakha Desai Presidente dell'Asia Society di New York; Francesca Gobbo, docente di Processi educativi nelle società multiculturali e di Antropologia dell'educazione, Dipartimento di Scienze dell'educazione e della formazione, Università di Torino; Domenico Lenarduzzi, Direttore Generale Onorario e consigliere personale del Commissario Europeo per l'Istruzione, la Formazione, la Cultura, la Gioventù e l'Informazione a Bruxelles, Hillel Levine, docente di Sociologia e religione all'Università di Boston e Presidente dell'International Center for Conciliation; Susanna Mantovani, docente di Pedagogia e culture dell'educazione e di Pedagogia generale, Dipartimento di Scienze umane per la formazione "Riccardo Massa", Università di Milano-Bicocca; Antonio Papisca, Direttore del Centro Interdipartimentale di ricerca e servizi sui diritti della persona e dei popoli, Università di Padova; Gustavo Zagrebelsky, Presidente emerito della Corte Costituzionale
www.fondazioneintercultura.org

di pace che aveva come attività principale gli scambi giovanili, nella convinzione che la pace si potesse fondare solo sulla conoscenza reciproca e il contatto quotidiano tra i popoli e che questa conoscenza dovesse avere inizio tra i giovani, attraverso una rete di volontariato nella quale fossero in prima linea - nell'ordine - i giovani stessi che avevano scelto questa esperienza, le loro famiglie, i loro insegnanti.

La proposta è conosciuta in molte scuole italiane e, negli anni, alcune migliaia di giovani si sono candidati e sono stati scelti per vivere questa esperienza; le scuole hanno accolto prima studenti americani e, negli ultimi decenni, studenti che provengono da molti paesi del mondo.

E' un'esperienza diversa, più forte e più ricca dei brevi *stages* o scambi che ormai molte scuole organizzano in Europa e che sono prima di tutto finalizzati all'apprendimento delle lingue: la permanenza all'estero più diffusa dura un intero anno scolastico, può essere più breve e durare sei mesi e, negli ultimi tempi, si sono sperimentati scambi di tre mesi.

I ragazzi frequentano la scuola e vivono in una famiglia dove sono presenti dei loro coetanei. Si tratta di famiglie individuate e coinvolte dalla rete di volontariato che si è andata sviluppando intorno all'Associazione, che spesso hanno vissuto l'esperienza della partenza dei loro figli, le quali si rendono disponibili a un'ospitalità volontaria che nulla a che vedere con le famiglie che, per incrementare il bilancio familiare, ospitano i ragazzi che studiano le lingue all'estero.

Circa vent'anni fa Roberto Ruffino, oggi Segretario della Fondazione e dottore *honoris causa* in Scienze pedagogiche all'Università di Padova per il suo incessante lavoro di promozione di esperienze formative interculturali, ebbe un'intuizione che via via si diffuse tra le associazioni "sorelle" europee, e allargò la prospettiva di scambio in senso pluridirezionale: non più soltanto giovani che andavano negli Stati Uniti o giovani americani che venivano ospitati nelle nostre scuole ma apertura a tutto raggio nel mondo. Oggi i ragazzi partono per molti paesi del mondo, non solo gli Stati Uniti, ma paesi dell'Africa, la Cina, la Nuova Zelanda e studenti di tutti questi paesi possono venire in Italia. L'*Associazione Intercultura*, dapprima in Italia e poi in Europa, è diventata un'associazione che promuove scambi potenzialmente con tutti i paesi del mondo nei quali il sistema scolastico e le reti familiari si rendano disponibili. Questo passaggio ha segnato il consolidamento di una prospettiva e di una missione interculturale nuova: non più soltanto uno scambio tra una cultura dominante e le altre culture del mondo, bensì una pluralità di direzioni e di orizzonti.

Dall'*Associazione Intercultura*, infine, è nata la *Fondazione Intercultura*. Il Presidente Roberto Toscano, Ambasciatore d'Italia in India che come giovane diplomatico, negli anni settanta, ebbe come primo incarico il Cile ai tempi del colpo di stato che portò alla dittatura di Pinochet e che ha ricoperto negli anni incarichi sempre in situazioni particolarmente delicate – ad esempio in Russia e recentemente in Iran – è stato, negli anni ormai lontani del liceo uno studente che ha avuto l'esperienza di un anno

negli Stati Uniti. Questa è stata anche la mia esperienza. Tutti noi, membri del consiglio di amministrazione o del Comitato Scientifico nella nostra carriera scientifica o professionale o nella nostra vita privata e familiare abbiamo avuto prolungate e intense esperienze di vita, di lavoro o di ricerca in altri paesi e di incontri interculturali. Ricordo questi aspetti biografici per segnalare che la *Fondazione* ha sviluppato le proprie finalità di *ricerca* e di *diffusione di conoscenza* nell'ambito interculturale a partire da un radicamento di *esperienze dirette* e di *volontariato* maturate nell'*Associazione* che promuove direttamente scambi interculturali.

Io sono pervenuta non solo a vivere ma anche a studiare l'educazione interculturale attraverso gli studi dell'infanzia e della famiglia. Nella mia biografia, però, l'esperienza interculturale comincia dai miei primi anni: da bambina ho frequentato una scuola tedesca, ho passato un anno di liceo negli Stati Uniti, ho insegnato e ho fatto ricerca all'estero e all'estero ho accompagnato alcune esperienze scolastiche dei miei figli. Una delle mie figlie, a sua volta, ha partecipato al programma di scambio e ha frequentato l'anno di liceo negli Stati Uniti; il mio figlio più grande vive da anni tra la Germania, il Giappone e altri paesi. Mi permetto di sottolineare questi aspetti autobiografici come esempio per invitare a tenere conto *dell'importanza dell'esperienza diretta e della riflessione sull'esperienza per condurre e diffondere ricerca rilevante in un settore che oggi più che mai tocca corde esistenziali ed emotive, e*, in secondo luogo, perché credo che *l'esperienza interculturale sia contagiosa*, è un vizio che se si prende da piccoli o da giovani non ci lascerà più. Ho lavorato per molti anni e lavoro con fondazioni e altri enti su temi di ricerca e umanitari che riguardano i bambini del mondo e ritengo che arrivare a questi studi sia in qualche modo l'esito di una esperienza di vita che mi ha portato a riflettere e a impegnarmi su questi temi.

In questo senso vorrei essere un testimone non solo della *Fondazione Intercultura* ma di quanto possano arricchire, fin dall'infanzia, gli incontri con le culture, le abitudini, le lingue del mondo.

Oggi, a un anno dalla nascita, la *Fondazione* partecipa o ha promosso numerose ricerche e iniziative culturali.

- *l'AFS Long-term impact Study*, in collaborazione con l'AFS intercultural Program (New York) sulle persone che usufruirono di una borsa, frequentando la scuola all'estero negli anni Ottanta, per valutare gli effetti a lunga scadenza di un'esperienza interculturale. La ricerca riguarda 14 paesi e i risultati segnalano che i ragazzi che, negli anni Ottanta, hanno avuto l'opportunità di un'esperienza così prolungata, tendono, negli anni successivi, ad impegnarsi in temi, in professioni o in attività di volontariato connesse con temi etici o etico-scientifici, a mantenere un'apertura internazionale e ad assumere responsabilità negli organismi politici e sociali più della media degli altri ragazzi. E' difficile dire quanto l'esperienza all'estero sia l'origine e la causa di questi comportamenti e di queste scelte successive o quanto i ragazzi siano

fin dall'inizio predisposti, per il loro temperamento e per il clima che respirano nel loro ambiente familiare e scolastico, a questi impegni e la scelta della mobilità precoce sia una delle prime espressioni di questa disposizione. Provengono frequentemente da famiglie e da contesti aperti all'avventura, allo scambio, alla disponibilità anche nei confronti di paesi molto lontani e molto diversi.

- *L'immagine dell'altro/a: la percezione dei confini di chi vive "oltre" confine da parte degli e delle adolescenti italiani ed europei.* La ricerca viene condotta tra studenti delle scuole secondarie di otto province italiane ed è condotta da ricercatori delle Università di Verona, Padova, Siena e Bari in collaborazione con la Fondazione Monte dei Paschi di Siena.

- *Internazionalizzazione della scuola, scambi e dialogo interculturale,* una ricerca sul ruolo degli insegnanti nella conduzione e valutazione degli scambi scolastici internazionali in collaborazione con la SICESE.

- *La percezione della Cina da parte di studenti liceali italiani,* una ricerca a cura di Maranella Sclavi sulla percezione della Cina da parte degli studenti liceali italiani che vi hanno trascorso un anno scolastico.

- *Gli italiani e gli scambi scolastici interculturali,* una ricerca sulle aspettative, gli atteggiamenti, i fattori di propensione e le barriere all'adesione di studenti, famiglie e presidi verso gli scambi scolastici interculturali.

- Una ricerca, infine, appena conclusa ha riguardato *300 ragazzi che hanno frequentato scuole all'estero e sono vissuti in famiglia, in Europa, per periodi brevi (3 mesi)*. Fornisce, a mio avviso, risultati interessanti e rilevanti per il contesto attuale e per la sfida interculturale che affrontiamo quotidianamente nella scuola. Si tratta, anche in questo caso, di ragazzi che *scelgono* questa esperienza nella scuola di un altro paese e che tornano, dopo pochi mesi già con una buona conoscenza della lingua: ricordo qui due esempi diversi da quelli consueti e rispetto ai quali è più facile comprendere la scelta degli studenti- quando cioè si tratta di recarsi in un paese la cui lingua è importante per tutti come l'inglese o comunque vicina come lo spagnolo o il francese; in questi casi, infatti, non solo l'esperienza pare ai ragazzi stessi meno insolita ma viene anche considerata con comprensione dalla famiglia e dagli insegnanti italiani – se ne vede un vantaggio anche quando le resistenze alla mobilità sono, come quasi sempre, forti. All'incontro nel quale è stata presentata la ricerca ho potuto incontrare due giovani che avevano trascorso tre mesi in Danimarca e in Estonia. In pochi mesi avevano imparato a esprimersi nella nuova lingua abbastanza bene ed entrambi rimpiangevano il fatto che il soggiorno si fosse interrotto proprio quando stavano superando le prime e più faticose difficoltà. Non conoscevano né il danese, né tantomeno

l'estone prima di decidere di partire. Che cosa aveva generato e accelerato questa disponibilità ad apprendere? Che indicazioni possiamo trarre da questa esperienza?

L' ipotesi che è denominatore comune di queste ricerche che sviluppano poi aspetti specifici e sono basate sull'esperienza dell'*Associazione interculturale*, dalla quale è nata la *Fondazione*, consiste nella convinzione che l'esperienza interculturale avvenga già negli anni giovanili e che i giovani che sono coinvolti abbiano occasione di riflessione condivisa su di essa e siano testimoni privilegiati per comprenderla e diffonderla in forme nuove.

Scrivendo infatti John Dewey nel 1916 in *Democracy and Education* “provate l'esperienza di comunicare con pienezza e accuratezza a un altro, soprattutto se è complessa, e vi accorgete di cambiare atteggiamento. L'esperienza deve essere formulata per essere comunicata. Per comunicarla è necessario porsi al di fuori di essa, vederla come un altro la vedrebbe, considerare quali punti di contatto ha con la vita di un altro per poterla esprimere in una forma che gli permetta di valutarne il significato”².

Che cosa possiamo enucleare dall'esperienza e dalla ricerca dell'*Associazione Interculturale* e della *Fondazione* che possa essere utile a generare nuove idee e nuove riflessioni per meglio comprendere quello che è in gioco nella nostra società multiculturale? Questa esperienza può fornire degli spunti utili alla ricerca educativa e alla pratica interculturale? Nel ripensare alle esperienze di scambio scelte e fortemente volute dagli studenti, accettati dalle famiglie che lasciano, sostenute dalle famiglie che accolgono, nella consapevolezza che queste esperienze si rivelano nella maggioranza dei casi non solo un'occasione di stimolo intellettuale e di apprendimento antropologico e linguistico, ma anche di apertura mentale, sociale e umana, quali indicazioni possiamo trarre che ci aiutino a pensare in modo più ricco a come affrontare l'esperienza interculturale che ora è qui, nelle nostre strade, nella nostra vita quotidiana, nelle nostre scuole?

Tutte le ricerche, concluse e in corso, permettono di affermare che, al di là delle considerazioni sugli atteggiamenti interculturali consueti tra noi, sul piano puramente linguistico, *l'immersione in una situazione quotidiana in famiglia e a scuola è un potentissimo strumento*. Desidero sottolinearlo oggi, quando sentiamo tante sciocchezze sull'utilità per i ragazzi stranieri di frequentare classi – ponte, separati dai coetanei italiani, che sembrerebbero ispirate dal principio che la lingua si impara stando assieme a chi non la sa.

I giovani che per anni hanno fatto l'esperienza del soggiorno all'estero con *Intercultura*, vengono introdotti nella vita normale delle scuole del paese che visitano, in qualsiasi paese del mondo, negli Stati Uniti

² DEWEY, J., *Democracy and Education*, 1916, Gutenberg, p. 5 (traduzione mia)

come in Cina, ma vivono anche in *famiglie* che scelgono di accoglierli e questo è un elemento molto particolare. Evidentemente le famiglie accoglienti hanno un certo atteggiamento aperto e disponibile, che superano i timori e seguono l'impulso ad accogliere ma anche la curiosità. Anche questo è un elemento sul quale riflettere, confrontando queste esperienze con l'esperienza interculturale che viviamo quotidianamente qui. *La scuola è molto importante ma non è l'unico contesto di incontro possibile*; il contatto con una nuova cultura non avviene soltanto attraverso la scuola e *la famiglia sembra anche in questo caso essere il contesto educativo più importante e potente nell'influenzare l'apprendimento e lo sviluppo*.

L'intercultura è qui e oggi non richiede più il viaggio: non è facile garantire ai bambini che arrivano nel nostro paese esperienze in famiglie italiane, ma occorre almeno promuovere il contatto tra famiglie. E' inutile negare la preoccupazione di molti genitori che la presenza di questi bambini nella scuola rallenti i propri figli e questo allontana anche l'interazione tra adulti. Credo che riflettere sulla *potenza dei contatti intra familiari oltre che intra scolastici e su come favorirli* sia importante a apra piste di intervento.

Per sintetizzare l'esperienza promossa e studiata da intercultura.

- è una scelta dei giovani e questo può distinguerla dall'esperienza di molti ragazzi di origine non italiana che frequentano la nostra scuola;

- consiste in un'immersione totale in tutti gli aspetti della vita sociale e anche questo, paradossalmente, non avviene spesso per i ragazzi di origine straniera che vivono nel nostro paese e frequentano la nostra scuola;

- dimostra come si possano apprendere in tal modo, in tempo breve, lingue anche molto distanti dalla lingua materna e che i giovani possono provare motivazione, entusiasmo e orgoglio nel farlo – se vengono cioè vissute come una conquista desiderata e non come un obbligo umiliante -e divenire più consapevoli delle proprie potenzialità;

- mostra come la famiglia, sia un elemento essenziale per vivere in modo positivo la pur faticosa immersione interculturale.

La *Fondazione Intercultura* intende comprendere meglio quello che considera il modo più semplice e naturale di fare intercultura, quello che fa da decenni e che consiste nel proporre ai giovani un'esperienza diretta e profonda, in altri paesi, in altre scuole, in famiglie che accolgono. Le ricerche già condotte dimostrano che oltre ad essere naturale ha anche degli effetti sul piano dell'efficienza, sulla carriera anche di questi giovani, e questo non è poco.

Le esperienze e le nostre ricerche non danno solo risultati positivi; segnalano anche problemi. Una percentuale di ragazzi cambia famiglia o ritorna e questo viene vissuto come un fallimento. Per questo l'*Associazione* e la *Fondazione* sono impegnate nel mettere a punto e validare strumenti e

approcci che consentano di valutare la disponibilità e la competenza interculturale e la resilienza in contesti che possono risultare molto discrepanti dall'esperienza quotidiana e pertanto difficili. E' anche necessario preparare e sostenere sia i ragazzi, sia le famiglie e creare una valida rete nelle scuole. Il lavoro si basa sulla rete di volontariato ma è sostenuto dalla ricerca e da strumenti e percorsi che via via si affinano e che possono essere interessanti, opportunamente adattati, anche per affrontare problemi analoghi nella nostra scuola.

Possiamo affermare inoltre che i ragazzi che fanno esperienza scolastica all'estero, *rappresentano una elite* poiché sono tutti studenti che hanno alle spalle un buon curriculum scolastico, che vengono anche selezionati rispetto ad un certo equilibrio affinché possano affrontare un'esperienza impegnativa; sono, infine, giovani che compiono consapevolmente e per loro precisa volontà questa scelta. Generalizzare le riflessioni su questa esperienza è pertanto difficile, ma alcuni aspetti comuni alla riflessione sull'intercultura tra noi saltano agli occhi.

Il problema segnalato più spesso dai ragazzi che rientrano è il *non riconoscimento da parte della scuola* del valore, per non dire dell'esistenza dell'esperienza compiuta. La scuola ignora, quando non ostacola attivamente, la loro esperienza: al loro ritorno raramente viene loro chiesto di raccontare il proprio anno di esperienza, di confrontare i sistemi, di esprimere i propri pensieri e quello che a loro pare di avere imparato. Mai gli si chiede come vedono la nostra scuola dopo aver preso le distanze per un anno. Il tema del riconoscimento - o del non riconoscimento - ben noto a chiunque si occupi di studi interculturali - emerge in questo caso non nei confronti dell'altro, dello straniero, di chi viene da lontano ma del nostro che è andato lontano e che torna e che in qualche modo è diventato meno riconoscibile e in parte anch'egli straniero. In ogni caso la sua esperienza non è interessante. Molti ragazzi lo raccontano, ne sono sorpresi, ne soffrono e noi perdiamo l'occasione di poterci confrontare con il loro giudizio, reso più maturo dalla riflessione e dal confronto, con il loro sguardo per il quale le routine, le abitudini, i sacri programmi non sono più scontati. Il tema, messo in evidenza dalle nostre esperienze e ricerche può far riflettere sulla difficoltà che noi e la nostra scuola abbiamo nel *riconoscere l'esperienza non soltanto interculturale ma anche di contatto internazionale*. E' importante, nella scuola secondaria, mettere a tema e fare oggetto di confronto e di approfondimento culturale oltre che esistenziale, l'esperienza dei giovani *tout court*.

Questa difficoltà è forse una delle ragioni della perdita di senso dell'esperienza scolastica e, ancora una volta, la riflessione interculturale è non solo una sfida pedagogica ma anche *un potente evidenziatore* dei problemi generali e strutturali della nostra scuola.

La *Fondazione*, nata sull'esperienza di giovani che viaggiano e che si sono allontanati e hanno vissuto in altri paesi quando questa era una scelta rara e strana, è ben consapevole che l'intercultura è qui e quindi la nostra attenzione anche su quanto avviene qui, nella scuola italiana e per tutti

potrà focalizzarsi, senza dimenticare gli scambi all'estero ma continuando a ricordarci che *il contatto tra i popoli del mondo è anche e prima di tutto qui, e che può avere altrettanto interesse praticarlo* qui di quanto possa dare praticandolo attraverso delle esperienze intense in famiglie e scuole di altri paesi.

Il *dialogo culturale* è essenziale in contesti diversi, in particolare a certi livelli di decisori o di reti, ma non può assolutamente essere considerato né un *sostituto* né un *antidoto*, e sottolineo la parola antidoto (cosa che, temo, piacerebbe a molti oggi), all'esperienza e all'educazione interculturale. Al primo posto deve rimanere la promozione e la riflessione sull'esperienza e questo è un ambito squisitamente pedagogico.

La *Fondazione* si pone oggi numerose domande che ci auguriamo si sviluppino in altrettante ricerche.

Che cosa è l'esperienza interculturale per chi la vive? Sono necessarie molte ricerche sulle esperienze e i vissuti dei giovani, delle famiglie, degli insegnanti in contesti diversi.

Che differenza c'è fra l'esperienza interculturale scelta e subita? Se già è difficile che la scuola percepisca il valore dell'esperienza diretta, interculturale e giovanile, come possiamo aspettarci che riconosca e valorizzi l'esperienza di chi è qui e non ha scelto di essere qui?

Quali competenze sono necessarie per affrontarla in modo che sia un'esperienza di crescita per i giovani e in modo che gli insegnanti e le famiglie possano sostenerla/promuoverla? Si tratta di competenze linguistiche, comunicative, di atteggiamenti interpersonali in parte dati dal temperamento ma che è in parte possibile acquisire. La ricerca e la ricerca-intervento in tal senso sono essenziali.

Come possiamo far sì che la scuola e l'università siano esperienze culturali e interculturali tali da *influire sul progetto di vita dei giovani* di oggi che sono proiettati verso l'Europa e verso il mondo?

Il compito culturale delle reti, ma anche di chi si incontra in queste occasioni è di contribuire a modificare il pensiero e anche il *linguaggio dominante*, perché il linguaggio influenza tutti e da un lato può far ritenere accettabili certi pensieri, dall'altro se rispettoso e articolato propone attenzione, sfumature, profondità e rispetto. Oggi, purtroppo, il discorso pubblico su questi temi è spesso primitivo e talora, nei media, addirittura sgangherato, manca la sensibilità a una necessaria cultura che sia consapevole dei significati, delle sfumature dei possibili malintesi e dell'evolversi del discorso; è necessaria un'educazione al discorso interculturale.

Un altro compito consiste nel potenziare gli aspetti interdisciplinari. In questi temi sono coinvolti psicologi, psicologi clinici, sociologi, formatori, operatori che lavorano nel sociale e la complessità metodologica della ricerca e dell'intervento intenzionale in questo campo richiede un *dialogo interdisciplinare* rigoroso per costruire strumenti flessibili ed efficaci per operare nella complessità.

Abbiamo la responsabilità di avviare i giovani ricercatori allo studio e alla conoscenza viva delle lingue per poter avere accesso non solo ai testi, ma anche al dialogo con colleghi di altri paesi e alla comunicazione con i soggetti che vivono ogni giorno l'esperienza interculturale e ai quali dobbiamo dare voce.

Abbiamo il compito di mettere a disposizione di tutti e di studiare la documentazione esistente, che è ormai vasta ma spesso dispersa.

Ogni rete deve operare, spingere, fare lobbying, ma anche essere al corrente, collegarsi, sapere quello che già esiste, unire le forze senza perdere la propria identità. E' anche questo un esercizio interculturale.

Sento spesso dire che i bambini, i giovani sono cambiati; lo sento dire come una lamentela. Ma come potrebbero non essere cambiati, non cambiare in un mondo così complesso e mutevole? La loro esperienza, i loro pensieri, i loro linguaggi, ormai universali - pensiamo alla musica o alla Rete - sono essenziali per il dialogo interculturale.

FONDAZIONE ANNA LINDH

di Eleonora Insalaco*

La Fondation Anna Lindh et son réseau dans l'espace Euromed

Il est un plaisir de participer à ce séminaire de haut niveau universitaire et de pouvoir partager avec vous des informations concernant la Fondation Anna Lindh et son réseau d'organisations de la société civile.

La Fondation Anna Lindh se trouve actuellement dans sa quatrième année d'activité, ayant été créée en 2004 par décision des Ministres des affaires étrangères des Etats membres du Processus de Barcelone : Union pour la Méditerranée. Dans ce cadre politique, la Fondation a été chargée d'un mandat assez important visant à la promotion des échanges, de la connaissance et du respect mutuel entre les citoyens des deux rives de la Méditerranée. Cet objectif repose sur la conviction qu'aucun projet politique ne peut pas se développer sur le long temps sans la participation et l'adhésion des peuples auxquels il s'adresse.

Pour cela, la Fondation a un rôle central comme facilitateur, centre d'analyse et de recommandation ainsi que, de façon limitée, de donateur dans le domaine de la coopération culturelle dans la Méditerranée.

Structure

Pour réaliser sa mission et dans le but de toucher avec son action le plus grand nombre d'individus et d'organisations dans les quarante-trois pays de l'Union, la Fondation travaille par le biais d'un Secrétariat opérationnel basée à Alexandrie en Egypte et d'un réseau d'organisations de la société civile. A présent le réseau compte presque deux mille membres, comprenant des organisations non gouvernementales, des universités, des institutions publiques et privées, des autorités locales et des centres de culture, coordonnés par un chef de réseau dans chaque pays. Le réseau constitue un grand capital humain et il est à la base de l'action de la Fondation puisqu'il assure sa présence et l'amplification de son intervention vers les citoyens de la région.

La tâche la plus significative de la Fondation est pourtant la coordination de ce réseau et l'élaboration d'un programme qui puisse maximiser les contributions et l'activisme des milliers d'organisations membres.

D'autre part, se trouvant dans une position d'intermédiaire entre la société civile et les gouvernements de cet espace, représentés dans son

* Coordinateur de l'Observatoire Fondation Anna Lindh.

Conseil d'Administration, elle joue aussi une action de sensibilisation et de recommandation envers les décideurs politiques. Pour ce faire, elle mène un travail constant de recherche et d'analyse des tendances dans les secteurs affectant les relations interculturelles et d'identification des besoins de la société civile pour un développement harmonieux et une coopération durable dans la région Euromed.

Type d'activité

La Fondation rentre en ce moment dans une nouvelle phase de programmation fondée sur les leçons apprises jusqu'à présent visant à fournir un cadre de coopération claire pour tous ses interlocuteurs et partenaires.

Jusqu'à présent son action a visé, d'un côté, à la constitution et au renforcement de son réseau dans chaque état partenaire, en collaboration avec des organisations que chaque gouvernement de l'espace Euromed avaient désignées en 2004 comme chef de file du réseau ; de l'autre, elle a travaillé à la formation des organisations membres dans les domaines de l'idéation de projets interculturels, de la demande de financement auprès de donateurs internationaux, de la mise en réseau et de la création de partenariats.

Par ailleurs, la Fondation a financé soit directement soit à travers l'octroi des subventions, la mise en œuvre d'un projet de coopération culturelle selon une logique de coopération régionale impliquant au moins quatre organisations de pays différents. Ces projets ont été financés dans la conviction que le dialogue se réalise autour d'intérêts communs aux participants qui ensuite passent à la découverte de la diversité de leurs approches respectives. Ces financements ont donc facilité la création de partenariats et de ponts entre les habitants des pays de deux rives.

Enfin, elle a créé des occasions de rencontre et de mise en réseau parmi les représentants des différents secteurs avec l'organisation de forum spécialisés. Un exemple de ce type a été l'organisation du IV Forum Universitaire Euro- Méditerranéen organisé à Alexandrie en 2007. Celle-ci a été une occasion pour réunir des professeurs, des chercheurs, des représentants d'institutions internationales ainsi que les coordinateurs des réseaux universitaires afin de discuter des priorités liées à la création d'un espace de la recherche et de l'éducation supérieure en Méditerranée. Ils ont travaillé ensemble et produit une déclaration commune soumise à la conférence ministérielle Euromed du Caire en juin 2007. Par ailleurs, dans cette occasion la Fondation a utilisé une nouvelle méthodologie de travail – le Open Space Technology – qui consiste à fournir aux participants un espace ouvert sans schémas rigides de temps et d'agenda pour discuter des projets de coopération universitaire ou des problématiques liées au secteur. Celui-ci n'est qu'un modèle qui souligne que la mise en réseau et l'échange peuvent être facilités grâce à des méthodologies spécifiques et innovatrices.

Valeur ajoutée d'un réseau

L'existence d'un réseau comme vecteur pour la promotion de l'échange, la rencontre et la compréhension interculturelle est très important dans la vision de la Fondation Anna Lindh, puisque d'un côté il permet d'amplifier un message qu'autrement ne rejoindrait qu'un groupe très restreint, et de l'autre de bénéficier de l'activisme de nombreux organismes pour accomplir sa mission.

A ce propos, je vais vous parler de deux initiatives de la Fondation : une déjà réalisée et une autre en chantier qui élucide bien la valeur et les effets positifs d'un travail en réseau.

Campagne régionale – effet de masse

Au début de l'année 2008, intitulée l'Année euro-méditerranéenne pour le dialogue interculturel, la Fondation a lancé une campagne régionale pour la promotion du dialogue dans l'espace Euromed. Visant à mobiliser la mise en œuvres de milliers d'initiatives d'échange et de rencontre, cette campagne a eu beaucoup de succès avec l'adhésion de centaines d'organisations et d'individus promouvant une variété d'actions allant de la projection de films, à des débats scientifiques, à des ateliers de peinture, de gastronomie, danse et d'autres encore. Certaines activités ont eu une dimension locale tandis que d'autres ont impliqué des gens de différents pays, mais toutes ont répondu au même appel d'ouverture et de respect et soulevé des enjeux liés aux migrations, à la coexistence, au respect des minorités, à l'éducation dans un contexte interculturel, aux changements identitaires. Il a été significatif pour les participants de prendre conscience d'appartenir à un mouvement collectif et pouvoir échanger leurs idées à travers une plateforme créée par la Fondation à ce propos. De son côté, la Fondation, avec ces antennes dans les pays partenaires, a travaillé pour la visibilité de ce mouvement.

La dissémination de l'information et la promotion de la visibilité des initiatives de coopération culturelle euro-méditerranéenne constituent, en effet, un autre pilier de l'action de la Fondation visant à combler le fossé qui existe entre la variété et la qualité des actions et la méconnaissance de ce processus de la part de la majorité des citoyens de la région.

Par ailleurs, je voudrais souligner que cette campagne a joui des contributions des différents réseaux tels que la Fondation Intercultura, la FIDAPA et le COPPEM. En prenant l'exemple de ce dernier nous pouvons observer la valeur de créer des synergies parmi les réseaux existant; en effet, les autorités locales et régionales membres du COPPEM ont soutenu et travaillé avec d'autres organisations de la société civile dans leur contexte territorial – ils ont fait un travail de système qui a permis de maximiser l'impact sur les populations locales. La facilitation de ce type de synergie reste parmi les objectifs de la Fondation.

Une autre leçon apprise par cette opération est la nécessité de soutenir financièrement les opérateurs sur le terrain mais aussi qu'il est

fondamental que les projets rentrent dans une logique coordonnée pour qu'ils aient un impact durable et sur un grand nombre de personnes. Jusqu'à ce que les donateurs et les opérateurs ne répondent à des lignes directrices communes, bien qu'avec des actions diversifiées selon le contexte, il sera assez difficile d'assister à un changement des perceptions et des mentalités.

Observation

Pour cela et pour conduire une analyse approfondie des facteurs qui influencent les relations interculturelles dans l'espace Euromed, la Fondation va créer un observatoire spécialisé dans l'étude des perceptions, des opinions, des suggestions, des espoirs et des peurs des gens des deux côtés de la Méditerranée ainsi que des tendances dans les domaines de la coopération sociale et culturelle.

Cette observation et analyse sera présentée chaque année dans un rapport d'envergure scientifique qui proposera des recommandations concrètes adressées aux décideurs politiques et aux organisations de la société civile. Un groupe ciblé aussi par ce rapport est constitué par les « créateurs d'opinion », puisque les médias aujourd'hui jouent un rôle fondamental dans la création des perceptions et pourraient contribuer avec une information correcte à combler les fossés dans la région.

L'impact de ce rapport repose encore une fois sur le réseau que la Fondation a constituée et qu'elle continuera à animer. Ces acteurs culturels, médiatiques, politiques, actifs dans les domaines de l'éducation et de la pensée sont ceux qui peuvent bénéficier des recommandations et contribuer à une amélioration des perceptions, à un débat actifs sur les enjeux liés aux relations interculturelles et à l'ouverture d'esprit des gens et en particulier des jeunes face à des groupes et des individus de culture différente. Chaque année, la Fondation compte suivre les progrès dans les champs d'analyse de l'année précédente pour évaluer l'impact de son action.

Ce que nous avons appris

Ayant esquissé ce bref panorama des activités menées jusqu'à présent et un aperçu de ce qui est prévu pour l'avenir, nous pouvons passer à une synthèse des leçons apprises et sur lesquelles il serait utile de se concentrer pour l'avenir.

Bien que la Fondation pourrait étendre son action sur une vaste gamme de domaines d'activités, elle juge opportun de concentrer son action directe dans des secteurs qui peuvent avoir un impact direct sur les perceptions des gens et des jeunes, notamment, les médias, l'éducation et l'art avec l'initiation de programmes spécifiques dans ces deux domaines. Par ailleurs, elle continuera à soutenir la formation des opérateurs culturels pour qu'ils puissent travailler sur une gamme de projets diversifiés et répondant à des besoins particuliers.

Par ailleurs, la Fondation est convaincue de l'importance de créer des synergies entre les organisations et les réseaux déjà existant pour maximiser les expertises développées dans les différents secteurs. Cette mise en réseau devrait se fonder sur un cadre de relations flexibles qui puisse s'adapter aux priorités qui se présentent à de différents moments et non pas d'un réseau fermé et restreint. Le domaine de la coopération interculturelle est si vaste et diversifiée que chacun peut apporter sa contribution et accroître son impact en travaillant avec les autres.

Pour finir, il est nécessaire de mener un travail d'investigation scientifique sur l'état de coopération et des initiatives existantes pour pouvoir proposer des solutions ou approches adéquates et pouvoir aussi avoir une voix crédible envers les décideurs politiques à même de fournir des réponses nationales et internationales aux besoins identifiés.

Conclusion

La Fondation Anna Lindh est une institution encore jeune dans le panorama Euromed et, par conséquent, beaucoup de questions se posent sur son avenir en tant que vecteur de dialogue, sur les modalités les plus aptes pour exercer des effets durable et plus en général sur le future de la région qui est sujet à des influences de différente nature et qui souvent exercent une force opposée à celle de la Fondation. Cependant, nous avons toute l'énergie propre à l'âge de la jeunesse et comptons aussi atteindre à l'expérience d'organismes et de personnalités beaucoup plus mures dans le secteur des relations interculturelles. Je vous invite donc à nous soutenir et partager avec nous vos connaissances et expériences dans ce forum et en future.

Je remercie encore les organisateurs de ce colloque et je vous remercie au nom de la Fondation Anna Lindh pour cette opportunité d'échange.

ATEE

Association for Teacher Education in Europe

di Giovanni Polliani*

L'ATEE, Association for Teacher Education in Europe, è stata fondata nel giugno del 1976 a Liegi (Belgio).

Scopi dell' Associazione sono:→

Art. 2 dello Statuto:

Art. 2. L'association a pour buts:

- a) De contribuer au développement et à l'amélioration de la formation initiale et continue des enseignantes de tous niveaux en Europe;
- b) De favoriser, dans ce but, la communication, les échanges et la coopération entre les universités et autres institutions et les personnes ayant des responsabilités dans la formation des enseignants dans les pays européens;
- c) De rassembler, d'analyser, d'échanger, de comparer et de distribuer de l'information sur les changements intervenant dans la formation des enseignants;
- d) De contribuer à la promotion et à la coordination de la recherche sur les évolutions et les innovations dans la formation des enseignants;
- e) De promouvoir la dimension européenne dans la formation des enseignants;
- f) De promouvoir la formation des enseignants.

Strumento per raggiungere questi obiettivi è la formazione dei formatori degli insegnanti in formazione iniziale o continua.

Caratteristiche dei membri

Istituzionali → Università/facoltà di Scienze dell' Educazione

Istituti di Formazione continua degli Insegnanti (CESES)

Individuali → Docenti universitari delle facoltà di Scienze dell' Educazione

Docenti di Centri di Formazione continua di Insegnanti

Docenti in genere

I formatori di formatori ricercano, studiano e sperimentano le innovazioni nel campo della formazione dei docenti.

* President of Association for teacher education in Europe, Brielle's, Belgium.

I docenti contribuiscono a rappresentare ai formatori dei formatori i loro fabbisogni formativi in termini di contenuti, metodi e innovazione.

I membri dell'ATEE provengono di norma dai paesi dell'Unione europea e dai paesi europei non appartenenti all'Unione.

In questi ultimi tempi verificiamo una presenza di professori provenienti dai paesi anche extra –europei quali i paesi dell'Est del Mediterraneo.

L'ATEE e l'intercultura

L'Associazione è nata con caratteristiche intrinsecamente interculturali

- Perché europea (promuove il confronto fra le realtà educative di paesi diversi)
- Perché promuove lo scambio interculturale (punto b dell'Art 2 dello Statuto)
- Perché aperta agli scambi e confronti a livello mondiale (World Fate)

Il concetto di intercultura è meglio comprensibile nel quadro dell'esame delle varie articolazioni dei rapporti tra le culture:

- Multicultura – situazione in cui sono presenti più culture
- Intercultura – interazione tra varie culture
- Metacultura – nuova cultura sintesi tra culture diverse

Intercultura è un concetto dinamico che implica la conoscenza, il confronto, la ricerca di punti comuni tra varie culture nel pieno rispetto dei valori e dei contenuti delle culture diverse.

Intercultura non è solo teoria: è pratica reale di conoscenza, scambi, ricerca dei punti comuni, soprattutto è rispetto delle diversità culturali.

Metodologie di lavoro adottate per facilitare gli scambi

a. Promozione di incontri/confronto tra attori differenti:

1. Assemblee nazionali
2. Conferenza d'Inverno
3. Conferenza nei paesi dell'Est (per i nuovi paesi entrati nell'Unione)

b. Piano delle pubblicazioni

- “European Journal of Teacher Education”
- Libri: *Becoming a Teacher educator*

- c. Promozioni di reti per interscambi tra Istituti di formazione iniziale e continua dei docenti

Difficoltà incontrate

- Continuità nei collegamenti
- Lingue (es. European Journal)
- Problemi economici dei partecipanti e delle organizzazioni
- Problemi organizzativi per la complessità degli scambi
- Problemi di continuità del lavoro e delle persone

Il lavoro dell'ATEE si è svolto in 40 anni ed è andato sempre più consolidandosi soprattutto sotto il versante pubblicazioni e conferenze.

Anche le conferenze hanno ampie ricadute con le pubblicazioni on line degli atti.

Attualmente stiamo ponendo l'impegno sulla realizzazione delle reti tra Istituti e sull'allargamento delle conferenze istituendo una seconda conferenza permanente: la Winter Conference. La prima in programma a Desenzano del Garda dal 7 al 9 febbraio 2009.

Un altro punto qualificante è la realizzazione del World Fate (Federazione mondiale degli ATE).

Per il futuro

Il percorso attivo dell'ATEE è segnato con l'obiettivo dell'ampliamento e consolidamento delle reti europee e mondiali all'interno delle quali il concetto di intercultura e l'applicazione della prassi interculturale è connaturata all'attività.

ISTITUZIONE SCALABRINIANA E PASTORALE INTERCULTURALE DEI MIGRANTI

di P. Angelo Negrini*

Parte prima: Scalabrini

Introduzione

“Il più vasto movimento di persone di tutti i tempi”: così vengono definite le migrazioni odierne dall’Istruzione del Pontificio Consiglio della Pastorale per i Migranti e Itineranti, *“Erga migrantes caritas Christi”*¹.

L’emigrazione costituisce oggi un fenomeno planetario, che investe - in partenza, in transito o in arrivo - tutti i paesi del mondo. A livello globale sono 200 milioni le persone (migranti, rifugiati, profughi e sfollati) secondo l’ONU, che vivono attualmente fuori del proprio paese di origine.

L’emigrazione è fatta di tante cifre e statistiche che si rincorrono, ma è fatta soprattutto di volti, di storie, di attese, che rimandano ai drammi attuali dell’umanità.

Nell’era della globalizzazione, l’economia tende sempre più a travalicare i confini di un singolo paese. Le forze economiche, libere da ogni vincolo posto dalle politiche degli stati nazionali, agiscono in modo autonomo e unilaterale. L’ordinamento economico globale non lascia certo intravedere una maggiore giustizia, democrazia, redistribuzione dei beni tra nazioni e gruppi sociali.

L’attuale, crescente spinta ad emigrare ha dunque come cause

- l’aumento della disparità sociale ed economica tra il Nord e il Sud del mondo,
- la mancanza di prospettive nell’ambito della formazione e del lavoro per tanti giovani,
- le catastrofi naturali ed ecologiche,
- lo squilibrio demografico tra i diversi continenti,
- le guerre,
- la persecuzione politica, etnica e religiosa,
- il terrorismo,
- la violazione dei diritti dell’uomo.

* Missionari di San Carlo – Scalabriniani, addetto di segreteria del Pontificio Consiglio della Pastorale per i Migranti e gli Itineranti.

¹ Pontificio Consiglio della Pastorale per i Migranti e gli Itineranti, 1° maggio 2004, in *L’Osservatore Romano*, 15 maggio 2004.

Scalabrini e l'emigrazione italiana

Anche G. B. Scalabrini ² si è trovato di fronte ai drammi dell'emigrazione in un'epoca di grandi trasformazioni, tra la seconda metà del XIX e l'inizio del XX secolo. Centinaia di migliaia di persone (dall'Italia e da altre nazioni europee) erano costrette a lasciare il loro paese a causa della povertà, affrontando l'incertezza e le numerose sofferenze provocate dall'emigrazione.

Egli ha intuito che nel dramma dell'emigrazione, con tutti i problemi e le difficoltà che indubbiamente essa porta con sé, vi sono anche aspetti positivi, che egli, sacerdote, chiama provvidenziali.

La sua è una convinzione che nasce, oltre che da una visione di fede, anche da considerazioni storiche e sociologiche.

- Come religioso, vede il piano di Dio all'opera nella storia umana ed è convinto che, proprio attraverso l'incontro e talvolta lo scontro tra le culture e le mentalità, si va preparando un mondo nuovo, in cui persone e popoli si scoprono tra loro appartenenti all'unica famiglia umana, all'interno della quale l'uniformità scompare gradualmente ed è possibile vivere la comunione tra le diversità in una visione pentecostale;

- come sociologo, percepisce il fenomeno migratorio come parte integrante, sul piano internazionale, della questione sociale e operaia;

- come intellettuale, è stato il primo (e per decenni il solo) a comprendere e intuire il fenomeno migratorio nella sua vastità, permanenza e come strumento di incontro tra le varie etnie, culture e religioni ³.

La cura dei migranti, secondo Scalabrini, ha una triplice funzione:

- religiosa, per il mantenimento o recupero della fede perduta a causa delle numerose difficoltà sociali e religiose dovute al trapianto;

- socio-assistenziale, per la tutela dei diritti del migrante e della sua famiglia dalla partenza al viaggio di trasferimento fino all'inserimento nel nuovo ambiente;

- culturale-identitaria, per il mantenimento della lingua, della cultura e della coesione sociale, come fattore di preservazione della fede e del patrimonio etnico-culturale⁴.

Interventi di Scalabrini

² Giovanni Battista Scalabrini, nato a Fino Mornasco (Como) l'8 luglio 1839, per trent'anni Vescovo di Piacenza e degli emigrati, morto il 1° giugno 1905, beatificato da Papa Giovanni Paolo II il 9 novembre 1997.

³ Cfr. Furio Colombo, *Il beato Scalabrini, pastore e sociologo*, in "La Repubblica", 14 ottobre 1997.

⁴ Per una più dettagliata e completa trattazione di questo tema, rimando a Negrini, *Pensiero e azione sociale di Scalabrini*, Filosofia sociale della Mobilità umana, Anno Accademico 2004-2005 – II semestre, SIMI-Pontificia Università Urbaniana, Roma 2005, pag. 370.

Il progetto di Scalabrini si precisa in una serie di iniziative concrete:

- la coscientizzazione dell'opinione pubblica e del governo italiano per una adeguata legge migratoria che combatta senza quartiere contro coloro che egli chiamava i "sensali di carne umana"⁵;
- l'istituzione di una Congregazione religiosa dedicata specificatamente all'assistenza religiosa, morale e sociale degli emigrati italiani⁶;
- la costituzione, nel 1889, di una associazione laica di patronato dell'emigrazione, la "Società San Raffaele";
- la fondazione di una Congregazione religiosa femminile in aiuto ai Missionari Scalabriniani⁷;
- la proposta alla Santa Sede, nel 1905, dell'istituzione di una Commissione centrale che si occupi degli emigrati cattolici di tutti i Paesi;
- la promozione, da parte dei Missionari e Missionarie di un pieno inserimento nella Chiesa e nella società locale⁸.

Ogni Istituto porta il suo specifico contributo. Tutti però ci accomuna il sogno di una società nuova, in cui si allargano gli spazi di appartenenza e di partecipazione e si eliminano quelli dell'esclusione, fino a fare, come affermava Scalabrini, "patria dell'uomo il mondo"⁹.

In questo ultimo secolo della nostra storia abbiamo constatato una chiara evoluzione nel cammino dei migranti. Essi non rimangono fermi nella loro cultura originale, ma lentamente (soprattutto nella seconda e terza generazione) si integrano progressivamente nella cultura locale. Nel processo di integrazione, infatti, la popolazione locale e la comunità degli

⁵ Numerose sono le conferenze e gli interventi di Scalabrini in varie città d'Italia, come Torino, Ferrara, Firenze, Palermo, Roma, Piacenza. Tra i suoi scritti segnaliamo qui i principali: *L'emigrazione italiana in America*, Piacenza 1887; *Il disegno di legge sull'emigrazione italiana*, Piacenza 1888; *Dell'assistenza all'emigrazione nazionale e degli Istituti che vi provvedono*, Piacenza 1891; *L'Italia all'estero*, Torino 1898; *L'emigrazione degli operai italiani*, Ferrara 1899

⁶ La Congregazione delle Suore Missionarie di San Carlo, Scalabriniane, fondata il 25 ottobre 1895. Essa conta attualmente più di ottocento missionarie, presenti in 25 nazioni, impegnate soprattutto nella catechesi e nell'insegnamento scolastico, nella pastorale della salute, nell'azione sociale, negli ospedali, negli orfanotrofi, nelle carceri e nei centri di ascolto e accoglienza, nella case di riposo per anziani, in organismi internazionali, nei centri studi e documentazione.

⁷ Il 25 luglio 1961 sorgeva a Solothurn (Svizzera) l'Istituto Secolare delle Missionarie Secolari Scalabriniane. Raggruppate in piccole comunità internazionali, le Missionarie (già presenti in Italia, Germania, Svizzera, Brasile e Messico) si impegnano soprattutto nell'accoglienza dei migranti e nella promozione del dialogo fra le diversità.

⁸ Attraverso l'inserimento professionale negli ambienti più diversi (in campo sociale, culturale, pastorale, scolastico, medico-ospedaliero, artistico) le Missionarie Secolari Scalabriniane intendono promuovere la stima verso gli emigrati e i rifugiati da parte della società di accoglienza, coinvolgendo persone di ogni etnia, cultura e religione, nei "Centri Internazionali G.B. Scalabrini", che hanno costituito in Europa e in America Latina.

⁹ Cfr. Discorso al Catholic Club di New York, 15 ottobre 1901

emigrati evolvono gradualmente fino a formare un nuovo popolo che porta in sé la ricchezza di entrambe le componenti.

Scalabrini sollecitava gli emigrati al rispetto degli usi e costumi della popolazione locale. E ai suoi missionari nelle Americhe scrive: “Osservate i costumi del paese che vi ospita, conformatevi ad essi per quanto vi è possibile, imparate la lingua inglese, senza dimenticare ovviamente la lingua materna”.¹⁰

Le intuizioni di Scalabrini

Il fenomeno migratorio, al tempo di Scalabrini, era diversamente configurato da quello di oggi, ma già allora, quando prevaleva una politica di assimilazione quasi forzata, Scalabrini cercò intuitivamente un codice comune di convivenza davanti alla molteplicità etnica e culturale.

Egli elabora questa intuizione soprattutto in tre documenti:

- Il “*Memoriale sulla necessità di proteggere la nazionalità degli emigrati*” (1891);
- Il discorso presso il *Catholic Club* di New York (1901), in cui sottolinea la sua visione dell’unità e del rapporto tra tutti i gruppi nazionali, che attraverso le migrazioni si erano stabiliti nel grande paese degli Stati Uniti;
- Il “*Memoriale per la costituzione di una Commissione Pontificia “Pro emigratis catholicis”*” (1905) inviato al papa Pio X pochi giorni prima della sua morte, in cui auspica una Congregazione vaticana che si interessasse della cura pastorale dei cattolici emigrati di tutte le nazionalità.

In questi documenti emerge, sia pure in forma embrionale, l’istanza di una visione interculturale insita nel fenomeno dell’emigrazione: “Non più soppressione di popoli, ma fusioni, adattamenti, nei quali diverse nazionalità si incontrano, si incrociano, si ritemperano e danno origine ad altri popoli”.¹¹

A un secolo di distanza dalla sua morte, non possiamo che condividere l’intuizione di Scalabrini che, nella società che si andava formando con l’apporto comune di immigrati e nativi, aveva saputo riconoscere l’inizio di un nuovo popolo che deriva dall’integrazione delle varie etnie, culture e religioni¹².

Il mondo della mobilità umana è diventato oggi ancora più complesso e tocca tutti, migranti e autoctoni. L’emigrazione rappresenta oggi una importante componente della crescente interdipendenza tra le nazioni. Anche grazie ai movimenti migratori è sorta la consapevolezza che il nostro destino è sempre più collegato al destino di tutti gli uomini.

Le intuizioni di Scalabrini rimangono, dunque, più che mai attuali e motivano l’istituzione scalabriniana a impegnarsi per la convivenza costruttiva tra le diversità all’interno della società, per una autentica

¹⁰ Cfr. l’intervista concessa al *The Post Dispatch*, St. Louis, 3.10.1901

¹¹ Cfr. *Memoriale* cit.

¹² Cfr. Discorso al *Catholic Club* di New York, cit.

comunione nella Chiesa e nella società locale e per la promozione della giustizia e della pace nel mondo ¹³.

Da Scalabrini alla Congregazione scalabriniana

E' ormai da tutti accettato che l'attuale fenomeno migratorio è il risultato dei grandi squilibri economici mondiali e va inquadrato nella situazione determinata dalla globalizzazione dell'economia. Le migrazioni ci mostrano il volto non umano di questo fenomeno, ci invitano a promuovere una crescita sostenibile, giusta e democratica e a superare la piaga dei nazionalismi.

Le migrazioni sono diventate un fenomeno diffuso e strutturale nelle società odierne. I migranti, forse più di ieri, costituiscono una categoria estremamente vulnerabile e sono diventati soggetti di abuso e di sfruttamento (basti pensare al fenomeno della tratta, che non risparmia né donne né bambini, e a quello dell'introduzione clandestina dei migranti). Il mercato internazionale ha bisogno di "precari", di lavoro flessibile, senza protezione né sicurezza. La precarietà a livello economico diventa spesso più problematica a livello sociale, aggravata spesso da forme di intolleranza, di xenofobia e di razzismo.

Ai tempi di Scalabrini era indubbiamente prevalente l'emergenza sociale. Di qui gli interventi prevalentemente assistenziali nei confronti degli emigrati.

Negli anni Sessanta del secolo scorso, l'Istituzione scalabriniana, mediante la cosiddetta "*internazionalizzazione del fine*", estende la sua attività oltre il proprio confine nazionale e culturale, modifica il suo scopo iniziale ("in favore degli emigrati italiani"), cancella ogni barriera etnica ed estende il suo fine specifico agli emigrati di ogni nazionalità ¹⁴.

Quali sono oggi le forme di accoglienza e il lavoro più adatto alla nuova realtà migratoria mondiale? A questa domanda l'Istituzione scalabriniana cerca di rispondere con una vasta gamma di attività e iniziative di carattere interculturale.

La "Fondazione Scalabrini"

Con decreto ministeriale del 6 ottobre 1999 veniva eretta la "*Fondazione Scalabrini*, per una cultura dell'integrazione e della solidarietà nel campo della mobilità umana", promossa dalle tre famiglie scalabriniane ¹⁵.

¹³ Persino nella Preghiera che i Missionari Scalabriniani rivolgono ogni giorno al loro Fondatore, essi gli chiedono "di donare alla società l'intelligenza della condivisione, l'accettazione dell'alterità, il coraggio della convivenza"

¹⁴ Attualmente sono diciotto le nazioni di origine dei Missionari Scalabriniani: Albania, Argentina, Brasile, Canada, Colombia, Francia, Filippine, Haiti, Indonesia, Inghilterra, Italia, Germania, Guatemala, Messico, Paraguay, Portogallo, Stati Uniti e Uruguay.

¹⁵ Cfr. note 5-7

La Fondazione si propone di promuovere

- l'approccio globale al fenomeno della mobilità umana attraverso la documentazione, la ricerca interdisciplinare, l'informazione scientifica e giornalistica, l'attività editoriale;
- la formazione di professionalità accademiche e operative per quanti operano nel campo della mobilità;
- l'educazione ad una concezione dei popoli, delle società, delle culture e delle religioni, quali ambiti "aperti" della partecipazione sociale;
- l'assistenza e la promozione dei migranti e delle loro attività e la tutela dei diritti inalienabili della persona;
- l'animazione e il coordinamento delle associazioni e delle istituzioni scalabriniane che operano in emigrazione.

Per il conseguimento degli obiettivi statutari, la Fondazione

- coordina, in collaborazione con la "*Federazione dei Centri di Studio G.B. Scalabrini*" (FCMS) i rapporti con le istituzioni accademiche e gli organismi di studio e di ricerca che operano nel settore;
- gestisce un Istituto di Studi Superiori sulla mobilità umana, lo "*Scalabrini International Migration Institut*" (SIMI);
- promuove e accompagna la formazione di organizzazioni non governative (*Scalabrini International Migration Network*) animate dai Laici Scalabriniani e dal Movimento Giovanile Scalabriniano, impegnate nella tutela dei diritti dei migranti e nella promozione della loro condizione civile e sociale.

A. Istituti di studio e di ricerca sulle migrazioni

1. La "*Federazione dei Centri di Studio*" (FCMS)

Lo studio e la ricerca hanno sempre costituito una dimensione importante dell'approccio scalabriniano alla missione coi migranti.

Scalabrini stesso diede inizio alla sua attività in favore dei migranti dopo una ricerca scrupolosa sul fenomeno migratorio, per essere in grado di sensibilizzare l'opinione pubblica sul tema e interloquire con competenza con le istituzioni statali in vista di un miglioramento della legislazione italiana in materia.

L'attenzione per lo studio socio-culturale del fenomeno migratorio fu continuata e costantemente perseguita dai suoi missionari, dapprima attraverso riviste e pubblicazioni a carattere popolare e, successivamente, attraverso la rete dei Centri Studi Emigrazione, con studi e ricerche scientifiche diventate un importante punto di riferimento di molti studiosi della mobilità umana.

Il primo di tali Centri sorse a Roma nel 1963¹⁶, cui seguirono quelli di Parigi, Basilea, New York, San Paolo del Brasile, Buenos Aires, Manila.

I Centri sono tra loro aggregati in una Federazione e si prefiggono di documentare e qualificare le migrazioni internazionali come fattore di trasformazione e di ricomposizione del paesaggio sociale, culturale e religioso delle diverse società nazionali.

2. Lo Scalabrini International Migration Institut (SIMI).

Il SIMI è un Istituto fondato allo scopo di impartire un insegnamento specializzato sulle migrazioni e fornire un approccio scientifico e articolato a quanti volessero approfondire in modo sistematico la conoscenza di un fatto così rilevante e complesso. Esso offre un programma di specializzazione nella conoscenza delle migrazioni per studenti che abbiano già conseguito una laurea.

L'attività di tale Istituto si caratterizza per tre aspetti.

- a. Esso affronta anzitutto lo studio delle migrazioni da una prospettiva interdisciplinare. Non è possibile infatti comprendere un fenomeno come la mobilità umana senza tener conto delle varie dimensioni che esso comprende: da quella economica e sociale a quella politica e culturale. Questo richiede il contributo di varie discipline, ciascuna con la propria metodologia.
- b. Il SIMI dedica, in secondo luogo, una attenzione particolare alla dimensione etica e spirituale della vicenda migratoria, per evitare che si dimentichi che i protagonisti sono persone umane e che l'organizzazione del lavoro migrante e le politiche migratorie non possono ridurre i migranti a semplice fattore di produzione.
- c. Infine il SIMI si allaccia alla lunga esperienza di lavoro con i migranti che i missionari scalabriniani hanno vissuto in centoventi anni di storia nei vari continenti.

Il SIMI ha finora accolto studenti dai paesi europei, dall'America Latina, dall'Asia e dall'Africa. La forte componente internazionale del gruppo di studenti caratterizza l'apprendimento al SIMI come effettiva esperienza di contatto internazionale e dialogo interculturale.

Per questo l'Istituto è stato riconosciuto, fin dagli inizi, come una iniziativa rilevante nel contesto ecclesiale ed è stato incorporato alla Pontificia Università Urbaniana di Roma.

Due anni fa, l'Istituto ha iniziato un master sul tema "*Migrazioni: politiche e risorse per la coesione sociale*", in collaborazione con la

13 Tale centro, per restare in Italia, comprende attualmente una biblioteca con 35 mila volumi, una emeroteca con oltre 200 testate di periodici specializzati, una videoteca con film, documentari, cd-rom, e pubblica la rivista trimestrale *Studi Emigrazione*. Analoga strutturazione presentano gli altri Centri, che organizzano convegni, corsi e seminari sull'emigrazione, svolgono progetti di studio su commissione e/o in partenariato e pubblicano una serie di volumi e riviste sui problemi dell'emigrazione, cui collaborano esperti del settore di tutto il mondo.

Lumsa, che si propone di fornire gli strumenti teorici e metodologici per l'analisi delle condizioni e delle politiche che favoriscano la coesione sociale e di studiare le iniziative atte a facilitare l'integrazione tra cittadini e immigrati in un contesto di convivenza interculturale.

In campo editoriale pubblica una collana di volumi, i “*Quaderni Simi*”, editi dalla Urbaniana University Press, collana che raccoglie il lavoro di ricerca del corpo docente, allo scopo di stimolare analisi e approfondimenti che pongano in dialogo le varie discipline.

Gli studenti che hanno finora completato il curriculum scolastico presso il SIMI si sono successivamente inseriti non solo in programmi ulteriori di specializzazione in altre università, ma anche nello studio delle problematiche che interessano le migrazioni in vari contesti, da quello sociale e religioso a quello culturale e amministrativo.

3. La Federazione della Stampa scalabriniana

La Federazione raggruppa una trentina di testate giornalistiche pubblicate nelle nazioni in cui operano i Missionari Scalabriniani. Tali pubblicazioni si prefiggono una analisi pluridisciplinare del fenomeno migratorio, per costruire una società fondata sull'accoglienza, sul pluralismo culturale e religioso, sulla relazione tra persone e diversi gruppi umani, con la denuncia delle situazioni di ingiustizia e negazione dei diritti umani.

Nel 2004 la Federazione organizzò un Convegno Internazionale in cui i responsabili del settore si impegnarono a perseguire alcuni importanti obiettivi. Il comunicato finale del Convegno afferma, tra l'altro:

Gli operatori scalabriniani dei mezzi di comunicazione

- *promuovono la piena “cittadinanza” dei migranti nelle società civili di accoglienza e nelle comunità ecclesiali;*
- *propongono politiche sociali e interventi legislativi sia in ambito internazionale che locale;*
- *promuovono le relazioni interculturali tra i migranti, i rifugiati e gli autoctoni per mezzo del dialogo, in contesti marcati dal pluralismo culturale e religioso;*
- *denunciano le cause dei mali all'origine delle migrazioni¹⁷.*

B. Progetti sociali

1. L'Agenzia Scalabriniana per la Cooperazione allo Sviluppo (ASCS)

Oggi è diventato sempre più importante favorire la collaborazione con la società civile, collaborazione che ha assunto una importanza sempre

¹⁷ Cfr. Convegno Internazionale *Ruolo dei media nell'annuncio del carisma scalabriniano. Documento finale*, Piacenza, 4-8 ottobre 2004, in Bollettino Ufficiale CS, n. 38, pag. 39-41, 31 dicembre 2004.

più rilevante nel contesto politico internazionale, nelle legislazioni nazionali e internazionali e nell'azione concreta di intervento nel campo della cooperazione per lo sviluppo.

A tale scopo l'Istituzione Scalabriniana ha promosso una Onlus e successivamente una Ong con un duplice scopo:

- la partecipazione alla elaborazione, a livello internazionale, delle politiche che regolano la mobilità umana,
- e l'intervento concreto in progetti di cooperazione allo sviluppo in campo internazionale.

La ASCS è considerata il braccio operativo con il quale i Missionari Scalabriniani realizzano le loro attività di Cooperazione Internazionale allo sviluppo. A tale scopo la ASCS organizza corsi di formazione al volontariato, con l'obiettivo di individuare e costruire un percorso personale volto all'acquisizione di conoscenze inerenti la cooperazione e la solidarietà internazionale e offrire gli strumenti specifici per un impegno concreto da realizzarsi nei progetti in Italia e/o in Paesi del Sud del Mondo.

Attualmente l'ASCS è impegnata in Europa, in Africa e nell'America Latina, in progetti a sostegno dei migranti e dei rifugiati in campo sociale e dei minori in campo educativo.

La sua azione si è finora concretizzata

- nella fondazione dello “*Scalabrini Center*” (SCCT) a Cape Town, Sud Africa, che promuove
 - lo “*Scalabrini Development Agency*” con percorsi di studio per l'avvio di imprese artigianali;
 - e lo “*Scalabrini Refugee Service*”, che assicura l'assistenza legale, umanitaria e spirituale a rifugiati, a malati di AIDS, alle vedove e alle famiglie in difficoltà;
- nel progetto “*Children of Hope*” (Città del Capo, Sud Africa), con la costruzione di una casa-famiglia (*Lawrende Hause*) per bambini orfani o abbandonati;
- nei progetti “*Coopejubasca*” a Cùcuta e Tibù, e “*Nido del Gufo*”, in Colombia a favore degli sfollati interni e dei *desplazados*, vittime della guerriglia (FARC);
- nel progetto “*Agropax*” con un campo profughi in Mozambico (*Maratane-Nampula*), dove convivono rifugiati e autoctoni *Makhuwa*.

2. Il Movimento “*Volontariato Scalabriniano*”

Allo ASCS è legato il Movimento “*Volontariato Scalabriniano*”, che si caratterizza per un interesse ostante alle tematiche della mobilità umana, sollecitando il coinvolgimento e la partecipazione della società civile ed ecclesiale a questa realtà¹⁸.

¹⁸ Segnaliamo, in merito, il Secondo Convegno Internazionale dei Laici Scalabriniani, da poco concluso (Roma, 17-19 Ottobre 2008), in cui sono emerse interessanti considerazioni sul loro impegno interetnico e interculturale.

Tra le attività promosse dal Movimento, vogliamo ricordare in particolare due iniziative:

- la serie annuale di Meeting Internazionali sulle Migrazioni, che ormai da dieci anni si svolgono a Loreto, sui più svariati temi che toccano la realtà migratoria, con la partecipazione di noti studiosi della mobilità umana;
- la “*Festa dei popoli*” - organizzata in collaborazione con il Vicariato della diocesi e della città di Roma, della Migrantes e della Caritas di Roma - che coinvolge ogni anno una trentina di comunità etniche con l'esposizione di stand gastronomici, l'organizzazione di laboratori culturali, di mostre, di workshop, di spettacoli folcloristici e di manifestazioni religiose, in cui i partecipanti esprimono con suoni e danze le consuetudini religiose e culturali dei loro paesi.

Tale festa, giunta alla quindicesima edizione, è considerata uno degli eventi più significativi di Roma in tema di integrazione sociale, di multi etnicità e di interculturalità e rappresenta un fattore di coinvolgimento dell'intera cittadinanza, nonché un'occasione per smorzare tensioni sociali e impedire manifestazioni di intolleranza¹⁹.

C. L'evoluzione interculturale della pastorale scalabriniana

I presupposti di una pastorale intercomunitaria

Ho già accennato alla “rivoluzione” che cinquant'anni fa, con l'internazionalizzazione del suo fine specifico, si è avverata nella Congregazione scalabriniana. Da allora non sono solo gli emigrati italiani l'oggetto della nostra cura pastorale ma gli emigrati di tutte le nazioni, lingua e cultura.

Esattamente nel 1963 iniziava nella Congregazione l'istanza di una pastorale cosiddetta intercomunitaria²⁰, cioè interculturale.

Tale pastorale si fonda sui seguenti presupposti:

¹⁹ Non possiamo attardarci ulteriormente in una dettagliata esposizione di altre iniziative che, in campo interculturale, hanno una notevole importanza. Desideriamo qui ricordare soprattutto i Centri Studi delle Missionarie Scalabriniane nonché i Centri Internazionali delle Missionarie Secolari Scalabriniane, i cui Meeting raccolgono giovani di numerose nazionalità.

²⁰ Ho preferito il termine “intercomunitaria” a “interetnica” e “multiculturale”, per l'ambiguità dei rispettivi termini (anche se usati nei vari documenti della Chiesa, che non ha ancora adottato una precisa terminologia). In genere l'ho preferito anche a “interculturale”, che ha più una connotazione pedagogica tesa al dialogo tra culture. Il termine intercomunitario ci richiama più immediatamente la comunità cristiana. E con “intercomunitario” intendiamo un dinamismo che porta l'interculturalità alla comunione, in un contesto concreto. Non ho usato il termine “pastorale di comunione”, per sottolineare il cammino da percorrere, mentre la comunione indica piuttosto la finalità sempre perseguita, ma mai completamente raggiunta. Il termine di “Pastorale intercomunitaria” è usato ufficialmente nella Chiesa in Lussemburgo, mentre non esiste ancora un termine corrispondente nella Chiesa tedesca, anche se l'ultimo documento della Conferenza Episcopale ne tratteggia i caratteri, ma usando un paio di volte il termine “pastorale multiculturale”.

- La visione cristiana della globalizzazione porta, a sua volta, a una “Chiesa globale”, aperta a tutte le culture e a tutte le espressioni religiose, a una comunità di fatto multiculturale e multietnica.
- La confusione delle culture di Babele viene riscattata dall’antibabele della Pentecoste, in cui la vera unità non consiste nell’annullamento delle diversità, ma si sostanzia nella loro comunione.
- La presenza dei migranti nella Chiesa particolare è un appello e un richiamo continuo a riconoscersi come strumento che ha bisogno di arricchirsi di diversità per vivere autenticamente l’universalità.
- Le migrazioni devono costantemente rigiudicare la propria tradizione culturale e religiosa alla luce della fede, per diventare sempre più capaci di una comunione universale.
- Il fenomeno migratorio, in quanto fatto ecclesiale, pone il problema di come far vivere, a fedeli che vivono al di fuori del contesto culturale loro proprio, la propria fede senza rinnegare le loro peculiarità.
- Da un punto di vista pastorale, la mobilità si configura come “un problema di vita cristiana”, che va difesa e salvaguardata ²¹.

Interculturalità e comunione delle persone

Le migrazioni, all’insegna di quella “visione provvidenziale” tipica del carisma scalabriniano²², sono provocazione e costruzione della cattolicità della Chiesa. Tale universalità/interculturalità supera una concezione ecclesiale puramente geografica (l’espansione della Chiesa su tutta la terra) per assumere una connotazione prettamente culturale (tutte le diverse tradizioni culturali hanno cittadinanza nella Chiesa).

Tale dimensione universale della Chiesa si concretizza nella comunione pentecostale delle diversità. In un mondo che tende all’omologazione (la “babele umana” che pretende di costruire la città compatta con la torre che tocca il cielo), il nostro Dio che, nella sua essenza è “Comunione delle Diversità”, benedice e fonda le diversità umane (razziali, linguistiche, culturali, di genere). La Pentecoste non elimina le diversità, ma le costituisce come “luogo” nel quale le mette in comunicazione, in dialogo e in comunione tra di loro.

²¹ Cfr. J. Beyer, *Fondamento ecclesiale della pastorale dell’emigrazione*, in Direzione Generale dei Missionari Scalabriniani (ed.) *Per una pastorale dei migranti. Contributi in occasione del 75° della morte di G. B. Scalabrini*, Roma 1980, p. 238. Per una esposizione più ampia del tema, cfr. Luigi Sabbarese, *Girovaghi, migranti, forestieri e naviganti nella legislazione ecclesiastica*, Studia/Canonica 52, Urbaniana University Press, 2006, p. 5-24.

²² Scalabrini prevede nel fenomeno migratorio uno “strumento di quella Provvidenza che presiede agli umani destini e li guida, anche attraverso catastrofi, verso la meta, che è il perfezionamento dell’uomo sulla terra e la gloria di Dio nei cieli” : Conferenza al XVI Congresso Cattolico Italiano di Ferrara, 19-20 aprile 1899, pubblicata in S. Tomasi - G. Rosoli, *Scalabrini e le migrazioni moderne. Scritti e carteggi*, SEI, Torino 1997, pp. 140-141.

La pastorale intercomunitaria è diventata così una dinamica di Chiesa che tende a realizzare l'unità della comunità cristiana locale nel rispetto delle diversità delle origini e nella diversità delle culture.

Tale pastorale si richiama alla visione teologica della società, ma indica nello stesso tempo un dinamismo che porta l'interculturalità alla comunione delle persone, comunione intesa non come uniformità livellatrice o unità nella competizione ma, nell'azione dello Spirito della Pentecoste, come "comunione delle diversità riconciliate". Purtroppo, nella realtà, la diversità è segnata dal dominio, o dal tentativo di dominio, di una cultura sull'altra²³. Le linee di demarcazione, culturali o di genere, sono attraversate dalla dialettica "inclusione/esclusione sociale", e dai problemi del potere e della giustizia. Per questo la diversità deve entrare nella visione cristiana della riconciliazione.

La pastorale intercomunitaria è pensata, secondo la visione scalabriniana, a partire dalla convinzione che tutte le diverse componenti culturali hanno diritto di cittadinanza nella Chiesa e tutte devono essere coinvolte nel processo di avvicinamento, di conoscenza, di interazione e di comunione. Non si tratta, quindi, di una struttura giuridico-pastorale da giustapporre o da sostituire ad altri modelli pastorali, ma di uno stile nel condurre l'azione pastorale, che prenda in considerazione la realtà di fatto, cioè la composizione differenziata all'interno della Chiesa locale²⁴.

Pastorale intercomunitaria, pluralismo e identità culturale

Tale pastorale si prefigge di

- manifestare l'unità della Chiesa, segno profetico, secondo Scalabrini, dell'unità dell'umanità;
- testimoniare l'universalità culturale della chiesa locale, mediante la partecipazione alla sua vita, su un piano paritario, dei credenti di diverse lingue, culture e appartenenze sociali, anche nell'espressione comunitaria della loro identità;
- testimoniare, da parte della Chiesa locale, la capacità di accoglienza e di convivenza delle diversità con la pratica dell'ospitalità verso lo straniero;
- sperimentare la capacità della Chiesa locale di collaborare con gli individui di tutte le etnie e categorie sociali e culturali, la difesa dei diritti umani, della giustizia, della promozione umana e della coesione sociale della società.

La pastorale intercomunitaria mette al centro dell'azione pastorale il discorso della cultura, del pluralismo culturale, dell'identità culturale, quale sta emergendo nell'attuale società globalizzata. Ma, nello stesso tempo, non si deve dimenticare che la pastorale ha come soggetto della sua azione la

²³ Il concetto di *Leitkultur*, in voga fino a qualche tempo fa in Germania, voleva significare proprio l'egemonia della cultura locale su quelle degli immigrati.

²⁴ Cfr. Beniamino Rossi, "Unità pastorale Santa Maria del Carmine e San Carlo a Milano", 6-7, pro manuscripto.

persona umana, percorsa da valori transculturali, come i problemi della giustizia che sono particolarmente implicati nella realtà delle migrazioni.

Se infatti la pastorale intercomunitaria ha come scopo di costruire l'unità delle diversità riconciliate, non possiamo dimenticare il costante fenomeno dell'ingiustizia che soggiace alle migrazioni coatte, agli squilibri sociali ed economici del nostro pianeta, che provocano le cosiddette "migrazioni economiche", le pesanti situazioni di discriminazione sociale, economica e giuridica, le persecuzioni, le guerre, i genocidi, le pulizie etniche e, nei paesi di immigrazione, le numerose manifestazioni di xenofobia e di razzismo.

I missionari scalabriniani considerano parte integrante della loro azione pastorale tale dimensione culturale, sociale e politica e si sentono parte con tutte le "persone di buon volere", come affermava Scalabrini, alla costruzione della coesione sociale che, nel linguaggio politico, è l'equivalente del discorso della comunione.

La pastorale intercomunitaria porta la comunità scalabriniana a riscoprire quella "visione provvidenziale delle migrazioni" che Scalabrini aveva intuito. I Missionari Scalabriniani intendono mettere a servizio della "pastorale intercomunitaria" la loro esperienza di comunità religiose interetniche e interculturali, composte di lingue e culture diverse, in cui cercano di imprimere quel dinamismo di "comunione delle diversità riconciliate", che è alla base del modello pastorale da loro scelto e che è esigito dall'attuale momento storico e culturale.

Percorso pedagogico di avvicinamento interculturale

Accanto al lavoro pastorale normale di ogni comunità cristiana riteniamo necessario mettere in atto un percorso di avvicinamento, di conoscenza, di dialogo, di incontro delle diverse comunità che compongono le diverse zone pastorali. Si tratta di applicare alcune metodologie, già sperimentate nella pedagogia interculturale, all'azione pastorale²⁵.

In particolare ci sembra necessaria

- la sensibilizzazione al discorso interculturale all'interno delle singole comunità etnico-linguistiche (apertura dell'altro e accoglienza del diverso);
- la promozione di itinerari formativi comuni e la costituzione di laboratori di pastorale interculturale (da affidare ai Laici scalabriniani).
- la volontà di apertura e di accettazione dell'alterità;
- il riconoscimento dei valori che ogni cultura porta dentro di sé;
- la conoscenza dei valori delle altre culture: storia, tradizioni, comportamenti, modi di pensare, di sentire, di vivere, di agire.

Istanze ...

²⁵ Cfr. B. Rossi, cit.

Nel 2005 la Congregazione Scalabriniana, ha organizzato, al suo interno, un Convegno internazionale sul tema “*Migrazioni e Modelli di Pastorale*”²⁶. In tale convegno è stato constatato

- che le migrazioni sono diventate un fenomeno globale sia per le origini sia per le destinazioni. Pertanto nella gran parte delle situazioni in cui ci si trova a lavorare con i migranti, ci si incontra con una pluralità di etnie, lingue e culture, da cui deriva la necessità di un approccio dialogico per una partecipazione di tutti alla costruzione di una società più umana.

- La pastorale intercomunitaria da noi adottata è intesa come una dinamica di Chiesa, che tende a “realizzare l’unità della comunità cristiana nel rispetto delle diversità delle origini e delle culture”.

E’ stata, inoltre, ribadita

- la necessità del passaggio dal multiculturalismo all’interculturalità²⁷;

- la concezione dell’azione pastorale verso la persona nella sua globalità, come servizio alla fede del migrante di ogni etnia e cultura, ma anche come promozione umana e difesa dei suoi diritti;

- l’internazionalizzazione del nostro fine specifico come simbolo e condizione dello sforzo per superare le attuali disuguaglianze e forme di sfruttamento che causano le migrazioni forzate, i processi di precarizzazione economica, le nuove schiavitù, contro cui i Missionari Scalabriniani sono chiamati a combattere in collaborazione con le altre famiglie scalabriniane (le Suore, le Missionarie Secolari, i Laici, i volontari e i giovani) con le quali condividono lo stesso carisma;

- l’attenzione particolare al migrante nel complicato, faticoso e spesso contraddittorio cammino di inserimento, che richiede di essere riconosciuto nelle sue peculiarità culturali e di essere considerato come cittadino di una società integrata, chiamato a partecipare alla costruzione di una vera democrazia culturale;

- la traduzione delle grandi intuizioni del Convegno in termini pastorali interculturali.

... e prospettive

²⁶ Cfr. Bollettino ufficiale CS, n. 39, 31 dicembre 2005

²⁷ Quando si dice “interculturalità”, si parla sempre di un dinamismo e non di un “oggetto” esistente in natura. L’interculturalità, infatti, non esiste come tale: esistono le relazioni interculturali, l’educazione interculturale, le competenze interculturali, la pedagogia interculturale, la pastorale interculturale. Si tratta, dunque, sempre di un processo dinamico. (Per una trattazione più precisa e completa, rimandiamo a Concetta Sirna Terranova, *Pedagogia interculturale – Concetti, problemi, proposte*, Guerini Studio, Milano 1997).

Alla luce di questi nodi cruciali sono emerse le seguenti intuizioni, anche se non sempre già supportate dalla esperienza e dalla conoscenza del modo in cui si traducono in iniziativa pastorale:

- la parrocchia, che nella sue varie diversificazioni è la forma di prassi pastorale più diffusa, non può rimanere insensibile ai mutamenti ed è necessario che al suo interno si sviluppi sempre più una prassi capace di dialogo interculturale.

- Pertanto è preferibile esplorare come organizzare la pastorale in parrocchie interculturali, che diventeranno sempre più la norma nella vita della Chiesa. In questo modo va anche ripensato l'approccio alla missione con la seconda e le altre generazioni nel processo migratorio.

- L'esigenza nella Chiesa locale di esprimere meglio la sua unità e la sua cattolicità comporta il passaggio da molteplici missioni monoetniche a una pastorale intercomunitaria, in cui l'apporto delle Chiese d'origine integra e media la capacità di accoglienza della Chiesa locale e valorizza la dimensione dialogica in un contesto di crescente diversità culturale.

- E' necessario seguire attentamente la dialettica tra globalizzazione e localizzazione: a un crescente processo di inclusione e integrazione, corrisponde un processo di esclusione e di emarginazione, che condanna una parte notevole della società all'isolamento.

- Attraverso il dialogo interculturale, è necessario mediare perché la conoscenza e l'accettazione della propria identità si affermi nella conoscenza e nell'accettazione dell'identità altrui.

- La Congregazione scalabriniana è di fatto multiculturale, ma rimane ancora un lungo cammino da fare perché i suoi membri diventino capaci di un vero dialogo interculturale. Le urgenze che normalmente accompagnano l'esperienza migratoria tendono a spingerci verso iniziative pastorali che rimangono spesso nel puro ambito dell'assistenzialismo.

- Dobbiamo promuovere un'azione pastorale che favorisca lo sviluppo integrale e organico della persona. Si rileva una pluralità di modelli di pastorale in Congregazione: la sfida è quella di evitare di omogeneizzarli in un'unica soluzione, data la diversità dei problemi e dei contesti socio-culturali, e di ricercare quell'armonia, che pure è insita nel patrimonio di tradizioni della Congregazione. In tal senso si impone la necessità di un lavoro di rete, che coinvolga sia le famiglie scalabriniane, sia le organizzazioni non governative, sia le altre istituzioni a servizio delle migrazioni.

- Una riflessione pastorale di tipo interculturale deve fare riferimento quanto meno a criteri antropologici (che riguardano l'identità personale), sociali (che si riferiscono al contesto post-moderno e globalizzante della società di oggi), ecclesiologici (in riferimento ai modelli di evangelizzazione), e istituzionali (che toccano il carisma scalabriniano e la sua rifondazione).

Le caratteristiche di tale pastorale

La missione con i migranti chiama i Missionari Scalabriniani ad inserirsi nelle strutture e nelle varie iniziative della Chiesa e ad elaborare risposte specifiche a specifiche situazioni. In questo contesto, la pastorale migratoria scalabriniana si compone di alcuni elementi essenziali.

- Esige una lettura interdisciplinare aggiornata delle migrazioni, nelle sue varie dimensioni e componenti, aspetti problematici e potenzialità.
- Vuole essere una pastorale organica e integrale, che comprende l'impegno per la giustizia, il riconoscimento e la difesa della dignità e dei diritti dei migranti, a partire dal diritto di restare nella loro patria a quello di vivere nella terra che li ha accolti.
- Esige il dialogo interculturale e interreligioso e una riscoperta sempre più convinta della dimensione della cattolicità.
- Si realizza come prassi intercomunitaria che ricerca e propone percorsi di comunione, in cui la dialettica tra diversità e unità è continuamente ricomposta nella riconciliazione.
- La formazione interculturale va condotta da équipes formative interculturali particolarmente preparate, che insegnino sia ad apprezzare la diversità culturale sia a relativizzare la propria cultura, perché non diventi ostacolo al dialogo e alla messa in comune dei rispettivi valori.
- Il carisma scalabriniano deve allargare oggi gli orizzonti della sua missione verso i migranti, sempre più legata alla ricerca di un nuovo ordine mondiale.

Conclusione

L'azione pastorale della Chiesa è stata spesso contrassegnata dalla identificazione con il luogo di residenza del soggetto (come ad esempio la parrocchia territoriale), che era considerato come una "patria", dove il credente si sentiva protetto e dove si svolgeva tutta la sua vita.

Anche per i migranti la Chiesa ha cercato di organizzare strutture di identificazione, come per esempio la *missio cum cura animarum*, che però ha rischiato di produrre più isolamento che integrazione e comunione²⁸.

La fine della *societas christiana* ha messo in crisi la cultura dell'identificazione. Le migrazioni, avendo fatto confluire il "mondo" in "ogni luogo", obbligano le Chiese particolari a fare i conti con la pluralità delle culture, delle lingue, delle razze, delle etnie e delle religioni, senza identificarsi con nessuna di esse.

Di conseguenza la Chiesa è chiamata a passare da una pastorale di identificazione (tipica della situazione di cristianità diffusa) ad una pastorale di comunione, tipica di un mondo, come quello odierno, con molteplici punti di riferimento e di aggregazione.

²⁸ Cfr. Luigi Sabbarese, *Girovaghi, migranti, forestieri e naviganti nella legislazione ecclesiastica*, Studia canonica, Urbaniana University Press, Roma, 2005, pag. 24.

Ci troviamo di fronte a una vera e propria rivoluzione culturale anche in campo pastorale. Nel passato avevamo un centro unitario e chiaro di identificazione pastorale (la parrocchia), mentre ora siamo come in un universo senza centro, nel quale l'individuo realizza una identificazione plurima, frantumata, in continuo cambiamento.

Di fronte a una società sempre più globalizzata e multiculturale è necessario trovare il cammino che, dal principio della identificazione approdi a quello della comunione, dell'intercomunione, dell'interculturale.

E' quanto la Congregazione Scalabriniana da cinquant'anni cerca di perseguire e si propone di approfondire anche in avvenire.

COMUNITÀ DI SANT'EGIDIO – GENTI DI PACE

di Ionut Gabriel Rusu*

La Comunità di Sant'Egidio è stata fondata a Roma nel 1968 dal Prof. Andrea Riccardi insieme ad un gruppo di amici liceali che iniziò un'esperienza di vita cristiana e di servizio ai più poveri. Da allora la comunità è cresciuta molto e oggi è diffusa in più di settanta paesi di quattro continenti. Anche il numero dei membri della comunità è in crescita costante. Oggi sono circa 60 mila, ma non è facile calcolare il numero di quanti in modo diverso sono raggiunti dalle diverse attività di servizio della comunità, come pure di quanti collaborano in maniera stabile e significativa senza farne parte in senso stretto¹.

I membri e i simpatizzanti della Comunità di Sant'Egidio non hanno caratteristiche comuni, in quanto sono giovani e anziani, in più di 70 paesi, di tutte le classi sociali, le lingue e le fedi.

Si tratta di una rete ben definita e coordinata fatta di tante piccole e grandi realtà locali. L'amicizia tra persone di culture e nazioni differenti è il modo quotidiano in cui si esprime questa fraternità internazionale che è al tempo stesso apertura al mondo e appartenenza ad un'unica famiglia. La comunità interviene a favore dei bambini, gli anziani, i disabili, i rifugiati, ma anche per la pace e la convivenza tra i popoli.

In un mondo che esalta i confini e le differenze, nazionali e culturali, fino a farne motivo antico e nuovo di conflitto, le comunità di Sant'Egidio nel mondo testimoniano l'esistenza di un destino comune non solo dei cristiani, ma di tutti. La Comunità svolge un servizio per la pace e per l'umanizzazione, realizzando una mediazione anche nei conflitti internazionali (dal Mozambico, al Guatemala, ai Balcani) e ponendosi costantemente al servizio del dialogo ecumenico e interreligioso. Dal 1987 in poi Sant'Egidio è impegnata a livello internazionale e di base per continuare il meeting tra i rappresentanti delle grandi religioni, il cosiddetto "spirito di Assisi". Realizza varie iniziative umanitarie in aiuto a profughi e vittime di carestie e calamità. E' stata protagonista della recente battaglia per la moratoria mondiale di tutte le esecuzioni capitali. Dal 2002 ha promosso il programma Dream contro l'Aids in dodici paesi africani.

Il dialogo interculturale non è un'attività tra le altre della Comunità, ma rappresenta una scelta di vita in un mondo globale, sempre più lacerato dai conflitti. Intercultura è incontro, comprensione e rispetto

* Responsabile Movimento "Genti di pace" della Comunità di S. Egidio, Italia.

¹ Chi volesse conoscere meglio le attività della Comunità di Sant'Egidio può visitare il nostro sito web, www.santegidio.org oppure contattarci all'indirizzo di posta elettronica, gentidipace@santegidio.org.

dell'altro, costruzione comune delle ragioni della convivenza. L'allentamento delle frontiere dovuto alla globalizzazione ne ha create di nuove, e ha rafforzato i fondamentalismi e le identità contrapposte. Questi dinamismi creano una situazione nuova: da un lato il ritorno alle radici, dall'altro la contemporaneità che coinvolge negli stessi flussi e negli stessi eventi.

S.Egidio opera per ridare alle persone e ai popoli la grammatica del dialogo, perché possano convivere a partire dal destino comune. Crea un tessuto in cui riconoscersi, anziché la separazione che divide.

Tuttavia, intercultura non è necessariamente tolleranza o accettazione incondizionata anche di quegli elementi che in una cultura operano contro l'uomo, ma consiste piuttosto nello scambio attraverso cui trasformarsi reciprocamente.

Di fronte all'agitarsi di sentimenti xenofobi nella nostra società e nelle società europee, Sant'Egidio si pronuncia in favore della cultura della convivenza, parla di pace con gli "stranieri, nostri fratelli" e sottolinea l'aspetto drammatico di un'immigrazione che proviene da zone di guerra, oltre che di grande povertà. Il Sud del mondo, con il suo carico di dolori, giunge sotto casa. E' la dote che i numerosi rifugiati portano con sé: storie di chi ha dovuto abbandonare tutto e affrontare le incognite di un viaggio pericoloso verso terre dove c'è la pace.

La comunità se ne fa carico, lavorando per l'accoglienza agli immigrati, in particolare il servizio mensa, distribuzione di generi alimentari e vestiario, assistenza medica ambulatoriale, segretariato sociale e assistenza legale nel *Centro senza Frontiere*, accoglienza alloggiativa nella casa chiamata "La Tenda di Abramo", distribuzione di coperte e di panini nelle strade. Questi sono alcuni dei servizi di prima e seconda accoglienza che la Comunità di Sant'Egidio offre per trasmettere la proposta di una società solidale e pacifica nelle città europee, così come alle giovani generazioni. Si tratta dell'educazione alla cultura della coabitazione e dell'integrazione, fondata sui valori della convivenza e della pace.

Per questo il movimento creato da Sant'Egidio con le comunità straniere porta significativamente il nome di "Genti di pace". Genti di Pace è una risposta per uscire dall'emergenza dell'immigrazione favorendo l'integrazione, la solidarietà, nel rispetto delle differenti tradizioni culturali e religiose. Contrasta la dispersione e l'anonimato che accompagna l'immigrazione dal sud e dall'est in Europa non su base etnica o nazionale, ma con una proposta che avvicina europei e immigrati e scioglie in radice il rischio di contrapposizioni e diffidenza. Al centro è il sogno e il progetto che nessuno sia più straniero e che le diversità non costituiscano motivo di conflitto o intolleranza ma un'occasione per scoprire il valore dell'incontro con l'altro. Nel movimento questo si realizza nella solidarietà verso chi è in difficoltà e nell'impegno attivo, non violento, contro ogni forma di razzismo e intolleranza.

Il **Movimento “Genti di Pace”** nasce il 9.10.1999, raccoglie uomini e donne provenienti da tutto il mondo, con culture, religioni, lingue ed etnie diverse ed è stato fondato dalla Comunità di Sant’Egidio che, già da tempo, svolgeva attività di aggregazione e socializzazione, momenti importanti di incontro, ricreativi e di dialogo tra le persone. I membri del movimento provengono, finora, da 125 paesi e sono volontari che operano tra l’altro come mediatori culturali.

I valori promossi dal movimento, esposti in un manifesto tradotto in numerose lingue europee ed extraeuropee, sono: la pace, il rispetto di ogni donna e di ogni uomo, la giustizia e la non-violenza, il rispetto dei diritti di tutti e particolarmente dei migranti, la solidarietà in particolare con i più deboli, la stima vicendevole.

Ogni terza domenica del mese si svolge l’incontro di amicizia tra tutti coloro che vogliono partecipare, allo scopo di permettere gli scambi culturali tra persone di lingua, etnia e religione diversa. Durante gli incontri, nei quali chi vuole può sottoscrivere il manifesto ed i suoi valori, vengono organizzate proiezioni di filmati, dibattiti, mostre fotografiche e feste con musiche, balli, prodotti gastronomici, strumenti musicali tradizionali da tutto il mondo.

Il movimento è stato inaugurato nelle principali città d’Italia (Roma, Milano, Napoli, Firenze, Genova, Padova) ma anche in Europa (in Germania, Spagna, Belgio).

Il lavoro interculturale della Comunità di Sant’Egidio passa attraverso le molteplici attività a favore e con gli immigrati, per l’insegnamento della lingua, l’integrazione al lavoro, la mediazione, la difesa dei diritti:

- inserimento degli immigrati attraverso corsi di lingua italiana. Molti membri del Movimento infatti, studiano nella Scuola “Louis Massignon”, della Comunità di Sant’Egidio, che dal suo inizio nel 1982 fino ad oggi ha visto passare circa 25.000 studenti solo nella sede di Roma e 40 mila in tutta l’Italia. La domanda di conoscenza della lingua italiana è andata aumentando negli anni, dimostrando il desiderio di inserimento degli stranieri nelle società italiana. Mentre nei primi anni il 90% degli studenti frequentava corsi di livello iniziale, negli ultimi 10 anni è andato aumentando il numero di coloro che chiedono un approfondimento della lingua a livello intermedio e superiore. Nel 1989 è stato pubblicato il primo volume del corso di lingua italiana “L’italiano per Amico”, frutto del lavoro e della metodologia sperimentata nei primi anni della scuola.

Da qualche anno è stato avviato, insieme alla Regione Lazio, un corso di formazione per mediatori interculturali dove si acquisisce una nuova professionalità estremamente necessaria ed utile nella società multietnica.

- incontri nelle scuole e con le giovani generazioni, oppure incontri intergenerazionali (minori-anziani). Ogni anno, in varie occasioni, la Comunità di Sant'Egidio insieme al movimento Genti di Pace organizzano in tutta l'Italia assemblee, incontri e spettacoli tra stranieri ed italiani per favorire il superamento di stereotipi e diffidenza. Altre volte, durante l'anno, si organizzano meeting internazionali ai quali partecipano personaggi dello spettacolo e della cultura, e che vedono la presenza di giovani delle scuole italiane e di molti altri ospiti. Particolarmente durante la bella stagione si organizzano gite culturali e ricreative presso località italiane.

- l'organizzazione di feste religiose e culturali di vari paesi del mondo, come la celebrazione, presso i locali della mensa della comunità, del Natale e della Pasqua ortodossa, il capodanno cinese ed afgano; da sottolineare sono anche i momenti di preghiera e di festa con i musulmani presenti negli istituti penitenziari di Roma a conclusione del mese di digiuno e di penitenza di Ramadan.

Il fatto di condividere il momento della celebrazione delle maggiori festività di ogni popolo è infatti un segno di grande apertura, disponibilità ed amicizia, oltre che un'occasione speciale per conoscere più a fondo le tradizioni, gli usi e lo spirito delle diverse culture.

- presenza nel mondo istituzionale per tutelare i diritti degli immigrati ed operare una mediazione: per es., nel 2004 abbiamo vinto le elezioni dei consiglieri aggiunti al Comune di Roma, un'opportunità che ci ha permesso di promuovere i principi ed i valori del nostro movimento anche a livello politico. Così, come consigliere aggiunto, attraverso delle deliberazioni e mozioni, ho istituito a Roma il Registro pubblico dei mediatori interculturali, ho chiesto la creazione di centri interculturali, l'istituzione della giornata internazionale del popolo rom e della memoria, ma ho condotto anche una lotta per la difesa dei diritti di tutti e contro le discriminazioni etniche e razziali.

- conoscenza della realtà sociale e culturale dei paesi: per esempio, a Roma, presso la nostra scuola, sono state organizzate le "Feste delle Genti". Gastronomia, arte, letteratura, musica e scambio sulle tradizioni religiose e civili di vari paesi del mondo rappresentano il veicolo normale per una maggiore comprensione, all'interno delle feste e degli incontri.

- sostegno della campagna, denominata "*Dai un calcio al razzismo!*", promossa dalla squadra di calcio "Senza frontiere" del Movimento "Genti di Pace". Una squadra, formata da giocatori di diverse nazionalità, rappresenta un bel gruppo compatto ed affiatato, forte proprio della sua particolarità multi-etnica. In un momento in cui la presenza di giocatori stranieri nel calcio italiano genera problemi e tensione, il messaggio di solidarietà sportiva che supera le divisioni, rappresentato da questa squadra, è molto positivo. Nel quadro delle sue attività a favore dei rom e contro il razzismo

e l'antigitanismo, la comunità ha inoltre contrastato le nuove norme di rilevazione delle impronte digitali ai bambini rom, ritenute discriminatorie.

- sostegno della campagna “Bambini d'Italia”, promossa dalla Comunità di Sant'Egidio insieme a “Genti di Pace” e ad un altro movimento della comunità, i giovani del “Paese dell'Arcobaleno”, che attraverso una raccolta di firme, manifestazioni in molte città e convegni, propone una riforma della legge italiana sulla cittadinanza, tesa a favorire l'integrazione dei minorenni nati in territorio italiano, secondo un principio già accolto in molti paesi del mondo. In particolare si chiede di dare la cittadinanza italiana ai bambini figli di immigrati che nascono in Italia.

La normativa vigente, la legge n. 91 del 5/2/92, in materia di acquisto della cittadinanza italiana per nascita e di concessione della stessa costituisce un esempio di legge tra le più restrittive tra quelle adottate dai Paesi dell'Unione Europea. La normativa prevede, infatti, che i minori nati in Italia da genitori stranieri acquistano la cittadinanza italiana non prima del compimento della maggiore età e limitatamente alla richiesta formulata nei 12 mesi successivi al raggiungimento della stessa. Di conseguenza il bambino che nasce in Italia da cittadini stranieri non ha oggi alcuna possibilità di diventare cittadino italiano finché è minorenne. Ancora meno è riconosciuta questa possibilità al bambino straniero che arrivi in Italia anche in età precocissima, prima dell'inserimento scolastico, per il quale non c'è nessuna possibilità di divenire cittadino da minorenne e che anche da maggiorenne ha attualmente prospettive assai incerte. Anche per gli adulti la normativa del 1992 restringe notevolmente la possibilità di acquisto della cittadinanza: servono 10 anni di residenza locale nel Paese perché non è sufficiente il solo possesso del permesso di soggiorno. Il procedimento amministrativo di concessione della cittadinanza ha una durata prevista di almeno 2 anni. In pratica, servono oggi 12 anni per avere una risposta alla propria richiesta di cittadinanza. Si tratta del periodo in assoluto più lungo in Europa.

In questo senso la Comunità di Sant'Egidio, attraverso la campagna nazionale “Bambini d'Italia”, ha elaborato da tempo una proposta di legge presentata nel Parlamento italiano che ha tre destinatari: i bambini nati in Italia, i minori arrivati in Italia, i maggiorenni. Solo attraverso il riconoscimento degli immigrati come cittadini a tutti gli effetti si può raggiungere quella coabitazione pacifica che non cancella le diverse identità, anzi le lascia esistere assieme ad una nuova identità comune a tutti gli europei.

Queste sono in parte alcune delle nostre attività promosse con l'obiettivo di far conoscere a vari livelli (nelle scuole, centri sociali, centri anziani, biblioteche e altri luoghi di incontro) la ricchezza delle culture dei paesi di provenienza degli immigrati presenti, le storie personali e le motivazioni dell'emigrazione. Tutto questo per contrastare i pregiudizi ed i luoghi di emarginazione, per evitare la formazione di ghetti e favorire l'accesso ai diritti fondamentali e sociali per tutti.

Noi intendiamo testimoniare l'esistenza di una comunità pacifica, che costituisce la risposta più bella all'incontro con l'altro.

Questa è la realtà che vivono molti immigrati nei nostri paesi. Sono stranieri e cittadini allo stesso tempo. L'immigrazione chiede all'Europa di non ripiegarsi nella paura ma di riscoprire i valori dell'accoglienza, della solidarietà, della democrazia e di avere il coraggio di costruire una nuova umanità europea anche con quegli uomini e quelle donne che già vivono e condividono le nostre stesse speranze di un mondo migliore.

In questa identità complessa e forte sta la garanzia di una convivenza pacifica e la prevenzione di conflitti sociali, che sia una chance per tutti noi, vecchi e nuovi cittadini europei.

E' dunque segno di realismo considerare le tante possibilità dell'integrazione, anche se questa non viene da sé ma necessita della fiducia e dell'impegno di tutti.

Parte II

Sessioni di lavoro parallele

Quali norme per dialogare

tra culture diverse

LES RESEAUX DES MIGRANTS COMME VECTEURS D'INTERCULTURALITE

di Claudio Bolzman*

Cet article s'intéresse à une dimension sous-estimée des réseaux des migrants, à savoir leur rôle dynamique en tant que vecteurs d'interculturalité entre leur société de résidence et leur société d'origine. L'auteur considère en effet que ces réseaux favorisent tout d'abord les contacts et les échanges entre migrants et autochtones dans la société de résidence, alors que dans un deuxième temps ces contacts et échanges prennent une dimension transnationale au point d'inclure également des membres de la société d'origine des migrants restés au pays, voire des membres de la diaspora. La situation des anciens exilés chiliens en Suisse constitue un exemple paradigmatique de ce processus : même si lors de la période d'exil, les formes d'interculturalité qui émergent incluent souvent la société d'origine des exilés, celles-ci se construisent principalement dans la société de résidence. Avec le retour à la démocratie au Chili et l'accentuation du processus de globalisation, les réseaux des exilés vont favoriser aussi le développement des formes transnationales d'interculturalité.

L'article définit tout d'abord les réseaux des migrants et leurs fonctions. Il traite ensuite de l'interculturalité, l'autre concept central du texte. A partir d'une recherche sur l'exil chilien en Suisse et ses suites, l'auteur présente une typologie des formes de construire les réseaux et l'interculturalité dans laquelle on peut distinguer quatre situations : l'engagement interculturel, l'interculturalité antepolitique, l'engagement alternatif, le nouveau cosmopolitisme. La conclusion discute de la signification de ces exemples et des possibilités d'appliquer et d'élargir ces observations à des réseaux de migrants d'autres origines.

Les réseaux des migrants

Dans la perspective classique, les chercheurs en sciences sociales considèrent les réseaux des migrants comme relativement « endogames ». En fait, même si les réseaux sont de nature plutôt plastique et malléable, on les définit surtout comme des vecteurs d'une entreprise mono-ethnique. En effet, la définition classique énonce qu'un réseau migratoire consiste dans un ensemble de relations interpersonnelles liant les émigrés dans différents pays, les migrants de retour et leurs parents, leurs amis ou leurs connaissances restés au pays (Arango, 2000).

* Professeur de Sociologie de la migration, Responsable du Centre d'études de la diversité culturelle et de la citoyenneté, Haute école de Travail sociale, HES-SO, Geneve, Suisse.

Les réseaux des migrants ne sont pas considérés non plus comme des lieux de grande ouverture interculturelle. Tout au plus, on envisage que les réseaux peuvent favoriser des modifications culturelles chez leurs membres en favorisant l'adaptation progressive de ceux-ci à la vie dans une nouvelle société.

D'un point de vue fonctionnel, les réseaux sont perçus comme un dispositif d'aide à l'émigration d'une part, de soutien à ceux qui restent par ceux qui partent d'autre part. Ils constituent une forme de capital social. Ainsi, les théories sociologiques considèrent que la principale fonction du réseau est de faciliter la migration, en réduisant les coûts et les incertitudes liées à celle-ci et à l'éventuelle hostilité des Etats récepteurs (Massey et al., 1998). En effet, le réseau fournit des informations, procure une aide financière, aide à trouver un travail et un logement, socialise les nouveaux venus aux exigences du nouveau contexte. Le réseau facilite la circulation en retour des biens, de l'argent, etc. qui permettent l'amélioration de la situation socioéconomique et du statut social de ceux qui restent (Bolzman, 2008).

La définition que nous venons de donner des réseaux migratoires ainsi que leurs fonctions décrites sont probablement centrales si l'on se situe dans une perspective temporelle plutôt courte. Mais, quelle est la composition des réseaux des migrants, quelles sont leurs fonctions si l'on se situe dans une perspective temporelle plus longue? Telle sont les questions que nous allons traiter dans cet article.

Nos hypothèses sont les suivantes : la composition des réseaux des migrants peut devenir pluriethnique avec le temps, incluant progressivement des personnes rencontrées dans la société de résidence². Une des nouvelles fonctions de ces réseaux est de devenir des lieux de production de certaines formes d'interculturalité. Parmi ces formes on peut y trouver la création des liens entre sociétés de résidence et sociétés d'origine en favorisant la circulation d'idées, de contacts, de projets, d'argent, de personnes, etc.. Les réseaux peuvent ainsi être des vecteurs de solidarités transnationales, voire de co-développement, car comme le signale Faist (2008), les contributions des migrants ont un impact non seulement sur la situation social, éducative, sanitaire de leurs localités d'origine, ou sur l'économie, la science ou la vie politique dans leur pays d'origine, ils contribuent également à la sécurité sociale, au marché du travail formel et informel, à la culture des sociétés où ils résident.

Nous testerons ces hypothèses en analysant les réseaux auxquels participent les anciens exilés chiliens en Suisse et les liens interculturels qu'ils établissent, ce qui nous amène à clarifier le concept d'interculturalité.

² Parmi celles-ci on peut citer plusieurs types d'acteurs: des personnes rencontrées dans la vie quotidienne (école, travail, voisins, etc.), des professionnels du social, de la santé et de l'éducation ; des migrants et des réfugiés d'autres nationalités, certains sous-groupes d'autochtones intéressés par la situation des migrants et/ou des réfugiés, d'autres personnes de la même origine.

Situer les approches interculturelles

En général, il existe deux manières d'appréhender l'interculturel : d'une part, comme les processus, les rapports, les échanges qui résultent du contact entre des acteurs appartenant à différentes cultures ; d'autre part comme la comparaison entre différentes cultures faites par des chercheurs (Dasen et Perregaux, 2000). Dans le premier cas, les relations entre des individus et des groupes porteurs des cultures différentes créent des dynamiques nouvelles qui attirent l'attention des chercheurs, dans l'autre ce sont les scientifiques qui interrogent l'universalité de certains phénomènes socioculturels en ayant recours à la comparaison entre différentes réalités, qui entrent en contact entre elles à travers l'activité des chercheurs. Sans négliger les apports de l'approche comparative, ici nous nous intéresserons à la première perspective, qui met l'accent sur les contacts entre des acteurs porteurs de différentes cultures.

Les approches interculturelles qui s'inscrivent dans cette perspective postulent que la diversité culturelle est constitutive des sociétés contemporaines. Cependant, nous retrouvons à nouveau des divergences pour expliquer les causes de cette diversité culturelle. Certains auteurs soulignent que la diversité culturelle est le résultat d'apports « externes », notamment des migrations, en particulier des sociétés du « Sud » vers des sociétés du « Nord » qui ont pris une certaine ampleur après la deuxième guerre mondiale. La prise de conscience que les migrations ne sont pas uniquement un phénomène conjoncturel, mais structurel des sociétés européennes a contribué, suite à la crise du « choc pétrolier » à sensibiliser à ce processus. On s'est rendu compte que la diversité n'était pas uniquement un phénomène exotique et lointain que l'on pouvait déceler par comparaison, à la manière des anthropologues, mais qu'elle faisait désormais partie des sociétés européennes (Abdallah-Pretceille, 1999). D'autres phénomènes comme la fin de la colonisation, l'arrivée des réfugiés issus des régions très diverses ainsi que la généralisation des échanges à travers la globalisation ont également favorisé la prise de conscience de la diversité et de l'existence de l'Autre qui faisait irruption dans des sociétés qui se pensaient comme relativement homogènes jusque là.

D'autres auteurs considèrent que la diversité culturelle n'est pas un phénomène nouveau, qu'elle est en quelque sorte « interne », puisque elle serait inscrite dans la dynamique des sociétés elles-mêmes. Dans ce cas, la diversité serait liée à l'existence d'une certaine variété des milieux sociaux, géographiques, ethniques, religieux, linguistiques, à des cultures de genre et générationnelles propres à chaque société. Dans cette perspective, à l'époque des Etats – souvent d'ailleurs pluriethniques et plurilingues-, de la division du travail et de la spécialisation, l'homogénéité culturelle est une fiction improbable. Dans un certain nombre d'Etat du « Sud », cette perspective « interne » est en train d'acquiescer un plus grand poids, lors de ces dernières années, auprès du monde scientifique. Il est vrai que la

diversité interne a pourtant eu plus de peine à faire reconnaître sa légitimité (Clanet, 1990)

On constate que l'enjeu sous-jacent à cette divergence est la définition même de la notion de culture. Il n'est pas dans notre propos d'entrer ici dans une analyse détaillée de nombreuses définitions de la culture, mais de souligner ce que distingue les deux perspectives. Dans le cas de la première, la culture est associée aux notions d'ethnicité, de peuple, de nation : les habitants d'une même ethnie, d'une même peuple, d'une même nation diffèreraient peu entre eux et c'est la venue des ressortissants d'autres nations, peuples ou ethnies qui introduirait une dose croissante de diversité dans le groupe³. Dans la deuxième perspective, la diversité est présente dans toute société, en lien avec des conditions et des modes de vie particuliers, associés à divers groupes sociaux. Dans les termes d'Alfred Schutz (1964), le « sens commun » est justement commun à un nombre limité d'individus, socialisés de manière analogue et partageant le même monde de vie.

Chacune de ces perspectives, nous rend attentif à des dimensions différentes de la diversité culturelle, bien présentes dans nos sociétés : qui peut nier que les migrants sont porteurs souvent de nouvelles formes de diversité culturelle, qui peut contredire le fait que les paysans ont des styles culturels assez différents des citoyens d'une même société ?

Avec la globalisation et l'émergence de la perspective des réseaux transnationaux, un troisième type de diversité culturelle émerge. Celle-ci est liée à la construction d'espaces sociaux en mouvement, non inscrits dans le cadre d'un territoire national, qui ont leur propre logique culturelle, différente de celle d'autres espaces sociaux portés par d'autres réseaux. Nous avons affaire en quelque sorte à de nouveaux territoires de circulation interculturelle qui auraient la particularité d'être « déterritorialisés », puisque non inscrits dans le cadre d'un Etat spécifique (Brenner, 1999).

Dans cet article, nous mettrons en évidence ces trois dynamiques interculturelles qui peuvent coexister dans la vie sociale : celles liées au contact des personnes issues d'une communauté ethnique avec des membres d'autres communautés ethniques au sein d'un même espace national, celles qui se produisent au sein d'une même communauté ethnique dans le cadre de cet espace, et celles liées à la circulation transnationale des membres de cette communauté, en l'occurrence la communauté chilienne de diaspora.

De l'exil à la diaspora : réseaux et interculturelité

Un exemple de l'élargissement des réseaux et de leur importance interculturelle est celui des anciens exilés chiliens résidants en Suisse. Il s'agit d'environ 3'000 personnes arrivées pour la plupart dans les années 1970 et le début des années 1980 dans la Confédération. En effet, la

³ Pour une critique sur les pièges que cette perspective peut entraîner, voir Bolzman, 1997.

présence des Chiliens en Suisse était très faible avant 1973 : en 1972, seuls 292 Chiliens y résidaient (Bolzman, 1996).

L'analyse présentée ici est basée sur une recherche conduite auprès d'un échantillon de la population chilienne exilée dans les cantons de Genève et Zurich ; elle a été réalisée tout d'abord en deux périodes, 1983-1984 et 1987-1990, puis une dernière période tout au long des années 2000. Nous avons eu recours à plusieurs méthodes lors des trois phases: analyse documentaire, analyse de contenu des publications, observation participante. Lors des deux premières phases un questionnaire a été envoyé aux responsables d'associations et des entretiens biographiques ont été menés. Cette dernière technique nous a permis de récolter les récits d'une tranche de vie de 179 personnes (Bolzman, 1996).

Ce travail nous a permis entre autres d'établir une typologie des modes de vie des exilés chiliens en Suisse. Cette typologie était construite en tenant compte de deux axes : d'une part les valeurs exprimées importantes qui structuraient la vie des interviewés, d'autre part l'orientation spatiale de leurs pratiques significatives.

En ce qui concerne le premier axe, on pouvait distinguer d'une part les personnes qui organisaient leur vie en accordant une grande importance à l'engagement politique qui se trouvait à la base de leur exil ; elles attestaient ainsi d'une sorte de continuité dans leur existence, malgré de nombreuses ruptures vécues de la vie quotidienne. D'autre part, un certain nombre de personnes orientaient leur vie en exil sur la base d'autres valeurs, tels que l'unité familiale, la mobilité socioprofessionnelle, la réussite scolaire de leurs enfants, le maintien de liens forts avec leurs compatriotes, laissant à l'arrière plan l'engagement politique.

Pour ce qui est du deuxième axe, on pouvait différencier trois situations : celle de personnes qui orientaient leur vie principalement vers leur pays d'origine et leur communauté ethnique ; celle des exilés qui essayaient de construire leur vie en combinant à la fois un intérêt pour leur société d'origine et leur communauté ethnique et une participation active à leur société de résidence ; enfin, les exilés qui orientaient principalement leur vie vers la société de résidence. La combinaison de ce des deux axes, nous permettait de distinguer six grands types de modes de vie en exil, dont deux fortement orientés vers la société d'origine et la communauté ethnique et quatre plus ouverts envers la société de résidence et d'autres groupes ethniques. On observait ainsi quatre types caractérisés par une certaine mixité ethnique et interculturelle de leurs réseaux.

Dans cet article, il s'agit de voir comment les modes de vie, les réseaux et les modes de faire de l'interculturalité que l'on observait déjà à l'époque chez ces quatre types s'est modifiée avec le temps, notamment après la fin de l'exil, puisque près de deux tiers d'exilés ont opté pour rester en Suisse après le retour à un régime démocratique dans leur pays d'origine (Bolzman, 1996). J'ai pu réaliser une quinzaine d'entretiens informels auprès des anciens exilés avec qui je suis resté en contact dans les années 2000. Ces entretiens m'ont permis d'actualiser les informations que j'avais

sur leurs modes de vie. Les entretiens ont été complétés par des observations participantes de diverses activités communautaires.

L'engagement interculturel

Parmi les exilés issues de la classe moyenne, qui étaient étudiants ou qui exerçaient des professions universitaires dans leur pays, le groupe le plus nombreux a opté par ce que j'ai défini comme l'*engagement interculturel*. Il se caractérisait par une valeur centrale accordée à l'engagement politique et solidaire dans la structuration de leur vie quotidienne ; une orientation prioritaire des pratiques vers le pays d'origine à travers les activités de solidarité; mais une partie de ces activités étaient faites en collaboration avec des personnes issues de la société d'accueil (militants suisses solidaires, acteurs humanitaires, religieux, etc.).

Le réseau de soutien au pays d'origine était donc un réseau interethnique qui se retrouvait autour de l'engagement solidaire. Les exilés ont appris à construire et développer une expertise interculturelle pour collaborer avec des gens issus d'autres cultures dans le travail de solidarité. En effet, les Latino-américains et les Suisses qui collaboraient ensemble à ces activités de solidarité n'avaient pas par exemple les mêmes conceptions du temps. Ils avaient des notions différentes concernant par exemple les horaires des rendez-vous, la durée des réunions, le temps de parole de chacun, le temps nécessaire pour arriver à une prise des décisions. Comme l'observe un interviewé : *"les Suisses sont beaucoup plus méthodiques, je ne sais pas si je te dis tout comme ça (rires)... ils sont beaucoup plus concrets, on discute moins, il y a beaucoup plus de respect. Lorsqu'une personne parle, on l'écoute, il est très difficile d'interrompre quelqu'un qui parle... et s'il n'y a plus rien à dire on s'arrête (...). Entre les Latinos le processus s'allonge, il y a toujours quelque chose à dire même si nous sommes tous d'accord. C'est vrai aussi qu'au fond c'est plus folklorique, c'est plus coloré, plus émouvant"*. Suisses et latino-américains ont dû donc trouver des moyens de travailler ensemble en tenant compte des manières de fonctionner des Autres.

Après la fin de l'exil, les personnes qui sont restées en Suisse ont orienté progressivement leurs valeurs d'engagement vers une participation à la vie politique locale. Ils se sont naturalisés suisses et sont devenus des militants ou des sympathisants des partis suisses, principalement ceux de gauche. Certains se sont portés candidats aux élections municipales et une partie d'entre eux sont devenus des élus aux législatifs locaux. Dans ce cadre là, ils se sont fait les promoteurs des activités de soutien à des projets dans les pays du Sud.

Ils n'ont donc pas coupé leurs liens avec leur pays d'origine. Après la fin de la dictature militaire au Chili, ils voyagent régulièrement au Chili et ont rétabli des contacts directs avec leurs familles, leurs amis, des associations de divers types. Par ailleurs, ils ont été à la base de la création d'Associations de Chiliens résidents en Suisse qui tentaient de rassembler le

plus large nombre de Chiliens autour des valeurs démocratiques et des droits de l'homme. Au sein de ces associations, ils se investissent dans diverses activités culturelles et de loisirs (fête de la musique à Genève, Fête de l'indépendance chilienne, etc.) destinées à réunir de l'argent pour soutenir des projets de solidarité avec les secteurs les plus démunis de la société chilienne : envoi du matériel informatique pour des écoles rurales ou périphériques, soutien à un bibliothèque de la jeunesse, à une orchestre populaire, etc.. Ils se mobilisent également pour soutenir des actions en lien avec les droits de l'homme au Chili : financement d'un manuel destiné à enseigner les droits de l'homme dans les écoles, souscriptions pour ériger des monuments aux disparus dans plusieurs régions du Chili. Il est à noter que beaucoup d'actions de soutien à leur pays s'inspirent des manières de travailler des associations suisses, tout en gardant leur spécificité.

Par ailleurs, on peut noter qu'ils s'efforcent de faire entrer l'histoire récente du Chili dans la vie locale suisse. Ainsi par exemple, à Genève, l'Associations de Chiliens résidents a obtenu qu'un important auditoire de l'Université de Genève soit appelé Auditoire Alexis Jacquard, en hommage à un étudiant chileno-suisse disparu en Argentine en 1977, lorsqu'il tentait de regagner le Chili. La même association se mobilise actuellement pour tenter d'obtenir qu'une rue de Genève reçoive le nom de Salvador Allende, ancien président du Chili, renversé par le pusch militaire de 1973.

Enfin, ces Chiliens utilisent les réseaux qu'ils ont pu développer au cours des années de séjour en Suisse pour tenter d'améliorer le cadre de coopération institutionnelle entre les deux Etats. Ainsi, c'est grâce à leur action de lobby tant auprès du gouvernement helvétique que du gouvernement chilien qu'ils ont obtenu la signature d'un Accord de sécurité sociale entre les deux pays. Cet accord, qui s'inspire des accords semblables que la Suisse a signé avec des importants pays d'immigration, comme l'Espagne, l'Italie ou le Portugal, est le seul accord de ce genre entre la Confédération et un pays du Sud (Bolzman, 2007).

En même temps, on observe une mobilité spatiale transnationale accrue entre la Suisse et le Chili: certains sont retournés au Chili (parfois seuls, leur famille restant en Suisse), d'autres sont revenus en Suisse après un séjour au Chili, certains reviennent chaque année pour travailler temporairement en Suisse, etc.

Interculturalité antepolitique

Avec le temps, certains exilés issus des classes moyennes qui se caractérisaient au départ par un "engagement interculturel" cessent d'accorder une importance centrale dans leur vie à l'engagement politique. Par contre, un aspect central de leur définition identitaire est la "préservation de la culturelle chilienne", et plus largement latino-américaine en Suisse. Pour eux, la participation à la société suisse ne doit pas signifier l'abandon de leur culture, ni un syncrétisme appauvrissant. Comme le dit cet interviewé: *"Nous avons essayé de nous intégrer, mais sans nous assimiler."*

Je fais très clairement cette différence". Ils estiment maintenant faire partie d'une sous-culture spécifique, propre à l'expérience de l'exil et de la diaspora, qui n'est ni suisse, ni chilienne du Chili. Ils se sentent avant tout des Latino-américains en Suisse.

Il pensent que, s'il y a des choses à apprendre dans la société suisse, cela ne signifie pas qu'il faille se sentir complexé pour autant à l'égard des autochtones: beaucoup de Chiliens, qui ne l'ont pas compris, sont "*malades de déracinement*" et tendent à être marginalisés socialement: "*Comme l'ambiance est économiquement supérieure, nous arrivons avec l'attitude de venir apprendre et nous ne pensons pas que nous pouvons aussi enseigner*". Un interviewé pense par exemple que la présence des Latino-américains a permis à un certain nombre de Suisses de changer, de devenir plus ouverts, plus communicatifs, moins renfermés sur eux-mêmes.

Nous avons qualifié leur mode de vie d'*interculturalité antepolitique*. Le terme d'antepolitique est emprunté à Michel Oriol. Pour cet auteur, cette notion fait référence à des espaces qui ouvrent « des possibilités de communication et d'échange qui n'interdisent pas l'accès au politique, mais qui rendent acceptable de l'assumer par des attitudes éventuellement opposées » (Oriol, 1985 : 14). Dans le cas qui nous intéresse, ces personnes souhaitent faire connaître certains aspects de la culture chilienne et latino-américaine par d'autres biais que l'engagement politique. Elles ont constitué par exemple des groupes musicaux qui se sont produits lors des fêtes locales suisses. Elles ont aussi organisé des expositions de peinture dans le cadre des galeries de Genève, Lausanne ou Zurich.

Certains sont devenus des « entrepreneurs ethniques » en ouvrant des agences de voyages spécialisées dans l'Amérique latine, mais destinées aussi à une clientèle suisse et européenne. D'autres sont devenus des impresarios artistiques et ont permis à des groupes de musique populaire latino-américaine de se produire en Suisse. Ainsi, par exemple, les premiers groupes de salsa ou de cumbia qui ont donné des concerts à Zurich, l'on fait par le biais des contrats avec des impresarios chiliens.. Ces derniers ont contribué ainsi à introduire certaines dimensions de la culture latino-américaine dans la société helvétique. Ils ont également favorisé des échanges de différents types entre leur société de résidence et leur continent d'origine. Parfois, ils ont permis la sensibilisation d'une partie de la population suisse aux réalités sociales et politiques latino-américaines sans passer par des actions politiques conventionnelles.

Après la fin de l'exil on observe que certaines personnes qui élaborent des formes d'interculturalité antepolitique, organisent des voyages touristiques au Chili spécialement pour leurs amis suisses ou européens. Ils leur servent des guides lors de ces voyages, jouant ainsi le rôle des médiateurs interculturels ou des passeurs par rapport à la population et aux diverses expressions sociales et culturelles du Chili. A la dimension interculturelle qu'ils aident à construire en Suisse, vient donc s'ajouter une dimension interculturelle transnationale.

L'engagement alternatif

Parmi les exilés disposant d'un capital scolaire élevé, on trouve également une catégorie qu'on pourrait définir comme celle de la quête alternative. Ces interviewés ont des trajectoires sociales similaires à celles des personnes avec un "engagement interculturel". Les "alternatifs" se caractérisent également par l'importance accordée à la participation sociale comme axe central de leur définition identitaire. La différence avec les "interculturels" réside plutôt dans la forme que prend cette définition: les premiers se définissent avant tout en tant que militants chiliens en Suisse alors que les "alternatifs" insistent davantage sur les valeurs communes qui les relient à la gauche européenne. Ces anciens exilés, qui gardent une activité engagée, appartiennent à la génération de soixante-huit et ont en effet un certain nombre de points communs avec leurs contemporains européens qui tendent à devenir plus saillants lors de leur séjour dans la société suisse. Il y a chez ces interviewés, après la crise de la gauche provoquée par le coup d'Etat et l'exil, une redécouverte de la dimension quotidienne de l'existence et du présent, une valorisation des relations interpersonnelles concrètes et de la convivialité, une méfiance à l'égard des discours idéologiques trop généraux. Ils véhiculent des valeurs que l'on pourrait qualifier de "postmatérialistes" (Inglehart, 1977) où les dimensions sociales et personnelles de l'existence s'articulent.

Un aspect central du mode de vie "alternatif" est l'objectif de concilier l'engagement politique et les autres domaines de la vie quotidienne, "l'activité politique et l'activité dite personnelle". On cherche, si possible, à exercer un métier en rapport avec ses préoccupations sociales. Ainsi, on abandonne, dans certains cas, des études ou une profession antérieure pour devenir des "spécialistes de l'humain" (Bidou, 1984:29) (travail social, professions de la santé, sciences humaines, etc.), métiers où l'on espère effectuer un travail plus engagé, et participer plus activement au milieu suisse, bénéficiant ainsi d'une certaine reconnaissance sociale.

C'est par exemple le cas de cet interviewé: il quitte un travail technique pour un travail dans le domaine des soins, moins bien rémunéré, mais plus gratifiant pour lui en termes sociaux. En effet, à la différence du Chili où son travail était lié à une participation sociale, son travail en Suisse se réduisait à la première dimension: "J'avais une satisfaction très logique: le fait de travailler bien, c'est-à-dire si je réparais une machine, j'aimais la réparer correctement, j'aimais bien qu'on me dise "vous travaillez bien", mais ça n'allait pas plus loin. Je ne pouvais pas dire 'écoutez cette industrie ne marche pas comme il faut'...; cela n'existe pas, tu peux l'oublier". En revanche dans son nouvel emploi il arrive à concilier l'aspect technique et l'aspect social: "*Dans ce type de travail je crois avoir plus d'éléments qui me permettent de me développer moi-même, dans l'aspect humain, dans l'aspect de la relation, de la communication*".

Ces exilés accordent une grande importance à la communication, au développement des relations interpersonnelles avec des gens qui partagent

une vision du monde proche de la leur. Les amis sont choisis moins en fonction de leur nationalité que de l'affinité des idées et du partage d'un style de vie "alternatif".

Cet interviewé par exemple décrit ses amis, en majorité des Suisses, de la manière suivante: *"S'ils travaillent, ils dépensent ce qu'ils gagnent, ils essayent de vivre d'une manière différente, avec plus de confiance, on peut discuter des problèmes (...); des gens très bons du point de vue humain, tu aimes être avec eux"*.

Une femme souligne pour sa part l'importance de l'aspect affectif dans les relations humaines: *"Être capable de rire quand tu en as envie, de pleurer quand tu en as envie et (...), montrer ce que tu ressens. Être capable d'exploser, tout ce qui est impulsion et qui sort et qui doit sortir"*.

Il y a notamment, dans ce modèle identitaire, une redéfinition de ce qui est considéré comme politique: on passe de l'engagement dans un parti à l'engagement "micropolitique", comme le disait un interviewé, c'est-à-dire à l'engagement dans des domaines qui touchent directement à la vie quotidienne de la personne (environnement, école, quartier, santé, travail, mouvements contre le racisme, etc.). La participation, en outre, est conçue sous un mode moins structuré. Dans cette perspective, les contacts des "alternatifs" avec d'autres compatriotes sont plutôt informels et leur participation aux associations chiliennes, réduite ou inexistante.

Ceci ne veut pas dire que ces personnes ne gardent pas des liens avec leur pays d'origine, notamment après la fin de l'exil. Elles se différencient cependant de celles du type « engagement interculturel » par le fait que leurs liens avec le Chili se font sans la médiation de la communauté chilienne résidante en Suisse. Elles établissent leurs propres contacts directs, développent leurs propres réseaux avec des personnes proches de leurs idées sur place.

En fait, elles deviennent des acteurs dans la circulation de nouvelles idées, de nouveaux concepts entre la Suisse et le Chili. par le biais des liens avec des universités, des intellectuels, des professionnels dans les deux sociétés. Par exemple, certains introduisent de nouvelles conceptions de l'écologie au Chili, d'autres font connaître auprès de leurs collègues en Suisse des formes de travail social communautaires qui ont été élaborées en Amérique latine.

Ainsi, ces personnes favorisent le développement d'une interculturalité qui permet les contacts entre divers perspectives non seulement sur le plan local ou national, mais qui est aussi transnationale, avec une circulation plus importante des idées.

Le nouveau cosmopolitisme

Nous empruntons le terme de « nouveau cosmopolitisme » à Alain Tarrus (2000). Pour cet auteur, avec la globalisation, de nouveaux réseaux transnationaux et interethniques voient le jour entre des personnes qui partagent des activités et un intérêt commun, par exemple des commerçants

itinérants qui vendent leurs produits dans divers marchés locaux européens. Ces personnes développent des liens d'affaires, de confiance, voire d'amitié.

En ce qui nous concerne, nous avons observé l'émergence de ce type de réseau chez des personnes avec un niveau d'instruction élevé et qui exercent des professions libérales ou indépendantes, faisant ainsi partie des élites de la société globalisée ou de la « modernité liquide » (Bauman, 2006). Ces personnes s'investissent dans d'autres valeurs que l'engagement politique, telles que la quête de l'épanouissement personnel, du bien être familial, d'une plus grande reconnaissance sur le plan social et professionnel. Elles se caractérisent par une tendance à l'individualisme dans le sens qui lui donne Tocqueville: "L'individualisme est un sentiment réfléchi et paisible qui dispose chaque citoyen à s'isoler de la masse de ses semblables et à se retirer à l'écart avec la famille et ses amis; de telle sorte que, après s'être ainsi créé une petite société à son usage, il abandonne volontiers la grande société à elle-même" (1981,II, 126). Comme le dit cet interviewé : "Je pense que forcément avec l'âge, avec le développement de la personne, peut-être avec l'influence de la société, on devient d'une certaine manière un peu plus, je ne sais pas si je peux dire individualiste, mais c'est possible, pourquoi pas. Eh bien, on est moins touché par la cause qui fait que nous soyons là en définitive, par la contingence politique même (...): on s'éloigne des problèmes du monde et du Chili qui ne nous affectent pas de la même manière qu'il y a dix ans"

La devise des personnes pourrait être la suivante : « C'est là où tu te sens bien qui se trouve ta patrie ». Ce mode de vie n'implique pas un attachement particulier ni au pays d'origine ni à celui de résidence: on se perçoit plutôt comme un être adaptable, cosmopolite, à l'aise un peu partout pourvu qu'il existe des conditions matérielles acceptables, une ambiance de tolérance et un entourage agréable. Cet interviewé par exemple considère que la vie qu'il mène en Suisse n'est pas très différente de celle qu'il pourrait mener au Chili: "*Le Chili ne me manque pas (...), c'est une question de culture...; moi par exemple j'ai été élevé dans une famille, dans une ambiance assez cosmopolite..., ce n'était pas une famille chilienne typique et cela m'a aidé à me sentir bien (en Suisse). Je pense que je peux me sentir bien partout dans le monde. Tout dépend des circonstances que l'on construit autour de soi, des gens que l'on rencontre...; autrement dit, je n'ai pas absolument besoin d'une ambiance chilienne pour me sentir bien (...). Tu vois je pense que l'homme est un animal qui s'adapte à toutes sortes de circonstances, n'est-ce pas?... Eh bien cette société, dans la mesure où tu peux gagner ta vie convenablement et qu'elle te permet l'accès à beaucoup d'autres choses...à voyager facilement ou à la culture, enfin, à une quantité de choses, c'est bien. Le seul problème est la difficulté des gens à communiquer*".

Quant à cette interviewée, pour elle le pays où l'on vit n'est pas une question décisive: "*Si j'ai de bonnes conditions de vie, pour moi, ça m'est égal d'être ici, ou en Chine ou au Chili* ».

Dans cette catégorie on cherche à se réaliser en s'investissant surtout dans l'activité professionnelle, mais aussi dans des activités de loisir pratiquées avec la famille nucléaire ou avec des amis. Le métier est choisi en fonction de motivations personnelles plus que de son éventuelle utilité sociale: on l'apprécie en fonction des possibilités d'autonomie et de créativité qu'il offre, de son intérêt intellectuel, des chances d'accès à un revenu élevé, des possibilités de voyager.

En dehors de la vie professionnelle on s'investit dans des pratiques comme le sport, les voyages, les relations sociales avec des amis et des connaissances. On est en revanche peu tenté par la participation à des groupements organisés, tels que les associations volontaires, sinon en tant qu'usager. On garde des contacts informels avec d'autres membres de la communauté chilienne, mais les liens organiques avec la communauté (participation à des associations) sont coupés ou très distendus.

Dans le cadre de leur activité professionnelle, ces personnes sont appelées à voyager régulièrement, en particulier vers d'autres pays européens et/ou vers l'Amérique latine. Elles passent ainsi une partie de l'année en dehors de la Suisse. Lors de ces voyages, elles nouent des relations avec des clients ou d'autres professionnels de la même branche. C'est notamment le cas des personnes qui travaillent dans le monde des affaires (banque, assurances, etc.), dans des entreprises multinationales, dans des organisations internationales ou dans le monde universitaire. Même si souvent les membres de ces réseaux partagent une même culture internationale, cosmopolite, ils doivent apprendre à connaître les dimensions plus nationales ou locales de la culture de leurs partenaires.

Les personnes de ce type entrent également en relation avec d'autres réalités du fait que leurs enfants partent souvent à l'étranger pour des séjours de formation ou lors de voyages touristiques.

Nous avons observé également l'émergence chez certaines personnes d'un véritable mode de vie transnational. Elles partagent leur existence entre leur pays d'origine et la Suisse, y compris sur le plan professionnel, grâce à leurs réseaux plurinationaux.

C'est le cas par exemple de Cecilia qui exerce une profession libérale dans le domaine de la santé au Chili, pays où elle est retournée après quelques années de séjour en Suisse. Dans ce pays elle y gagnait bien sa vie, ce qui lui permettait de voyager régulièrement dans son pays d'origine et découvrir de nouveaux pays. Cependant son conjoint et ses enfants (devenus majeurs) ont toujours voulu rentrer au Chili, ce qu'ils ont fait quelques années après le retour à la démocratie. Cecilia voulait être près de sa famille, mais ne voulait pas couper les ponts avec la Suisse où elle se sentait très bien tant sur le plan professionnel que social. Elle décida donc de tenter sa chance au Chili où elle connaissait déjà quelques collègues qui travaillaient dans son domaine et qui étaient prêtes à l'accueillir dans leur cabinet, du moins pour quelque temps. Par ailleurs, elle s'est mis d'accord avec ses collègues suisses : lors des mois de juillet-août (mois des vacances d'été en Suisse), elle retourne en Suisse pour les remplacer au cabinet. Ces deux

mois de travail en Suisse permettent à Cecilia d'échapper à l'hiver chilien, de renouer avec ses nombreux amis et connaissances résidant en Suisse et d'améliorer son revenu par rapport aux gains qu'elle peut avoir au Chili. Par ailleurs, le reste de l'année elle peut recevoir au Chili ses amis de Suisse qui souhaitent lui rendre visite.

Conclusion

Les quatre types que nous avons présenté illustrent le fait que la composition des réseaux des migrants peut devenir fort complexe avec le temps. Les réseaux étudiés sont en fait pluritethniques et transnationaux. Toutes les personnes interviewées ont des relations étroites non seulement avec de compatriotes résidant en Suisse et avec des Suisses, mais aussi avec des personnes d'autres origines. De plus, elles gardent des liens et établissent de nouveaux liens avec des compatriotes résidant au Chili, sans oublier les contacts professionnels, citoyens, familiaux ou amicaux avec des personnes, des mêmes originaux nationaux ou d'autres origines, résidant dans d'autres Etats.

L'interculturalité est une dimension présente dans la vie quotidienne des anciens exilés. Son intensité et ses modalités sont variables. L'Autre, par rapport à qui on doit faire un travail interculturel, change avec le temps. On observe ainsi, qu'au sein même de la communauté chilienne d'anciens exilés, qui ont pourtant de nombreux points communs à l'origine, peu à peu s'installe une diversité « interne » de styles de vie qui peu nécessiter un « travail » interculturel pour faciliter le rapprochement entre les personnes qui vivent dans des univers socioculturels relativement différents. Les années de vie en Suisse peuvent également avoir pour effet une certaine distanciation par rapport aux transformations culturelles dans le pays d'origine, à redécouvrir à chaque visite ou à chaque séjour. En revanche, les interlocuteurs suisses ou d'autres nationalités qui au début du séjour en Suisse paraissaient très différents des exilés, deviennent progressivement des proches avec qui ont partagé le même sens commun, la même prévisibilité. Il y a également de nouveaux migrants qui arrivent en Suisse pour qui les exilés chiliens font office des « établis » et avec qui la communication ne va pas de soi. Ces différents cas de figure mettent aussi en évidence qu'il y a des formes d'interculturalité qui se jouent au niveau « local », sur le lieu de vie habituel des migrants, et une interculturalité transnationale qui s'exprime principalement dans les liens avec le pays d'origine, mais parfois aussi avec d'autres espaces.

Les exemples passés en revue montrent aussi que les migrants peuvent être des moteurs des démarches où s'articulent l'interculturalité et des formes de coopération au développement, voire de co-développement. Ainsi par exemple, les personnes qui se situent dans l'« engagement interculturel » s'impliquent en général dans divers types de projets de soutien à leur pays d'origine où ils doivent utiliser à la fois un savoir faire acquis en Suisse et une sensibilité qui leur permet d'adapter leurs modes de

coopération aux réalités de la société chilienne. Les personnes caractérisées par un « interculturelité antepolitique » facilitent la circulation des produits culturels entre leur terre d'adoption et leur terre d'origine. Celles que nous avons situées dans l'« engagement alternatif », jouent également un rôle dans les échanges de savoirs scientifiques, techniques ou citoyens entre les deux pays, ce qui est le cas également, dans une certaine mesure, de celles qui se caractérisent par un « nouveau cosmopolitisme ».

Ce rôle moteur des migrants dans la coopération au développement ou dans le co-développement a pu être observé chez diverses diasporas. Nous l'avons par exemple constaté dans une étude portant sur la diaspora africaine dans le domaine de la santé. Les migrants africains résidant en Suisse jouent en effet un rôle important dans des transferts des fonds vers leur pays d'origine, dans le développement de pratiques individuelles de partage de connaissances, dans des pratiques associatives de soutien au développement local (Guissé et Bolzman, 2009). Ces initiatives sont également présentes chez les diasporas scientifiques qui grâce à leurs réseaux contribuent à la circulation internationale des savoirs et au développement scientifique de leur pays d'origine (Tejada et al., 2006)

Bien entendu, il ne s'agit pas d'idéaliser le rôle d'ouverture interculturelle des réseaux des migrants dans les enjeux du développement. Cette ouverture en effet n'est pas systématique et les effets de la participation des migrants aux dynamiques de développement dans leurs pays d'origine sont contrastés (Faist, 2008). L'étude des réseaux des migrants dans la durée nous semble cependant une piste prometteuse pour aborder l'interculturalité à partir des perspectives qui permettent de dépasser des visions trop figées de la culture et des relations entre sociétés.

Références

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1999), L'éducation interculturelle, PUF, Que sais-je ?, Paris.
- ARANGO, J. (2000), « Expliquer les migrations : un regard critique », in Revue internationale des sciences sociales, 165 :329-342.
- BAUMAN, S. (2006), Vies perdues. La modernité et ses exclus, Paris, Payot & Rivages.
- BIDOU, C. (1984), Les aventuriers du quotidien, Paris, PUF.
- BOLZMAN, C. (1996) , Sociologie de l'exil : une approche dynamique. L'exemple des réfugiés chiliens en Suisse, Zurich, Editions Seismo.
- BOLZMAN, C. (1997) "Potenzialità e pericoli dell'approccio interculturale nell'azione sociale" in BOLOGNARI, V.& KUHNE, K. (Eds.), Poverta, Migrazione, Razzismo, Ed. Junior, Bergamo, 193-206.

BOLZMAN, C. (2007), « D'une communauté d'exilés à une communauté de résidents. L'exemple de la migration chilienne en Suisse » in BOLZMAN, C., M. CARBAJAL et G. MAINARDI (Sous la direction) 2007 La Suisse au rythme latino. Dynamiques migratoires des Latino-Américains : logiques d'action, vie quotidienne, pistes d'intervention dans les domaines du social et de la santé, Les Editions IES, Genève.

BOLZMAN, C. (2008), « Comprendre les migrations internationales contemporaines » in Boucher, M. et BELQUASMI, M. (Eds.), Guide pédagogique de l'antiracisme, Paris, Verbuert, 87-92.

BRENNER, N. (1999), « Beyond state-centrism ? Space, territoriality and geographical scale in globalization studies » in Theory and Society, 28, 39-78.

CLANET, C. (1990), L'interculturel. Introduction aux études interculturelles en éducation et en sciences humaines, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse.

DASEN, P. & PERREGAUX, C. (Dir.) (2000), Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?, De Boeck, Paris, Bruxelles, Raisons éducatives N°3.

FAIST, T. (2008), « Migrants as Transnational Development Agents : An Inquiry into the Newest Round of the Migration-Development Nexus » in Population, Space and Place, 14, 21-48.

GUISSE, I. & BOLZMAN, C. (2009), « Les migrants africains dans le secteur de la santé en Suisse: de la "fuite des cerveaux" aux formes différenciées de retour des cerveaux » in Les Politiques Sociales (à paraître)

INGLEHART, R. (1977), The Silent Revolution : Changing Values and Political Styles Among Western Publics, Princeton, Princeton University Press.

ORIOU, M. (1985), "L'institué et l'organisé: propositions dialectiques sur les pratiques associatives des immigrés" in Etudes Méditerranéennes, 9:4-18.

SCHUTZ, A. (1964), "The Stranger: An Essay in Social Psychology" in Collected Papers II: Studies in Social Theory, Martinus Nijhoff, The Hague.

MASSEY, D.S, ARANGO, J., GRAEME, H. & al. (1998), Worlds in Motion. Understanding International Migration at the End of the Millenium, Oxford, Clarendon Press.

STARK, O. (1991), The migration of Labour, Cambridge, Basil Blackwell.

TARRIUS, A. (2000), Les nouveaux cosmopolitismes, Paris, L'aube.

TEJADA, G., DIA, I, PECORARO, M. (2006), « Hochqualifizierte MigrantInnen aus Entwicklungsländern in der Schweiz und ihr Wirkpotenzial für die Entwicklung ihrer Herkunftsländer » in InterDialogos, N°2, 30-33.

TOCQUEVILLE DE, A. (1981), De la Démocratie en Amérique, Paris, Garnier-Flammarion, 2 vol., 1ère Ed., 1835-1840.

DEUX MONDES SÉPARÉS: LA COMMUNICATION INTERCULTURELLE ENTRE LES ÉLÈVES DANS UNE ÉCOLE QUÉBÉCOISE

di Marilyn Steinbach*

Résumé

Il s'agit de la présentation des données d'une étude faite en 2007 dans une ville de taille moyenne dans la province du Québec, au Canada. C'est une étude exploratoire des expériences vécues par les élèves issus de l'immigration dans une école secondaire qui offre des classes d'accueil pour ceux qui doivent apprendre le français. Face aux descriptions des difficultés d'intégration sociale des 15 élèves issus de l'immigration interviewés, des entrevues de type groupe de discussion avec 20 élèves d'origine canadienne-française ont été réalisées. Les thèmes récurrents de ces entrevues sont l'assimilation, le protectionnisme et l'exclusion; les mots *nous autres* et *eux autres* étant les plus fréquents. Les données des entrevues dressent une image de deux mondes isolés dans la même école. Le manque de compétences en communication interculturelle de ces jeunes souligne l'importance du rôle de l'éducation interculturelle pour favoriser le dialogue positif entre tous les élèves.

Contexte de l'étude

La communication interculturelle est un élément incontournable dans les relations harmonieuses entre les individus provenant de différentes origines linguistiques et ethniques. Au Québec, la seule province qui se dote d'une politique unilingue francophone dans un pays plutôt anglophone mais officiellement bilingue, les « deux solitudes » (MacLennan, 1945) des Canadiens francophones et anglophones ont une histoire tendue. Toujours un pays d'immigration, la population du Canada et du Québec s'est diversifié pendant les 50 dernières années pour devenir de moins en moins blanc, chrétien et Européen. Cette diversité croissante devient plus évidente dans les régions hors des métropoles, surtout depuis la mise en place de la politique de régionalisation de l'immigration qui vise à rediriger l'immigration de Montréal vers d'autres régions de la province (Rachédi, 2008). Selon le recensement de 2006, 87% des personnes nées à l'étranger et vivant au Québec demeurent dans la métropole de Montréal (Statistique

* Professeur, Département de Pédagogie, Université de Sherbrooke, Québec, Canada.

Canada, 2008b). La population du Québec est de 7,7 million d'habitants (Statistique Canada, 2008a) et cette province reçoit à peu près 40,000 immigrants par année, ou 0,5% de la population. Le pourcentage de la population née à l'étranger a augmenté récemment, passant de 9,9% en 2001 à 11,5% en 2006 (Statistique Canada, 2008b).

La ville où cette étude était faite a une population d'à peu près 150 000 personnes, dont 6,3% sont nés à l'étranger (Statistique Canada, 2007). Malgré le fait que cette ville reçoive seulement 1,2% des immigrants au Québec, la population immigrante dans cette région a augmenté de 30% entre 2001 et 2005 et 50% de ces immigrants sont arrivés depuis 1997 (MICC, 2007). Il faut aussi mentionner que le profil des immigrants dans cette région est différent de celui de Montréal car 47% de ces immigrants sont des réfugiés et seulement 36% sont de classe économique. Dans la commission scolaire dans cette ville, à peu près 10% des élèves sont d'origine immigrante.

Au Québec, le Ministère de l'Éducation a une politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (Gouvernement du Québec, 1998). L'emphase de cette politique est *vivre ensemble*; l'idéal des relations harmonieuses dans une société pluriethnique. Selon cette politique, le vivre ensemble sera possible au moment où les néo-canadiens maîtriseront la langue française et apprendront les valeurs communes au Québec. Le rôle des élèves d'origine canadienne française n'est pas explicite dans cette politique (Steinbach & Dufour, sous presse). La politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle de la commission scolaire dont cette étude a été conduite priorise l'égalité des chances, la réussite éducative et l'éducation à une citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste (CSRS, 2002).

Ces politiques d'intégration scolaire, celle du ministère de l'Éducation du Québec et celle de la Commission Scolaire, existent dans le contexte d'une société à la recherche d'un équilibre harmonieux entre la diversité culturelle croissante et la protection de la culture et de la langue française. Le débat entre la pluralité et le protectionnisme a évidemment des effets sur les politiques et pratiques de l'éducation interculturelle et sur l'intégration scolaire des élèves d'origine immigrante. Un malaise autour de l'éducation interculturelle existe depuis longtemps au Québec (Cumming-Potvin, Lessard & McAndrew, 1994). Perron (1996) explique les difficultés de l'intégration sociale des élèves néo-canadiens à Montréal, qui décrivent leur intégration sociale comme plus difficile que leur intégration académique à cause des attitudes et des comportements de leurs pairs et leurs enseignants. Pour leur part, McAndrew, Jacquet & Ciceri (1997) décrivent l'écart entre la politique interculturelle et l'implantation des programmes et des pratiques en éducation au Québec. Dans une étude sur les expériences des élèves du secondaire en classes d'accueil, Allen (2007) déplore la classification et l'isolement des élèves néo-canadiens et les discours scolaires exclusifs dans leur école à Montréal.

Description de l'étude

Cette étude qualitative exploratoire prend une perspective épique pour décrire les perspectives des élèves d'origine immigrante et celles des élèves de la société d'accueil. Des observations dans cinq classes d'accueil dans la seule école secondaire qui offre des classes d'accueil dans la ville ont été réalisées. Au Québec, les classes d'accueil existent depuis une quarantaine d'années pour donner l'opportunité aux élèves néo-canadiens d'apprendre la langue française. Ces classes sont fermées, donc les élèves n'ont aucune activité formelle ou informelle avec les élèves de la société d'accueil dans des classes régulières. Selon le programme du ministère de l'Éducation, les classes d'accueil visent l'apprentissage de la langue française orale et écrite et l'intégration au milieu scolaire et à la société québécoise (Gouvernement de Québec, 2007). Il y a une centaine d'élèves répartis dans cinq classes d'accueil dans cette école de 850 élèves qui sont dans leurs dernières trois années d'école secondaire. Des entrevues individuelles ont été réalisées avec 15 élèves d'origine immigrante dans cette école lors de la première partie de l'étude, et des entretiens de groupe avec 20 élèves d'origine franco-canadienne ont été faits dans la seconde partie.

Des entrevues avec des élèves d'origine immigrante

Dans la première partie de l'étude, on a pu reconnaître quatre thèmes généraux à partir des données des entrevues avec les élèves d'origine immigrante. En ordre d'importance, selon la fréquence des données regroupées dans chaque thème, les thèmes sont a) les conflits entre les élèves d'origine immigrante et les élèves d'origine franco-canadienne, b) la difficulté de socialiser dans la société d'accueil, c) les différences des valeurs de ces deux groupes, et d) les exigences sociolinguistiques des élèves franco-canadiens envers les élèves immigrants.

La conflictualité entre les deux groupes d'élèves a été le thème le plus présent dans les données des entrevues avec les élèves d'origine immigrante. C'est le sujet qui est sorti comme prioritaire pour ces élèves lorsqu'ils décrivaient leurs expériences d'intégration à l'école (Steinbach, 2008). Les élèves originaire d'Amérique centrale ou du sud ont expliqué qu'ils étaient mieux traités que les élèves d'origine Afghane ou Africaine, et ils ont parlé de leurs sentiments de frustration et de tristesse par rapport à la façon dont les élèves afghans et africains étaient traités par des élèves de la société d'accueil. Presque tous les élèves interviewés ont exprimé l'idée que les gens n'aiment pas les immigrants. Ils décrivaient les provocations qu'ils ont endurées, ainsi que les conflits physiques dans les couloirs et sur le terrain de jeu de l'école.

En rapport avec ces relations conflictuelles, les élèves d'origine immigrante ont beaucoup parlé de leurs difficultés à se faire des amis

d'origine franco-canadienne. Les classes d'accueil dans le sous-sol de l'école sont physiquement, littéralement isolées des classes régulières des élèves franco-canadiens. Comme dans quelques écoles à Montréal avec des classes d'accueil (Allen, 2007), il n'y a pas d'activités extrascolaires pour encourager les relations entre ces deux groupes. Les élèves des deux groupes parlaient seulement des conflits entre eux, même dans les activités de récréation quand il y avait automatiquement des équipes « québécois » contre « immigrants ». Un étudiant d'origine afghane, qui a migré en classes régulières après une période passé en classe d'accueil, a décrit son isolement dans les classes régulières, disant « J'ai trouvé ça quand même correcte d'être seul dans une classe de québécois...j'aurais aimé quand même avoir un autre afghan dans ma classe » (A6-10). La croyance de cet élève affirmant que cette situation est « correcte » indique le niveau de séparation et les barrières qui existent entre ces deux groupes d'élèves dans l'école.

Quand les élèves décrivaient leurs sentiments d'isolement et de difficulté à se faire des copains dans la société d'accueil, le sous-thème des différences des valeurs sortaient souvent. Une élève d'un pays africain parlait de ses difficultés à trouver des personnes ici avec lesquelles elle pouvait se confier ou demander des conseils. Elle expliquait qu'elle ne pouvait pas trouver l'esprit de famille et l'amitié typique dans son pays. Une élève d'origine de l'Europe de l'Est avait un regard unique des différences des valeurs entre les élèves d'origine afghane et les élèves de la société d'accueil étant donné qu'elle est d'origine européenne et chrétienne comme les québécois, mais qu'elle communiquait en Russe avec ses amis néo-canadiens d'origine afghane. Elle décrivait les vastes différences culturelles entre les élèves afghans et les élèves franco-canadiens et les incompréhensions des deux côtés.

Le quatrième thème des exigences sociolinguistiques est composé d'exemples des expériences des élèves d'origine immigrante dans leurs tentatives de communiquer avec les jeunes de la société d'accueil. Malgré le fait que la grande majorité des élèves franco-canadiens de cette école est unilingue française, ces élèves ont des exigences très élevées concernant le niveau de français oral des néo-arrivants. Les élèves des classes d'accueil et ceux qui ont déjà migré vers les classes régulières parlaient de leurs craintes de s'exprimer en français avec leurs pairs franco-canadiens. Ils expliquaient que les élèves francophones n'avaient pas de patience pour parler avec un élève d'origine immigrante qui a un accent ou qui s'exprime lentement. Les élèves immigrants pré-supposaient qu'ils devaient être capables de s'exprimer en français parfaitement avant de pouvoir communiquer avec les élèves franco-canadiens.

Des entrevues avec des élèves d'origine canadienne française

La deuxième partie de l'étude nous permet d'analyser trois thèmes généraux des données des entrevues avec des élèves d'origine canadienne française : l'assimilation, le protectionnisme et l'exclusion. Les mots qui

apparaissent le plus fréquemment dans les transcriptions des entrevues conduites lors des entretiens de groupe étaient *eux autres* et *nous autres*.

Le discours d'assimilation qui caractérise les données de ces entretiens de groupe existe aussi dans la société en général, surtout au printemps 2007 au Québec. À l'automne 2007, seulement six mois après ces entrevues, le gouvernement du Québec a entrepris une consultation publique sur les accommodements raisonnables (Bouchard & Taylor, 2008). L'attention médiatique autour de cette consultation a été sensationnaliste et a eu pour effet d'encourager la peur de perdre des caractéristiques culturelles et linguistiques unissant la société québécoise (Potvin, 2008). Évidemment, ces peurs se retrouvent dans les discours des ces entrevues. Donc les effets des médias doivent être considérés dans l'analyse des discours des adolescents de cette étude.

Les élèves d'origine canadienne française avaient l'impression qu'il y avait beaucoup plus d'élèves d'origine immigrante dans leur école qu' en réalité. C'est peut-être à cause de la perception selon la quelle les élèves néo-canadiens prennent trop de place. « Ils prennent plus de place, pis, c'est sûr qu'ils savent pas notre culture, comment on fonctionne, mais des fois ils sont pas gênés là! » (I3 :2). Malgré l'isolement marqué des élèves d'origine immigrante dans leur école, les élèves de la société d'accueil suggéraient que les néo-canadiens devraient rester dans une école spéciale pour immigrants pendant leurs premières trois années au pays afin d'apprendre le français. Les élèves de la société d'accueil veulent surtout que les élèves néo-canadiens parlent, s'habillent, et se comportent de façon *normale*, c'est-à-dire comme les élèves québécois.

Le deuxième thème, le protectionnisme, est lié au premier thème, l'assimilation. Les données qui suivent révèlent la peur de perdre la culture et l'identité québécoise.

G1 : ça serait nous autres les importés, finalement, dans notre pays

F3 : on serait minoritaire

G2 : Pis ils imposent mettons le règlement, c'est des fois on entend ça les histoires d'autres religions qui veulent mettre leurs affaires dans notre culture

G1 : on va être obligé de porter le kirpan! (I1:3)

Les élèves de la société d'accueil parlaient beaucoup de la peur de perdre leur culture, surtout la vie quotidienne en français, l'égalité des sexes et la société laïque. Ce sont tous des enjeux soulevés dans la consultation publique sur les accommodements raisonnables.

Finalement, le thème de l'exclusion est étroitement lié aux deux précédents. Étant donné les discours d'assimilation et de protectionnisme, la suite logique est l'exclusion des élèves d'origine immigrante de la communauté de l'école. Les élèves de la société d'accueil pensaient que la séparation entre ces deux groupes d'élèves était causée par les comportements des élèves néo-canadiens. « Ils restent entre eux...ils restent

dans leur coin...ils parlent entre eux...ils veulent pas s'intégrer » (I2 :5). Pendant que les élèves d'origine immigrante parlaient de leur désir de devenir assez bon en français pour se faire des amis québécois, leurs pairs québécois avaient la perception que les immigrants ne faisaient pas assez d'efforts pour s'intégrer. Dans la citation suivante, face à un exemple concret relatif à des équipes de sport, un élève d'origine franco-canadienne a admis sa réticence à se mélanger avec les élèves néo-canadiens.

F1 : quand il y a des équipes organisés, ils se font des équipes entre eux/

G2 : ils veulent pas se mélanger avec nous autres! Il y a pas un immigrant/

F3 : oui, mais toi, tu te mélangerais avec eux autres?

G2 : pantoute!

F3 : être le seul québécois dans un gang d'immigrés? Ça t'tentes tu? (I4:12)

Conclusions

Les thèmes émergents des données d'entrevues avec des élèves d'origine immigrante et d'origine canadienne française indiquent deux mondes séparés dans une école secondaire qui reçoit les élèves néo-canadiens de cette région du Québec. Malgré la volonté de maîtriser la langue française et de se faire des copains franco-canadiens, volonté exprimée par les élèves d'origine immigrante interviewés, les élèves de la société d'accueil ne croient pas que les élèves néo-canadiens fassent assez d'efforts pour s'intégrer. Les discours d'assimilation, de protectionnisme et d'exclusion exprimés dans les entrevues avec des élèves de la société d'accueil semblent représentatifs des discours exclusifs qui existent dans leur école (Steinbach, accepté, 2008). Dans l'analyse de ces données, il est important de reconnaître que les discours d'intégration sont construits par ces deux groupes d'élèves. L'intégration est un processus dialogique et bidirectionnel. La participation et la coopération des deux groupes d'élèves sont nécessaires pour détruire les barrières de communication et d'amitié entre les élèves des deux côtés. Donc on revient à l'importance de la communication interculturelle dans le contexte scolaire, ainsi que dans les contextes de la société plus large où ces personnes cohabitent. Les politiques et les pratiques en éducation sont un microcosme de la société dans laquelle les néo-canadiens font leur intégration.

Cette étude démontre aussi l'importance du rôle des médias et des politiques et pratiques éducatives dans l'intégration bidirectionnelle des néo-canadiens. La volonté politique dans le système administratif pour réduire la ségrégation des élèves issus de l'immigration est un pas dans la direction de favoriser un dialogue positif entre ces deux groupes d'élèves. L'éducation interculturelle pour tous les élèves, non seulement les néo-

canadiens, sera important pour changer les attitudes et les comportements de discrimination des élèves de la société d'accueil.

Références

Allen, D. (2007). Just who do you think I am? The name-calling and name-claiming of newcomer youth. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10 (2), 165-175.

Bouchard, G. and Taylor, C. (2008). *Building the future: A time for reconciliation*. Report of the Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement aux différences culturelles. Québec: Bibliothèque et Archives nationales du Québec.

Commission Scolaire de la Région-de-Sherbrooke (2002). *Politique d'intégration scolaire et de l'éducation interculturelle*. Document téléaccessible à

<http://www.csrq.ca/commissaires/pdf/POLdIntgration-versionfinale.pdf>

Cumming-Potvin, W., Lessard, C. & McAndrew, M. (1994). L'adaptation de l'institution scolaire québécoise à la pluriethnicité: Continuité et rupture face au discours officiel. *Revue des sciences de l'éducation*, XX, 679-696.

Gouvernement du Québec (1998). *Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. QC : Bibliothèque nationale du Québec. Document téléaccessible à http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/int_scol/inter.htm

Gouvernement du Québec (2007). *Programme d'Éducation du Québec, Intégration linguistique, scolaire et sociale*. Retrieved from http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/me_dias/5c-pfeq_intlingccolcocial.pdf

MacLennan, H. (1945). *Two solitudes*. Toronto: Macmillan of Canada.

McAndrew, M., Jacquet, M. & Ciceri, C. (1997). La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse dans les normes et pratiques de gestion des établissements scolaires: une étude exploratoire dans les cinq provinces canadiennes. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII (1), 209-232.

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2007). *Présence au Québec en 2007 des immigrants admis de 1996 à 2005*. Document téléaccessible à

<http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Immigration-Quebec-2007-immigrants-admis1996-2005.pdf>

Perron, N. (1996). Perceptions des jeunes des communautés ethnoculturelles à l'égard des obstacles à leur intégration socioscolaire. *Collectif Interculturelle*, 2, 61-77.

Potvin, M. 2008. *Dérapages racistes: analyse des réactions sur le jugement du kirpan dans la presse écrite québécoise en 2006*. Présentation

aux Journées d'études et de réflexion, le 28 mars, à Montréal, Canada.
Document téléaccessible à

[www.ceetum.umontreal.ca/pdf/Maryse%20Potvin-Jugement%20du%20Kirpan%20\(4\).pdf](http://www.ceetum.umontreal.ca/pdf/Maryse%20Potvin-Jugement%20du%20Kirpan%20(4).pdf)

Rachédi, L. (2008). Le phénomène migratoire: politiques et diversité. Dans G. Legault & L. Rachédi (Dir.). *L'intervention interculturelle*, 2^e édition. (pp. 8-29). Montréal, QC: Les Éditions de la Chenelière Inc.

Statistique Canada (2007). *Sherbrooke, Québec (table). 2006 Community Profiles. 2006 Census. Statistics Canada Catalogue no. 92-591-XWE. Ottawa. Released March 13, 2007.* Document téléaccessible à

<http://www12.statcan.ca/english/census06/data/profiles/community/Index.cfm?Lang=E>

Statistique Canada (2008a). *Quarterly Demographic Estimates – January to March 2008. Quarterly population estimates and factors of growth, provincial perspective – Quebec. Statistics Canada Catalogue no. 91-002-X. Ottawa.* Document téléaccessible à

http://www.statcan.ca/english/freepub/91-002-XIE/2008001/t325_en.htm

Statistique Canada (2008b). *Immigration in Canada: A portrait of the foreign-born population, 2006 census: Immigrants in the provinces and territories.* Document téléaccessible à

<http://www12.statcan.ca/english/census06/analysis/immcit/quebec.cfm>

Steinbach, M. (2008). *Quand je sors d'accueil: The integration of immigrant adolescents in Quebec.* Manuscript submitted for publication.

Steinbach, M. (accepté, 2008). *Eux autres versus nous autres: Adolescent students' views on the integration of newcomers.* Manuscript accepted for publication in *Intercultural Education*.

Steinbach, M. & Dufour, I. (sous presse). *L'intégration socio-scolaire des élèves néo-canadiens hors de Montréal. Vie Pédagogique.*

EDUCAZIONE INTERCULTURALE ALLA CITTADINANZA MEDIANTE RETI ISTITUZIONALI

di Agostino Portera*

Nel suo documento “Education and citizenship; report on the broader role of education and its cultural aspects” il Consiglio d’Europa¹ ha posto in luce la strategica importanza di accostare i concetti educazione e cittadinanza per la gestione della stagione di grandi cambiamenti (moneta unica, allargamento a più Stati, sfida di una nuova costituzione) da cui scaturiscono anche una crisi d’identità e un “*democratic deficit of the European institutions*”. In tal modo viene conferita all’educazione, extrascolastica e scolastica, un ruolo precipuo per la formazione di cittadini democratici autonomi e responsabili in grado di inserirsi socialmente con successo, perseguendo pienamente gli obiettivi di Lisbona.

Nell’agenda di Lisbona (2000) erano stati considerati alcuni traguardi come fondamentali per il futuro dell’Europa:

- *realising the most competitive knowledge economy in the world, while*
- *strengthening social cohesion and*
- *creating more and better jobs and*
- *guaranteeing sustainable growth.*

In tale contesto gli interventi educativi, scolastici e formativi sono stati considerati *vital* (di vitale importanza). L’educazione è stata ritenuta fondamentale al fine di preservare e ridar vita al comune background culturale, requisito fondamentale per la coesione sociale. L’attenzione alla cittadinanza democratica è giustificata dall’aumento di diversità sociali e culturali, come conseguenza di fenomeni quali la globalizzazione, l’aumento di migrazioni e la convivenza multiculturale, anche per l’aumento dell’uso di nuova tecnologia comunicativa (internet), nonché del cambiamento (e perdita d’incisività) del ruolo di scuola e famiglia. Da ciò scaturisce maggiore complessità nelle relazioni sociali, con rischi di frammentazione sociale, con difficoltà nel cogliere appieno i diritti e i doveri legati ad una piena cittadinanza democratica.

Per educare a legami forti giovani e adulti la commissione ritiene fondamentale investire nel settore educativo, non solo nell’educazione

* Professore ordinario di Pedagogia generale e Direttore del Centro Studi Interculturali, Università degli Studi di Verona, Italia.

¹ Consiglio d’Europa, *Education and Citizenship; Report on the Broader Role of Education And its Cultural Aspects*”, Brussels, 19 October 2004.

formale (scuola), ma anche nell'educazione e nell'istruzione non formale (attività extrascolastiche per giovani e adulti) a livello locale, nazionale e internazionale (per es. riflettendo su cosa significa essere cittadini nell'Europa allargata del XXI secolo). L'educazione dovrebbe fornire alle generazioni presenti e future conoscenze, competenze e attitudini volte alla formazione di cittadini attivi, promuovendo la coesione sociale in ambito europeo. Tutti questi aspetti e considerazioni sono stati supportati e ratificati in documenti ufficiali, come quello firmato nel marzo 2004, in seguito all'incontro OECD dei Ministri dell'educazione a Dublin, nonché nell'incontro informale dei Ministri dell'educazione a Rotterdam nel luglio 2004.

Sicuramente si tratta di enormi passi avanti per le istituzioni europee, allorché si colloca l'educazione davanti a questioni di ordine economico o politico (come è sempre stato fatto in passato). La questione importante, ancora aperta o poco esplicitata, rimane comunque quale educazione promuovere nel nuovo millennio? Si tratta semplicemente di rispolverare teorie pedagogiche passate, come quelle di vittoriana memoria, quelle proposte dai regimi di Mussolini o di Stalin? Dopo aver recuperato il bambino (educazione) buttato via assieme all'acqua sporca di teorie e governi autoritari, occorre adesso riuscire a ripulirlo da influssi – passati e presenti - di natura dogmatica, ideologica o persino violenta e distruttiva per gli esseri umani.

La risposta ci sarebbe: l'educazione e la pedagogia intese in maniera interculturale. Purtroppo permangono ancora tante incomprensioni e fraintendimenti: per tanti è solo uno slogan moderno, altri lo associano a tutto ciò che concerne bambini immigrati, altri ne confondono i fondamenti epistemologici con concetti affini.

1. L'educazione interculturale nel terzo millennio: *rivoluzione pedagogica*

Riflettendo sull'educazione più opportuna nel terzo millennio, in una stagione di costante aumento di mobilità reale (immigrati, rifugiati, profughi, clandestini, turisti, ricercatori, industriali) e virtuale (televisione, cinema, internet), innanzitutto occorre ricordare che l'emigrazione di esseri umani è sempre esistita: lo scenario più verosimile della storia dell'uomo ipotizza una rete permanente di scambi non solo culturali, ma anche genetici tra popolazioni diverse. In base agli studi più attendibili di paleontologia, archeologia, linguistica storica e genetica (R. Lewontin, L. Cavalli-Sforza), l'origine unica di *tutti* gli uomini si localizzerebbe fra l'Africa meridionale, l'Africa orientale ed il vicino Oriente. In seguito a ciò occorre innanzitutto contrastare il preconcetto (ed errore scientifico) circa l'esistenza di più razze: *l'unica razza presente sulla terra è quella umana*. Ma se è vero che gli esseri umani sono *tutti parenti* (hanno origini comuni, presentano un DNA compatibile, parlano lingue diverse, ma con radici uguali), è altrettanto vero che sono anche *tutti differenti*: non possiamo negare che nel corso dei millenni si sono sviluppate non solo culture, ma anche caratteristiche

somatiche differenti. L'origine stessa della vita e dell'esistenza umana è fondata sulla differenza.

Nonostante comunanze e differenze etniche e culturali siano sempre esistite, mai come nell'attuale fase storica delle globalizzazioni, grazie alle nuove possibilità tecnologiche e alla crescente interdipendenza, gli incontri-scontri avvengono in maniera così drastica e continua.

Attualmente, la risposta pedagogica più idonea alla nuova situazione (la globalizzazione degli esseri umani e delle loro forme di vita, la crescente compresenza di più usi, costumi, lingue, modalità comportamentali e religioni) sembra essere contenuta nel concetto di «*pedagogia interculturale*». Sorta in Europa solamente agli inizi degli anni Ottanta, a mio parere essa può essere considerata come vera *rivoluzione pedagogica*².

La pedagogia intesa in maniera *interculturale*, a tutt'oggi, costituisce la modalità per rispondere ai cambiamenti in atto nel modo più preparato. Per il tramite di tale approccio, muovendo dai disorientamenti (anche epistemologici e concettuali) e dalle novità attuali, è possibile ripensare all'educazione recuperando aspetti positivi del passato, riconoscendo le potenzialità delle scoperte recenti (specie nel settore dei saperi, dei metodi e delle opportunità didattiche), individuando limiti e trappole presenti e futuri. A fronte della situazione modificata, la pedagogia interculturale permette di rivisitare l'educazione coniugando opportunamente il meglio della tradizione, con l'esigenza del contingente, tenendo anche conto delle sfide del futuro.

Purtroppo, attualmente il concetto "interculturale", è impiegato talmente spesso (anche in maniera impropria), in così tanti settori differenti, da far perdere le tracce sia della sua origine pedagogico-educativa, sia del reale significato semantico. L'approccio della *pedagogia interculturale* rappresenta una rivoluzione perché concetti come "identità" e "cultura" non sono più intesi in maniera statica, bensì *dinamica*, in continua evoluzione; l'alterità, l'emigrazione, la vita in una società complessa e multiculturale non sono più considerati come rischi di disagio o di malattie, ma come delle *opportunità di arricchimento* e di crescita personale e collettiva (l'incontro con lo straniero, con il soggetto etnicamente e culturalmente differente, rappresenta una possibilità di confronto e di riflessione sul piano dei valori, delle regole, dei comportamenti).

L'approccio interculturale, di fatto, non è una "invenzione dal nulla", ma costruisce su elementi positivi e sui limiti dei modelli precedenti: si colloca tra universalismo (pedagogia transculturale) e relativismo (pedagogia multiculturale), ma li supera ambedue e li integra in una nuova sintesi, aggiungendo le possibilità di *dialogo*, *confronto* e *interazione*. Laddove la multi e la pluricultura richiamano fenomeni di tipo descrittivo, riferendosi alla convivenza, più o meno pacifica, gli uni accanto agli altri, di persone provenienti da culture diverse, l'aggiunta del prefisso *inter* presuppone la relazione, l'interazione, lo scambio di due o più elementi

² Per quanto concerne lo sviluppo storico e la diffusione in Italia, Europa e altri paesi del mondo della pedagogia interculturale, cfr. A. PORTERA, (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa*, Milano, Vita e Pensiero, 2003; - *Educazione interculturale nel contesto internazionale*, Milano, Guerini, 2006.

(Pretceille). Le società sono da definire come “multiculturali”, nel senso che si rileva la presenza di soggetti con usi, costumi, religioni, modalità di pensiero differenti (Camilleri), mentre le strategie d'intervento educativo dovrebbero essere sempre di tipo interculturale. La pedagogia interculturale, in tal modo, rifiuta espressamente la staticità e la gerarchizzazione delle culture e può essere intesa nel senso di possibilità di dialogo, di confronto paritetico, senza la costrizione per i soggetti coinvolti di dover rinunciare a priori a parti significative della propria identità culturale. Fondandosi sul confronto del pensiero, di concetti e preconcetti, la pedagogia interculturale si configura come *pedagogia dell'essere* (Secco), dove al centro è posta la persona umana nella propria interezza, a prescindere da lingua, cultura o religione di appartenenza.

A *scuola* l'approccio interculturale non dovrebbe tradursi in interventi di tipo “sommativo” (accanto alle lezioni di storia o di geografia previste si aggiungono quelle inerenti i bambini immigrati presenti in classe), ma neanche solamente nella realizzazione di azioni ad hoc da attuare in aggiunta o sostituzione dei programmi previsti (come progetti o attività circoscritte: per esempio la “settimana interculturale”, “l'ora di interculturalità”). Non si tratta neanche di elaborare uno specifico modello didattico della pedagogia interculturale, ma occorre includere la prospettiva interculturale all'interno di ogni disciplina attualmente impartita e in ogni attività organizzata nella scuola³.

Come opportunamente sottolinea J. Gundara⁴, l'approccio interculturale dovrebbe contenere sempre una *dimensione politica* ed educare alla *cittadinanza democratica*, giacché persone con scarsa educazione politica «sono pericolose, poiché non comprendono la complessità umana e della società o forse optano per soluzioni semplicistiche, basate su slogan populistici che incoraggiano modelli autoritari e non democratici come risposta alle difficili sfide della società».

Di fatto, l'approccio interculturale (alla cittadinanza) consente di attuare anche una “rivoluzione di pensiero”, modificando le *formae mentis* di politici, amministratori, ricercatori (specie pedagogisti), insegnanti, educatori e alunni. L'educazione interculturale permette di modificare il modo stesso di concepire e governare la scuola, di fare ricerca scientifica, di pensare i contenuti pedagogici, di praticare educazione, istruzione e formazione, tenendo conto della crescente democrazia, pluralismo e complessità delle società nelle quali siamo sempre più chiamati a vivere.

3. Educazione alla cittadinanza democratica in prospettiva interculturale e formazione di reti.

Tenendo conto dell'importanza dell'educazione alla cittadinanza democratica (EDC) e della pedagogia interculturale, il Centro Studi Interculturali dell'Università di Verona ha attuato la ricerca *Educazione del*

³ Per maggiori approfondimenti cfr. A. Portera, *Globalizzazione e pedagogia interculturale*. Erickson, Trento 2006

⁴ J. Gundara, *Interculturalism, Education and Inclusion*, London, Chapman, 2000, p. 48.

*cittadino in prospettiva interculturale*⁵. Gli orientamenti e le teorie elaborati e proposti dal Consiglio d'Europa definiscono L'EDC come "un insieme di pratiche e principi finalizzati a rendere giovani e adulti più capaci di partecipare attivamente alla vita democratica assumendo ed esercitando i loro diritti e le loro responsabilità nella società".

In tale ambito è stato elaborato un *questionario di autovalutazione* considerando tre gruppi di domande (gruppo A, B e C) con alcune risposte a scelta multipla e le altre in ordine di positività crescente: "per nulla; poco; abbastanza; molto". Soprattutto sono stati studiati i seguenti aspetti: l'EDC nel curriculum; il clima della scuola; la gestione e lo sviluppo dell'EDC nella scuola. Le tre macro aree del questionario sono volte a permettere il costante monitoraggio: a) dell'adeguatezza della didattica scolastica locale rispetto all'indirizzo educativo europeo di inserire nell'offerta formativa delle scuole materne, primarie e secondarie l'ECD e L'EI; b) dell'effettivo apprendimento da parte degli studenti dei principi e delle dinamiche istituzionali della democrazia, mediante la conoscenza delle fonti giuridiche e la pratica di strategie di comunicazione democratica; c) dello svolgimento della vita scolastica secondo l'attuazione dei principi di ECD ed EI; d) della formazione e dell'aggiornamento dei docenti nella prospettiva ECD ed EI oltre che al promuovere una sperimentazione e progettazione peculiari a ciascuna realtà scolastica.

Oltre alla somministrazione dei questionari, l'unità di ricerca del Centro Studi Interculturali (CSI) dell'Università di Verona ha ritenuto opportuno aggiungere un'ulteriore *indagine qualitativa, mediante la metodologia delle interviste semistrutturate*⁶, al personale (dirigenti e/o responsabili per l'intercultura) delle scuole maggiormente coinvolte in progetti di ECD ed EI, elaborando un'apposita griglia⁷.

⁵ Essa si colloca come parte della ricerca *Educare alla cittadinanza nel pluralismo culturale*, finanziata dal Ministero dell'Università e della Ricerca, come progetto di ricerca di interesse nazionale (PRIN 2006-2008; prot. 2006113749), coordinata da Milena Santerini, Università Cattolica Milano, realizzata in collaborazione con le Unità di Ricerca delle Università di Verona, Sassari, Milano, nonché della Rete delle Scuole senza Zaino – Agenzia Scuola Toscana. Nell'ambito del Centro Studi Interculturali essa è stata condotta da Agostino Portera (Direttore), Paola Dusi, Silvia Corradini, Ilde Arengi, con la partecipazione di Alessandra Brisighini, Sabina Faccio, Enza Sgherza e in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Provinciale di Verona.

⁶ Rispetto alla metodologia delle interviste semistrutturate, ci si è riferiti ad una precedente ricerca, cfr. A. Portera, *Tesori sommersi. Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*, Milano, Franco Angeli, 2005⁴.

⁷ Complessivamente, tramite il CSI e l'Ufficio Scolastico Provinciale sono stati contattati per posta elettronica 89 Istituti Comprensivi di Verona e Provincia. Successivamente il CSI ha ricontattato, anche telefonicamente, 21 Istituti Comprensivi (46 scuole primarie e 22 secondarie di primo grado) e 33 Scuole Paritarie (17 scuole primarie e 16 secondarie di primo grado). In totale sono stati restituiti 39 questionari (compilati da 32 Istituti Comprensivi e 7 Scuole Paritarie). Inoltre 6 questionari (Istituti Comprensivi) sono stati annullati per numero insufficiente di risposte valide.

In seguito alla lettura dei 33 questionari validati sono stati selezionati 19 Istituti Comprensivi, ritenuti di interesse per effettuare le successive interviste semistrutturate

Per quanto attiene i *risultati* della ricerca, da una prima lettura dei dati del questionario emerge complessivamente come tutte le scuole mostrino grande attenzione ai temi trattati. Tuttavia, da una lettura critica dei dati, soprattutto a fronte delle risposte alle interviste semistrutturate, è possibile enucleare anche alcuni punti critici:

- molte scuole promuovono poco attitudini partecipative tra i giovani;
- alcune istituzioni scolastiche curano maggiormente la trasmissione di un ordine costituito;
- all'allievo è demandato un ruolo alquanto passivo: partecipa ai processi decisionali della scuola come esperienza formale, priva di effetti pratici;
- come esempio di attuazione dei principi educativi interculturali, spesso si considerano solamente la presenza di “mediazione linguistica” e corsi di lingua italiana come L2;
- in caso di conflitti di natura culturale in genere si fa ricorso a interventi emergenziali e sporadici di “volontari”;
- molti insegnanti lamentano il fatto di sentirsi non adeguatamente formati alle sfide dell'EDC e dell'EI; come pure che la formazione sia affidata alle risorse personali di tempo e denaro dei singoli docenti;
- per molti insegnanti i concetti di EI ed EDC si riferiscono indistintamente a “cittadini veronesi”; spesso emerge una visione cosmopolita (ECD per educare tutti a sentirsi cittadini del mondo);
- spesso l'ECD è associata con l'educazione alla legalità ed al rispetto delle regole, alla tolleranza (sic) delle culture altre;
- alcuni intervistati ritengono i conflitti totalmente eliminabili, insieme a stereotipi e pregiudizi.

Fra tutti gli aspetti emersi nel corso della ricerca, occorre soprattutto evidenziare come insegnanti e dirigenti spesso lamentino mancanza di spazi e di tempo per riflettere sull'attività educativo-didattica. Tutti i soggetti coinvolti asseriscono che la ricerca in parola abbia costituito un importante processo di riflessione sul proprio agire e auspicano che esso non termini con la somministrazione del questionario, ma costituisca l'inizio di un *processo di collaborazione e cooperazione*.

Emerge pertanto un vero e proprio *bisogno di lavorare in rete*.

1. Innanzitutto è fondamentale aumentare la consapevolezza (non solo negli insegnanti, ma anche fra politici, amministratori e nell'opinione pubblica) della necessità e dell'urgenza di investire maggiormente per sviluppare e promuovere i concetti di EI e di EDC veramente attiva, democratica e partecipata: concetti che, nella società complessa e

basate su una griglia. La presente analisi riguarda i dati ad oggi disponibili in relazione a 12 Istituti Comprensivi (IC).

multiculturale, non possono essere disgiunti. In tal senso è disponibile moltissimo materiale, presso le istituzioni europee, nei siti web e nelle numerose pubblicazioni: è necessario *scoprire tali tesori*; trovarli, leggerli e assimilare le parti più pertinenti alle singole realtà educative. Forse in Italia una chance potrebbe scaturire anche dalle nuove proposte di introdurre l'insegnamento "Cittadinanza e costituzione" (D.L. del 30.10.2008). L'importante è che le conoscenze e le riflessioni inerenti a ciò non siano tradotte in studi mnemonici di nozioni che si sommano ad altre, ma risultino trasversali ad ogni disciplina, influiscano su ogni intervento educativo e siano tesi al cambiamento "culturale", della *formae mentis* degli alunni.

2. nel contempo è necessario e urgente investire nella *formazione degli insegnanti*. Non solo nella formazione iniziale, ma anche in quella durante tutto l'arco della vita, allorché, nel proliferare di tecnicismi, temi come la cittadinanza o l'educazione interculturale rischiano di essere relegati ai margini. Tale formazione non dovrebbe essere solamente demandata alla volontà dei singoli, ma promossa e ben strutturata per tutti gli insegnanti e in tutte le scuole, a prescindere dalla presenza di alunni immigrati. Nella società pluralistica e complessa è ineludibile che insegnanti acquisiscano competenze di comunicazione interculturale, nonché per la gestione dei conflitti, magari apprendendo che conflitti, stereotipi e pregiudizi non sono eliminabili dall'esistenza umana: fondamentale e ineludibile è l'imparare a riconoscerli e gestirli in maniera adeguata e opportuna⁸. Tale formazione, coordinata da strutture competenti, dovrebbe anche tendere a *costruire reti e gruppi permanenti*, con lo scopo del sostegno reciproco fra insegnanti di ogni ordine e grado, lo stretto rapporto fra singoli insegnanti e operatori appartenenti a differenti scuole, nonché lo stretto rapporto e le sinergie fra scuole e agenzie formative e di ricerca (Università).

3. *Last but not least*, è fondamentale *costruire delle reti anche fra associazioni e istituti di tutto il mondo*, superando ogni sorta di steccato, di tipo nazionale, disciplinare, linguistico, culturale, ideologico, religioso o politico. Istituzioni come l'IAIE e l'ARIC, alla pari di molte altre, dovrebbero iniziare a costruire molti più ponti rispetto al passato. Dovrebbero cercare di sperimentare e vivificare i principi fondanti dei loro statuti (rispetto, ricognizione dei meccanismi di esclusione, attenzione ai diversi e all'alterità, cooperazione). Laddove i problemi da risolvere sono simili, laddove si crede congiuntamente nella forza del dialogo, dell'incontro e dell'interazione, è necessario muovere dei passi significativi, necessari e urgenti fra le strutture e le istituzioni, magari scoprendo che insieme si è più forti e incisivi dal punto di vista della ricerca, della formazione e del perseguimento di strategie di politica educativa. Non ignorandosi o contrastandosi, non nella convivenza pacifica, ma unendo tutte le forze e tutti i talenti diviene più probabile il raggiungimento di un obiettivo tanto ambizioso, quanto necessario e urgente: costruire delle

⁸ Cfr. A.Portera, P.Dusi (a cura di), *Gestione interculturale dei conflitti e mediazione*, Angeli, Milano, 2005.

società veramente civili e democratiche, fondate sul pensiero autonomo e divergente, sul dialogo e sul diritto all'uguaglianza nel rispetto delle diversità.

Reti di formazione interculturale

REGARD CRITIQUE SUR LE DIALOGUE INTERCULTUREL ET SES RISQUES POUR L'ÉDUCATION

di Calin Rus*

Introduction

À partir du moment de l'annonce, en 2006, de la décision du Conseil de l'UE et du Parlement européen de déclarer l'année 2008 comme l'Année européenne du dialogue interculturel¹, le « dialogue interculturel » est devenu un syntagme largement utilisée, tant dans les discours des institutions européennes, que dans ceux d'institutions nationales, notamment dans les domaines de la culture et de l'éducation.

En 2007 et 2008 nous avons demandé à une douzaine de fonctionnaires européens, travaillant, à des niveaux différents, auprès du Parlement européen et de la Commission européenne, notamment dans les domaines de la culture, de l'éducation, du développement régional, de l'élargissement et de la cohésion sociale, ainsi qu'à plusieurs fonctionnaires du Conseil de l'Europe, qu'elle est l'origine de l'emploi si fréquent par leurs institutions du « dialogue interculturel » et d'indiquer un document fondateur de cette tendance, ainsi que toute autre document de référence pouvant clarifier le sens donné au dialogue interculturel et ses bases conceptuelles. Sans aucune exception, toutes ces personnes ont répondu qu'aucun document fondateur à cet égard ne leur était connu et la majorité a fait référence seulement à la décision de 2006 instituant l'année européenne du dialogue interculturel, tout en admettant que celui-ci ne donne pas de définition du dialogue interculturel. Les fonctionnaires du Conseil de l'Europe ont indiqué que des clarifications devrait être apportées par le Livre Blanc du Dialogue Interculturel², alors en préparation au niveau de cette organisation. Plusieurs des personnes interviewées, particulièrement celles travaillant dans le domaine de la culture à la Commission européenne, étaient convaincues que l'idée de donner la priorité au dialogue interculturel appartient au Commissaire européen Jan Figel, responsable de la Culture et de l'Éducation. Pourtant, comme nous allons le montrer, l'expression « dialogue interculturel » a été présente dans des documents

* Professeur de Pédagogie, directeur Institut Interculturel de Timisoara, Romania.

¹ Décision no 1983/2006/CE, publiée dans le Journal officiel de l'UE en décembre 2006.

² [http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/default_FR.asp?](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/default_FR.asp)

européens bien avant³. Une justification pour cette perte de mémoire institutionnelle est le fait que, tant le Parlement européen que la Commission européenne, ont changé en 2004 et, avec ce changement, de nombreux nouveaux fonctionnaires provenant des nouveaux pays membres de l'UE ont intégré les structures des institutions européennes. Toutefois, les faits restent : on parle beaucoup de concepts dont le sens n'est pas précisé et dont on ignore les origines et les enjeux.

Dans ce contexte, nous retraçons brièvement le parcours du « dialogue interculturel » dans le discours des institutions européennes⁴ pour ensuite jeter un regard critique sur la définition du dialogue interculturel, proposée tardivement au printemps 2008⁵.

Enfin, nous analysons les risques que suppose l'adoption du syntagme « éducation au dialogue interculturel » pour remplacer « l'éducation interculturelle ».

Qui a inventé le « dialogue interculturel » ?

C'est dans le contexte de l'UNESCO que des expressions comme « dialogue des cultures », « dialogue interculturel », « dialogue interreligieux » et, plus récemment « dialogue des civilisations », ont été lancées. Vers la fin des années 1990 l'UNESCO a utilisé la formule « éducation et enseignement du dialogue interculturel et interreligieux » et a mis en place une dizaine de Chaires UNESCO sur le dialogue interculturel et interreligieux. Les textes de l'UNESCO mentionnent aussi que la priorité doit être donnée au « dialogue interculturel et interreligieux dans l'éducation et la formation » car « c'est à partir de la petite enfance que les enfants doivent être familiarisés avec la découverte de l'altérité et avec les valeurs de tolérance, respect et confiance dans « l'autre », ce qui amènera un changement de comportements et d'attitudes vers les autres ». La mise en place de « l'enseignement du dialogue interculturel et interreligieux par des outils pédagogiques adéquats » vise « une meilleure connaissance mutuelle des valeurs partagées contenus dans le message des religions et des traditions spirituelles⁶ ».

³ C'est vrai que le Commissaire Figel a formulé pour la première fois l'idée d'une année européenne du dialogue interculturel, lors de son audition au Parlement européen en septembre 2004 (http://ec.europa.eu/culture/portal/events/current/dialogue2008_fr.htm). Il a confirmé cette proposition à plusieurs reprises, par exemple à l'occasion d'une conférence organisée par la Commission européenne sur ce sujet en février 2005.

⁴ Cette démarche est justifiée tenant compte qu'aucune mention explicite des origines et de l'évolution du « dialogue interculturel » dans le contexte de l'UE n'apparaît sur le site www.europa.eu.

⁵ Avec la publication du Livre Blanc sur le Dialogue Interculturel (Conseil de l'Europe, mai 2008) et de l'étude commandé par la Commission européenne sur le dialogue interculturel en Europe, « Sharing Diversity » (ERICarts, mars 2008).

⁶ Documents du Programme « Dialogue interreligieux » et d'autres documents du Département pour le dialogue interculturel de l'UNESCO, disponibles sur www.unesco.org; Déclaration de Tashkent sur le Dialogue interreligieux et une culture de la paix, UNESCO, 2000.

Par contre, le syntagme « dialogue interculturel » était absent du discours des institutions européennes au début des années 2000. Dans le domaine de l'éducation, on parlait « d'éducation interculturelle », en général dans le contexte de l'éducation formelle et « d'apprentissage interculturel », particulièrement dans les activités d'éducation non formelle, associées aux programmes visant la jeunesse ou l'éducation des adultes, ou bien de « gestion de la diversité culturelle en éducation » dans le contexte du Pacte de Stabilité pour l'Europe de Sud-est (Rus, 2005 ; Rey, 2008).

L'intégration du « dialogue interculturel » dans le discours des institutions européennes succède immédiatement aux événements du 11 septembre 2001 et peut être considérée comme une réaction européenne aux antagonismes, accentués par ces événements, entre le monde musulman et l'Occident, ainsi qu'entre les autochtones des pays européens et les immigrants musulmans.

Ainsi, le 21 septembre 2001 à Gent, le Conseil européen considère que, « pour éviter de mettre le signe d'égalité entre terrorisme et le monde arabe et musulman », il est essentiel « d'encourager un dialogue des égaux entre nos civilisations ».

Le 8 novembre 2001 le Parlement européen organise un « Forum parlementaire euro méditerranéen » dont une des conclusions est le besoin d'un « engagement pour le renforcement de toutes les formes de dialogue interculturel visant d'encourager la compréhension mutuelle entre peuples ».

Dans la suite de ces déclarations politiques, la Commission européenne a organisé le 20 et 21 mars 2002, à Bruxelles, un colloque sur le dialogue interculturel. C'est à ce colloque, qui a réuni des experts et des hauts responsables de l'Union européenne, que, malgré plusieurs prises de position contradictoires, la majeure partie du discours qu'on va rencontrer par la suite dans le contexte de l'année du dialogue interculturel a été formulée. C'est alors que Hartmut Kaelble, président du comité scientifique du colloque sur le dialogue interculturel, demande dans son discours de « lancer une nouvelle initiative de l'Union vers le dialogue interculturel dans la Méditerranée ».

Bien que sur d'autres sujets, y compris l'éducation interculturelle, le Conseil de l'Europe, a été le promoteur de concepts qui ont ensuite été repris dans le discours de l'Union européenne, dans le cas du dialogue interculturel c'est le Conseil de l'Europe qui a suivi les tendances lancées, à travers les étapes décrites ci-dessus, au niveau de l'Union européenne. En effet, c'est seulement en septembre et octobre 2002 que le Conseil de l'Europe organise les premières réunions sur le dialogue interculturel, les deux le mettant en relation avec la religion : le forum intitulé « le nouveau défi interculturel lancé à l'éducation: la diversité religieuse et le dialogue en Europe », par la Direction de l'Éducation, et le forum sur le « dialogue interculturel et interreligieux », par la Direction de la Culture et du Patrimoine. Une série de projets et de documents mentionnent ensuite le « dialogue interculturel » culminant avec la mention du dialogue interculturel comme une priorité dans le Plan d'Action du Troisième

Sommet des Chefs d'Etat et de Gouvernement du Conseil de l'Europe (Varsovie, mai 2005), parallèlement au dialogue politique et au dialogue interreligieux, comme « un moyen de faire de la diversité des cultures européennes une source d'enrichissement mutuel » et avec l'adoption de la Déclaration de Faro énonçant la stratégie du Conseil de l'Europe pour le développement du dialogue interculturel. Mais, sans doute, le document le plus visible sur ce sujet est le Livre blanc sur le dialogue interculturel, dont l'élaboration a commencé en 2006 et qui a été publié en mai 2008.

Il est intéressant de remarquer qu'aucun lien n'existe dans les derniers (et en même temps les plus importants) documents du Conseil de l'Europe sur ce sujet quand à la connexion du dialogue interculturel avec les événements de 11 septembre 2001. Au contraire, le site du Conseil de l'Europe indique en 2008, de manière inexacte, une continuité entre des travaux du Conseil antérieurs à 2001 et l'actuelle préoccupation pour le dialogue interculturel. Pourtant, on constate qu'avant 2001 les documents ne font référence qu'à l'éducation interculturelle et au « respect pour la diversité culturelle »⁷. Cela contredit l'affirmation d'un haut responsable du Conseil de l'Europe responsable des politiques éducatives, « après le 11 septembre, le Conseil de l'Europe a procédé de façon pragmatique en redoublant d'efforts pour favoriser la compréhension entre les cultures et résoudre dans ce cadre général les problèmes particuliers que pose la religion. Le Secrétaire général du Conseil a déclaré que le dialogue interculturel et interconfessionnel serait dans l'avenir l'un des principaux axes de l'évolution du Conseil » (Wimberley, 2003).

Cela montre un des problème de l'approche actuelle du dialogue interculturel : s'il s'agit d'un dialogue interculturel spécifique entre l'Europe et le monde arabe, ou entre culture chrétienne et culture musulmane, c'est une chose et on peut faire une analyse concrète et proposer des actions spécifiques avec des buts précis. Au contraire si on parle de dialogue interculturel en général tant à l'intérieur des sociétés européennes qu'entre l'Europe et le reste du monde, les risques d'ambiguïté et d'inefficacité deviennent plus importants. Le discours des institutions européennes est passé, sans le reconnaître explicitement, de cette approche spécifique à une approche générale du dialogue interculturel.

Critique du dialogue interculturel

Avant de procéder à la mise en évidence des risques de la focalisation sur l'éducation au dialogue interculturel au lieu de l'éducation interculturelle, nous faisons quelques remarques critiques sur le dialogue interculturel en général. Une première critique concerne le fait que longtemps le syntagme « dialogue interculturel » a été utilisé sans une définition, ou au moins une explication claire. Ainsi, de décembre 2006, quand la Décision no 1983/2006/CE déclarant 2008 l'Année européenne du

⁷ *Déclaration sur la diversité culturelle* adoptée par le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe le 7 décembre 2000

dialogue interculturel a été publiée dans le Journal officiel de l'UE, jusqu'en mai 2008, quand le Livre blanc sur le dialogue interculturel et l'Étude sur le dialogue interculturel en Europe ont été publiés, la seule référence institutionnelle a été celle contenue dans la Décision 1983/2006 qui présente le dialogue interculturel comme « processus par lequel l'ensemble des personnes vivant dans l'UE peuvent améliorer leur capacité de maîtriser un environnement culturel plus ouvert, mais aussi plus complexe, où diverses identités culturelles et croyances coexistent dans les différents États membres et au sein de chacun d'eux ». Pourtant, il s'agit là, non pas vraiment d'une définition, mais plutôt de « wishful thinking ». Cette absence de référence conceptuelle claire est confirmée également par le fait que dans l'annonce, faite au début de 2008, du colloque de clôture de l'Année européenne du dialogue interculturel, organisé en novembre 2008 par la Présidence française de l'UE, le premier objectif de ce colloque est de « clarifier le contenu conceptuel de la notion de dialogue interculturel ». Autrement dit, on organise pendant une année des actions visant la promotion du dialogue interculturel pour ensuite clarifier, au cours du dernier événement, de quoi on avait parlé.

Pourtant, au niveau de la société civile, une définition de travail a été proposée dès 2007 par la Plateforme pour l'Europe interculturelle dans le document connu comme le Rainbow Paper : « une série de rencontres spécifiques, ancrées dans un espace-temps réel, entre individus et/ou groupes de milieux et de patrimoines ethnique, culturel, religieux et linguistique différents, dans le but d'explorer, mettre à l'épreuve et améliorer la compréhension, la conscience, l'empathie et le respect. L'objectif ultime du dialogue interculturel est de créer un environnement de coopération et de bonne volonté permettant de vaincre les tensions politiques et sociales »⁸.

Enfin, c'est en mai 2008 qu'une définition officielle plus élaborée est proposée dans le Livre blanc sur le dialogue interculturel du Conseil de l'Europe⁹. Selon le Livre blanc, « le dialogue interculturel désigne un processus d'échange de vues ouvert et respectueux entre des personnes et des groupes de différentes origines et traditions ethniques, culturelles, religieuses et linguistiques, dans un esprit de compréhension et de respect mutuels ». Le dialogue interculturel présuppose « la liberté et la capacité de s'exprimer, mais aussi la volonté et la faculté d'écouter ce que les autres ont à dire ». Ainsi, le dialogue interculturel « contribue à l'intégration politique, sociale, culturelle et économique, ainsi qu'à la cohésion de sociétés culturellement diverses », « favorise l'égalité, la dignité humaine et le sentiment d'objectifs communs ». Le dialogue interculturel vise « à mieux faire comprendre les diverses pratiques et visions du monde, à renforcer la coopération et la participation (ou la liberté de faire des choix), à permettre aux personnes de se développer et de se transformer, et à promouvoir la

⁸ <http://rainbowpaper.labforculture.org>

⁹ une version provisoire du Livre blanc a circulé de façon non officielle dès l'automne 2007 et au début de 2008 cette version a été accessible sur le site du Conseil de l'Europe, mai la version officielle n'a été lancée que le 7 mai 2008.

tolérance et le respect de l'autre ». Il « exige » « l'ouverture d'esprit, la volonté d'engager le dialogue et de laisser les autres exprimer leur point de vue, la capacité de résoudre les conflits par des moyens pacifiques et l'aptitude à reconnaître le bien fondé des arguments de l'autre ».

L'Étude sur le dialogue interculturel en Europe, réalisé pour la Commission européenne par EricARTS et dont le rapport a été publié en mai 2008, prend comme référence aussi la définition proposée par le Livre blanc.

Analysant cette façon de concevoir le dialogue interculturel on peut conclure que le dialogue interculturel est impossible, si toutefois il était possible, il ne servirait à rien et ne serait pas nécessaire, et, même s'il était reconnu comme nécessaire, il ne pourrait pas être efficace.

Effectivement, si le dialogue interculturel peut avoir lieu seulement si les parties concernées prouvent ouverture, respect, tolérance, capacité d'expression et d'écoute, pour ne pas mentionner la reconnaissance de l'autre comme ayant un statut et une légitimité égales, il est clair que des conditions de dialogue interculturel sont rarement rencontrés. De plus, le plus souvent de telles conditions sont en place dans des situations où il n'y a pas vraiment de problème ou bien il est déjà une réalité et il ne sert à rien de faire des efforts supplémentaires pour le promouvoir. Ceux qui y participent prouvent déjà respect mutuel et compréhension réciproque, ouverture et capacité d'écoute, etc. Il est évident que les rapports sociaux entre les groupes culturels sont souvent des rapports d'inégalité, que le pouvoir est distribué de façon inégale est que les difficultés apparaissent d'habitudes justement en raisons de ces inégalités.

Par rapport à ces difficultés, un dialogue interculturel visant seulement à mieux « comprendre les diverses pratiques et visions du monde » n'est pas vraiment efficace car il ne vise pas un changement des rapports sociaux. De plus, que peut le dialogue quand des perspectives opposées entrent en collision. Dans la meilleure situation on « agree to disagree ».

Sur ce point, le dialogue interculturel est très proche du dialogue interreligieux. Il permet à chaque partie d'exprimer sa propre vision du monde et les raisons de certaines prises de position et comportements sociaux, mais cela n'est pas pour convertir l'autre, pour prouver qu'on a plus raison que l'autre, ou pour amener un changement dans les pratiques propres ou dans celles de l'autre.

Cela a probablement des conséquences positives, pouvant amener de meilleures attitudes, ou des attitudes moins négatives, mais la participation au dialogue peut également renforcer l'idée que sa propre perspective est supérieure et offrir des justifications tant pour le maintien des inégalités et des rapports de pouvoir en place que pour la victimisation ou l'accusation des autres.

Le livre blanc remarque, par ailleurs, que le dialogue interculturel « n'est pas la panacée, ni la réponse à toutes les interrogations, et force est de reconnaître que sa portée peut être limitée ».

Un autre aspect ambigu dans les démarches et dans les documents associés à l'Année européenne du dialogue interculturel est l'alternance non explicitée entre l'emploi du mot « culture » tant avec le sens de « cultures », « groupes culturels », qu'en rapport avec « activités culturelles » ou « politiques culturelles ». Une contradiction majeure apparaît entre la définition du dialogue interculturel comme échange entre des personnes et groupes ayant des appartenances culturelles différentes et le fait de confier la gestion de l'Année européenne du dialogue interculturel, au niveau européen et au niveau de la majorités des pays membres, aux structures responsables du domaine de la culture.

Au-delà de ces incohérences et ambiguïtés, il convient de mettre également en évidence plusieurs éléments positifs apportés par l'Année européenne du dialogue interculturel. Parmi ces éléments positifs, le plus intéressant nous semble la formulation, tant dans des discours de hauts responsables de la Commission européenne ou du Conseil de l'Europe, comme dans plusieurs documents, y compris dans le Livre blanc, de prises de position en faveur d'une approche interculturelisme et la reconnaissance du fait que « le multiculturalisme ne suffit plus ». Pourtant, ces affirmations manquent d'argumentation et de références scientifiques claires. Un autre aspect positif est la référence dans le Livre blanc à « l'appartenance culturelle multiple ». Cette notion, proposée en 2007 par le Conseil de l'Europe, tout comme l'interculturalisme, en tant que vision sur la société, mériterait un débat sérieux et pourrait constituer des défis pour les politiques éducatives et culturelles.

Critique de l'éducation au dialogue interculturel

Un des effets de l'Année européenne du dialogue interculturel concerne un changement de vocabulaire dans le domaine de l'éducation : on parle de « promotion du dialogue interculturel en éducation » ou d' « éducation au dialogue interculturel » à la place de « éducation interculturelle » ou « approche interculturelle en éducation ».

Un argument en faveur de cette affirmation est que l'événement le plus important organisé par la présidence slovène de l'UE en mai 2008 a été une conférence internationale sur « l'éducation au dialogue interculturel »¹⁰. Le colloque international de clôture de l'Année européenne du dialogue interculturel avait aussi comme un des objectifs la mise en évidence des « compétences et aptitudes à l'oeuvre dans le dialogue interculturel », et des « stratégies et dispositifs pédagogiques permettant de les acquérir ».

¹⁰ <http://www.ccp.si/english/izpis.php?id=567>

Au niveau du Conseil de l'Europe on constate également, dès 2002, l'apparition de formules comme « éducation au service du dialogue interculturel » (Wimberley, 2003), ou « rôle de l'éducation dans la stimulation du dialogue interculturel » mais aussi « éducation au dialogue interculturel » dans des documents du Conseil de l'Europe, par exemple dans des documents associés au projet « Le nouveau défi de l'éducation interculturelle : diversité religieuse et dialogue en Europe », ou, plus récemment, dans le contexte d'un projet visant la promotion de l'éducation interculturelle dans les pays du Caucase et en Ukraine. Il est important de préciser que ces documents mélangent « éducation interculturelle » et « éducation au dialogue interculturel » sans élaborer sur le sens donné à cette dernière formule. De plus, le répertoire de textes sur l'éducation interculturelle réalisé en 2004 analyse avec le vocabulaire du dialogue interculturel l'ensemble des travaux du Conseil de l'Europe liés à l'éducation interculturelle. Cela montre que le discours centré sur l'éducation au dialogue interculturel est plutôt une adaptation de façade sans une vraie réflexion conceptuelle et méthodologique.

Nous considérons que cette tendance comporte des risques significatifs et représente un pas en arrière par rapport à la priorité donnée à l'éducation interculturelle. Evidemment, l'éducation interculturelle contribue au développement des compétences et aptitudes nécessaires dans le dialogue interculturel et favorise les attitudes d'ouverture et de respect « requises » par le dialogue interculturel. Mais cela ne justifie pas la limitation de l'éducation interculturelle à une éducation pour le dialogue interculturel. Nous ne voulons pas une société dans laquelle le dialogue interculturel existe et se passe bien, mais une société dont les citoyens sont conscients de la diversité culturelle qui les entoure et sont capables de vivre dans une société interculturelle, avec tous ses défis.

Au contraire, la focalisation sur le dialogue interculturel risque de mener à un renforcement des stéréotypes et à une perspective essentialiste sur la culture. Elle est aussi peu compatible avec la reconnaissance de la possibilité d'appartenances culturelles multiples. Une autre conséquence négative peut être le renforcement des divisions nous – eux, ainsi que l'étiquetage, l'hétéroidentification ou le repliement identitaire.

De plus, centrer l'éducation sur la promotion du dialogue interculturel, entendu comme décrit ci-dessus, risque de stimuler une perspective angélique, superficielle, et l'évitement des vraies questions, des problèmes difficiles associés à la diversité culturelle ou aux relations interculturelles transnationales.

En effet, on peut identifier dans le discours sur le dialogue interculturel des contradictions entre une approche relativiste (toutes les cultures sont égales, on doit les connaître, les comprendre et les respecter sans les juger et sans imposer sa propre vision) et des références universalistes aux droits de l'homme et aux principes de la démocratie. Si, dans ce contexte, l'éducation au dialogue interculturel reste dans la tension entre relativisme et universalisme, l'éducation interculturelle, telle qu'elle

est comprise aussi dans des documents européens de référence, fait une option claire, reconnaissant les droits de l'homme et la démocratie comme des fondements indispensables et en associant l'éducation interculturelle avec l'éducation à citoyenneté démocratique.

Conclusions et recommandations

Commencé comme une réaction conjoncturelle, suite aux événements de 11 septembre 2001, et répandu également comme un phénomène de conformisme conjoncturel à l'occasion de l'Année européenne du dialogue interculturel, l'emploi du dialogue interculturel comme référence des politiques éducatives et de « l'éducation au dialogue interculturel » pour remplacer des formules antérieures comme « éducation interculturelle » ou « apprentissage interculturel », a toutes les chances de rester un élément passager dans l'évolution du discours européen sur l'éducation.

Evidemment, tenant compte des risques décrits ci-dessus, il serait désirable, selon nous, de revenir au vocabulaire utilisé en Europe dans le domaine de l'éducation interculturelle avant 2002. De plus, c'est l'éducation interculturelle, et non pas l'éducation au dialogue interculturel, qui a déjà un cadre de référence théorique, des repères méthodologiques et des exemples de pratiques, tant au niveau européen qu'au niveau national dans les différents pays.

Cela ne veut pas dire qu'il ne faut pas poursuivre les recherches et avancer dans la réflexion théorique et dans la pratique de l'éducation interculturelle. Beaucoup reste à faire sans doute dans ce sens.

Cela ne veut pas dire non plus que la promotion du dialogue interculturel à l'intérieur des sociétés européennes et entre l'Europe et le reste du monde, ne doit pas être renforcé et soutenue. Au contraire, s'il est bien géré, le dialogue interculturel peut être un facteur positif pour les relations sociales. Toutefois, cela n'est pas une raison pour centrer la démarche éducative sur le dialogue interculturel.

L'analyse des documents récents issus de la Commission européenne et visant le secteur de l'éducation, montre qu'il y a de bonnes chances de dépasser cette tendance de parler d'éducation au dialogue interculturel et revenir au vocabulaire antérieur. Ainsi, dans le rapport sur la mise en œuvre du Programme « Éducation et formation 2010 » on parle de « favoriser l'insertion économique et sociale des migrants ainsi que le dialogue interculturel » mais dans la stratégie proposée pour 2009 et 2010 pour la mise en œuvre de ce programme l'attention est focalisée sur donner « à tous les jeunes les moyens d'interagir positivement avec d'autres jeunes d'horizons divers » mais il est précisé que « l'éducation devrait favoriser les compétences interculturelles, les valeurs démocratiques, le respect des droits fondamentaux et la lutte contre les discriminations ».

Dans ce contexte, les organisations et les réseaux travaillant dans le domaine de l'éducation interculturelle se trouvent devant plusieurs options.

Une option est d'adapter le discours, mais pas le contenu des travaux, aux tendances décrites et de parler d'éducation au dialogue interculturel afin de bénéficier de l'influence politique et de la visibilité publique associés à l'Année européenne du dialogue interculturel.

Une autre option est de développer une réflexion théorique et méthodologique véritable sur l'éducation au dialogue interculturel et voir quelles pourraient être les éléments qui mériteraient d'être approfondis et développés dans cette perspective.

Mais l'option que nous considérons comme la plus correcte est de maintenir le vocabulaire de l'éducation interculturelle et d'éviter, autant que possible d'utiliser « éducation au dialogue interculturel ». Faisant ainsi, les chercheurs et les praticiens impliqués dans les organisations et les réseaux travaillant dans le domaine de l'éducation interculturelle restent cohérents avec les principes et les acquis assumés dans le passé et, par cette réaction peuvent contribuer à faire de l'emploi de formules comme « l'éducation au dialogue interculturel » un phénomène passager, sans que les initiatives visant le renforcement du dialogue interculturel dans différents contextes soit contestées.

En même temps, c'est le devoir des institutions européennes de faire attention au fondement scientifique et à la cohérence conceptuelle de leurs discours dans ce domaine. Au lieu de laisser l'impression d'un avancement quand il s'agit seulement d'un changement superficiel, et pas très bien réfléchi, de vocabulaire, elles devraient travailler pour l'intégration d'une approche interculturelle en éducation, soutenir les initiatives visant de développer les compétences nécessaires dans une société interculturelle et continuer à mettre l'accent sur la connexion de l'éducation interculturelle avec les fondements démocratiques du vivre ensemble dans une société interculturelle.

Références

UNESCO : Enquête sur l'éducation et l'enseignement du dialogue interculturel et interreligieux (1999-2001)

UNESCO : Déclaration de Tashkent sur le Dialogue interreligieux et une culture de la paix, 2000.

Parlement européen et Conseil de l'Union européenne : Décision No 1983/2006/CE du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 relative à l'Année européenne du dialogue interculturel (2008)

Conseil de l'Union européenne : Rapport d'étape conjoint 2008 du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du programme de travail "Éducation et formation 2010", Bruxelles, 2008

Conseil de l'Europe : Déclaration des ministres européens de l'Education sur l'éducation interculturelle dans le nouveau contexte européen, 21e session de la Conférence permanente des Ministres européens de l'Education "Education interculturelle: gestion de la diversité, renforcement de la démocratie", 10 - 12 novembre 2003, Athènes

Conseil de l'Europe : Répertoire analytique des textes officiels et projets du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'éducation interculturelle, juin 2004

Conseil de l'Europe : Livre blanc sur le dialogue interculturel, mai 2008

ERICArts: Sharing Diversity. National Approaches to Intercultural Dialogue in Europe.

Study for the European Commission, 2008

Rainbow Paper. Dialogue interculturel : de la pratique au politique, un aller-retour. Platform for Intercultural Europe. Première version 2007, version finale 2008.

Rey, Micheline (2008) Policy Paper on Intercultural Education. Council of Europe

Rus, Calin (2005) Intercultural Learning – an Eastern European Perspective In Adult Education Embracing Diversity II: Developing Strategies for Mainstreaming Intercultural Learning Based on Needs and Experiences, IIZ DVV.

Wimberley, James (2003) L'éducation au service du dialogue interculturel et interconfessionnel : la nouvelle initiative du Conseil de l'Europe In PERSPECTIVES: revue trimestrielle d'éducation comparée, Vol. XXXIII, n° 2, juin 2003, Bureau international de l'éducation, Genève

L'INTERCULTURE DANS LES RÉSEAUX EUROPÉENS DE LA FORMATION UNIVERSITAIRE

di Angela Perucca*

1. Une formation en dimension européenne et interculturelle

1.1. Nouvelles valeurs pour l'éducation à l'Europe.

La «maison commune européenne» compte des frères différents: vie en commun, différence et paix émergent comme valeurs universellement partageables et comme instances de l'éducation à l'Europe du troisième millénaire pour fonder la commune dimension européenne de l'éducation.

L'Europe est porteuse de conquêtes humaines qui ne doivent pas être sous-estimées, mais le XXe siècle a accusé la culture occidentale de son hégémonie culturelle qui n'est plus reconnue comme lumière des peuples. L'écroulement des nationalismes exige une nouvelle politique culturelle capable de rendre l'authenticité et l'identité à l'esprit européen. La nouvelle culture européenne ne peut pas être seulement la somme des cultures nationales.

La comparaison intercontinentale est le banc d'essai sur lequel la culture et les valeurs du modèle européen devront se mesurer.

La formation interculturelle du citoyen et du travailleur, dans le contexte européen, caractérisée par une complexité forte et par un pluralisme accentué de modèles et de valeurs, propose:

- une formation humaine, sociale et culturelle ouverte au contact avec d'autres réalités,
- une éducation personnelle qui puisse redéfinir ses propres attitudes vis-à-vis du différent de soi,
- une attitude mentale de compréhension qui dépasse chaque vision unilatérale des problèmes,
- la compréhension des valeurs communes aux hommes, malgré la diversité des civilisations, des cultures et des structures politiques.
- une collaboration pour le développement

Education, développement, solidarité émergent comme nouvelles exigences dans l'Europe des différences ; « Chaque développement demande solidarité, pas d' homologation, et il comporte compréhension, soutien,

* Professore ordinario di Pedagogia generale, Università degli Studi di Lecce, Italia.

partage et tutelle de ce qu'il peut grandir et de son authenticité » (A. Perucca, 1998, p. 130).

Une formation interculturelle en dimension européenne favorise un développement solidaire capable de dépasser les perspectives obsédées par l'efficacité qui exacerbent la compétition et marginalisent les différences et considère que « le développement est libération de l'homme de l'indigence et de la pénurie qui limitent sa capacité de jouir des ressources matérielles, mentales et expressives créatrices dont il dispose au moins au niveau potentiel». (A. Perucca, 1998, p. 130)

1.2. Quelle culture pour une éducation commune en Europe?

Interculture est une nouvelle exigence sociale en Europe. Pour être citoyens de l'Europe et du monde une nouvelle mentalité est nécessaire et nouvelles instances éducatives se posent:

- la dimension du pluralisme culturel européen,
- la perspective interculturelle et globale.

Il faut, en effet, considérer l'interculture comme une exigence qui concerne tous, comme une instance caractéristique de notre société complexe en fonction de la nouvelle physionomie multiethnique des sociétés nationales et des rapports d'interdépendance propres à la globalisation.

L'appartenance à l'Union permet de vivre des espaces intérieures de relation solidaire entre nations et il ouvre à une participation plus vaste.

L'horizon éducatif des nations et les politiques européennes de l'éducation s'ouvrent aux engagements de la citoyenneté globale.

La globalisation demande nouvelles catégories conceptuelles pour la vie en commun et nouveaux instruments opérationnels pour la collaboration pacifique dans la communauté mondiale.

Pour la nouvelle citoyenneté européenne il est nécessaire une optique interculturelle qui permet:

- de considérer ce qui unit et pas ce qui sépare,
- de valoriser les différents profils culturels et les valeurs de l'Europe,
- de cueillir le *continuum* humain dans l'hétérogénéité et la pluralité des différentes cultures, langues et civilisations nationales et régionales,
- de découvrir comme l'Est et l'Ouest, le Nord et le Sud aujourd'hui soient interconnectés,
- d'avertir l'interdépendance globale des phénomènes.

1.3. Les objectifs de la formation interculturelle en dimension européenne

La formation interculturelle offre, à ceux qui opèrent dans le social, une nouvelle grammaire mentale et des nouveaux codes métaculturels pour faire face aux problèmes de la vie en commun.

Ils émergent, avec importance particulière, les problèmes concernant la formation des compétences à propos de:

- la question des droits et de la citoyenneté,
- le problème de la différence,
- la culture de la paix,
- l'éducation interculturelle.

La question des droits et de la citoyenneté

Aujourd'hui toutes nos structures sociales sont encore fondées sur l'idée de nationalité et de citoyenneté et ça comporte que les droits ne soient pas de la personne, mais du citoyen. Aujourd'hui nous avons besoin d'une idée de droit qui ait ses racines pas dans l'appartenance nationale, mais dans l'homme, pour que les droits humains ne soient pas une affirmation pure de principe et ils deviennent, pour tous, droit positif.

Le problème de la différence

La différence est une valeur en ce qui concerne l'identification de personnes dans leur authentique unicité, mais l'éducation à la différence n'est pas engagement auto-référencié à la formation de sa propre personnalité originale.

Quand on parle de différence comme valeur interculturelle, cependant, on se réfère au plan interpersonnel dialogique, social et communicatif qui enrichit les perspectives du dialogue, les dimensions du relationnel et de la socialité.

Pour une culture de la paix

La paix n'est pas l'absence de guerre, mais la condition dans laquelle chacun se réalise comme personne et qui concourt au développement de la communauté d'appartenance.

Quel pourra être l'impact entre la culture européenne et les autres cultures si on ne réussit pas à soutenir un dialogue productif de paix, et de développement entre Nord et Sud, entre Est et Ouest?

Une culture de la paix se propose comme engagement pour chacun de nous afin de déstructurer le conflit pour que chaque forme de violence personnelle ou institutionnelle manque.

L'éducation interculturelle

Le passage de la société multiculturelle à la dimension européenne et interculturelle de la vie en commun exige une éducation engagée à fonder sur la diversité-distinction l'expérience de la réciprocité et du respect et il

pose l'intérêt solidaire pour le divers comme nouvelle instance pour la formation du citoyen européen tout au long de la vie.

Les documents européens relatifs aux nouvelles politiques de l'éducation parlent d'apprentissage tout au long de la vie (life long learning).

L'éducation permanente et récurrente a des dimensions formelles qui concernent la qualification et requalification des compétences professionnelles mais ils ne doivent pas ignorer: les aspects de l'éducation informelle du citoyen qui passent par l'animation socioculturelle du tissu urbain, la possibilité de créer des espaces d'agrégation culturelle et interculturelle.

2. L'éducation interculturelle dans la formation universitaire européenne

En Europe les parcours de formation supérieure et de perfectionnement professionnelle ne peuvent pas faire abstraction d'une dimension interculturelle qui donne des attitudes et des compétences adéquates à la nécessité de acceptation des différences et de médiation des conflits de la société du troisième millénaire.

L'instance interculturelle naît désormais d'une diversité d'exigences liées à la nature multinationale, pluriculturelle, poli-linguistique, ethnique, historique de nos continents et pas seulement aux phénomènes migratoires au niveau global.

Les sujets immigrés de seconde ou troisième génération sont, à tous les effets, citoyens européens avec lesquels il faut savoir dialoguer dans l'école, comme dans les lieux de travail.

À l'avenir de l'éducation des nouvelles tâches et des nouveaux savoirs sont assignés.

La société cognitive pose les nouveaux défis éducatifs.

Edith Cresson a souligné le rapport entre société cognitive et éducation dans le développement et la compétition économique mondiale, mais aussi dans la croissance culturelle et sociale du citoyen européen.

Cette perspective pose un défi que l'éducation doit accueillir aussi en prêtant attention aux risques d'un cognitivisme stérile.

Le développement global aussi pose des nouvelles tâches éducatives: le phénomène de la mondialisation dépasse désormais les frontières du discours économique et financier et il entre avec son visage ambigu dans le collectif imaginaire et dans la culture diffuse en appuyant sur les conduites personnelles, sur les comportements institutionnels et sur ceux-là de masse.

Aujourd'hui la société européenne exige une nouvelle conscience interculturelle et la médiation des conflits socio-culturels aux niveaux locale et globale.

La vocation à l'unité des peuples européens a des racines anciennes, mais l'union est le fruit d'un nouveau parcours, jamais expérimenté avant par d'autres peuples.

Le procès d'unification économique et politique de l'Europe est un événement caractérisé pas seulement pour le fait en soi-même, mais pour la manière par laquelle il est en train de se réaliser.

Cette expérience rend à l'Europe une nouvelle identité fondée sur la conscience que les fautes et les horreurs commises marquent la fin d'une époque et ils orientent à un ancien et un nouveau projet de civilisation qu'il faut partager.

La ville européenne apparaît de plus en plus comme une agglomération urbaine multiculturelle; cela implique une complexité des rapports fondée sur la rationalité ainsi que sur le caractère émotif qui gravent sur la gestion administrative et politique, impliquent le rapport, entre service et pouvoir, entre culture et cultures, postulent la nécessité d'interventions aptes à favoriser l'intégration culturelle et la participation sociale au niveaux locale et globale.

Dans ce contexte historique-culturel la dimension interculturelle de l'éducation est inévitable :

- dans notre continent parce qu'il faut former tout le citoyen dans une optique capable de conjuguer l'instance de la communauté nationale, de l'identité européenne et de l'appartenance globale ; il faut considérer le monde comme un contexte inévitable d'un vivre et d'un cohabiter social responsable, pacifique et solidaire.

- dans le monde parce que nous vivons dans une société qui est de plus en plus caractérisée par la communication médiatique et globale.

Il est indispensable que chacun soit capable de rencontrer les autres, porteurs d'expériences, de culture et de sensibilités différentes car la mobilité sociale, transnationale et transcontinentale n'est pas seulement fuite de la pauvreté, mais elle est aussi un phénomène économique global.

3. Les expériences européennes pour la formation de compétences interculturelles

Dans les réseaux universitaires de formation Socrates-Erasmus, des projet ont proposé, expérimenté et activé des parcours d'éducation interculturelle pour la formation des étudiants universitaires et pour le recyclage de fonctionnaires publics.

Notre contribution vise à délinéer les perspectives ouvertes par telles expériences, à considérer les méthodologies et les stratégies employées, et à analyser les conceptions utiles à un approche à l'interculture qui dépasse les problèmes du premier accueil et d'intégration des immigrés et considère les besoins formatifs émergents, les attitudes sociales et les principes éthiques que la vie en commun exige.

La compétence interculturelle est un objectif formatif dans le cours universitaires visé à fournir une mise à jour scientifique et des compétences professionnelles adéquat au contexte multiculturel qui caractérise la société européenne ; elle est aussi une contribution à la formation européenne initiale et continue des employés, des fonctionnaires publics.

Parcours obligés pour l'éducation européenne en dimension interculturelle sont: découvrir et « savoir » de sa propre appartenance en tant que citoyens européens, accepter les provocations qui viennent de l'histoire et du présent, reconnaître et apprécier sa propre identité aussi que celle des autres.

La formation est tournée à promouvoir une attitude sociale, mûre, solidaire, fraternelle, à l'abri du risque de choix culturels hybrides qui mèneraient à l'anomie et à la paupérisation culturelle .

L'activité internationale de formation universitaire déroulée dans le cadre des projets européens de formation supérieure

- se propose de fournir compétences interculturelle au :
 - étudiants universitaires,
 - opérateurs de l'administration publique et des institutions européennes,
 - employés aux structures de recherche, de documentation et de formation,
 - experts pour l'éducation interculturelle et pour l'intégration socioculturelle.

- entend promouvoir :
 - les connaissances sur les fondements de l'éducation européenne en dimension interculturelle,
 - la documentation sur les principes et sur la méthode de l'interculture,
 - les compétences pour réaliser des parcours d'éducation à la paix, au développement, à la tolérance,
 - les renseignements pour l'accès aux réseaux interculturels européens et méditerranéens.

Tous les expériences de formation prévoient des cycles de leçons on line répartis en unités didactiques, complétés par des activités de laboratoire convenables et par des activités en présence.

Quelques expériences de formation :

Le MOD. (2002-2005) et l'I.P. (2006-2008) I.C.I.C. "International Course on Intercultural competences"

L'*Interdisciplinary course on intercultural competences* est le résultat de plusieurs ans de recherche et d'expérimentation, il a été financé avec des fonds européens et aujourd'hui il est proposé pour la dissémination de l'expérience formative.

Il propose et fournit aux étudiants universitaires:

- modèles de compétence interculturelle,
- nouveaux instruments opérationnels et conceptuels,
- attitude au dialogue interculturel,

- codes communicatifs multiculturels,
- capacité d'animation novatrice.

Cfr.

www.ICIC.be

Le Master en “Pédagogie interculturelle et dimension européenne de l'éducation”

Le Master de premier niveau, réalisé avec la collaboration de l'Université de la Vallée d'Aoste en langue italienne et française au cours des années académiques 2001/02, 2003/04, 2005/06 ; a fourni:

- connaissances sur les fondements théoriques de l'éducation interculturelle ;
- documentation sur les expériences éducatives;
- critères de plan éducatif et didactique en dimension internationale et européenne;
- capacité d'accès et de participation aux réseaux didactiques européens et méditerranéens.

Cfr.

www.ulpianet.it

Le Master de II^o niveau “Experts d'interculture et opérateurs de paix”

Le master on line est adressé aux experts de la formation, aux assistantes sociaux, aux médiateurs culturels, aux professeurs et aux dirigeants scolaires et aux fonctionnaires publics responsables d'organismes et agences de service, engagés en contextes sociaux pluriethniques.

Il fournit:

- contenus et instruments, clés interprétatives et méthodologies d'intervention pour le projet et la gestion des interventions au service, de la vie en commun en contexte multiethniques de l'intégration sociale et de la paix ;
- compétences pour projeter des parcours d'éducation internationale au développement, à la tolérance, à la paix .

Cfr.

<http://www.das.unile.it>

Le projet EuPA – Education Européenne en Administration Publique

Il est réalisé dans le programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.

L'étude des besoins de formation des fonctionnaires publics en accord avec les exigences européennes est une condition sine qua non pour développer connaissances spécifiques avec un esprit tourné vers la tolérance, l'aide mutuelle et le respect de la différence.

La garantie d'une coopération entre les six Universités des pays de l'UE partenaires du projet EuPA (Université “Petru Maior”, Targu Mures -RO-, Université du Salento, Lecce -IT-, Université de Versailles -FR-, Université de Suceava -RO-, Université de Alba Iulia -RO-, Université de

Miskolc –Hu-) constitue la première étape vers une offre harmonisée de formation multiculturelle au niveau interdisciplinaire et international.

Le projet contient 5 disciplines qui définissent et soutiennent la préparation et la promotion professionnelle du fonctionnaire public.

Le manuel pour l'Éducation Européenne des Fonctionnaires Publics

Le manuel pour l'Éducation Européenne des Fonctionnaires Publics, réalisé dans le cadre du projet EuPA est une construction éducative pluridisciplinaire qui s'adresse aux étudiants en régime post universitaire (master professionnel) et aux fonctionnaires publics ayant une formation supérieure et travaillant dans les organisations locales et régionales.

Le manuel pour l'Éducation Européenne des Fonctionnaires Publics propose *une formation interculturelle en dimension européenne* et veut être une contribution à la formation européenne initiale et continuée des employés de l'administration publique.

Résultat de l'engagement de l'équipe internationale de travail coordonnée par l'Université du Salento (Lecce, IT), il incarne une réponse éducative ayant pour objet la découverte et la connaissance de sa propre qualité de citoyens européens, l'acceptation des changements historiques, la reconnaissance et l'adhésion à sa propre identité, l'ouverture à celle des autres partenaires ainsi que la prise en considération des nouvelles valeurs éducatives de l'interculture.

Considérations conclusives

Dans l'Europe il y a des messages et des héritages culturels, qui sont notre richesse en tant que peuple européen mais aussi comme valeurs partageables en dimension métaculturelle: les idées de solidarité, de justice, de rationalité, de tolérance, de pardon, de liberté ... Toutes ensemble, elles constituent les racines des valeurs qui donnent corps et du sens à la vie en commun dans une société multiethnique et multiculturelle.

La citoyenneté européenne renvoie à l'approfondissement nécessaire des valeurs partageables, de l'identité et de l'appartenance : une nouvelle idée de nationalité va s'affirmer dans *l'Europe des peuples*, elle n'est plus liée à l'appartenance ethnique- nationale, est liée à l'exercice de la décision et de la participation. Participer, dans l'Europe, ne veut pas dire seulement prendre partie mais aussi partager et manifester un projet commun. La pleine participation à l'Europe des peuples demande et comporte le partage d'un projet qui donne identité et valeur à la vie en commun des différents groupes ethniques, religieux et linguistiques dans le présent et pour l'avenir.

Bibliographie

- ADDA J., *La mondialisation de l'économie*, 2 tomes: Genèse - Problèmes, Paris, La Découverte, 1996.
- BOSCHE M., (éd.) *Le management interculturel*, Paris, Nathan, 1993.
- GAUTHEY F., XARDEL D., *Le management interculturel*, QSJ, PUF, Paris, 1990.
- BRUNEL S., *Le Sud dans la nouvelle économie mondiale*, Paris, Puf, 1995.
- CAMBI F., *La sfida della differenza*, Clueb, Bologna 1987.
- COVA B., WICKHAM S., (eds), *Stratégies d'incertitudes*, Paris, Economica, 1996
- DEMORGON J., LUDEMANN O., *Pour le développement d'une compétence interculturelle en Europe. Quelles formations? Quelles sanctions qualifiantes?* Paris, Ofaj, 1996.
- DEMORGON J., LIPIANSKY M., *L'interculturel en formation*, Retz, Paris, 1998.
- GATES W., MYRBVOLD N., RHINEARSON P., *La route du futur*, Paris, Laffont, 1995
- KRISTEVA J., *Stranieri a se stessi (Étrangers à nous mêmes)*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1990.
- KLUCKHOHN C., CROEBER A., *Il concetto di cultura (Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions)*, tr. it., Il Mulino, Bologna 1972.
- MORIN E., NAIR S., *Une politique de civilisation*, Paris, Arléa, 1997.
- MORIN E., *Penser l'Europe*, Gallimard, Paris 1987;
- MORIN E., *Eduquer pour l'ère planétaire*, Balland, Paris 2003.
- MORIN E., *Culture et barbarie européennes*, Bayard, Paris 2005.
- NAGEL T., *La possibilità dell'altruismo (The Possibility of Altruism)*, tr. it., Il Mulino, Bologna 1991.
- NIGRIS E. (ed.), *Educazione interculturale*, Mondadori, Milano 1996.
- OEGD, *One School, Many cultures*, Paris 1989.
- PAOLETTI L., *L'identità in conflitto dell'Europa*, Il Mulino, Bologna 2005.
- PERUCCA A. (ed.), *Pedagogia interculturale e dimensione europea dell'educazione*, Pensa Multimedia, Lecce 1996.
- PERUCCA A., *Educazione, sviluppo, intercultura* Pensa MultiMedia, Lecce 1998
- PERUCCA A. (ed.), *Peace education: contexts and values*, Pensa Multimedia Unesco, Lecce 1999.
- PERUCCA A., PAPARELLA N., (eds.), *Education européenne des Fonctionnaires Publics*, Miskolc University Press, Miskolc 2008.
- PETRELLA R., *Limite à la compétitivité*, La Découverte, Paris, 1995.
- PICHT R., (éd.) *L'identité européenne: analyses et propositions pour le renforcement d'une Europe pluraliste*. Presses interuniversitaires européennes, Tepsa, Bruxelles, 1994.
- SACHVAL F., *L'Europe et la globalisation*, Masson, Paris 1993.

VERSO COMUNITÁ EDUCANTI COOPERATIVE LEARNING A SCUOLA & COMUNICAZIONE INTERCULTURALE IN SANITÁ

di Elisa Iseppi*

1. Finalità del Centro Studi Interculturali

Il Centro Studi Interculturali (CSI) dell'Università di Verona è stato istituito nel 1998 all'interno del Dipartimento di Scienze dell'Educazione grazie all'opera dei prof. Luigi Secco e Agostino Portera e in seguito all'approvazione del Consiglio d'Istituto di Scienze dell'Educazione del 11.02.1998 e del Consiglio di Facoltà di Lettere e Filosofia del 01.04.1998.

La finalità principale del Centro consiste nell'individuare, promuovere e fornire supporti scientifici e culturali e strumenti metodologico-didattici in ambito educativo e formativo tenendo conto delle caratteristiche di pluralismo e multiculturalità della nostra società. Fra gli obiettivi fondanti del Centro vi sono l'educazione, la consulenza, la ricerca e la formazione interculturale in ambito scolastico ed extra scolastico. Per raggiungere tali finalità il Centro si avvale della collaborazione di diverse istituzioni e associazioni (pubbliche e private, nazionali e internazionali) e del supporto di professionisti accreditati. Attraverso lo studio e la ricerca il CSI intende promuovere la qualificazione di attività educative e formative di vario genere: percorsi educativi scolastici ed extra scolastici; interventi educativi a vari livelli; servizi di consulenza psico-pedagogica; eventi formativi e di specializzazione sulle dinamiche interculturali.

Il Centro si propone quindi come una struttura di riferimento a livello locale, nazionale e internazionale per ricercatori, studiosi, educatori, insegnanti, operatori e giovani laureandi e laureati che si occupino di pedagogia e comunicazione interculturale.

La sede del Centro (Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Verona) ospita una sezione della biblioteca del Dipartimento che offre un'ampia scelta di testi scientifici e materiale didattico specifici sulle tematiche interculturali.

* Dottoranda di ricerca in Scienze dell'educazione e della formazione continua, Università degli Studi di Verona, Italia.

2. Attività realizzate e in corso di attuazione

Di seguito si espongono brevemente alcune delle attività proposte e realizzate dal CSI:

Gruppo permanente di educazione interculturale con lo scopo di presentare e analizzare criticamente singoli progetti ed esperienze.

Attività permanente di consulenza didattica e scientifica sui temi dell'educazione interculturale, rivolta principalmente a insegnanti, educatori, operatori sociali e laureandi/ti.

Gruppo-studio-ricerca-azione Cooperative Learning.

Gruppo di Analisi Interculturale dei Mass Media.

Organizzazione di Convegni di Studio, valevoli per l'aggiornamento degli insegnanti e per il riconoscimento di crediti formativi.

Organizzazione di corsi di aggiornamento e di riqualificazione professionale per insegnanti, educatori e operatori sociali. (Alcuni corsi realizzati: "Diritto alla diversità: percorsi di didattica interculturale"; "La voce e il parlare: tecniche di respirazione, di fonazione e di espressione linguistica"; "Educare ai sentimenti: gruppo di supervisione sui problemi scolastici ed educativi"; "Le emozioni e il loro linguaggio. Corso auto esperienziale di riconoscimento delle emozioni").

Realizzazione di un sito internet e di un Cd-Rom sull'immigrazione e le strategie di intervento interculturale a livello educativo e socio-sanitario in collaborazione con la Provincia di Verona, con il contributo del Fondo Sociale Europeo.

Master in Mediazione e Comunicazione interculturale nelle Organizzazioni e nelle Relazioni internazionali in collaborazione con la Regione Veneto, con diversi Enti locali e con il contributo del Fondo Sociale Europeo.

Master E-learning in Intercultural Competence and Management in collaborazione con Enti italiani e internazionali, fra cui la IAIE (International Association for Intercultural Education) e le Università di Colonia, Wuerzburg, Londra e Madrid.

Studi e ricerche nel settore della pedagogia e dell'educazione interculturale. Fra le più significative si segnalano: l'immagine di sé e degli altri nei libri di testo adottati nelle scuole primarie e secondarie (stereotipi e pregiudizi); ricerca-azione sul Cooperative Learning come metodo per l'educazione interculturale; studi di casi sull'assunzione di identità in contesto migratorio (analisi di esperienze positive di integrazione); ricerca-azione sull'educazione in famiglia nella società multiculturale, sulla famiglia mista e sulle adozioni internazionali; ricerca sulla gestione dei conflitti in ambito aziendale; ricerca sulla comunicazione interculturale nei mass media e sul giornalismo interculturale; ricerca sull'educazione interculturale alla cittadinanza; ricerca sulla comunicazione pubblica dei Comuni italiani; ricerca sulle relazioni interculturali in ambito ospedaliero.

2.1 Cooperative Learning e Progetto Inter Network

Una delle attività più significative portate avanti dal Centro Studi Interculturali è quella che si occupa delle metodologie cooperative.

All'interno del CSI l'interesse verso il metodo del Cooperative Learning è nato in seguito a una ricerca-azione svolta fra il 2003 e il 2005 da Stefania Lamberti¹ la quale, avvalendosi della collaborazione di tre classi di scuola primaria facenti parte dell'Istituto Comprensivo 17 – Montorio della provincia di Verona - ha voluto verificare l'efficacia di tale metodologia nel favorire non soltanto l'apprendimento cognitivo ma anche l'apprendimento sociale e affettivo. Da questo percorso di ricerca e dalle esperienze successive realizzate dal neo nato Gruppo di Studio-Ricerca-Azione Cooperative Learning, è emersa l'efficacia del Cooperative Learning per la gestione dei conflitti e per l'educazione interculturale. Tale metodologia, si è appurato, rappresenta una notevole utilità sia nelle pratiche scolastiche sia nella formazione degli insegnanti. Questo avviene grazie alle sue caratteristiche fondanti ovvero la *promozione dell'interdipendenza positiva e dell'interazione faccia a faccia* fra i soggetti, *l'azione in piccoli gruppi eterogenei*, *l'insegnamento diretto* e *l'uso di abilità sociali* e infine la *revisione del lavoro svolto* e la *valutazione individuale e di gruppo*.

La cooperazione nata fra l'Istituto Comprensivo 17 di Montorio e il Centro Studi Interculturali ha portato, nel 2007, al coinvolgimento di entrambi i soggetti nel Progetto europeo Inter Network – Intercultural Education: Teacher Training and School Practice, che aveva la finalità di migliorare la qualità dell'educazione contribuendo all'adozione di un approccio interculturale nelle scuole. Gli obiettivi concreti del Progetto sono stati i seguenti: favorire la riflessione sulla diversità culturale e la cooperazione fra i partecipanti attraverso l'elaborazione e lo scambio di strumenti pratici per la formazione degli insegnanti; riflettere criticamente sulle norme e sulle politiche educative locali, nazionali ed europee sviluppate in relazione ai bisogni degli studenti e delle comunità appartenenti a diverse culture, specialmente quelle norme definite "interculturali"; elaborare e realizzare iniziative di formazione professionale (come convegni, seminari, workshop e master universitari), che preparino gli insegnanti ad affrontare quotidianamente le diversità culturali attraverso un approccio interculturale; elaborare, realizzare e divulgare strumenti che permettano di analizzare e sviluppare l'approccio interculturale nelle pratiche scolastiche.

Il ruolo del CSI in questo Progetto ha implicato la preparazione di alcuni *report* sullo stato dell'arte riguardo ai fondamenti teorici dell'educazione interculturale, alla formazione professionale degli

¹ Per una trattazione completa del percorso e dei risultati della ricerca vedere il testo Lamberti S., 2006, *Cooperative Learning: una metodologia per la gestione efficace dei conflitti*, Cedam, Padova.

insegnanti, alle pratiche e ai mezzi utilizzati in educazione. Sulle stesse tematiche l'Istituto Comprensivo 17 Montorio ha avuto un ruolo pratico legato all'azione formativa.

2.2 Relazioni interculturali in ambito sanitario

Perseguendo il proprio intento di promozione della prospettiva interculturale in tutti i settori della vita civile il Centro Studi Interculturali ha iniziato, nel corso del 2008, un dialogo con l'Azienda Sanitaria Veronese che si sta realizzando tramite un percorso di ricerca (posto in atto da chi scrive) sulle relazioni fra il personale sanitario e le donne immigrate che afferiscono alla struttura ospedaliera. La ricerca acquisisce senso alla luce della seguente analisi socio-culturale.

A partire dagli Anni Settanta del secolo scorso, a seguito dei fenomeni migratori e della cosiddetta globalizzazione, la popolazione italiana è divenuta sempre più multiculturale (Portera 2006): in essa si mescolano persone con provenienze geografiche e culturali estremamente diversificate, portatrici di idee, consuetudini ed esigenze spesso distanti e in contrapposizione fra loro. A fronte di siffatta realtà emerge la necessità di imparare a dialogare e confrontarsi con la diversità che non è più al di là dei confini ma è qui, in mezzo a noi: ci accompagna al lavoro, a fare la spesa, ci è vicina quando portiamo i figli a scuola, dal dottore, al parco giochi. Il dialogo con la diversità porta a relativizzare il proprio punto di vista, che smette di essere considerato l'unico al mondo e inizia a esser visto come uno dei tanti possibili (Meo 2007). Ci si rende conto che l'organizzazione sociale è una convenzione che può essere modificata. In altre parole, il confronto con l'altro ci aiuta a conoscere meglio noi stessi e il contesto in cui viviamo. Nonostante queste innumerevoli opportunità di crescita e di arricchimento (Portera 2003), nella pratica emergono le paure e le difficoltà che il confronto porta in sé: *in primis* la paura di perdere le proprie specificità e la difficoltà di accettare la relatività del proprio punto di vista e di permettere che questo si modifichi nel confronto con l'altro (conseguenza di una concezione statica di identità e cultura intese come entità-scatole dai confini precisi) (Portera 2003, 2006; Meo 2007). Inoltre si riscontrano difficoltà contingenti relative alla comprensione linguistica e alle diverse abitudini alimentari, di aggregazione, nel modo di vivere lo spazio pubblico e privato, ecc..

Il confronto con la diversità porta ad una conflittualità di cui occorre essere consapevoli e che bisogna imparare a gestire in modo costruttivo anziché distruttivo (Portera, Dusi 2005). Per una gestione costruttiva dei conflitti è necessario sviluppare delle competenze cognitive e sociali: innanzitutto è fondamentale favorire l'approfondimento dei concetti di identità e cultura, da non intendersi come entità-scatola dai confini precisi né come acquisizioni che possono essere perse; identità e cultura vanno piuttosto intesi come concetti dinamici, in continuo movimento, che non hanno limiti definibili e che si modificano costantemente, nella quotidiana

interazione col mondo (entrando in contatto con persone, situazioni, oggetti), senza che ciò comporti una “perdita di identità” per il soggetto (Portera 2003). Sono inoltre indispensabili conoscenze relative alla comunicazione (verbale e non verbale), agli stili comunicativi e all’aspetto emozionale delle relazioni. Per quanto concerne le competenze sociali, è necessario promuovere abilità relazionali e comunicative, alla cui base sta la conoscenza di se stessi, dei propri stereotipi e pregiudizi, sentimenti, emozioni e stili comunicativi (Bennet 2002). Per conoscersi e per conoscere gli altri è importante sviluppare la capacità di auto osservarsi e di osservare. Inoltre, per costruire relazioni arricchenti, oltre a sapersi esprimere in modo corretto e comprensibile, occorre coltivare le capacità di ascolto attivo ed empatico, di rispecchiamento e di risonanza, di decentramento cognitivo ed emotivo (Besemer 1999).

Dunque, la presenza sempre più consistente di persone provenienti da altri Paesi non è un fenomeno che si possa considerare marginale: esso ci interpella direttamente, ci impone il dialogo con la diversità, ci chiede di riflettere su noi stessi, di metterci in discussione e di prendere delle decisioni. Questo accade a vari livelli, sia sul piano personale, sia sul piano delle relazioni sociali, formali e informali che siano. La crisi investe anche le istituzioni e i servizi che la nostra società offre, compreso il settore sanitario che, scontrandosi col cambiamento, è chiamato ad interagire con esso e a riflettere sulle proprie *routines*. Sul piano concreto, le prime difficoltà con le quali si scontra il personale medico - sanitario riguardano la comunicazione con i pazienti immigrati.

L’importanza degli aspetti relazionali e comunicativi in sanità, tuttavia, non è sorta in seguito al fenomeno migratorio e non è legata esclusivamente alla presenza di immigrati: i primi studi sulla comunicazione in ambito medico risalgono agli Anni Settanta, quando si iniziò a considerarla come una fra le abilità indispensabili da insegnare ai futuri medici poiché la mancanza di una comunicazione efficace pregiudica la *compliance* del paziente e quindi l’efficacia della cura (Kurtz 2002). Da questi studi si evince l’importanza dell’aspetto comunicativo e la difficoltà che può comportare la relazione con i pazienti che non conoscono la lingua del medico e viceversa. L’aspetto relazionale – comunicativo, tuttavia, non è il solo a dover essere indagato. Infatti spesso sotto la mancata *compliance* del paziente stanno differenti modalità di intendere la salute e la malattia e quindi la cura che, se non indagate, rischiano di muovere contro l’obiettivo del medico quando assegna una terapia al paziente (Quaranta 2006). Qui entra in gioco anche la questione del dialogo con le medicine non convenzionali e con i saperi dell’esperienza portati dai pazienti.

Considerando l’analisi proposta, si stanno attualmente indagando le seguenti questioni: come avviene la relazione fra il personale sanitario e le donne immigrate; come viene vissuta da entrambe le parti; quali componenti entrano in gioco nella relazione. Per conferire all’indagine l’apertura e la profondità adeguata si è scelto di utilizzare il metodo etnografico (Pope 2005). Attualmente si sta svolgendo un periodo di osservazione partecipante

che mira alla conoscenza approfondita del contesto e ad individuare meglio il *focus* della ricerca. In seguito si prevede di accostare all'osservazione l'utilizzo di altre tecniche, ad esempio il focus group e l'intervista in profondità.

BIBLIOGRAFIA

Bennet, M. J., 2002, *Principi di comunicazione interculturale*, Franco Angeli, Milano.

Besemer C., 1999 (1993), *Gestione dei conflitti e mediazione*, Ega, Torino.

Kurtz S.M., “Doctor-patient communication: principles and practices”, *Can. J. Neurol. Sci.* 2002; 29: Suppl. 2 – S23-S29.

Meo M., 2007, *Lo straniero inventato*, Franco Angeli, Milano.

Pope C., “Conducting ethnography in medical settings” in *Medical Education*, 2005; 39: 1180–1187.

Portera A., 2003 (1997), *Tesori sommersi*, Franco Angeli, Milano.

Portera A. e Dusi P. (a cura di), 2005, *Gestione dei conflitti e mediazione interculturale*, FrancoAngeli, Milano.

Portera A., 2006, *Globalizzazione e pedagogia interculturale*, Erikson, Trento

Quaranta I. (a cura di), 2006, *Antropologia medica*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

LA RETE TRA UNIVERSITÀ E TERRITORIO PER LO SVILUPPO DELLA COMPETENZA INTERCULTURALE DEGLI OPERATORI

di Milena Santerini*

Nelle società attuali, attraversate da sempre più intensi conflitti di tipo culturale, principi e metodi dell'educazione interculturale hanno subito in questi anni una profonda revisione. Per sviluppare e rinforzare la **competenza interculturale** degli operatori, insegnanti e mediatori che si occupano di immigrazione occorre ripensarne paradigmi, obiettivi e metodi.

I *paradigmi* basati sull'idea di *assimilazione* hanno mostrato la loro inefficacia, lasciando irrisolte contraddizioni e contrasti sociali; d'altra parte, i paradigmi radicali basati sul *relativismo assoluto*, pur affermando il valore delle differenze, rendendo queste ultime impermeabili e ingiudicabili, non permettono il dialogo (Camilleri, Banks). In quest'ultimo caso, l'indiscutibile esigenza di rispettare e promuovere le differenze (obiettivo di apertura) non si è accompagnata altrettanto con lo scopo di costruire la coesione sociale e la cittadinanza (obiettivo di uguaglianza), anzi l'esaltazione della diversità ha provocato effetti perversi (Ouellet).

Questo approccio rende necessario inoltre ampliare gli *obiettivi* della competenza interculturale, diretti a creare cittadinanza e non solo accettazione della diversità, a individuare e contrastare meglio i fenomeni di neo-razzismo, islamofobia, antisemitismo, antigitanismo, illuminare le connessioni tra differenza culturale e dimensione socio-economica.

Infine, ciò implica di raffinare e sperimentare nuovi *metodi* formativi, basati sulla rielaborazione dell'esperienza e l'autoriflessività, sia per quanto riguarda l'educazione formale (scuole, università, corsi) sia informale (interventi di promozione della convivenza e del dialogo interculturale nell'ambiente sociale, risoluzione di conflitti etc. (Santerini, Reggio).

Cercherò quindi di definire approcci, obiettivi e metodi della competenza interculturale degli operatori alla luce delle reti tra Università e territorio. La domanda che ci porremo è *come università e realtà del territorio possono operare in rete* per sviluppare e rinforzare la **competenza interculturale** degli operatori (assistenti sociali, insegnanti, mediatori). In primo luogo, presenterò la realtà delle associazioni, enti e istituzioni che si occupano di immigrazione a Milano e provincia,

* Professore ordinario di Pedagogia generale, Università Cattolica del sacro Cuore di Milano, Italia.

analizzando quali siano le nuove competenze richieste agli operatori nel contesto sociale, economico e politico attuale.

Prenderò in esame, in secondo luogo, i diversi modelli di definizione e valutazione della competenza interculturale proposti finora, soprattutto dalla *cross cultural psychology*, per poi presentare un modello di formazione alla competenza interculturale che possa rispondere alle nuove sfide dei cambiamenti attuali.

Infine, vorrei sottolineare come un modello di formazione di questo tipo può essere implementato e applicato in un Master di Formazione Interculturale, come quello da me diretto presso l'Università cattolica di Milano, attraverso la collaborazione e lo scambio con le realtà del territorio. L'ipotesi di fondo è che per rinnovare la formazione alla competenza interculturale e renderla più adatta a preparare operatori e insegnanti sia necessaria una nuova alleanza e costruzione di reti tra le istituzioni come l'Università e le associazioni. Il Master, infatti, presenta un'articolazione tra Corsi/Laboratorio/Tirocinio che permette di creare un contatto con la realtà concreta, mentre, allo stesso tempo, il lavoro con le reti aumenta la competenza interculturale di studenti e operatori

1. La realtà delle associazioni e istituzioni per gli immigrati in Lombardia

Le informazioni che presenterò sono tratte da un lavoro di indagine svolto a Milano e provincia nel 2006-07, a cura del Master in Formazione Interculturale, da cui trarremo elementi per mostrare come la competenza interculturale di operatori, insegnanti e mediatori può essere rinnovata a partire da un rapporto con le reti che si occupano di immigrazione.

L'indagine, diffusa in un Annuario, era volta a:

- individuare la mappa e lo stato dell'arte del lavoro interculturale a Milano e Provincia;
- descrivere quali sono oggi le competenze e le professionalità che operano nei servizi e nei progetti che lavorano con immigrati e in ambito interculturale;
- contribuire alla creazione di reti trasversali di meta riflessione e approfondimento sul lavoro interculturale.

Il lavoro interculturale di associazioni ed enti è stato censito e diviso in tre campi:

- servizi per immigrati;
- educazione e animazione interculturale;
- formazione e aggiornamento di operatrici e operatori (pubblico, privato sociale, scuola...).

I servizi per immigrati emersi dall'indagine possono essere così elencati:

- Consulenza legale, sociale e sanitaria
- Casa - accoglienza abitativa
- L2 adulti

- Formazione – lavoro – integrazione
- Scuola – integrazione – L2
- Spazio nido
- Minori – adolescenti - famiglie
- Consulenza psicologica
- Carcere
- Dipendenze
- Rifugiati – richiedenti asilo
- Bambini affetti da HIV
- Tratta e prostituzione

Le **priorità di sviluppo** per il futuro individuate dagli enti sottolineano la necessità dello sviluppo di **reti per garantire continuità**, in particolare attraverso l'incremento delle collaborazioni con le istituzioni; in secondo luogo è emersa l'importanza dello **sviluppo** e del **rinforzo delle competenze interculturali**. Terzo elemento è quello della **promozione culturale** e della **cittadinanza attiva**.

L'inserimento e la promozione degli immigrati non può avvenire senza il coinvolgimento attivo di tutta la cittadinanza e senza la solidarietà tra gli stessi immigrati, facendo particolare attenzione ad alcune categorie (seconda generazione, famiglie, donne, adolescenti).

Importanza viene data anche alla **tutela e promozione dei servizi esistenti**, e infine alla promozione della **ricerca** e della **progettazione**.

2. I bisogni emergenti e le competenze richieste

Illustrerò, quindi, gli elementi utili a definire i bisogni del contesto attuale e le nuove competenze richieste a chi lavora nel campo dell'immigrazione

1.1 Dal punto di vista dei *diritti degli immigrati*

L'Italia presenta un contesto in evoluzione, con una legislazione a tendenza restrittiva (ostacoli alla regolarizzazione, ai ricongiungimenti familiari) e un deficit di governo dei macro-fenomeni legati all'immigrazione (flussi, accoglienza), cui è collegata la crescita di episodi di razzismo.

Sono state varate recentemente norme volte al contrasto dell'entrata di clandestini (tra cui la proposta di aggravare i reati compiuti in condizione di irregolarità). Particolarmente incerta è la situazione della naturalizzazione del cittadino straniero, ad oggi legata ancora ad una forma di *ius sanguinis*, che non permette di costruire reali prospettive di cittadinanza condivisa.

1.2 Dal punto di vista degli *interventi di integrazione*

Il panorama è molto sfaccettato, dato che la situazione può essere letta su due registri. Da un lato, un crescente allarmismo dei mass media, che “costruiscono” il nemico etnico identificandolo di volta in volta in una popolazione (prima i marocchini, poi gli albanesi, ora i romeni...); dall'altra, nonostante una preoccupante tendenza alla concentrazione abitativa e scolastica in alcune zone (in particolare province del nord est), si assiste ad una progressiva stabilizzazione dei nuclei familiari e ad una crescente integrazione lavorativa, specie in nord Italia che offre più opportunità. Ciò non impedisce la nascita di fenomeni di neo-razzismo e in particolare una allarmante recrudescenza di antigitanismo.

La rilevazione delle tendenze di sviluppo delle reti di associazioni ed enti interculturali a Milano, in particolare, permette di mettere in luce alcuni elementi:

- Cresce il numero delle associazioni di immigrati o con immigrati che svolgono attività di animazione interculturale (senegalesi, peruviani, eritrei)

- Molte ONG impegnate nella cooperazione internazionale e nell'educazione allo sviluppo hanno coltivato il lavoro interculturale in loco
 - le reti di scuole sono gemellate con scuole di PVS

Le associazioni mature uniscono il lavoro sociale a quello culturale (per esempio la Comunità di S.Egidio con le attività di sensibilizzazione, ricerche e pubblicazioni sui Rom)

- Più spazio a *migrant writers* e giornali multiculturali

- La stabilizzazione dell'immigrazione ha contribuito a sviluppare il lavoro interculturale nel campo madre-bambino (reti di comunità-alloggio come il CNCA o la Cooperativa La Grande Casa)

- Lo scambio interculturale si articola con attività legate alla coscienza dei diritti e formazione alla cittadinanza (sindacati)

1.3 Dal punto di vista degli *interventi interculturali*

Si può osservare che la distinzione tra “interventi di integrazione” e “interventi interculturali” possa essere difficoltosa. In effetti, le due dimensioni tendono a sovrapporsi e ad intrecciarsi tra loro e si potrebbe pensare che ove si agisce per integrare una famiglia, un minore o una donna immigrata ci sia automaticamente “interculturale”. In realtà, se la relazione che si instaura si presenta intrinsecamente inter-culturale, tuttavia occorre ribadire che essa deve essere esplicitamente e consapevolmente coltivata per evitare il rischio di operare soltanto al fine di un adattamento o assimilazione dell'altro. D'altronde, la mera differenza culturale non spiega la differenza di status nella relazione asimmetrica che si crea tra l'immigrato che lascia il suo paese per necessità socio-economiche e chi lo accoglie, generalmente in condizioni di superiorità. Ne consegue che non è possibile isolare la dimensione culturale spiegando i fenomeni di discriminazione solo con questo tipo di cause anziché con quelle di tipo strutturale e socio-economico, derivanti da esclusione e ingiustizia sociale.

Walo Hutmacher afferma che “le società industriali tendono ad adottare progressivamente il paradigma culturale per spiegare in genere le differenze tra gruppi, classi o nazioni, e in particolare, le disuguaglianze scolastiche”. In realtà, l’ambito culturale non può essere studiato indipendentemente da quello sociale, e i due registri devono essere articolati, non separati. L’interculturale è un campo in cui vigono rapporti di forza. Per questo, a livello delle politiche e delle questioni poste dagli immigrati - anche se essi stessi sono, almeno nelle prime generazioni, più interessati all’inclusione sociale che ai diritti di tipo etnico - si deve necessariamente articolare *equità* (distribuzione sociale) e *riconoscimento culturale*.

Una volta chiarito che il paradigma culturale può essere un paravento, e che le discriminazioni sociali ed economiche agiscono in modo altrettanto forte, sarebbe però un errore evitare di considerarlo, intervenendo solo con interventi di tipo sociale, assistenziale o sanitario.

In questo senso, per tornare alle associazioni di cui ci stiamo occupando, si rileva una progettazione attenta alla complessità dei problemi ma con il rischio di costituire un’area di servizi solo “per immigrati”. Una strada su cui dirigersi potrebbe essere, invece, da un lato una progressiva apertura dei servizi per tutti agli immigrati attraverso l’esercizio del paradigma interculturale; dall’altra, aprire i servizi “specializzati” ad un maggiore scambio residenti/immigrati.

1.4 Dal punto di vista della professionalità (assistenza sociale, sanitaria, educativa).

Emerge qui il problema della mancanza di una specifica formazione in campo interculturale. Per quanto siano stati creati vari Corsi di Laurea e Master in questo campo, in realtà la maggior parte di essi si concentra sull’area linguistica e sulla formazione dei mediatori. In realtà tale figura è ancora molto incerta, e non solo in Italia, dal punto di vista della formazione, dando luogo a un consistente vuoto formativo.

1.5 Antigitanismo, antisemitismo, islamofobia

Infine, un elemento da considerare è l’evoluzione dei fenomeni di razzismo, antisemitismo, antigitanismo, islamofobia. Il razzismo, insomma, assume nuovi volti, più sfaccettati e complessi, in parallelo con le trasformazioni sociali. La competenza interculturale non si limita, quindi, a migliorare le relazioni vis à vis con l’altro come straniero, ma riguarda la necessità di diminuire stereotipi e pregiudizi nel corpo sociale e di gestire programmi di incremento dell’apertura, del dialogo e della tolleranza.

3. Un modello di formazione alla competenza interculturale per gli operatori sociali e culturali nell'immigrazione

Gli elementi considerati a partire dal dato di realtà mostrano che la competenza interculturale tradizionale non è più sufficiente per impostare la formazione degli operatori sociali e culturali che lavorano nel campo dell'immigrazione. I modelli classici elaborati dalla *cross cultural psychology* sono nati per qualificare i manager e i lavoratori in altri paesi, per scambi commerciali, lavoro di impresa (o anche impiegati nell'esercito o nelle chiese), gli studenti all'estero, nelle scuole internazionali o nel business.

A titolo di esempio, si tratta del modello *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* (M.Byram, 1997), il *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (DMIS) creato da Milton Bennett e M.Hammer (Hammer, Bennett, Wiseman 2003) o dell'*Intercultural Competence Model* di Dearla Deardoff (2004).

Si tratta di programmi creati per una relazione *face to face*, utilizzati in seguito anche per gli immigrati. La nuova competenza interculturale, così come è accaduto con l'educazione interculturale nella scuola, deve essere pensata invece per una società mista, dove costruire la convivenza e il senso di cittadinanza.

A partire da queste osservazioni presenterò ora un modello di formazione alla competenza interculturale diretta ad aumentare la sensibilità interculturale degli operatori ed insegnanti che lavorano nel campo delle diversità etniche. Come si è detto, questo modello di formazione presenta le caratteristiche di multidimensionalità e dinamicità proprie della formazione in un campo complesso, utilizzando le tre dimensioni classiche della formazione (*sapere, saper essere, saper fare*).

1. Sul piano cognitivo

CONOSCENZE INTERCULTURALI

1. 1. ACQUISIZIONE DI UN BAGAGLIO TEORICO sulle principali questioni e i concetti interculturali (distinzione tra universale e relativo, etc). La vita nella società multiculturale richiede di

1.1.1. padroneggiare le più importanti questioni etiche

1.1.2. capacità di cogliere e rappresentare aspetti evolutivi, soggettivi, storici e dinamici delle culture

1.1.3. effettuare interpretazioni della diversità culturale attente alla soggettività delle persone anziché alle visioni statiche e rigide

1.1.4. sapersi orientare nelle scelte etiche (ad esempio di tipo universalistico o relativistico) nel confronto tra culture

1.2..AMPLIAMENTO CONOSCENZE

1.2.1 nelle scienze umane (contenuti antropologici, psicosociali, pedagogici relativi all'integrazione, assimilazione, relazioni tra gruppi, teorie sul pregiudizio, idea di etnia, razza/razzismo)

1.2.2. in campo geostorico e sociopolitico (globalizzazione, informazioni geo-politiche, migrazioni e differenze etniche, paesi di provenienza dei migranti, composizione della società multiculturale).

1.2.3. nell'area linguistica (differenze tra i diversi idiomi, comunicazione verbale e non verbale, aspetti sociolinguistici).

2 COMPrensione INTERCULTURALE

2.1 SVILUPPO DI SENSIBILITA' CULTURALE come capacità di *riconoscimento* (accettazione) dell'altro

Acquisizione di capacità interpretative (mettersi in relazione con altri soggetti in quanto unici e singolari, cogliere le differenze come varianti della comune umanità);

promozione di capacità di decentramento (superamento dell'egocentrismo per assumere il punto di vista dell'altro) ;

empatia (processo intenzionale, in cui si entra in rapporto profondo con l'altro accogliendolo nella sua singolarità, mantenendo un senso di autonomia per sonale e identità);

fiducia (risorsa morale che permette la condivisione e la cooperazione);

flessibilità e resilienza emozionale (capacità di far fronte alle ambiguità e reagire in modo costruttivo e adeguato).

2.2.PROMOZIONE DI AUTORIFLESSIVITA'

Modificazione e destrutturazione delle proprie visioni precedenti

Autocomprensione del pensiero prevenuto,

Messa in discussione di stereotipi e pregiudizi

Assunzione di pensiero critico per gestire i conflitti cognitivi

3. Sul piano dei comportamenti ABILITA' INTERCULTURALI

POTENZIAMENTO DELLE CAPACITA' RELAZIONALI

-
- Sviluppo delle capacità di comunicazione,
 - Capacità di gestire i conflitti affettivi e d'interesse e i disaccordi morali, mediare e negoziare secondo deliberazione democratica
 - Attenzione ai segnali comunicativi
 - Capacità di gestire Stress e choc culturali
 - Apertura nell'intraprendere nuove attività ed esperienze, o interagire con le persone in situazioni nuove
 - Integrare nuovi valori
-

COSTRUZIONE DI STRUMENTI METODOLOGICI per inserire la prospettiva interculturale nell'azione lavorativa e professionale.

Competenze necessarie per raccogliere i dati etnografici sugli allievi, le loro famiglie e il loro ambiente socioculturale, per interpretarli ed applicarli all'elaborazione di strategie per la collaborazione tra la famiglia e la scuola.

Competenze necessarie per rivedere in senso interculturale i saperi disciplinari nella scuola o i contenuti nei sistemi informali

Conoscenze e abilità relative a come gestire il contatto diretto con persone di altre culture

Gli assi qui indicati, anche se presentati in modo lineare, presentano alcune caratteristiche specifiche.

- La concezione della cultura è dinamica e soggettiva (sono le persone a entrare in contatto, non i sistemi culturali). La competenza si poggia quindi sull'interpretazione antropologica della realtà piuttosto che sulla conoscenza di nozioni predeterminate;

- Gli aspetti di personalità e riflessività sono centrali, ponendo l'affettività come base per una relazione efficace. In questo senso, il lavoro formativo deve agire sulla personalità di operatori e insegnanti che devono a loro volta "mediare" o facilitare la comprensione tra persone di diverse culture;

- I diversi elementi sono in un rapporto di influenza reciproca. L'interesse e il rispetto, ad esempio, condizionano le capacità di comunicare, che, una volta apprese, possono creare empatia. La rivisitazione dei propri stereotipi e pregiudizi crea apertura, ma a sua volta l'apertura è una condizione per l'autoriflessività;

- La formazione non si limita a promuovere capacità di tolleranza e mera accettazione, lasciando le persone in spazi separati che non si incrociano, Per realizzare gli obiettivi della formazione e superare i pregiudizi o l'incomprensione, non basta neanche creare una relativistica presa di distanza dalla propria e altrui cultura. Occorre invece costruire uno *spazio terzo* di fiducia e reciproca trasformazione, in cui ognuno possa essere disponibile al mutuo adattamento;

- La competenza interculturale contiene una dimensione etico-politica, in quanto promuove un'idea di cittadinanza non nazionalistica, globale e basata sull'interdipendenza e la comprensione pacifica tra i popoli;

- Nel caso degli operatori sociali, mediatori e insegnanti, la competenza interculturale viene esercitata non solo per far conoscere l'altro, ma per farlo incontrare, per indurre una rivisitazione dei propri punti di vista e per favorire la produzione di progetti educativi destinati alla comprensione reciproca;

Gli elementi messi in luce costituiscono una base di lavoro che può essere adattata alle diverse esigenze e contesti in cui operatori e insegnanti si trovano. L'approccio riflessivo suggerisce una visione di

formazione personalizzata, in cui ognuno può determinare il modo in cui articolare le esperienze e le acquisizioni teoriche. Programmi di questo tipo possono essere adeguatamente svolti solo attraverso metodologie di tipo attivo (discussioni, casi, simulazioni, *role playing*, soluzioni di problemi, utilizzo di dilemmi e choc culturali) che permettano una personalizzazione dell'apprendimento, e strumenti di promozione dell'autoriflessività (giornale di bordo, auto-valutazione, scrittura narrativa, analisi della letteratura, portfolio).

Una parte fondamentale di questo curriculum formativo è rappresentato dall'articolazione tra il vissuto esperienziale e il sapere teorico, nelle forme dell'alternanza breve o lunga: stages, tirocinio, esperienze extra-moenia, periodi all'estero o all'interno di una comunità di minoranze. Inoltre, è fondamentale che ai partecipanti alla formazione venga chiesta una rielaborazione della competenza acquisita in forma di progetto educativo o didattico.

ENJEUX ET RÉORGANISATIONS DENTITAIRES DANS UN MOMENT D'ADAPTATION DANS UN PROCESSUS DE FORMATION «BACHELOR OF SCIENCE EN SOINS INFIRMIERS». SITUATION DES ÉTUDIANTS D'AFRIQUE SUBSAHARIENNE

di Myriam Graber*

Introduction

C'est à partir des résultats d'une recherche scientifique (Grabert, Mégard Mutezintare & Gakuba et al., 2007) et d'un canevas de thèse en cours que nous visons à rendre compte des problématiques posées par les difficultés/facilités rencontrées dans un système HES¹ de formation professionnelle d'infirmière et des problématique d'adaptation au niveau identitaire.

Cette recherche a permis de mettre en évidence et de comprendre les difficultés/facilités des étudiants d'Afrique subsaharienne dans le but de cerner en quoi l'apprentissage pour un africain peut être plus complexe en lien avec ses représentations de la santé, de la maladie, de l'éducation scolaire, de ses valeurs culturelles et religieuses, de ses représentations de la formation, de l'apprentissage. Un des facteurs de motivation à venir se former en Suisse des étudiants d'Afrique subsaharienne est que les formations dans les pays du Nord sont plus valorisées par cette population d'une part à cause du développement des technologies, des sciences et de la recherche et d'autre part, les diplômes acquis au Nord offrent une plus grande employabilité par la suite (Bolzmann, 2008, en cours). Un nombre augmentant de ces étudiants viennent donc se former dans les HES. Ces recherches ont permis de comprendre de quoi sont vraiment constitués ces obstacles à l'apprentissage : du rapport au Savoir, de la tradition éducative, de l'appartenance culturelle, de l'identité de la communication interculturelle (Grabert et al., op. cit.). L'observation des difficultés/facilités d'apprentissage de ces étudiants africains autorise une meilleure compréhension de ce qui se passe dans tout apprentissage « ordinaire » ou avec des personnes d'autres régions du monde toutefois, les questions

* Professeur et Coordinatrice de Ra&D à la Haute Ecole Arc Santé Neuchâtel/Delémont, Suisse.

¹ HES : Haute Ecole Spécialisée

identitaires dans un moment d'intégration ont peu été traitées. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi ce thème pour notre projet de thèse².

Par étudiants africains subsahariens, nous entendons des étudiants adultes (homme-femme, de 18 ans et plus) qui ont suivi le cursus de l'école obligatoire ou une partie, dans leur pays et qui sont arrivés en Suisse par la suite.

Le choix de la population retenue pour cette recherche ainsi que pour la thèse, c'est-à-dire les étudiants d'Afrique subsaharienne, s'est fait, non pas dans le but de stigmatiser cette population mais bien au contraire, dans le but de fournir des outils, des instruments permettant de surmonter les obstacles rencontrés par tous les étudiants mais de manière moindre lorsque la culture est celle du pays ou d'un pays plus proche. Les étudiants d'une culture plus éloignée permettront de mettre plus clairement en évidence les questions identitaires en présence.

Nous sommes toutefois consciente que le risque de catégorisation existe alors même que « l'usage du marquage voire du stigmate culturel est circonstanciel et obéit très clairement à des enjeux symboliques ou non » (Abadaalh-Preteuille, 2005). P. 27). Un individu reconnu dans sa singularité voit son égalité menacée alors que l'autonomie et la singularité menacent à leur tour l'égalité. D'un côté les minorités luttent pour une disparition de leur identité dans l'égalité car leurs différences cristallisent les stigmatisations. D'un autre côté, surgissent les contre-tendances identitaires luttant pour la reconnaissance d'une singularité irréductible à l'égalité, et visant à obtenir des droits, des politiques sociales spécifiques qui pourtant menacent l'égalité : il y a donc un caractère contradictoire. La prise en compte de l'origine ethnique montre bien ce problème : ignorer une identité culturelle c'est nier la singularité des acteurs concernés, ignorer les problèmes dont ils souffrent et maintenir des formes de domination et de mépris. Mais retenir cette identité, c'est l'inscrire comme une différence vécue comme un stigmate et c'est imposer aux individus des appartenances qu'ils ne veulent peut-être pas. Marquer la différence c'est imposer une reconnaissance dont on peut ne pas vouloir. L'égalité dissout les Nous, l'identité assigne à un Nous (Dubet in Caillé, 2007, p. 17-43).

II. Méthodologie de la recherche

La recherche est qualitative et l'approche méthodologique s'inspire de la théorie fondée en faisant des allers et retours entre nos observations empiriques et la théorisation (Glaser et Strauss 1992) et la théorie de la sociologie compréhensive, saisie d'un savoir social incorporé par les individus (Kaufmann, 1996). Cette théorie développée auparavant par Max Weber (1992) pour qui « la démarche compréhensive s'appuie sur la conviction que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un

² Intégration et processus identitaires des étudiants d'Afrique subsaharienne dans une formation en soins infirmiers. Université de Genève.

savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus,...et le chercheur doit être capable d'interpréter et d'expliquer à partir des données recueillies » (p. 23).

L'analyse porte sur le contenu des entretiens. Nous dégageons, ici, les éléments les plus prégnants pour les interpréter en fonction des axes théoriques retenus. La perspective de développer des explications causales en repérant ce qui relie certains faits entre eux, en cernant leur rôle respectif est aussi présente.

Terrains de la recherche

Cinq Hautes Ecole Santé Social (HES-S2) participant à la recherche. Les lieux de pratique ayant participé à la recherche sont les terrains où les étudiants d'Afrique subsaharienne ont fait leur formation pratique relatifs aux différentes écoles et cantons.

Populations³ et outils méthodologiques

a) Etude de vingt-cinq dossiers estudiantins : L'étude des dossiers est faite par les enseignants chercheurs des différentes institutions HES dans le but de cerner le nombre d'étudiants entrant dans l'échantillonnage selon les critères retenus, de cerner leur trajectoire, leur origine et leur histoire, de comprendre leur motivation à suivre une formation dans une Haute Ecole Santé ou Social.

b) Vingt-trois étudiants d'Afrique subsaharienne ont participé aux entretiens : **Les entretiens compréhensifs ont été** réalisés avec différents groupes réunissant plusieurs étudiants africains subsahariens d'une même école (6 au maximum). Deux chercheurs, le collègue d'origine d'Afrique subsaharienne et le collègue autochtone ont conduit ces entretiens qui consistaient, pour les étudiants présents, à réagir sur des situations emblématiques d'obstacle et /ou de réussite au niveau de l'apprentissage, construites par d'anciens étudiants d'Afrique subsaharienne de ces écoles.

c) Treize conseillers aux études ou tuteurs⁴ ont été interviewés : ce sont les enseignants responsables du suivi pédagogique, de ces étudiants. **Des entretiens semi-directifs** effectués avec ces personnes nous donnent des informations utiles sur leurs représentations du vécu de ces étudiants. Ces entretiens-ci mettent également en évidence ce qui est mis en place au niveau de l'interculturalisation.

d) Onze praticiens formateurs (PF) ont été interrogés : dans une formation en alternance, **des entretiens semi-directifs dans les lieux de**

³ Pour simplifier l'écriture nous avons utilisé le masculin tout au long du travail. Il va de soi que nos propos concernent tant les femmes que les hommes !

⁴ Selon les écoles le terme tuteur ou conseiller aux études est utilisé. Dans les deux cas il s'agit d'enseignants encadrant les étudiants de manière plus proche à travers leur processus de formation et le suivi des formations pratiques.

formation pratique avec les professionnels ayant également rencontrés la population cible sont indispensables. Ces entretiens permettent de cerner les difficultés et les facilités d'apprentissage en situation pratique lors d'un stage et de les comparer à celles rencontrées au niveau théorique dans les institutions de formation. Ils fournissent des données relatives aux conceptions et significations accordées par les professionnels à ces difficultés et facilités.

III. Quelques résultats de la recherche précitée

Problèmes concernant le système de formation : l'école en Afrique et les systèmes de formation HES

Dans « L'ouverture entre l'école et le milieu en Afrique noire. Pour une gestion pertinente des connaissances », Mukene (1988) dit que : l'école en Afrique noire constitue un corps étranger. Elle n'a pas pour objectif d'intégrer la société africaine ou de s'y intégrer. L'école fonctionne dans une situation anormale, issue du contact culturel réalisé au moment de la colonisation. Ce qui a pour conséquence que l'école véhicule des éléments empruntés à des sources différentes, donc une distanciation culturelle de l'école. Il y a également une distanciation par rapport à son milieu qui provoque une opposition entre la tradition et la modernité. Au niveau pédagogique, la primauté est accordée aux connaissances livresques avec une méthode d'apprentissage à l'appui peu dynamique. La mémorisation induit que l'élève apprend plus à reproduire qu'à produire ou créer. L'école transmet des connaissances abstraites, peu significatives et non liées à l'expérience de ses usagers. Ceci ne permet donc pas à l'élève de mettre en pratique, d'appliquer les connaissances apprises.

« le bon élève en Afrique est celui qui intervient quand le maître lui donne la parole, nous on a toujours tendance à attendre qu'on nous sollicite qu'on prenne la parole, c'est que nous on vient d'une culture qui voudrait que la parole se donne.

Et on arrive dans un système où on nous dit toi aujourd'hui tu fais l'animateur, donc je vais dire que les gens qui n'ont pas fonctionné comme ça, c'est un autre apprentissage à faire parce que ça va toucher leurs habitudes, ça va les bousculer dans les choses qu'ils ont de plus profond, en même temps il faut se battre pour comprendre ce système qui est nouveau » (Ié2)

Lorsqu'un étudiant intègre une HES, il est censé savoir utiliser les codes en vigueur (prise de parole, regarder dans les yeux,...) ce qui n'est pas évident pour un étudiant africain qui vient d'arriver en Suisse.

En HES, le métier d'étudiant attendu signifie être capable de réflexivité constante sur et dans l'action afin de favoriser l'analyse critique,

l'autonomie ainsi que l'autorégulation. Cela nécessite l'auto-apprentissage, et exige de l'élève de pouvoir construire en situation en utilisant des jugements de qualité et des habiletés appuyés sur des connaissances.

L'étudiant africain venant d'un autre système, se sent constamment tiraillé entre son système de valeurs et les valeurs du pays d'accueil alors qu'il est déjà dans une situation d'identité personnelle conflictuelle, ce qui ne va pas faciliter son adaptation.

C'est lié aussi à l'éducation qu'on reçoit à la maison, on apprend à l'enfant à respecter une personne adulte. En classe, c'est pareil, l'élève applique ce qu'il a appris à la maison et respecte son maître, ... mais c'est une question de respect, d'être poli et de rester tranquille, c'est culturel, c'est naturel pour les africains, en tout cas pour moi on m'a éduqué comme ça. (Iwé2).

Le rapport à l'autorité est également une valeur éducationnelle familiale et scolaire pour les étudiants venant d'Afrique, le maître est celui qui sait, dont les savoirs sont incontestables, redire par cœur ce que le maître a dit fait partie de leur éducation alors qu'ils suivent une formation où la réflexivité, l'autonomie, sont la base de la formation, où l'esprit critique, l'argumentation personnelle sont très importantes. Il y a conflit entre les valeurs de la socialisation primaire (Lahire, 2005) et celles de la socialisation secondaire, période dans laquelle l'étudiant se retrouve actuellement.

En Afrique, la prise de parole ne se fait pas automatiquement, l'élève doit attendre que la parole lui soit donnée alors que dans nos systèmes de formation, un étudiant qui prend la parole démontre son intérêt, son implication et un étudiant qui ne dit rien sera assez vite « catalogué » comme étudiant ayant peu d'intérêt à ce qui se passe, n'étant pas motivé.

La mise en pratique de la théorie n'est pas apprise dans leur formation africaine alors que dans la formation en HES en Suisse, ils apprennent non seulement à mettre en pratique la théorie mais aussi à l'adapter à la situation et au contexte.

Lorsque les étudiants arrivent dans notre système d'apprentissage suisse dans les HES, ils se trouvent confrontés à des situations inhabituelles pour eux, leur causant des difficultés. Ils auraient besoin d'un moment d'adaptation, voire de formation à la pédagogie du pays d'accueil. Ces difficultés-ci rencontrées par les étudiants africains découlent de la différence entre les systèmes de formation c'est-à-dire de la façon dont ils ont été formés en Afrique et de celle à laquelle ils doivent s'habituer. C'est ce que dit cet enseignant :

« ... Maintenant dans un groupe classe j'ai rencontré des étudiants de votre population, effectivement qui manifestent certaines difficultés parfois, justement, à contextualiser les connaissances ou même le type de compétences à développer. Parce que pour moi il y a

*quelque chose quand même dans la lecture du monde, ...
mais l'essence elle est là ». (LSE3)*

La lecture du monde

Certains enseignants disent que c'est la lecture du monde qui n'est pas la même et que l'essence est là. Ceci nous renvoie aux deux systèmes de pensée, même si nous devons être prudent et ne pas les restreindre à un dualisme, car cette dualité est en partie dépassée de par les changements induits dans la société actuellement dans les pays d'Afrique subsaharienne surtout dans les milieux urbains. Nous avons utilisé ces visions afin de comprendre ce qui se passe au niveau de l'apprentissage mais il est bien entendu que celles-ci ne se réduisent pas de cette façon dans la réalité mais correspondent à des modes explicatifs de fonctionnement et de pensée véhiculés par l'école postcoloniale à laquelle les étudiants appartenaient avant de commencer leur formation professionnelle.

La pensée africaine selon Ndaw (1983), juxtapose et enchaîne des idées sans les relier, elle fait beaucoup de liens d'analogie et de ressemblance, s'exprime au travers de symboles et relève moins de la rationalité. La pensée occidentale est plus éloignée des modèles visuels, des images, elle est plus systémique, s'exprime dans le domaine des signes et relève plus de la rationalité.

Dans la pensée africaine, les connaissances favorisent les croyances, les références à la tradition, elles ont un caractère de sacralité et ne sont pas facilement remises en cause. Dans le système occidental, les connaissances sont relativisées car admises à une époque donnée, elles perdent de leur valeur et n'ont pas de caractère de sacralité, ce qui permet plus d'envisager les alternatives. Malgré que cette façon de comprendre la pensée est en évolution dans les pays d'Afrique, et ce, plus particulièrement dans les milieux citadins, elle reste perceptible dans ce que les enquêtes ont mis en évidence.

Certains enseignants et praticiens évoquent :

*La pensée de ces étudiants nous semble autre
Ils ne voient pas les situations de la même façon
Ils ont leur manière de créer les liens avec les choses*

L'Afrique noire est grande et diverse ! Cependant Ndaw (op., cit) définit la « pensée africaine » comme celle d'individus ayant leurs attaches au Sud du Sahara et qui « se sentent unis, quelles que soient leurs origines, par un même passé commun ». Des étudiants disent :

Ié4: Il y a cette dimension que les africains ont leur façon de faire les choses, ils ont leur façon de voir les choses, ils ont leur façon d'entrer en relation qu'eux ils n'en ont pas quoi, donc c'est clair qu'on a une autre culture, on a une autre manière de faire

*les choses, peut-être parfois avant de juger il faut aussi prendre ces paramètres en compte.*LS GR1

Ié1 : « je devais m'adapter à une situation nouvelle qui se prête à moi, ce n'est pas évident de s'impliquer, complètement en faisant un peu le lien entre l'intégration et l'assimilation, quand on vient on vous demande de s'intégrer, s'intégrer comment, à quel niveau, ce sont des notions qui se structurent dans ma tête et qui restent sans réponse quoi, parce que je me demande qu'est ce qu'on attend par intégration » LSGR1

Cette façon de voir et d'interpréter le monde nous amène à tenter de comprendre **les questions identitaires**. C'est ce que nous nous proposons de faire en lien avec des situations vécues en stage pratique.

IV. Projet de thèse

Nous partons du postulat que **les étudiants d'Afrique subsaharienne sont très fortement confrontés à leurs valeurs lors d'interrelation pendant les stages pratiques et que ceci peut avoir pour conséquence qu'ils vivent un choc culturel intense dans les situations avec les patients de culture différente**. Nous inversons, ici, les rôles c'est-à-dire que le soignant est de culture différente, faisant partie du groupe minoritaire et le client du groupe majoritaire. Ceci se passe régulièrement dans les soins infirmiers sans que ce soit toutefois la norme.

V. Méthodologie du projet de thèse

Notre projet de thèse s'inscrit dans le courant qualitatif privilégié par les auteurs Huberman & Miles (2003), dans une visée de compréhension du phénomène (Schurmans; 2006). Il s'agira de développer la théorie en partant des représentations et de la pratique des acteurs car les individus construisent leur réalité. La démarche compréhensive permet l'émergence du sens par repérage, recueil et « lecture des traces laissées par un acteur » (Paillé & Mucchielli, p. 27). Cette perspective s'inscrit dans une approche de la sociologie compréhensive, saisie d'un savoir social incorporé par les individus (Weber 1992, Bertaux, 1997). Les méthodes de recueil de données et d'analyse correspondent à nos choix de méthodologie effectués afin de pouvoir saisir les logiques sous-jacentes. Une telle logique d'enquête convient particulièrement, selon Bertaux, à l'exploration d'une *catégorie de situation*, ici, les étudiants d'Afrique subsaharienne dans un processus de formation. Les modes de saisies de situation permettent selon Schurmans (2006), de considérer la personne en tant que productrice de sens et la prise en compte du sujet comme co-acteur de la construction et de la compréhension du sens.

La population à l'étude comprend des étudiants d'Afrique subsaharienne venant se former en Bachelor of Science en Soins infirmiers

en Suisse romande mais ayant suivi pratiquement toute l'école obligatoire en Afrique. Cette recherche se fera dans des HES de Santé de Suisse romande (minimum 2 écoles : Lausanne et Neuchâtel), car ces deux villes sont de grandeur différente. Les difficultés et obstacles rencontrés dans l'interaction avec des patients ou des professionnels de culture autre pendant les stages seront des moments clef pour découvrir ce qui se joue dans un processus d'intégration dans une rencontre interculturelle non seulement au niveau des valeurs et croyances mais aussi au niveau des formes et des stratégies identitaires.

a) Entretiens biographiques

Les entretiens biographiques envisagés sont adéquats dans cette recherche car ils vont permettre de « rassembler des épisodes et des expériences de la vie appartenant à des temps et à des contextes hétérogènes » (Delory-Monberger, 2004, p. 263).

Nous ferons quinze à vingt entretiens sous forme de récits de vie avec ces étudiants d'Afrique subsaharienne. Ils permettront de décrire une partie de l'histoire de vie de ces derniers, c'est-à-dire de leur enfance, comment ont-ils grandi, de quel pays et de quelle famille viennent-ils. Ils raconteront leur vie en Afrique, leur scolarité et leur immigration ainsi que ses raisons, l'arrivée en Suisse et le début de formation afin de comprendre les difficultés rencontrées par les étudiants lorsqu'ils sont confrontés à une culture autre.

b) Entretiens compréhensifs lors des stages

La méthode qualitative permet d'appréhender l'expérience des étudiants au travers d'entretiens compréhensifs et d'en éclairer leurs conduites en tenant compte du sens qu'ils leur confèrent. Nous enregistrerons également ces entretiens, faits pendant les périodes de stage, avec l'accord des étudiants afin de pouvoir les retranscrire en intégralité pour l'analyse. Nous privilégions ces entretiens car selon Weber, (1992), Kaufmann, (1996) et Schurmans (2006), ils permettent de saisir les logiques sous-jacentes.

Par la réalisation de ces entretiens, notre intention est de rendre compte du point de vue des acteurs sociaux et d'en tenir compte pour comprendre et interpréter leurs réalités (Poupart et al., 1997). Nous pourrions saisir la manière dont les étudiants définissent leur situation actuelle et le sens qu'ils donnent à leurs actions (Garfinkel, 1967), la manière dont ils se représentent le monde et vivent leurs situations. Selon Goffman (1961) et Becker (1963), nous pensons repérer comment les sujets interprètent leurs expériences sociales mais aussi les contraintes imposées par le contexte. Nous relèverons les représentations des étudiants par rapport à la santé, la maladie ainsi que leur registre d'interprétation (Charmillot, op., cit.). Nous tenterons, au travers des stratégies identitaires (Camilleri, 1999) explicitées par les étudiants de comprendre comment ils négocient ou non, réinterprètent leurs valeurs en fonction des nouvelles valeurs en présence. C'est-à-dire de comprendre comment les étudiants réinterprètent les situations professionnelles et leur donnent sens.

Les enjeux identitaires en formation dans un contexte culturel différent

Immigrer c'est immigrer avec son histoire « l'immigration étant elle-même partie intégrante de cette histoire » (Sayad, 1999). L'individu immigré avec ses traditions, ses façons de vivre et de penser, avec sa langue et ses valeurs personnelles mais également sociales, il immigré avec sa culture (Sayad, *op. cit.*).

Dubar refuse toutefois de penser qu'il y a des « appartenances essentielles (en soi) et donc des différences spécifiques à priori et permanentes entre les individus » (Dubar, 2000, p. 4). Il préfère penser que ce qui existe, sont des « modes d'identification variables au cours de l'histoire collective et de la vie personnelle, des affectations à des catégories diverses qui dépendent du contexte » (*op. cit.*, p. 4). La socialisation est comprise comme « construction d'un monde vécu » (Dubar, 2005), ceci implique que ce monde n'est pas statique, mais qu'il peut être déconstruit et reconstruit tout au long de la vie (Dubar, *op. cit.*). Toutefois, des étudiantes venant d'ailleurs vont vivre une période difficile, douloureuse et une expérience vitale, période nommée aussi « transformation de soi » (Dubar, 2000).

Notre intérêt se focalise donc également sur les enjeux identitaires, *les formes identitaires* (Demazière & Dubar, 1997 ; Dubar, 2000) développées et mises en place par ces étudiantes dans un moment d'adaptation afin de cerner ce qui facilite leur intégration dans la formation et l'adaptation aux changements.

Il y a les identifications attribuées par les autres « *identités pour autrui* » ainsi que les identifications revendiquées par soi-même « *identités pour soi* ». Pour Dubar, c'est la relation entre ces deux processus d'identification qui est au fondement de la notion de « formes identitaires » (Dubar, *op. cit.*, p.4). Il existe deux formes identitaires, les premières sont les « *formes communautaires* » (p.4) qui supposent la croyance dans l'existence de communautés, non pré-assignées aux individus et se reproduisant à l'identique à travers les générations. L'individu s'identifie à partir de son groupe d'appartenance pouvant être l'identité pour soi et/ou pour autrui. Les secondes formes identitaires sont des « *formes sociétales* » (p. 5), existence de collectifs multiples, variables, éphémères auxquels l'individu adhère pour des périodes limitées leur fournissant des ressources d'identification provisoires (*op. cit.*, p.4-5). Ces formes identitaires ne sont pas contradictoires, elles permettent d'identifier les autres et de s'identifier soi-même.

L'individu construit son identité personnelle au travers des crises qu'il rencontre (Dubar, *op. cit.*). Les changements importants qui résultent d'une immigration par exemple, même si elle est volontaire, génèrent des crises identitaires conséquentes, crise personnelle due au changement de routine, des modes d'apprentissage, des valeurs, des croyances, dépaysement, changements au niveau des systèmes sociaux. Ces crises sont

identitaires parce qu'elles perturbent l'image de soi, l'estime de soi, la définition même que la personne donnait de « soi à soi-même » (Dubar, 2000, p.167).

C'est une réelle épreuve du changement car l'étudiante doit faire des choix, abandonner son ancienne identité, renoncer à une forme identitaire protectrice, et construire une nouvelle identité, à partir des nouvelles expériences. Les formes identitaires construites nous permettront éventuellement de mettre en évidence une spécificité de la forme identitaire dans le cas de la population considérée, de comprendre comment les tensions entre les deux cultures en présence s'activent, se réduisent et se résolvent.

Questions identitaires dans les entretiens biographiques préalables

Les questions identitaires sont en lien avec la communication interculturelle, l'acculturation, les confrontations des représentations. Nous nous centrons, ici, sur les représentations de la santé/maladie, de la personne âgée et de l'éducation dans les milieux de santé. Les étudiants disent combien c'est un choc pour eux lorsque leurs représentations sont confrontées aux représentations du pays d'accueil concernant ces différents éléments.

Sayad (1999) dit que l'individu immigré avec ses traditions :

Cette étudiante nous confirme ses dires :

« ... c'est vrai que mes premières expériences en EMS, je rentrais, je pleurais chez moi tous les soirs parce que le sexe en Afrique c'est quelque chose qui est sacré, quelque chose qui est de nouveau tabou dans le transgénérationnel,

je vais dire je peux parler de ça avec une copine de mon âge, avec les personnes de ma génération mais je ne peux pas parler de ça avec les personnes âgées et une personne âgée ne pourra pas parler de ça avec quelqu'un qui n'est pas de son âge non plus, ... mettez-vous à notre place, ce n'est pas la nudité de votre copain si un jour vous devez assumer ça... (Ié2)

... chez moi je me suis en pris à mon mari, je l'ai engueulé comme si c'était lui...vous êtes complètement tarés ici, ce n'est pas normal, pourquoi on va mettre les gens comme ça dans un endroit isolé, ils ont encore leur famille,

il comprenait que j'avais besoin de ça pour créer mon chemin mais je vais dire que ce n'est pas anodin parce que ça nous met devant les responsabilités, des situations qu'on a jamais assumées qui nous parlent dans notre intimité, et puis un jour on te met devant une

réalité ou tu dois assumer ça, je pense même qu'on ne soit capable de mesurer combien c'est important » (Ié2)

Un autre étudiant s'explique ce choc de la façon suivante :

*« Je pense **qu'elle est choquée** parce que ici **on met les personnes âgées à part, ..., je pense qu'elle n'a pas encore compris comment fonctionne la société, il faut déjà comprendre comment fonctionne la société** ». (Ié3)*

Selon Dubar (2000), la socialisation est une construction du monde vécu et ce monde n'est pas statique, l'individu le déconstruit et le reconstruit tout au long de la vie, période nommée « transformation de soi ».

Il ne faut pas oublier, que ces étudiants arrivent après avoir vécu la socialisation primaire (Lahire, 2005) dans leur pays d'Afrique et que l'arrivée est souvent bien différente de ce qu'ils avaient imaginé alors. Souvent ils subissent un choc culturel. Ce choc est d'autant plus fort qu'il est vécu dans une formation où l'humain est au centre de ses préoccupations :

*« En arrivant, les grandes difficultés qu'on a d'abord, je dirai que personnellement que c'est **la violence, le choc que j'ai pu ressentir en arrivant ici mais avec le temps, j'essaie de relativiser***

*... c'est-à-dire que la violence de certaines choses ici, **c'est tellement violent que quelque part dans nos têtes, on commence déjà à se préparer, tu sais le corps il va forcément faire ce que tu veux qu'il fasse, si c'est toi le maître, le corps, il va suivre ce genre de choses...** » (Ié)*

Par exemple, un étudiant dit :

*« ... c'est vrai pour Maimouna, **le sexe en Afrique, c'est quelque chose de tabou, surtout au niveau des personnes âgées, ça fait doublement tabou, que ce sont des choses on n'a pas l'habitude de voir,***

*c'est-à-dire que **ça relève du cercle familial, il faut arriver à un certain âge pour pouvoir faire partie de ce cercle là, maintenant, jeune comme toi, tu montes sans préparation, sans liens dans ce monde, c'est assez violent,***

*mais il suffit de lui faire comprendre **que ici la société, c'est ça comme ça va, c'est vrai moi lorsque je faisais mes stages, j'ai été vraiment choqué par le fait de voir ce genre de trucs parce que j'ai compris que la société d'ici il fallait que je m'y prépare à tout voir, c'est vrai il y a des trucs qui m'ont choqué, il y a d'autres que j'ai pu relativiser comme ça pour essayer d'avancer...** » (TRGR-1)*

Les extraits suivants d'enseignants montrent que l'étudiant arrive en formation avec ses représentations, représentations venant de sa socialisation primaire et qu'il devra déconstruire afin de produire du nouveau, moment de socialisation secondaire.

« Elle a toujours baigné dans son milieu, dans sa famille et elle a ramené toute la culture ici et fait l'école d'infirmières avec des représentations de la santé qui sont vraiment restées de là-bas... »

Cela induit pour elle des « difficultés d'adaptation, des difficultés en lien avec les représentations qu'elles ont et des stages qui s'orientent parfois plus vers de la déconstruction de ce qui a été fait auparavant pour repartir sur, du nouveau donc » (VDGRI)

« Ensuite il a commencé son stage et pour lui ça a été avec des ados filles et garçons certains venaient de son pays d'autres pas du tout et il a été je dirais extrêmement bouleversé dans son stage c'est de découvrir que les éducateurs ne faisaient pas comme lui il pensait qu'il devait faire et puis pour revenir et la praticienne formatrice nous a demandé de revenir sur le terrain pour essayer de trouver une solution pour que cet étudiant puisse avancer en fait, soit pas tout le temps en retrait, il restait dans le bureau car il avait tellement peur, pas des jeunes mais il savait pas quoi faire car il disait mais chez moi c'est deux claques avec certains jeunes qui débordent donc il savait bien que c'était pas ça, il savait bien que c'était pas la morale mais il arrivait pas à trouver une compréhension d'une manière de faire qui était décalé par rapport à lui-même, c'était pas lui et il savait pas comment mettre en vie cela. Avec la PF on revenait toujours sur sa différence culturelle et cet étudiant il cherchait plutôt à changer totalement et à oublier sa culture et ce n'était pas entendable je ne sais pas comment dire ça » (TSE3-157).

Cet étudiant est confronté à ses valeurs personnelles et ne sait plus comment faire pour avancer, pour se sortir de cette situation, il reste figé et a besoin d'aide. Sa difficulté est de faire quelque chose entre ses valeurs et les valeurs du pays d'accueil.

Les formes communautaires constituent le maintien du sujet en l'état de reconnaissance de lui-même au travers de l'élaboration d'un sens. Cette forme identitaire contient l'ensemble des valeurs et des représentations permettant à la personne de se signifier à elle-même et aux autres (Abdallah-Preteuille, 2005).

« ...quand on explique ça pour un africain pour dire que c'est quelqu'un qui est dépressif, ça c'est difficile, et nous dans nos sociétés il y a tellement des tabous, ...les

*gens ils meurent avec ça, c'est difficile de lui demander de suivre la progression de ce mal qui l'ennuie en fait, peut-être quelque part pour éviter tout ça, on dit que ce sont des choses qui n'existent pas ... **dans notre société, on arrive pas à donner un nom en fait, pour moi quand on voit ces gens on dit qu'ils sont fous et puis on se limite là, on associe ça peut-être à un mauvais sort, au destin, on arrive pas à aller en avant ...** » (TRGR 1)*

En revanche, **les formes identitaires sociétares**, recouvrent quant à elles, l'identité prescrite car toute construction de sens se fait en tenant compte de l'environnement médiatisé par autrui (individu, groupe, société) (Mégard Mutezintare, in Graber *op. cit.*). Ces formes sociétares facilitent l'adaptation à d'autres contextes en produisant de nouveaux comportements et de nouvelles attitudes.

*« par exemple quelqu'un qui a le diabète, en Afrique, ils vont dire j'ai la tension. Par contre ici quand **tu prends un bouquin d'anatomie ou de physiologie**. En Afrique si tu te limites à ça ils ne vont pas comprendre, ...au niveau de certains organes ou des problèmes endocrines c'est-à-dire tout ce qui est hormonal au niveau du corps il y a un déclenchement, il y a un processus de déclenchement qui se fait, **ce que j'ai trouvé ici assez intéressant** » (TRGR-1)*

*...par contre il suffit tout **juste quand on fait ce genre d'études, il suffit de comprendre, il y a beaucoup de pathologies nouvelles qu'en Afrique ils ne comprendront jamais, parce qu'ils associent souvent beaucoup ...** »*

*« Oui d'une manière générale, **il y a des choses nouvelles que j'ai vraiment apprises ici** mais par rapport à la physiologie, j'ai compris plus ou moins par rapport à mon corps que tout est relatif quelque part voilà, **c'est vrai il y a des trucs en Afrique on associe comme je l'ai dit tout à l'heure, oui c'est un mauvais sort, c'est une malédiction** ou bien, ce sont des choses qui ne sont pas fondées... (Ié)*

Chaque culture a sa façon de nommer et de classer les maladies. Toute classification suppose une interprétation des mécanismes et des causes qui ont engendré le mal.

Les représentations sociales de la santé et de la maladie ont une dimension culturelle à prendre en compte car le sens donné à la maladie est enraciné dans notre réalité sociale et historique (Charmillot, 1997). Les sociétés africaines ont plusieurs registres explicatifs de l'étiologie d'une maladie. Selon Fassin & Jaffré (1990, p. 42), la particularité des sociétés

africaines concernant les étiologies de la maladie sont une *superposition de registres étiologiques*. Il peut y avoir un acte de sorcellerie en jeu, une rupture de tabou, les ancêtres, les génies...(Charmillot, *op. cit.*). Les étiologies plurielles « dépendent du contexte dans lequel la maladie apparaît, de l'individu qu'elle concerne, de l'histoire personnelle du malade et de celle de son entourage, du type de relation qu'il a pu avoir dans l'ensemble du groupe social ou avec les puissances surnaturelles. L'étiologie relève du savoir du devin informé ès qualité par les génies selon Sylvie Fainzang (1985, p. 185, citée par Charmillot).

Nous pouvons comprendre dès lors que lorsque les étudiantes d'Afrique subsaharienne arrivent en formation en soins infirmiers et sont confrontées à des étiologies rationnelles du modèle biomédical, elles peuvent avoir des tensions entre leurs représentations et celles correspondantes des individus du pays d'accueil. D'après Zempleni (1985), il est possible d'introduire de nouvelles alternatives thérapeutiques mais plus difficile de mobiliser les modèles interprétatifs. En Afrique, il y a un partage entre le recours au modèle occidental explicatif de la médecine et le recours à la médecine traditionnelle. Il définit la différence ainsi : l'hôpital sert aux traitements symptomatiques et le village aux traitements étiologiques.

L'écart entre la vision occidentale de la santé/maladie et la vision africaine nous paraît intéressant afin de comprendre les enjeux dans une relation patient/ étudiante infirmière d'Afrique subsaharienne.

Un enseignant tente de trouver une piste d'aide avec un étudiant :

« Comment tu peux t'oublier toi-même et tu ne peux pas sauter comme ça autrement tu n'existes plus, et continuer toi-même à apprendre de ta propre culture et d'apprendre aussi des références d'ici et comment tu pourras faire que cette alliance, faire autre chose de nouveau mais qui pourra être ni l'un ni l'autre. Et pour lui même c'est quelque chose qui était un grand questionnement, je trouve que c'était extrêmement complexe » (TSE3 178)

Cette distinction entre les formes identitaires nous semble importante car elle permet de saisir la dynamique identitaire si complexe et de comprendre une « ligne de conduite et de moyens (processus cognitifs, comportements, communication,...) qu'un sujet peut utiliser pour maintenir une conscience et une image positive et cohérente de lui-même ».

Ceci nous amène à comprendre comment un étudiant fera pour s'adapter, se construire une nouvelle identité tenant compte de ses valeurs et des valeurs du pays d'accueil afin de garder une continuité entre son passé, son présent, voire son futur. Le sujet devra gérer une nouvelle identité personnelle, de nouvelles relations, c'est ce qui lui permettra d'incorporer un arrangement entre les formes communautaires et les formes sociétales.

Bibliographie

- Abdallah-Preteille, M. (1986, 2005, 2^{ème} ed). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Berker, H.S. (1963) : *Outsiders*, New York : The Free Press.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris, Nathan, Sociologie 128.
- Camilleri, C. (1999). Identité personnelle, identité collective : les différentes de contact et d'échanges. In *guide de l'interculturel en formation*. Paris, Retz.
- Charmillot, M. (1997). *Les savoirs de la maladie. De l'éducation à la santé en contexte africain*. Cahiers de la section des Sciences de l'Education No 81. Genève ?
- Delory-Monberger, C. (2004). *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Paris : (Eds.) Economica, Anthropos, 2^{ème} édition.
- Demazière, D. & Dubar, C. (1997). *Analyser des entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Laval : PUL.
- Dubet, F. (2007). Injustice et reconnaissance. In Caillé A. et Al. *La quête de reconnaissance. Nouveau phénomène social total*. Paris : Editions de la Découverte/ M.A.U.S.S.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.
- Dubar, C. (2005). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Fassin, D. & Jaffre, Y. (1990). *Sociétés, développement et santé. Paris. Ellipses/Aupelf*.
- Garfinkel, H. (1967) : *Studies in ethnomethodolog*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.
- Garfinkel, H. (1967) : *Studies in ethnomethodolog*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of Grounded Theory : strategies for qualitative Research*. Chicago, Aldine.
- Goffman, E. (1968). *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris : Minuit.
- Graber, M., Gakuba, T. & Mégard Mutezintare, C-L et al. (2007). *Processus d'apprentissage des étudiants d'Afrique subsaharienne dans une formation en Haute Ecole spécialisée Santé Social*. Rapport scientifique final, CEDIC, requête no 09-05.
- Huberman, M. & Miles, M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck, 2^{ème} Ed.
- Kaufmann, J-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Lahire, B. (2005). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Armand Colin.
- Mukene, P. (1988). *L'ouverture entre l'école et le milieu en Afrique noire : pour une gestion pertinente des connaissances*. Hardcover : Editions universitaires Fribourg Suisse.
- Ndaw, A. (1983). *La pensée africaine*. Dakar: Les Nouvelles Editions Africaines.

Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires. (1997). *La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Québec, Gaëtan Morin.

Schurmans, M.-N. (2006). *Expliquer, interpréter, comprendre. Le paysage épistémologique*

des sciences sociales. Genève : Carnets des sciences de l'éducation.

Sayad, A. (1999). *La double absence : histoire de l'immigration XIX-XXème siècle*. Paris : Seuil.

Weber, M. (1992). *Essais sur la théorie de la science*. Paris, Presses Pocket.

Zempleni, A. (1985). La maladie et ses causes. *L'ethnographie*, N0 96-97.

RECHERCHE UNIVERSITAIRE RENCONTRE INTERCULTURELLE ET ACTIVITÉS DE FORMATION. L'EXEMPLE DE LA THÉRAPIE FAMILIALE EN ALGÉRIE

di Fatima Moussa*

Introduction

Les formations que nous coordonnons permettent d'observer comment l'échange inscrit des champs conceptuels nouveaux, mais aussi des comportements et des pratiques.

Un effet retour de l'appropriation des savoirs se donne à voir à travers le changement observé dans la perception de l'enseignant, à travers l'utilisation des apprentissages par les apprenants et le maintien de pratiques culturelles, qui sont partie intégrante d'une certaine identité.

Plus globalement, la politique de formation est d'abord une politique d'orientation de la connaissance et de la culture, à travers une définition sélective des savoirs, savoir-faire et savoir-être, des valeurs éthiques et morales, des croyances et des mythes (qui sont jugés dignes d'un travail de transmission-acquisition délibéré et contrôlé) et une définition des conditions dans lesquelles le travail des apprenants et leur expérience d'apprentissage sont organisés dans ces écoles

Plus concrètement, l'échange s'effectue souvent dans la communication de ces pratiques aux enseignants qui viennent d'universités françaises et qui effectuent des actions de formation en Algérie. Ces formations sont assez diversifiées au sein de l'institut. Elles s'effectuent toutes en collaboration avec des institutions et des universités françaises.

Cet échange se solde parfois, dans le pays de ces formateurs par la mise en place de structures de prise en charge orientée vers les populations de migrants. L'interculturalité trouve son sens ici et c'est le cas par exemple du centre de thérapie familiale de Dijon qui accueille depuis quelques années des familles maghrébines, surtout algériennes.

A l'instar du travail entrepris dans les consultations où l'ethnopsychiatrie est partie prenante, telles celle de Marie Rose Moro, de telles structures correspondent au besoin de comprendre les spécificités psycho-sociales de la famille algérienne pour éviter les malentendus lors des interventions dans les domaines médico-sociaux et socio-psychologiques.

* Maître de conférences HDR, coordinatrice Pédagogique à INCOFORS (Institut de consultino de formation et de recherche spécialisée) Université d'Alger.

Des aspects de cette spécificité sont ainsi pris en compte grâce aux fréquents séjours et à la continuité des échanges interculturels entre les membres des institutions invitées et les apprenants eux-mêmes.

Au sein de ces structures constituées en France, l'accent est mis sur :

- Le système social et les structures familiales traditionnelles en Algérie ;
- Les mutations de bases et leurs conséquences sur la structure familiale ;
- Les caractéristiques de l'évolution familiale en milieu urbain ;
- L'histoire et l'évolution de la famille algérienne en France, notamment les multiples formes de mixité dans le mariage.

Orientations et fondements des activités de l'institut¹

Le secteur de la psychologie et de l'action sociale est privilégié. L'action tend aussi vers le développement de la sphère liée à cette activité par la mise en œuvre de projets à caractère prospectif tels que celui de la petite enfance ou de la thérapie familiale.

Le fondement de ces activités porte sur le concept de communication, dans la recherche des réflexions les plus appropriées qui intègrent ces dimensions interculturelles de manière à imprégner toute démarche pédagogique dans ce sens, et à contribuer à leur évolution par une interactivité permanente formation-recherche.

L'Algérie, dans ses différentes démarches pour la construction d'un état, s'est souvent trouvée confrontée sur le plan conceptuel à plusieurs sources. D'abord, l'architecture administrative et sociale était fondée sur celle héritée de l'époque coloniale : la grande majorité des institutions et organismes ainsi que l'éducation ont fonctionné sur le système ainsi hérité et avec l'usage de la langue française comme référentiel. Par la suite, l'intégration de la langue arabe de manière sommaire, l'apport de différents modèles et méthodes économiques, culturels et de techniques tout aussi diverses que variées ont compliqué et même remis en cause l'avènement d'un système cohérent. De fait, sur le plan social, l'Algérie s'est retrouvée confrontée à une problématique identitaire, porteuse de risques accentués par la jeunesse de la population dont les revendications sont aiguës par l'évolution et le développement des technologies et de l'information.

Devant ce défi une prise de conscience s'est amorcée, et dans le souci d'assurer une meilleure prise en compte de la diversité culturelle à l'école et à l'université, une nouvelle approche dans la formation des enseignants intègre le concept de l'interculturalité et se met progressivement en place dans notre pays. Cependant ce défi nécessite des dispositifs à même de répondre à diverses questions. La première question reste politique :

¹ Institut national de formation et de recherches spécialisée, Chéraga , Alger

Quels objectifs, pour quel développement et dans quel cadre ? Les différents espaces (monde arabo-musulman, Maghreb, Afrique) jusqu'alors sollicités, restent figés dans des contradictions et ne sont porteurs d'aucune vision répondant au tragique de la jeunesse. Le rapport à la francophonie, longtemps occulté, commence à peine à se préciser. Sur un autre plan, il reste entendu que la notion d'interculturalité indispensable à un pays comme l'Algérie du fait de sa position géostratégique, ne peut se concrétiser qu'à travers une politique culturelle et éducative cohérente et planifiée. Plus globalement, la politique de formation est d'abord une politique d'orientation de la connaissance et de la culture, à travers :

Une définition sélective des savoirs, savoir-faire et savoir-être, des valeurs éthiques et morales, des croyances et des mythes (qui sont jugés dignes d'un travail de transmission-acquisition délibéré et contrôlé) et une définition des conditions dans lesquelles le travail des élèves et leur expérience d'apprentissage sont organisés dans ces écoles.

Le choix et la définition des contenus de formation et des critères d'évaluation des apprentissages, ainsi que des conditions du travail scolaire se jouent entre une multiplicité de protagonistes qui défendent des visées culturelles, religieuses, éthiques, morales, civiques et économiques souvent divergentes. Ils s'inscrivent inévitablement dans un champ de tension entre la transmission d'un héritage du passé et la préparation d'un avenir collectif et individuel incertain.

Les acquisitions et les savoirs faire reconnus et certifiés à l'issue de parcours de formation (initiale et continue) qualifient leurs porteurs pour l'accès à des positions sociales et professionnelles différenciées. De plus en plus, les diplômes de formation constituent une condition nécessaire sinon suffisante de l'accès à des emplois définis en termes de compétences requises de la part des personnes qui les occupent. La politique de l'éducation est dans ce sens une politique de distribution de statuts sociaux qui s'inscrit dans la tension entre cohésion sociale et inégalité des conditions d'existence. D'autant plus que le niveau de formation initiale conditionne aussi l'accès plus ou moins fréquent à la formation continue. Ce débat commence à peine à poindre en Algérie.

Au cours des récentes décennies, conjuguant une logique de développement économique avec les aspirations de justice sociale et d'émancipation, les politiques de l'éducation ont dans l'ensemble favorisé l'accessibilité croissante des institutions de formation et la réduction de certaines inégalités (entre hommes et femmes notamment). La plupart des pays développés ou en voie de développement ont vu le niveau général de formation des nouvelles générations s'élever. Mais cette élévation générale n'a pas stoppé les inégalités d'accès aux formations les plus intéressantes entre jeunes issus de classes sociales inégales. Dans la mesure même où il qualifie une fraction des individus, le système de formation en disqualifie d'autres, avec dorénavant un risque croissant de marginalisation ou d'exclusion sociale pour les moins instruits. L'Algérie, pendant plus de deux décennies, par le biais d'un système éducatif bureaucraté et sclérosé, a vu

sa jeunesse marginalisée pour plus d'une génération. Devant le danger d'un éclatement social, des mesures sont prises pour tenter de canaliser la dynamique de cette jeunesse par un soutien à l'emploi, à l'information et à la formation.

Cependant, la cohésion sociale ne peut se faire qu'avec une politique globale intégrant une politique de l'éducation, une politique de formation, une politique contre l'illettrisme et une politique culturelle conformes à l'histoire, à la géographie, aux valeurs, à l'identité mais aussi à l'universalité. L'interculturel étant un dialogue dont le processus consiste à promouvoir les identités et en tirer parti, à travers différentes expressions tels que l'art et la culture, il nécessite un accompagnement. La proximité géographique, historique et culturelle de l'Algérie et du Maghreb avec l'Europe appelle au partenariat pour le développement des échanges..

Formation et partenariat

L'institut se conçoit comme une plaque tournante et les différentes institutions de formation se perçoivent comme dispensatrices de savoir avec une dimension où le partage n'est pas exempté. Le réseau de relations constitué en Algérie avec des institutions vient renforcer ces échanges.

Une certaine propension est observée chez les formateurs eux-mêmes-dans l'utilisation de l'expérience acquise avec les apprenants à intégrer ces valeurs dans le travail effectué auprès des populations migrantes par exemple...

Ces formations trouvent leur pertinence et leur opportunité au sein d'un marasme ambiant concernant des actions de formation et de la vacance au niveau de l'université. En effet les quotas au sein de l'université algérienne et sur le plan des études supérieures sont infimes, particulièrement pour ce qui est des magistères avec une dizaine de postes par an pour chaque spécialité en psychologie.

C'est dire l'opportunité de ces formations pointues et qui répondent à une demande réelle. L'absence de relais est palliée en partie par les formations qui sont dispensées au sein de l'institut. Les étudiants titulaires du DU (Diplôme Universitaire) peuvent postuler au DPGS à l'université (diplôme de post graduation spécialisée) :

-Victimologie (avec l' INAVEM, Paris) :

C'est aussi pour répondre à une demande sans cesse croissante que cette spécialisation a été conçue.

Elle répond aux questions posées aux praticiens sur le plan de l'étude et de la typologie des victimes, dans le domaine du psycho-traumatisme et de sa prise en charge ;

-Psychopathologie des situations de crises DU (avec l'université de Bourgogne) :

Cette formation sanctionnée par un mémoire de 60 à 80 pages apporte des outils conceptuels et pratiques solides relatifs à la gestion de

situations traumatiques en général que se soit sur le plan de la situation sécuritaire, de la psychopathologie sociale, des maladies graves ou de la prise en charge elle-même ;

-Thérapie familiale (Université de Bourgogne) :

Cette formation a été accueillie avec enthousiasme par des psychologues, psychiatres et médecins dont la pratique nécessite souvent un travail avec les familles. La demande est très importante ;

-Master clinique thérapeutique (Université de Bourgogne) :

Le master représente une consécration pour les psychologues titulaires d'un DU de psychopathologie.. Les critères d'inscriptions sont très sélectifs.

Licence de psychologie clinique, DU, expérience sur le terrain, certificat des méthodes projectives.

Médecins-conseils: (Ecole nationale de sécurité sociale de St Etienne) :

Ils sont chargés depuis peu, de l'analyse des activités des structures de santé et des professionnels médicaux et paramédicaux, en vue de proposer des mesures pour notamment rationaliser les dépenses générées par le remboursement des soins de santé des assurés sociaux et de leurs ayants-droits.

En conséquence et en sus de leur qualité de médecins, les praticiens-conseils doivent avoir une connaissance approfondie des dispositions législatives et réglementaire en matière de prestations et sur lesquelles ils se fondent pour l'examen des dossiers qui leur sont soumis.

. Cette formation est assurée avec l'appui de la plus grande école de sécurité sociale française (EN3S).

Enseignement des langues (Observatoire méditerranéens des langues. OMERIC

Le partenariat en est à ses débuts. L'institut fait le lien entre L'OMERIC et certaines institutions en Algérie, concernées par tout ce qui a trait à l'enseignement à distance.

Modèle systémique, culture et interculturalité

Nous avons fait référence précédemment à la création de structure de thérapie familiale en France qui tiennent compte des particularités culturelle des familles maghrébines et ce à l'issue de collaborations continues.

Dans le même esprit, des étudiants sont accueillis pour des séjours plus ou moins longs en Algérie, dans le cadre du partenariat.

Une fois rentrés ils sont eux-mêmes surpris du regard nouveau qu'ils portent sur la famille, ce qu'ils consignent parfois dans leur rapport. L'expérience algérienne apporte avec elle des notions spécifiques sur la structure de la famille algérienne.

Pour les apprenants en Algérie la découverte est presque similaire car l'algérien découvre en se formant et ce faisant, il se découvre.

L'exemple de la formation en thérapie familiale et systémique est assez édifiant. Tout ou presque dans le corpus de la systémie fait référence à la famille comme un tout structuré en sous systèmes où le trouble lorsqu'il est observé chez l'un de ses membres est la résultante du trouble de tout le système familial.

C'est un corpus de connaissance que les étudiants, qui par ailleurs sont des professionnels (psychologues, médecins, psychiatres, personnels de santé) ne connaissent pas, qu'ils appréhendent pour la première fois, pour certains, dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas toujours, et avec lequel il doivent « fonctionner » pour aider des familles « dysfonctionnelles ».

Or une des particularités de la famille algérienne est d'être enchevêtrée : terme de la systémie qui infère à des frontières mal définies et à des limites souvent transgressées. De plus elle constitue un système fermé, jaloux de son intimité. On n'y pénètre pas facilement .

L'approche systémique propose une méthode thérapeutique, une pratique, qui se caractérise souvent par son procédé : voir conjointement toute la famille, ou ceux qui vivent ensemble.

C'est une façon de voir, une théorie qui ces dernières années s'affirme plus nettement.

La thérapie familiale ou systémique fait partie d'un mouvement de pensée et d'action très élargies. On en retrouve des expressions dans l'écologie, la gestalt, le structuralisme, la théorie de la communication, la cybernétique, la théorie générale des systèmes, etc. Ces derniers ont en commun de s'occuper de façon interdisciplinaire des inter relations (circulaires) dans des ensembles structurés, où un système est vu comme un tout non réductible à la somme des éléments.

Pour beaucoup, l'approche systémique est une autre façon de voir les choses, un autre « paradigme », un autre modèle de pensée, une révolution scientifique.

La pratique d'entretiens – à condition qu'ils soient centrés sur les aspects inter relationnels- avec plusieurs membres de la famille, peut être considérée comme dérivée des thérapies familiales systémiques proprement dites préparatoires.

Plusieurs voies thérapeutiques différentes peuvent être suivies, selon le type de concepts et de méthodes qui viennent enrichir la référence systémique de base.

Voici un tableau synoptique rappelant ces diverses voies de l'approche familiale

Voie	Repères
Structurale	Territoires, alignements
Stratégique	Méthodes paradoxales
Psychanalytique	Contre –transfert et inconscient familial
Constructiviste	art conversationnel
Intergénérationnelle	Différenciation et levier des loyautés

La structure de la famille comprend un certain nombre de sous – systèmes, déterminés par la génération et l'âge, le sexe, l'intérêt ou la nature des tâches à accomplir.

Dans une famille enchevêtrée on observe des frontières diffuses, une autonomie individuelle insuffisante, un sentiment d'appartenance excessif, une communication surabondante , une tension personnelle importante, la réaction lors des crises est violente.

Dans une famille désengagée les frontières sont rigides, l'autonomie individuelle excessive, le sentiment d'appartenance insuffisant, la communication pauvre, les tensions interpersonnelles faibles et les réactions lors des crises sont lentes, molles, désinvesties. *« La tâche du thérapeute consiste à modifier les codes régulateurs qui entretiennent les patterns relationnels dysfonctionnels. Pour ce faire, il doit mettre à profit un déséquilibre passager du système familial (à la faveur d'une crise), ou provoquer lui-même un tel déséquilibre (en déclenchant la crise) . il s'attache à clarifier les frontières floues, à assouplir les frontières rigides, à favoriser une répartition plus fonctionnelle et mieux adaptée des rôles, à renforcer l'alliance parentale tout en démantelant les coalitions et les triangles pathologiques, etc. Ces changements permettront à la famille de mettre en place de nouveaux codes régulateurs qui seront maintenus après la thérapie et favoriseront son évolution naturelle dans de meilleures conditions. Un ensemble de techniques d'interventions spécifiques caractérisent cette approche. »²*

Ce n'était là qu'une brève description d'une technique thérapeutique qui incite les stagiaires en formation à faire un véritable travail sur eux-mêmes et sur leur propre famille. Le génogramme, la carte familiale sont des outils précieux, significatifs de la recherche des origines, de sources et de ressources familiales où la transmission transgénérationnelle se découvre à l'issue de la recherche.

² Gérard S. , (2001), *L'approche thérapeutique de la famille* , Paris, Masson ,,p 109.

Son introduction en Algérie

Ces spécificités inhérentes à famille algérienne font que pour l'étudiant en thérapie familiale l'effort dans l'intégration des connaissances et dans l'utilisation de la pratique systémique est double. Pourtant l'expérience montre que la demande s'exprime, que les familles s'ouvrent

et acceptent de travailler avec cet intrus qu'est le systémicien qui vient avec un corpus de connaissances elles-mêmes venues d'ailleurs. Un travail difficile sur, entre autre, la particularité du mythe familial est entrepris..

L'exemple de ce type de formation permet surtout de prendre en compte une certaine dimension de la famille mais aussi de découvrir des pratiques et des rites culturels pratique du *tesfah* ou *rbit* (ferrure) et son rôle au sein de la famille, rites et croyances magiques, sorcellerie etc...)

Quant aux professionnels, ils ont d'abord eu un abord individuel durant quelques années, exerçant seuls retranchés dans leur consultation. Avec un regard *microscopique* sur leurs patients. Progressivement, l'information et le besoin lié à la réalité aidant, ils commencèrent à changer l'angle de leur vision, ce dernier devint plus circulaire et macroscopique. Un glissement s'est opéré dans l'attention de ces praticiens : d'un modèle centré sur l'individu –l'histoire d'un sujet- emprunté à la psychopathologie traditionnelle, vers un modèle interactionnel.

La réalité systémique est née alors en Algérie dans les différents lieux de travail des praticiens , ces derniers semblent satisfaits de l'effet produit par ce changement .

On conçoit qu'avec ces praticiens, l'on arrive à cette évidence : l'exercice de la thérapie familiale en Algérie semble être une réalité qui a toujours appartenu au contexte algérien , puisqu'on allait autrefois chez le "Taleb" en famille et ce dernier se devait de connaître et de travailler sur le système familial avec des paroles et souvent des pratiques d'allure magiques .

Les praticiens sont passés ainsi d'une tendance psychanalytique s'inscrivant dans l'investigation intra psychique vers une tendance interpersonnelle , cette attitude pratique inspirée pourtant de données universelles irréfutables, on le conçoit , ne s'appliquait pas toujours facilement au niveau de la pratique.

Les séminaires, supervisions qui ont eu lieu en Algérie et qui se déroulaient loin de l'enseignement académique ont beaucoup apporté aux professionnels, les inclinant à un nouveau regard sur eux-mêmes et sur les autres (concitoyens et étrangers) .

Rajoutons que dans la pratique psychothérapeutique classique (enseignement universitaire, livres et séminaires) ,il est enseigné que toute tentative de la famille pour communiquer avec le thérapeute pouvait être un obstacle dangereux au traitement et à la relation, comme le confirme si bien

Satir (1995)³, alors qu'au fur et à mesure des observations cliniques, l'on commence à comprendre le sens des interpellations des familles des patients dont la demande est pour beaucoup dans l'entrée en thérapie. Ce qui semble indiquer une ouverture prudente mais manifeste. D'autres biais sont permis grâce aux référents qui ont souvent un rôle d'orientation, aux professionnels eux-mêmes, aux amis de la famille et aux collègues de travail.

Conclusion

C'est par le biais d'une communication interculturelle par excellence que l'enseignement devient langage interactif et permanent entre la formation, la recherche et la pratique.

Il faut comprendre dans ce type de communication ou des groupes sociaux différents agissent et interagissent, que l'aspect le plus important qui fonde la relation c'est que des objets se constituent en même temps qu'ils communiquent. Car une communication suppose un feedback... Mais elle rencontre aussi des obstacles.

Nous le savons, ces obstacles sont d'autant plus présents que la personne avec qui nous sommes en relation est de culture différente. Certaines attitudes se mettent pourtant en place face à l'altérité.

On observe comment au sein des formations en ethnopsychiatrie, le champ théorique vient parfois donner du sens à des pratiques culturelles séculaires, un champ théorique qui par un effet retour s'enrichit lui-même de ces pratiques.

Qu'on ne s'y trompe pas le partage de la culture ne va pas toujours dans le sens du partage du savoir. Il est peut-être nécessaire de dépasser certains conflits, de rester lucide et d'éviter autant l'ethnicité que le technicisme.

Ainsi, le décryptage de certains faits psychologiques ou psychiatriques vient s'inscrire dans un corpus de connaissance où la transmission et l'intergénérationnel ont leur part.

Le partenariat que ce soit dans les disciplines de psychologie, de médecine ou de l'enseignement des langues permet cependant de mettre en regard un champ interactif où des questions se posent sur les relations qui s'instaurent entre deux pratiques culturellement identifiées.

Dans cette perspective l'altérité n'est plus un phénomène objectif. Elle se présente comme un phénomène dynamique entre deux entités qui se donnent mutuellement un sens.

Le travail en réseau vient à ce point nommé pour moduler, modérer les écarts.

³ Satir V., *Thérapie du couple et de la famille*, Edition Desclée de Brouwer, p 10.

VERSO UNA DEFINIZIONE DI COMPETENZA INTERCULTURALE. ASPETTI DI CRITICITÀ DELLA DEFINIZIONE DELLA COMPETENZA INTERCULTURALE NEL FRAMEWORK EUROPEO DELLE COMPETENZE

di Sara De Angelis*

Spesso abbinata alla *comunicazione interculturale*¹, studio dell'evento comunicativo tra persone di culture diverse, che tiene in conto non solo la competenza linguistica ma anche l'efficacia pragmatica e il contesto comunicativo (ambiente, rapporti di potere, atteggiamento etc.), una competenza interculturale non dovrebbe riguardare soltanto gli eventi comunicativi *in praesentia*, ma costituire un complesso di capacità, abilità e conoscenze con una funzione strategica e anche formativa (esempio: a un insegnante o ad un formatore si richiede di formare negli allievi una competenza interculturale –come prevedono esplicitamente le normative europee- anche in assenza di individui stranieri in classe).

Il contributo intende illustrare alcuni aspetti di criticità nella definizione di competenza interculturale, partendo dalla complessità della nozione di competenza, analizzando i *frameworks* delle competenze di base proposti dalla Commissione europea: cos'è la competenza? Di cosa si compone la competenza interculturale? Può essere definita una competenza trasversale?

La definizione di competenza come nozione complessa

Un primo aspetto problematico è la definizione stessa di competenza, che appare una nozione complessa sulla quale non vi è preciso accordo tra gli studiosi. Di fatto, come sottolinea F. Cambi, la competenza “è una nozione di confine, che ha uno stemma dialettico al proprio interno, che si valorizza in quanto si integra (e non si separa) rispetto ad altre

* Dottoranda di ricerca in Pedagogia interculturale, Università degli Studi di Messina, Italia.

¹ Deardroff D.K. 2004 *The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States. A dissertation submitted to the Graduate Faculty of North Carolina State University in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of Education.* DEPARTMENT OF ADULT AND COMMUNITY COLLEGE EDUCATION. Raleigh, North Carolina

nozioni diverse e contigue (tipo: conoscenza, capacità, riflessività, criticità)”².

La nozione di competenza, ormai molto frequente in tutta la letteratura in materia di educazione e formazione, viene in effetti adoperata in modo talvolta confuso nella *vulgata* di programmazioni e progettazioni didattiche, dove spesso appare abbinata a quella di abilità (binomio “abilità e competenze”) senza che se ne chiariscano bene i contorni³.

Per M. Baldacci, il concetto di competenza è “legato alla capacità di usare consapevolmente ed efficacemente le conoscenze in rapporto a contesti significativi, che non riguardano solo prestazioni riproduttive, ma anche la soluzione di problemi”. La competenza costituirebbe dunque “una struttura complessa, che tiene insieme vari aspetti che spesso tendiamo a distinguere e a contrapporre”⁴.

Si tratta comunque di una nozione relativamente recente che include al suo interno non solo i saperi, ma anche degli aspetti regolativi e strategici. La rapidissima evoluzione tecnologica e la mutata configurazione del mondo del lavoro rendono infatti necessarie capacità strategiche, operative, di adattamento alla realtà che cambia che sono distinte dalle conoscenze *tout court* o dalla semplice somma di esperienze lavorative. Come sostengono E. Boldrini e G. Ghisa, nel mondo contemporaneo “emerge l’esigenza di un profilo di risorse di carattere culturale/interculturale, politico, sociale, professionale, tecnologico, intellettuale, ecc. di cui gli individui dovrebbero disporre per far fronte alle sfide di un mondo globale e senza frontiere”⁵.

In realtà già negli anni ’70 il dibattito pedagogico ha condotto verso una “logica delle competenze”, orientata verso modelli di insegnamento e di apprendimento centrati su situazioni ed attività, piuttosto che sulle conoscenze, rappresentando di fatto un primo ponte tra sistema educativo e sistema economico/lavorativo⁶.

Il rapido modificarsi del mercato del lavoro rende necessaria una nozione come quella di competenza, che “superi” le conoscenze, includendo anche la trasferibilità, intesa come capacità di trasferire l’uso delle conoscenze da una situazione all’altra: “la precarietà e l’instabilità, unite alla frammentazione dei percorsi lavorativi, creano l’esigenza, sul piano dell’*employability*, di avere dei profili professionali non tanto basati su esperienze cumulative, su duraturi percorsi di carriera, ma su competenze

² Cambi F. 2004 *Saperi e competenze*, Laterza Roma-Bari

³ cfr. Poglià E. (2006) *Competenze: concetto efficace ma problematico?* in ICIEF – Istituto di Comunicazione Istituzionale e Formativa – Università di Lugano *Competenze e loro valutazione in ambito formativo*, quaderno n. 12 novembre 2006.

⁴ Baldacci M., (2006) *Il concetto di competenza nelle nuove Indicazioni per il curricolo*, p.2 su <http://share.dschola.it/usr-curricolo/Lists/Attivit%20dei%20nuclei/Attachments/19/baldacci.pdf>

⁵ Boldrini E., Ghisa G., 2006, “Competenza, Compétence, Competence, Kompetenz”. Alcuni spunti sul concetto di competenza a partire da un approccio linguistico”, in ICIEF – Istituto di Comunicazione Istituzionale e Formativa – Università di Lugano *Competenze e loro valutazione in ambito formativo*, quaderno n. 12 novembre 2006, p.17-34

⁶ cfr. Boldrini e Ghisa 2006, p.18

spendibili, trasferibili da un lavoro ad un altro, da un ruolo ad un altro, e che siano per questa ragione parcellizzabili, ben distinguibili e individuabili sul mercato”⁷.

La competenza potrebbe quindi configurarsi come una sorta di gestione autonoma delle conoscenze all’interno di un contesto, correlata, come sostiene Cambi, “a ciò che sta prima (le conoscenze, di base, di metodo, avanzate, etc.) e ciò che sta dopo (la metacognizione, la riflessività, la criticità)”⁸.

Elementi della competenza; saperi e atteggiamenti

Data la sua complessità, la competenza è necessariamente una nozione integrata di più elementi. Secondo un fortunato modello tripartito che appare spesso in letteratura⁹, essa si compone di *sapere*, *saper fare* e *saper essere*.

Il modello tripartito non è l’unico possibile: nel rapporto Delors sono indicati quattro fondamenti della conoscenza: *learning to know*, *learning to do*, *learning to live together*, *learning to be* : imparare a sapere, a fare, a vivere insieme, ad essere)¹⁰.

Nell’efficace sintesi di R. Trincherò, diversi modelli di competenza si basano sugli elementi *capacità*, *abilità*, *attitudine*, sulla definizione dei quali però non c’è accordo preciso tra gli studiosi¹¹.

E. Poglià accoglie la definizione tripartita di competenza “come risultante di una combinazione e mobilitazione operativa e situata (ossia utilizzabile per realizzare un obiettivo specifico, per es. risolvere un problema professionale), di *saperi* (conoscenze) e di *saper fare* (saperi procedurali, abilità, capacità) e di *saper essere* (atteggiamenti)”¹². Introduce però delle criticità molto interessanti sulla “configurazione culturale” che sottosta ad una tale integrazione di saperi, abilità e atteggiamenti, ricostruendo un percorso storico-filosofico sul rapporto tra sapere e fare, che fa risalire a Platone ed Aristotele.

Secondo tale ricostruzione, dalle origini del pensiero occidentale l’uomo ideale sarebbe colui che si dedica al sapere e alla riflessione, non il lavoratore “tecnico”, e tale concezione resterebbe più o meno invariata nel corso dei secoli, fino forse all’Illuminismo, quando l’Enciclopedia di Diderot e D’Alembert viene presentata come dizionario “delle scienze, delle arti e dei mestieri” conferendo di fatto a questi ultimi pari dignità di riflessione filosofica. Tale rivalutazione del saper fare continuerebbe durante la Rivoluzione industriale fino a culminare, secondo Poglià,

⁷ Merlini F. 2004. *La comunicazione interrotta. Etica e politica nel tempo della "rete"*, Dedalo, Bari, in Boldrini E., Ghisa G, p.21

⁸ Cambi F. 2004 cit., p.24

⁹ cfr Poglià E. 2006 cit.

¹⁰ www.unesco.org/delors/

¹¹ cfr. Trincherò R. 2006 cit.

¹² Poglià E.2006 p.5

nell'integrazione tra scienza e tecnica realizzata nel secolo scorso con le grandi innovazioni mediche e tecnologiche (ma anche belliche).

Ciononostante, tuttora persisterebbe una certa dicotomia nel cosiddetto "immaginario popolare", per cui "il fisico e il biologo sanno, capiscono e spiegano, mentre l'ingegnere e il medico fanno e realizzano con efficacia ed efficienza"¹³.

Tuttavia un punto di criticità forse ancora maggiore è costituito dall'integrazione, nel concetto di competenza, dell'*atteggiamento*: a parte le imprecisioni o le incertezze che possono intaccare tale definizione, è problematica (e questo potrebbe essere molto pertinente ad una definizione di una competenza interculturale) "la sedimentazione storica, non tanto del concetto stesso di atteggiamento, quanto degli atteggiamenti standardizzati", ovvero in questo caso non di "atteggiamenti puntuali legati alle specifiche caratteristiche psicologiche individuali e alle specifiche circostanze, bensì di "contenuti culturali" inseriti organicamente in una "configurazione culturale" (ciò che normalmente chiamiamo "cultura") che caratterizzano un gruppo sociale, una società nazionale, ecc. in una certa epoca"¹⁴.

Si tratterebbe, cioè, di approfondire come gli atteggiamenti influiscono sul sapere e sul saper fare, in maniera storicamente contestualizzata. Ad esempio, per Pogia, storicamente, la "superiorità" del sapere sul saper fare si è riflessa sempre sull'atteggiamento, mentre "l'atteggiamento standardizzato che tende a valorizzare l'uso di conoscenze e capacità per acquisire vantaggi economici e di carriera a breve scadenza è invece molto più recente, e si è vieppiù affermato negli ultimi decenni con l'influenza crescente degli aspetti economici e consumistici nelle nostre società. Ci sembra di notare che, se questo atteggiamento si ritrova massicciamente tanto ai vertici della piramide sociale e professionale (ad esempio: top manager) quanto alla base della stessa (operai, impiegati specializzati) esso non è necessariamente altrettanto significativo nei settori mediani: per esempio nel caso delle carriere scientifiche, mediche, giornalistiche e artistiche, i vantaggi economici possono talvolta essere ritenuti secondari rispetto alla motivazione legata al prestigio e al riconoscimento sociale"¹⁵.

Andrebbe dunque evidenziata l'importanza dell'*atteggiamento* all'interno della competenza, tenendo conto tuttavia della duplicità individuale/sociale che esso comporta (duplicità riconducibile ad una precisa configurazione culturale).

La competenza come processo: la metacognizione

Uno dei punti discussi rispetto alla definizione di competenza, proprio per via della sua complessità e del suo essere legata a performance

¹³ Pogia E. 2006 cit. p.8.

¹⁴ Pogia E. 2006 cit. p.9

¹⁵ Pogia E. 2006 cit.,p.12

reali, è che non basta stabilire di quali elementi essa si compone, ma anche come essi interagiscano.

A questo riguardo G. Le Boterf sostiene che la competenza è “un insieme riconosciuto e provato, delle rappresentazioni, conoscenze, capacità e comportamenti mobilizzati e combinati in maniera pertinente in un contesto dato”¹⁶, ma soprattutto si caratterizza per essere un *processo* piuttosto che uno stato: “risiede nella mobilitazione delle risorse dell’individuo (sapere teorico e procedurale, saper fare procedurale, esperienziale e sociale) e non nelle risorse stesse, e si configura quindi come un sapere agire (o reagire) in risposta ad una determinata situazione-problema, in un determinato contesto, allo scopo di conseguire una performance”¹⁷.

Per M. Baldacci¹⁸ la competenza includerebbe “sia un aspetto “esterno”, la prestazione adeguata, sia uno “interno”, la padronanza mentale dei processi esecutivi”, abbinando, così, il piano della performance osservabile e quello del flusso delle operazioni cognitive.

Baldacci include nella competenza “sapere”(conoscenza dichiarativa) e un “saper fare” (conoscenza procedurale), perché “le conoscenze non devono soltanto essere ripetute verbalmente, ma devono essere usate come strumenti d’azione (nella soluzione di problemi, per esempio)”; aspetti cognitivi e affettivi (disponibilità, motivazione); richiama però l’importanza sia della “cognizione” che della “metacognizione”. Infatti “una vera competenza non si limita alla padronanza dell’esecuzione, ma comprende una certa rappresentazione della sua struttura e dei suoi criteri, anche se questa non giunge necessariamente alla capacità di descrizione verbale; quest’ultima, la capacità non solo di fare, ma di spiegare come si fa e perché, distingue propriamente l’esperto (colui che ha familiarità con un compito) dal principiante”.

Tutti questi elementi non sono separabili ma costituiscono, un tutt’uno, un’interazione, né si possono acquisire separatamente “come avviene per ciò che definiamo una “abilità”[...]. Probabilmente, si è più vicini al vero se si considerano gli aspetti della competenza come “ingredienti” che l’allievo aggiunge progressivamente e che si “amalgamano” nel corso dell’esperienza”¹⁹.

Tali definizioni, per quanto talvolta discordi, implicano comunque nella competenza una connessione di vari elementi che l’individuo deve essere in grado di operare, monitorare ed eventualmente anche modificare in itinere per rispondere in modo efficace alle sollecitazioni ambientali. Questo

¹⁶ Le Boterf, G., 1994, *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Ed. de l’Organisation, in Trinchero R. (2006) *Competenze trasversali ?*, Atti del Convegno “Costruire competenti comunità di apprendimento nella scuola sostenute dal Cooperative Learning”, Torino 16-20 gennaio 2006.

www.apprendimentocooperativo.it/img/competenze_trasversali.pdf

¹⁷ La sintesi è di Trinchero R. 2006 cit. p.3

¹⁸ Baldacci M., (2006) *Il concetto di competenza nelle nuove Indicazioni per il curricolo*, cit., p.2

¹⁹ Baldacci M., (2006), *op. cit.*, p.3

aspetto introduce l'elemento, metacognitivo, di autoregolazione ²⁰ del processo²¹.

Secondo alcuni studi la metacognizione è particolarmente pertinente proprio rispetto all'interculturalità. Per H. Chad Lane essa "implica un controllo attivo sui processi cognitivi durante la risoluzione di problemi [...] è riferita ad un ordine di pensiero che opera su attività cognitive quali pianificare, analizzare, valutare, monitorare, riflettere sulle decisioni e le performance nella risoluzione di problemi. La metacognizione attiva un apprendimento più efficace. L'apprendente che è in grado di calibrare la propria comprensione è in grado di monitorare meglio i suoi progressi". Quest'ultimo studio riguarda precisamente l'importanza della metacognizione nello sviluppo della competenza interculturale, in quanto si ritiene che "un certo grado di maturità metacognitiva sia indispensabile per diventare interculturalmente competente" ²²

La competenza interculturale

Coerentemente con la nozione di competenza, anche la definizione di competenza interculturale appare complessa e non univocamente definita dagli studiosi. Su di essa esiste una letteratura vastissima, in particolare negli Stati Uniti.

Il dibattito italiano da molti anni presta molta attenzione in particolare all'ambito educativo dell'interculturalità, sotto l'incalzante spinta del fenomeno migratorio. Secondo la Nigris occuparsi di educazione interculturale comporta "non solo e soprattutto preoccuparsi dei comportamenti individuali [...] ma implica innanzitutto un ripensamento generale relativo alla cultura educativa e istituzionale che più o meno apertamente investe i nostri servizi educativi, e ne determina il quadro comunicativo e relazionale"²³

Darla K. Deardorff, in un esaustivo excursus sulle diverse definizioni di competenza interculturale nella letteratura anglosassone evidenzia come in realtà le interpretazioni finiscano per essere discordi, coerentemente col diverso background degli studiosi che le hanno formulate (studi di psicologia, comunicazione, pedagogia, ma anche sociologia)²⁴.

²⁰ Trincherò R. 2006 cit. p. 4.

²¹ Secondo F. Santoianni, "la metacognizione concerne processi cognitivi che gestiscono forme di apprendimento esplicito, sia in quanto metaconoscenza, sia in quanto insieme di processi che concorrono alla formulazione e al coordinamento di strategie elaborative di conoscenze" Santoianni F., Striano M. 2003, *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Laterza, Roma-Bari p.91

²² Lane H.C. 2007, *Metacognition and the Development of Intercultural Competence* Institute for Creative Technologies, University of Southern California, USA p.2 ict.usc.edu/files/publications/MetacognitionAndInterculturalCompetence%20-%20Lane.pdf

²³ Nigris. E.1996, *Educazione interculturale*, Bruno Mondadori Milano, p. XIX.

²⁴ Cfr Deardorff D.K. (2004) cit., p.37

Come sottolinea A. Fantini, “anche se il termine è sempre più usato, non c’è un vero consenso su cosa sia. Alcuni sottolineano la conoscenza globale, altri la sensibilità [*sensitivity*], altri alcune abilità. Tuttavia queste caratteristiche suggeriscono che la competenza interculturale è più complessa”²⁵

Una prima distinzione viene ad essere adoperata tra il concetto di competenza comunicativa interculturale e quello di competenza interculturale; il primo è maggiormente incentrato sull’atto comunicativo e sulle capacità linguistiche, il secondo più generalmente sulla competenza culturale (che si esplica anche all’interno di una cultura di provenienza).

In effetti tra le discordanze che si ritrovano nella definizione di competenza interculturale una delle più rilevanti è proprio quella riguardante la conoscenza linguistica. Per alcuni studiosi la competenza linguistica di una cultura-target (ovvero cultura-obiettivo della mediazione) è imprescindibile; per altri invece la competenza interculturale non è necessariamente connessa ad una lingua specifica (Byram 2003).

Per Fantini la competenza interculturale richiede la conoscenza di *una* seconda lingua, perché aiuta a sviluppare altri modelli di concettualizzazione della realtà²⁶. Secondo Byram et al. “l’esperienza interculturale non è solo incontrare parlanti di altre lingue, non solo la mobilità da un paese all’altro, crediamo piuttosto che altri ambiti dell’educazione abbiano la loro parte”²⁷.

Si tratta di una accezione che travalica cioè l’aspetto linguistico-comunicativo per includere aspetti educativi più ampi: “l’abilità di assicurare una comprensione reciproca tra persone con diversa identità sociale, e di interagire con le persone come esseri umani complessi con identità multiple e la loro propria individualità”²⁸.

La conclusione di Deardoff è che “non c’è un accordo conclusivo sull’uso del termine. Mentre molti studiosi concordano che la competenza interculturale è composta da conoscenze, abilità e attitudini, le caratteristiche di questi costrutti variano da studioso a studioso. Peraltro, alcuni studiosi includono altri specifici aspetti come la motivazione e l’adattabilità. Non c’è accordo sul ruolo della competenza linguistica e sul ruolo del contesto. La competenza interculturale dovrebbe essere più specifica o più generale? [...] Quali sono i livelli della competenza interculturale? Le prospettive del *business* introducono concetti che non ritroviamo negli approcci più tradizionali al concetto. E che dire delle prospettive non occidentali della competenza interculturale? Data la complessità dei temi sollevati dall’esame della letteratura sulla competenza

²⁵ Fantini A.E. (2001) “Exploring Intercultural Competence: A construct proposal” NCOLTL Fourth Annual Conference, University of Vermont, p.1

²⁶ cfr Fantini2001 cit.

²⁷ Byram M., Alred G., Fleming M., *Intercultural experience and education* Multilingual Matters, 2003 p.15

²⁸ DEVELOPING THE INTERCULTURAL DIMENSION IN LANGUAGE TEACHING A PRACTICAL INTRODUCTION FOR TEACHERS Michael BYRAM, Bella GRIBKOVA and Hugh STARKEY lrc.cornell.edu/director/intercultural.pdf

interculturale, come pure dall'esplorazione del concetto di competenza in generale, è una sfida significativa per gli esperti quella di creare consenso su cosa sia la competenza interculturale"²⁹

Indubbiamente, e inevitabilmente, il dibattito sulla competenza interculturale ricalca quello sulla competenza stessa; per esempio, secondo Deardoff, Fantini nota quattro dimensioni all'interno della competenza interculturale : "*knowledge, skill, attitude, and awareness*" (conoscenze, abilità, attitudini e consapevolezza; riprendendo cioè un modello che abbiamo già incontrato nella definizione di competenza), "tuttavia il problema rimane: quali?"³⁰.

In realtà il modello di Fantini implica anche altri aspetti interpretativi. Esso infatti definisce la competenza interculturale (ICC) secondo diverse "componenti":

- caratteristiche o tratti tra cui flessibilità, apertura, interesse, curiosità, etc.
- tre aree di dominio
- quattro dimensioni: conoscenze, attitudini (positive), abilità, consapevolezza
- competenza in un'altra lingua; l'abilità [ability] di comunicare in un'altra lingua apre la possibilità di cogliere ed esprimere – altre concettualizzazioni del mondo
- vari livelli di sviluppo

Lo sviluppo della competenza interculturale implica un processo longitudinale e continuo, per il quale però possono essere individuate delle tappe, ovvero vari livelli successivi:

- Livello 1, "viaggiatore educativo": studenti di lingue, viaggi di studio etc.
- Livello 2, "sojourner", partecipante a programmi di scambio di 4-8 mesi
- Livello 3, professionisti che lavorano in contesti multiculturali
- Livello 4, specialista interculturale/multiculturale, impegnato in training, formazione etc³¹.

Quest'ultimo punto è di estremo interesse, se assumiamo il concetto di competenza come nozione situata, ovvero inscindibilmente connessa al contesto in cui essa si realizza. Potrebbe infatti essere difficile definire con esattezza quali siano i contenuti della competenza interculturale senza precisare quali sono i contesti nei quali essa dovrebbe esplicarsi. Le situazioni sono potenzialmente infinite e, come osserva Fantini, ciò che può essere osservato (e quindi studiato) è la *performance*, non la *competence*³².

Le normative europee: il *framework* delle competenze chiave

²⁹ Deardoff D. K. cit. p.52

³⁰ Deardoff D.K. cit. p.41

³¹ cfr. Fantini A. (2001) cit.

³² Fantini (2001) cit. p.2; viene qui ripresa la classica distinzione applicata in linguistica da Chomsky (e, con altro approccio, da Hymes)

Essendo una nozione integrata, correlata al contesto, la nozione di competenza “va correlata al modello di cultura/sapere/prassi di un tempo storico [...] e ai bisogni cognitivi/produttivi di una società (quella attuale)”³³. Di conseguenza può essere interessante, per una definizione di competenza *qui e ora*, e alla luce di alcune definizioni di alcuni studiosi sui contenuti della competenza interculturale, osservare quali sono gli orientamenti della Commissione europea –che tanta influenza hanno sulle nostre legislazioni nazionali - rispetto a questi argomenti.

Le recenti direttive europee contengono molti riferimenti alle competenze di base, intese come livelli minimi necessari all’intera popolazione di un continente che dovrebbe sviluppare “un’economia basata sulla conoscenza”, come indicato nell’Agenda di Lisbona³⁴.

La Commissione europea ha pubblicato numerosi documenti al riguardo, ispirandosi ad una definizione di competenza quale “alto grado di integrazione tra le capacità e l’insieme di obiettivi sociali che l’individuo ha”, come si legge nel *report* del gruppo di lavoro del 2004³⁵. Già diverse ricerche precedenti (Eurydice, DeSeco dell’OECD), avevano messo in evidenza la necessità di mettere in luce delle competenze chiave per il miglioramento della qualità di vita, e tali competenze venivano definite trasversali o generiche, in base a obiettivi cross- curricolari.

Nel 2001 la Commissione ha istituito un gruppo di lavoro avente lo scopo di individuare le competenze chiave per realizzare “un’economia della conoscenza”. Il gruppo ha terminato il lavoro con un documento definitivo nel 2005 facendo un passo avanti nel voler definire non solo cosa sono queste competenze, ma in cosa consistono. infatti esse non andranno insegnate soltanto durante la carriera scolastica e universitaria formale, ma anche dopo, in linea con le necessità di un apprendimento permanente lungo l’arco della vita. In quest’ottica, diventa necessario anche stabilire dei gradi di “livello di competenza”. Il gruppo di lavoro delinea quindi un quadro che

33 Cambi F. 2004 cit., p.24

³⁴ E’ utile ricordare che l’Agenda di Lisbona fa riferimento al Consiglio europeo di Lisbona che ha fissato l’obiettivo per l’Unione di diventare “un’economia della conoscenza”: “Il Consiglio europeo di Lisbona del marzo 2000 ha riconosciuto che l’Europa si trova ad affrontare le sfide legate alla globalizzazione e al passaggio ad economie basate sulla conoscenza. Esso ha ribadito che "occorre che ogni cittadino possieda le conoscenze necessarie per vivere e lavorare in questa nuova società dell'informazione" e che “un quadro europeo dovrebbe definire le nuove competenze di base da fornire lungo tutto l’arco della vita: competenze in materia di tecnologia dell’informazione, lingue straniere, cultura tecnologica, imprenditorialità e competenze sociali”. Nel 2000 è emersa chiaramente la consapevolezza che le persone costituiscono la risorsa più importante per la crescita e l’occupazione, fatto questo che è stato regolarmente ribadito, più di recente nella rinnovata strategia di Lisbona”, in EUROPEAN COMMISSION , Directorate-General for Education and Culture IMPLEMENTATION OF EDUCATION AND TRAINING 2010” WORK PROGRAMME WORKING GROUP B “KEY COMPETENCES” KEY COMPETENCES FOR LIFELONG LEARNING A EUROPEAN REFERENCE FRAMEWORK novembre 2004 p.1, rintracciabile sul sito

http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html#basic.

³⁵ EUROPEAN COMMISSION , Directorate-General for Education and Culture IMPLEMENTATION OF EDUCATION AND TRAINING 2010” cit. p.2.

comprende otto domini delle competenze chiave necessarie alla società della conoscenza.

Viene esplicitamente precisato che “competenza”, ovvero “*competence*” e “*key competence*” viene preferito come termine a “*basic skill*”, che è considerato troppo restrittivo; “*competence*” va inteso come “*a combination of skills, knowledge, aptitudes and attitudes, and to include the disposition to learn in addition to know-how*”³⁶.

Emerge quindi ancora una volta la caratteristica della nozione di competenza di integrazione di vari elementi: abilità, conoscenze, attitudini. Ma soprattutto emerge di nuovo l’aspetto “operativo” della competenza, dal momento che la “competenza chiave” viene definita “cruciale” per tre aspetti della vita: sviluppo personale/capitale culturale (nel senso di essere in grado di raggiungere i propri obiettivi nella vita soddisfacendo interessi e aspirazioni personali); cittadinanza attiva e inclusione/capitale sociale (nel senso di essere in grado di esprimere una partecipazione attiva nella società); impiegabilità/capitale umano (ovvero la capacità di ogni persona di trovare un lavoro soddisfacente).

Comprensibilmente il *framework* non fornisce scale di misurazione delle competenze chiave; per alcune di esse infatti esistono già (per le lingue per esempio *l’European common framework of languages*; le misurazioni PISA e IALS per la *literacy* e la *numeracy*). D’altra parte, essendo la nozione di competenza molto legata all’operatività e, di conseguenza, al contesto, risulta difficile stabilire dei livelli minimi “assoluti” senza considerare la situazione reale nella quale essi si estrinsecano. Le competenze chiave in questo senso vanno intese come aspetti trasversali, “flessibili, generiche e trasferibili”: ovvero *applicabili* in diverse situazioni e contesti, *multifunzionali* perché possono essere adoperate per raggiungere diversi obiettivi, e prerequisito per un felice esito nella vita.

Le competenze chiave delineate sono le seguenti³⁷:

Comunicazione nella madrelingua: ovvero “l’abilità di esprimere e interpretare pensieri, sentimenti ed eventi in forma scritta e orale (ascoltare, parlare, leggere e scrivere) e interagire linguisticamente in modo appropriato all’interno di ogni contesto sociale e culturale–educativo e formativo, lavorativo, domestico e relativo al tempo libero”

Comunicazione in lingua straniera: non dissimile dalla comunicazione in madrelingua, “è basata sull’abilità di comprendere, esprimere e interpretare pensieri, sentimenti ed eventi in forma scritta e orale [...] in accordo con i desideri o le necessità di ciascuno. La comunicazione in lingua straniera chiama in causa anche abilità [skills] quali la mediazione e la comprensione interculturale. Il grado di competenza

36 EUROPEAN COMMISSION, Directorate-General for Education and Culture IMPLEMENTATION OF EDUCATION AND TRAINING 2010” Cit p.3.

37 EUROPEAN COMMISSION, Directorate-General for Education and Culture IMPLEMENTATION OF EDUCATION AND TRAINING 2010” cit. p.7; il testo tra virgolette è da me tradotto in italiano dall’inglese originale; in parentesi quadra compare la definizione in lingua originale, ove è parsa necessaria.

varierà tra le quattro dimensioni, tra diverse lingue secondo l'ambiente e il patrimonio linguistico di ciascuno”

Competenze matematiche [mathematical literacy] e competenze base su scienza e tecnologia. “*Mathematical literacy* è l’abilità a usare addizione, sottrazione, moltiplicazione, divisione per risolvere problemi della vita quotidiana. L’enfasi è sul processo piuttosto che sul risultato, sull’attività piuttosto che sulla conoscenza”. La competenza base nelle scienze sarebbe l’abilità di usare il corpo della conoscenza e la metodologia impiegata per spiegare il mondo naturale. La competenza tecnologica è vista come “la comprensione e l’applicazione di quella conoscenza e metodologia allo scopo di modificare l’ambiente naturale in risposta ai desideri o ai bisogni umani”.

Competenza digitale [Digital competence] “implica un uso abile e critico dei mezzi elettronici per lavoro, tempo libero e comunicazione. Queste competenze sono in relazione con il pensiero logico e quello critico, ad abilità di gestione di informazioni di alto livello, e ad abilità di comunicazione ben sviluppate. Ad un livello iniziale, le abilità tecnologiche comprendono l’uso di tecnologia multimediale per valutare, immagazzinare, produrre e scambiare informazioni, e per comunicare e partecipare ai *networks* via Internet.

Imparare a imparare [Learning-to-learn] “include la disposizione e l’abilità a organizzare e regolare il proprio apprendimento, sia individualmente che in gruppi. Include l’abilità di gestire il proprio tempo in modo efficace, di risolvere problemi, di acquisire, valutare e assimilare nuove conoscenze, e applicare nuove conoscenze e livelli in una varietà di contesti – a casa, al lavoro, in educazione e formazione. In termini più generali, imparare a imparare contribuisce fortemente a gestire il proprio percorso di carriera” .

Competenze interpersonali e civiche “comprendono tutte le forme di comportamento che devono essere gestite allo scopo di rendere un individuo capace di partecipare in modo efficiente e costruttivo alla vita sociale, e risolvere conflitti ove necessario. Le abilità [skills] interpersonali sono necessarie per una interazione efficace faccia a faccia o di gruppo, e vengono impiegate in abiti pubblici e privati.”

Imprenditorialità “ha una componente attiva ed una passiva: comprende sia la propensione a indurre cambiamenti e l’abilità di accogliere, supportare e adattarsi all’innovazione portata da fattori esterni . Implica la responsabilità delle proprie azioni positive o negative, lo sviluppo di una visione strategica, puntare obiettivi e raggiungerli”

Espressione culturale “comprende l’apprezzamento dell’importanza dell’espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni nel campo dei media, incluso musica, espressione corporea, letteratura e arti plastiche”.

Di tali impegnative competenze, riportiamo qui – poiché questo lavoro mira alla definizione di una competenza interculturale - il *framework*

dettagliato di quelle che, in qualche modo, si richiamano esplicitamente all'ambito semantico /culturale/ e /interculturale/ (nonché /migrazione/)³⁸

FRAMEWORK FOR KEY COMPETENCES IN A KNOWLEDGE-BASED SOCIETY				
Domain	Definition of the competence	The competence consists of the following elements of knowledge, skills and attitudes as appropriate to the context:		
		Knowledge	Skills	Attitudes
6.2. Civic competences	<i>The scope of civic competences is broader than that of interpersonal competences by virtue of their existence at societal level. They can be described as the set of competences that allow the individual to achieve participation in civic life.</i>	<ul style="list-style-type: none"> € Knowledge of civil rights and the constitution of the host country, the scope of its government. € Understanding the roles and responsibilities of institutions relevant to the policy-making process at local, regional, national, European and international level (including the political and economic role of the EU). € Knowledge of key figures in local and national governments; political parties and their policies. € Understanding of concepts such as democracy, citizenship and the international declarations expressing them (including the Charter of Fundamental Rights of the European Union and the Treaties). € Knowledge of the main events, trends and agents of change in national, European and world history; the present situation of Europe and its neighbours. € Knowledge of emigration, immigration and minorities in Europe and in the world. 	<ul style="list-style-type: none"> € Participation in community /neighbourhood activities as well as in decision-making at national and European levels; voting in elections. € Ability to display solidarity by showing an interest in and helping to solve problems affecting the local or the wider community. € Ability to interface effectively with institutions in the public domain. € Ability to profit from the opportunities given by the EU. € Necessary skills in the language spoken in the country. 	<ul style="list-style-type: none"> € Sense of belonging to one's locality, country, the EU and Europe in general and (one's part of) the world. € Willingness to participate in democratic decision-making at all levels. € Disposition to volunteer and to participate in civic activities support for social diversity and social cohesion. € Readiness to respect the values and privacy of others with a propensity to react against anti-social behaviour. € Acceptance of the concept of human rights and equality as a basis of solidarity and responsibility in the modern democratic societies of Europe; acceptance of equality between men and women. € Appreciation and understanding of differences between value systems of different religious or ethnic groups. € Critical reception of information from mass media.

FRAMEWORK FOR KEY COMPETENCES IN A KNOWLEDGE-BASED SOCIETY				
Domain	Definition of the competence	The competence consists of the following elements of knowledge, skills and attitudes as appropriate to the context:		
		Knowledge	Skills	Attitudes
8. Cultural expression	<i>Appreciation of the importance of the creative expression of ideas, experiences and emotions in a range of media, including music, corporal expression, literature and plastic arts²¹</i>	<ul style="list-style-type: none"> € Basic knowledge of major cultural works, including popular culture, as an important testimony of human history, € Awareness of national and European cultural heritage and their place in the world; € Awareness of Europe's cultural and linguistic diversity; € Awareness of the evolution of popular taste and of the importance of aesthetic factors in daily life. 	<ul style="list-style-type: none"> € Capacity for artistic self-expression through a range of media consistent with the individual's innate capacities; € Ability to appreciate and enjoy works of art and performances based on a broad definition of culture; € Ability to relate one's own creative and expressive points of view and manifestations to those of others; € Ability to identify and realise economic opportunities in cultural activity. 	<ul style="list-style-type: none"> € An open attitude to diversity of cultural expression; € Willingness to cultivate an aesthetic capacity through artistic self-expression and continuing interest in cultural life; € A strong sense of identity combined with respect for diversity.

Probabilmente una osservazione e uno studio più attento sulla competenza interculturale ci permetterebbe di includere anche altre abilità, tuttavia già queste competenze includono in diversi aspetti l'interculturalità.

Nella definizione presentata dal *framework*, come si vede, la competenza (sinteticamente descritta nella prima colonna a sinistra) si compone di "conoscenze, abilità e attitudini" da adattare al contesto (come si precisa chiaramente in ciascun quadro).

³⁸ Tutti i framework riportati sono tratti da EUROPEAN COMMISSION, Directorate-General for Education and Culture IMPLEMENTATION OF EDUCATION AND TRAINING 2010" cit, le evidenziazioni in rosso sono mie.

Una competenza trasversale?

In realtà, come si vede, possiamo ritrovare abilità, conoscenze e attitudini relative all'interculturalità all'interno di diverse competenze; ciò potrebbe portarci a pensare alla competenza interculturale come ad una competenza trasversale ad altre.

Così, troviamo la “sensibilità alla differenza culturale e la resistenza allo stereotipo” o “l'interesse e la curiosità verso le lingue [...] e la comunicazione interculturale” tra le *attitudini* della competenza in lingua straniera; all'interno della stessa competenza troviamo i linguaggi non verbali e la consapevolezza “della varietà della lingua in diversi contesti comunicativi, sociali e geografici” tra le *conoscenze*. Forse è un po' più sorprendente trovare le stesse attitudini e conoscenze all'interno della competenza in madrelingua. Nella competenza interculturale e interpersonale troviamo, comprensibilmente, diversi elementi di interesse: la comprensione della dimensione interculturale dell'Europa tra le *conoscenze* ; la comprensione dei diversi punti di vista nazionali tra le *abilità* e la volontà di superare gli stereotipi tra le *attitudini*.

All'interno della competenza civica troviamo le *conoscenze* sui movimenti migratori e le minoranze presenti in Europa; le *abilità* linguistiche; la ricezione critica dei messaggi dei media tra le *attitudini*. Per la competenza di espressione culturale una delle *conoscenze* richieste è la consapevolezza della differenza culturale e linguistica d'Europa; tra le *attitudini* si richiede l'apertura alla diversità di espressione culturale e un forte senso dell'identità culturale combinato con il rispetto della diversità”.

Il *framework* viene ripreso ufficialmente dalla Commissione europea nella successiva Raccomandazione del 2005³⁹, all'interno della quale le competenze vengono riproposte in Appendice con lo stesso modello tripartito (conoscenze, abilità, attitudini) e alcuni ampliamenti. Ad esempio viene presentato il gruppo di “competenze interpersonali, sociali, interculturali e di educazione civica”, le quali “riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture socio-politiche e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica.”⁴⁰

Le stesse criticità e lo stesso quadro delle otto competenze chiave si ripropongono in un documento ancora successivo, la Raccomandazione del parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006. Qui il gruppo

³⁹ Proposta di RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente COM(2005)548 definitivo 2005/0221(COD) Bruxelles, 10.11.2005

⁴⁰ Proposta di RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO cit., p.18

delle competenze civiche e interculturali si semplifica in “competenze civiche e sociali”, che comunque includono “competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza di concetti e strutture socio-politici e all’impegno ad una partecipazione attiva e democratica.”⁴¹

Sembrerebbe dunque che alcune competenze possano essere definite più facilmente, altre invece –in particolare quelle di carattere marcatamente socio-culturale- travalichino di fatto certi “confini” e siano trasversali ad altre (e incluse addirittura in esse) ⁴². La competenza interculturale sembra essere proprio una di queste.

Di fatto l’ISFOL⁴³ dall’inizio degli anni ‘90 indicava una distinzione tra competenze “di base” (elementi ritenuti imprescindibili, quali la conoscenza delle lingue straniere, l’alfabetizzazione informatica) e “trasversali” (relative ad abilità sociali, capacità di *problem solving*) e anche “tecnico-professionali” (specifiche alle professioni).

Anche la definizione di competenza trasversale non è unanimemente accettata dagli studiosi. Ad esempio il tema viene riproposto da B. Rey negli stessi anni⁴⁴. Il senso comunemente attribuito alla nozione di trasversalità è stato quello di essere caratteristica di competenze rilevanti per professionalità diverse. L’autore sostiene invece la tesi secondo la quale la trasversalità non è un attributo delle competenze, ma piuttosto dell’individuo e della sua “intenzionalità”. Di conseguenza discute il costruito stesso di competenza trasversale⁴⁵.

Del resto anche Trincherò discute la trasversalità preferendo il termine “trasferibilità”. La trasversalità, ovvero la possibilità di utilizzare ad ampio spettro e in diversi contesti la competenza, sarebbe un elemento in certo modo “connaturato” alla competenza stessa; senza di essa saremmo in

⁴¹ Raccomandazione del parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 cit.

⁴² Osserviamo, però, che nei bandi di finanziamento (inviti a presentare proposte) nell’ambito del piano di finanziamento LLP (*lifelong learning programme*) vengono distinte “abilità di base fondamentali come la capacità di lettura [literacy], competenze matematiche [mathematical competence], competenze di base in scienza, tecnologia e informatica [basic competence in science and technology and digital competence]”; e delle competenze definite “trasversali”: “sociali, civiche, culturali e interculturali, imprenditoriali” Si opera cioè una distinzione tra competenze di base e competenze trasversali che non compare nel documento del gruppo di lavoro. cfr. LIFELONG LEARNING PROGRAMME: PRIORITIES OF THE 2007 GENERAL CALL FOR PROPOSALS (EAC/61/2006)

⁴³ http://www.isfol.it/isfol/download/ips_certificazione%20delle%20competenze.pdf p. 8

⁴⁴ B. Rey, 1996, *Les compétences transversales en question*. trad it. *Ripensare le competenze trasversali*, Franco Angeli 2003.

⁴⁵ cfr. L’introduzione di P.G. Bresciani alla traduzione italiana di Rey B., cit., pp.9-33.

presenza di abilità “statiche”, “insiemi stabili di abilità” , non implicando mobilitazione di risorse⁴⁶.

A ogni modo, il problema è ripreso più recentemente proprio sul sito della Commissione europea dedicato all’educazione con chiaro riferimento alle problematiche ricadute sull’insegnamento nelle scuole. Sul sito si fa riferimento ai documenti già esaminati ma al contempo si esplicita che “le competenze chiave fanno riferimento a conoscenze, abilità e attitudini utili alla realizzazione personale, all’inclusione sociale e alla cittadinanza attiva, e all’occupabilità. Esse includono competenze “tradizionali” come conoscenza della madrelingua e delle lingue straniere, competenze di base in matematica e scienze, e competenze digitali, ma anche competenze più trasversali come “imparare a imparare, competenze civiche e sociali, capacità di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale”⁴⁷.

Nasce dunque la questione di come insegnare competenze trasversali con “curricoli scolastici basati su temi tradizionali”, e che tipo di riorganizzazione scolastica si richiede per aiutare gli allievi a maturare tali competenze “fuori e dentro la classe”. La competenza interculturale sembra rientrare in questo tipo di problematica.

⁴⁶ Trincherò R., cit., p. 5.

⁴⁷“Key competences refer to the knowledge, skills and attitudes that serve for personal fulfilment, social inclusion and active citizenship, and employability. These include the 'traditional' competences like mother tongue, foreign languages, basic competences in maths and science, and digital competence, but also the more transversal ones such as learning to learn, social and civic competence, initiative taking and entrepreneurship, and cultural awareness and expression “ su http://ec.europa.eu/education/school-education/doc830_en.htm aggiornato al 12 settembre 2008.

*La lingua nella costituzione
delle reti interculturali:
ostacoli e facilitazioni*

POUR UNE RATIONALITÉ TRANSCULTURELLE

di Rosa Soares Nunes*

Je ne connais pas de meilleur cadre, illustrant la transformation de la réalité, que celui de la croissance des personnes, que aient ou pas, de cela, une conscience réflexive. L'éducation configure les tâches qui consistent à essayer de conduire interactivement cette transformation. D'où la nature mêlée de pragmatisme et d'utopie de celle-ci ; d'où le fait que, quel que soit le cadre d'intentions, la problématique des relations de pouvoir liée à celle des savoirs et au langage qui les véhicule, s'impose dans le développement de la conscience critique de celui qui y participe intentionnellement.

Connaître est une tâche des sujets. Seule la connaissance intégrée – dans le sens où elle devient une partie constitutive des sujets- investit dans sa réinvention.

Pour ce qui est de la récurrente question du sujet, Alain Touraine nous renvoie au temps présent où, pour unir deux continents qui s'éloignent l'un de l'autre, nous ne pouvons plus recourir à une figure du sujet comme celle du serviteur de Dieu, de la Raison, ou de l'Histoire, puisque, après un siècle de désillusions, nous nous méfions tellement de tout ce sur quoi reposait notre croyance. Celle de pouvoir transformer le monde en un monde moins mal fréquenté. « On abandonne complètement l'idée d'ego parce que nous avons découvert que son unité n'était que la projection sur l'individu de l'unité et de l'autorité du système social » (Touraine, 1997 :79).

Puisque nous sommes de plus en plus privés d'espaces et de temps définis socialement, une socialisation qui s'appuie sur des représentations du temps et de l'espace intimement liées n'a plus de sens. Ce qui est perçu comme une crise de la famille ou de l'école, c'est-à-dire, de l'éducation et de la socialisation, est aussi une crise de formation de l'identité personnelle. En opposition à l'autoritarisme, s'élève la critique du pouvoir et de la domination sur l'individu, en dehors de toutes les interdictions et de leurs justifications.

Mais comment éviter que « les relations sociales dont nous voulons nous libérer ne réapparaissent pas sous une forme plus pathologiques, celle du monopole du sens concédé au consommateur le plus riche ? » (*ibid* : 81). Et Touraine nous montre que notre véritable point d'appui n'est pas l'espoir,

* Professor auxiliar et Membro da Linha de pesquisas «Problemáticas Interculturais e Estudos Freireanos» Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Centro de Investigação e Intervenção Educativas da FPCEUP, Portugallo.

mais la souffrance de la dilacération. La reconstruction de l'expérience ne devient possible que par un double détachement, une double réaction: le détachement d'un néo-communautarisme qui emprisonne le sujet à des formes de pouvoir et d'organisation sacralisées et, d'autre part, la libération des forces du marché et des empires. Mais les difficultés pour définir les forces qui conduisent à la reconstruction du sujet sont grandes. Difficultés que l'auteur illustre par l'exemple des jeunes Algériens au chômage qui « allient le marché noir leur permettant d'avoir accès à la consommation de type occidental et la participation à des mobilisations islamiques, mais au prix d'une pulvérisation de leur personnalité et d'une double dépendance à la culture de masse et aux politiciens néo-communautaristes »(*ibid* : 84).

Dans un monde où la globalisation néo- libérale a accentué les inégalités et l'injustice sociale, poussant à une situation migrante des masses humaines qui ne voient pas d'autre sortie pour échapper à la faim et à la misère, que doit-on alors faire pour permettre d'éviter une conduite contradictoire et permettre le passage à une double revendication positive, à la fois sociale et culturelle ?

Si nous tenons compte de la potentialité réflexive et agentielle de la « souffrance de la dilacération », nous voulons croire, malgré tout, que la situation multiculturelle nous renvoie à une polyphonie qui, elle aussi dans le champ éducatif, revendique des conditions dialogiques vers une poétique de la conversation, puisque –selon Adorno- la vérité de l'harmonie réside dans la dissonance.

Différentes visions du monde côtoient de profondes ressemblances qui, en elles-mêmes, s'instituent en condition communicative. D'où l'importance de se référer à certains concepts qui, dans leur usage et complémentarité, nous donnent la dimension sinueuse d'une éducation pour la multiculturalité.

Le dialogue interculturel renvoie à un échange entre univers de sens différents et, en grande partie, incommensurables.

Le dialogue étant un état instable, décrit comme non-identité, il en résulte une tension qui nous pousse à la fois vers le consensuel et vers la dissension.

La dialectique illumine cette tension de non-identité, ouvre à nouveau le dialogue et le menace en même temps, perturbant ainsi une unité assumée. C'est cette tension dialectique qui permet l'ouverture vers une multiplicité en expansion.

La théorie critique sociologique récente entrevoit le terme dialogue comme un outil critique, lié au questionnement du discours autoritaire et altéré, menant à la liberté, la multiplicité, la démocratie. C'est-à-dire qu'elle entrevoit le dialogue comme une initiative ouverte et égalitaire qui interroge les relations de pouvoir qui le contraignent depuis l'extérieur, mais en situant aussi cette interrogation critique dans un champ interne au dialogue lui-même.

Comprendre une culture donnée à partir des lieux communs rhétoriques les plus larges d'une autre culture (*topoi*) renvoie à la conscience d'*incomplétude* qui avilit toutes les cultures.

Mais cela n'est pas visible de l'intérieur. Et le concept d'extériorité de M. Bakhtin peut être très utile à la réflexion sur le déterminisme de notre condition dialogique : nous ne voyons pas notre extériorité. Le miroir ne nous en renvoie pas l'image lui non plus. C'est à travers le regard des autres que je me construis en tant qu'image de moi-même.

Toute culture contient des signifiés dont elle-même n'a pas pris conscience. Ces signifiés sont là, mais en tant que potentiel. Ce potentiel se développe et se crée par le dialogue (E. Min, 2001 in Nunes, R., 2005). Toute la sociabilité s'étale dans un noyau dialogique, constitué par une réponse existentielle active, construite dans l'interaction elle-même.

Une *herméneutique diatopique* – concept que le sociologue Boaventura de Sousa Santos développe dans le cadre de ses études sur la multiculturalité – vit de cette conscience d'*incomplétude* ; mais vit, tout autant, de la fonction d'*extériorité* dans la construction du *self*. Ces deux concepts constituent des instruments pour l'imagination de *zones de contacts*, qui élargissent des circuits de réciprocité, ancrés à une compréhension créative qui donne tout son espace à l'altérité, sans pour autant que le sujet cesse d'être lui-même en construction dynamique. Espace de re- connaissance, dans la re-dignification des formes de la connaissance et des autres modes de sa production, effacées de l'Histoire par une histoire anti-dialogique de violente construction hégémonique.

Si notre monde se multiplie dans d'autres mondes plus ou moins autonomes, que ce soit au cours du processus historique ou dans la texture même du présent qui nous entoure, la séparation entre ces mondes, leur relative incommunicabilité, si, d'une côté, posent des problèmes de traduction entre eux, dus à l'impossibilité qu'un monde stable et objectif devienne modèle, d'autre part, nous compromet avec la redéfinition de la traduction elle-même (en tant que recherche d'isomorphismes) et avec l'imagination de ponts (en tant qu'initiative émancipatoire), dans la rupture avec tout savoir qui nous condamne à un destin.

Ça implique, alors, maitre en question la connaissance dans sa forme unique, considérée la seule, la légitime (dans une chaîne perpétuelle d'auto-légitimation). Et renvoie, en même temps, à un processus différent de production de connaissance : collective ; interactive ; intersubjective ; réticulaire.

Mais les difficultés sont grandes, à cause d'un passé chargé d'échanges inégaux ; d'impérialisme culturel ; de mises sous silence grandes et brutales.

Ainsi, « si nous ne prenons pas en compte les échanges inégaux qui, au cours des siècles, ont mis sous silence certaines aspirations à la dignité humaine, le caractère émancipatoire de ces dispositifs interculturels peut être compromis et le multiculturalisme peut constituer la nouvelle étiquette d'une politique réactionnaire (Santos, 1995).

En choisissant pour nos vies le défi d'une indiscernable totalité du bien et du beau, une rationalité transculturelle naît et se nourrit de la conscience de l'universalité de l'incomplétude qui avilit diachroniquement et synchroniquement toutes les manifestations de la vie, dans l'angoisse et la jouissance de la constante recréation de tentatives de son amélioration, sur les traces de nouveaux inachèvements. C'est que,

« La nuit est une offrande de soleil que nous faisons à ceux qui habitent de l'autre côté de la terre » (Carlos de Oliveira) .

BIBLIOGRAPHIE

Bakhtin, M. (1977), *Le Marxisme et la Philosophie du Langage*, Paris, Éditions de Minuit.

Gurevitch, Z. (2001), "Dialectical dialogue: the struggle for speech, repressive silence, and the shift to multiplicity", *British Journal of Sociology*, n° 52, Março, Routledge Journals, 87-104.

Min, E. (2001), " Bakhtinian Perspectives for the Study of Intercultural Communication", *Journal of Intercultural Studies*, Vol. 22 n° 1, 5-18.

Nunes, R. (2005), *Nada Sobre Nós sem Nós – A Centralidade da Comunicação na Obra de Baventura de Sousa Santos*, São Paulo, Cortez Editora.

Santos, B. S. (1995), "A construção Multicultural da Igualdade e da Diferença", palestra proferida no 7º Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado na Universidade Federal do Rio de Janeiro de 4 a 6 de Setembro.

Santos, B. S. (1995), *Toward a New Common Sense: Law, Science, and Politics in the Paradigmatic Transicion*, New York, Routledge.

Touraine, A. (1998), *Diferentes e Iguais*, Lisboa, Instituto Piaget

LE PRÉCIS DU PLURILINGUISME ET DU PLURICULTURALISME, UNE PUBLICATION AU CARREFUR DE LA PLURIDISCIPLINARITÉ ET DU DIALOGUE INTERCULTURE ENTRE DES CHERCHEURS DE RESEAUX INTERNATIONAUX

di Aline Gohard-Radenkovic*

1. Le *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* : comment le définir?

1.1. Un projet de recherche international à des fins éditoriales

Initialement constitué autour de la «linguistique appliquée», ce champ est en évolution, intégrant de plus en plus les usages sociaux et identitaires des langues dans l'apprentissage et l'enseignement. L'ouvrage fait le point sur ces *déplacements*. Le projet est un lieu de rencontres et de débats, un lieu d'échanges et de négociations, un espace de dialogue multiple, interactif entre des chercheurs de réseaux internationaux qui, par delà leurs disciplines ou les langues dans lesquelles ils travaillent, n'ont pas nécessairement eu d'échange scientifique nourri préalable. Il contribue sur ce point un *renouvellement des références* circulant dans le champ de la didactique en développant ses contacts avec les sciences sociales.

Il n'existe aucun dictionnaire ni aucun précis ou manuel qui croise les concepts et outils des deux champs, celui du plurilinguisme et celui du pluriculturalisme, pouvant répondre aux besoins des chercheurs, théoriciens et praticiens de la didactique des langues et des cultures étrangères. Par ailleurs, ce projet de recherche est unique dans ce sens qu'il n'existe pas de démarche équivalente, soit l'élaboration d'un *Précis* dans plusieurs langues, sollicitant la participation d'équipes de chercheurs internationales, dans une perspective pluridisciplinaire dans le champ qui nous concerne.

Il s'est agi d'élaborer un *Précis* où les champs du plurilinguisme et de la pluriculturalité ont été investigués selon différentes conceptions, différents éclairages et leurs articulations dans *une dimension diachronique et synchronique*. L'objectif général est de souligner *les écarts de sens* qui opèrent entre un terme pris dans son contexte et sa traduction dans un autre contexte.

* Professeure et directrice de l'Unité FLEAdresse, Université de Fribourg, Suisse.

1.2. Un projet de recherche international organisé autour de la pluralité

Organisé autour de la pluralité linguistique et culturelle définissant la langue comme « instrument d'action (ou de pouvoir) » (Bourdieu, 1977), ce projet de recherche international à fins éditoriales a pour objectif et pour objet de restituer:

- un ensemble complexe, à contre-pied d'une perspective didactique classique qui se donne plutôt comme objet de simplifier pour rendre intelligible,
- un système de relations, dont la description ne peut se réduire à des opérations de dénombrement, d'énumération ou de juxtaposition;
- un objet socio-historique construit observable selon plusieurs points de vue spatio-temporels, par exemple celui des interactions quotidiennes ou celui qui nourrit la force symbolique des institutions.

1.3. Pour quels publics?

Le *Précis* s'adresse à différents types de publics que nous déclinons comme suit:

- enseignants, didacticiens, conseillers pédagogiques, attachés linguistiques, concepteurs de programmes, de formation, de méthodes, de matériel didactique, etc.
- didactologues, chercheurs, enseignants-chercheurs, spécialistes des langues et cultures, décideurs, responsables de la mise en œuvre des politiques linguistiques, migratoires, intermédiaires, etc.
- co-acteurs de la mobilité et de la migration, médiateurs, interprètes médiateurs, négociateurs trilingues, etc.,

dans les structures publiques, parapubliques, privées, nationales, internationales, gouvernementales, non gouvernementales, etc.

Mais la liste n'est ni exhaustive ni close !

2. Le projet de recherche: un espace interculturel

2.1. Un espace plurilingue

Le projet de recherche s'est appuyé sur un plurilinguisme et un pluriculturalisme existants sans les créer artificiellement et a travaillé en 2 langues (F/E) tout en gardant cette pluralité dans l'ouvrage. Pour mettre en lumière cette *ambiguïté du fait plurilingue*, l'ouvrage est constitué en deux strates : le premier, plurilingue, atteste de la complexité des situations observables, à travers des documents, témoignages, études de cas, notes de terrain, etc.; le second, assure la circulation du débat scientifique et des analyses sur un mode bilingue, anglais et français, qui ont été les langues de travail dès le début. Seul le français a été retenu en raison de contraintes éditoriales.

Ce projet de recherche international a été un véritable défi : pas de financements officiels ni de commandes ni de mandats, donc pas de liens obligés ni de comptes à rendre à une quelconque instance supérieure. Il a

reposé uniquement sur l'engagement à long terme des individus et équipes de recherche avec des financements ponctuels.

2.2. Un espace pluriculturel indépendant

Le projet de recherche s'est appuyé sur un plurilinguisme et un pluriculturalisme existants sans les créer artificiellement et a travaillé en 2 langues (F/E) tout en gardant cette pluralité dans l'ouvrage. Pour mettre en lumière cette *ambiguïté du fait plurilingue*, l'ouvrage est constitué en deux strates: le premier, plurilingue, atteste de la complexité des situations observables, à travers des documents, témoignages, études de cas, notes de terrain, etc.; le second, assure la circulation du débat scientifique et des analyses sur un mode bilingue, anglais et français, qui ont été les langues de travail dès le début. Seul le français a été retenu en raison de contraintes éditoriales.

Ce projet de recherche international a été un véritable défi : pas de financements officiels ni de commandes ni de mandats, donc pas de liens obligés ni de comptes à rendre à une quelconque instance supérieure. Il a reposé uniquement sur l'engagement à long terme des individus et équipes de recherche avec des financements ponctuels.

2.3. Une rencontre internationale de chercheurs et d'enseignants

Le projet de recherche a permis de créer des liens et des réseaux, Davantage encore, il a permis:

1. une rencontre dans l'espace de chercheurs de différents continents: Europe, Amérique du nord, Australie, Asie et Afrique.
2. une rencontre dans la durée depuis le colloque fondateur en 2003 jusqu'en 2007: chercheurs et groupes de recherche, associations, dans des colloques et séminaires à Paris, Macerata, Berkeley, Fribourg.
3. soit au total 90 chercheurs-enseignants représentant 68 institutions.
4. un carrefour pluridisciplinaire avec les disciplines des sciences humaines et sociales

3. Le projet du *Précis* : une démarche co-construite et négociée

3.1. Des interrogations communes

Il a été nécessaire de questionner les usages sociaux et identitaires des langues participant à l'apprentissage et à l'enseignement des langues et cultures. Cela impliquait pour les chercheurs de :

- questionner le rapport à l'altérité dans la communication inter- individuelle en situation de mobilité et de cohabitation ;
- questionner les logiques des institutions et celles des individus, les processus en jeu ;
- questionner les enjeux sociolinguistiques et sociopolitiques, les enjeux pédagogiques et didactiques qui leur sont liés.

3.2. Une démarche interactive

Les chercheurs venant de traditions académiques et d'ancrages scientifiques divers ont été confrontés à des écarts d'usage des concepts, à des méthodes d'enquête et des méthodes d'analyse différentes autour d'une même problématique. Les interprétations divergeaient à cause des conditions des corpus. Ceci a eu pour conséquence de :

- remettre en question des évidences et recontextualisation des concepts, des catégories, et de leurs usages à travers des réexamens, confrontations, distanciations, dévoilements, redéfinitions, complémentarités, ouvertures ;
- mettre en place une conception dynamique de la structure de l'ouvrage, par des renvois, échos, interférences, croisements, contradictions, écarts et conflits entre thèmes, concepts et approches dans une perspective diachronique et, ou synchronique.

Pour comprendre ce que nous entendons par « remise en question » et « réexamen », nous donnerons un exemple: celui du concept de « représentation »

Comme je l'explique dans mon Contrepoint à la fin du chapitre 6 « Discours sur les langues et représentations sociales », *social representation* n'est pas une notion courante en didactique des langues dans les pays anglosaxons. On m'explique que le terme français vient de la psychologie sociale et de la sociologie. Il recouvre peut-être ce qu'on exprime en anglais par attitudes, croyances, stéréotypes, schémas d'interprétation, cadres de référence, constructions discursives, catégories et catégorisations, normes et valeurs sociales. J'essaie de voir comment les deux champs sémantiques se recourent. (Kramsch, in *FoDLM*, à par.)

L'examen de la circulation transfrontalière des idées questionne le fonctionnement des catégories disciplinaires à travers l'importation de concepts d'un champ de production à un autre. Dans le prolongement du *Précis*, ce questionnement des évidences conceptuelles et méthodologiques fera l'objet d'un numéro thématique dans *Le Français dans le monde*, coordonné par Geneviève Zarate et Anthony Liddicoat.

3.3. Le *Précis* : une architecture « bricolée » dans un processus de co-construction

Le *Précis* est le résultat d'une démarche négociée à toutes les étapes et à tous les niveaux de sa conception et puis de sa rédaction, entre éditeurs, coordinateurs et auteurs. Son architecture pensée, repensée, construite, déconstruite, reconstruite, discutée, contestée, négociée, renégociée, lors de réunions, séminaires, colloques, etc. aux niveaux régional, européen, international, un dialogue permanent, soutenu par des échanges électroniques nourris, a abouti à la matrice conceptuelle suivante: 8 macro-entrées ou chapitre et 51 micro-entrées au total.

5. Chapitre 1 : De l'apprenant au locuteur / acteur, Richard KERN et Anthony LIDDICOAT
6. Chapitre 2: *Soi et les langues*, Danielle LEVY et Abdelheid HU
7. Chapitre 3: *Mobilités et parcours*, Aline GOHARD-RADENKOVIC et Elizabeth MURPHY-LEJEUNE
8. Chapitre 4: *Appartenances et lien social*, Geneviève ZARATE et Samir MARZOUKI
9. Chapitre 5: *Images, discours et représentations culturelles*, Danielle LONDEI et Louise MAURER
10. Chapitre 6: *Discours sur les langues et représentations sociales*, Danièle MOORE et Bernard PY
11. Chapitre 7: *Institutions et pouvoir*, Joseph LO BIANCO et Daniel VERONIQUE
12. Chapitre 8 : *Histoire, pratiques et modèles*, Marie-Christine KOK-ESCALLE et Joël BELLASSEN

Chaque chapitre, négocié et coordonné en tandem, comporte:

- Une introduction
- 6 à 7 micro-entrées avec études de cas
- Un contrepoint
- Une bibliographie

L'organisation et la co-rédaction des micro-entrées négociées à plusieurs niveaux s'articule autour de la structure suivante:

- Présentation de la problématique ;
- Questionnement ;
- Présentation des études cas choisies ;
- Etudes de cas, illustrations, exemples ;
- Analyse, commentaire des études cas ;
- Apport pour la didactique des langues et cultures.

3.4. Le rôle du contrepoint dans le *Précis*: un regard distancié

La nécessité d'un texte en contre-point s'est imposée aux auteurs, permettant de construire un regard distancié, volontairement en décalage avec le contenu et les prises de position de chacun des chapitres. Le contrepoint dans le *Précis* joue un rôle assez.... précis et spécifique:

- le contrepoint n'est pas une synthèse bien qu'il aborde l'ensemble des questions soulevées dans les contributions ;
- le contrepoint adopte une vue surplombante par rapport à l'ensemble des contributions du chapitre et à l'ensemble des questions abordées ;
- le contrepoint est un prolongement des contributions du chapitre ;
- le contrepoint est une réflexion personnelle menée à partir d'un lieu d'origine singulier qui peut même être en décalage par rapport aux contributions ;
- le contrepoint se veut un enrichissement du chapitre, une sorte de conclusion ouverte.

4. Un exemple de Chapitre « bricolé »

Pour illustrer cette démarche négociée à toutes les étapes de l'ouvrage et des chapitres, nous prendrons l'exemple du Chapitre 3 : « Parcours et mobilités » qui a été conçu en tandem par Elizabeth Murphy-Lejeune, St Patrick College, Dublin, Irlande et moi-même.

4.1. Une rencontre internationale

Ce chapitre s'inscrit dans la démarche globale de l'ouvrage: il s'agit d'une rencontre internationale entre 16 chercheurs qui ont négocié à deux ou trois voix la thématique, le questionnement commun et le choix des études de cas.

- Introduction : mobilités et parcours Aline GOHARD-RADENKOVIC, Fribourg, Elizabeth MURPHY-LEJEUNE, Dublin ;
- Parcours individuels, collectifs et discours institutionnels : les échanges scolaires entre adolescents européens Claudine BROHY, Neuchâtel, Anna TRIANTAPHYLOU, Athènes ;
- Logiques des institutions *versus* expériences des étudiants : la mobilité universitaire internationale Patricia KOHLER, Fribourg, Isabelle LALLEMAND, Paris, Brigitte LEPEZ, Lille ;
- Mobilité internationale : les questionnaires de compétences et de relations interculturelles en entreprise Patchareerat YANAPRASART, Bâle, Bernard FERNANDEZ, Lyon-Shanghai ;
- Redéfinitions identitaires de migrants : catégorisations collectives et stratégies individuelles Mauro PERESSINI, Ottawa, Paola GILARDI, Fribourg ;
- Diasporas transnationales : entre déterritorialisation et reterritorialisation George ALAO, Paris, Valerio Massimo DE ANGELIS, Macerata ;
- Stratégies d'adaptation à l'hypermobilité : expériences de migrants sans territoire Catherine BERGER, Paris ;
- Mobilités/immobilités : ambivalence de futurs enseignants devant la diversité linguistique et culturelle Tania OGAY, Fribourg, Aline GOHARD-RADENKOVIC, Fribourg ;
- Contrepoint Marc-Henry SOULET.

4.2. Un carrefour pluridisciplinaire

Que percevons-vous? Un certain nombre de disciplines des sciences sociales et humaines sont représentées, telles que la :

- Sociolinguistique ;
- Pragmatique linguistique ;
- Anthropologie de la communication ;
- Microsociologie ;
- Anthropologie sociale ;

- Ethnométhodologie, interactionnisme ;
- Psychosociologie ;
- Psychologie interculturelle, etc.

4.3. Une micro-entrée négociée

Prenons l'exemple de la micro-entrée 4, intitulée: *“Redéfinitions identitaires de migrants : catégorisations collectives et stratégies individuelles”*, co-rédigée par un ethno-sociologue de formation, Mauro Peressini, travaillant au Musée des civilisations à Ottawa et une sociolinguiste et dialectologue de formation, Paola Gilardi, enseignant la Didactique de l'Italien langue étrangère à l'Université de Fribourg. C'est autour de l'analyse des parcours de migrants à travers des leurs récits de vie que les deux auteurs se sont rencontrés et rejoints et ont négocié, de manière parfois mouvementée et conflictuelle, le choix de la démarche méthodologique, des études de cas et les interprétations de ces récits de vie.

CATÉGORISATIONS COLLECTIVES DE « L'AUTRE »

Dans les pays à forte immigration, la désignation des nouveaux arrivants au moyen de leur identité ethno-nationale d'origine (« les Italiens », « les Albanais ») constitue une pratique largement répandue et dont la pertinence est rarement questionnée. On le constate pour les discours de la vie quotidienne, des médias, des institutions éducatives et même des sciences sociales. Le succès de ces catégorisations, et des représentations négatives qui les accompagnent, s'explique en partie par leur efficacité à simplifier les choses. Elles permettent de réduire le grand nombre des acteurs réels à un petit nombre, « la communauté italienne », « la communauté portugaise », et de faire l'économie d'une prise en compte de la diversité des situations de migration et des parcours, d'occulter l'individu. Elles permettent aussi de faire comme s'il existait une culture commune à tout un groupe, supposé homogène, qui expliquerait les pratiques, les projets, les réussites ou les échecs des nouveaux-arrivants....

Quelle place occupent ces catégorisations collectives stéréotypées chez les migrants ? Ces récits ne racontent-ils que des histoires d'« ethno-nationaux » ou celles d'individus qui font appel à d'autres rôles et identités ? Quelles stratégies linguistiques et sociales développent-ils dans la société d'accueil ? La méthodologie des récits de vie (Bruner, 2002) permet une description anthropologique en profondeur (Geertz, 1986) et met au jour ces tensions. La première étude porte sur les récits de vie d'immigrants de villages voisins de Calabre, arrivés au Québec dans les années 1950 et 60 (Peressini, 1994) ; la deuxième sur ceux d'individus de première ou deuxième génération, émigrés en Suisse dans les années 60, 70 et 80, en provenance d'Europe du Sud (Gilardi, 2006).

Extraits d'études de cas

Exemple 1. Maurizio a travaillé dans un restaurant de Montréal :
Il y avait le fils [du patron] (...) il me lançait des pierres et il disait – maintenant je comprends... les Canadiens-français, ils nous disaient tous: « Maudits Italiens (...) vous êtes venus ici pour nous voler notre pain ». Parce que nous, effectivement, les immigrés, en arrivant ici, nous avons pris n'importe quel travail (...) Qui avait la famille, qui avait la maison et, en somme, on ne pouvait pas rester sans travailler. A l'époque, on ne comprenait pas. Mais quand on a compris (...) moi, je leur répondais: « Mais pourquoi vous en prenez-vous à nous ? Allez contre votre gouvernement qui nous a donné la possibilité de venir ici. Nous, en Italie, nous ne pouvions pas vivre avec notre travail et alors, nous avons trouvé une porte ouverte pour venir ici ».

Exemple 3. Francesco, Tunisien, émigré à Turin (ville d'origine de sa mère) :
À mon arrivée en Italie, j'ai eu deux désappointements. Le premier, c'est qu'en arrivant je me suis dit « Ah, je suis finalement dans mon pays, (...) je suis à la maison! ». Première chose, j'entends qu'on me dit une fois ou l'autre – parce que je n'ai certainement pas l'accent piémontais même si je parle italien – « *il terùn* » [terme péjoratif utilisé par les Italiens du Nord pour qualifier ceux du Sud]. Alors déjà je commençais à me dire « Voilà, je suis venu en Italie, là-bas [en Tunisie], ils me disaient 'sale *maccaroni*', ici, ils me disent '*terùn*' ». (...). En comparaison avec la vie que nous menions en Tunisie, de venir en Europe et de voir à quel point les gens étaient attachées au profit, à l'argent (...), pour plusieurs Tunisiens ou gens qui venaient du Nord de l'Afrique, nous n'y étions pas habitués [...].

MULTIPLICITÉ DES STRATÉGIES IDENTITAIRES

Les catégorisations ethno-nationales attribuées aux migrants sont l'objet de stratégies de déconstruction et de résistance. Les récits de vie illustrent d'un côté comment ces catégorisations sont utilisées par les autochtones pour désigner les nouveaux arrivants, de l'autre comment les narrateurs développent diverses stratégies en réponse à ces représentations qui les enferment.

Une stratégie consiste à accepter le bien-fondé de ces catégories et à se les approprier, soit pour définir autrui, soit pour se définir soi-même. Une autre stratégie consiste à assumer la catégorie ethno-nationale, qu'elle soit imposée ou non par l'autre, mais en refusant le contenu stéréotypé, et négatif, qui lui est associé (« Maudits Italiens », « sale *maccaroni* »). Une autre revient à refuser de jouer le jeu ethnique, en rejetant non seulement le contenu de la catégorie ethno-nationale, mais la catégorie elle-même que l'autre impose....

STRATÉGIES LINGUISTIQUES

Là où le choix du français ou de l'anglais comme langue scolaire constitue un enjeu du débat identitaire opposant les Canadiens Français et Anglais (Linteau 1987), les immigrants font comme si la langue était dépouillée de sa dimension identitaire nationale pour n'être que fonctionnelle et pratique.

Le double statut de la langue italienne en Suisse, langue nationale minoritaire et langue d'immigration majoritaire, fait de l'italien une langue-passerelle pour les immigrants du sud de l'Europe. Ce double statut signale que les migrants peuvent élaborer des stratégies d'adaptation segmentaire grâce à une langue autre que celles de la région d'accueil.

REDÉFINITIONS INDIVIDUELLES

Ces redéfinitions identitaires et ces stratégies de résistance aux catégorisations nationales visent précisément à construire une image de soi, fondée sur des identités plus signifiantes pour les individus, qui exprime une lutte contre une trop grande visibilité culturelle et son contraire. Elles permettent aussi aux migrants d'aménager des espaces d'intégration sociale partielle.

Ceci invite les spécialistes de la didactique des langues à débusquer les représentations de « l'autre » allant de soi et à formuler une réflexion sur leurs limites et sur les effets sur l'individu, donnant à voir les tensions entre attributions collectives et (re)définitions individuelles.

Conclusion. *Le Précis* : un « ouvroir » pluridisciplinaire en chantier et en devenir

La finalité de ce *Précis* est de provoquer la réflexion auprès des acteurs concernés par le rôle des langues et par les problématiques de la communication dans les sociétés, en articulant pratiques, observations de terrain et analyses à partir d'un cadre conceptuel pluridisciplinaire, mais aussi de devenir un *outil de référence* dans le champ des sciences humaines et des sciences sociales.

En outre, le *Précis* ne prétend pas proposer de définition arrêtée d'UNE didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme et n'est donc pas un espace clos... Il s'inscrit dans un processus interactif et dynamique, un « ouvroir pluridisciplinaire », toujours en chantier. Ainsi, les auteurs continuent leur dialogue et proposent de nouvelles pistes de réflexion, de nouveaux textes. D'autres auteurs peuvent aussi s'intégrer dans le processus et les utilisateurs peuvent apporter leur contribution critique.

Ainsi le dialogue international et interculturel entre les chercheurs et les équipes ne s'arrête pas au *Précis*; il continue sous d'autres formes et avec d'autres modalités sur le Site: <http://precis.berkeley.edu>

Vous êtes les bienvenus !

LA RECHERCHE EMPIRIQUE EN EDUCATION INTERCULTURELLE EN SUISSE: COMPARAISON ENTRE LA SUISSE FRANCOPHONE ET LA SUISSE GERMANOPHONE

Tania Ogay*, Yulia Zharkova Fattore,
Théogène Gakuba, Stéphanie Gendre-Borruat,
Myriam Gremion, Valérie Hutter

Le champ de l'éducation interculturelle en Europe peut maintenant se targuer d'une histoire longue de plusieurs décennies. En effet, c'est dès le milieu des années 1970 qu'apparaît ce terme dans le champ de l'éducation, en écho aux importants mouvements migratoires d'alors. Plus que le nombre, c'est surtout le type de migration qui change, de plus en plus souvent familiale. Souvent désarmés devant l'intégration scolaire des élèves migrants, praticiens et politiciens de l'éducation se tournent vers les pédagogues, qui développent alors un nouveau champ de recherches et de pratiques, l'éducation interculturelle. Comme le rappelle ALLEMANN-GHIONDA (1999), le terme d'éducation interculturelle sera dès lors associé à la scolarisation des élèves migrants, même si les chercheurs souhaiteraient une compréhension plus large qui ne limite pas l'éducation à l'école, ni l'interculturel à la migration.

C'est précisément aux chercheurs en éducation interculturelle et à leurs travaux que s'est intéressée l'étude rapportée ici : quelles sont les thématiques traitées, auprès de quelles populations, avec quelles méthodes ? Le champ de l'éducation interculturelle s'est maintenant bien établi, institutionnellement dans des cursus de formation de plus en plus nombreux, mais aussi dans la communauté scientifique grâce par exemple à l'IAIE (*International Association for Intercultural Education*). En Suisse, un groupe de travail dédié à l'éducation interculturelle existe depuis le début des années 1980 au sein de la Société suisse de recherche en éducation. C'est de ce groupe de travail qu'émane la présente étude. A une période où une grande partie de la première génération de chercheurs est en train de passer le témoin à une nouvelle génération, il nous a paru opportun de faire un bilan des recherches effectuées ces dernières années, et ainsi de brosser un portrait de l'éducation interculturelle, de ses préoccupations et des moyens qu'elle met en œuvre pour y répondre.

* Professeure associée en Anthropologie de l'éducation et de la formation, Université de Fribourg, Suisse.

Comme le relevait déjà GRETHER (1995) dans le premier recensement effectué en Suisse de la recherche en éducation interculturelle et qui portait sur la période 1976 à 1991, il n'est pas toujours facile de distinguer ce qui relève de la recherche de ce qui n'en relève pas. Les écrits rendant compte de recherches empiriques ne représentent qu'une petite partie des publications des chercheurs en éducation interculturelle, qui ont également une production importante d'écrits théoriques, d'outils destinés aux praticiens, ainsi que de textes de vulgarisation. Pour notre recensement, nous avons choisi de nous limiter aux recherches empiriques, c'est-à-dire aux travaux qui ont impliqué la collecte et l'analyse de données. Afin d'atteindre la meilleure exhaustivité possible, il a été nécessaire de définir un contexte géographique et temporel précis. Nous avons ainsi limité le recensement aux recherches réalisées par des chercheurs rattachés à une institution suisse entre 1993 à 2006. Notre travail s'inscrit ainsi dans la lignée du premier recensement réalisé par GRETHER (1995), ainsi que d'un colloque qui avait eu lieu en 1993, baptisé *Inter93* dans lequel les chercheurs de notre groupe de travail *Education interculturelle* avaient pu faire un bilan des recherches réalisées (ALLEMANN-GHIONDA, 1994). Dans cet article, nous développons plus particulièrement la comparaison entre les recherches francophones et germanophones, qui met à jour des conceptions différentes de la recherche comme de « l'interculturel », amenant à se poser la question de l'enculturation de la recherche elle-même.

Méthode

Pour construire notre base de données de référence, nous avons tout d'abord sollicité les membres du groupe de travail *Education interculturelle* de la Société suisse de recherche en éducation pour que chacun propose ses propres recherches ainsi que celles dont il a connaissance. Nous avons ensuite fait des recherches dans les différentes bases de données bibliographiques répertoriant les publications scientifiques en Suisse. Pour compléter notre corpus, nous avons également examiné les sites des maisons d'édition ainsi que les bibliographies des références déjà récoltées. Ainsi, une base de données¹ comprenant 132 références de recherches empiriques publiées entre 1993 et 2006 a été constituée. De ces 132 références, 61 sont francophones (46%), 41 sont germanophones (31%), 5 italophones (4%) et 25 (19%) ont été regroupées dans une catégorie dite « nationale » qui comprend les recherches réunissant des chercheurs de plusieurs régions linguistiques ou émanant d'institutions actives au niveau national. Il convient ici de préciser que ces trois premières catégories se réfèrent avant tout à la région linguistique dont émanent les chercheurs (Suisse romande pour les francophones, Suisse alémanique pour les germanophones, Suisse italienne pour les italophones), et non pas nécessairement à la langue dans

¹ La base de données est disponible à l'adresse www.unifr.ch/ipg/groupeSSRE

laquelle a été publiée la recherche en question (une recherche peut ainsi être « francophone » alors qu'elle a été publiée en allemand, ou en anglais).

Les références recensées ont ensuite été catégorisées selon les thématiques de recherche (plusieurs catégories thématiques étaient bien sûr possibles), les populations et terrains investigués, les statuts des recherches et financements obtenus, les méthodes de récolte de données, ainsi que les types d'analyses. Chaque référence a été catégorisée deux fois, par deux chercheurs différents, sur la base des résumés des ouvrages et articles ou sur le texte intégral en cas d'informations lacunaires. Les catégorisations ont ensuite été comparées et les divergences discutées par l'ensemble du groupe. L'analyse effectuée sur le corpus de 132 références est une analyse quantitative descriptive, avec pour objectif de décrire ce qui se fait, et comment, dans la recherche en éducation interculturelle. Après une description globale des résultats pour chacune des questions considérées, nous avons cherché à savoir quelles étaient les différences dans le temps, puis quelles étaient les différences qui pouvaient se remarquer entre les régions linguistiques, variable sur laquelle se concentre cet article.

Résultats

Le premier résultat que nous souhaitons relever est l'essor important que connaît la recherche en éducation interculturelle en Suisse : alors que GRETTLER (1995) recensait 65 références entre 1976 et 1991, c'est-à-dire sur 15 ans, nous en avons trouvé 132 pour une période de 14 ans. Cette augmentation de la production de recherches en éducation interculturelle se voit également à l'intérieur de notre corpus, avec 28 références pour la période de 1993 à 1996 et 41 références entre 2003 et 2006. Comme mentionné ci-dessus, les recherches francophones représentent 46% de notre corpus, et les recherches germanophones 31%. L'image donnée de la recherche en éducation interculturelle en Suisse se trouve ainsi à l'opposé des rapports de force démographiques entre régions linguistiques : en effet, la Suisse romande compte pour 23% de la population, et la Suisse alémanique pour 72% (OGAY, 2000). Malgré tous les efforts déployés au moment de la collecte des références – pour laquelle nous avons par exemple sollicité à deux reprises les collègues germanophones – il n'est bien sûr pas possible d'exclure totalement que cette surreprésentation des recherches francophones dans notre corpus résulte d'un biais lié au fait que notre groupe est constitué uniquement de chercheurs résidant en Suisse romande. Conscients de cette difficulté, nous n'avons mis un terme à la récolte des données que lorsque la saturation empirique a été atteinte, c'est-à-dire que l'exploration de nouvelles sources ne nous amenait plus que des références que nous avons déjà recensées. Nous estimons ainsi que cette présence plus importante des recherches francophones dans notre corpus correspond à la réalité de la recherche interculturelle en Suisse, mieux ancrée en Suisse francophone, notamment au niveau universitaire. Cependant, si la recherche en éducation interculturelle connaît un essor

important, il faut noter que cette progression est avant tout due à la recherche germanophone, alors que la recherche francophone aujourd'hui est en train de perdre de son avance.

Quelles sont les thématiques traitées par la recherche en éducation interculturelle ? Nous avons relevé 14 thématiques différentes dans l'ensemble des références recensées. On remarque cependant que 64% des références ont été catégorisées aux thématiques « Parcours scolaires des enfants migrants »² et « Systèmes éducatifs et diversité culturelle »³. Comme exemple de ces thématiques, nous relèverons la recherche de DOUDIN (1996), dans laquelle l'auteur compare la situation scolaire des élèves de nationalité suisse et des élèves de cinq nationalités étrangères qui effectuent leur scolarité obligatoire dans le canton de Vaud. Ces deux thématiques sont également présentes dans la recherche de RÜESCH (1998) qui traite le sujet de l'égalité des chances des élèves immigrés à l'école en examinant la question du rôle de celle-ci dans leur succès ou leur échec scolaire. Sans rien enlever à l'intérêt et au mérite de ces travaux, la centration de la recherche sur ces deux thématiques correspond bien à cette compréhension « limitée » de l'éducation interculturelle comme dévolue à l'intégration scolaire des élèves migrants, relevée par ALLEMANN-GHIONDA (1999). Quant à la popularité des thématiques, elle s'avère relativement stable au cours des années, si ce n'est la cote croissante de la thématique « Représentations de / attitudes envers l'Autre »⁴, comme la recherche de GREMION (2006) qui analyse l'impact du regard de l'enseignant sur ses élèves. Les chercheurs francophones comme germanophones privilégient fortement les thématiques « Parcours scolaires des enfants migrants » et « Systèmes éducatifs et diversité culturelle », mais les francophones investissent également d'autres thématiques (comme par exemple GAJARDO, 2005, qui se demande dans quelle mesure la visite d'un musée d'ethnologie peut représenter un apprentissage de la diversité culturelle pour les élèves), ce qui est beaucoup moins fréquent chez les germanophones. Il en est ainsi de la thématique « Mobilité/Échanges »⁵, où parmi 12 recherches qui y sont catégorisées, 50% sont des recherches

² Catégorie qui a été définie de la façon suivante: "Cette catégorie comprend les thématiques liées aux différentes dimensions caractérisant la scolarisation des enfants migrants telles que : leur vécu en tant qu'élèves et/ou migrants, les conditions/pratiques d'intégration et de prise en charge de ces élèves, leurs résultats scolaires et les débouchés professionnels qui s'en suivent (ou pas), les influences de leur scolarité sur leur avenir".

³ Catégorie qui a été définie de la façon suivante: "Cette catégorie concerne les recherches qui s'intéressent à la gestion et la prise en compte de la diversité culturelle par les systèmes éducatifs ou à la dimension culturelle des systèmes eux-mêmes".

⁴ Catégorie qui a été définie de la façon suivante: "Cette catégorie concerne les recherches qui investiguent les représentations et attitudes envers d'autres groupes sociaux, notamment les attitudes racistes et xénophobes".

⁵ Cette catégorie concerne les recherches qui s'intéressent aux expériences durant lesquelles des étudiants, classes ou enseignants font un séjour dans un autre contexte ou entrent en contact avec d'autres étudiants, classes ou enseignants, et à l'impact, l'intérêt de ce type de pratiques.

francophones (par exemple la recherche de KOHLER-BALLY, 2001, qui examine les questions liées au déroulement du séjour des étudiants participant au programme d'échange Erasmus.

Sans surprise étant donné les thématiques abordées, ce sont avant tout les populations scolaires qui sont étudiées, avec une légère préférence pour le degré du secondaire. On observe cependant une baisse d'intérêt avec le temps pour les élèves des degrés pré-scolaire et primaire, alors que la formation par apprentissage ainsi que le tertiaire gagnent en importance. A titre d'exemple pour la formation par apprentissage, citons la recherche de CATTAFI-MAURER et al. (1998) sur les possibilités en matière de formation professionnelle pour les jeunes immigrés à statut précaire. Comme exemple de la recherche au niveau tertiaire, on citera la recherche longitudinale de OGAY (2006), qui examine les questions liées à la perception des différences culturelles auprès d'étudiants en formation initiale d'enseignants. Ce sont surtout les recherches germanophones (par exemple la recherche de HAENNI HOTI, 2006, sur le succès scolaire des élèves d'origine albanaise en Suisse alémanique) qui sont concentrées sur les populations scolaires, investissant peu les autres populations.

Dans quelles conditions se réalisent les recherches en éducation interculturelle, quels sont leurs différents statuts ? Nos analyses montrent que la recherche en éducation interculturelle est souvent une recherche appliquée, tentant d'apporter des réponses aux questions que se posent des institutions qui mandatent des chercheurs. Ainsi, sur l'ensemble des références, 41% sont mandatées par une institution publique ou privée, comme la recherche intitulée "La qualité dans les écoles multiculturelles, QUIMS" (HÄUSLER, 1999) soutenue par la Direction de l'Éducation du canton de Zurich. Les recherches financées par les organismes soutenant la recherche scientifique ne sont quant à elles que 21%. Un exemple est la recherche de LÜDI, PEKAREK, & SAUDAN (2001) sur l'apprentissage de compétences discursives et socioculturelles en français langue seconde dans l'enseignement secondaire en Suisse alémanique, qui fait partie du Programme national de recherche "Efficacité de nos systèmes de formation". Mais ces deux statuts de recherche connaissent des évolutions inverses dans la période considérée (confirmées par des χ^2 significatifs) : les recherches mandatées diminuent alors qu'augmentent les recherches qui reçoivent un subside public pour la recherche scientifique. Pour ce qui est de la comparaison entre les régions linguistiques, le test du χ^2 indique une relation significative (à $p=.000$) entre l'appartenance linguistique des chercheurs et les recherches mandatées par une institution. En comparant le pourcentage assuré par les différents groupes linguistiques dans les recherches mandatées avec la part qu'ils représentent dans l'ensemble du corpus, on remarque, sans surprise il est vrai, que ce sont les recherches dites « nationales » qui bénéficient le plus des mandats institutionnels (36% des recherches mandatées, alors qu'elles représentent 19% du corpus), comme la recherche de FIBBI, KAYA, & PIGUET (2003) dont les auteurs essaient de comprendre les difficultés rencontrées par les jeunes d'origine

étrangère sur le marché du travail suisse, ainsi que la recherche de STRECKEISEN (1995) sur les questions de la mobilité interuniversitaire. La part des francophones dans les recherches mandatées par une institution n'est que très légèrement en dessous de leur représentation dans le corpus (40% des recherches mandatées, pour 46% des références du corpus), il n'est ainsi pas possible de conclure à une sous-représentation. Comme exemple on trouve la recherche de BATAILLARD JOBIN & NICOLET (1993), mandatée par les autorités scolaires du canton de Vaud, qui étudie la question des relations école-familles du point de vue des enseignantes enfantines et primaires. Les germanophones sont quant à eux clairement sous-représentés dans les bénéficiaires de mandats (22% des recherches mandatées, pour 31% des références du corpus), nous mentionnerons comme exemple la recherche de KASSIS (2001), mandatée par l'Université de Bâle). Il en va autrement pour le financement des recherches par les fonds publics de soutien à la recherche scientifique : les recherches germanophones (comme la recherche de BAUER & RIPHAHN, 2004, dans le Programme national de recherche "L'enfance, la jeunesse et les relations entre générations, qui traite la question des chances de réussite des jeunes immigrés de deuxième génération) sont surreprésentées parmi les bénéficiaires de ces fonds : elles en constituent le 43% alors qu'elles ne représentent que le 31% du corpus. Alors que les recherches francophones sont sous-représentées : elles représentent 36% des bénéficiaires, alors qu'elles constituent 46% des références du corpus (comme exemple de recherche francophone financée par le Fonds national de la recherche scientifique on citera la recherche de PERREGAUX, CHANGKAKOTI, HUTTER, GREMION, & LECOMTE ANDRADE, 2006, sur le rôle de la scolarisation de l'aîné dans le processus d'acculturation dont les familles migrantes font l'expérience, qui fait partie du même Programme national de recherche). Pour ce qui est des thèses, qui représentent 20% des recherches, 62% sont francophones (comme la thèse de GAKUBA (2004), 31% sont germanophones (comme la thèse de doctorat de FRISCHHERZ (1997) et 8% sont italophones (par exemple la thèse de ZANOVELLO-MÜLLER (1998). Si l'on compare ces taux avec la part que représentent ces groupes linguistiques dans le corpus à l'exclusion des références « nationales » – par définition aucune thèse ne pouvant être « nationale » – ils indiquent une légère surreprésentation des francophones ainsi qu'une légère sous-représentation des germanophones dans les thèses.

En ce qui concerne les méthodes utilisées par les chercheurs pour recueillir les données, nous pouvons remarquer que 56% des recherches référencées n'utilisent qu'une seule méthode de recueil des données. De ces recherches « mono-méthode », 34% utilisent l'entretien (comme la recherche de GOHARD-RADENKOVIC, 2002, sur la perception et l'expérience de l'apprentissage des langues en duo de 16 étudiants de l'Université de Fribourg), 32% le questionnaire (par exemple la recherche de HESSELS, & HESSELS-SCHLATTER, 2002, dans laquelle les auteurs évaluent le potentiel d'apprentissage des enfants migrants de la Suisse

romande et des Pays-Bas), 30% les documents⁶ (comme la recherche de STURNY-BOSSART, 1996, qui étudie les questions liées à la scolarisation des élèves étrangers en classes de développement et dans l'enseignement spécialisé), et 4% qui ont fait recours à l'observation (par exemple DE PIETRO, 1997, qui a observé la réalisation d'une expérience d'éveil au langage dans six classes primaires du canton de Neuchâtel). Si cette dernière méthode est rarement utilisée de façon exclusive dans une recherche, elle constitue par contre avec l'entretien la combinaison privilégiée des recherches combinant deux méthodes. Ce sont également ces deux méthodes, l'entretien et l'observation, dont l'utilisation va croissant avec le temps, alors que le recours aux questionnaires est stable voire en régression. Chercheurs francophones et germanophones utilisent dans une même proportion la méthode de l'entretien (37% des références francophones y ont recours et 36% des références germanophones). Par contre, les germanophones utilisent tout aussi volontiers le questionnaire (35% des recherches germanophones), ce qui n'est pas du tout le cas des francophones (19% des recherches francophones), qui lui préfèrent l'observation (22% des recherches francophones), alors que seules 12% des recherches germanophones y ont recours.

Nous avons également relevé l'utilisation de l'approche comparée par les chercheurs. On remarque que, parmi les 22 recherches comparatives, 8 sont des recherches nationales qui sont ainsi largement surreprésentées (elles constituent ainsi 36% des recherches comparatives alors qu'elles ne représentent que 19% du corpus), 7 (soit 32% des recherches comparatives) sont des recherches germanophones (par exemple la recherche de GOMOLLA, 2005, dont l'auteur examine les stratégies contre la discrimination institutionnelle en Grande-Bretagne, en Allemagne et en Suisse), et seules 6 sont francophones. Ces dernières sont ainsi sous-représentées dans les recherches comparatives : elles en constituent le 27% alors qu'elles représentent 46% du corpus (comme par exemple NICOLET, RASTOLDO, BADOUD, BITTON, & PERRIER, 1997, qui comparent l'intégration scolaire et sociale des élèves migrants dans les cantons de Vaud et de Genève). Par contre, les francophones sont surreprésentés dans les recherches utilisant l'approche longitudinale (dont ils assurent le 57% des références, comme la recherche de HEXEL, & PINI, 1994, sur les attitudes des élèves face à l'apprentissage de l'allemand), les études de cas (60% des références, par exemple la recherche de LEANZA, 2003, qui s'intéresse aux différentes composantes de l'activité professionnelle de pédiatres qui travaillent avec les familles migrantes et allophones) et la recherche-action (55% des références, comme la recherche de BADOUD-VOLTA, 1997 qui analyse l'expérience du jumelage entre les classes d'accueil pour les enfants allophones d'arrivée récente et des classes dites normales à Genève entre 1991 et 1994). C'est pour cette dernière catégorie

⁶ Catégorie qui comprend des documents « premiers », c'est-à-dire qui n'ont pas été produits par chercheur, et dans laquelle nous avons inclus également le recours à des bases de données statistiques mises à la disposition des chercheurs

que les recherches germanophones sont sous-représentées (27% des références). Quant aux recherches nationales, elles sont normalement représentées dans les recherche-action, mais largement sous-représentées dans les recherches longitudinales ainsi que les études de cas.

Après les outils utilisés par les chercheurs, nous nous sommes intéressés aux types d'analyses effectués, en nous limitant à la distinction entre analyses qualitatives et analyses quantitatives. Il apparaît que ces deux types d'analyses sont à égalité et représentent chacune 36% des recherches référencées⁷. Nous avons aussi relevé qu'une part importante des recherches combine ces deux types d'analyses (27% des références), comme c'est le cas de la recherche de BISCHOFF et al. (2006), qui dans leur travail sur l'importance de la médiation interculturelle dans l'intégration de migrants en Suisse, utilisent le questionnaire et des études de cas. Néanmoins, les recherches uniquement quantitatives ont tendance à diminuer avec le temps, au bénéfice surtout des recherches adoptant une méthodologie mixte. On remarque en outre que les recherches portant sur une population scolaire sont plus souvent quantitatives que qualitatives (avec un χ^2 significatif à $p=.055$ pour le pré-scolaire et primaire, et à $p=.006$ pour le secondaire I et II). D'autre part, les recherches mandatées sont plus souvent quantitatives (χ^2 significatif à $p=.013$) et les thèses plus souvent qualitatives (χ^2 significatif à $p=.046$). Des différences entre régions linguistiques sont à relever : les francophones privilégient les analyses qualitatives (comme la recherche de DARBELLAY, & CESARI LUSSO, 2003, où les chercheurs abordent le sujet de la réussite de l'intégration psychosociale des jeunes Portugais de la deuxième génération en Suisse) au détriment des analyses quantitatives (50% des recherches francophones sont qualitatives, 20% sont quantitatives, et 29% sont mixtes ; χ^2 significatif à $p=.002$). Ainsi, 64% des recherches catégorisées dans le qualitatif sont francophones, alors qu'elles constituent rappelons-le 46% de l'échantillon. Quant aux germanophones, ils semblent avoir une préférence contraire, privilégiant le quantitatif (par exemple HAEBERLIN, IMDORF, & KRONIG, 2004, qui étudient l'éventuel impact de l'origine nationale ou ethnique sur les chances d'obtenir un poste d'apprentissage) au qualitatif (45% des recherches germanophones sont quantitatives, 29% sont qualitatives et 26% sont mixtes), mais le résultat du χ^2 n'est pas significatif.

⁷ Il faut remarquer que pour 9% références recensées nous n'avons pas pu identifier le type d'analyse appliqué, ce qui interroge sur la rigueur de certaines publications.

Tableau 1. Synthèse des différences observées entre recherches francophones et germanophones

Domaines	Recherches francophones	Recherches germanophones
Nombre de références	Nombreuses, mais pas de croissance.	Relativement peu nombreuses, mais croissance.
Thématiques	Privilégient les thématiques « Parcours scolaire des enfants migrants » et « Systèmes éducatifs et diversité culturelle » mais investissent également d'autres thématiques.	Fortement centrées sur les thématiques « Parcours scolaire des enfants migrants » et « Systèmes éducatifs et diversité culturelle ».
Populations	Centration sur populations scolaires, mais également autres.	Centration sur populations scolaires.
Statuts de la recherche	Représentation normale dans les recherches mandatées. Sous-représentation dans les bénéficiaires des fonds de soutien à la recherche scientifique. Légère surreprésentation dans les thèses	Sous-représentation dans les recherches mandatées. Surreprésentation dans les bénéficiaires des fonds de soutien à la recherche scientifique. Légère sous-représentation dans les thèses
Méthodes de recueil des données	Privilégient l'entretien. Utilisent l'observation, les documents et les questionnaires dans des proportions similaires. Utilisent peu l'approche comparée, mais surreprésentés dans les recherches longitudinales, les études de cas et les recherche-action.	Utilisent aussi fréquemment l'entretien que le questionnaire. Utilisent très peu l'observation. Utilisation « normale » de l'approche comparée. Sous-représentation dans les recherche-action
Analyses	Privilégient significativement les analyses qualitatives.	Privilégient les analyses quantitatives

Discussion

Les comparaisons que nous avons pu effectuer entre les recherches francophones et germanophones de notre corpus de 132 références révèlent

de nombreuses différences dans les façons de concevoir et de mener des recherches empiriques en éducation interculturelle. Constaté des différences est une chose, déjà complexe, les expliquer en est une autre. C'est pourtant ce que nous allons tenter de faire ici, en cherchant à faire le lien entre ces recherches et les contextes, institutionnels mais aussi plus largement culturels, dans lesquels elles s'inscrivent. Nous faisons ainsi l'hypothèse que la pratique de la recherche – comme toute pratique sociale – est *enculturée*, ce qui représente bien sûr une position aux antipodes de la conception positiviste et universaliste de la Science.

Si deux communautés ont des pratiques différentes, relevant probablement de conceptions singulières, on peut faire l'hypothèse que a) ces communautés évoluent dans des contextes – culturels, et en particulier pour la recherche, institutionnels – différents, qui leur offrent à chacune des conditions particulières, mais aussi les confrontent à des attentes spécifiques ; et b) que ces deux communautés ont peu d'échanges entre elles, ce qui entretient et perpétue ces différences. C'est par exemple ce qu'une équipe de politologues (KRIESI, WERNLI, SCIARINI & GIANNI, 1996) avait montré dans une analyse du « clivage linguistique » entre Suisses francophones et germanophones. Ils relevaient notamment que les différences entre communautés linguistiques étaient renforcées par l'absence de médias nationaux, la spécialisation linguistique et régionale des médias ayant pour conséquence que chaque région construisait sa propre vision du monde et de la Suisse, sans se soucier de celles de ses voisins.

Concernant la première hypothèse au sujet des contextes culturels et surtout institutionnels différents dans lesquels se trouvent chercheurs francophones et germanophones en Suisse, il n'est pas possible d'en faire ici une analyse détaillée. D'ailleurs, l'histoire de la recherche en éducation interculturelle en Suisse en général et dans ses deux principales régions linguistiques en particulier reste encore à écrire. Néanmoins, par nos propres observations nous pouvons relever quelques différences quant aux contextes institutionnels de la recherche en éducation interculturelle en Suisse francophone et en Suisse germanophone. Ainsi, au niveau des Universités, l'éducation interculturelle n'a jamais trouvé de réelle assise en Suisse germanophone. Des recherches que l'on peut lier à l'éducation interculturelle y sont bien sûr réalisées, souvent d'ailleurs dans d'autres Instituts et Départements que ceux des Sciences de l'éducation, mais sans la continuité que permet une existence au sein de l'institution. L'éducation interculturelle a donc une position marginale dans le paysage universitaire de la Suisse germanophone, dépendante des intérêts de personnes particulières, qui d'ailleurs ne se réclament souvent pas de la recherche interculturelle. De son côté, la Suisse francophone a bénéficié depuis 1987 d'une chaire à l'Université de Genève explicitement dédiée à l'éducation interculturelle, ou plutôt aux « Approches interculturelles de l'éducation » selon l'appellation privilégiée par le Professeur Pierre Dasen. Quelques années plus tard, un poste supplémentaire a été créé, dédié à la « Pluralité linguistique et culturelle en éducation » et occupé par la Professeure

Christiane Perregaux. Puis en 2004, l'Université de Fribourg a ouvert un poste de professeur en anthropologie de l'éducation dans la section francophone du Département des Sciences de l'éducation, donnant l'occasion à Tania Ogay de créer un Master en « éducation interculturelle et comparée ».

Quels peuvent être les effets de cette – relative car quand même bien modeste – insertion universitaire de la recherche en éducation interculturelle en Suisse francophone ? Le premier est bien sûr quantitatif avec une « production » de travaux de recherche qui se voit dans notre corpus de références. Mais l'insertion universitaire a certainement aussi des effets sur le type de recherches qui sont menées. En effet, le chercheur universitaire dispose d'une plus grande liberté – relative là aussi car les contraintes sont également présentes – qui lui permet d'investiguer des thématiques variées, avec les outils et les méthodes d'analyse qui lui semblent pertinentes. Il ne doit ainsi pas nécessairement se calquer sur les besoins et attentes des institutions, et en particulier de l'institution scolaire qui a tendance à monopoliser l'attention des chercheurs en éducation, au point que nombreux sont ceux qui considèrent que école et éducation sont des synonymes. Cette diversité des thématiques traitées dans les recherches se voit bien par exemple dans les thèses de doctorat dirigées par le Professeur Pierre Dasen à l'Université de Genève.

Il apparaît cependant que la recherche francophone en éducation interculturelle tend à perdre de son avance par rapport à la recherche germanophone, qui connaît un essor important depuis quelques années. Notre hypothèse est que les chercheurs germanophones intéressés par l'éducation interculturelle, privés de la reconnaissance des Universités, ont su pleinement profiter de la création en 2001 des Hautes écoles spécialisées, au nombre desquelles les Hautes écoles pédagogiques qui forment les enseignants. La nécessité d'une formation interculturelle pour les enseignants a été reconnue depuis quelques années par les institutions responsables du système éducatif helvétique (comme le montre par exemple le curriculum élaboré par LANFRANCHI, PERREGAUX ET THOMMEN, 2000, sur mandat de la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique). Les Hautes écoles pédagogiques se sont donc dotées de formateurs compétents dans ce domaine, qui ont également une activité de recherche. Ceci peut expliquer l'essor de la recherche en éducation interculturelle germanophone que nous avons observé dans notre corpus. Etant donné cet ancrage institutionnel, il n'est pas surprenant que la recherche germanophone se caractérise par une concentration sur les thématiques et populations scolaires, contrairement à la recherche francophone qui est plus éclectique.

Qu'en est-il des contacts et échanges entre ces deux communautés de chercheurs, qui pourraient aplanir les différences dues aux contextes particuliers dans lesquels ils évoluent ? Nos propres données ne nous permettent pour l'instant pas de répondre à cette question, qui demanderait que soit affinée notre catégorie des recherches dites « nationales ». Mais il

n'est sûrement pas excessif de reprendre au compte des chercheurs en éducation interculturelle – même si l'on aurait pu espérer qu'ils soient plus enclins à la coopération plurilingue et pluriculturelle – le constat fait pour la recherche en éducation en général en Suisse par un groupe d'experts internationaux mandatés par l'OCDE et son Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement:

« les facteurs culturels, les communautés linguistiques, les traditions scientifiques, mais aussi une évolution différente des thèmes retenus dans les cantons germanophones et francophones sont autant de freins à la formation de réseaux et à la diffusion des connaissances. » (OCDE-CERI, 2007 : 48).

Sans pour autant adhérer à toutes les conclusions de ces experts sur la recherche en éducation en Suisse – le rapport a été fortement contesté, notamment en raison d'une vision étroite de la recherche comme devant être objective (c'est-à-dire quantitative) et utile (c'est-à-dire directement exploitable par les politiques et gestionnaires du système éducatif) – il nous semble très révélateur que les experts aient relevé que, malgré les efforts de la Société suisse de recherche en éducation pour créer une communauté de chercheurs au niveau suisse, chercheurs francophones et germanophones avaient peu d'échanges entre eux, semblant se satisfaire d'échanges pratiquement exclusifs avec les pays voisins. L'influence de la recherche française pour les Suisses francophones et de la recherche allemande pour les Suisses germanophones semble effectivement être déterminante, elle contribue au maintien voire au renforcement des différences de la recherche entre les régions linguistiques en Suisse. Il serait d'ailleurs intéressant d'examiner le rôle que joue la formation des chercheurs dans le renforcement de ces différences, au niveau des concepts et théories, comme au niveau des épistémologies et méthodologies.

La perte de vitesse de la recherche francophone par rapport à la recherche germanophone nous laisse en tous cas songeurs. Le contexte politico-institutionnel actuel est toujours plus sensible aux vues de la «*evidence-based education*» (REY, 2006), c'est-à-dire une politique de l'éducation – de l'école – qui se base sur les preuves apportées par une recherche « scientifique » – c'est-à-dire hypothético-déductive et quantitative – établissant des causalités simples et mesurant même des effets. On peut dès lors avoir quelques soucis pour la recherche francophone, utilisant peu les questionnaires, adepte d'une conception large de l'éducation interculturelle ainsi que d'épistémologies et méthodologies qualitatives. En effet, nos analyses montrent par exemple que les recherches mandatées sont plus souvent quantitatives que qualitatives (avec un χ^2 significatif à p.013). D'autre part, ce n'est certainement pas un hasard si les recherches francophones sont sous-représentées dans les bénéficiaires du Fonds national suisse pour la recherche scientifique, au sein duquel les méthodes qualitatives ont bien de la peine à se faire entendre. La recherche en éducation interculturelle en Suisse francophone se trouve probablement à

un moment critique de son histoire, d'autant plus que des incertitudes existent quant au maintien de son insertion à l'Université Genève. Comment réagira-t-elle ? Va-t-elle abdiquer et se couler dans le moule d'une recherche classique à l'épistémologie positiviste, au service de l'école et de ses décideurs ? Si la recherche francophone en éducation interculturelle nous semble effectivement avoir besoin d'une identité plus claire quant aux thématiques qui y sont traitées – sans pour autant bien sûr se limiter à la scolarisation des élèves migrants – nous espérons surtout qu'elle saura à l'avenir mieux montrer l'intérêt et la pertinence d'une vision plus large de la recherche et de l'interculturalité. Pour cela, la première chose à faire est certainement de restaurer la communication et la collaboration entre chercheurs francophones et germanophones, et de faire de la recherche également une pratique interculturelle.

Conclusion

Recenser les recherches réalisées en éducation interculturelle en Suisse n'était assurément pas une sinécure. Outre l'épineuse définition de ce qu'est une recherche et ce qui n'en est pas, nous avons été confrontés à l'éclatement institutionnel de la recherche en éducation en Suisse, difficulté également rencontrée par les experts de l'OCDE. La constitution de notre corpus de 132 références ne s'est assurément pas réalisée en quelques clics de souris d'ordinateur, mais a plutôt ressemblé à un travail de souris détectives. Nos analyses pourraient bien sûr être encore affinées, et certains pourraient vouloir reprendre notre corpus de références pour en investiguer le contenu et ainsi tenter d'établir quels sont les acquis de la recherche en éducation interculturelle.

Comparer les recherches francophones et germanophones était aussi un exercice périlleux, et qui reste forcément imparfait. Néanmoins, dépassant la situation spécifique suisse dont traite notre travail, cela nous a permis de poser la question de l'enculturation de la recherche, c'est-à-dire des liens d'influence réciproque qu'elle entretient avec le contexte – institutionnel, politique, culturel – dans lequel elle évolue. Il serait par exemple intéressant de comparer les recherches en éducation interculturelle dans d'autres contextes nationaux et régionaux, notamment un autre contexte germanophone et un autre contexte francophone, afin de voir si les différences que nous avons pu constater se retrouvent dans d'autres contextes ou sont au contraire spécifiques au contexte suisse. Il serait également intéressant d'étudier la formation des chercheurs en éducation interculturelle dans différents contextes, dans la mesure où l'on sait bien que la formation est le lieu par excellence de production et de reproduction de la culture.

References bibliographiques

ALLEMANN-GHIONDA, C. (1999): L'éducation interculturelle et sa réalisation en Europe: un péché de jeunesse? In C. ALLEMANN-GHIONDA (Ed.), *Education et diversité socio-culturelle*, pp. 119-146 (Paris, L'Harmattan).

ALLEMANN-GHIONDA, C. (Ed.) (1994): *Multikultur und Bildung in Europa. Multiculture et éducation en Europe. Actes du congrès Inter93* (Berne, Peter Lang).

BADOUD-VOLTA, B. (1997): *Des savoirs protégés aux savoirs partagés: initiative interculturelle et contradictions scolaires*, Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, n°83. (Genève, Université de Genève, FPSE).

BATAILLARD JOBIN, M., & NICOLET, M. (1993): *École et familles: le point de vue des enseignantes. Enquête auprès des enseignantes enfantines et primaires vaudoises sur leurs relations avec les parents d'élèves* (93.4) (Lausanne, Centre vaudois de recherches pédagogiques).

BAUER, P., & RIPHAHN, R. (2004): *Heterogeneity in the Intergenerational Transmission of Education Attainment: Evidence from Switzerland on Natives and Second Generation Immigrants* (Bonn, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit).

BISCHOFF, A., DAHINDEN, J., CONCA, A., ROTHENBÜHLER, I., KURTH, E., & DELLI, C. (2006): *Interprétariat, médiation, conciliation: des voies vers l'intégration?* (Bâle et Neuchâtel, Université de Bâle, Forum suisse pour l'étude des migrations).

CATTAFFI-MAURER, F., ABRIEL, G., DASEN, P. R., DE CARLI, L., LACK, C., PECCOUD, K., & PERREGAUX, C. (1998): *Vivre en précarité: L'accès à une formation professionnelle de jeunes migrants en situation juridique précaire* (Genève, Centre de Contact Suisses-Immigrés et FPSE, Université de Genève).

DARBELLAY, K., & CESARI LUSSO, V. (2003): Réussite de l'intégration scolaire des jeunes portugais: quelles ressources psychosociales. *Cahiers de psychologie*, 38, 3-12.

DE PIETRO, J. F. (1995): Vivre et apprendre les langues autrement à l'école. Une expérience d'éveil au langage à l'école primaire. *Babylonia*, 2, 32-36.

DOUDIN, P. A. (1996): *L'école vaudoise face aux élèves étrangers* (Lausanne, CVRP).

FIBBI, R., KAYA, B., & PIGUET, E. (2003): *Le passeport ou le diplôme? Etude des discriminations à l'embauche des jeunes issus de la migration* (Rapport de recherche 31/2003 du Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population) (Neuchâtel, FSM).

FRISCHHERZ, B. (1997): *Lernen, um zu sprechen - sprechen, um zu lernen. Diskursanalytische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb türkischer und kurdischer Asylbewerber in der Deutschschweiz* (Vol. 16) (Freiburg, Universitätsverlag Freiburg Schweiz).

GAJARDO, A. (2005). *Entre école et musée: les visites scolaires. Apprendre la diversité culturelle au musée? Des enseignantes au Musée d'ethnographie de Genève*. Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, n°108. (Genève, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education).

GAKUBA, T. O. (2004): *La résilience des jeunes rwandais réfugiés en France et en Suisse* (Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève).

GOHARD-RADENKOVIC, A. (2002): "Unitandem" en contexte bilingue: concept fondateur, démarches et premiers résultats. In M. CALLARI GALLI & D. LONDEI (Eds.), *Scambi Interuniversitari. Sviluppo dei fra le culture europee nelle giovani generazioni*, Vol. 32, pp. 65-84 (Bologne, CLUEB).

GOMOLLA, M. (2005): *Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz* (Münster, Waxmann).

GREMION, L. (2006): Apprendre à voir l'Autre: pour une formation des enseignants à l'accueil de la diversité. In A. AKKARI & N. CHANGKAKOTI & C. PERREGAUX (Eds.), *Approches interculturelles dans la formation des enseignants: Impact, stratégies, pratiques et expériences*, pp. 13-33 (Neuchâtel, Revue HEP).

GRETTLER, A. (1995). La recherche suisse en matière de formation et d'éducation interculturelles. In E. POGLIA, A.-N. PERRET-CLERMONT, A. GRETTLER & P. R. DASEN (Eds.), *Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Etre migrant II*, pp. 341-364 (Berne, Peter Lang).

HAEBERLIN, U., IMDORF, C., & KRONIG, W. (2004): *Von der Schule in die Berufslehre. Untersuchungen zur Benachteiligung von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche* (Bern: Haupt Verlag).

HAENNI HOTI, A. (2006): Déterminants des Schulerfolgs von albanischsprachigen Schülerinnen und Schülern in der Deutschschweiz. In B. SCHADER (Ed.), *Albanischsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz. Hintergründe, schul- und sprachbezogene Untersuchungen*, pp. 69-96 (Zürich, Pestalozzianum Verlag).

HÄUSLER, M. (1999): *Innovation in multikulturellen Schulen: Fallstudie über fünf Schulen der Deutschschweiz* (Zürich, Bildungsdirektion).

HESSLS, M. G. P., & HESSLS-SCHLATTER, C. (2002): Learning potential in immigrant children in two countries: the Dutch and the Swiss-French version of the learning potential test for ethnic minorities. In D. G. M. VAN DER AALSVOORT & W. C. M. RESING & A. J. J. M. RUIJSSENAARS (Eds.), *Learning potential assessment and cognitive training: Actual research and perspectives in theory building and methodology*, pp. 227-245 (New-York, Elsevier).

HEXEL, D., & PINI, G. (1994): Les attitudes des élèves face à l'apprentissage de l'allemand. Bilan d'une série de travaux réalisés au Cycle d'orientation de Genève. *Education et recherche*, 1, 112-129.

KASSIS, W. (2001): *Von der SdE/plus in die Regelklasse. Flüchtlingskinder aus Kosovo in Zürcher Regelklassen* (Basel: Universität Basel, Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik).

KRIESI, H., WERNLI, B., SCIARINI, P., & GIANNI, M. (1996). *Le clivage linguistique: problèmes de compréhension entre les communautés linguistiques en Suisse* (Neuchâtel, Office fédéral de la statistique).

KOHLER-BALLY, P. (2001): *Mobilité et plurilinguisme. Le cas de l'étudiant Erasmus en contexte bilingue* (Fribourg, Editions Universitaires Fribourg).

LANFRANCHI, A., PERREGAUX, C., & THOMMEN, B. (2000). *Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles. Principaux domaines de formation - Propositions pour un curriculum de formation - Indications bibliographiques* (Berne, Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique).

LEANZA, Y. (2003): *Education, pédiatrie et cultures. Du sens de l'activité professionnelle pour des pédiatres dans leur travail de prévention auprès de familles migrantes* (Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève).

LÜDI, G., PEKAREK, S., & SAUDAN, V. (2001): *Französischlernen in der Deutschschweiz: Zur Entwicklung der diskursiven Fähigkeiten innerhalb und ausserhalb der Schule* (Chur, Zürich, Rüegger).

NICOLET, M., RASTOLDO, F., BADOUD, B., BITTON, S., & PERRIER, A.-L. (1997): *Regard de l'élève migrant sur son parcours scolaire et personnel* (Lausanne, LEP).

OCDE-CERI. (2007): *Examen du système de recherche et développement en éducation: Suisse*. (<http://www.oecd.org/dataoecd/11/4/38011707.pdf>), consulté le 17.09, 2007.

OGAY, T. (2000): *De la compétence à la dynamique interculturelles. Des théories de la communication interculturelle à l'épreuve d'un échange de jeunes entre Suisse romande et alémanique* (Berne, Peter Lang).

OGAY, T. (2006): Ecoles de ville et écoles de campagne, une entrée pour parler des différences culturelles avec les enseignants. Premières analyses d'une recherche longitudinale auprès d'étudiants en formation initiale d'enseignants. IN A. AKKARI & N. CHANGKAKOTI & C. PERREGAUX (Eds.), *Approches interculturelles dans la formation des enseignants: Impact, stratégies, pratiques et expériences*, pp. 35-54 (Neuchâtel, Revue HEP).

PERREGAUX, C., CHANGKAKOTI, N., HUTTER, V., GREMION, M., & LECOMTE ANDRADE, G. (2006): Quels changements la scolarisation de l'aîné-e peut-elle provoquer dans une famille migrante?

L'impact de la migration sur les enfants, les jeunes et les relations entre générations. *Cahier thématique du PNR 52*, 8-13.

REY, O. (2006). Qu'est-ce qu'une "bonne" recherche en éducation? *Lettre d'information de la VST*. (<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/pdf/mai2006.pdf>) consulté le 24.09.2007.

RÜESCH, P. (1998): *Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern - eine Mehrebenenanalyse* (Berne, Peter Lang).

STRECKEISEN, U. (1995): *Mobilité interuniversitaire, déroulement des études et biographie étudiante. Etude qualitative menée auprès d'étudiants d'échange immatriculés dans les hautes écoles suisses* (Berne, OFS).

STURNY-BOSSART, G. (1996): Classes de développement: un enfant sur deux a un passeport étranger. *Pédagogie spécialisée*, 3, 25-30.

ZANOVELLO-MÜLLER, M. (1998): *L'apprendimento del tedesco in emigrazione: atteggiamenti linguistici di persone italiane in Svizzera* (Bern, Peter Lang).

*Le reti interculturali
contro la colonizzazione
e il razzismo*

DE LA REBELLION A LA DECONSTRUCCION DE LA SOUMISSION DISCIPLINAIRE A L'ECOLE¹

di Reinaldo Matias Fleuri*

Introduction

La lutte contre l'autoritarisme capable de construire des processus démocratiques à l'école a été un des principaux objectifs de ma pratique pédagogique. (Fleuri, 2001). Pourtant, à plusieurs occasions je me suis aperçu que les tentatives de promouvoir la participation active des écoliers dans le processus de planification, d'exécution et d'évaluation du travail éducatif dans le contexte scolaire, résultaient en des reconfigurations de stratégie de soumission, de hiérarchisation et d'exclusion entre les écoliers. A partir des années 90, j'ai cherché à comprendre comment et pourquoi tels dispositifs de soumission se constituaient. Il était nécessaire de remodeler tels dispositifs pour soutenir des initiatives de démocratisation des relations pédagogiques. J'ai rencontré dans Michel Foucault des indications théoriques pour comprendre le fonctionnement du pouvoir disciplinaire à l'école. Cela m'a permis d'entrevoir la possibilité de résistance qui s'exprime, parfois à travers des actions de rébellion individuelle ou collective. D'une manière particulière, j'ai cherché à comprendre comment certaines pratiques de transgression réalisées par des écoliers à l'école, sont traditionnellement transformées en délinquance et pour cela subjuguées et bannies. D'un autre côté, j'ai cherché à comprendre comment, paradoxalement, les initiatives identifiées en tant qu'indiscipline peuvent être potentialisées comme facteurs d'émancipation et de construction de la démocratie à l'école.

* Professeur Titulaire Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianopolis, Brasile.

¹ Cette thématique est discutée par l'auteur d'une manière plus développée dans son livre *Disciplina e rebeldia na escola: olhar da complexidade*. Brasília: Liberlivros, 2008. D'une manière plus restreinte, dans le chapitre "Can rebelliousness bear democracy?" du livre de LUND, Darren E. & CARR, Paul R. *Doing Democracy and Social Justice in Education*. New York: Peter Lang Publishing, 2008. Ces travaux littéraires s'établissent dans le domaine du Projet Intégré de la Recherche *Educação Intercultural: desconstrução de subalternidades em práticas educativas e socioculturais*, financé par le CNPq pour la période 2007-2010 (Processus: 301810/2006-0).

J'ai compris que pour l'éducateur capable de réfléchir et de dialoguer sur les problèmes, la rébellion des indisciplinés peut justement devenir un des défis qui incite à la lutte pédagogique constante, créative et agréable, capable d'engendrer des intérêts personnels et collectifs qui sont quotidiennement rejetés par le système scolaire. Dans le milieu scolaire, les pratiques de transgression peuvent révéler son potentiel révolutionnaire formant les bases pour des processus éducatifs qui dépassent les relations de pouvoir-savoir disciplinaire dans la mesure où elles sont assumées collectivement (en renforçant des relations de réciprocité et solidarité) et activement (en cultivant la diversité d'initiatives et d'interactions). Et pour augmenter le réseau vivant de solidarité, créativité, liberté et d'organisation cultivé dans le milieu scolaire au quotidien, il faut la séparer du caractère de transgression et délinquance qui lui est imposé par le mécanisme des examens de surveillance et de sanction, en développant des dispositifs capables de questionner, dialoguer et coopérer avec les participants du processus éducationnel.

Cet article reprend de manière sommaire l'explication formulée par Michel Foucault, sur les relations disciplinaires de pouvoir, pour indiquer comment les processus de résistance peuvent apparaître de façon ambivalente, comme délinquance ou rébellion, comme consolidation ou contestation de la soumission. Il indique que les dispositifs de soumission disciplinaire établissent une perspective unidirectionnelle, monofocale, unidimensionnelle et monoculturelle dans les interactions que les personnes établissent entre elles. Il révèle le besoin que l'on a de comprendre et d'assumer la complexité et l'interculturalité des relations éducatives pour construire la démocratie à l'école. Enfin, il indique des éléments des propositions pédagogiques de Paulo Freire et de Célestin Freinet capables de dépasser les dispositifs disciplinaires. C'est pour cela qu'ils défendent la reconnaissance et la potentialisation de la relation entre les différents sujets et dans leurs contextes respectifs, en favorisant le développement d'infinies et fluides singularités, produisant des significations multiples et ambivalentes qui tissent ainsi la trame vivante du processus démocratique à l'école

Relations disciplinaires de pouvoir

Michel Foucault (1975) dit des "disciplines" aux *méthodes qui permettent le contrôle minutieux des opérations du corps* et la soumission constante de ses activités. Mais ce ne sont pas des méthodes répressives. Parce qu'à l'inverse de réduire les forces et affaiblir les capacités de l'individu, la discipline potentialise ses énergies et améliore ses aptitudes, les rendant utiles et productives. La discipline dresse les individus et leur impose un rapport de docilité-utilité dans leurs activités.

L'ensemble de ces stratégies de contrôle social, qui influent sur le corps des personnes, configurent le "pouvoir disciplinaire". Celui-ci se construit dans la mesure où il *répartit les individus dans l'espace*, qu'il

établi des mécanismes de *contrôle de son activité*, qu'il programme *l'évolution de processus* et qu'il *articule collectivement* les activités individuelles. Pour cela, il se sert des moyens coercitifs tels que: *surveillance, sanctions et examens*.

La discipline distribue les individus dans l'*espace*. La délimitation et l'organisation des espaces à l'intérieur de l'institution permettent le contrôle de la localisation et de la circulation des individus. L'espace disciplinaire est "analytique", une fois subdivisé en compartiments dont les fonctions sont prédéfinies. Ceci permet d' "analyser" et de contrôler "automatiquement" les activités que les individus réalisent. La détermination des places répond, non seulement à la nécessité de surveiller et de rompre les communications dangereuses, mais aussi, de créer un espace où le travail des individus puisse être utilisé et contrôler d'une meilleure façon,

La subdivision et la mise en série de l'espace permet simultanément deux types de contrôle. D'un côté, cela rend possible le contrôle des activités de chaque individu. D'un autre côté, la mise en ordre de l'espace permet le contrôle sur l'ensemble des individus, établissant ainsi un rapport-clef entre les personnes qui sont simultanément en action dans le même lieu.

L'organisation de l'espace en *cellules, places, et rangs* donne une dimension *réelle* et, en même temps, *idéale*. D'un côté, on détermine la disposition des bâtiments, des salles de classe et des meubles. D'un autre côté, cette architecture détermine une hiérarchie entre les personnes et entre les objets. C'est ce qu'on appelle les *tableaux vivants*. Le tableau est un processus de *savoir*, permettant de classifier et vérifier les relations. C'est une technique de *pouvoir* parce qu'elle permet de contrôler un ensemble d'individus.

Le *contrôle* des activités des individus dans une institution disciplinaire se fait aussi en rapport au conditionnement impliqué par l'*horaire*. Avec le rythme collectif et obligatoire imposé de l'extérieur par l'horaire, la discipline a pour but une *élaboration temporelle de l'acte individuel* qui rend l'activité humaine chaque fois plus efficace. La discipline requiert de l'individu l'effort d'incorporer des procédures précises. Mais cela ne veut pas dire que l'apprentissage disciplinaire soit répressif ou violent. Il n'est pas violent car il respecte les conditions objectives et naturelles du corps. Il n'est pas répressif parce que, au contraire, il optimise le développement des potentialités de l'individu. D'ailleurs, l'élaboration des actes est basée sur l'étude minutieuse du corps, ainsi que des instruments manipulés, de manière à établir une corrélation optimale entre corps et objet. Son objectif est d'obtenir le meilleur résultat avec le moins de perte possible. Dans cela, réside l'efficacité de la discipline.

Les disciplines quadrillent l'espace, elles décomposent et composent les activités. Elles sont aussi des mécanismes qui capitalisent le temps et les énergies des individus, de manière à ce qu'elles soient susceptibles d'être

utilisées et contrôlées. Et cela par quatre processus. Premièrement, on *divise la durée en segments successifs ou parallèles, dont chacun doit parvenir à un terme spécifié*. Deuxièmement, on *organise les filières* comme une succession d'éléments simples, combinées selon une complexité croissante. Troisièmement, *finaliser ces segments temporels, leur fixer un terme marqué par une épreuve (...)*. Quatrièmement, on met en place *des séries différenciées*, de manière à ce que l'on prescrive à chaque individu – *selon son niveau, son ancienneté, son grade les exercices qui lui conviennent (...)*. De sorte que *chaque individu se trouve pris dans une série temporelle, qui définit spécifiquement son niveau ou son rang* (Foucault, 1975, p. 185-6).

Tels mécanismes qui garantissent la formation évolutive d'individus différenciés, constituent *l'exercice*. On comprend par *cette technique par laquelle on impose aux corps, des tâches à la fois répétitives et différentes, mais toujours graduées* (Foucault, 1975, p. 189). L'exercice – caractéristique des pratiques militaires, religieuses, universitaires - est assimilé dans la pratique scolaire par le programme d'enseignement qui accompagne l'enfant jusqu'au terme de son éducation, impliquant d'année en année, de mois en mois, des exercices de complexités croissantes.

Aussi bien au service militaire qu'à l'usine, la force de l'action de l'ensemble est le résultat de la coopération entre les forces élémentaires des individus qui la composent. Elle se pose comme un appareil dans lequel l'individu devient un élément capable de bouger et de s'articuler avec les autres. De la même façon, la série chronologique des uns doit s'ajuster au temps des autres, de manière à ce que les forces individuelles soient profitables au maximum et combinées à un résultat parfait. Cette méticuleuse combinaison des forces exige *un système précis de commandement*, basée en des signaux définis, qui provoquent immédiatement le comportement désiré. De tels procédés se réalisent par la *tactique*.

La discipline est basée, par un ensemble de dispositifs de pouvoir. En fonction du quadrillage de l'ambiance se compose un *tableau vivant* capable d'identifier et classer les individus. Elle établit des *manœuvres*, imposant un rythme collectif obligatoire en dressant les gestes individuels. Elle institue des exercices, qui induisent l'apprentissage progressif et une perpétuelle caractérisation de l'individu. Elle développe des *tactiques* qui combinent de façon calculée les forces individuelles de manière à améliorer les résultats collectifs. De tels procédés construisent l'*individu*, en l'articulant dans un ensemble collectif.

En résumé, on peut dire que la discipline fabrique à partir des corps qu'elle contrôle quatre types d'individualité, ou plutôt une individualité qui est dotée de quatre caractères: elle est cellulaire (par le jeu de la répartition spatiale), elle est organique (par le codage des activités), elle est génétique (par le cumul du temps), elle est combinatoire (par la composition des forces). Et pour ce faire, elle met en œuvre quatre grandes techniques :elle

construit des tableaux; elle prescrit des manœuvres; elle impose des exercices; enfin, pour assurer la combinaison des forces, elle aménage des "tactiques" (Foucault, 1975, p. 196).

Le pouvoir disciplinaire identifie et articule les individus, les rendant contrôlables et productifs. Mais son succès et fonctionnement sont obtenus *grâce à l'usage d'instruments simples: le regard hiérarchique, la sanction normalisatrice et leur combinaison dans une procédure qui lui est spécifique, l'examen.* (Foucault, 1975, p. 201).

Le contrôle des individus dans une institution disciplinaire se fait selon son observation constante. L'organisation de l'espace doit rendre possible la surveillance constante des subalternes par les supérieurs.

L'appareil disciplinaire parfait, permettrait à un seul regard de tout voir en permanence. (...) Le Panopticon (modèle de prison)² est la figure architecturale de cette composition². (...) Où chaque acteur (qu'il soit le fou, le malade, l'ouvrier ou l'écolier) est isolé, parfaitement individualisé et constamment visible. Le dispositif panoptique aménage des unités spatiales qui permettent de voir sans arrêt et de reconnaître aussitôt (Foucault, 1975, p. 233).

Le principe de surveillance du *Panopticon* est double: du côté du surveillant tout se voit sans être vu et du côté du captif, être constamment surveillé sans pouvoir contrôler les actes de son observateur. Ainsi d'un côté, la sensation d'être constamment surveillé induit le captif à un comportement de soumission. De l'autre côté, l'observateur peut identifier, comparer et classer le comportement des individus.

Cependant, la surveillance ne se réalise pas que par la force de l'architecture. Elle se concrétise au travers d'une voie hiérarchique de relations. L'organigramme d'une école, par exemple ressemble à une pyramide: directeur, superviseur, professeurs, étudiants, articulés avec des assistants administratifs, pédagogiques et de maintenance. Le système de surveillance établit des relations de contrôle réciproque entre les individus appartenant à une institution disciplinaire. Ce système de censure

² "On en connaît le principe: à la périphérie un bâtiment en anneau; au centre, une tour; celle-ci est percée de larges fenêtres qui ouvrent sur la face intérieure de l'anneau; le bâtiment périphérique est divisé en cellules, dont chacune traverse toute l'épaisseur du bâtiment, elles ont deux fenêtres, l'une vers l'intérieur, correspondant aux fenêtres de la tour; l'autre, donnant sur l'extérieur, permet à la lumière de traverser la cellule de part en part. Il suffit alors de placer un surveillant dans la tour centrale, et dans chaque cellule d'enfermer un fou, un malade, un condamné, un ouvrier ou un écolier. Par l'effet du contre-jour, on peut saisir de la tour, se découpant exactement sur la lumière, les petites silhouettes captives dans les cellules de la périphérie" (Foucault 1975, p. 233).

multilatérale oblige à tous de s'adapter aux normes selon l'application hiérarchisée des sanctions.

Les systèmes disciplinaires fonctionnent d'après un mécanisme pénal subliminaire qui qualifie et réprime les comportements qui échappent aux grands systèmes de punition. La fonction de la punition dans la relation disciplinaire est principalement celle de réduire les écarts. Pour cela, on privilégie les punitions en forme d'exercice: répétition de tâche incorrecte, de façon à intensifier l'apprentissage. *Châtier, c'est exercer* (Foucault, 1975, p. 211). Mais la sanction disciplinaire fonctionne comme un double système de gratification-punition. Les récompenses stimulent les récalcitrants à s'adapter aux normes, ainsi que la crainte de la punition renforce le comportement des diligents.

Ce mécanisme qualifie graduellement les performances entre des pôles opposés, ceux du bien et du mal. A l'école tous les comportements se réduisent aux bonnes et mauvaises notes. Les sanctions instituent un jeu subtil et graduel de promotion et d'échec. Le système de notes récompense, en élevant aux degrés supérieurs et il punit en diminuant. Ceci produit une classification graduelle de la performance des écoliers, activant des processus qui fonctionnent comme un jeu de forces entre les individus, les menant à des comparaisons et à une hiérarchisation entre eux, ainsi qu'à une exclusion de ceux qui violent la norme.

En somme, l'art de punir selon Foucault amène à *la pénalité perpétuelle qui traverse tous les points, et contrôle tous les instants des institutions disciplinaires compare, différencie, hiérarchise, homogénéise, exclut. En un mot elle normalise* (Foucault, 1975, p. 215).

La sanction normalisatrice et la surveillance hiérarchique se matérialisent dans un des mécanismes-clés des institutions disciplinaires et bureaucratiques: l'examen.

L'examen est une combinaison entre des techniques de surveillance hiérarchique et des sanctions normalisatrices. C'est un rituel qui permet de qualifier, classifier et punir les individus. Cela établit, en même temps, une relation de savoir et de pouvoir. De savoir, car cela permet aux examinateurs de connaître et de classifier ceux qui se soumettent à l'observation. De pouvoir parce qu'il exige que les subalternes s'adaptent aux normes. Ainsi les supérieurs contrôlent (observent et déterminent) le comportement subalterne et, en même temps, le mènent à s'adapter aux normes par la sanction classificatoire.

Le pouvoir disciplinaire se fait en devenant invisible. Mais, il impose aux subalternes une visibilité obligatoire. C'est le fait d'être toujours vu, qui induit l'individu à s'assujettir à l'ordre disciplinaire. Et l'examen est la technique qui permet d'observer rigoureusement les inféodés.

L'examen est au centre des procédures qui constituent l'individu comme effet et objet de pouvoir, comme effet et objet de savoir. C'est lui qui, en combinant surveillance hiérarchique et sanction normalisatrice, assure les grandes

fonctions disciplinaires de répartition et de classement, d'extraction maximale des forces et du temps, de cumul génétique continu, de composition optimale des aptitudes. Donc, de fabrication de l'individualité cellulaire, organique, génétique et combinatoire (Foucault, 1975, p. 225).

L'examen articule et mobilise les différents dispositifs constitutifs des *relations de pouvoir et de savoir disciplinaires*. Selon l'application systématique de ces mécanismes de contrôle, on définit la caractérisation de chaque *élève* et la composition d'un cadre classificatoire qui établit une hiérarchie d'aptitudes individuelles dans chaque classe, dans chaque série et dans chaque degré de l'unité scolaire. Ces mécanismes sont capables d'assujettir automatiquement tous les individus au contrôle impersonnel et totalisateur, constitué par le savoir et le pouvoir.

Pouvoir et résistance

De voir encore aujourd'hui à l'école les caractéristiques structurelles du siècle passé, nous pouvons nous questionner: pourquoi l'école continue-t-elle à reproduire ces mêmes mécanismes durant des années, malgré toutes les tentatives de réformes?

On dirait que les résultats des réformes finissent par renforcer les mêmes problèmes qui les ont motivées, comme dans un cercle vicieux. Le prétendu échec de l'école et de ses réformes - tel que le questionne Foucault (1977, p. 239) à propos de la prison - ne ferait-il pas partie de son fonctionnement?

Malgré qu'on y identifie des processus de résistance (*cf.* Althusser, 1970; Giroux, 1983, entre autres), diverses études sur l'école la voient comme une reproduction d'un système majeur, constitué par l'organisation économique-politique, plus particulièrement l'Etat. Cependant, Foucault considère le pouvoir comme une stratégie immanente des corrélations de la force constituée par l'interaction instable et ambivalente de multiples acteurs, capable de soutenir et de menacer constamment les formules générales de domination (Foucault, 1988, p. 90). Les mêmes corrélations de force dans la pratique scolaire résultent en des processus formateurs d'attitude de docilité et d'utilité, ainsi que des initiatives de créativité et de rébellion.

Alors comment ce conflit entre discipline et rébellion se manifeste-t-il dans la vie de l'école? La vie quotidienne de l'école semble reproduire, paradoxalement, des dispositifs de pouvoir et de résistance dont la logique se reconstruit dans la mesure où elle reconfigure ses stratégies et ses manifestations dans des différents contextes. Même sous l'impact de profondes révolutions sociales, l'architecture et la routine scolaire, sous différentes formes, assumées selon des domaines respectifs historiques et socioculturels, semblent incorporer des normes et des procédés combattus dans des successives tentatives de réforme du système scolaire. Cependant,

de manière ambivalente dans les fissures de murs de séparation et à cause des occasions qui explosent au quotidien dans le milieu scolaire, des relations vivantes et différenciées tentent d'émerger et de s'établir à tout moment.

L'espace de la salle de classe, par exemple, vue normalement comme une *cellule de cours* (Fleuri, 1990, p. 2), est occupée de manière différente par les étudiants, à partir de critères et de relations informelles. Dans les premières rangées, en général, les plus studieux. Derrière, les transgresseurs. Il s'agit d'une habitude presque spontanée qui, devenant quelquefois une règle, reflète un invisible réseau de relations contradictoires aux stratégies de la discipline scolaire. Brandão (in Morais, 1986, p. 107-22) indique que, malgré la division des espaces et l'imposition de la routine, *la réelle vie* de la salle de classe fonctionne comme un conflit entre l'établissement de normes et le déroulement de stratégies individuelles ou collectives de transgression. C'est que la scène vivante de relations créées et recrées au quotidien dans la salle de classe révèle des principes et des stratégies aux mécanismes disciplinaires en vigueur dans le système scolaire.

Ce réseau vivant de relations surgit et se propage clandestinement, de manière souterraine et continue, créant des normes contraires aux règles institutionnelles et aux mécanismes disciplinaires. Il transpose des limites et des barrières physico-spatiales. Il établit des rythmes et des routines d'action collective invisibles aux surveillants. Il développe des processus variés et conflictuels qui interfèrent dans la formation de la personnalité des jeunes. Il articule des accords et des complicités subversifs ou parallèles à la hiérarchie bureaucratique. Il tente d'échapper à la vigilance, ou à l'inversée. Il défait les mécanismes de punition. Il fausse les examens.

La vitalité transgressive s'installe comme un virus dans la salle de cours où elle trouve un bouillon fertile de culture dans la récréation et peut contaminer toutes les franges du tissu scolaire.

La récréation, du point de vue de l'ordre disciplinaire, est un moment de repos qui permet aux étudiants de recréer les énergies nécessaires pour qu'ils continuent de produire dans leurs activités didactiques. Mais cet instant de liberté n'est permis qu'à l'intérieur d'un espace et pendant un temps suffisamment limité pour empêcher le développement de relations qui échappent au contrôle institutionnel.

Du point de vue des étudiants, elle est présentée comme une lacune dans la monotonie scolaire. C'est une brèche privilégiée, comme souligne Brandão, pour que des pratiques agréables et créatives se réalisent, une fois que l'on peut sortir de la salle, rencontrer d'autres collègues, échanger des nouvelles, établir des accords, prendre un casse-croûte, aller au toilette, s'amuser... C'est dans cet intervalle de relâchement disciplinaire que l'on cultive des relations d'accords et des conflits indépendants entre les étudiants. C'est dans cet espace que naissent des groupes et des mouvements, dont les activités traversent les hiérarchies formelles et créent

des canaux de communication subliminale entre l'école et différents groupes de la communauté.

Ainsi d'autres événements, comme des réunions de professeurs et de responsables d'étudiants, des activités du cercle étudiantin, des réunions syndicales de fonctionnaires et d'enseignants, des fêtes diverses, des promenades, des activités extra-scolaire etc., se présentent comme des espaces relativement libres et, donc, plus favorables au développement de relations créatives et solidaires

Néanmoins, il faut souligner que les pratiques et les relations (développées dans des espaces formellement plus contrôlés comme dans la salle de classe, soit dans des espaces où l'on permet des relations plus libres, comme dans la récréation), sont toujours contradictoires et paradoxales, dans la mesure où s'articulent des dimensions et des éléments opposés qui se soutiennent et se menacent mutuellement. Ainsi, les pratiques de transgression contrarient et, en même temps elles renforcent les mesures disciplinaires: les étudiants, par exemple, qui circulent entre les rangées ou n'accomplissent pas les horaires, le font seulement parce que l'espace est quadrillé et les horaires sont établis en tant que normes. Et quand puni, ce genre de comportement est qualifié comme transgression, renforçant l'établissement des normes. Mais, de telles mesures provoquent de nouvelles réactions, qui peuvent produire de nouvelles formes de résistance. La soumission et la transgression, le pouvoir et la résistance, ne se configurent donc, que dans la relation réciproque, de combat et de sustentation mutuelle (cf. Schilling, 1991).

Clandestinité et révolte

Pour Foucault (1988, p. 91-2), la codification stratégique des points de résistance, qui traversent les stratifications sociales et les unités individuelles, rend possible une révolution.

Le principal défi vécu par ceux qui osent promouvoir des initiatives et des mouvements solidaires indépendants dans l'espace scolaire est celui d'échapper au contrôle du système de *normalisation*.

Le monde officieux de la pratique scolaire se retrouve enceinte d'histoires et de traditions jamais reconnues au niveau officiel (Mannacorda, 1989. p. 210-211). Néanmoins, c'est exactement cette histoire clandestine qui révèle l'origine de la vitalité qui, en conflit avec la discipline scolaire, apporte un potentiel transformateur rarement souligné. Le film *La Société des Poètes Disparus*³, raconte l'histoire d'un groupe d'écoliers, dans un

³ *Le Cercle des poètes disparus* [Dead Poets Society] (Film). Dirigé par [Peter Weir](#). EUA: Buena Vista Pictures, 1989. 129 min. Color, son. 35mm. *Synopsis*: Automne 1959, dans l'État américain du Vermont, à Welton, l'une des écoles les plus fermées et les plus prestigieuses d'Amérique, un groupe d'étudiants – promis à un avenir glorieux – fait la rencontre d'un professeur de lettres atypique : John Keating. Ce dernier leur apprend l'amour de la vie par l'intermédiaire de la poésie et les invite à profiter du jour présent (*carpe diem*, en latin). Intrigués par leur nouveau professeur et ses méthodes d'enseignement peu orthodoxes, quelques jeunes gens découvrent que ce dernier participait, lorsqu'il était élève à Welton, à des réunions d'une société secrète baptisée "Le cercle des

collège traditionnel, qui se réunissait en cachette dans une caverne, à l'aube, pour lire des poésies, créer des textes, faire des activités interdites par l'institution. De telles initiatives de révolte, une fois dénoncées et punies selon les pratiques examinatrices, ont une fin tragique d'autodestruction des propres transgresseurs. Les stratégies de transgression, maintenues au niveau de la clandestinité, ne reproduisent pas des changements radicaux.

Comment, néanmoins, libérer le potentiel éducatif des transgressions et l'articuler dans des processus transformateurs?

João Bernardo (1990, p. 317ss), analysant les *formes d'organisation* des travailleurs qui apparaissent dans le système capitaliste, y distingue quatre formes prédominantes. Les trois premiers types d'organisation n'apportent pas des changements contextuels significatifs. Les *formes d'organisation individuelles et passives* incluent les manières pratiques d'épargner du travail sans entrer en conflit ouvert avec le patronat (à partir de là, la passivité) et sans que cette attitude résulte en délibération collective des travailleurs (à partir de là, son caractère individuel). Dans les *formes individuels et actives* chaque travailleur risque le conflit ouvert (ce qui signifie son caractère actif), malgré qu'il soit dissimulé, il n'agit pas de manière commune et articulée avec les autres compagnons (caractère individuel). Dans les formes *collectives et passives*, les actions sont organisées de manière collective, mais sous la conduite hiérarchique d'appareils bureaucratiques. Ceci renforce la passivité des travailleurs, dont l'action finit par être dirigée de manière centralisée et uniformisée.

Les formes d'organisation *collectives et actives* signifient l'articulation commune de différentes initiatives, dans des rythmes différents, capables de rompre avec la discipline bureaucratique et de manifester la tendance pratique au contrôle des processus collectifs. Dans n'importe quel champ où s'organisent les conflits qu'il soit de manière collective ou active, ils rompent - pas de façon négative, mais plutôt positive - avec la discipline capitaliste, en la remplaçant dans un autre système de relations sociales (Bernardo, 1990, p. 323).

Ainsi, dans le contexte de l'école, les pratiques de transgression révèlent leur potentiel transformateur, en constituant les bases pour des processus éducatifs démocratiques capables de dépasser les relations de savoir-pouvoir disciplinaire, dans la mesure où elles sont acceptées collectivement (en consolidant des relations de réciprocité et de solidarité) et activement (en cultivant la diversité d'initiatives et d'interactions). Pour favoriser le réseau vivant de solidarité, de créativité, de liberté et d'organisation cultivée dans le quotidien scolaire, il faut le séparer du caractère de *transgression et délinquance* qui lui est imposée par le mécanisme examinateur de surveillance et sanction.

La construction de ce monde de *délinquants* dans le contexte scolaire devient pertinent pour le maintien de l'ordre disciplinaire. Non seulement parce qu'il ségrège et exclut systématiquement ceux qui présentent un

poètes disparus”. Le cercle était un groupe d'étudiants qui avait pour but “d’absorber toute la substantifique moelle de la vie”.

comportement divergent, en les soumettant à la surveillance constante et aux punitions exemplaires. Mais, plutôt, parce que l'on empêche le bourgeonnement de formes amples et manifestes de révolte, en déviant du droit chemin (ou en transformant) des initiatives et des mouvements de contestation cohérentes (valables) en des formes cloisonnées et contrôlables de transgression. Ainsi, le maintien sous contrôle criminel d'un demi-transgresseur, dans le contexte de l'école, devient un antidote pour le développement de processus démocratiques. La construction de processus participants, dialogiques, critiques et coopératifs, implique, donc, la déconstruction des dispositifs disciplinaires de pouvoir.

La déconstruction de la soumission

Pour la déconstruction des formes disciplinaires de relation pédagogique, qui facilitent à la construction de processus d'émancipation démocratiques et coopératifs, il est tout d'abord nécessaire, de savoir pourquoi dans les organisations disciplinaires les relations tendent à devenir des processus de soumission.

De l'opinion de Foucault (1977, p.167), *le regard assure la force du pouvoir qui s'exerce sur les individus*. Il s'agit du *regard* qui s'exerce comme *vigilance*. Un processus d'observation constant de l'individu qui, par l'analyse et le quadrillage de son comportement, le divise en parties individualisables et comparables entre elles-mêmes, le réduisant ainsi à un tableau de classement. Le classement analytique sert comme un filtre de perception de l'autre, qui conditionne les attitudes et les comportements du sujet observateur, dans le but d'exercer une domination en relation au sujet observé. En même temps, l'analyse classificatoire se constitue, au niveau du savoir, en un mécanisme de censure. Elle peut déterminer le contexte et le type de réponse permis à l'autre, rendant invisible ou excluant toute forme de réaction qui échappe aux paramètres établis. En même temps, au niveau du pouvoir, elle forge des instruments de coercition. Selon les sanctions, elle renforce certains comportements (selon les prix) et décourage les autres (selon les punitions).

Ces mécanismes se rassemblent au regard examinateur. Ils deviennent une stratégie de relation capable de se matérialiser en de multiples situations institutionnelles depuis les examens finaux jusqu'aux petits regards de censure qui entourent nos relations quotidiennes à l'école. La vigilance, la sanction et l'examen sont de recours pour un bon dressage, ceci pour induire les individus à se mouler aux relations disciplinaires (individualisées, classificatoires et hiérarchisés) dans lequel se forment des individus productifs, mais dociles.

Ainsi, le regard disciplinaire, la *surveillance hiérarchique*, devient une relation de contrôle *unidirectionnel*, parce qu'il admet seulement le regard sur *l'autre* comme *objet*. Mais il n'admet pas d'être observé par l'autre. Le type de regard qui établit la relation disciplinaire n'exclut pas seulement la réciprocité du regard, on privilégie d'un type objectiviste de perception visuelle, qui se réduit ou exclut tout autres possibles

significations du regard, tel que le sens de la curiosité, de l'accueil, de la séduction ou de la valorisation de l'autre.

De plus, la vigilance hiérarchique est un système de contrôle basé principalement dans le sens de la vision. Il constitue, ainsi, une structure de pouvoir et de savoir incapable d'incorporer les différentes dimensions des interactions humaines, constituées par les langages de l'audition, de la saveur, de l'odeur, du touché, en favorisant un type de relation, pour ainsi dire, *uni-sensoriel*.

Le regard objectiviste, en tant que regard hiérarchique ou *supervision*, est aussi une relation *uni-intentionnelle*, car il focalise seulement ce qui est ponctuellement montré et illuminé (c'est pour cela qu'il est considéré positif). Il est incapable de considérer comme réels (parce qu'ils sont invisibles à ce type de regard) les vides, les obscurités, qui rendent possible et constituent l'espace de l'*inter*, c'est-à-dire, des relations

L'analogie du pouvoir-savoir disciplinaire (hiérarchique, formel et positif) comme un type de regard *unidirectionnel*, *uni-sensoriel* et *uni-focal* se constitue dans une base d'interprétation, à partir de laquelle il est possible d'imaginer le saut de dimension, au delà des relations disciplinaires dans l'éducation.

De telle re-signification du processus éducatif implique, en premier lieu, d'établir des relations de *réciprocité* entre des sujets étudiants-éducateurs dans le processus de connaissance. Dépasser l'uni-directionnalité de la relation de vigilance hiérarchique, ou de "l'éducation bancaire" (Freire, 1974), implique de rendre plus forte la réciprocité de la relation dialogique et coopérative entre les personnes. En même temps qu'une personne enseigne, elle apprend aussi avec l'autre. En même temps où un sujet observe, il est aussi observé par l'autre, en influençant et en étant influencé dans leurs processus affectifs, intellectuels, décisionnaires, d'action, d'interaction, de communication. Dans la mesure où, dans le processus éducatif, les personnes constituent des relations mutuelles de savoir et de pouvoir, elles rendent plus fortes des interactions critiques et créatives, dépassant la soumission produite par les dispositifs disciplinaires.

Deuxièmement, la réciprocité dialogique se constitue seulement dans la mesure où on rend plus forte les *multiples dimensions* de l'existence et de la communication humaine. L'interaction humaine ne se réduit pas à la communication visuelle, à regarder et à être regardé. L'interaction s'établit, dans la dimension communicationnelle, en potentialisant simultanément la réciprocité des multiples formes et des langages de communication verbal et corporel. Également, dans les dimensions affectives et mentales, en accueillant et à être accueilli, en offrant et à interpeler, en comprenant et à être compris. Par le fait d'utiliser, de manière simultanée et articulée, différentes langages, on rend possible la réciprocité dans la communication entre différentes personnes. L'acte de parler et d'écouter peut sembler une relation unidirectionnelle, entre un sujet actif et l'autre passif, si on ne considère seulement que la dimension de la communication orale-auditive. Mais, si on considère les multiples langages et les multiples dimensions

communicationnelles, on s'aperçoit que, à les rendre plus fort, les différents interlocuteurs participent activement et réciproquement à la sustentation du contexte communicatif. La communication, pour être multidimensionnelle et complexe, est essentiellement dialogique

Troisièmement, le dépassement du dispositif disciplinaire du regard unidirectionnel implique de dépasser son caractère *uni-focal*. L'enseignant, lorsqu'il examine la performance de l'étudiant, focalise et valorise seulement des aspects rapportés à certains objectifs préétablis, en ignorant tous les autres aspects qui composent son contexte. Les manifestations différentes de ce qui est demandé sont même condamnées comme déviantes ou fausses. La relation dialogique, au contraire, implique de considérer les *contextes constitutifs des multiples significations* développées par les actions et les interactions des personnes. Pour cela, il devient nécessaire développer la capacité de perception et la compréhension du *contexte* (Severi et Zanelli, 1990) et de *ses processus* de transformation. C'est à partir des contextes sociaux, subjectifs, intersubjectifs, historiques, culturels, environnementaux, que les actions se constituent et acquièrent un sens. "Sans contexte, mots ou actions n'ont aucune signification" (Bateson, 1986, p. 23). Comprendre le contexte exige un saut logique, dans le sens d'identifier non seulement les objets, mais simultanément leurs interrelations.

Reconnaître la multiplicité des contextes (subjectifs, interpersonnels, sociaux, culturels, économiques, politiques, écologiques) développés par l'interaction de différents sujets dans les relations et les processus éducatifs, implique de les percevoir et de les orienter selon une logique (ou paradigme épistémologique) capable de comprendre la relation de l'*unité* de l'*ensemble* avec la *diversité des éléments* qui les constituent.

La compréhension de l'éducation comme un processus interactif, polisémique, multidimensionnel, critique, créatif, nous renvoie à la complexe perspective formulée par Gregory Bateson, avec sa théorie sur l'*esprit* (mind). L'*esprit* est une "structure qui s'incorpore, "un standard qui connecte" différents êtres humains et processus. A la lumière de la conception de l'esprit, développée par Bateson, nous pouvons comprendre (1.) que le processus éducatif est constitué par des personnes qui interagissent, (2.) que l'interaction est actionnée par la différence, (3.) celle-ci étant produite par l'initiative concomitante de multiples sujets, et (4.) que la différence codifiée produit de nouvelles différences, (5.) en chaînes répétitives d'informations, (6.) selon des standards d'ensemble qui constituent la singularité de chaque sujet en relation (Bateson, 1986, p. 99-100).

En ce sens, la transformation des dispositifs *disciplinaires* de savoir-pouvoir et l'institution de processus éducatifs à caractère dialogique - tels que ceux proposés par Paulo Freire et Célestin Freinet (Fleuri, 1996) - constitue un champ d'apprentissage de second niveau, dans la mesure où elle implique le développement de contextes éducatifs qui permettent l'articulation entre différents contextes subjectifs, sociaux et culturels. Il s'agit de comprendre et de construire des processus éducatifs dans lesquels

différents sujets constituent leur identité, élaborant leur autonomie et conscience critique, dans une relation de réciprocité (coopérative et conflictuelle) avec les autres sujets, créant, soutenant et modifiant des contextes signifiants, qui interagissent de façon dynamique avec les autres contextes, créant, soutenant et modifiant des méta-contextes communicatifs.

Une telle conception de l'éducation amène à la nécessité de repenser et redéfinir la conception de l'*éducateur*. Le processus éducatif consiste dans la création et le développement de contextes éducatifs et non simplement dans une transmission et une assimilation disciplinaire d'informations spécialisées. Il incombe donc à l'éducateur de proposer et de développer des médiations pédagogiques. Ce qui veut dire, qu'il lui incombe de proposer des stimulations (énergie collatérale) qui activent les différences entre les sujets et entre leurs contextes (histoires, cultures, organisations sociales...), de manière à désenchaîner l'élaboration et la circulation d'informations (versions codifiées des différences et des transformations), qui s'articulent aux différents niveaux de l'organisation (soit dans le secteur subjectif, intersubjectif, collectif; soit à des niveaux de logiques différentes).

Dans ce sens, l'éducateur, est un sujet qui s'insère dans un processus éducatif, et interagit avec les autres sujets, consacrant une particulière attention aux relations et aux contextes qui vont se créer, de manière à contribuer à l'explication et à l'élaboration des sens (perception, significations et direction) que les sujets en relation construisent et reconstruisent. Dans ces contextes, le *curriculum vitae* et la *programmation didactique*, au-delà d'un caractère logique, aura une fonction *écologique*. Son travail ne se résumera pas à configurer une référence théorique pour un passage hiérarchique et progressif des informations. Sa compétence sera de prévoir et préparer les recours capables d'activer l'élaboration et la circulation d'informations entre les sujets, de façon qu'ils s'auto-organisent en une relation de réciprocité entre eux et entre leurs environnements respectifs.

Le processus éducatif se constitue ainsi, simultanément, dans la perspective de sujets singuliers, comme *relation entre des personnes médiatisées par le monde*, comme l'affirme Paulo Freire. En même temps, dans une dimension contextuelle, ils se configurent des relations entre des mondes (culturels, sociaux, environnementaux) qui se transforment, ou s'éduquent réciproquement, dans la mesure où ils sont médiatisés par les personnes qui interagissent de manière dialogique.

Perspectives de construction de la démocratie dans les processus éducationnels

La construction de processus démocratique à l'école implique justement de développer des dispositifs éducationnels dialogiques qui vont au-delà des mécanismes d' sujétion disciplinaire. Brandão a écrit que, *dans la bonne mesure, tout l'effort, parfois intelligent, d'autres désespérés, des pédagogies modernes, ne veut qu'apprendre - à travers le savoir des transgresseurs - les principes et les stratégies de relations entre les*

personnes qui donnent à la domination de la norme scolaire un aspect pour le moins supportable (Brandão, in Morais, 1986, p. 122).

Dans cette perspective, entre autres éducateurs et théoriciens de l'éducation, Célestin Freinet et Paulo Freire codifient de manière révolutionnaire les stratégies de résistance aux processus de savoir-pouvoir disciplinaire dans les pratiques éducatives.

Ce sont deux éducateurs qui, malgré le fait d'être des contemporains, ont travaillé dans des contextes sociaux assez divers (France et Brésil); Freinet s'est surtout préoccupé, de l'éducation scolaire d'enfants de 0 à 14 ans. Paulo Freire s'est plutôt occupé d'adultes dans ce que l'on appelle "Les cercles de culture", qui prétendaient justement échapper à une scolarisation traditionnelle. Mais leurs propositions présentent des points communs. Les deux comprennent que l'éducation n'est pas politiquement neutre. Les deux refusent la manipulation de l'être-humain. Ils croient, tous les deux, que l'action pédagogique, malgré tous ses conditionnements, soit fondamentale pour le processus de libération humaine et de la transformation sociale.

Dans ce sens, les deux donnent la parole au peuple, pour parler de leur vie, comme un pas fondamental pour le développement de l'autonomie et pour l'engagement dans la transformation du monde. "L'expression libre", a été la grande découverte de Freinet pour donner la parole aux enfants. A travers le tâtonnement expérimental et la possibilité de relater ses propres expériences, les enfants développent leur propre autonomie, leur bon sens critique et leur responsabilité. Pour Paulo Freire, dire la parole c'est déjà transformer le monde, cela signifie qu'en disant leur propre parole, les personnes commencent à construire consciemment leurs propres chemins (Ribeiro, 1977, p. 74 e 75).

Autant Freinet que Freire, défendent le dialogue et la coopération entre les personnes dans le but de réfléchir profondément, comprendre et transformer la réalité. Paulo Freire focalise en priorité le travail éducatif lié à l'action et à l'organisation socio-politique du monde adulte. Freinet met en valeur la transformation du milieu scolaire au travers du développement de méthodes actives, de l'organisation coopérative et des canaux de communication avec le milieu naturel et social

Entre affinités et différences, les propositions pédagogiques de Freinet et Freire se complètent. Paulo Freire dans ses pratiques initiales de "conscientisation" a développé la méthode d'investigation, codification et décodification thématique (Freire, 1975, p. 89-141). Mais il a aussi alerté sur les dangers de la tendance à la mythification des méthodes et techniques et à leur forme absolue, lorsque l'on perd de vue les finalités et les personnes qui y sont liées. Pour cela il met en valeur la nécessité de développer le dialogue ainsi que l'interaction entre éducateur-éduquant dans le but de réfléchir profondément et de transformer le monde. De plus, Freinet constate que beaucoup de professeurs militants politiques adoptaient dans leur classe des méthodes et techniques de domination totalement en opposition avec son option idéologique de liberté et solidarité, et souligne aussi l'importance de l'organisation matérielle technique et pédagogique.

C'est pour cela que la préoccupation de la clarté politique des finalités du processus éducatif, que Freire a mit en valeur de nombreuses fois, rencontre dans les techniques proposées par Freinet, de grandes possibilités de médiation avec la pratique de l'éducation scolaire.

La proposition de Freinet - tend à la formation de personnes productives (tel que le pouvoir disciplinaire), mais créatives (de façon contraire au pouvoir disciplinaire qui conditionne les personnes à la soumission) - envisage des formes d'organisation capables de rompre les mécanismes disciplinaires.

L'organisation disciplinaire de l'espace (au travers du grillage, du quadrillage et du rang, qui transforment le collectif dans un tableau vivant, tout à fait observable et contrôlable) s'identifie au *auditorium-scriptorium* de l'école traditionnelle. Contre ce modèle de fonctionnement de l'école, Freinet propose que l'école soit un *atelier de travail* communautaire et spécialisé en même temps, ce qui exige une nouvelle structure architecturale. Dans celle-ci, on priorise le milieu naturel articulé aux bâtiments. A l'école primaire, on propose un module architectural basique composé par une salle commune, où les enfants pourront se réunir pour les travaux collectifs, avec des ateliers internes spécialisés et des ateliers externes spécialisés (des jardins, des jardins potagers, des vergers et des élevages d'animaux). Dans cet espace scolaire, le contrôle des activités tend à être assumé par les groupes d'étudiants, en fonction de leurs intérêts et plans, cassant ainsi les barrières du mécanisme de vigilance hiérarchique

Egalement, on supère le contrôle disciplinaire de l'activité, basé sur l'horaire et l'entraînement, dans la mesure où l'on offre aux enfants des possibilités de travail et de coopération, selon leurs intérêts et leurs rythmes singuliers (Freinet, 1973, p. 82). Surpasser la pratique de l'*exercice* disciplinaire (qui capitalise et classe les énergies de l'individu de manière à les rendre utilisables et contrôlables), ainsi comme celle de l'organisation *tactique* de l'école comme un appareil (capable d'articuler les activités individuelles sous commande patronisées), peut être vue dans le travail pédagogique nommé par Freinet de *complexes des intérêts*. Ceux-ci sont suscités par les contacts direct avec le milieu naturel, à travers les ateliers à l'école et à travers la connaissance expérimentale des étudiants. Entre les multiples motivations vitales, les enfants choisissent de travailler certains aspects, de manière articulée avec leurs collègues.

Dans l'élaboration d'un journal (Freinet, 1973, p. 105-131), par exemple, le groupe choisit un des textes élaboré par l'un des enfants. Ensuite, il identifie les jeux, les travaux, les connaissances, les activités possibles à être élaborées. Chacun choisit de faire ce qui lui convient de mieux, trace un plan personnel de travail et l'articule avec un de ces collègues dans un plan de travail. Dans le déroulement des activités, chacun suit son propre rythme et interagit librement au près de ses collègues. Les travaux développés sont présentés, discutés, divulgués.

D'un autre côté, Paulo Freire développe un processus d'investigation thématique.

Les thèmes se retrouvent, en dernière analyse, impliqués d'un côté, et de l'autre, impliquant des situations-limites comme des tâches, dans lesquels ils se retrouvent accomplis, devenant ainsi des actes-limites. Ces thèmes s'appellent générateur car, quel que soit la nature de leur compréhension ainsi provoqué, ils ont par eux-mêmes la possibilité de se dédoubler en plusieurs autres thèmes, qui à leur tour provoquent de nouvelles tâches devant être accomplies. (Freire, 1975, p. 110).

Pour cela, le thème que l'on discute dans le contexte pédagogique a été appelé par Paulo Freire de *thème générateur*, une fois que l'abordage d'un thème gère la discussion d'autres thèmes correspondants. Cependant, "le thème générateur" (...) *ne peut être compris que dans les relations hommes-monde* (Freire, 1975, p. 115). C'est à partir de là que l'explication du thème générateur doit focaliser la manière de parler, de réfléchir et d'agir des personnes sur leur réalité. C'est pour cela aussi, que l'investigation thématique doit se faire par des sujets en dialogue, dans lequel leur l'action-réflexion se manifeste.

Dans ce processus d'action-réflexion dialogique, l'articulation collective est construite, non pas de façon homogène, mais en intégrant et en valorisant de façon créative les particularités de chacun. Pour cela, il est possible de former des personnes économiquement productives aussi bien que politiquement capables d'une autonomie personnelle et collective.

Dans cette perspective, selon Paulo Freire, une des nécessités inhérentes à la construction de la démocratie dans le processus éducationnel est celle de réfléchir constamment, à partir des expériences et de l'action des apprenants, à partir de la situation dans laquelle ils vivent, ainsi que d'approprier et d'élaborer leur connaissance. De ce fait, on montre les défis présentés par la réalité du processus éducationnel, en demandant des sujets de ce processus d'action-réflexion l'objectif d'aller chercher des solutions. On peut dire que *la conscientisation est traitée comme un dialogue centré sur les problèmes de la réalité*.

Dans ce contexte pédagogique, la surveillance panoptique (où le surveillant observe et contrôle tout le monde, sans être contrôlé) est, pour Freinet, remplacée par des pratiques d'observation et de discussions participatives; comme le tableau d'évaluation, les assemblées du groupe. La punition, en règle générale, se rend inapplicable. *La critique collective, la reconnaissance des fautes, le sentiment communautaire, le désir d'améliorer, se montrent en général suffisamment efficaces. La seule sanction normale est, en règle générale, celle de réparer le mal fait* (Freinet, 1973, p. 96). Et le mécanisme d'examen tend à être substitué par des procédures d'évaluation et d'auto-évaluation ainsi que par le plan de travail, où l'on essaie d'éviter le classement, la compétition et la soumission (Freinet, 1973, p. 138-141).

Dans les propositions pédagogiques de Freire et de Freinet, nous pouvons identifier la confrontation avec les mécanismes disciplinaires, dans la tentative de promouvoir des processus créatifs et productifs d'éducation scolaire. Néanmoins, telles propositions ne se réduisent pas à un simple ensemble de techniques ou de méthodes pédagogiques *innovatrices* à être appliquées dans l'école. Ce serait d'une grande naïveté l'*adoption* des propositions pédagogiques de Freinet, tout simplement en construisant ou en adaptant des bâtiments et des espaces scolaires, à la structure de salles communes et d'ateliers spécialisés (à l'intérieur ou à l'extérieur), ou en adaptant les horaires, les méthodes et les programmes à une dynamique plus créative et participative. De la même façon, le dialogue réflexif autour des sujets générateurs, proposé par Paulo Freire, ne se réalise ni de manière spontanée ni mécanique. Ces intentions et méthodologies peuvent être facilement assimilées à une structure disciplinaire (capables de hiérarchiser et de soumettre les personnes) si les options personnelles et la corrélation de forces dans un certain contexte favorisent à la hiérarchisation et à la soumission dans des relations institutionnelles. Ainsi, de la même manière que dans une institution disciplinaire, il se développent paradoxalement des relations et des options de résistance, qui montrent d'autres formes d'organisation capables d'inciter à des changements structurels.

Alors, le plus important dans le travail de construction de la démocratie dans l'école, c'est d'assumer d'une manière créative les relations vivantes, d'affronter courageusement le jeu de forces dans lequel nous participons - pas à pas - à travers la création et la recréation critique des moyens capables de soutenir des relations d'autonomie et de réciprocité et, en même temps, capables de neutraliser l'isolement et la soumission.

References Bibliographiques

ALTHUSSER, Louis (1970). *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença. 122p.

BATESON, Gregory (1986). *Mente e Natureza*. A unidade necessária. [Mind and Nature: a necessary unity, 1979]. Trad. bras. Claudia Gerpe. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

BERNARDO, João. *Economia dos conflitos sociais*. São Paulo, Cortez, 1990. 368p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (1986). A turma de trás. In: MORAIS, Regis. *Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas, SP: Papirus. p.105-122.

- FLEURI, Reinaldo Matias (2001). *Educar, para quê? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola*. 9.ed. São Paulo: Cortez, (1.ed. 1986; 9.ed.2001). 110p.
- _____ (1990). A cela de aula. In: *Jornal da APUFSC*. Florianópolis, n.10, jun., p. 2.
- _____ (1996). Freinet: confronto com o poder disciplinar. In: ELIAS, Maria del Cioppo. *Pedagogia Freinet: teoria e prática*. Campinas: Papyrus, p. 195-207.
- FOUCAULT, Michel (1988). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 10.ed. Trad. M^a Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal.
- _____ (1975). *Surveiller et Punir; Naissance de la prison*. Paris: Édition Gallimard. 360p.
- _____ (1977). *Vigiar e Punir; História da violência nas prisões*. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes. 280p.
- FREINET, Céléstin (1973). *Para uma escola do povo*. Lisboa: Editorial Presença,.
- FREIRE, Paulo (1974). *Educação como prática da liberdade*. 4.ed. Rio de Janeiro, Paz & Terra. 150p.
- _____ (1975). *Pedagogia do Oprimido*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 224p.
- GEERTZ, Clifford (1978). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- GIROUX, Henry (1983). *Pedagogia Radical*. Subsídios. Trad. Dagmar M.L. Zibas. São Paulo: Cortez/Autores Associados. 96p.
- MANNACORDA, Mario Alghiero (1989). *História da Educação. Da antiguidade aos nossos dias*. 2.ed. São Paulo: Cortez. 382p.
- MORAIS, Regis (1986). *Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas, SP: Papyrus.
- RIBEIRO, Silvia Aranha de Oliveira (1977). *Em busca de uma metodologia para uma educação libertadora*. (Dissertação de Mestrado). São Paulo, PUCSP.
- SEVERI Vittorio e ZANELLI Paolo (1990). *Educazione, complessità e autonomia dei bambini*. Firenze: Nuova Italia.
- SCHILLING, Flávia Inês, (1991). *Estudos Sobre Resistência*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Orientador: Mauricio Tragtenberg.

LA COSTRUZIONE SOCIALE DELL'ALTERITÀ: LE INSIDIE DEL SESSISMO E DEL RAZZISMO

di Renate Siebert*

Sessismo e razzismo sono fenomeni molto complessi e multidimensionali che vanno certamente storicizzati e contestualizzati. Inoltre hanno componenti economiche e politiche, ma anche lati prettamente individuali che richiedono un approfondimento psicologico-cognitivo e/o psicoanalitico. Le costruzioni individuali e collettive di *identità* e *alterità* sono questioni che riguardano la percezione, i meccanismi della proiezione, dell'identificazione e dell'identificazione proiettiva. Come scrissero Max Horkheimer e Theodor W. Adorno, razzismo e antisemitismo rimandano a una deformazione morbosa dei meccanismi psichici della proiezione: "Sempre il cieco sanguinario vide nella vittima il persecutore, da cui era portato disperatamente a difendersi, e i regni più potenti avvertirono, prima di assalirlo, come una minaccia intollerabile anche il più debole dei loro vicini [...]. Chi è stato eletto a nemico è già percepito come tale. La disfunzione è nell'incapacità di distinguere, da parte del soggetto, fra la parte propria ed altrui nel materiale proiettato"¹.

In questa sede vorrei, innanzitutto, mettere a fuoco quanta parte di tali fenomeni sia decifrabile con l'aiuto del concetto della "realtà come costruzione sociale". Tuttavia, mi soffermo solo brevemente sul concetto stesso per passare direttamente all'analisi dei fenomeni del sessismo e del razzismo come interpretazioni, come costruzioni sociali che come tali rispondono ad esigenze contingenti, sia storico-politiche che individuali e social-psicologiche. Vorrei comunque sottolineare che tale approccio conferisce una particolare responsabilità all'individuo e al suo agire: nulla può essere dato per scontato. In *La realtà come costruzione sociale*, Berger e Luckmann indagano entrambi i flussi, apparentemente in contraddizione: da una parte, il movimento che va dall'individuo verso la realtà esterna e che produce, nell'interazione fra tutti i partecipanti all'azione, una *realtà oggettiva*; dall'altra, il processo in cui questa realtà viene interiorizzata *soggettivamente* dagli stessi individui. Processi di *oggettivizzazione*, da una parte, processi di *socializzazione* dall'altra. "La conoscenza della società è così una *realizzazione* nel doppio senso della parola, nel senso della percezione della realtà sociale oggettivata, e nel

* Professore ordinario di Sociologia del Mutamento, Università della Calabria, Italia.

¹ M. Horkheimer e Th. W. Adorno, *Dialettica dell'illuminismo*, Einaudi, Torino, 1997 [1944], pp. 200. 202.

senso dell'ininterrotta produzione di questa realtà”². Nell'esposizione del loro modello teorico un ruolo importante è attribuito all'istituzionalizzazione, al linguaggio, all'ordine simbolico e ai processi di costruzione dell'identità.

Prima della definizione della realtà come costruzione sociale, legata ad una sottolineatura forte dell'intersoggettività, i teorici di quella che più tardi diventa la “Scuola di Francoforte” avevano ipotizzato un simile nesso tra individuo e realtà oggettiva, mettendo tuttavia l'accento sul singolo individuo. L'approccio della “teoria critica” negli anni '40, con riferimento alla psicoanalisi di Freud, aveva sottolineato il carattere “costruito” della realtà sociale, pur non usando il concetto di “costruzione”. Tale elaborazione individuava nell'istanza psichica dell'Io la sede della mediazione e reciproca compenetrazione tra mondo interno e mondo esterno. L'immagine percettiva contiene concetti e giudizi che il soggetto proietta sulla realtà che lo circonda. In *Dialettica dell'illuminismo* Adorno e Horkheimer scrivono: “Fra l'oggetto reale e il dato indubitabile dei sensi, fra l'interno e l'esterno, c'è un abisso che il soggetto deve colmare a proprio rischio e pericolo. Per riflettere la cosa com'è, il soggetto deve restituirle più di quanto non riceva da essa. Il soggetto torna a creare il mondo fuori da sé in base alle tracce che esso lascia nei suoi sensi... In un processo che poteva compiersi, storicamente, solo con le forze dispiegate della costituzione fisiologica dell'uomo, l'Io si è sviluppato come funzione unitaria ed eccentrica insieme”³.

Un altro approccio, più recente, che possiamo situare nel contesto di approcci che intendono la realtà come una costruzione psicologica e sociale, è quello delle *rappresentazioni sociali*, legato al nome di Serge Moscovici. Nella relazione tra noi e il mondo oggettuale si svolgono dei processi attraverso i quali noi “afferriamo” la realtà, ce ne appropriamo, le diamo forma e le attribuiamo dei significati. L'attività della percezione non si svolge nel vuoto, ma fa riferimento ad un patrimonio di immagini, nozioni, rappresentazioni sociali pre-esistenti: “Questo significa che non ci arrivano mai delle informazioni che non siano state distorte da rappresentazioni <sovraimposte> circa oggetti e persone che danno a questi una certa vaghezza e le rendono in parte inaccessibili. Quando contempliamo queste persone e questi oggetti la nostra predisposizione genetica ereditaria, le immagini e le abitudini apprese, le memorie di essi che abbiamo preservato e le categorie culturali che utilizziamo si combinano tra loro per renderli come li vediamo”⁴. Tale nesso profondo tra mondo interno ed esterno – un processo permanente di costruzione e ricostruzione percettiva – fa sì che il “conoscere gli altri” e il “conoscere noi stessi” non possano mai essere disgiunti. Il nostro modo di percepire ciò che ci circonda non è né neutrale,

² Peter Berger, Thomas Luckmann, *La realtà come costruzione sociale*, il Mulino, Bologna, 1969 [1966], p. 99.

³ Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, *cit.*, p. 203.

⁴ Serge Moscovici, *Il fenomeno delle rappresentazioni sociali*, in R.M. Farr, S. Moscovici, *Rappresentazioni sociali*, il Mulino, Bologna, 1989 [1984], p. 26.

né privo di presupposti che risiedono nell'ambiente in cui viviamo, nelle credenze diffuse, nella tradizione.

Sul piano filosofico e su quello psicologico, percepire la realtà è anche ed inestricabilmente percepire *differenze*. Se un oggetto è percepito come qualcosa di unitario e capace di stagliarsi sullo sfondo di ciò che si offre ai nostri sensi, è perché se ne coglie la differenza rispetto ad altro: costruire la realtà è dunque anche costruire un sistema di differenze. Ma, sul piano sociologico, questa osservazione generale è insufficiente. Il concetto di differenza assume senso sociologico in rapporto con quello di uguaglianza, e questo rapporto è teorico, politico e storicamente situato.

La situazione storica, in particolare, è determinante. Storicamente, la dialettica tra uguaglianza e differenza si dipana in Occidente a partire dal Settecento, in specifico a partire dalla Rivoluzione Francese: soltanto dopo l'enunciato della uguaglianza come principio e come ideale si manifestano idee, programmi e ideologie che mirano all'affermazione di nuove forme di differenza. La presunta differenza naturale fra gruppi umani definiti come "razze", ad esempio, viene "scoperta" ora: "Per quanto paradossale possa apparire, perché il razzismo giungesse a piena fioritura era necessario che si affermasse il rifiuto della gerarchia come principio determinante dell'organizzazione sociale e politica, e che esso fosse sostituito dall'aspirazione all'uguaglianza *in questo mondo* oltre che agli occhi di Dio"⁵. Se nel passato pre-moderno le differenze sociali (tra servi e padroni, ebrei e gentili, donne e uomini) erano percepite come ovvie all'interno di un disegno a carattere divino, ora – sfruttando, ma anche eludendo un ordine sociale secolarizzato e improntato al principio dell'uguaglianza – le nuove differenze vengono ancorate a dati naturali, investite di scientificità e rese in questo modo immutabili.

In verità, possiamo presumere che non tutti desiderino essere uguali. Il principio dell'uguaglianza sintetizza un'aspirazione umana profonda, ma questa non è priva di ambivalenze. Diventare cittadini, e sviluppare fiducia nelle promesse della democrazia e di istituzioni anonime e universali, richiede un'adesione al principio dell'uguaglianza che necessariamente è il prodotto di un processo, che non va da sé. Molti aspri conflitti del XIX e del XX secolo si sono generati all'interno di tale processo. L'ambivalenza, storicamente e socialmente, nasce dal fatto che l'insofferenza per le disuguaglianze palesi ("mai più servi", ad esempio, o "mai più contadini") non sfocia automaticamente in un'adesione convinta al principio dell'uguaglianza. Come scriveva Joseph Lopreato, sociologo italo-americano, "il risentimento contro i detentori di privilegi non diventa necessariamente risentimento contro il privilegio in sé [...]. In breve, si direbbe che la gente preferisca essere superiore ad alcuni e inferiore ad altri, piuttosto che uguale a tutti"⁶.

⁵ Gorge M. Frederickson, *Breve storia del razzismo*, Donzelli, Roma, 2002 [2002], p. 56.

⁶ Joseph Lopreato, *Mai più contadini. Classi sociali e cambiamento nel Mezzogiorno*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, 1990, p. 218.

Ci sono una serie di rapporti sociali che vengono messi in discussione dall'idea di uguaglianza: quelli fra classi sociali diverse, fra proprietari e lavoratori, quelli tra uomini e donne, quelli tra colonizzatori e colonizzati. Tale dinamica è analizzata da Hannah Arendt nello sforzo di portare alla luce le origini del totalitarismo. La sua analisi individua nel razzismo – nell'invenzione, quindi, di differenze naturali fra presunte "razze" – una delle forme più crudeli di reazione alle sollecitazioni ambivalenti dell'uguaglianza: "La grande avventura dell'epoca moderna è che per la prima volta l'uomo si trova di fronte all'uomo senza la protezione di circostanze e condizioni diverse. Gli aspetti pericolosi di tale avventura si manifestano anzitutto nell'odio razziale, perché esso riguarda una di quelle differenze naturali che nessun mutamento o livellamento di condizioni può attenuare. Il razzismo è fra l'altro la reazione all'esigenza, posta dal concetto di eguaglianza, di riconoscere ogni individuo come un mio pari; ecco perché i conflitti fra gruppi diversi, che per qualche ragione sono restii a concedersi questa eguaglianza fondamentale, assumono forme così terribili e crudeli"⁷. Le differenze fra servi e padroni, fra cristiani e ebrei, fra proprietari di schiavi e schiavi, prima, erano ben chiare, sanzionate da leggi divine, da decreti di signori e principi e dagli statuti delle corporazioni; ribadite inequivocabilmente da mura divisorie, ghetti e distinzioni nel vestire. L'enunciato del principio di uguaglianza vanifica di colpo ogni cosa. Più nell'immaginario che non nella realtà sociale, senz'altro. Ma è proprio a questo livello, quello delle fantasie, delle angosce, delle proiezioni che la costruzione sociale dell'altro in chiave razzista (e anche sessista, come vedremo) trova spazio fertile per la sua incubazione.

Un ruolo importante, in tali processi, è svolto dal linguaggio e dalla lingua. Il linguaggio, appreso nel processo di socializzazione, è il canale privilegiato mediante il quale l'individuo viene integrato all'interno di un contesto culturale specifico, con il suo ordine simbolico, le sue strutture gerarchiche e i vari riferimenti valoriali. "Il concetto di *realtà* va quindi inteso come il risultato dell'incontro tra il dato naturale, le istituzioni particolari del contesto sociale e le forme linguistico-culturali attraverso cui rappresentiamo e conosciamo sia le cose naturali sia le strutture sociali"⁸. Le pratiche discorsive sono cruciali nella strutturazione delle interazioni che mediano tra i soggetti e il loro ambiente. L'intersoggettività è fortemente condizionata dal linguaggio. "Le parole per dirlo"⁹ rappresentano un capitale immateriale che ogni individuo investe nelle proprie costruzioni della realtà. Ciò che non siamo in grado di nominare tende a sfuggirci; d'altro canto, più disponiamo di sensibilità, strumenti linguistici e capacità cognitive, e meno la realtà costruita socialmente ci verrà incontro come "cosa", come oggettività reificata e apparentemente immutabile.

⁷ Hannah Arendt, *Le origini del totalitarismo*, Edizioni di Comunità, Torino, 1996 [1951], p. 77.

⁸ Franco Crespi, *Sociologia del linguaggio*, Laterza, Roma-Bari, 2005, p. 18.

⁹ Dal titolo di un celebre libro di Marie Cardinal, *Le parole per dirlo*, Bompiani, Milano 2002 [1976].

Attraverso tali passaggi la costruzione sociale delle differenze si configura via via come un processo relazionale che implica sia l'*identità* sia l'*alterità* e introduce il concetto della costruzione sociale dell'Altro come basilare per le analisi critiche delle varie forme del *sessismo* e del *razzismo*.

Le ideologie sessiste e le ideologie razziste sono imparentate da una comune dinamica che tende a naturalizzare contesti e relazioni che invece sono sociali, contribuendo in questo modo a essenzializzare e ad eternizzare tali differenze. “Sesso” e “razza” sono categorie riconducibili alla biologia e implicano una condanna irreversibile per chi viene classificato, etichettato o stigmatizzato in tal senso. Non è un caso che già nell'Ottocento, a partire dalle lotte contro la schiavitù, da una parte, e la battaglia per i diritti politici delle donne, dall'altra (l'abolizionismo e il suffragismo), le donne e i neri si sono trovati su un fronte comune. La differenza di sesso e la differenza di razza diventano criteri di suddivisione gerarchica delle società moderne ispirate all'enunciato dell'uguaglianza. La contraddizione in termini, tuttavia, viene elusa mediante il processo della naturalizzazione: il principio dell'uguaglianza fa riferimento a persone considerate pienamente umane, le definizioni di “sesso” e di “razza” pongono le persone costruite come differenti per natura al di fuori del raggio di tale principio.

Ma che cosa significa *differenza*? Il concetto è insieme eterogeneo e ambiguo e questo consente un uso strumentale a secondo delle circostanze. La “differenza” veicola diversi significati: indica una realtà empirica, è un principio che struttura la percezione e diventa, a volte, un'attitudine politica. Sia la rivendicazione della differenza (in positivo), sia lo stigma (in negativo) si rifanno contemporaneamente tanto a tratti anatomici o fisiologici inequivocabili, quanto ad una serie di sentimenti, abitudini e pratiche quotidiane. Dietro tali accezioni del termine si cela una concezione dell'*essere* che situa certi individui entro una differenza *a priori*, al di fuori dei rapporti sociali. L'esistenza storica e sociale si traveste così di connotati anatomico-naturali. La produzione di gruppi naturali – una particolare costruzione sociale della realtà – si basa sulla determinazione arbitraria di supposte differenze che si producono in verità all'interno di relazioni di *potere*. La naturalizzazione di relazioni sociali, come argomenta Colette Guillaumin, è infatti da iscrivere sempre entro logiche di potere: “Se ciò che viene enunciato col termine <naturale> è la pura materialità degli oggetti implicati, allora non c'è nulla di meno naturale dei gruppi in questione, i quali, precisamente, sono costituiti *attraverso* un preciso tipo di relazione: la relazione di potere, quella relazione che li costituisce in quanto cose [...], ma che propriamente li *costituisce*, perché essi esistono come cose *solamente* in questo rapporto. Sono i rapporti sociali nei quali essi sono coinvolti (la schiavitù, il matrimonio, il lavoro immigrato...) che li fabbricano in tal modo ad ogni istante; al di fuori di questi rapporti loro non esistono, *non possono nemmeno essere immaginati*. Loro *non* sono i dati

della natura, ma proprio i dati naturalizzati dei rapporti sociali”¹⁰. La costruzione sociale delle differenze, insomma, ci rimanda a rapporti asimmetrici e ha a che fare con la configurazione di relazioni sociali strutturate da questioni di potere.

Ma è tipico per tali rapporti che la loro costruzione materiale e simbolica produca una realtà che viene condivisa e accettata come tale da entrambi, dominanti e dominati. Il processo che fa apparire un simile rapporto come naturale veicola una particolare *violenza simbolica*, come argomenta Pierre Bourdieu, con riferimento al dominio maschile: “La violenza simbolica si istituisce tramite l’adesione che il dominato non può non accordare al dominante (quindi al dominio) quando, per pensarlo e per pensarsi o, meglio, per pensare il suo rapporto con il dominante, dispone soltanto di strumenti di conoscenza che ha in comune con lui e che, essendo semplicemente la forma incorporata del rapporto di dominio, fanno apparire questo rapporto come naturale; o, in altri termini, quando gli schemi che egli impiega per percepirsi e valutarsi o per percepire e valutare i dominanti (alto/basso, maschile/femminile, bianco/nero) sono il prodotto dell’incorporazione delle classificazioni, così naturalizzate, di cui il suo essere sociale è il prodotto”¹¹.

La differenza, usualmente, viene pensata in relazione ad un *referente*. E’ quel referente la realtà nascosta della differenza, sostiene Colette Guillaumin: “Il significato ideologico della differenza è la distanza dal referente. Parlare di differenza significa enunciare una regola, una legge, una Norma. In breve, un assoluto che sarebbe la misura, l’origine, il punto fermo del rapporto – rispetto al quale il <resto> si determinerebbe. Ciò significa supporre che da qualche parte ci sia un’entità immobile. E ciò equivale a considerare che non ci sia azione reciproca. C’è semplicemente la constatazione degli *effetti* di un rapporto di forza. C’è un grande realismo nascosto nella parola <differenza>: la conoscenza che esiste una fonte di valutazione, un punto di riferimento, un’*origine della definizione*. E se esiste un’origine della definizione, è perché ella non è <libera>. La definizione si presenta per ciò che è: un fatto di dipendenza e un fatto di dominazione.”¹².

Questo chiarimento concettuale sarà utile per prendere ora criticamente in esame le due forme di costruzione della differenza che ci siamo proposti di “decostruire”: la differenza in base al sesso e la differenza in base alla presunta razza. Entrambe sono costruzioni e rappresentazioni sociali che strutturano in modo molto forte ciò che viene poi cristallizzato come *identità* e *alterità*, che, a loro volta, agevolano o impediscono i processi di riconoscimento¹³.

¹⁰ Colette Guillaumin, *Race et Nature. Système des marques. Idée de groupe naturel et rapports sociaux*, in Colette Guillaumin, *Sexe, Race et Pratique du pouvoir*, Côté-femmes éditions, Paris, 1992, p. 194.

¹¹ Pierre Bourdieu, *Il dominio maschile*, Feltrinelli, Milano, 1998 [1998], p. 45/46.

¹² Colette Guillaumin, *Question de différence*, in Colette Guillaumin, 1992, *cit.*, p. 97/98.

¹³ Franco Crespi, *Identità e riconoscimento nella sociologia contemporanea*, Laterza, Roma-Bari, 2004.

“Donna non si nasce, lo si diventa”¹⁴. Questa celebre frase di Simone de Beauvoir che apre il secondo volume della sua monumentale opera *Il Secondo Sesso*, dedicato all’esperienza vissuta, rimanda esplicitamente ad un processo. Un processo del divenire che l’autrice, senza usare il termine, intende effettivamente come una costruzione: l’essere donna, la realtà materiale, sociale e, soprattutto simbolica, dell’essere donna, la stessa femminilità, vengono interpretati come una emanazione maschile. Sono gli uomini, attraverso un lungo processo storico, che hanno imposto un rapporto asimmetrico di dipendenza, creando, “costruendo” la donna come “l’assoluto Altro” rispetto all’“Uno”, il referente, rappresentato da loro stessi. Il contributo teorico originale di de Beauvoir, già nella seconda metà degli anni ’40 del Novecento (e, quindi, molti anni prima dell’elaborazione del concetto di *genere* nel contesto degli studi femministi degli anni ’70), è l’analisi della donna come l’Altro. In quest’analisi l’autrice compie un’originale sintesi tra esistenzialismo, marxismo e hegelismo. Vorrei soffermarmi in particolare su questo approccio, perché è centrale non solo per comprendere la categoria di “genere” come costruzione sociale delle differenze tra i sessi, ma anche perché assume particolare rilevanza nell’analisi del razzismo, a partire dalla comprensione della differenza di “razza” come costruzione sociale di una alterità razzizzata. Le razze, come i sessi – intesi come gruppi umani omogenei – non esistono: esistono, invece, un pensiero e pratiche razzisti e sessisti che le creano. Il sesso e la razza sono costruzioni sociali che trasformano specifiche differenze culturali e disuguaglianze sociali in (supposte) differenze naturali incolmabili.

Dalla filosofia di Hegel, Simone de Beauvoir deriva innanzitutto la dialettica servo-padrone, ovvero la dinamica relazionale del processo di riconoscimento. De Beauvoir sostiene che ci deve essere e che ci può essere il riconoscimento della reciprocità nella relazione con l’altro. E’ l’esistenza dell’altro che consente ad ogni uomo di emergere dalla propria immanenza e che gli permette di completarsi come trascendenza. Storicamente, tuttavia, da questa dialettica la donna è stata esclusa. Mentre il padrone sfruttando il servo e opponendosi ad esso dialetticamente, e, viceversa, il servo, da sfruttato e contrapponendosi al padrone, si riconoscono reciprocamente come esseri umani dotati di autocoscienza – il servo non è diverso ma inferiore –, la donna è esclusa da questa dialettica. L’uomo l’ha posta come il totalmente Altro, come essere a metà tra cultura e natura; più vicino alla natura che alla cultura. Attraverso questo processo di esclusione di antica memoria l’uomo sogna di evitare la condizione umana, cioè il bisogno degli altri e il concomitante rischio di venir subordinato. Scrive de Beauvoir: “La donna è precisamente quel sogno incarnato; lei è il desiderato intermediario tra la natura straniera all’uomo e il suo simile che gli è troppo identico. Non gli oppone il silenzio ostile della natura, né la dura esigenza di un

¹⁴ Simone de Beauvoir, *Il Secondo Sesso*, Il Saggiatore, Milano, 1999 [1949].

riconoscersi reciproco; per un privilegio eccezionale, ella è una coscienza e tuttavia sembra possibile impadronirsi della sua carne. Grazie a lei, c'è un modo di sfuggire all'implacabile dialettica del padrone e dello schiavo, che ha origine nella reciprocità delle libertà”¹⁵. Spesso, invece, la dialettica servo-padrone è stata evocata per collocare la donna nella posizione dello schiavo. L'originalità dell'approccio di de Beauvoir risiede nel fatto che la donna viene considerata come non partecipante al processo di riconoscimento, un dato che spiega la natura unica della sua oppressione. Nonostante che l'uomo sia il padrone, la coscienza essenziale in relazione alla donna, la donna non è serva in relazione a lui, non è coscienza di fronte ad un'altra coscienza; rimane sostanzialmente carne, essere naturale. La donna è stata estromessa dalla dialettica servo-padrone: questo rende la relazione uomo-donna più assoluta, e *non-dialettica*, e spiega perché la donna rappresenti l'*Altro assoluto*.

Non sorprende, quindi, che secondo de Beauvoir, per liberarsi, le donne devono entrare nella dialettica servo-padrone, cioè partecipare al lavoro produttivo e lottare per il riconoscimento. E ponendosi come soggetti, responsabili dei propri atti e delle proprie decisioni. In questi passaggi della sua argomentazione de Beauvoir fa riferimento a Marx e a Sartre.

Nei miti dell'eterno femminile la costruzione maschile dell'Alterità femminile trova un forte riscontro. Femminilità, in sostanza, viene a significare essere un oggetto, farsi oggetto, essere “costruito”, definito come oggetto. Diventare un soggetto e una donna, in queste condizioni, non è impresa facile: ha come prerequisito il superamento di tale femminilità alienata. Tanto più che, diversamente da altri gruppi di persone oppresse, le donne sono invitate alla complicità mediante svariati privilegi e compensazioni. La società patriarcale ha creato situazioni che condizionano ragazze e donne ad accettare la loro posizione di Altro, incoraggiando la tendenza di fuga dalla libertà che è inerente alla natura umana. Ciò che de Beauvoir ha chiamato “un desiderio inautentico di rinuncia e di fuga”¹⁶. Nella costruzione di situazioni di inautenticità per le donne, gli uomini, tuttavia, hanno ugualmente creato le condizioni per la loro propria illibertà. Anziché scegliere l'autenticità, gli uomini hanno così cercato di sfuggire alle domande dell'esistenza attraverso l'oppressione delle donne. L'uomo ha nutrito la speranza di essere riconosciuto come libertà mediante la donna, senza dover assoggettare se stesso alle domande di un'altra libertà e di portare a compimento il suo desiderio di essere attraverso il possesso del corpo della donna; spera di diventare un in-sé-per-sé attraverso la donna. Nell'amore, le contraddizioni e gli squilibri tra trascendenza maschile e immanenza femminile trovano un terreno per esperienze dolorose. Complessivamente, tuttavia, de Beauvoir intravede la possibilità del riconoscimento reciproco nell'incontro di entrambi come soggetti.

¹⁵ *ivi*, p. 188.

¹⁶ *ivi*, p. 353.

Già abbiamo accennato al fatto che l'analisi de *Il secondo sesso* precede con largo anticipo l'introduzione del concetto di *genere*, alla fine degli anni '70. Tale concetto fa riferimento al fatto che l'essere femminile e l'essere maschile non rappresentano un mero dato biologico. Parlando invece di *Sesso*, la questione rimane ambigua. La nozione di "sesso" ha indubbiamente a che fare con il corpo biologico, mentre quella di "genere" rimanda immediatamente ad una costruzione sociale. E ciò che è stato costruito può anche essere "decostruito", è soggetto a cambiamenti, non è immutabile. "Il genere diventa un modo per indicare le <costruzioni culturali> - l'origine, di natura interamente sociale, delle idee circa i ruoli più adatti alle donne e agli uomini. E' un modo per fare riferimento alle origini esclusivamente sociali delle identità soggettive di uomini e donne. Secondo tale definizione il genere è una categoria sociale imposta a un corpo sessuato"¹⁷. Il concetto di genere non si limita a segnalare una *condizione* di subordinazione, ma indica una *relazione*; contemporaneamente nega la possibilità che la condizione femminile possa venir analizzata in modo isolato, separato dal maschile. L'assunzione del genere come categoria analitica, fin da subito, pone l'accento sullo squilibrio nella relazione, pone la questione del *potere*: "Il genere è un fattore primario nella manifestazione dei rapporti di potere. Per meglio dire: il genere è un terreno fondamentale al cui interno o per mezzo del quale viene elaborato il potere"¹⁸. Il carattere intrinsecamente relazionale del concetto, inoltre, ha implicazioni molto rilevanti per i dati elaborati in ricerche attinenti alla categoria di genere: non si tratta di aggiungere semplicemente altri dati (sulle donne) al sapere consolidato, ma si apre una prospettiva diversa rispetto al panorama dei dati nel suo complesso.

Tuttavia, l'ambivalenza di genere e/o sesso è connaturata al problema stesso delle tematiche che cerca di cogliere: tematizzando la diversità tra uomini e donne, tra maschile e femminile, è giusto insistere molto sulla questione della costruzione sociale, perché altrimenti corriamo il rischio della naturalizzazione e biologizzazione delle differenze. Eppure, non possiamo negare che esiste un substrato di corporeità, di natura, di biologico che entra, giustamente, a far parte della costruzione e definizione delle differenze. Se il corpo femminile è un corpo capace di riprodurre un altro essere umano, se ha capacità e potenzialità di scindersi in due, letteralmente, tale condizione esistenziale ha, indubbiamente, un'influenza sulla psiche. Per Freud il processo di sessuazione, di acquisizione di una determinata identità sessuale, equivale ad un processo di appropriazione mentale e psichica di un dato biologico, appropriazione che evidentemente è una elaborazione già tutta condizionata socialmente. Perché negarlo? Il sesso/il genere diventa subito sociale, subito psicologico, subito mentale, però è ancorato anche a una questione biologica. Non tutto, quindi, è

¹⁷ Joan W. Scott, *Il "genere": un'utile categoria di analisi storica*, in Paola Di Cori (a cura), *Altre storie. La critica femminista alla storia*, CLUEB, Bologna, 1996 [1987], p. 314. Per una discussione del concetto di *genere* rimando a questo testo.

¹⁸ *Ivi*, p. 336.

costruzione sociale; la costruzione sociale stessa della realtà è ancorata a certi dati che a loro volta sono espressione di una dialettica tra natura e cultura.

Se oggi rileggiamo attentamente *Il Secondo Sesso*, testo fondativo del femminismo del Ventesimo Secolo, alla luce di tutti i dibattiti successivi, constatiamo che Simone de Beauvoir – anche se rimane sempre partigiana delle teorie universaliste – non esclude la persistenza di una differenza dei sessi. Scrive Françoise Collin: “Ella afferma contemporaneamente la necessità dell’accesso all’universale monopolizzato dagli uomini e, alla luce dei riferimenti psicoanalitici, la realtà di una differenza che non toglierà nulla alla liberazione”¹⁹.

L’uguaglianza trova un suo limite nell’omologazione, la differenza nella gerarchizzazione discriminatoria. Idealmente vorremmo difendere il diritto alla differenza nel rispetto dell’uguaglianza, ma concretamente tale proposito si rivela di non facile realizzazione. Tale dilemma accompagna i dibattiti sul *razzismo* nel discorso pubblico e le analisi delle scienze sociali, almeno a partire dalla fine della Seconda guerra mondiale.

Il razzismo, considerato dalla maggior parte degli studiosi un fenomeno iscritto nella modernità occidentale²⁰, è un modo di pensare, una credenza che muove dal postulato che l’umanità sia composta da gruppi umani irrimediabilmente differenti. Questi gruppi, le cosiddette razze, sono concepiti come omogenei al loro interno e differenti fra di loro, all’esterno. Tali differenze sono costruite a partire da tratti somatici e dati biologici che vengono sovrapposti alla mente: chi è inferiore per configurazione fisica lo è anche, fatalmente, sul piano dell’intelletto. E rimarrà inferiore, di generazione in generazione. La categoria di razza, infatti, affonda le proprie radici nella vecchia mistica della “parentela di sangue”, dove i “legami di sangue” si intendono come legami primordiali, come origine e modello dei legami sociali. La scienza positivista dell’Ottocento, più che attraverso un’osservazione empirica, procede per costruzioni metaforiche che creano e strutturano gli oggetti della differenza: le razze e le donne come gruppi umani stigmatizzati come biologicamente “diversi”. Nella costruzione sociale delle differenze fra le razze un criterio importante è l’estetica: bellezza e bruttezza diventano principi di classificazione umana in rapporto ad un referente arbitrario e eurocentrico (il “bianco”). “L’estetizzazione dei rapporti sociali è un contributo determinante del razzismo per la costituzione della politica come campo di tipo proiettivo”²¹. Dopo la tragica esperienza della Shoah – il genocidio degli ebrei in nome di un’ideologia di razza – il pensiero comune ha condannato questo razzismo di tipo biologico,

¹⁹ Françoise Collin, voce: *Différence des sexes*, in AAVV, *Dictionnaire critique du féminisme*, Presses Universitaires de France, Paris, 2000, p. 34.

²⁰ Cito qui per tutti Pierre-André Taguieff, *La forza del pregiudizio. Saggio sul razzismo e sull’antirazzismo*, il Mulino, Bologna, 1994 [1987]; rimando anche al mio *Il razzismo. Il riconoscimento negato*, Carocci, Roma, 2003.

²¹ Etienne Balibar, *Razzismo e nazionalismo*, in Etienne Balibar, Immanuel Wallerstein, *cit.*, 1996, p. 81.

esplicito, grezzo e non più avvallato dal discorso scientifico (la scienza, ora, nega che esistano gruppi umani omogenei per configurazione genetica, sconfessando la scienza positivista dell'Ottocento). Tuttavia, non per questo scompaiono né il bisogno psicologico individuale di proiettare una presunta inferiorità sull'altro, né la tendenza politica collettiva di costruire delle differenze insormontabili e non integrabili. Assistiamo così nel Secondo dopoguerra ad un mutamento sul piano dei discorsi, sul piano della legittimazione degli atteggiamenti razzisti, sul piano della propaganda politica. Il tabù della "razza" genera una nuova forma di razzismo. La mitologia bio-inegualitaria viene sostituita dall'idea della differenza culturale. Si tratta di una costruzione sociale che divide, di nuovo, in modo irreversibile, gli esseri umani: questa volta in nome di una presunta *differenza culturale*. Un neorazzismo, un *razzismo senza razza*, per il quale Pierre André Taguieff conia il concetto di *razzismo differenzialista*. Bersaglio principale di tale configurazione razzista nuova è l'immigrazione come fattore di distruzione della nazione e dell'identità nazionale. Tuttavia, occorre essere cauti: razzismo biologico e razzismo culturalista sono tipizzazioni che aiutano a fare chiarezza sul piano dell'analisi, ma, nella realtà, queste due forme di razzismo s'intrecciano e si sovrappongono. In fondo, l'antisemitismo ha sempre avuto una forte componente culturale, come oggi l'islamofobia: entrambe queste costruzioni ideologiche, oltre che razzizzare la religione, e quindi la cultura, contengono tuttavia evidenti elementi del razzismo classico, biologico²².

Ciò che rappresenta la continuità tra queste diverse forme razziste di costruzione sociale della differenza, è la questione del *referente*, come ben ha messo in evidenza Colette Guillaumin: la costruzione della differenza rimanda ad una questione di *potere*, la differenza viene costruita, viene decretata a partire da una posizione di forza, e ciò impedisce che ci sia azione reciproca. Il significato ideologico della differenza è la distanza dal referente. A tale proposito Taguieff, con riferimento a Guillaumin, fa una distinzione concettuale idealtipica importante: quella tra *razzismo dell'eterorazzizzazione* e *razzismo dell'autorazzizzazione*. Il primo è un razzismo basato sul principio di una logica di *dominio* e di sfruttamento, che impone di tenere in vita l'altro: "La <razza>, prima di essere qualificata come inferiore, è quella dell'altro, si definisce come il tratto proprio dell'altro. La Razza, è l'Altro"²³. Il secondo tipo, il razzismo dell'auto-razzizzazione, è animato da una logica dell'*esclusione* totale: solo Noi siamo la razza (il mito ariano), noi siamo il genere umano in sé. L'autorazzizzazione coltiva una particolare repulsione dell'altro, animata da paura. L'ideologia razzista che si sviluppa a partire da tale passione non può che convogliare tutte le energie verso la distruzione dell'altro. "Così, mentre il razzismo colonialista non poteva proporsi l'annientamento delle proprie vittime sfruttabili, senza procedere ad una autodistruzione funzionale, il razzismo nazista, razzismo di lotta fundamentalmente diretto contro

²² Monica Massari, *Islamofobia. La paura e l'Islam*, Laterza, Roma-Bari, 2006.

²³ Pierre-André Taguieff, *cit.*, 202.

<l'ebreo>, nome singolare dell'Altro demoniaco, per realizzare i propri obiettivi doveva arrivare fino alla distruzione senza residui del nemico assoluto”²⁴.

Il referente, in entrambi i casi, rimane colui che domina; il rapporto è sempre, per definizione, costruito in modo asimmetrico. Ma la definizione della differenza cambia: il razzismo di dominio, tipico del colonialismo, si basa su una logica inegalitaria, che lascia spazio alla relazione sé-altro su una scala gerarchica (eterorazzizzazione), mentre il razzismo di sterminio, tipico del nazismo, si basa su una logica identitaria (autorazzizzazione), che rifiuta qualsiasi relazione tra sé e l'altro.

Come già abbiamo visto per quanto riguarda il sessismo, anche nel caso del razzismo la relazione tra sé e l'altro è al cuore della questione. Con riferimento a Simone de Beauvoir possiamo di nuovo citare la dialettica servo padrone di Hegel: l'inferiorizzazione e la naturalizzazione di determinati gruppi umani attraverso strategie razziste serve, a chi le mette in atto, a sottrarsi al confronto e a sfuggire alla lotta per il riconoscimento. La stessa de Beauvoir sottolinea l'analogia tra i processi di inferiorizzazione sessista e quelli di tipo razzista: “L'eterno femminile equivale all'anima negra e al carattere ebraico”²⁵. La riduzione della Storia a Natura connota entrambe le costruzioni della differenza: sia quella della donna come assoluto Altro, sia quella dell'Altro razzizzato. In entrambi i casi l'altra/o è estromessa/o dalla dialettica del riconoscimento e collocata/o nel limbo tra essere umano e essere naturale: non ancora propriamente umano. Non c'è *reciprocità*, condizione essenziale da mettere in evidenza. In assenza di reciprocità non può esserci riconoscimento.

Vorrei, per concludere questa parte della mia riflessione, sottolineare la questione della *reciprocità* come cruciale per il nostro tema. Ciò che la costruzione sessista e/o razzista della realtà, tragicamente, offusca è il fatto che nella dinamica del riconoscimento l'atto del riconoscere e la disponibilità di farsi riconoscere non possono essere mai disgiunti. O, per dirlo diversamente, il misconoscimento dell'altro, per l'intrinseca interdipendenza tra gli esseri umani in tale processo, equivale in fin dei conti ad un misconoscimento di se stessi. Scrive Lucio Cortella: “Il paradigma soggettivistico moderno che pensa la coscienza come autoaffermazione e come negazione nei confronti dell'altro, dimentica che tale autoaffermatività può trovare soddisfazione solo grazie al riconoscimento dell'altro. Ma una coscienza che voglia essere riconosciuta senza essere disposta a riconoscere non potrà mai ottenere riconoscimento”²⁶.

L'umiliazione dell'altro che si cela dietro il rifiuto di riconoscere si rivela per quello che è nella sostanza: il misconoscimento e l'umiliazione di se stessi. E' questa la verità nascosta del sessismo e del razzismo. Ciò che,

²⁴ *Ivi*, p. 213.

²⁵ Simone de Beauvoir, *cit.*, p. 22.

²⁶ Lucio Cortella, *Riconoscimento e solidarietà. Tesi provvisorie per una teoria del riconoscimento*, in “Fenomenologia e Società”, nr. 2, 2005, p. 5.

apparentemente, infliggiamo all'altro, con la nostra aggressività, con il disprezzo, con la nostra viltà ci si volta contro per la dialettica stessa insita nella lotta per il riconoscimento: "Ognuno dei due è dipendente non solo dall'altro ma anche dalla relazione con se stesso dell'altro. Ogni autocoscienza porta in sé anche la relazione di autocoscienza che l'altro ha con se stesso"²⁷. La nostra libertà – e questa verità dobbiamo a Hegel – si fonda, paradossalmente, sulla dipendenza. La relazione con l'altro, l'intersoggettività e la reciprocità, sono ciò che più profondamente rivela la sostanza umana. Simone de Beauvoir usò in proposito una bella e calzante metafora: "Le nostre libertà si sostengono reciprocamente come le pietre di un arco"²⁸.

Comprendere il processo dialettico che fonda la nostra indipendenza su un rapporto di reciproca dipendenza richiede uno sforzo di sovversione, uno sforzo di "dis-imparare" il sessismo e il razzismo, una ri-scrittura della storia moderna che Edward Said definisce come reiscrizione: "Arrivare al riconoscimento significa ridisegnare e in seguito occupare lo spazio che nelle forme culturali imperialiste viene riservato alla subordinazione; occuparlo consapevoli di sé, lottando per esso, su quello stesso territorio prima governato da una coscienza che dava per scontata la subordinazione dell'Altro, designato come inferiore. Da qui una *reiscrizione*"²⁹.

²⁷ *Ivi*, p. 6.

²⁸ Simone de Beauvoir, *Pyrrhus et Cinéas*, Gallimard, Paris, 1944, p. 120.

²⁹ E. Said, *Cultura e imperialismo. Letteratura e consenso nel progetto coloniale dell'Occidente*, Roma, Gamberetti, 1998 [1993], p. 236.

VERSO UNA EDUCAZIONE ANTIRAZZISTA E DELLA SOLIDARIETÀ UMANA NEL MEDITERRANEO E NEL CONTESTO DELLA MIGRAZIONE

di Peter Mayo*

Come tutte le regioni del mondo, il Mediterraneo é in balia di quel fenomeno che chiamiamo la globalizzazione, un processo strettamente collegato col capitalismo caratterizzato da una continua riorganizzazione economica e da uno sforzo costante di ricerca di nuovi mercati. Sarebbe più opportuno, in questa congiuntura storica, usare la frase ‘intensificazione della globalizzazione’ dal momento che il capitalismo é sempre stato globale e globalizzante. Questa intensificazione é il frutto degli sviluppi nel campo della tecnologia dell’informazione. Si tratta di un periodo all’insegna della mobilità che si svolge a vari livelli in un contesto di crescente delocalizzazione della produzione e di intensa mobilità dei capitali. Siamo testimoni di un processo costante di mobilità di lavoratori attraverso e fuori dalla regione del Mediterraneo. Gente dal Sud si sposta verso il Nord alla ricerca di nuove opportunità di lavoro e di vita. La migrazione costituisce un aspetto importante del Mediterraneo. Come dichiarò il forum civile EuroMed del 1997 “L’immigrazione rappresenta la punta emergente e forse maggiormente visibile di quell’ampio processo che caratterizza sempre più l’intero pianeta, la globalizzazione. I processi migratori più che un fenomeno rappresentano una certezza storica che oggi ritroviamo, seppure con connotazioni diverse, in tutti i Paesi e in particolare in quelli a sviluppo avanzato. Essi rivestono interesse crescente nell’area del bacino mediterraneo.” (Fondazione Laboratorio Mediterraneo, 1997, p. 275).

I paesi dell’Europa meridionale sono alle prese con un processo massiccio di immigrazione che coinvolge persone del Nord Africa ma soprattutto dell’Africa sub-Sahariana. Sono persone che lasciano il loro paese, molte volte travagliato da una guerra inter-etnica e dalla mancanza di lavoro, e spingono verso le coste del Nord Africa, specialmente della Libia, per attraversare il Mediterraneo e, forse, con una buona dose di fortuna, recarsi in Italia, Spagna o dovunque si spera di trovare una vita migliore. Questa situazione rende il Mediterraneo una specie di ‘Rio Grande’ (Malabotta, 2002, p. 73). Si può dire che lo spettro del processo violento di colonizzazione iniziato dall’Europa riappare furiosamente per perseguitare il vecchio continente (Borg and Mayo, 2007, p.179). Questo processo é

* Professor in Adult education and Head of the Department of Education Studies, Faculty of Education, University of Malta.

facilitato dai bisogni economici dei paesi industrializzati per quanto riguarda certi tipi di lavoro che non vengono forniti dal mercato di lavoro interno, malgrado il tasso alto di disoccupazione che si trova in questi paesi. (Apitzsch, 1995, p.68). C'è stato un mutamento nell'esperienza dei paesi di questa regione. Sono passati da un lungo periodo storico caratterizzato da un forte processo di emigrazione ad un periodo nel quale sono diventati paesi con un influsso massiccio di immigrati, da esportatori ad importatori di forza lavoro.

Le immagini architettoniche e demografiche delle città del Mediterraneo settentrionale vengono sottoposte a modifiche significative. Stiamo assistendo ad una trasformazione delle città mediterranee. Mentre la popolazione diventa cosmopolita, l'architettura diventa una mescolanza che permette al vecchio di co-esistere con il nuovo. Il globale convive con il locale in una situazione di ibridismo. Si può immaginare una cornice dentro la quale il campanile di Giotto verrà giustapposto alle due arcate d'oro (i cosiddetti '*twin golden arches*') di Macdonalds. In certe città dell'Europa meridionale le cupole, che per secoli servirono come simboli di presenza Cristiana in confronto con l'Islam, adesso esistono a fianco dei minareti. Questa co-esistenza fra i simboli delle diverse religioni monoteiste, causa di tanto conflitto nel passato, sta diventando un aspetto importante della *skyline* di alcune città dell' Europa meridionale.

Però in questo processo di ibridismo possono emergere delle tensioni che avevano caratterizzato la regione per secoli. La xenofobia o, per essere più precisi, l'*islamofobia*, è ormai un fenomeno sempre più in evidenza. Si può dire che le radici di questa forma di razzismo si possono trovare, fra le altre cose, nelle crociate anti-islamiche che hanno lasciato il segno in questa regione, diventando un aspetto importante del cosiddetto 'patrimonio culturale'. Culture che per secoli erano considerate antagonistiche devono convivere nello stesso spazio geografico.

Una delle sfide maggiori per gli educatori in questo contesto diventa, pertanto, quella di incoraggiare i partecipanti, nei vari progetti/corsi, ad attraversare le loro frontiere mentali e culturali, tanto per usare una frase resa molto popolare da Henry Giroux (1992). Attraversare le frontiere in questo contesto comprende una conoscenza della cultura degli altri, religione compresa. Forse l'aspetto più importante di un approccio critico ed anti-razzista all'educazione, ancora in questo contesto, è quello di sviluppare un processo di apprendimento che si basa sul dialogo. Ritengo, in un'ottica freiriana, che il dialogo autentico costituisca un mezzo che permette:

- alle culture diverse che compongono le nostre società di diventare elementi integranti nel processo educativo;
- ai partecipanti di sentire gli altri; uso la parola 'sentire' nel senso espresso da Paulo Freire in *Pedagogia dell'Autonomia*, dove sostiene che 'sentire' vuol dire essere "aperto alla parola dell'altro, al gesto dell'altro, alle differenze dell'altro. Questo non significa che colui che sente si riduce a diventare una parte dell'altro. Questo sarebbe non un 'sentire' ma

un 'auto-annichilamento.' (traduzione libera dall'inglese di Freire, 1998, p.107).

Le diverse situazioni di conflitto che caratterizzano la regione e che possono causare tensioni in società multietniche ci dovrebbero spingere a cercare di attraversare le frontiere in vario modo. Molte delle regioni dell'Europa meridionale sono caratterizzate dalla diffusione della religione Cristiana, immerse quasi nella religione Cattolica soprattutto ed in quella Greco-Ortodossa. Trovo importante che, in un ambiente prettamente multi-etnico, le scuole ed altri siti educativi portino ad una conoscenza di religioni differenti. Occorre, tuttavia, essere molto accorti perchè c'è sempre il pericolo di fornire delle caricature di esse. Infatti, proprio perchè la complessità della situazione può facilmente essere ignorata, si può cadere, senza volerlo, nel semplicismo e costruire delle rappresentazioni riduttive. (Fondazione Laboratorio Mediterraneo, 1997, p. 51).

Lo studio delle diverse religioni va condotto con la dovuta serietà e preparazione e va posto l'accento sull'educatore che deve fare tutto lo sforzo possibile per fornire una immagine giusta della religione. Questo vale per ogni tipo di educazione e di apprendimento, compreso quello fornito dai mass media. I mass media, che costituiscono un esempio di quello che Giroux (1999, p. 4; Giroux, 2001, p. 75) chiama 'pedagogia pubblica', dovrebbero prevedere corsi di preparazione indirizzati ai propri operatori ed a coloro che vorrebbero lavorare in questo settore. Mi riferisco qui alla dichiarazione del Foro Civile EuroMed del 1997: "Si invitano i mass media a presentare una immagine giusta delle religioni o culture ricorrendo, laddove opportuno, a esperti della materia." (Fondazione Laboratorio Mediterraneo 1997, p. 236)

Per quanto riguarda l'Islam, ad esempio, troviamo che tanti concetti sbagliati sono diffusi nel mondo occidentale, compresi i paesi del Mediterraneo settentrionale (El Sheikh, 1999). Per ottenere una maggiore convivialità e dare il via ad un processo dialogico fra gente di etnicità differente, che comprende culture e tradizioni differenti, occorre uno sforzo per imparare a conoscere l'altro, per attraversare le frontiere che circondano la nostra specifica collocazione sociale e per acquisire la necessaria capacità di leggere, in maniera critica, vari testi che influiscono sulle nostre sensibilità e sulla costruzione di immagini dell'alterità (i vari 'soundbites' sui media audiovisivi, You Tube, notiziari, quotidiani, informazioni online, rappresentazioni cinematografiche, documentari ecc.). Ritengo che questo sia necessario per poter affrontare la politica di *misrepresentation* e di travisamento che deriva da tendenze antagonistiche e pregiudizi, rafforzati attraverso un lungo corso della storia.

In molti paesi del Mediterraneo siamo esposti ad un patrimonio culturale eurocentrico che riflette un passato coloniale, specialmente in centri con un passato coloniale 'glorioso' come la Spagna, o che, come ho menzionato prima, mette in risalto le crociate contro l'Impero Ottomano. Un approccio critico all'educazione nelle regioni dell'Europa meridionale

permetterebbe ai partecipanti di affrontare, in maniera critica, il tanto osannato patrimonio culturale e la sua politica di travisamento delle rappresentazioni. In questo patrimonio si trovano, infatti, delle rappresentazioni esotiche e delle demonizzazioni dell'alterità. L'alterità appartiene, in queste regioni, ad una varietà di persone, compreso il Saraceno che costituisce l'alterità in confronto alla cosiddetta Europa 'cristiana'. L'altro diviene l'oggetto di un certo tipo di costruzione che è legata ad una specie di orientalismo nel senso espresso da Edward Said. Denota un senso di 'superiorità di posizione' (Said, 1978) da parte di chi fa la rappresentazione. Si tratta di una demonizzazione come quella che ci ricorda Fanon quando scrisse, in *I Dannati della Terra*, di quel tipo di costruzione francese del soggetto coloniale in Nord Africa, l'Algerino o il Nord Africano in generale. Secondo Fanon, le università avevano promosso questo tipo di costruzione per più di venti anni (prima che Fanon scrivesse questo testo), basando le loro affermazioni a questo riguardo su una presunta 'prova scientifica'. (Fanon, 1963, p. 296).

In un approccio critico all'educazione, invece, c'è bisogno di confrontarsi con la politica di rappresentazione che si trova in vari aspetti del patrimonio culturale e artistico in questa parte del mondo. Questo discorso vale anche per la cultura popolare, per esempio le marionette siciliane nelle quali figurano il crociato ed il predatore (generalmente il saraceno). Quando esponiamo gli immigrati ad aspetti della nostra cultura popolare dobbiamo badare a non riprodurre elementi razzisti che si possono trovare in questa cultura. La nostra cultura popolare, infatti, può contenere elementi che servono a denigrare aspetti della cultura degli immigrati.

Produzioni culturali a livello popolare e a livello della cosiddetta 'alta cultura' possono servire come codificazioni nel senso inteso da Paulo Freire. Concependo queste produzioni come codificazioni possiamo impegnarci, ed impegnare gli altri partecipanti nel processo educativo, in una lettura critica della nostra realtà contemporanea. I concetti che confrontiamo fanno parte del nostro 'senso comune', tanto per usare un termine di Gramsci tratto dal Manzoni, un senso comune che ha le sue radici nelle nostre tradizioni culturali e folkloristiche. Ancora un volta, sono concetti che si cumulano, si consolidano e si rafforzano attraverso un lungo periodo storico.

Vorrei soffermarmi su un tipo di produzione culturale che può servire come mezzo educativo per aiutare le persone di un paese ospitante a sviluppare una politica solidale con quelli che arrivano dalla sponda Sud e da altre parti del mondo. Faccio riferimento qui alla rappresentazione teatrale. Da anni il teatro serve come uno strumento di apprendimento radicale e a livello di comunità, come dimostrano ad esempio il lavoro di Augusto Boal in varie parti del mondo ed il Teatro Giolli in Italia. Il teatro sociale (Perina, 2008) può servire come un mezzo pedagogico efficace per promuovere maggiore solidarietà e comprensione inter-etnica. Ho trovato molto stimolante e istruttiva, a questo riguardo, una rappresentazione teatrale alla quale ho assistito durante un convegno sull'educazione nel

Mediterraneo, che si tenne a Sestri Levante in Liguria nel 1998 (Mayo, 1999). Gli attori facevano parte di un gruppo teatrale di Genova e la sceneggiatura consisteva di una giustapposizione di situazioni riguardanti le dure realtà della migrazione, sia del presente che del passato. Le situazioni degli Italiani che emigrarono in Argentina, negli USA e negli altri paesi, e le situazioni di Italiani del Sud che si recarono al Nord furono giustapposte con quelle degli Africani, compresi Arabi e persone dall'Europa dell'Est con le loro narrative, che stanno cercando una vita nuova in Italia. Le scene erano intense e profonde e si basavano su un movimento di dialettica fra il passato (un ricordo che redime, nel senso di Benjamin) e il presente, con la speranza di un futuro veramente democratico ed inclusivo.

In conclusione, mi piace indicare alcune tra quelle che io considero le sfide per una pedagogia critica e anti-razzista in questa parte del mondo occidentale:

- superare l'immagine 'deficitaria' dell' immigrato;
- non limitarsi all' *assistenzialismo*;
- concepire l'immigrato come soggetto nel processo educativo e nella società;
- prendere sul serio la politica di rappresentazione/ immagine dell' *altro*;
- rendere consapevoli gli educatori di come il sistema politico divida le persone in base all' etnicità ed alla nazionalità o, addirittura, in base ad una classificazione degli immigrati (rifugiati, richiedenti asilo politico, immigrati 'economici,' 'lavoratori ospiti');
- far sì che gli educatori abbiano conoscenza della cultura degli altri, compresa la loro religione;
- indurre noi, che abitiamo nei paesi ospitanti, a riconoscere il contributo degli altri allo sviluppo della nostra cultura;
- riconoscere il contributo delle culture non-Europee allo sviluppo di aspetti della cosiddetta 'civiltà occidentale' (evitare la 'sindrome del debitore' – Elsheikh, 1999)

Infine, occorre una educazione anti-razzista a tutti i livelli, nelle scuole e nei settori dell'educazione degli adulti, per esempio fra le forze armate, la polizia, il personale degli uffici d'immigrazione, i giornalisti, i magistrati, gli operatori sanitari, gli operatori sociali e gli insegnanti. C'è bisogno anche di trasformare i centri d'accoglienza temporanea in centri di educazione permanente per l'integrazione o la sistemazione all'estero.

Riferimenti bibliografici

Apitzsch, U. (1995), *Razzismo ed atteggiamenti verso gli immigrati stranieri. Il caso della Repubblica Federale Tedesca*. In “Quaderni dei Nuovi Annali”, Università di Messina, 33.

Borg, C e Mayo, P. (2007), ‘*Towards an Anti-Racist Agenda in Education. The Case of Malta*’ (Verso una Agenda Anti-Razzista nell’Educazione. Il Caso di Malta) in Das Gupta, T., James, C.E., Maaka, R. C. A., Galabuzi, G-E. e Andersen, C. (cur.), *Race and Racialisation. Essential Readings* (Razza e Razzializzazione. Scritti Essenziali), Toronto, Canadian Scholars Press.

Elsheikh, M. S. (1999), *Le omissioni della cultura italiana*, in Siggillino I. (cur.), *L’Islam nella Scuola*, Milano, Franco Angeli.

Fanon, F. (1963), *The Wretched of the Earth (I Dannati della Terra)*, New York, Grove Press Inc.

Fondazione Laboratorio Mediterraneo (cur.) (1997). *Obiettivi e mezzi per il partenariato Euromediterraneo. Il Forum Civile EuroMed*, Napoli, Magma.

Freire, P. (1998), *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy and Civic Courage* (versione Inglese di *Pedagogia dell’Autonomia*) , Lanham, Boulder, New York e Oxford: Rowman & Littlefield.

Giroux, H. (1992) *Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education* (Attraversando le Frontiere. Operatori culturali e politiche dell’educazione), New York e Londra, Routledge.

Giroux, H. (1999), *The Mouse that Roared: Disney and the End of Innocence* (Il Topo che ruggì. Disney e la fine dell’innocenza), Lanham, Boulder, New York e Oxford, Rowman & Littlefield.

Giroux, H. (2001), *Public Spaces/Private Lives. Beyond the Culture of Cynicism* (Spazi pubblici/vite private. Oltre la cultura del cinismo), Lanham, Boulder, New York e Oxford, Rowman & Littlefield.

Malabotta, M.R. (2002), *Education for a Multicultural Italy* (Educazione per una Italia multiculturale) in “*Journal of Postcolonial Education*”, Vol.1, N. 2, pp. 69-79.

Mayo, P. (1999), *Towards a Critical Multiculturalism in the Mediterranean. Reflections on the conference: ‘Il Mare che Unisce. Scuola, Europa e Mediterraneo.’* (Verso un multiculturalismo critico nel Mediterraneo. Riflessioni sul convegno: ‘Il Mare che Unisce. Scuola, Europa e Mediterraneo’), in “*Mediterranean Journal of Educational Studies*”, Vol. 4, N. 1, pp.117 - 122.

Perina, R (2008), *Per una Pedagogia del Teatro Sociale*, Milano, Franco Angeli.

Said, E. (1978), *Orientalism* (Orientalismo), New York, Random House.

DEMOCRACY AND EPISTEMOLOGY OF WHITENESS IN A SEA OF COLOR: CONFRONTING POWER AND PRIVILEGE IN EDUCATION¹

di Paul Carr*

Introduction

Is it relevant if I say that I am White? Will that change the understanding, perspective and appreciation of the reader (McLaren, 2007)? Is there such a thing as White racial origin (Fine, Weis, Powell Pruitt, & Burns, 2004)? Has the world not moved forward to a post-modern color-blindness? Does race matter? Does the context for discussing race change in relation to spatial, relational, historic and socio-political circumstances (Willinsky, 1998)? How should White people consider their racial identity? Is there a normative, universal underpinning to Whiteness (Sullivan, 2006)? What is White power and privilege? What is the role of educators and education in countering the effects of Whiteness? Can a debate on Whites take place when clearly Whites have been instrumental in shaping power, history and exploitation, thus potentially leading to defensive postures, shame, guilt and anger (McIntosh, 1992)? In other words, why would Whites willingly entertain a discussion about something that might effectively destabilize their power base? What are the implications of not discussing Whiteness (Dei, Karumanchery, & Karumanchery-Luik, 2004)?

¹ It should be noted that parts of this paper are inspired from the introduction to *The Great White North?* (Carr & Lund, 2007a).

* Assistant Professor at the Educational Foundations Beeghly College of Education, Youngstown, State University, USA.

Is there an epistemology¹ of Whiteness that inhibits meaningful action in relation to intercultural relations?²

These introductory questions provide an entry-point into the focus of this paper—Whiteness as power, privilege and identity—, which aims to argue that, for there to be meaningful social justice, it is critical that Whiteness be understood and, importantly, addressed by society, especially by Whites themselves. The context for this discussion is I book I co-edited with Darren Lund of the University of Calgary, who is also White, entitled *The Great White North? Examining Whiteness privilege and identity in education* (Carr & Lund, 2007b), published by Sense Publishers. As the title suggests, the book deals directly with Whiteness, which is somewhat of a milestone for a Canadian project. Although a few other Canadian books have ventured into the theme of Whiteness (Dei, Karumanchery, & Karumanchery-Luik, 2004; Razack, 1998), this is the first collection of critical essays exclusively on the subject. With some two dozen Canadian scholars from across the country writing about and contextualizing their experiences with Whiteness within an educational context, the eighteen chapters of the book collectively constitute a plea for a more multi-textured analysis of the diverse ways in which Whiteness pervades society, Canadian as well as others.

The paper draws on portions of *The Great White North? Examining Whiteness privilege and identity in education* to illustrate the salience of Whiteness, and also to elucidate some strategies for countering racism and the silencing of debate around race and racialization. Also discussed is political literacy (Davis & Hogarth, 2004; Giroux, 1988; Provenzo, 2005) and critical pedagogy (Shor, 1997; McLaren, 2007), which are pivotal concerns in the debate over Whiteness, and can also be instrumental in leading to transformational change in education. Finally, the paper questions the epistemology of Whiteness, and the sanctity of knowledge that is commonly accepted as truth or fact, encouraging us to question the meaning of White power and privilege.

¹ The encyclopedia Britannica Online defines epistemology as “the study of the nature, origin, and limits of human [knowledge](#). The term is derived from the Greek *episteme* (“knowledge”) and *logos* (“reason”), and accordingly the field is sometimes referred to as the theory of knowledge. Epistemology has a long history, beginning with the ancient Greeks and continuing to the present. Along with [metaphysics](#), [logic](#), and [ethics](#), it is one of the four main branches of philosophy, and nearly every great philosopher has contributed to it.” (<http://www.britannica.com/eb/article-9106052/epistemology>). The reference to the ancient Greeks, in and of itself, may infer a level of Whiteness in relation to how we define definitions of knowledge.

² Although this terminology is widely used, it is inadequate because it infers that Whites do not have a color or a racial origin, and, moreover, that they constitute the norm.

Defining Whiteness

In the introductory chapter of the book, Lund and I (Carr & Lund, 2007a) lay out the argument for focusing on Whiteness, emphasizing the following:

- Cultural conventions, literature (Babb, 1998), art and societal “metaphors, analogies, images, and cultural landmarks (that) all speak to the sanctity, beauty, and the hypnotic predominance of the color white in the Western world. Not merely the opposite of black, white has been a signifier for global racial supremacy—good against evil, lightness versus darkness, and benevolence over malevolence—and symbolizes cleanliness, kindness, serenity, and youth. White is associated with Europe the conqueror, while Black is inexorably fused to colonial notions of the ‘dark continent’ of Africa.” (Carr & Lund, 2007a: p. 9)

- There has been a long and virulent history of hate groups in North America (Kinsella, 2001; Daniels, 1997), with different manifestations elsewhere, which have emphasized erroneous notions of biological racial superiority, often based on xenophobic interpretations of Christianity, to justify violence and segregation against non-Whites.

- “Slavery, colonialism of First Nations and other peoples, neo-colonialism, imperialism, and a host of other political, economic, and cultural strategic maneuvers and mindsets have all been buttressed by the grandiose conceptualization of the White man as morally enlightened.” (Carr & Lund, 2007a: p. 9)

- The most abhorrent forms of human degradation perpetrated by Whites against “people of color”, especially Aboriginals (Churchill, 1998) and Africans, have permanently scarred the human experience, and also, significantly, led to what has been characterized as the colonization of the mind (Dei & Kempf, 2006).

- There have been numerous examples of White power and privilege in Canadian history pertaining to racist immigration policies toward the Chinese, the internment of Japanese-Canadians during World War Two, the razing of the African-Canadian section of Halifax (Nelson, 2002), and numerous other visible acts that have served to institutionalize discrimination with Canadian society (Henry & Tator, 2005).

- It is acknowledged that grasping with Whiteness is equally complex and problematic, and that many Whites may refute the very notion because they perceive no real advantage to being White (McIntosh, 1992), especially in light of longstanding conflicts between White racial groups (i.e., the French and the English in Canada, Protestants and Catholics in Northern Ireland, the Basques and the Spanish in Spain, and numerous other conflicts in Eastern

Europe).

- The pervasive notions of meritocracy, individualism and a belief in political neutrality underpin an ideology of “color-blindness,” making it unacceptable for many to consider race as a meaningful concept in society (Carr, 2006; Dei, Karumanchery, & Karumanchery-Luik, 2004). Yet, there is documented racism at multiple levels, and avoiding acknowledgement of this fact can lead to more entrenched discrimination.

- The obvious manifestations of racism in contemporary society, such as academic under-achievement for some minorities, under-representation of “people of color”¹ at the highest levels of government, business, the judiciary, the media, and key decision-making levels, higher rates of incarceration and poverty for Aboriginals and African-Canadians, employment disadvantage despite higher levels of education for minorities, housing segregation, and a plethora of human rights issues, all point to the widespread influence of Whiteness (Fleras & Elliot, 2003; Boyko, 1998).

- Whiteness is still exemplified through intricate networks of social interaction, restrictive clubs, private schools, elite business circles, and other configurations that effectively keep people of color on the outside, explicitly or implicitly, overtly or covertly (Kincheloe, Steinberg, Rodriguez & Chennault, 1998).

- For many Whites the notion of inter-racial marriage is still taboo, and one can also see racial segregation on the day of worship where Churches remain largely segregated, exemplifying the stark reality of supposed “color-blindness” in multicultural nations like Canada.

It is important to acknowledge my own professional, academic and personal experience and identity in order to reconcile and fully come to grips with Whiteness. I have written about Whiteness and educational policymaking (Carr, 2006), which examines the myriad ways that the power and privilege of White people is continually reinforced, all the while giving the impression that the educational system, decision-making processes and other significant institutional concerns are neutral, apolitical and meritocratic. The subtlety, the nuanced, textured environment, and the multitude of factors that coalesce to ensure that Whiteness cannot be questioned are all integral parts of the educational framework buttressing the debate on what can be discussed, how, where, with whom, and in what context (Fine, Weis, Powell Pruitt, & Burns, 2004).

This brief overview does not presume to infer that important social issues can always clearly dissected on the basis of racial lines. The intersectionality of identity and marginalization effectively plays a role in defining lived experience. Similarly, the degree of power and privilege of Whites can vacillate over time according the context (Dei, 1996). Many Whites may not wish to recognize Whiteness because of the many

challenges and hardships they face in trying to survive within a political and economic system that has traditionally worked against the interests of the working class. For this reason, especially within the context of neo-liberalism (Hill, 2003), political literacy is fundamental to addressing Whiteness (McLaren, 2007). Neo-liberalism is relevant because of the numerous forces imbued in it that push people toward the marketization of society, including education, which places increasing value on privatization, individualism, competition, and profit rather than on human rights, social justice, democracy and citizenship (Hirsch & Martina, 2003; Martinez & Garcia, 1996; Tabb, 2001).

George J. Sefa Dei, who is originally from Ghana and has been teaching at the Ontario Institute for Studies in Education for almost two decades, is recognized internationally for his work on anti-racism education. Dei (1996, 1998, 2003) problematizes race in his work, and underscores its salience while also recognizing the social construction and intersectionality of identity. Dei (2007) does not mince his words about the pervasive and insidious nature of Whiteness.

My own work in Canadian schools and the academy, in general, has pointed to the politics and denial of race and difference even as race and racism stare us in the face. As racialized/minoritized students articulate their concerns about racism I have also encountered the denial and silencing that many others have often embarked upon, not simply to protect their privileges, but to mask any sense of complicity and responsibility for social oppression. What I have found over time, and one reason this book is such a timely and necessary addition to the literature on racism and racialization, is that many of the people most imbued with its orchestration and manifestation, namely White people, maintain the power and privilege to ignore and dissociate themselves from the experiences of others who are more directly affected or marginalized by racism. (p. 3)

Dei continues by stating that Whites must see themselves as part of the debate on race, racism, and racialization if society is to make progress in achieving equity and social justice.

It is destabilizing, troublesome, and problematic to hear White people vigorously refute the notion that there is racism in society. We see this in Canada in many ways, and in education we have long heard of the *de facto* policy of “color-blindness.” Many people of good will, however, have become engaged in trying to make for a better society, but many others challenge the foundation and legacy of racism. The fact that most of the decision-makers are White, and that it is these people who control the funding, laws, programs, and policies, means that it is often an uphill battle just to get racism formally identified as a concern. (p. 3)

Emphasizing how normative values and cultural conventions are infused within notions of Whiteness, Dei (2007) maintains that “Whiteness is never invisible to those who daily live the effects of White dominance. Many Whites may see their Whiteness, and yet they are able to deny the dominance associated with it. This denial is not unconscious, nor is it

accidental; I believe it is deliberate. Critical anti-racism maintains that we will only do away with racism when Whiteness no longer infers dominance and Whites acknowledge and work towards this end.” (p. 5)

Ultimately, Whiteness is a transparent filter encasing our human experience, something that we cannot easily identify, understand or function without. People have often been conditioned to acknowledge that discrimination, especially racial, is so heinous that it is better not to examine how it takes shape and pervades the daily and historical interactions between individuals and groups. With the myth of multiculturalism and pluralistic harmony, a common belief infused in mainstream thinking is that it is advantageous to be “color-blind” (James, 2003; Jensen, 2005; Thompson, 2003). To be sure, Whiteness far surpasses the superficial notion of racism being an individual problem or a comment made by one person. Rather, it concerns the rampant and viscerally inter-twined decisions, policies, programs, processes, interactions and movements that frame the social condition (Carr, 2006; Razack, 1988). Whiteness is difficult to name, it involves power and privilege, it is a fundamental piece to the epistemological make-up of people, and there is enormous resistance, particularly by Whites, to critiquing its very existence (Dei, Karumanchery, & Karumanchery-Luik, 2004).

Elaborating an analysis of Whiteness in education

The book includes a range of chapters that analyze and dissect Whiteness from a variety of vantage-points and disciplines from White and non-White male and female scholars and activists from across the country. The diversity of contributors was an important consideration when pulling together the book because the principle aim was to understand the multiple ways that Whiteness invents, sustains and infuses itself into the social fabric and, particularly, into education. A specific and unabashedly visible feature to the book is that authors were asked to locate themselves in the research, and to identify how Whiteness affects or relates to their own experience. Rather than diminishing the “objectivity” of contributors, this proved to be an important asset in carving out the deeply personal relation that each of us has to Whiteness.

In editing the book, Lund and I felt that knowing people’s racial identity, approach, experience and perspective on Whiteness would help readers understand that this is not a neutral, positivistic concept. The debate over the perception of shaping reality, validity, relevance and other methodological considerations, therefore, needs to be contextualized and problematized. A volume with a wide range of voices, approaches, concerns and analysis is, we thought, fundamental to acquiring a sense of the elasticity of the phenomenon of Whiteness. It is relatively easy to discount Whiteness because that “was not my experience,” thus the idea of having a group of people write about Whiteness was cultivated in order to deflect

comments and critiques that this is a somewhat unique, isolated and intangible experience.

Kathleen Berry (2007) skillfully documents the numerous ways that Whiteness was infused into her childhood, notably through books, games, play, school activities and, importantly, in society rituals, with her family, at church, and around the dinner-table. She highlights the Euro-centric interplay between Christianity and colonization, especially as she considered her own status as a White person with a disability. The unique perspective of having an intersectional identity (White with a disability) led her to question the essence of what is “normal”. She documents the common experience for Whites in North America of superficial encounters with “ethnic food,” in which the human contact is purposefully limited. Almost every small town has a Chinese restaurant, yet most people systematically avoid establishing meaningful relationships with the “other”. Berry forces us to question why normative values and concepts about Whiteness are not more readily refuted.

In North America, it is common currency to accept that “this is an English-speaking land,” notwithstanding the French-speaking identity, and that “this is a Christian country,” in spite of the fact that White people have been in here for only a few hundred years, a sliver of time compared to the thousands of years of heritage, culture, and attachment to the land that Aboriginal peoples have known (Churchill, 1998). How White people are able to discount the historical context of the First Nations behooves the human spirit, especially in light of the current debate on immigration. Who is an immigrant? Whites immigrated to North America, as they did to South America, and yet there is the generally-held image that an immigrant is a “person of color” who, ultimately, represents a threat because he or she will not be easily assimilated. An important question is: assimilated into what, by whom, how, and to what end? Whites can potentially assimilate after a short time, as evidenced by the large number of Europeans who now identify as Canadian or American respectfully, but can non-Whites change, or discount, their skin color to be able to do so? Do “people of color” fly the proverbial patriotic flag as frequently and as easily as Whites? Could we imagine key institutions in society being dominated by non-Whites?

Further fleshing out how Whiteness is permeated into the normative, supposedly tranquil and charitable folk in Canadian (and US) society, Tim McCaskell (2007) provides a range of examples of how his life growing up in rural Ontario (the largest province, situated in the central part of the country) in the 1950s involved building, surreptitiously, White identity. He notes how he learned to distinguish between White Canadians of Protestant and Catholic origin, raising the historical cleavage between the English and French. As he puts it, the first “other” for him was White, and the distance placed between him and the non-White “other” was, therefore, almost insurmountable. Thus, the experience of many Canadians to surpass the rhetoric about being multicultural is marred with the crude reality of not knowing, understanding and interacting in any meaningful way with, for

example, First Nations peoples (James, 2003). McCaskell contrasts the goodness he was taught within the Christian church with the visible disdain he could see, sense and experience in relation to how Whites treat and treated non-Whites. Over time, when we reflect on, and critically interrogate ourselves about, our memories of what we think are harmonious relations between groups—the essence of interculturalism—we often find that power plays a substantial role in distancing the “other,” and, moreover, in supporting the belief that Whites are instinctively good.

One important theme explored in the book relates to the White experience with Aboriginal peoples, which meshes with the international context in the US, Australia, New Zealand, Brazil and elsewhere, as the struggle to undermine, diminish and erase the cultures, languages, traditions and identities of the latter is an unfortunate reality around the world. In a brilliant terminological assessment of Whiteness, Tracey Lindberg (2007), an Aboriginal scholar, refers to Whites as the “Second Peoples,” in juxtaposition to the First Nations. She makes the point that for an Aboriginal person to survive within a White institution, such as a university, one is often obliged to renounce one’s Aboriginal identity, thus further alienating Aboriginal people and potentially deluding “majority”, dominant peoples into believing that there is equal opportunity in society when clearly the field is not level for all participants. Lindberg discusses the problematic and *real politic* of contesting Whiteness within White institutions, which concurrently positions minorities to ingratiate and support White values and also to be silent on the needs and experiences of non-Whites. She further asserts that the need to erase the Aboriginal experience from the collective memory of White society is constantly reinforced by myriad unwritten rules and conventions.

Complementing Lindberg’s analysis are two chapters by White male academics pertaining to their experiences teaching Aboriginal students. James Frideres (2007) postulates that teaching Aboriginal students from a normative White approach only serves to further marginalize them, and affirms that:

White privilege is an institutional set of benefits granted to those who, by color, resemble the people who dominate the powerful positions in our institutions and organizations. In turn, these become individual benefits. The system is not based on each individual White person’s intention to harm but on a racial groups’ determination to preserve what they believe is rightly theirs. (p. 6)

Herb Northcott (2007), in a similar analysis of the harm caused by Whites who teach Aboriginal students without modifying their pedagogy, summarized the racial dilemma in his course as follows:

Despite my attempts to remove Whiteness from this course, Whiteness remained. I, the “White guy,” was clearly responsible for the course, was the person who graded each essay, and assigned the students’ final grade.... The success of a course like this depends on disclosure by individual participants, and a willingness to examine issues publicly from a

variety of perspectives. However, public discussion is constrained by political correctness, that is, by an awareness of the perspectives that are more or less acceptable in the local community.... Distance, in the form of Whiteness, is then both problematic and functional. (p. 7)

These authors (Frideras, 2007; Northcott, 2007) poignantly stress that the concern over how Whites do anti-racism work is a question that must be addressed, not avoided. How Whites are engaged especially with other Whites should also figure into the broader analysis of Whiteness.

From a social-psychological vantage-point, Julie Caouette and Donald Taylor (2007) unravel the impact of collective White guilt, especially in relation to contact with Aboriginal peoples. Their work reveals important insight into the problematic terrain of conducting research on Whiteness, and also questions the positionality of Whites as researchers. Ultimately, they conclude that there needs to be a “shift (in) focus from attributing blame and towards taking responsibility,” and, importantly, for there to be positive movement in race relations, that Whites acknowledge that they, indeed, are part of a racial group. This has been an elusive concept for many Whites as discussions of race have traditionally focused on “people of color,” a concept that implicitly infers that Whites are the norm.

In an examination of anti-racist White identity among education counselors working in Northern Canada with the Inuit, Christine Wihak (2007) underscores some of the pitfalls of Whites being engaged in social justice work. One fundamental problem she exposes is the common theme that the White counselors in her study did not consider their own racial identities, which compounded the complexity of the relationships between First Nations peoples and Whites as well as re-asserting an inequitable power dynamic. Wihak emphasizes that the “ability to be colour-blind and not colour-blind simultaneously is the hallmark of the achievement of a mature, anti-racist, White identity,” which counters the mainstream ethos and mythology about how race has no salience. Understanding how race is not neutral, therefore, can prepare Whites who work with non-Whites for the diversity of lived experiences that flavor intercultural relations, both positive and negative, including manifestations of discrimination (Howard, 1999; Parker, Moore & Neimeyer, 1998).

In writing about racialization in teacher education, Susan Tilley and Kelly Powick (2007) found that White students in a graduate teacher education program were uncomfortable, and seemingly incapable, of connecting with their own racial origin while the racial minority students in the same program produced sophisticated depictions and nuanced analyses of the reality of Whiteness.

For racial minority students, concepts and ideas were taken up in more personal ways. Throughout the interviews, these students introduced stories of their parents growing up in a racialized society, retold personal encounters with racism, and even related course content to the schooling experiences of their own children.... A racial minority participant talked about the idea of White privilege as “not really [new] because I’ve been

confronted with it throughout my whole life that they [White people] are the dominant race,” while White students often struggled with the idea that their group membership grants unearned privileges not available to “others.” (p. 8)

Discussing race in a critical way can, therefore, be an important piece of the learning process for teachers who are in schools with increasingly diverse student populations (Sleeter, 2001; Levine-Rasky, 2000).

In his work with undergraduate education students, Carl James (2007) details the complexity of the process of understanding and rendering the concept of Whiteness more relevant. He underscores the normative conceptualization of Whiteness that underpins White hegemony, effectively allowing many educators to believe that racism is not something in which they are personally implicated (Solomon, Portelli, Daniel & Campbell, 2005). James also makes the case for addressing race, racism and racialization directly, and also confronting the notion of color-blindness, which, as mentioned previously, serves to undermine the experiences of racial minorities.

One area that significantly complicates the study of Whiteness relates to the introduction of ethnic and other identities that intersect with Whiteness, which allows some sectors to discredit the salience of Whiteness. Cynthia Levine-Rasky (2007) raises the issue of the intersectionality between Whiteness and Jewish identity, which directly crosses into social class and race matters. She profiles school choice and how one area with a significant Jewish population responded to the influx of students of low socio-economic and immigrant status. In cautioning to not over-generalize about identity-formation, Levine-Rasky emphasizes the impact of the neo-liberal commodification of the school, stressing how education forms an important part of the economic equation in the marketplace (Hill, 2003). It is important to point out that there are numerous manifestations to Whiteness, which can take various forms according to the context, as interaction and conflict between White groups can also be illustrative of Whiteness in relation to power and privilege.

Lisa Comeau (2007) argues that “the discursive production of cultural difference through racializing and racist discourse is complicit in reinscribing both Whiteness and Otherness, thereby reproducing the social inequality that is claimed to be the object of transformative, anti-oppressive education.” (p. 151) Significantly, Comeau, like a few other contributors to the book, critically reveals how Whiteness is traditionally translated as “goodness” in educational discourse, which necessitates a greater emphasis on power throughout educational studies (Sleeter, 2002).

Patrick Solomon and Beverly-Jean Daniel (2007) recount how pre-service teachers conceptualize Whiteness, echoing the sentiment that a deep understanding of racialism has traditionally been avoided in teacher-educator programs. This has had the effect of reinforcing White privilege owing to the fact that a textured and accurate portrayal of the construction of

Canada has not been infused in the educational experiences of a large number of people and communities (Boyko, 1998). The effect has been that many White Canadians naturally believe that Canada is a good, benevolent country, much less hard-edged and unjust as the US. Solomon and Daniel emphasize that the absence of a critical analysis of Whiteness further impedes Whites to interrogate their own implication in maintaining privilege.

The part of the story that seldom gets told is the fact that their ancestors were given land (often stolen from First Nations peoples), or allowed to purchase land for nominal sums of money. The fact that their ancestors Anglicized their names in an attempt to better fit in with the existing Canadian populace, or that within one generation, their White skin and the disappearance of their accent gave them access as the dominant group at the time, is another part of the story that remains untold. (p. 10)

Ultimately, they conclude that teacher-education candidates must acknowledge how they experience economic, political, social and ideological benefits through centuries of colonialism and imperialism if they are to effectively challenge the mythology of meritocracy and White goodness.

In relation to the institutional context of Whiteness, several contributors to the book interrogate how race and identity are played out in educational settings. Laura Mae Lindo (2007), who is of African-Canadian origin, examines the Philosophy courses in the Ontario curriculum, discovering that there is little place for non-White philosophers. Paradoxically, she finds that rather than opening up avenues to discuss fundamental philosophical concepts such as power, identity and epistemology, the Ontario curriculum, despite there being some limited opportunities to explore issues given a very skilled and ambitious teacher, serves to re-affirm the dominance and power of Whiteness and male hegemony (McIntosh, 1992).

Debbie Donsky and Matt Champion (2007), two White school administrators in the Toronto region, in their reflection on how their own Whiteness continually shapes their leadership and relationship to the largely non-White student body in their school, ultimately question normative values in how public education is structured. They raise an important consideration about White people being engaged in the study of Whiteness, especially since systems, institutions and cultural values do not easily permit a critical examination of how power and privilege are accrued by Whites. One important finding from their study relates to the role of non-White parents in supporting their children in education, for which they have noted many systemic barriers to their full participation.

Gulzar Charania (2007) uncovered the intricate workings of an educational institutional cultural that victimized Black females while supporting the comfort-level of White females in a middle school context. She explores the normative values of what she characterizes as the “dominant story” in a racial incident as follows:

The multicultural school requires the appearance of difference but only on conditions and terms defined by the students and community that are rightly entitled to the space. Racialized students are not excluded from the school officially or denied access all together. However, their success or failure is thought to be about qualities intrinsic to who they are, qualities worn on their bodies as explanation, rather than in the systemic processes of marginalization they experience and the racially ordered opportunities offered to them. Curiously, the inclusion of these less desirable students also has the effect of representing the White students and community as gracious, tolerant hosts, making space in their school community at considerable inconvenience and disruption. (p. 12)

This analysis complements the general concern enunciated by others (Carr, 2006; Hoover & Shook, 2003) in relation to accountability in education. With such a neo-liberal push for accountability, is there room for a focus on social justice?

In my chapter in the book (Carr 2007a), I focus on the educational policymaking process, highlighting how it is infused with White power and privilege.

A critical realization from this review of how government functions in support of Whiteness resides in the infinite number of subtleties and nuances framing the discourse. Despite the numerous efforts, resources, and pronouncements in support of social justice at the formal, institutional level, the results appear to be extremely mitigated and the impact rarely sustained.... The power to manipulate and omit language has been used to convince broad sectors of society of the high level of “democracy” and “accountability” in education. (p. 13).

I conclude that the prevailing mythology about individual effort, merit and color-blindness must be countered, contextualized and exposed if tangible social justice gains are to be realized. Given the far-reaching impact of educational policymaking, it is necessary to connect it to the curriculum, pedagogy, teacher-education, parental involvement, student experience, accountability measures and the other components forming the core of the educational experience. White power and privilege must, therefore be addressed at multiple levels, and this requires a broad process of interrogating, engaging and taking action on social justice, not just on matters of a racial nature.

Discussion

This paper has provided a broad range of arguments that collectively attempt to describe, define, problematize and critically interrogate Whiteness. To confront Whiteness, it is important to expose it, and to render it visible to those who are sheltered by it as well as those who are most adversely affected by its existence. It is equally necessary to address myriad, systemic issues so as to not get lost in the web of individual actions, however important they may be, in order to address the more insidious,

deeply entrenched cultural and institutional practices that seemingly escape inspection. Similarly, one must be vigilant to avoid the cloudy haze of misinformation, which disregards any discussion on the matter because, as is commonly suggested in our increasingly multicultural societies, “race is not a scientific construct” or “we are all individuals.” As many of the contributors to *The Great White North?* maintain, we all have a responsibility to be engaged, to question identity, difference, marginalization and the existence or lack thereof of social justice. An important focus to the overall analysis in this paper is that Whites must embrace this engagement for there to be a change in the construction and application of racism. Addressing Whiteness does not infer a decline in the status of Whites; more properly, it translates into a more just society, one which will benefit all people.

An important consideration linked to the existence and maintenance of Whiteness is political literacy. If schools and educators teach for and about political literacy, would it be possible to address some of the underlying conditions of Whiteness? Is it possible to teach about and for political literacy in an era of neo-liberalism (Schugurensky, 2000)? How does focusing on employment, competition and privatization skew the debate on social justice, citizenship and democracy, which are inextricably linked to White power and privilege (Hill, 2003)? If fear of indoctrination is a concern for educators (Sears & Hughes, 2006), then how will they strive to achieve constructive and critical engagement in the classroom? If teachers are fearful of denouncing patriotism, how can political literacy surpass superficial notions of democracy being a function of the electoral process (Westheimer, 2006)?

To break the cycle of Whiteness, which necessarily involves a global, holistic and systemic process, students, educators, decision-makers, stakeholders and others need to be engaged and focused on the human condition. This may sound trite but with the excessive focus on standards, testing, outcomes and accountability, all important “buzz-words” in the neo-liberal context, there is little room for inclusion, representation, responsive curriculum, enhanced and meaningful student experiences, and a global approach to understanding social needs (Lipman, 2004). Put another way, students are not simply workers; they are also citizens, people who live in communities, members of society who must reconcile important issues such as the environment, health care, racism, poverty, war and peace, standards of living, and complicity in the lives of others in an inter-dependent way (Schugurensky, 2000).

Critical pedagogy offers an avenue for dissecting and positioning the teaching and learning process to grapple with seemingly intractable issues. Paulo Freire’s (2005) approach to critical engagement and political literacy has stimulated a number of works by critical pedagogues. Giroux (1988) has highlighted “emancipatory literacy”, complementing McLaren’s (2007) revolutionary praxis aimed at transforming education. In sum, education is a political project, and addressing issues related to difference, identity and

power require a commitment to democratizing teaching, learning and political engagement within schools and in society.

A critical interrogation of the epistemology of Whiteness should underpin any discussion of political literacy and educational transformation. The entrenchment of White power and privilege is infused in the normative values framing neo-liberalism. Dei and Kempf (2006) have detailed how Whiteness is engraved in the colonial project, stripping away the material well-being of indigenous and colonized peoples as well as, importantly, activating a nefarious colonization of the mind. The subtle, sophisticated and pervasive manifestations of superiority by the White race have served to undermine indigenous knowledge and sovereignty.

In sum, any educational project aiming for social justice that excludes an analysis and interrogation of Whiteness will likely be fraught with the same inequitable power relations that have characterized what Bourdieu and Passeron (1990) term as the reproduction of social relations. Whiteness can, and should be, approached from a range of vantage-points. Fighting discrimination, inequities, injustice, marginalization and a restrictive curriculum that reinforces neo-liberal hegemony requires a critical examination of Whiteness. One of the explicit objectives of *The Great White North?* is to help initiate discussion on Whiteness in society, in general, and in education, in particular. To this end, judging by the initial reaction—with an article in Canada's national newspaper, followed by a highly animated electronic discussion on the paper's website, and several radio interviews, immediately following a presentation on the book at a national conference in May, 2007—it is hoped that there will be a constructive dialogue, at many levels, which fully involves Whites in a critical and engaged manner.

References

Babb, V. (1998). *Whiteness visible: The meaning of Whiteness in American literature and culture*. New York: New York University Press

Berry, Kathleen S. (2007). Exposing the Authority of Whiteness: An Auto-Ethnographic Journey In Carr, Paul R. & Lund, Darren, E. (eds.), *The Great White North? Exploring Whiteness, privilege and identity in education* (pp. 19-32). Rotterdam: Sense Publishers.

Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1990) *Reproduction in education, society and culture*. New York: Sage Publications.

Boyko, J. (1998). *Last steps to freedom: The evolution of Canadian racism*. Winnipeg, MB: Watson & Dwyer.

Britannica Online. (2007). (Definition of) Epistemology. Accessed on June 11, 2007 at

<http://www.britannica.com/eb/article-9106052/epistemology> .

Carr, Paul R. (2007). The Whiteness of Educational Policymaking In Carr, Paul R. &

Lund, Darren, E. (eds.), *The Great White North? Exploring Whiteness, privilege and identity in education* (pp. 223-233). Rotterdam: Sense Publishers.

Carr, Paul R. & Lund, Darren E. (2007a). Conceptualizing Whiteness. In Carr, Paul R. & Lund, Darren, E. (eds.), *The Great White North? Exploring Whiteness, privilege and identity in education* (pp. 1-18). Rotterdam: Sense Publishers.

Carr, Paul R. & Lund, Darren E. (eds.) (2007b). *The Great White North? Exploring Whiteness, privilege and identity in education*. Rotterdam: Sense Publishers.

Caouette, Julie & Taylor, Donald M. (2007). "Don't Blame Me for What My Ancestors

Did": Understanding the Impact of Collective White Guilt. In Carr, Paul R. & Lund, Darren, E. (eds.), *The Great White North? Exploring Whiteness, privilege and identity in education* (pp. 77-92). Rotterdam: Sense Publishers.

Charania, Gulzar R. (2007). A Group That Plays Together Stays Together: Tracing a Story of Racial Violence In Carr, Paul R. & Lund, Darren, E. (eds.), *The Great White North? Exploring Whiteness, privilege and identity in education* (pp. 209-222). Rotterdam: Sense Publishers.

Churchill, W. (1998). *A Little matter of genocide: Holocaust and denial in the Americas, 1492 to the present*. San Francisco: City Lights.

Comeau, Lisa. (2007). Re-inscribing Whiteness Through Progressive Constructions of "the Problem" in Anti-Racist Education. In Carr, Paul R. & Lund, Darren, E. (eds.), *The Great White North? Exploring Whiteness, privilege and identity in education* (pp. 151-160). Rotterdam: Sense Publishers.

Daniels, J. (1997). *White lies: Race, class, gender, and sexuality in White supremacist discourse*. New York: Routledge.

Davies, I. & Hogarth, S. (2004). Political literacy: Issues for teachers and learners. In

Demaine, J. (ed.). *Citizenship and political education today* (pp. 181-199).

Hampshire, England: Palgrave MacMillan.

Dei, G. J. S. (1996). *Anti-racism education*. Halifax, NS: Fernwood.

Dei, G. J. S. (1998). The denial of difference: Reframing anti-racist praxis. *Race, Ethnicity and Education*, 2(1), 17-37.

Dei, G. J. S. (2003). Communication across the tracks: Challenges for antiracist education in Ontario today. *Orbit: Antiracism Practices and Inclusive Schooling*, 33(3), 2-5.

Dei, G. J. S. (2007) Foreword. In Carr, Paul R. & Lund, Darren, E. (eds.), *The Great White North? Exploring Whiteness, privilege and identity in education* (pp. vii-xii). Rotterdam: Sense Publishers.

- Dei, G. J. S., & Kempf, A. (2006). *Anti-colonialism and education: The politics of resistance*. Rotterdam: Sense.
- Dei, G. J. S., Karumanchery, L., & Karumanchery-Luik, N. (2004). *Playing the race card: Exposing White power and privilege*. New York: Peter Lang.
- Donsky, Debbie & Champion, Matt. (2007). *(De)Centering Normal: Negotiating Whiteness as a White School Administrator in a Diverse School Community*. In Carr, Paul R. & Lund, Darren, E. (eds.), *The Great White North? Exploring Whiteness, privilege and identity in education* (pp. 199-207). Rotterdam: Sense Publishers.
- Fine, M., Weis, L., Powell Pruitt, L., & Burns, A. (2004). *Off White: Readings on power, privilege, and resistance*. New York: Routledge.
- Fleras, A., & Elliot, J. L. (2003). *Unequal relations: An introduction to race and ethnic dynamics in Canada* (4th ed.). Toronto, ON: Prentice Hall.
- Frideras, James. (2007). Being White and Being Right: Critiquing Individual and Collective Privilege. In Carr, Paul R. & Lund, Darren, E. (eds.), *The Great White North? Exploring Whiteness, privilege and identity in education* (pp. 43-53). Rotterdam: Sense Publishers.
- Freire, Paulo. 2005. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum International Publishing Group Inc.
- Giroux, H. (1988). Literacy and the pedagogy of voice and political empowerment, *Educational Theory*, 38, 1, 61-75.
- Henry, F., & Tator, C. (2005). *The colour of democracy: Racism in Canadian society*. Toronto, ON: Nelson Thompson.
- Hill, D. (2003) Global neo-liberalism, the deformation of education and resistance. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 1, 1. Accessed on December 2, 2006 at www.jceps.com/?pageID=article&articleID=7.
- Hoover, R., & Shook, K. (2003). School reform and accountability: Some implications and issues for democracy and fair play. *Democracy and Education*, 14(4).
- Howard, G. R. (1999). *We can't teach what we don't know: White teachers, multiracial schools*. New York: Teachers College Press.
- Hursh, D. & Martina, C. (2003). Neoliberalism and schooling in the U.S.: How state and federal government education policies perpetuate inequality, *Journal of Critical Education Policy Studies*, 1, 2. Accessed on March 22, 2007, at www.jceps.com/?pageID=article&articleID=12.
- James, C. E. (2003). *Seeing ourselves: Exploring race, ethnicity and culture* (3rd ed.). Toronto, ON: Thompson.
- James, Carl. (2007). Who Can/Should do this Work? The Colour of Critique. In Carr, Paul R. & Lund, Darren, E. (eds.), *The Great White North? Exploring Whiteness, privilege and identity in education* (pp. 119-131). Rotterdam: Sense Publishers.

- Jensen, R. (2005). *The heart of Whiteness: Confronting race, racism, and White privilege*. San Francisco: City Lights.
- Kincheloe, J. L., Steinberg, S., Rodriguez, N., & Chennault, R. (Eds.). (1998). *White reign: Deploying Whiteness in America*. New York: St. Martin's Press.
- Kinsella, W. (2001). *Web of hate: Inside Canada's far right network* (2nd ed.). Toronto, ON: HarperCollins.
- Levine-Rasky, C. (2000). The practice of Whiteness amongst teacher candidates. *International Studies in Sociology of Education*, 10(3), 263-284.
- Levine-Rasky, Cynthia. (2007). The Parents of Baywoods: Intersections between Whiteness and Jewish Ethnicity. In Carr, Paul R. & Lund, Darren, E. (eds.), *The Great White North? Exploring Whiteness, privilege and identity in education* (pp. 135-149). Rotterdam: Sense Publishers.
- Lindberg, Tracey. (2007). On Indigenous Academia: The Hermeneutics of Indigenous Western Institutional Participation—Eleven Theorems. In Carr, Paul R. & Lund, Darren, E. (eds.), *The Great White North? Exploring Whiteness, privilege and identity in education* (pp. 67-75). Rotterdam: Sense Publishers.
- Lindo, Laura Mae. (2007). Whiteness and Philosophy: Imagining Non-White Philosophy in Schools. In Carr, Paul R. & Lund, Darren, E. (eds.), *The Great White North? Exploring Whiteness, privilege and identity in education* (pp. 189-198). Rotterdam: Sense Publishers.
- Lipman, P. (2004). Education accountability and repression of democracy post 9/11, *Journal of Critical Education Policy Studies*, 2(1). www.jceps.com/?pageID=article&articleID=23
- Martinez, E. & Garcia, A. (1996). What is neoliberalism? A brief definition for activists. Accessed on March 21, 2007, at <http://www.corpwatch.org/article.php?id=376>.
- McCaskell, Tim. (2007). Before I was White I was Presbyterian. In Carr, Paul R. & Lund, Darren, E. (eds.), *The Great White North? Exploring Whiteness, privilege and identity in education* (pp. 33-41). Rotterdam: Sense Publishers.
- McIntosh, P. (1992). White privilege: Unpacking the invisible knapsack. In P. S. Rothenberg (Ed.), *Race, class and gender in the United States: An integrated study* (4th ed.) (pp. 165-169). New York: St. Martin's Press.
- McLaren, P. (2007). *Life in schools: An Introduction to critical pedagogy in the foundations of education* (5th ed.). Boston: Pearson Education.
- Nelson, J. J. (2002). The space of Africville: Creating, regulating, and remembering the urban "slum." In S. H. Razack (Ed.), *Race, space, and the law: Unmapping a white settler society* (pp. 211-232). Toronto, ON: Between the Lines.
- Northcott, Herbert C. (2007). Going Native: A White Guy's Experience Teaching in an Aboriginal Context. In Carr, Paul R. & Lund,

Darren, E. (eds.), *The Great White North? Exploring Whiteness, privilege and identity in education* (pp. 57-66). Rotterdam: Sense Publishers.

Parker, W. M., Moore, M. A., & Neimeyer, G. J. (1998). Altering White racial identity and interracial comfort through multicultural training. *Journal of Counseling & Development*, 76(3), 302-311.

Provenzo, E. (2005). *Critical literacy: What every American ought to know*. Boulder, Colorado: Paradigm Publishers.

Razack, S. (1998). *Looking white people in the eye: Gender, race, and culture in courtrooms and classrooms*. Toronto, ON: University of Toronto Press.

Schugurensky, D. (2000). Citizenship learning and democratic engagement: Political capital revisited. Accessed on June 4, 2007, at <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2000/schugurenskyd1-web.htm>.

Sears, A. & Hughes, A. (2006). Citizenship: education or indoctrination? *Citizenship and Teacher Education*, 2(1), 3-17.

Shor, Ira. 1997. What is critical literacy?, *Journal of Pedagogy, Pluralism & Practice*. Available online at <<http://www.lesley.edu/journals/jppp/4/shor.html>>.

Sleeter, C. E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools. *Journal of Teacher Education*, 52, 94-106.

Sleeter, C. (2002). Teaching Whites about racism. In E. Lee, E. Menkart, & M. Okazawa-Rey (Eds.), *Beyond heroes and holidays: A practical guide to K-12 anti-racist, multicultural education and staff development* (pp. 36-44). Washington, DC: Teaching for Change.

Solomon, R. Patrick & Daniel, Beverly-Jean M. (2007). Discourses on Race and "White Privilege" in the Next Generation of Teachers. In Carr, Paul R. & Lund, Darren, E. (eds.), *The Great White North? Exploring Whiteness, privilege and identity in education* (pp. 161-172). Rotterdam: Sense Publishers.

Solomon, R. P., Portelli, J. P., Daniel, B-J. , & Campbell, A. (2005). The discourse of denial: How White teacher candidates construct race, racism and "White privilege." *Race, Ethnicity and Education*, 8(2), 147-169.

Sullivan, S. (2006). *Revealing Whiteness: The unconscious habits of racial privilege*. Indianapolis, IN: Indiana University Press.

Tilley, Susan A. & Powick, Kelly D. (2007). "Radical Stuff": Starting a Conversation about Racial Identity and White Privilege. In Carr, Paul R. & Lund, Darren, E. (eds.), *The Great White North? Exploring Whiteness, privilege and identity in education* (pp. 107-118). Rotterdam: Sense Publishers.

Thompson, A. (2003). Tiffany, friend of people of color: White investments in antiracism. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16(1), 7-29.

Westheimer, J. (2006). Patriotism and education: An introduction, *Phi Delta Kappan*, 87, 8, 569-572.

Wihak, Christine. (2007). Development of Anti-Racist White Identity in Canadian Educational Counsellors. In Carr, Paul R. & Lund,

Darren, E. (eds.), *The Great White North? Exploring Whiteness, privilege and identity in education* (pp. 95-106). Rotterdam: Sense Publishers.

Willinsky, J. (1998). *Learning to divide the world: Education at empire's end*. Minneapolis, MD: University of Minnesota Press.

DIALOGUE INTERCULTURELS. L'ÉCOLE SOUS UNE VISÉE ÉMANCIPATRICE

di Regina Leite Garcia*

Si la interculturalidad se funda en la necesidad de construir relaciones entre grupos, como también entre prácticas, lógicas y conocimientos distintos, con el afán de confrontar y transformar las relaciones del poder, (incluyendo las estructuras e instituciones de la sociedad) que han naturalizado las asimetrías sociales, la multi o pluriculturalidad simplemente parte de la pluralidad étnico-cultural de la sociedad y del derecho a la diferencia.

Catherine Walsh

L'école au Brésil fait face à un sérieux défi: la société brésilienne est pluri- culturelle, mais notre école a toujours été mono-culturelle et ethnocentrique. Le modèle européen, blanc, patriarcal, chrétien, universel est imposé à travers les livres didactiques, les programmes, les rapports, le curriculum, les médias. L'imposition d'un tel modèle homogénéisateur à un espace géographique de dimensions continentales et caractérisé par une grande diversité culturelle comme l'est le Brésil, ne peut que produire la subalternisation et l'exclusion d'une grande partie de la population scolaire. Dans la société globale et à l'école vivent ensemble les descendants d'européens, d'africains, des peuples amérindiens, la deuxième plus grande population japonaise du monde, un nombre important de juifs, d'arabes et depuis quelque temps, des asiatiques d'origines diverses.

Les enfants et les jeunes qui arrivent à l'école chaque jour, viennent à la recherche de la promesse d'une « société démocratique offrant une égalité des chances ». Pourtant plusieurs parmi ceux qui la fréquentent, en sortent comme subalternes, condamnés au sous-emploi, voire au chômage.

La position sociale subalterne des afro-descendants et amérindiens apparaît clairement lors de l'analyse des données concernant l'entrée, la permanence et les succès scolaires, depuis le début de leur scolarisation jusqu'à l'université. Cette subalternité apparaît également lorsqu'on observe

* Professeure Rechechère Universidade Federal Fluminense, Brasile.

superficiellement ; puisqu'il est inutile d'étudier en profondeur les statistiques, le tableau d'occupation de postes de pouvoir dans la société brésilienne pour le constater. Cela confirme ce que l'on dénonce à propos du processus de subalternisation qui commença à la « découverte du Brésil » et se prolonge jusqu'à nos jours.

Quand on lui demanda s'il y avait du racisme au Brésil, Alfredo Guimarães, PhD en Sociologie et professeur de l'Université de São Paulo, la plus importante université brésilienne, répondit :

« Nous sommes racistes si par racisme l'on comprend la dissémination dans le quotidien des pratiques de discrimination et d'attitudes empreintes de préjugés atteignant en priorité les mulâtres, métis et noirs. Des pratiques qui réduisent pour les nègres les opportunités de concourir à égalité des chances avec les personnes à la peau plus claire dans quasiment tous les secteurs de la vie sociale qui assurent pouvoir et richesse ».

La violence policière contre la population nègre. Les agressions contre les indiens par la population blanche. Les attitudes irrespectueuses contre les noirs et les indiens sont incroyablement inhumaines. La situation la plus cruelle se passa peut-être, il y a quelques années, quand un indien mourut brûlé, à Brasília, capitale du pays. L'un des assassins, tous des jeunes de classe moyenne, déclara, avec la plus grande audace et indifférence, qu'il l'avait brûlé vif, croyant qu'il s'agissait d'un clochard.

Et il n'y a pas de raisons pour qu'on se demande qui sont les mendiants au Brésil – ils sont en majorité, afro-descendants ou descendants des peuples autochtones. Par contre, si l'on demande qui sont les élèves des universités publiques brésiennes, la réponse sera qu'il y a 1,2 millions d'étudiants universitaires, dans des institutions fédérales, municipales ou appartenant aux états, et que ces étudiants sont en majorité euro-descendants et issus des familles de hauts revenus, c'est-à-dire que 55% des étudiants des universités brésiennes appartiennent aux 20% de la population privilégiée, alors que seulement 7,9% des étudiants font partie des 40% parmi les plus pauvres du pays. Et malgré la politique de quotas raciaux, qui concerne les jeunes noirs de 21 ans, seulement 8,4% fréquentent les universités tandis que le taux de présence de jeunes blancs dans les universités est de 24,4%.

En analysant le monde du travail nous rencontrons non seulement une différence entre noirs et blancs en ce qui concerne l'accès et la permanence dans l'université, mais nous notons aussi que les blancs reçoivent un salaire jusqu'à 40% supérieur aux noirs ayant la même scolarité.

Pour conclure notre petite analyse de données, il est évident que lorsqu'il s'agit de l'appropriation de richesse, l'inégalité raciale s'accroît. Nous constatons que parmi 1% des plus riches, il y a seulement 12% de nègres, tandis que les blancs représentent 86,3%. Alors que si nous examinons les 10% de la population la plus pauvre, nous trouvons 73,9% de noirs et 25,5% de blancs.

Sachant que l'éducation est une question stratégique dans le monde d'aujourd'hui et que les bonnes universités sont de grande importance ; car c'est là que surgit la production des connaissances les plus pointues, indispensables à la solution de problèmes qui défient les sociétés, il est symptomatique qu'au Brésil, l'immense majorité de ceux qui arrivent à l'université soient issus et donc compromis avec les intérêts des classes moyennes et dominantes. Cette situation tend à contribuer au maintien de l'importante concentration de richesses entre les mains d'une minorité et à sa contrepartie ; considérant notre statut de société qui présente une immuable mauvaise distribution de l'ensemble de ses richesses.

Voilà, en peu de mots, la situation du Brésil aujourd'hui, situation qui vient de notre histoire lointaine. Non seulement celle du Brésil, mais de toute l'Amérique Latine. C'est dans ce passé qu'il me semble important de plonger, pour mieux comprendre ce qui a engendré ce qu'on appelle le Tiers Monde, le Sud, où se trouvent la pauvreté, la misère, la faim, la maladie de la planète Terre et dont les richesses, selon l'opinion d'auteurs comme Hobsbawm, ont été pillées ; richesses qui cependant ont permis par exemple, la révolution industrielle. Selon la pensée latino-américaine post-coloniale, la modernité aurait son revers, le côté colonial du pouvoir, comme affirme Quijano. Pour ces auteurs, il serait impossible de penser à la modernité sans l'aspect colonial du pouvoir et du savoir, son côté sombre.

Le mouvement de relecture de l'Amérique Latine, et même l'idée d'Amérique Latine, ne se borne pas à la relecture de son histoire, s'opposant à l'histoire dans une perspective eurocentrique, c'est-à-dire, racontée à partir des intérêts européens. Elle est aussi faite à travers une lecture critique de la géographie, désormais comprise comme une des géographies en place, même si la géographie eurocentrique a été imposée et continue à être enseignée dans les écoles.

Des auteurs comme Carlos Walter Porto Gonçalves parlent des Géographies. En le faisant ils dénoncent le contenu idéologique de la géographie, indispensable à la construction de l'idée de l'Europe continent et non comme une petite péninsule de l'Asie. Des tactiques et stratégies qui définissent peu à peu le contrôle des territoires, l'organisation des domaines, constituant ainsi, une sorte de géopolitique. Le progrès est défini à partir du modèle européen nord occidental, à partir duquel les peuples sont classifiés comme évolués ou primitifs, à mesure qu'ils s'approchent ou s'éloignent de ce même modèle. Le temps désormais sera mesuré à partir du méridien de Greenwich établi avec la bénédiction de la Science, disloquant le pouvoir de la Méditerranée ibérique genevoise qui jusqu'alors divisait le monde par le méridien de Tordesilhas, sous l'hégémonie de la bulle papale romaine.

Et ainsi les européens inventèrent une tradition et créèrent la base du savoir scientifique moderne présenté au monde comme universel, et non comme un savoir historique et géographiquement situé qui nie les multiples savoirs locaux ; résultant de nombreuses histoires locales générées jusqu'à 1492. A partir de ce moment s'installa ce que Wallerstein appelle système

monde, une étape de l'expansion coloniale, le colonialisme, auquel participèrent l'Espagne, le Portugal, l'Angleterre, la Hollande, la France et l'Allemagne. Le colonialisme apporta avec lui le racisme et l'esclavage. Pour être réduit à l'esclavage, « l'autre » devait être contraint au non-savoir, à l'irrationnel, à la barbarie, à la négation de son humanité.

Une Française qui venait d'arriver au Brésil, à l'époque de l'esclavage, demande à une femme, en regardant les marques du fouet sur son corps, si elle avait été punie à cause d'un quelconque vol, la noire répondit :

- Non madame, j'ai fui.*
- Et pourquoi as-tu fui ?*
- Parce que l'esclave doit toujours fuir l'esclavage.*

Ces histoires du temps de la colonisation du Brésil, sont parmi les histoires que nous avons à raconter à propos d'un passé au temps de l'esclavage, et qui hier et aujourd'hui, font partie d'une histoire plus grande, connectée à un projet global de pouvoir – Histoires Locales/Projets Globaux, tels que formulés par Walter Mignolo et d'autres intellectuels latino-américains qui réécrivent notre triste histoire de l'Amérique Latine.

Est-ce bien ce que disent les intellectuels qui assument une position critique frontalière et qui construisent une pensée frontalière ?

Le point de départ des réflexions de ces intellectuels d'Amérique Latine est un nouveau regard porté sur ce qui nous a été présenté comme « la découverte de l'Amérique », au XVI^e siècle, comme si les « terres découvertes » n'existaient qu'à partir de l'arrivée des européens.

Ici j'ajoute une petite anecdote du projet global de pouvoir des européens, dont je fus témoin et qui me paraît jeter une lumière importante sur le passage sous silence et l'invisibilité de ce qui, avant l'arrivée des européens, se passait dans les terres jadis inconnues.

Nous avons organisé à l'Université Fédérale Fluminense, un Séminaire sur les Droits de l'Homme et, parmi d'autres invités, nous avons appelé le fils d'un cacique d'une petite tribu voisine de notre université.

L'indien, ou plutôt, le natif, dénomination préférée aujourd'hui par les indiens d'Amérique Latine, fut le dernier à prendre la parole et déclara ému :

Mon père m'a obligé à fréquenter l'école, en me disant qu'il était important d'apprendre les connaissances du blanc pour ainsi améliorer la vie de notre tribu. J'y allais tous les jours, toujours en me demandant en revenant chez nous, ce qu'il y avait de si important dans ce qu'on nous y apprenait. Aucun de ces enseignements ne me semblait capable d'améliorer notre vie. Cela jusqu'au jour où le professeur d'Histoire nous apprit que, quand le fameux Pedro Cabral arriva ici, mon peuple vivait déjà dans ces terres. Alors j'ai pensé - si ces portugais en arrivant ici nous y

rencontrèrent déjà, vivant sur cette terre comme possesseurs, ils ne découvrirent rien, ils envahirent les terres où nous avons toujours vécu. J'ai alors compris que l'école peut être très importante et que nous devons lutter pour le droit d'une école qui nous apprenne à voir ce qu'on ne voyait pas auparavant.

Le témoignage de cet indien brésilien nous aide à comprendre la lecture que les intellectuels d'Amérique Latine font de notre histoire, mal racontée, de peuples colonisés, exploités, soumis, dont furent pillées les richesses matérielles et immatérielles, c'est-à-dire, les savoirs et les pratiques historiquement produites par nos ancêtres.

Voyons maintenant les enseignements de Mignolo, Dussel, Quijano, Grosfoguel, Coronil, Walsh et autres qui ne se résignèrent point à accepter cette histoire de l'Amérique Latine, racontée à partir du point de vue du colonisateur. Ils représentent un tournant épistémique, selon Stuart Hall, quand les sujets marginalisés deviennent narrateurs d'autres versions de la même histoire. Quand ils se mettent à tirer les fils des mémoires passées sous silence, à faire le récit à contre-courant d'une histoire toujours racontée à partir du haut. Tournant épistémique qui est le résultat du récit à partir du bas, d'une autre pensée, suivant une autre logique, dans un autre langage. Dans ce processus se produisent des épistémologies frontalières qui, selon Mignolo

operan entre los legados metropolitanos del colonialismo(diseños globales)

y los legados de las zonas colonizadas(historias locales) ...

El punto de intersección entre historias locales y diseños globales da lugar a las epistemologías fronterizas como conocimiento crítico local

Ce qui se passe chez nous en Amérique Latine, se passe également en Inde et en Afrique. En Inde, il y a le groupe des Subaltern Studies avec Guha, Spivak, Bhabha, Chakrabarti. En Afrique, on distingue Eze, Serequeberhan et Nango wa Thiong'o. Et l'on ne doit jamais oublier la grande importance de Franz Fanon et de Edward Saïd, pionniers de cette accusation qui incitèrent sans cesse les subalternes à ne point se taire, exigeant leur droit de faire le récit de leurs expériences, leurs mémoires, leurs traditions, leurs histoires, et avant tout, de leurs insurrections. De là, l'importance de la parole d'une vieille indienne de Chiapas au Mexique, qui interviewée par un journaliste qui lui demandait si elle ne craignait pas le bombardement des terres où vivait son peuple, comme menaçait de le faire le gouvernement mexicain, répondit fièrement :

Yo no tengo miedo, que esta gente pasa y se va, como tantos otros se fueron... mientras nosotros nos quedamos a luchar.

La question déjà classique de Gayatri Spivak, - *les subalternes peuvent-ils prendre la parole ?* C'est-à-dire, quelles sont les possibilités pour le subalterne de se subjectiver de façon autonome, dans la mesure où elle-même, Spivak, née dans une société colonisée l'Inde, a appris à penser et à parler dans la langue imposée par le colonisateur, et vit en conséquence, une *double identité* et selon l'auteure, dans un endroit d'incontournable

hybridisme identitaire. Dans ce sens, elle s'approche des formulations de Fanon qui s'est référé au *double siège de la parole subalterne*. Pour lui, *peaux noires, masques blancs*, ou comme Du Bois pour qui, celui qui est classifié vit dans un *monde double*, qui produit une *double conscience*. Ou encore comme Gloria Anzaldua, qui assume une *nouvelle conscience métisse*, qui la place dans la *Frontera/Borderlands* et la fait écrire en *spanglish*, une langue dans la frontière de l'anglais, de l'espagnol et de sa langue ancestrale. Et si l'on veut, au Brésil, où le sens commun parle de *nègres à l'âme blanche*, notre façon de réagir face à notre propre ambivalence. Enfin, il s'agit, selon les mots de Mignolo, d'une double conscience - *la conciencia del esclavo vista desde la misma conciencia del esclavo, quien conoce, a la vez, la conciencia del amo y del esclavo mientras que el amo solo reconoce su propia y única conciencia monotópica*.

Revenons enfin au Brésil, et au Brésil, à l'école, notre espace de militance, inspirée par la devise du Forum Social Mondial, *un autre monde est possible*. Je reprends la recherche que nous développons auprès des professeurs des écoles publiques qui reçoivent surtout des enfants des classes populaires, habitants des périphéries urbaines, majoritairement afro-descendants et descendants des peuples autochtones.

Une des situations recueillie dans notre recherche illustre l'idée, qui traverse notre société, que les noirs et les indiens ont pour destin l'échec scolaire, ce qui les conduit à l'échec social.

Le professeur, après avoir rempli le tableau de travaux qui devaient être copiés et accomplis par les élèves, causait avec une collègue à l'entrée de la salle de classe. A un moment donné, sa copine lui demanda des nouvelles d'une élève de cette classe, qui avait été son élève l'année antérieure. Le professeur lui répondit:

Elle va très bien. C'est une excellente élève, bien qu'elle soit nègre.

Encore une fois l'idée qu'il faut au nègre avoir une âme blanche pour avoir du succès.

C'est une histoire locale parmi d'autres, qui se sont passées dans les écoles, et qui sont liées aux projets globaux de colonialité du pouvoir, présent encore aujourd'hui dans notre pays, comme le confirme les peu nombreuses, mais significatives, données présentées ci-dessus.

Si l'on tire les fils des événements du XVI^e siècle et de la colonisation, jusqu'au XVIII^e et XIX^e siècle, nous constatons que jusqu'aux jours d'aujourd'hui, les descendants des colonisateurs continuent à discriminer, soumettre et exclure les descendants des esclaves amenés d'Afrique et les premiers habitants des terres que les Portugais appelèrent Brésil.

Lors de leur visite au Brésil il y a quelques années, Nelson Mandela et son épouse, s'étonnèrent de ne pas rencontrer de noirs en tant que membres du pouvoir dans un pays qu'ils savaient être, hors du continent africain, celui avec la plus grande densité de population noire du monde. Éloignés du pouvoir, les afro-descendants étaient également exclus des

universités et de plusieurs autres secteurs de la société. Il y a quelques années, quand une politique de quotas pour les noirs dans les universités fut instaurée, celle-ci a éveillée de fortes réactions contraires, qui soutenaient que *la qualité de l'enseignement baisserait*. Sous prétexte de garder la qualité, on souhaite écarter de l'université la population afro-descendante.

Comme depuis le XVI^e siècle, la pensée des colonisateurs européens a subjectivé dans un rapport de subalternité les autres régions du monde, aujourd'hui le Brésil persiste dans une attitude de colonialité de pouvoir, de savoir et d'être, il continue à maintenir à des places subalternes les descendants de ceux qui ont été victimes de l'esclavage c'est-à-dire les noirs, et de ceux qu'ils ont été expulsés lorsqu'ils ne pouvaient pas être asservis, les indigènes.

Encore aujourd'hui, nous pouvons constater qu'il y a des situations comme celle vécue par Milton Santos, intellectuel brésilien noir qui, ayant quitté le Brésil pendant la dictature militaire, est devenu un important géographe en Europe, lauréat du plus grand prix de géographie qui correspond au prix Nobel. À son retour au Brésil, après la démocratisation du pays, durant une interview à un journal, où on lui posait une question sur les changements auxquels il avait fait face à son retour, étant donné sa situation de noir au sein d'une société empreinte de préjugés comme la brésilienne. Il répondit:

À l'Académie je me sens reconnu, ce qui ne me surprend pas, car le chemin de la reconnaissance au Brésil passe par le biais de la reconnaissance à l'extérieur, en particulier en Europe. Mais, quand je sors de l'université et que je marche à pied dans la rue ou lorsque je prends un autobus, je me sens un homme noir, discriminé comme tous les noirs.

C'est en raison de situations de ce genre, qui se produisent quotidiennement dans les différents domaines de la société brésilienne et de l'Amérique latine en général, que les intellectuels latino-américains engagés à la décolonisation de l'État et détenteurs de la connaissance suggèrent de déplacer le regard, de la forme originale d'expression des Pays Industrialisés vers le Tiers Monde, en changeant l'origine du regard.

L'une des réponses les plus caractéristiques de ce tournant épistémologique, me semble l'expérience de l'Université Interculturelle, comme par exemple celle récente de l'Équateur - Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas, un nouvel espace **épistémologique**, qui vise à développer des processus de dialogues de connaissances qui devraient inclure la pluralité culturelle, voire la possibilité d'une inter-épistémologie. Comme Walsh commente-

la creación de la Universidad Intercultural no significa en absoluto la parcelación de la ciencia en una ciencia indígena y outra no indígena. Significa la oportunidad de emprender un diálogo teórico desde la

interculturalidad; la construcción de nuevos marcos conceptuales, analíticos, teóricos, en los cuales vayan generando nuevos conceptos, nuevas categorías, nuevas nociones, bajo el marco de la interculturalidad y la comprensión de la alteridad

Et je me demande si nous ne pourrions pas essayer, ou nous ne serions pas déjà en train de créer, dans les écoles brésiliennes, un processus de dialogues interculturels à partir de la compréhension que la connaissance n'est pas une et universelle, mais « pluriverselle », que chaque école, chaque salle de classe est constituée comme un espace pluriel, multiculturel, compte tenu de la multiplicité des origines éthiques et culturelles, porteuses de différents bagages résultants de différents savoir-faire et pensées, qui sont exprimés à partir de différentes approches, de différents langages et de différents raisonnements.

Je reviens alors, au début de ce texte quand je dénonce l'un des graves problèmes de l'enseignement scolaire brésilien ; ceci de la maternelle à l'université dans une société multiculturelle comme la nôtre où l'enseignement qui est une institution monoculturelle, assimile les asymétries sociales dans un processus d'homogénéisation, en imposant une culture de base eurocentrique. Les paramètres du curriculum national, les évaluations nationales, les manuels scolaires à usage national, les cours de formation d'enseignants avec leur Base Commune Nationale, s'ils sont examinés sérieusement, nous montrent un paradigme homogénéisateur qui discrimine, en subordonnant, et en passant sous silence l'édifice historique et socio-politico-culturel qui, pour des auteurs tels que Darcy Ribeiro, constituerait la plus grande richesse du Brésil. C'est avec fierté qu'il décrit une société métisse, qui se présenterait au monde européen ; qui se considère blanc homogène, chrétien, civilisé, comme une nouvelle civilisation, résultant d'un fructueux dialogue interculturel entre les différences ethnico-raciales, religieuses, culturelles, porteuses d'un autre raisonnement, d'une autre approche, d'une autre connaissance, avec d'autres possibilités.

Et comment se manifesterait cette société différente à l'école?

Les mêmes Européens qui, au début de la colonisation, ont établi de solides relations de pouvoir ; en exploitant et faisant taire les Africains qu'ils avaient amenés comme esclaves et les natifs qu'ils expulsaient leurs terres quand ils n'arrivaient pas à les soumettre, ont gardé le pouvoir entre les mains de leurs descendants, euro descendants donc, au cours des cinq cents ans depuis «la découverte» et le conserve encore aujourd'hui. Il reste aux descendants d'esclaves et aux survivants du massacre, l'héritage de la blessure coloniale qui a marqué leurs corps et leurs âmes et aux descendants des esclavagistes, l'exercice permanent du pouvoir. Pour le maintien du statu quo, l'école continue à exercer un rôle important.

Mais cependant, fortement inspiré par Darcy Ribeiro et Paulo Freire, il y a au Brésil des écoles qui, à partir de la réflexion collective sur le processus de discrimination sur la subordination et très souvent l'exclusion desquelles sont victimes les enfants, les jeunes afro descendants, les

descendants des indigènes, et l'observation de la corrélation entre la pauvreté et l'origine ethnique / l'analphabétisme et l'échec scolaire, s'engagent dans la lutte pour le changement de l'école, en connexion avec la lutte pour la transformation de la société. Leurs actions locales à l'école et dans la société font partie d'un mouvement plus vaste, d'un projet mondial, qui englobe les mouvements sociaux dans le monde qui convergent vers le Forum Social Mondial, et dont la devise est - un autre monde est possible.

Je relate donc, certaines situations à l'école, dans la salle de classe ou hors de la salle de classe, mais des situations de coexistence entre des individus différents et/ou pas si différents qui font la rupture avec des relations de pouvoir et créent des dialogues interculturels, brisent la rigidité de la division disciplinaire, s'approchent d'une pensée frontrière, et démontent l'aspect subalterne et historique.

Vous quelques histoires recueillies dans mes recherches:

- Les enfants des petites classes d'une école primaire, organisaient une fête pour laquelle ils étaient responsables du thème, du script, de la musique, de la chorégraphie, du scénario et même de la définition des rôles et des costumes. Les institutrices faisaient des suggestions, supervisaient et, finalement ont attribué les notes pour le travail effectué. Il est important de souligner que le rôle masculin principal était joué par un adolescent afro-descendant, ce qui n'est pas habituel dans nos écoles où prédomine une esthétique eurocentrique.

- Trois professeurs décidèrent de se réunir et d'organiser un cours de formation où les frontières disciplinaires étaient rompues et où l'agenda des disciplines était abandonné. Ceci devint donc un cours thématique, plutôt qu'un ensemble de disciplines isolées. Ce cours rompit la division disciplinaire et créa des dialogues interculturels, où les professeurs furent coparticipants, fournissant la bibliographie, suggérant, contribuant, dialoguant – un dialogue productif entre les individus, professeurs et élèves. Dans ce dialogue les différents savoir-faire s'appuyèrent sur les différentes connaissances et produisirent différents résultats. A la fin du cours les résultats de chaque groupe furent présentés avec le support de différents langages – langage poétique, langage théâtral, langage musical, langage corporel, divers langages en dialogue interculturel, un véritable Gesamtkunstwerk.

- Maria, un professeur afro-descendant militante dans la lutte du peuple noir fut envoyée dans une école primaire localisée dans l'un des plus grands bidonvilles d'Amérique Latine, à Rio. Les commentaires de certains de ses collègues la laissèrent mal-à-l'aise :

Mais comme ils sont laids ces enfants !

Mais comme ils puent !

Qu'ils sont bêtes ces enfants !

Et les mères qui ne lavent même pas les uniformes de leurs fils enfants !

Les cahiers sont toujours sales !

Bon, il est vrai que dans un bidonville, on ne pourrait que trouver des enfants laids et puants !

Ils ont l'air peu intelligents !

Chaque commentaire surgissait chargé de préjugés, de mépris, de manque de respect. Colonialisme interne dirait Pablo Casanova.

Révoltée par ce qu'elle voyait et entendait à l'école sur ces enfants, qu'en fin du compte, les professeurs étaient censés accueillir et éduquer, Maria décida de photographier les enfants et de mettre leurs photos sur la table de la salle des professeurs. À mesure que les autres professeurs s'approchaient de la table et regardaient les photos, ils faisaient des commentaires :

Qu'ils sont mignons ces enfants... fut le commentaire récurrent.

Un peu plus tard, Maria affirma naturellement:

Eh bien ! chers collègues, ces beaux enfants sont vos élèves.

Le malaise fut général. Et après quelque temps, Maria observa quelques changements à l'école.

Voilà trois petites anecdotes. J'en aurais beaucoup d'autres à vous raconter. Ce qui me semble important c'est qu'à l'école, comme dans la société, il y a des moments où la vieille blessure coloniale est rouverte, où le processus historique de subalternisation devient plus fort. Cependant il y a aussi des moments de déconstruction de la subalternité, ce qui rend plus fort notre espoir qu'*un autre monde est possible*.

Mais comme nous l'apprîmes avec Susan George, l'espoir seul nous conduit à peu de choses ou à rien du tout. Pour qu'il ait du sens il faut le transformer en un appel à la lutte, car *un autre monde n'est possible que si...*

Bibliographie consultée

ANZALDUA, G.(1999). *Borderlands – La frontera. The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books. 2nd Ed.

BATESON, G.(1977)*Steps to an Ecology of Mind*. New York: Chandler Publishing

BHABHA, H. (1998). *O local da Cultura*. Belo Horizonte: Ed UFMG.

- CASANOVA, P.G. (2006). *As novas ciências e as humanidades – da academia à política*. São. Paulo: Boitempo.
- DUSSEL, E. (2007). *20 Teses de Política*. Buenos Aires: CLACSO.
- FANON, F. (1990). *Lés Damnés de l a Terre France*: Maspéro ED.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- (1975) *Ação Cultural para a Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GARCIA, R.L. (2001). *Cartas Londrinas e de outros lugares sobre o lugar da escola*. Rio: Relume Dumará. 2ª ed
- (2006) org. *Alfabetização dos alunos das classes populares*. São Paulo: Cortez Ed. 6ª ed
- (2005) org. *Revisitando a pré-escola*. São Paulo: Cortez Ed. 6ª ed
- (2008) org. *O Sentido da Escola*. Petrópolis: DP et alii. 5ª ed
- (2001) org. *Para quem pesquisamos Para quem escrevemos*. São Paulo: Cortez Ed
- GEORGE, S.(2004). *Another world is possible if ...* London: New Left Books.
- GILROY, P. (1993).*The Black Atlantic – Modernity and Double Consciousness*. Massachusetts: Harvard University Press.
- GROSFUGUEL, R (2007) *Unsettling Postcoloniality: Coloniality, Transmodernity and Border Thinking*. USA: Duke University Press.
- GUHA,R;SPIVAK, G.(1988). *Selected Subaltern Studies*. New York: Oxford University Press
- HOBSBAWM, E. (1977). *A Era do Capital 1948- 1875*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- LANDER, E.(2005) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciências socioles- Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- MIGNOLO, W.((2003). *Histórias locais/Projetos globais– colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Rio de Janeiro: Ed. UFMG.
- (2006) *The Idea of Latin América*. USA: Blackwell Publishing
- MORIN, E.(1996), *O problema epistemológico da complexidade*. Portugal: Publicações Europa-América.
- PORTO GONÇALVES, C.W.(2001). *Geo-grafias.Movimientos Sociales, Nuevas Territorialidades y Sustentabilidad*. México: Siglo XXI.
- QUIJANO, A.(1992) “*Colonialidad y Modernidad/Racionalidad* “.Lima: Peru Indígena, vol 13 No 29
- RIBEIRO, D. (1970). *As Américas e a Civilização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- SAID, E. W. (1990). *Orientalismo – o oriente como invenção do ocidente* . São Paulo: Cia das Letras.
- SANTOS, B.S.(2002) *Democratizar a democracia – os caminhos da democracia participativa* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

SCHNITMAN, D.E. (1996). *Novos paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas.

WALLERSTEIN, I.(1995). *After Liberalism*. New York: New Press.

WALSH,C.(2002).

(De)construir interculturalidad.Consideracionescríticas desde la Política,La Colonialidad y los Movimientos Indígenas y Negros en el Ecuador. Peru: Red para el Desarrollo de las Ciências Sociales.

LINERA, A.G.; MIGNOLO, W. (2006). *Interculturalidad, descolonización del*

EDUCAZIONE ED ESCLUSIONI NELLA TENSIONE TRA LA COMPLICITÀ E L'INGOMBRO

di Luiza Cortesao*

C'è una metafora attribuita a Newton, anche se non esiste la certezza che ne sia lui l'autore. Si tratta però di una metafora spesso menzionata sicuramente perché, oltre ad essere formalmente bella, ha un significato prezioso per coloro che intendono iniziare un cammino d'investigazione, di un'azione che dovrà essere illuminata dalla ricerca.

Newton affermava che prima di cominciare un lavoro in una certa area bisogna “salire sulla spalla dei giganti”. Questa raccomandazione esprime l'importanza di non sprecare degli sforzi nella scoperta di scibili ormai costruiti con generosità, i quali sono stati offerti da altri che hanno affrontato quella questione prima di noi. Perciò simbolizza la possibilità di rendere più fruttuosi quegli scibili con il nostro sforzo di ricerca.

Il tema “Educazione ed Esclusioni” è di una tale vastità che in un certo modo sfida chi prova ad affrontarlo facendo ricorso a diversi contributi costruiti in epoche diverse. Per quanto riguarda il modo come questo testo è organizzato, bisogna fin d'ora precisare che nel presente testo ciascuno dei temi sarà affrontato in modo molto sintetico, quasi per punti, sperando tuttavia di suscitare una riflessione che potrà colpire il lettore per quanto riguarda alcune “certezze”, spesso frutto di un senso comune non contestato. In molti degli aspetti affrontati saranno intenzionalmente incluse delle situazioni che non si limitano all'educazione formale, anche se si menziona spesso “la scuola”.

Si comincia allora per proporre delle questioni su situazioni inerenti:

- la esclusione dalla frequenza delle scuole.
- le esclusioni in parte derivanti da processi svolti dalle scuole
- le esclusioni di cui le scuole stesse sono l'oggetto.

Di seguito ci soffermeremo su alcuni degli aspetti che potranno essere considerati qualora ci si proponga di dare un contributo affinché queste esclusioni non siano così violente.

* Professora emérita da Universidade do Porto, Presidente da Direcção do Instituto Freire de Portugal, Coordenadora do Centro de Recursos Paulo Freire da UP, Portogallo.

Esclusioni

Esclusioni dalla frequenza delle scuole

Con il progressivo consolidamento della scuola di massa si poteva sperare che l'esclusione dalla frequenza fosse un problema minore. Bisogna però essere consapevoli che si tratta di un problema che esiste ancora, nonostante meno rilevante nel contesto europeo. Capita con quelli che non vanno mai a scuola e con quelli che la abbandonano precocemente.

Il primo caso accade:

- con alcuni portatori di handicap (ostacoli fisici, problemi troppo gravi oppure mai portati a scuola dalla famiglia).
- casi molto puntuali di portatori di HIV con cui la scuola (e alcuni genitori) rifiuta di condividere il suo quotidiano;
- alcuni bambini zingari che non vanno che sporadicamente a scuola oppure sono male accolti dall'istituzione e dai genitori degli altri bambini.

Il caso degli alunni che lasciano la scuola prima di completare la scolarità obbligatoria non è un problema residuale, come potrebbe sembrare. Guardiamo quello che ci mostrano i numeri:

Giovani che hanno lasciato prematuramente la scuola

(percentuale della popolazione 18/24 che non ha superato i primi anni del sistema educativo oppure non è mai andata a scuola)

- Norway	5,9
- Finland	8,3
- Denmark	10,9
- France	12,3
- Netherlands	12,9
- United Kingdom	13,0
- Greece	15,9
- Italy	20,8
- Spain	29,9
- Portugal	39,2

Fonte: http://www.swivel.com/data_columns/spreadsheet/8684284

Esclusioni da processi svolti nella scuola

Il problema della esclusione di alcuni (tanti) che apparentemente si trovano inclusi nella scuola è ancora più importante, anche se è forse ancora meno esplicito. Si tratta in questo caso di un'inclusione esclusiva.

Per quanto riguarda questo aspetto riferiamo prima di tutto i problemi della differenza delle scosse subite dai bambini in occasione

dell'entrata nella istituzione scolastica, in particolare da quelli che sono forzati a dei violenti "processi di ricontestualizzazione" per i quali Bernstein ha avvertito (1977).

È noto a tutti come l'ingresso a scuola richieda sempre un processo nominato "ricontestualizzazione": in certo modo nei gruppi di classe medio- alta, provenendo i bambini da ambienti più o meno protetti e senza tante privazioni, nonostante i modi diversi, le capacità valorizzate dalla scuola sono stimolate fin dai primi giorni. Tuttavia, il fatto stesso di dover andare in un posto che è strano per loro, dove esistono altre regole, altri rapporti, altre esigenze, anche essi sono costretti a processi di "ricontestualizzazione". La violenza di questo fenomeno è indubbiamente assai differente per i bambini di altri gruppi socio-culturali. Per alcuni (per esempio, quelli che provengono da ambienti rurali, regioni suburbane degradate e anche per i figli degli immigrati) entrare nell'ambiente scolastico significa dover affrontare l'esigenza, talvolta in modo brutale, di una riadattamento perché ci sono delle grandi differenze tra le caratteristiche del contesto di vita abituale e quelle imposte e valorizzate dall'organizzazione scolastica. I bambini vengono intimiditi, isolati, qualche volta accolti: provano ad essere invisibili per quanto loro è possibile. Sono nella scuola però ne rimangono estranei.

2 Consideriamo adesso le situazioni di esclusione indotte in parte da processi sviluppati dall'istituzione scolastica stessa.

Oltre alle situazioni che obbligano dall'inizio a violenti processi di ricontestualizzazione (e probabilmente in rapporto con esse), c'è ancora da considerare il caso di coloro che vengono etichettati come incapaci e, quindi, sono esclusi dall'inizio all'interno della scuola. Quest'etichetta può essere stata attribuita per motivi diversi: perché sono fisicamente differenti, o provengono da famiglie conosciute come "problematiche", o perché hanno fratelli o familiari che hanno già vissuto situazioni difficili, violente o di un ovvio insuccesso. Ma può anche risultare da un esplicito disinteresse o rifiuto da parte di alunni per i quali quello che la scuola propone come attività non ha alcun significato. In via generale si considera che una delle funzioni della scuola consiste nel "normalizzare" gli alunni. Spesso si pensa che la "normalizzazione" sia un'acquisizione fondamentale per essere socialmente incluso e essere accettato nel mercato del lavoro.

Siccome gli alunni hanno origini diverse (socio-culturali ed economiche), questa pressione sull'orientamento del loro comportamento nel senso che devono essere uguali agli altri finisce col diventare un processo che li porta verso l'esclusione. Sarà di nuovo una forma di "inclusione esclusiva". Questo accade spesso con gli alunni di altre nazionalità o etnie, ovvero di ambienti socio-culturali sfavorevoli. Le conseguenze di questi processi sono ben conosciute e denunciate dai teorici della "riproduzione".

È già stato messo in evidenza in molti lavori (cfr. tra gli altri Bourdieu e Passeron (1970), Bowles e Gentis (1987), Perrenoud (1984),

ecc.) il fatto che gli alunni che non appartengono naturalmente al contesto socio-culturale che dà la forma alla scuola, quelli i cui saperi di origine non sono scolasticamente produttivi (cf. Perrenoud), sono quelli che vanno a costituire la maggior parte di coloro i quali non raggiungono il tipo e il livello di profitto imposti dal sistema educativo. I processi di valutazione esistenti sono come strumenti di selezione che eliminano in modo progressivo, filtrano, escludono dal sistema gli alunni che non sono capaci di raggiungere i modelli stabiliti (cf. IDAC 1990).

È risaputo che considerare questa “violenza simbolica” per la normalizzazione (cf. Bourdieu e Passeron) come un mutamento per sopravvivere ai processi di valutazione è un’atteggiamento assai polemico su cui le scuole dovranno riflettere. Quale sarà il prezzo di quest’assenza di identità? Che diritto hanno gli alunni alle proprie radici?

Non possiamo dimenticare che, come dice B. S. Santos, “abbiamo il diritto ad essere differenti quando l’uguaglianza ci rende comuni e ad essere uguali quando la disuguaglianza ci discrimina”.

3 Un altro tema che sarà interessante da considerare è quello dei processi d’esclusione di cui le istituzioni educative stesse sono l’oggetto. Si sa bene che la disuguaglianza è un problema anche per le scuole che spesso non possono usufruire allo stesso modo di attrezzature scolastiche e di risorse umane adeguate. Questa situazione, indubbiamente non giustificabile, contribuisce molto a rendere assai disuguali i processi educativi perché le istituzioni di fatto sono diverse per qualità, livello di lavoro e ovviamente anche per rendimento. Per di più, l’ingiustizia di questa situazione è ancora maggiore perché spesso le scuole meno attrezzate si trovano in luoghi la cui popolazione è socialmente più diseredata e culturalmente più lontana da quello che la scuola privilegia.

Una semplice lettura dell’ordine delle scuole mette in evidenza la veridicità di quello che è stato appena detto. Nel Portogallo per esempio le istituzioni che sono nei primi posti delle graduatorie sono quelle situate in ambienti urbani del litorale: siccome sono istituzioni private la cui frequenza è assai costosa, ricevono alunni di gruppi economicamente privilegiati. D’altra parte le scuole degli ultimi posti sono tutte nell’entroterra oppure in ambienti socialmente degradati e siccome sono pubbliche ricevono tutti gli alunni, compresi quelli che appartengono ai gruppi economicamente diseredati.

Quali sono le possibilità d’intervento?

Capire la vastità e complessità di questo problema può (e deve) provocarci la voglia di agire per provare ad alleggerire la gravità delle situazioni con le quali conviviamo, talvolta facendole diventare “naturalì”, col nostro sguardo indifferente. Questa comprensione dovrà però contribuire ad agire non soltanto per porre rimedio a dei sintomi e neppure per orientare

l'azione con atteggiamenti superficiali, solidali soltanto in apparenza. I problemi che si incrociano nell'educazione sono molteplici, alcuni evidenti e altri di origini meno esplicite, che alcune volte si rivelano attraverso situazioni contraddittorie. Alcuni si svolgono nel contesto quotidiano in cui ci muoviamo, altri hanno la loro origine in situazioni macrostrutturali la cui vastità e forza rendono impossibile l'intervento. Ma è sull'epicentro di questa complessità che si trovano i processi educativi, il funzionamento delle scuole e l'attuazione dei professori.

Anche se è molto difficile affrontare questa complessità, non per questo riusciremo a fronteggiarla se proviamo ad ignorarla. La lucidità con cui si affrontano i problemi e la coscienza della molteplicità dei fattori in gioco nel processo educativo può essere cattiva consigliera, può diventare la pericolosa tentazione di dimenticare quei problemi che sembrano esulare dalla nostra capacità d'intervento. La stessa lucidità potrà però aiutarci ad agire con coerenza, nel senso di provare a ridurre la gravità dei problemi che sono intorno a noi, alcuni dei quali abbiamo appena menzionato.

Per tutto questo si crede sia importante che la nostra azione, che dovrà essere supportata da un atteggiamento vigilante e critico, rimanga attenta sia agli esercizi minacciosi di potere che ci trascendono, sia alle risorse e potenzialità che malgrado tutto ci sono. Dovrà essere attenta :

- Alle esigenze derivanti da un'organizzazione economica globalizzata, con caratteristiche neoliberali, la quale obbliga all'esistenza di professionalità tecnologicamente competenti, creative, competitive, aggressive, efficaci.
- Alle esigenze di un'organizzazione economica moderna che è in vigore in molti paesi e coesiste conflittualmente con i processi di globalizzazione. Questa organizzazione economica accoglie anche professionisti con titoli medi o bassi. Per esempio secondo l'OCDE nel 2002 mentre nella Repubblica Ceca il tasso d'occupazione tra i giovani che avevano finito la Scuola Media Superiore era del 45% nel Portogallo era dell' 82%.
- Alle politiche educative statali che, anche se orientative, possono permettere un'autonomia talvolta molto significativa.
- Alla scuola, alla qualità delle risorse umane e materiali di cui dispone, all'impegno e all'intelligenza con cui amministra i suoi spazi di autonomia, utilizza e profitta degli strumenti ai quali può accedere malgrado tutto (gestione flessibile di curricoli articolata con un impegno di conoscere gli alunni con cui si lavora).
- Alle famiglie, che spesso disconoscono quello che possono e devono fare per quanto riguarda il processo di scolarizzazione dei loro figli, alienando il loro diritto d'intervenire (come abbiamo visto non è sempre fatto nel senso più corretto). Famiglie per le quali la scuola spesso non ha un grande significato. Famiglie con le quali la scuola non riesce a stabilire un'armoniosa collaborazione che non sia una semplice sottomissione alle regole scolastiche. Famiglie sommerse da

problemi economici, culturali, di salute, di relazione. Anche famiglie con un patrimonio storico e culturale in generale trascurato.

- Ai professori, che sono spesso scoraggiati dai numerosi problemi da affrontare, e per i quali sarebbe così importante vedere valorizzato il proprio ruolo, non come semplici esecutori e pezzi di una gigantesca macchina esterna e trascendente, ma come attori sociali primari. Professori coscienti del carattere politico del loro intervento, collegando il tentativo di capire la complessità dei problemi che affrontano con quello di trovare per loro un'attuazione adeguata.
- Finalmente (e sempre), all'importanza di stare attento alle potenzialità ed ai problemi degli alunni e di offrire loro un imprescindibile spazio di crescita e di libertà. Paulo Freire ha detto una volta a un'adulto: "Lei ha una mente male educata. Bisogna mantenere la sua curiosità di bambino". Anche gli alunni affrontano delle difficoltà assai più grandi di quelle che abitualmente pensiamo. A loro il ruolo di conciliare quello che è quasi inconciliabile, ossia il proprio contesto originale e le proprie regole nella scuola che generalmente viene loro offerta. In questo contesto sarà difficile per loro mantenere l'energia, la curiosità, la capacità critica, la loro creatività, la naturale irriverenza e tentare di convivere con norme di un'istituzione che potrebbe offrire loro non soltanto degli strumenti di sopravvivenza ma anche di esercizio di una cittadinanza attiva nel mondo in cui si muovono e si muoveranno nel mercato del lavoro. Anche se questo non è sempre correttamente spiegato, gli alunni sono costretti a tentare di ottenere dalla scuola conoscenze importanti. Forse nella scuola che sogniamo questo compito potrà coesistere con il piacere della scoperta di altri molteplici saperi e lo sviluppo della capacità di lottare, lavorare, sforzarsi per quello che sentiamo come significativo?

In altre parole, si difende l'idea che loro siano capaci di "salire sulle spalle dei giganti", riuscendo più di noi, non soltanto ad usufruire di quello che è buono e che nonostante tutto esiste, ma anche ad impegnarsi a cambiare delle cose così ingiuste che ci sono in questo mondo.

Bibliografia

Bernstein, B., (1977). *Class Codes and Control*, vol. III, London, Rowledge and Kegan Paul, (2^a ed.)

Bourdieu, P.; Passeron, J.C., (1970). *La Reproduction, Eléments pour une Théorie du Système d'Enseignement*, Paris: Minuit

Bowles, S.; Gintis, H., (1982). Capitalismo e Educação nos Estados Unidos, in Grácio S.; Stoer, S., *Sociologia da Educação, Antologia*, Lisboa : Livros Horizontes

Harper, Babette, Ceccon, Claudius, Darcy de Oliveira, Miguel,
Rosiska Darcy de Oliveira, (1990). *Cuidado Escola!*, S. Paulo: IDAC

***Chiese, associazioni di volontariato,
servizi e reti interculturali***

NUOVI INTRECCI, VECCHI NODI. LA RICERCA DI ALTERNATIVE ATTRAVERSO IL NETWORKING

di Mariagrazia Leone*

Introduzione: I problemi in gioco

In questo lavoro si intende sostenere che il *networking* e il fare rete "dal basso" siano in grado di consolidare una forza "contrattuale" e "politica" delle donne rispetto ai grandi circuiti, che controllano la circolazione delle informazioni e l'accesso ai finanziamenti e ai mercati, e consentano loro di costruire possibilità autonome e alternative di sopravvivenza, capaci di mantenersi nel tempo.

Il "*Networking*" è considerato, in particolare, uno strumento prezioso d'organizzazione delle donne. Il "mettersi in rete" consente non solo di accedere ai circuiti dell'informazione globalizzata, ma permette, soprattutto alle donne che vivono nei contesti di maggiore debolezza e dipendenza tradizionale, secondo un'ampia e ormai consolidata letteratura, di sottrarsi a specifiche forme di controllo, condividendo con altre saperi, esperienze e tecnologie.

Nella ricerca che ha dato vita a questo lavoro sono state analizzate due reti di donne connesse tra di loro attraverso una rete internazionale altamente formalizzata: *l'International Federation of Agricultural Producers* - IFAP - che si pone come mediazione tra grandi agenzie internazionali e organizzazioni di produttori agricoli di base - e i percorsi di alcune reti di produttrici locali sudamericane che con essa hanno costruito rapporti per ragioni diverse.

Questa analisi intendeva fornire risposta alle seguenti domande di ricerca:

- le nuove possibilità di comunicare e di fare rete "dal basso" sono in grado di consolidare una forza "contrattuale" e "politica" delle donne rispetto ai grandi circuiti che controllano la circolazione delle informazioni, dell'accesso ai finanziamenti e ai mercati e consentono loro di costruire possibilità autonome e alternative di sopravvivenza, capaci di mantenersi nel tempo?

- Il *Networking*, accettato e promosso nell'arena internazionale, permette la ricerca di alternative, economiche e sociali, all'interno della sfera globale?

* Dottore di ricerca in Sociologia, Università della Calabria, Italia.

- Fino a che punto i processi di *Empowerment* e di *Networking* con istituzioni transnazionali, consentono alle reti di donne di trovare nuovi assetti nei loro contesti produttivi per sottrarsi ai vincoli del sistema patriarcale locale e per migliorare le proprie condizioni di vita?

Dall'analisi del caso di studio emerge che reti locali, istituzioni nazionali e agenzie internazionali sembrano intersecarsi, nello specifico delle esperienze locali, senza una chiara delimitazione dei confini e degli ambiti d'azione. Spesso il ricorso a strutture internazionali viene utilizzato dalle reti locali per pesare sui circuiti nazionali e per rafforzarsi localmente, viceversa il ricorso a istituzioni e reti nazionali serve da tramite per il contatto con le dimensioni internazionali.

Il *Networking*

Il termine *Networking* rimanda in primo luogo al concetto di 'rete', cioè ad una modalità fluida, e insieme potente, di intersezione di rapporti. Il mettersi in rete riveste un ruolo importante all'interno delle comunità, perché incoraggia le persone a lavorare insieme al fine di formulare collettivamente le risposte a problemi e istanze comuni. Ma la costruzione di reti, di legami forti o deboli, è altrettanto importante in contesti non comunitari; anzi è proprio in questi contesti che la rete dimostra maggiore forza e importanza, sia pratica che teorica.

L'idea di rete, in questo ultimo senso, nasce come strumento di analisi in situazioni di disgregazione della comunità che non possono essere analizzate con i riferimenti teorici tradizionali (Piselli, 1995). Mi riferisco alle elaborazioni teoriche che si sono poste il problema di come analizzare modalità di relazione che si sottraggono all'idea di comunità. In questa accezione, il concetto analitico di rete è inteso come insieme di connessioni orizzontali non immediatamente riconducibili a relazioni di appartenenza ad una comunità. La rete crea rapporti di interdipendenza fra soggetti diversi, costituendo un insieme di "rapporti fluttuanti" (Piselli, 1995: XVI) che, intersecando la struttura sociale preesistente, possono modificarne l'articolazione. In questo senso ancora vengono incoraggiate, o assecondate, nuove relazioni di solidarietà e di aiuto reciproco in varie fasi della vita dei singoli o dei gruppi, spingendo le persone a lavorare insieme al fine di formulare collettivamente le risposte a problemi e istanze comuni. (Piselli 1995;). Si pone così un primo e importante elemento analitico che attribuisce all'idea di "fare rete" una duplice valenza: quella di costruire, da un lato, nuove forme di aggregazione e di solidarietà sottraendosi, dall'altro, ai vincoli delle appartenenze tradizionali.

E' in questa accezione che il mettersi in rete è stato letto da una parte del pensiero femminista. Come sottolinea Teresa de Lauretis: *"All'idea di comunità intesa come collettività fondata su un'identità comune delle sue componenti, si sostituisce l'idea di una comunità intrinsecamente instabile e contestuale, una rete di relazioni che attraversano continuamente le*

frontiere identitarie per dare luogo a progettualità comuni nel riconoscimento delle reciproche differenze" (De Lauretis, 1999: 80).

Mettersi in rete rimanda anche all'idea di stabilire contatti tra persone, gruppi e organizzazioni, permettendo lo scambio di idee, opinioni, informazioni, esperienza e risorse. Il *Networking* appare dunque uno strumento attraverso il quale persone e gruppi possono condividere informazioni, abilità ed esperienze per il loro reciproco beneficio. Questo può essere attivato attraverso contatti informali che intercorrono tra individui o gruppi, ma anche attraverso una struttura formalizzata e a questo preposta. Il *Networking* è quindi riconosciuto come pratica efficace per la circolazione delle informazioni, per facilitare il trasferimento delle tecnologie, ma anche per la massimizzazione della distribuzione ed utilizzazione di risorse limitate, evitando la duplicazione e lo spreco delle risorse stesse. La funzione svolta da queste reti sociali ha dunque una natura molteplice: quella di far circolare informazioni, fiducia e risorse cognitive e di rispondere in modo specifico anche alle nuove necessità poste da ciò che oggi sintetizziamo con "lavoro immateriale". Esse agiscono come medium di pratiche cognitive attraverso cui i partecipanti si ritrovano a condividere un senso di identità collettiva (Carroll, 1996).

La letteratura è abbastanza concorde anche nel riconoscere che le reti costituiscono una modalità importantissima per la diffusione dell'azione collettiva, offrendo l'opportunità di adottare discorsi, strategie e tattiche simili. I legami e le reti sopranazionali forniscono i circuiti per questa diffusione. L'esistenza delle reti non produce però automaticamente l'azione collettiva; le reti devono essere *embedded* nei movimenti, come circuiti utili per la mobilitazione.

Il *Networking*, può infine essere considerato un *enhancement strategy*, una strategia di rafforzamento, grazie al *conoscersi*, informarsi, *scambiare, dare e ricevere supporto*. Significa attivare sinergie e iniziative comuni per modificare radicalmente la posizione delle donne all'interno della società. In questa visione, il *Networking* ha come scopo l'*Empowerment* delle donne che fanno parte della rete, e più in generale la rimessa in gioco e la trasformazione della struttura sociale e delle dimensioni di genere. Attraverso il *Networking* le donne cercano di aumentare la propria influenza. Come sostiene Johnson, la rete è uno strumento che consente di rompere "il soffitto di cristallo" e di fungere da "rete di protezione", ed è anche uno strumento duttile alle esigenze delle donne. "*Networking is viewed as a tool for change, which is adaptable to individual women's characteristics, goals, and backgrounds*" (Johnson, 1991).

Un carattere importante dei *networks* è il lavoro emozionale che viene messo in gioco, Infatti le attiviste all'interno dei *networks* cercano di riprodurre un'atmosfera familiare ed affettiva, basata sull'esempio dell'amore materno come amore universale, all'interno dei *networks* proprio per costruire reti di solidarietà (Rupp e Taylor, 1999). Quello che per molti è considerato uno svantaggio, ossia l'emotività delle donne, che per secoli ha

costituito un pezzo fondante del bipolarismo uomo-donna, viene quindi riletto, all'interno dei networks e nel modo di fare *Networking*, in maniera positiva: un vantaggio delle donne per creare una identità collettiva che unisca il mondo anziché dividerlo (Rupp e Taylor, 1999).

Il *Networking* si presenta dunque come una *chance* in più, proprio a partire dalle sue implicazioni relazionali. Il *fare rete* è un'attività che necessita di capacità diverse e che mette in connessione tra loro non solo soggettività diverse, ma anche piani d'azione diversi. Proprio per la sua complessità non basta mettersi insieme per costruire una rete, ci sono dei passaggi cruciali che devono essere rispettati. Prima di tutto devono essere presenti momenti di incontro, successivamente si deve essere in grado di coinvolgere le altre donne partecipanti alla rete, e infine si deve cercare di costruire una comunità stabile nel tempo. Il *Networking* richiede in questo senso una varietà di capacità, come la capacità relazionale, la capacità di connettere, la capacità di saper mediare quando ci si trova in condizioni di conflitto.

Il *mettersi in rete*, è stata la parola d'ordine dei movimenti delle donne sin dagli anni settanta, soprattutto all'interno dei Forum non governativi. Infatti è in quel periodo che si è assistito alla crescita esponenziale del *Networking* tra gruppi di femministe. Fin dagli anni settanta risulta chiaro che nei *network*, sia formali che informali, basati sullo scambio di beni e servizi e informazioni, esistenti sia nelle aree urbane che rurali, le donne rivestono un ruolo fondamentale, tanto nella loro creazione, quanto nel loro mantenimento (Braidotti, Charkiewicz, Hausler e Wieringa, 1994). Questa crescita esponenziale del *Networking* di matrice femminista, può essere collegato con la politica messa in atto dalle Nazioni Unite dagli anni settanta in poi proprio per favorire il dialogo internazionale tra i gruppi di donne di diverse nazioni. Come strumento chiave emerge, però, dalla Conferenza ONU di Copenaghen del 1980. Qui le organizzazioni presenti alla conferenza misero a tema la necessità di rafforzarsi non solo all'interno di ciascun paese, ma di darsi forza vicendevolmente all'interno del contesto globale. A tale scopo era necessario il rapporto e la collaborazione con altre organizzazioni del proprio e di altri paesi. La pratica del *Networking* ha consolidato i rapporti tra organizzazioni del Nord e del Sud del mondo, consentendo di costruire una idea di "solidarietà globale tra donne", fornendo la possibilità di trovare un terreno comune tra donne provenienti da esperienze completamente diverse.

Il *Networking*, però, secondo Donna Haraway, (1991) non deve essere considerato come un progetto, un obiettivo in se stesso. Infatti si presenta come uno strumento, un attrezzo (*a feminist tool kit*) a supporto di iniziative che hanno come fine quello di migliorare la condizione dalla quale si parte. Per Donna Haraway il *Networking* è una pratica femminista che crea nuovi spazi e, al contempo, è una pratica affascinante per il suo richiamare alla mente la pratica del *weaving* – tessitura, pratica considerata unicamente femminile. Tradizionalmente il ruolo di "tessitrice di relazioni" è spesso portato avanti dalle donne, ed è il *lavoro emozionale* delle donne a

creare e mantenere le reti all'interno sia della cerchia familiare che in ambiente lavorativo e nella comunità. In particolare nella letteratura sulle comunità, il fare rete è a volte definito come una maniera "femminile" d'agire (Dominelli, 1995: 133-43).

Nella pratica la costruzione di una rete nasce frequentemente dal rafforzamento di reti individuali e personali. Proprio in questo, però, si possono trovare alcuni degli ostacoli al fare rete delle donne. Si tratta degli stessi ostacoli che le donne trovano usualmente nella loro partecipazione alla società civile, come la mancanza di tempo, la scarsità di informazione, fattori legati alla socializzazione delle donne e ai ruoli di genere all'interno della società, (Stackman e Pinder, 1999).

Nel contesto della globalizzazione le interconnessioni delle reti rivelano bisogni e preoccupazioni comuni e producono spesso nuove alleanze. Sviluppando e mobilitando le reti e le alleanze sopranazionali, le donne generano spazi politici che ne rafforzano la presenza e l'incisività. Tuttavia, per trarne il maggior beneficio possibile occorre aumentare la partecipazione delle donne anche a livello locale.

1. *Networking ed Empowerment*

La categoria di *Networking* implica una connessione molto stretta con quella di *Empowerment*.

Nel dibattito femminista, il concetto di *Empowerment*, a partire dalla Conferenza di Pechino, intende descrivere le donne come *soggetti attivi* (e non come beneficiarie, clienti, partecipanti) soprattutto concentrandosi sulla dimensione del potere, che la diffusione nel discorso *dominante* ha rischiato di oscurare.

L' *Empowerment* è quindi un processo attraverso il quale le donne abbandonano uno stato di soggezione (mancanza di potere: *Io non posso*) per conquistare uno stato di consapevolezza e potere collettivo (*noi possiamo*).

Lo sviluppo dell'autostima è un pre-requisito importante, ma allo scopo di produrre cambiamento sociale non è sufficiente. In particolare l'*Empowerment* individuale non necessariamente coincide con l'*Empowerment* nelle relazioni di genere: l' *Empowerment* è raggiunto quando le donne conquistano la possibilità di decidere le priorità, organizzare i propri interessi attraverso l'azione di gruppi o *networks*, richiedere cambiamenti nelle politiche. Quando i bisogni e le *visioni* delle donne, in altre parole, occupano lo spazio del discorso pubblico (Young, et al 1993).

Jan Servaes collega l'*Empowerment* alla partecipazione nelle decisioni collettive a tutti i livelli della società, in modo che gli individui possano controllare i risultati di queste decisioni. In altre parole, l' *Empowerment* è la modalità con cui gli individui sono "capaci di aiutare se stessi" (Servaes, 1999: 194). Melkote e Steeves (2001) definiscono l' *Empowerment* un processo attraverso il quale gli individui e le

organizzazioni acquisiscono il controllo delle loro condizioni socio-economiche, della loro partecipazione nelle comunità e delle loro stesse vite.

All'interno di questa sfera le *organizzazioni* e i *networks* sono gli attori principali dei processi di sviluppo, per la loro capacità di mettere in discussione le strutture gerarchiche tradizionali al fine di stabilire il loro sistema di comunicazione e organizzazione che, in continua negoziazione con le risorse e i vincoli esistenti, si propone come alternativa e motore di *Empowerment*.

2. Tra globale e locale

I concetti di *Empowerment* e *Networking* sono entrati nel dibattito femminista tra gli anni Ottanta e gli anni Novanta, in un periodo che ha visto un'importante partecipazione collettiva alle Conferenze mondiali (culminate con la Conferenza di Pechino del 1995), e il tentativo contemporaneo di creare nuovi *advocacy networks* transnazionali e fortificare i legami preesistenti a livello locale e mondiale. Questa partecipazione globale dei movimenti delle donne è ormai ampiamente documentata. Il *Networking* delle donne su scala globale ha consentito ai gruppi locali di “*leap frog' past the boundaries of state sovereignty to propose visions of women's liberation that national governments might not countenance*” (Baden e Goetz, 1997: 45).

Alvarez (2000) definisce questa dimensione come la *transnationalization of local feminist discourses and practices*. Le dinamiche locali e transnazionali sono evidentemente mutuamente costitutive e difficili da separare analiticamente. Nelle parole di Alvarez, tuttavia:

“transnationalization refers to local movement actors' deployment of discursive frames and organizational and political practices that are inspired, (re)affirmed or reinforced—though not necessarily caused—by their engagement with other actors beyond national borders through a wide range of transnational contacts, discussions, transactions, and networks, both virtual and “real” (Alvarez, 2000: 2-3).

Nel caso del Sud America, le particolarità del contesto politico regionale e nazionale hanno visto il coinvolgimento dei gruppi locali di donne, già dagli anni ottanta, in una serie di scambi transnazionali della “società civile”.

In questo senso, i *networks* locali sviluppano repertori, o modalità specifiche, di inserirsi nel contesto transnazionale. Le logiche transnazionali, a loro volta, informano perché e come le attiviste locali cerchino i legami internazionali e cosa si aspettano di ottenere *localmente*, come conseguenza del loro coinvolgimento con gli spazi internazionali ufficiali ed alternativi.

E' possibile individuare due ragioni specifiche che descrivono le motivazioni del coinvolgimento in *networks* transnazionali: in primo luogo,

le reti locali ricercano i contatti transnazionali come mezzo per (ri)costruire o (ri)affermare identità subalterne, politicamente marginalizzate o messe in discussione, e per stabilire legami strategici di solidarietà; in secondo luogo, i *networks* locali hanno l'obiettivo di "espandere" i diritti formali o incidere nelle decisioni di *policy*, cercando di amplificare la propria influenza politica locale. Queste due strategie sono difficilmente separabili: possono avere differenti effetti sui *networks*, sulle dinamiche organizzative locali e sulle relazioni di potere, e possono produrre ulteriori negoziazioni e strategie nell'arena locale. In altre parole, le diverse strategie dei *networks* possono avere impatti differenti rispetto agli obiettivi preliminarmente selezionati, così come possono avere distinte conseguenze politiche sulle relazioni di potere all'interno degli stessi *networks*, nei discorsi e nelle pratiche delle stesse attiviste.

Il *Networking* delle donne, quindi, agisce contemporaneamente a livello locale e globale. In questo senso, come sostiene parte della letteratura femminista (Gilroy e Booth, 1999), il *Networking* può essere ricondotto al concetto di "glocalizzazione", che diversi autori (Robertson, 1995; Castells, 2003) definiscono come una particolare configurazione di spazio, luoghi e culture che è simultaneamente globale e basata localmente. Il termine 'glocale' deriva dall'inglese 'glocal', unione tra *global and locus*, e nasce inizialmente in riferimento al marketing. Secondo Robertson (1995) il concetto di 'glocalizzazione' consente di evitare il dualismo tra globale e locale e si concentra, invece sulla mutua implicazione di globale e locale. Il locale e il globale, argomenta Robertson, non si escludono. Al contrario, il locale deve essere compreso come un aspetto del globale. Globalizzazione significa anche l'unirsi, l'incontrarsi reciproco di culture locali, che devono essere ridefinite nei loro contenuti. Il concetto di glocalizzazione è quindi uno strumento per l'analisi delle dinamiche in atto tra globale e locale (Robertson, 1995) e contribuisce a descrivere la situazione in cui si è contemporaneamente connessi alle realtà globali ed impegnati in prima fila localmente (Hampton e Wellman, 2003).

3. Le reti transnazionali: *Networks* e *Coalitions*

All'interno di questo dibattito è importante focalizzare l'attenzione sulle reti transnazionali, studiate ormai da un numero crescente di autori (tra cui Edwards e Gaventa, 2001; Hilhorst, 2003).

Uno studio importante di Keck e Sikkink (1998) sottolinea come i *transnational networks* assumano differenti configurazioni, che possono essere suddivise in *Networks* e *Coalitions*. Questa suddivisione assume caratteristiche importanti anche per la comprensione di alcuni aspetti del presente lavoro di ricerca. La differenza fra queste due forme organizzative risiede nel fatto che i *network* sono reti temporanee di aggregazione, in genere finalizzate a raggiungere specifici obiettivi, le coalizioni condividono legami *permanenti* rispetto a più tematiche di intervento. Solitamente, le coalizioni sono dotate di uno staff e di una *membership* permanente, e

presentano obiettivi strategici più ampi e differenziati rispetto ai *networks*. Un ulteriore aspetto delle coalizioni è la forza acquisita nel dare voce a posizioni condivise e la possibilità di accesso (anche informale) alle informazioni attraverso relazioni di fiducia. La struttura organizzativa, inoltre, riflette un funzionamento a più livelli, che pone la coalizione in relazione con i movimenti dal basso, mantenendo comunque un ruolo di intervento e visibilità a livello nazionale e internazionale. Le coalizioni implicano una condivisione di risorse, obiettivi mutuamente condivisi, ma anche la condivisione del 'rischio' relativo alle pressioni esterne (Gray, 1996).

Le coalizioni sono infatti soggette ai limiti e ai vincoli propri di tutte le organizzazioni. Pfeffer e Salancik (1984) considerano le organizzazioni come dimensioni dipendenti dall'ambiente in cui operano: esse sono "entità strategiche" condizionate dalla disponibilità delle risorse necessarie alla loro azione. Per funzionare all'interno di un contesto di risorse scarse, le coalizioni sono portate, sempre di più, a collaborare con altre organizzazioni, alle quali sono legate da reti di interdipendenza. In un contesto sempre più dinamico e 'globalizzato', le coalizioni devono fare i conti con la questione della loro sopravvivenza, e con le capacità di cambiamento delle attività e strategie in risposta ai fattori ambientali. Tuttavia, una coalizione non è solo reattiva all'ambiente esterno, ma interagisce al proprio interno

Quando le risorse affluiscono con stabilità e sono abbondanti, le organizzazioni sono altrettanto stabili e 'competitive'. In un contesto in costante mutamento, con risorse sempre più incerte, la vulnerabilità dell'organizzazione, al contrario, aumenta. In questo caso: *"The participating agencies may willingly exchange their autonomy for the promise of some funding rather than face drastically reduced resources. No other options are available to them [...] Power is inevitably organised around the most critical and scarce resources in the social system."* (Pfeffer e Salancik, 1984: 158).

Uno dei risultati possibili di questa situazione è la tendenza verso la centralizzazione organizzativa.

Conseguentemente, le organizzazioni affrontano il dilemma di una sopravvivenza che dipende, in maniera crescente, dalla possibilità di adattarsi e lavorare con altre organizzazioni. E tuttavia, attraverso l'adesione a strutture collettive, le organizzazioni corrono il rischio di perdere il controllo delle proprie attività. *"The price for inclusion in any collective structure is the loss of discretion and control over one's activities. Ironically, to gain some control over the activities of another organization, the focal organization must surrender some of its own autonomy"* (Pfeffer e Salancik, 1984: 134).

Le coalizioni, in questo senso, permettono ai singoli gruppi aderenti di essere rappresentati a Washington, New York, Brussels e Ginevra, acquistando una voce che non avrebbero potuto avere come singoli. Ma è sempre implicito il rischio che questa maggiore visibilità e possibilità di

pesare richieda contropartite in termini di vincoli e di condizionamenti rispetto al proprio agire e alle proprie scelte. Un problema che, come vedremo, si pone continuamente nell'orizzonte delle reti di donne che ho studiato. La relazione e la vicinanza con le istituzioni (e le istituzioni dello 'sviluppo' sono paradigmatiche di questa ambivalenza) può dunque imporre una visione che non necessariamente coincide con quella dei movimenti dal basso (in particolare se il loro obiettivo strategico è quello dell'affermazione di una visione alternativa a quella dominante). In altre parole, una soluzione 'politicamente percorribile' rispetto alle istituzioni, non necessariamente coincide con una soluzione desiderabile per i gruppi, i movimenti (e le coalizioni che li rappresentano): la soluzione percorribile politicamente potrebbe contribuire a perpetuare i problemi sistemici originariamente identificati come *target* dalle coalizioni.

La scelta di collaborare con le istituzioni, di conseguenza, significa identificare alleati strategici all'interno delle stesse. Questa condizione non evita tuttavia il rischio identificato da Fowler (1997: 6) che afferma: “*the International Institutions are at an unrivalled position in setting the agenda in terms of the purpose and content of international assistance*”.

La collaborazione rischia di tramutarsi in mera complicità e questo è un problema costante di tutte le organizzazioni che cercano di influenzare senza venire cooptate. Ancora Fowler indica la possibilità di contrastare questo rischio lavorando sia all'interno, sia all'esterno delle istituzioni, contemporaneamente (Fowler, 1997).

Questo problema è particolarmente rilevante quando *network* e coalizioni assumono la funzione di *advocacy*.

4. I *Transnational Advocacy Network*

I *Transnational Advocacy Networks* sono *networks* o coalizioni che svolgono prevalentemente attività di *advocacy*, una categoria che indica il tentativo di influenzare i cambiamenti a livello politico. “*plead[ing] the causes of others or defend[ing] a cause or proposition. ... [Advocacy groups] are organized to promote causes, principled ideas, and norms, and they often involve individuals advocating policy changes*” (Keck e Sikkink, 1998: 8).

Queste organizzazioni hanno dimensioni transnazionali, sono motivate da valori condivisi, piuttosto che da aspettative professionali e materiali. Il livello di coesione, in queste reti, può variare, così come varia la struttura organizzativa: alcuni aspetti, tuttavia, permangono in comune. In primo luogo, queste reti sono solitamente considerate "attori non statali"; inoltre, le reti sono, solitamente, concentrate su singole tematiche (Cfr: Khagram et al., 2002).

La letteratura recente enfatizza il ruolo dei *advocacy networks* transnazionali come forma di attivismo politico internazionale, in particolare all'interno dei *Women's Movements* (Keck e Sikkink, 1998; Della Porta et al., 1999). Le attiviste che lavorano attraverso i *networks* non solo tentano di

influenzare le *policies*, di permeare le barriere tra gli stati ma di trasformare i termini e la natura del dibattito in corso. (Keck e Sikkink, 1998).

Questi tipo di *networks* coinvolgono un numero minore di attori, rispetto ai movimenti sociali, ma fanno ricorso a risorse specializzate e alla loro capacità di accedere alle élites, per ottenere sostegno per le proprie cause (Keck e Sikkink, 1998). Secondo la definizione datane dalla letteratura, gli *advocacy networks* transnazionali sono votati al cambiamento sociale e gli attori coinvolti sono tenuti insieme da valori e obiettivi comuni che sfidano lo status quo. (Ferree et al., 1999) Ed è proprio in questa condivisione di interessi valori ed obiettivi che si differenziano da altri attori internazionali come i governi e le agenzie transnazionali (Keck e Sikkink, 1998).

Gli *advocacy networks* utilizzano tre strategie per perseguire i propri obiettivi: la formazione di coalizioni; l'attività di *lobbying* e la sensibilizzazione.

La formazione di coalizioni è legata all'esigenza di parlare ad "una sola voce" con l'obiettivo di utilizzare/sfidare il crescente potere della globalizzazione. La condivisione delle informazioni e la specializzazione delle competenze risulta un ulteriore valore aggiunto nella formazione di coalizioni, così come la possibilità di accedere a differenti expertise, non sempre immediatamente disponibili localmente

Il confronto sempre più necessario con la dimensione internazionale tuttavia non può essere disgiunto da un confronto con le dimensioni locali. Soprattutto per i gruppi operanti nell'ambito dello sviluppo, un'importante fonte di legittimazione deve necessariamente rimanere l'ambito locale (Keck e Sikkink, 1998)

L'attività di lobbying è focalizzata sugli obiettivi e sulla relazione con gli interlocutori. Il problema del rapporto con gli interlocutori si presenta complesso e si articola su piani differenti. In questo senso si pone la questione della "natura" del rapporto con le istituzioni: lavorare all'interno del sistema (per cambiarlo) oppure restarne fuori, contrapponendosi? I movimenti femministi, ad esempio, si sono misurati con entrambe queste alternative prendendo posizioni molto differenziate e contrastate.

La scelta di lavorare all'interno delle istituzioni richiede di decidere quale grado di vicinanza (o lontananza) risulti più efficace per raggiungere gli obiettivi della coalizione senza correre il rischio di essere fagocitati. Una decisione strategica che presenta aspetti sempre più complessi, soprattutto perché l'azione di *lobbying* non è legata soltanto al livello nazionale, ma in maniera crescente alle istituzioni internazionali.

L'attività di sensibilizzazione mobilita solitamente intorno a tematiche specifiche. Keck e Sikkink (1998) sostengono che le strategie di sensibilizzazione richiedono una consapevolezza profonda di una situazione di ingiustizia tale da rendere "autoevidente" la inevitabilità della mobilitazione e l'immediata percezione delle responsabilità in gioco: "*a 'causal story' must be established so that responsibility for an injustice is*

obvious and that the causal chain needs to be sufficiently short and clear to make the case convincing" (Keck e Sikkink, 1998: 27).

Spesso essi lavorano a stretto contatto con i movimenti sociali che condividono gli stessi principi e qualsiasi movimento sociale può contenere al proprio interno un *advocacy network* transnazionale. Benché vi sia un'importante distinzione concettuale tra MS e gli *advocacy networks* basata sulle loro tattiche di mobilitazione e di risorse, ciò che li accomuna, ossia i fini e la condivisione di valori, rende la distinzione tra di loro necessariamente fluida (Ferree et al., 1999), ancora di più se si considera il fatto che proprio grazie a questi *networks* è stata possibile la mobilitazione del *Women's Movement* degli anni 1970 (Rupp, 1997), e se si considera che, all'interno dei *Women's Advocacy Networks*, la questione della costruzione delle identità, della consapevolezza, ed aggiungerei, dell' *Empowerment*, è centrale almeno tanto quanto la ricerca del cambiamento sociale.

5. Le reti di donne in agricoltura

Una letteratura ormai consolidata ha sottolineato in questi anni l'importanza che assume il *Networking* in ambito rurale, mettendone in luce le specificità. Un contributo particolarmente rilevante alla riflessione ci viene da Sally Shortall che per oltre dieci anni ha studiato le reti delle donne "farmer" in Canada. La sua ipotesi è che le reti di donne rurali restino in bilico tra l'essere movimenti di matrice femminista e l'essere associazioni professionali operanti in agricoltura (Shortall, 1999). I *Women's Farm Networks* costituiscono, a suo parere, una nuova forma di organizzazione collettiva che racchiude in sé le rivendicazioni femministe, la mobilitazione per il riconoscimento del lavoro femminile, le azioni mirate ad un miglioramento delle condizioni di vita e lavoro nelle aree rurali, passando attraverso la promozione della "rural community life" (Shortall, 1999). Le donne fanno leva sul loro ruolo all'interno della comunità per poter accedere a tutte quelle risorse che, in quanto donne, non sono loro immediatamente accessibili.

Nel suo lavoro Sally Shortall ha messo in luce come queste si attivino per poter garantire una maggiore visibilità e per accrescere il potere decisionale delle donne che ne fanno parte. La prima cosa che Shortall nota è che esse contengono al loro interno istanze e azioni tra di loro apparentemente in contraddizione. Le reti di donne, cioè, si pongono, allo sguardo di chi le osserva, a metà tra movimenti femministi e confederazioni agricole. Tale contraddizione, sostiene Shortall, è solo apparente e sembra tale solo perché all'interno delle organizzazioni agricole "neutre" non viene mai posta attenzione specifica alla questione delle donne rurali. Le donne che si associano pongono una duplice richiesta, da un lato condizioni di lavoro e di produzione migliori in quanto produttrici e, contemporaneamente, maggiore attenzione alle tematiche tipiche delle donne rurali (rappresentazione politica e associativa, pieno accesso alla

cittadinanza, visibilità e riconoscimento per il lavoro riproduttivo e produttivo delle donne).

I diversi aspetti presenti in questi gruppi hanno posto molte difficoltà di classificazione a sociologi, femministe e *policies makers*. Ma queste “apparenti contraddizioni”, come le chiama Shortall (1999), non risultano incompatibili per le donne e fanno parte di un unico percorso verso la riorganizzazione della vita rurale e il riposizionamento delle donne in essa.

In queste forme organizzative tuttavia si può nascondere un *effetto perverso*, quello di non incentivare la partecipazione delle donne all'interno delle associazioni rurali “neutre”, rischiando una nuova e diversa emarginazione. Il rinchiudersi nelle reti di sole donne rischia di riprodurre la separazione dei ruoli all'interno del mondo agricolo – uomini interessati alla politica e agli aspetti commerciali, donne più impegnate nelle questioni sociali – che hanno causato ad esempio lo scioglimento del “*Canadian Farm Women's Network (CFWN)*” studiato dalla Shortall per circa dieci anni.

I *Women's Farm Networks* nascono solitamente perché le donne, che già soffrono di un certo grado di invisibilità del loro lavoro, sono sottorappresentate sia all'interno delle associazioni rurali tradizionali - “neutre” – sia all'interno dei corsi di formazione e delle politiche che riguardano il settore rurale. E cercano dunque nella forza della rete la possibilità di una maggiore visibilità e di una diversa collocazione. I *Women's Farm Networks* si trovano spesso a fare da intermediari tra le posizioni delle donne e le posizioni delle organizzazioni rurali tradizionali (definite da Shortall non neutre ma *maschili* in termini simbolici e di maggiore presenza maschile) e restano così in bilico tra l'essere delle semplici reti di supporto di matrice femminista e l'aderire completamente ai valori e agli obiettivi propri delle associazioni professionali operanti in agricoltura, con conseguenti e profonde contraddizioni.

Già nel 1981 Flora si chiedeva se le battaglie di queste reti fossero lotte femministe o di classe (Flora, 1981), mentre Shortall si chiede se siano assimilabili più ai movimenti femministi che a gruppi corporativi, e Calbert (1989) si interroga se queste reti possano essere considerate una nuova forma di movimento sociale. Quella che può sembrare a primo sguardo una questione rilevante solo all'interno di un confronto disciplinare, in realtà riflette, da una parte, la difficoltà di concettualizzare la complessità della vita e del lavoro delle donne e, contemporaneamente, ha delle ricadute pratiche immediate in termini di finanziamenti e assistenza burocratico legale. Da un punto di vista teorico l'incertezza di definire il carattere di queste reti sottolinea una più generale difficoltà a definire in che cosa si sostanzii oggi un movimento, e più specificamente sottolinea la difficoltà di tracciare una precisa linea di demarcazione tra consapevolezza femminista e rivendicazione del riconoscimento delle professionalità e delle competenze delle donne.

Da un punto di vista concreto le *lobby* di donne (come il *Canadian Farm Women Network - CFWN*), ricevono maggiore o minore attenzione,

ed esercitano conseguentemente una maggiore o minore pressione, a seconda che le si consideri associazioni professionali, gruppi politici e/o di pressione, gruppi femministi, gruppi sociali inseriti in più ampi movimenti sociali e così via (Shortall, 1994). Ecco allora che le (auto)definizioni non sono indifferenti rispetto agli obiettivi, e rispetto agli interlocutori. Ad un primo esame, sembra che i gruppi organizzati di donne in agricoltura tendano a presentarsi come organizzazioni professionali, pur permanendo sia le rivendicazioni femministe, sia uno sguardo altro rispetto ad organizzazioni maschili simili. Le istanze di cui sono portatori questi *network* sembrano eccedere le categorizzazioni correnti, richiedendo una nuova definizione delle categorie stesse (Bhavani et al., 2003).

6. *Networking e Women's Movement*

“I conflitti sociali contemporanei non sono esclusivamente politici, dal momento che riguardano la produzione culturale del sistema. L'azione collettiva non è svolta semplicemente per lo scambio di beni nel mercato politico o per migliorare la partecipazione al sistema. Essa sfida la logica che governa la produzione e l'appropriazione delle risorse sociali. Il concetto stesso di movimento sembra sempre più inadeguato, se riferito ai recenti fenomeni. Io preferisco parlare di reti di movimento o aree di movimento, come di reti di gruppi e di individui che condividono una cultura conflittuale e un'identità collettiva. Questa definizione include non solo le organizzazioni “formali”, ma anche la rete di rapporti “informali” che collega individui e gruppi che costituiscono il nucleo di base alla più vasta area di partecipanti e di “utenti” di servizi e beni culturali prodotti dal movimento” (Melucci, 1988: 142).

Per Melucci la normalità organizzativa dei movimenti sociali odierni è proprio quella delle “reti di movimento”, che permettono appartenenze multiple, e in cui sono messi in gioco non solo le azioni politiche, ma anche il proprio coinvolgimento personale; per questo essi si presentano visibili solo quando vi è un alto coinvolgimento da parte degli attori che ne fanno parte.

“La situazione normale del “movimento” attuale è una rete di piccoli gruppi sommersi nella vita quotidiana che richiedono un coinvolgimento personale nell'esperienza e nella pratica dell'innovazione culturale. Essi emergono solo su temi specifici, come, per esempio, le grandi mobilitazione per la pace, per l'aborto, contro la politica nucleare, ecc.. La rete sommersa, sebbene composta da piccoli gruppi separati, è un sistema di scambio (Melucci, 1988).

Ciò detto, la mia ipotesi di lavoro è stata che il *Networking* sia allo stato attuale, il modo prevalente in cui i *Women's Movements* agiscono al fine di suscitare il cambiamento.

Il *Networking* è una modalità organizzativa e una pratica di lotta che favorisce il movimento delle donne, consentendogli di creare e condividere

un'identità comune, di ampliarsi e, indirettamente, di beneficiare del fatto che sia possibile appoggiarsi e usufruire della forza di organizzazioni e strutture istituzionali già esistenti. Come è stato sottolineato precedentemente, in genere i movimenti delle donne tendono ad operare appoggiandosi o addirittura entrando negli organismi internazionali istituzionalizzati, utilizzando il fatto che proprio la dimensione dei *network* consenta l'accesso a risorse, politiche, economiche sociali, che altrimenti non sarebbero raggiungibili. Come ho detto quello che distingue il *Women's Movement* dagli altri movimenti è proprio la sua grande possibilità di articolazione, la differenziazione degli interessi che vi confluiscono e delle differenze materiali culturali, sociali. e certamente l'articolazione dei riferimenti teorici ed etici. Il riferimento è al femminismo che è, come è stato precedentemente accennato, un termine fortemente problematizzato all'interno dei *Women's Movements*, ma non è possibile negare che i *Women's Movements* siano indissolubilmente legati al femminismo (cfr Molyneux, 1985; Alvarez, 1990). Molte donne attiviste che agiscono, operano e sono affiliate all'interno di tali *networks* non considerano né se stesse, né le proprie azioni come femministe. Paradossalmente, però, se si intende con femminismo il riconoscere le donne come un gruppo oppresso che opera per il cambiamento di tale status quo, allora possono essere indicate come derivanti dal femminismo le azioni e la condivisione di valori, obiettivi e interessi per sfidare la gerarchia di genere posta in essere dal *Women's Movement* e dai *networks*.

Come abbiamo già visto, per P. Y. Martin un'organizzazione può essere definita femminista, anche se i suoi membri non si autodefinirebbero mai come tali, se è caratterizzata da almeno una delle prime cinque delle dieci dimensioni da lei indicate e che sono: esplicito legame con l'ideologia femminista, condivisione anche non esplicita dei valori femministi, il perseguimento di fini che possono essere definiti come femministi, risultati femministi; l'essere stata fondata durante il periodo del femminismo degli anni 1970.

Di fatto il *Networking* internazionale ha dato grande impeto alla mobilitazione mondiale delle donne, specialmente se si considera il decennio che va dal 1985 al 1995, ossia il decennio compreso tra la conferenza di Nairobi e la conferenza di Pechino, entrambe organizzate sotto l'egida delle Nazioni Unite. Il movimento internazionale delle donne ha svolto un ruolo significativo nell'influenzare la mobilitazione delle donne all'interno delle singole nazioni. Le singole organizzazioni delle donne, inoltre, hanno appreso moltissimo attraverso la compartecipazione alle esperienze e alle strategie con le attiviste provenienti da contesti diversi. La conferenza di Pechino ha legittimato all'interno dei governi, delle ONG, delle agenzie di sviluppo gli elementi chiave del discorso femminista (Alvarez, 1998).

Possiamo dunque ipotizzare che la pratica del *Networking* non coincida con i movimenti delle donne nel senso che non possa essere *tout court* sovrapposta ad essi, ma che costituisca una potente e insostituibile

modalità di rafforzamento dei movimenti delle donne, consentendo loro di sottrarsi all'isolamento, di scambiare e confrontare pratiche e orientamenti, discussioni, obiettivi di lotta, di organizzare in modo ampio le mobilitazioni e di appoggiarsi e accedere al supporto di strutture internazionali consolidate senza tuttavia dover rinunciare alla propria autonomia.

Contemporaneamente il *Networking* favorisce e rafforza l'azione dei gruppi di donne organizzate (o meno) dentro le organizzazioni internazionali e spinge alla crescita di una maggiore coscienza e sensibilità di genere nelle istituzioni internazionali. La possibilità di connessione con le dimensioni istituzionalizzate ha di fatto i suoi vantaggi, soprattutto dal punto di vista del reperimento dei fondi, come testimonia gran parte della letteratura, e sembra non compromettere i fini e i valori delle organizzazioni. La contemporanea diffusione dell'uso dei telefoni cellulari, delle e-mail, di internet, a cavallo tra la fine degli anni 1990 e l'inizio del 2000, ha rafforzato ancora di più le possibilità di *Networking* sia a livello locale, che internazionale. Queste nuove condizioni tecnologiche e un maggior numero di donne istruite hanno fatto da base per una nuova mobilitazione delle donne che ha preso forme diverse rispetto all'attivismo degli anni '60/70.

Una delle ragioni per cui le donne decidono di utilizzare la strategia del *Networking* è, secondo Hale, la possibilità che tale strumento offre di sviluppare strategie comuni, basate sulle diverse capacità delle associate che diventano risorsa comune e condivisa all'interno del *Network*, per influenzare i *decision makers* a livello sia nazionale che transnazionale (Hale, 2004). Allo stesso tempo la globalizzazione offre nuove opportunità per alleanze internazionali, alleanze tra i lavoratori e alleanze tra sindacati, associazioni ed organizzazioni che difendono i diritti dei lavoratori. In molti casi queste alleanze sono nate e si sono sviluppate attraverso i *Network* messi in piedi da attiviste donne. Questo *Networking* globale può essere visto come un nuovo tipo di internazionalismo, ma soprattutto come un modo per riportare al centro dell'attenzione i diritti delle donne lavoratrici (Hale, 2004).

A conclusione di questa disamina si può affermare che i *Networks*, e la pratica del *Networking*, siano il modo prevalente, ma non esclusivo, in cui oggi il *Women's Movement* incanala le proprie forze, attività e risorse per meglio incidere sul cambiamento sociale, sia nella ricerca di alleanze contemporanea con le elite e la base, sia per superare il *bias* negativo legato al femminismo, sia per poter agire contemporaneamente a livello locale e livello transnazionale.

Considerazioni conclusive

In questo lavoro sono state presentate le caratteristiche e il ruolo assunti dal *Networking* nelle strategie di organizzazione e resistenza delle donne, cercando di chiarire i nessi che legano questa forma organizzativa ai *Women's Movements* e ai processi di *Empowerment* percorsi in questi anni

dalle donne. Le domande che mi sono poste sono molteplici e in particolare mi sono interrogata sulla "natura" dei rapporti tra le reti tessute "dal basso" dalle donne rurali e le grandi organizzazioni internazionali, ragionando sui margini di autonomia dei circuiti locali rispetto alle istituzioni internazionali, e mi sono chiesta se il *Networking* sia una modalità organizzativa efficace per superare sia i vincoli locali, che le imposizioni del globale.

I casi da me studiati – in Perù ed Uruguay - sembrano dare risposte convergenti sia sulle modalità di costruzione che sulla natura dei rapporti tra le reti locali e i *network* internazionali, tanto in relazione agli aspetti di autonomia, che a quelli delle possibili dipendenze.

Networking ed Empowerment tra locale e globale

Uno degli obiettivi della ricerca è quello di verificare sul campo quali siano i significati e le ricadute dei tre concetti chiave di *Networking*, *Empowerment* e *Mainstreaming* emersi dalla conferenza di Pechino nel 1995.

Non a caso è una dimensione fortemente tematizzata nelle strutture dirigenti di IFAP a Parigi e in molte delle reti di donne presenti nel primo mondo e poco o per nulla evidente in situazioni meno formalizzate istituzionalmente e più periferiche come quelle da me analizzate.

Al contrario, la ricerca ha evidenziato la valenza delle categorie di *Networking* ed *Empowerment* nei contesti analizzati. In particolare, emerge che il *Networking* è strettamente legato alla dimensione dell'*Empowerment*, come del resto la stessa Conferenza di Pechino sottolinea. Tuttavia, il nesso fra *Networking* ed *Empowerment* non si concretizza in maniera causale e necessaria. Le differenze fra i due casi presi in esame esplicitano come questo nesso sia tutto interno ad una "pratica del fare" che richiede di essere esplicitata.

La ricerca ha messo in luce il carattere plurale e composito del "fare rete". Le reti delle donne non si sviluppano solo a livello locale, ma interagiscono continuamente con reti più ampie (nel caso specifico l'IFAP) e attraverso questa relazione innestano sinergie, contatti, relazione nell'arena globale. In questo senso la ricerca si è confrontata con le attività di *Networking* delle donne su un duplice livello, la dimensione globale e quella locale, anche alla luce della letteratura che ha messo in luce i nessi tra il *Networking* e queste due dimensioni (Baden e Goetz, 1997; Alvarez, 2000).

Una delle ipotesi di partenza della ricerca era che l'attività di *Networking* puntasse a reperire nella sfera globale le risorse per spenderle localmente (*boomerang effect*). Questa ipotesi è stata parzialmente smentita dal lavoro di ricerca, che ha invece sottolineato come la relazione fra globale e locale, giocata attraverso il *Networking*, sia di carattere molto più complesso. L'arena globale è il luogo delle risorse, delle opportunità che le organizzazioni locali frequentano per mettere a tema, gestire, negoziare ed eventualmente superare i vincoli locali. Il raffronto tra la dimensione

globale e quella locale non è però né semplice né univoco: le organizzazioni internazionali, e la dimensione transnazionale, infatti, impongono nuovi vincoli, nuove attribuzioni di senso, suggeriscono la necessità di nuove strategie e possibilità di resistenza, mettendo in discussione e spostando gli orizzonti e i confini dell'agire locale. Contemporaneamente il trasformarsi, il rafforzarsi, il declinare delle reti locali, nel trasferire forza o contraddizioni nelle reti internazionali, ne ridisegnano equilibri e capacità di contrattazione. E' nella *confluenza* tra globale e locale che si definisce (e si trasforma) la connessione tra *Networking* ed *Empowerment*. Il potenziamento della presenza, della visibilità, dell'autonomia delle donne nelle differenti istanze istituzionali e nei luoghi decisionali (come emerge chiaro dalla comparazione dei due casi studiati), si iscrive nella loro capacità di fare rete come intersezione tra *radicamento locale* e *inserimento internazionale*.

In contesti fortemente esposti all'irruzione e alle turbolenze della globalizzazione, e delle istanze economiche e politiche che la "governano", il radicamento locale del "fare rete" trova nelle connessioni a livello internazionale una condizione in parte scelta, ma a volte "necessitante" per sopravvivere e/o per rafforzarsi localmente. E contemporaneamente il processo di *Empowerment* attivato a livello locale mette in moto circuiti virtuosi per il rafforzamento istituzionale e per le capacità di *advocacy* di molte organizzazioni internazionali. Ciò che emerge significativamente da due casi analizzati è come il *Networking* sia profondamente connesso con l'organizzazione del vivere quotidiano. Questo consente di tematizzare il fatto che i percorsi di *Networking* richiedono in generale un profondo radicamento nelle dimensioni locali, o forse meglio, si inscrivono e trovano la loro forza nel loro essere *embedded* nella tessitura della vita quotidiana. Potremmo in questo senso dire che la costruzione di queste reti costituisce una possibilità originale di saldare, attraverso una specifica pratica relazionale, la dimensione locale e globale, offrendo un modello specifico di *glocalizzazione* (Gilroy e Booth, 1999; Robertson, 1995; Hampton e Wellman, 2003).

Occorre tuttavia tenere presenti importanti differenze tra i due casi. In particolare mi riferisco alle differenze materiali e alle strategie attraverso cui è stata costruita la coesione della rete e sono stati focalizzati gli obiettivi da raggiungere in Perù e in Uruguay. In entrambi i casi la comunicazione diventa centrale per l'attività, così come diviene essenziale la costruzione di una *base di significati*, fortemente legati alle pratiche di *Empowerment*, comuni. Tuttavia per tutta la prima fase della propria vita la gran parte delle attività di Amru si è concentrata sulla "formazione" di genere al fine di intraprendere un'accurata esplorazione del tessuto comune tra le donne per rafforzare la vicinanza tra esse e farle sentire parte di un tutto attraverso un processo di *Empowerment*. Certamente la vicinanza e la conoscenza dei movimenti femministi, che in quegli anni animavano la vita del paese e il dibattito internazionale e un tessuto culturale storicamente orientato alla partecipazione e all'associazionismo politico hanno fortemente inciso su

tale scelta. Vi è anche una forte componente “esterna”, nel senso che sia il dibattito internazionale che le reti con cui queste donne entrano in contatto puntano molto sulla formazione per la costruzione della consapevolezza di genere e per l’ *Empowerment* delle donne, tuttavia questa spinta non è vissuta come “arbitraria” ma come “naturale” nel percorso di rafforzamento delle donne e di svincolamento dalla società patriarcale. Il tema *culturale* del genere diviene così un riferimento interno alla vita quotidiana dell’organizzazione. E’ solo in un secondo tempo che Amru orienterà la forza della sua rete relazionale verso gli aspetti più strettamente connessi alle esigenze economiche delle associate.

In Perù, invece la costruzione di una comune *base di significati* non si articola in primo luogo sulla messa a tema delle differenze di genere e dei diritti femminili, che pure sono ben presenti alla consapevolezza di molte, ma prende le mosse dalle condizioni materiali delle produttrici di caffè, L’essere donna, le differenze, i compiti, i ruoli, all’interno della famiglia, della comunità, della società e del mondo del lavoro sembra essere un dato di fatto. non sembra esservi la necessità di indagare oltre, anche perché non vi è un forte legame con il dibattito proveniente dal mondo dei *Women’s Movements*, anzi l’essere “femminista” è visto con sospetto. Quando le ONG propongono percorsi di formazione di genere, questi percorsi vengono visti come “superflui” rispetto alle necessità primarie, espressione della situazione di svantaggio e iniquità economica e delle condizioni di vita che costituiscono il *frame* primario e quotidiano delle donne e delle loro comunità. Solo in un secondo tempo, quando la rete ha già iniziato a rispondere a tali esigenze, il percorso di consapevolezza di genere, proposto dalla rete internazionale IFAP viene accolto ed utilizzato come collante tra le diverse donne che vogliono formare la rete nazionale peruviana.

In un certo senso si può concludere che, al di là delle differenze, il percorso di *consapevolezza* di genere serve in entrambi i casi a ri/costruire e svelare una base di somiglianza tra le donne ed ad evidenziare come la condizione di svantaggio nella quale vivono sia legata alla cultura patriarcale del contesto. Il *network* è utilizzato in entrambi i casi di studio come strumento di “apertura”, nei confronti sia delle organizzazioni internazionali che nei confronti delle altre realtà esistenti sul territorio (nel caso peruviano), ed è anche utilizzata per definire e ridefinire i legami tra donne

Esclusione e vincoli di genere

Gli studi di genere in campo rurale, come abbiamo visto, hanno prodotto, negli ultimi anni, un’importante letteratura che documenta i processi di esclusione delle donne in agricoltura. Processi che appaiono frutto di una complessa interazione tra dimensioni di controllo tradizionale e nuovi vincoli, legati alle trasformazioni del capitalismo globali. Questi contributi hanno descritto le difficoltà delle donne nell’accesso alla terra, al credito, all’educazione e formazione, alla conoscenza tecnologica, ai

processi di *decision-making* (Sachs, 1996; Shortall, 1999). E hanno sottolineato l'invisibilizzazione delle donne come "produttrici", una invisibilizzazione che rimanda, da un lato, a specifiche costruzioni discorsive e culturali e, dall'altro, alle logiche della riorganizzazione capitalistica globale. Queste analisi, tuttavia, non hanno ancora sufficientemente indagato le modalità con cui le donne negoziano, organizzano e utilizzano strategicamente vincoli e risorse per sottrarsi alle condizioni materiali e simboliche di segregazione, discriminazione, sottomissione. L'ipotesi che il *Networking* costituisca per le donne in agricoltura un elemento strategico di "sottrazione" ai vincoli imposti dai sistemi di sfruttamento globale e di "ridefinizione" dei vincoli locali, in particolare quelli di genere, è stata messa in questione nel corso della ricerca sul campo. In particolare, è apparso evidente come sia necessario concettualizzare ed esplicitare in maniera adeguata quali siano i *vincoli* che le strategie messe in atto dalle reti organizzate di donne si trovano ad affrontare. In maniera analitica, poiché i differenti vincoli rimandano l'uno all'altro, possiamo schematicamente parlare di vincoli globali e locali. Rispetto alla dimensione globale, lo studio dei miei due casi consente di identificare tra questi gli effetti della globalizzazione economica, l'azione delle multinazionali, la presenza delle organizzazioni internazionali (incluse le reti transnazionali, e le organizzazioni non governative); i vincoli del locale sono identificabili nelle organizzazioni locali, le istituzioni e ONG nazionali, ma anche nelle disparità di genere e nelle loro implicazioni economiche, culturali, sociali. E' tuttavia possibile descrivere i vincoli anche a partire dalla loro "natura". Possiamo riferirci a vincoli globali di carattere economico e, in particolare, a vincoli connessi agli accordi internazionali in materia di produzione e commercio estero; a vincoli istituzionali, legati alla produzione di politiche pubbliche, alle necessità regolative statali, al contesto organizzativo. Per quanto riguarda la "natura" dei vincoli locali, quelli economici sono evidenti nella struttura della proprietà della terra, nelle modalità di produzione, nella determinazione dei prezzi, così come nelle differenze di retribuzione. In questo caso, appare chiara la disparità fra vincoli formali (di carattere istituzionale) e sostanziali. Le disparità di genere emergono in maniera chiara in questa discrasia, rendendo evidenti le difficoltà che le donne attraversano nei contesti analizzati, soprattutto per quanto riguarda l'ambito rurale. Quali sono quindi le alternative che i *networks* analizzati nella ricerca pongono in essere?

Vincoli di genere e ricerca di alternative

L'ipotesi che il *Networking* costituisca per le donne in agricoltura un elemento strategico di "sottrazione" ai vincoli, imposti dai sistemi di sfruttamento globale e locale, offre dunque la possibilità di mettere a tema come le donne utilizzino e trasformino, almeno parzialmente, in "risorse" i vincoli istituzionali e regolativi posti dalle organizzazioni internazionali (di donne) in termini di *advocacy*, *mentoring*, *lobbying*, *accesso ai*

finanziamenti, scambio di informazioni (Pfeffer e Salancik, 1984, Fowler, 1997). In questo senso la lettura della capacità di fare rete come *intersezione tra radicamento locale e inserimento internazionale* trova una importante conferma.

Tuttavia non si coglierebbe pienamente la portata di questa dimensione, senza focalizzare meglio la stretta connessione - insita nella categoria stessa di *Networking* - tra vincoli globali e vincoli locali, e le implicazioni che questi ultimi hanno in relazione alle modalità con cui - come ho detto prima - le donne negoziano, organizzano e utilizzano strategicamente vincoli e risorse per sottrarsi alle condizioni materiali e simboliche di segregazione, discriminazione, sottomissione. La letteratura ha ampiamente messo in luce, come si è più volte detto, i caratteri dei vincoli locali, sottolineando le implicazioni di genere di cui sono intrisi. Le ricerche rivelano come *segregazione, discriminazione, sottomissione* assumano forme e significati specifici a partire dalla collocazione delle donne (e degli uomini) "in quanto tali", mettendo in luce il carattere sessuato di vincoli solo apparentemente neutri. La ricerca e la comparazione tra i due casi analizzati mette pienamente in luce la generalità di queste analisi, ma anche le innumerevoli articolazioni con cui questi vincoli si declinano localmente. L'invisibilizzazione delle donne come *produttrici* e il non riconoscimento come soggetti economicamente (socialmente, politicamente, simbolicamente) indipendenti si pone come uno snodo centrale. E' intorno a questo *non riconoscimento* che concretamente si strutturano molte delle forme dell'esclusione femminile in agricoltura. Ed è intorno alla messa in scacco di questo "disconoscimento" che si costruiscono molte delle strategie di *Empowerment* del "fare rete". I casi del Perù e dell'Uruguay dicono che le donne svolgono innumerevoli attività lavorative (le *cafetaleras* ad esempio coprono *tutto* il ciclo riproduttivo del caffè) senza essere retribuite, essendo generalmente ricomprese nell'ambito delle "attività familiari".

La *non* retribuzione del lavoro femminile nel contesto dell'impresa familiare segnala concretamente la presenza di un sostrato culturale che non le riconosce come "lavoratrici", e contemporaneamente come soggetti indipendenti. Spesso, come avviene in Perù, questo disconoscimento trova riscontro formale in un apparato legislativo che esclude le donne dalla piena cittadinanza. Queste considerazioni consentono di capire perché la battaglia per il *riconoscimento* sia centrale nelle strategie di *Empowerment* delle reti uruguayane e peruviane.

L'articolazione dei percorsi analizzati mette in luce modalità e strategie molto diverse, perché profondamente diversi sono i contesti in cui si esplicano. Permette però, attraverso l'analisi del "fare concreto" nell'agire quotidiano, attraverso il confronto con la *pratica* del *networking*, e non solo con la sua astrazione, con le condizioni di vita *vissuta*, e non soltanto evocata o immaginata, di far emergere in entrambi i casi l'inestricabile intersezione tra dimensione locale e dimensione globale, tra i luoghi dell'intimità e del vivere quotidiano e gli spazi del mondo. La

conquista di questo riconoscimento infatti assume il suo senso solo mettendo in discussione equilibri, valori, rapporti di forza che si inscrivono nelle dimensioni più vicine e immediate del vivere (la famiglia, la comunità), o mettendo in discussione tratti culturali profondamente radicati nel sentire comune. Ma diventa elemento concreto di *trasformazione* solo attraverso il crescere della forza e dell'autonomia delle reti di appartenenza e, dunque, attraverso la loro capacità di superare i confini locali.

L'azione dei gruppi di donne si pone, quindi, come trasversale ai vari ambiti, ma anche come circolare rispetto ai feedback, ai cortocircuiti innescati dai vincoli esistenti, dalle risorse disponibili o richieste, dalle opportunità e dalle resistenze. Una circolarità che si alimenta continuamente, che acquista spessore attraversando la dimensione del locale e del globale. Innescare processi di *Empowerment*, quindi, fa riferimento alla possibilità di creare spazi alternativi (le reti) per dare vita al processo per acquisire/confrontare/utilizzare pratiche e discorsi innovativi rispetto al contesto di partenza. I tratti costitutivi di questa dinamica fra *agency* collettiva e strutture sociali oscillano, quindi, tra l'orizzonte di un profondo mutamento sociale e le pratiche quotidiane delle singole donne.

Il tema richiede certamente ulteriori approfondimenti, ma quello che a conclusione della ricerca vorrei mettere in evidenza è come il *Networking* si sia rivelato in entrambi i casi come un utile strumento per far emergere alternative. La ricerca ha messo in evidenza come le disparità che le donne vivono sotto diversi punti di vista (economico, geografico, culturale, sociale, politico) si intersechino e pesino sulla quotidianità. Cercare alternative a questo status quo è reso possibile dal *Networking*, a livello locale perché mette in comune saperi e forze dei gruppi delle donne, ma anche attingendo alle risorse messe a disposizione dai *network* internazionali. Per poter attingere a tali risorse tuttavia bisogna sapersi organizzare, bisogna saper parlare il loro linguaggio. I casi di studio rappresentano un esempio di come il lavorare insieme con altre associazioni a differenti livelli (locale, nazionale e transnazionale) consente il rafforzamento e rende possibile l'accesso ai processi di *decision making*.

Attraverso la collaborazione con la rete internazionale le reti di donne cercano di superare, aggirare la loro storica marginalizzazione all'interno delle "stanze dei bottoni". Su questo punto tuttavia la ricerca empirica mette in luce i profondi limiti di questo superamento. Per le donne che ho studiato è ben difficile "reindirizzare" le politiche dell'IFAP, anche se ne rappresentano il "fiore all'occhiello". Come molte volte sottolineato nelle interviste, "Parigi è lontana". Ciò non di meno, il farne parte apre loro le porte delle associazioni locali. Allo stesso tempo la loro attiva partecipazione e il successo delle loro iniziative rende impossibile alla rete internazionale il tralasciare le richieste delle donne che fanno parte delle diverse reti, non solo nel caso di Uruguay e Perù. Ed è attraverso la voce delle donne, soprattutto, che si articola il "dissenso" rispetto alle decisioni o alle linee programmatiche non condivise all'interno delle riunioni.

Questa partecipazione ha determinato ad esempio in IFAP la decisione di integrare le donne all'interno delle singole commissioni per dare più forza alle richieste provenienti dai gruppi di donne. Un processo che non è né facile né senza ostacoli, anche perché le donne provengono da contesti diversi e con differenti necessità.

Il *Networking* come strumento per l'*Empowerment* di genere sembra rappresentare anche un'alternativa percorribile rispetto alle regole dominanti del mercato del lavoro nei due casi studiati. Il mercato del lavoro si presenta in entrambi i casi basato sullo sfruttamento "patriarcale" del lavoro delle donne. Attraverso il *Networking* le donne cercano di trasformare tale situazione basandosi sulle proprie capacità e conoscenze.

Il *Networking*, anche grazie alla diffusione delle reti internazionali, delle pratiche e dei discorsi femministi, si interseca così in maniera originale all'interno dei diversi contesti e offre alle donne la possibilità di accrescere lo scambio di conoscenze e informazioni e l'accesso a fonti alternative di sostentamento. Questo accresce la consapevolezza delle donne e ne permette il rafforzamento (*Empowerment*), e l'organizzarsi in rete permette di cercare di riequilibrare le relazioni sociali, economiche e familiari in situazioni di marginalità e perifericità.

Vorrei infine sottolineare il problema dei rapporti con la dimensione internazionale e la dimensione locale, attraversando le differenze tra i due casi analizzati.

La rete delle donne uruguayane trova in IFAP, un importante canale per piegare a proprio favore il rapporto con l'organizzazione nazionale di produttori rurali (*Comisión Nacional de Fomento Rural - C.N.F.R*) e ottenerne l'appoggio per radicarsi nel mercato locale e poter vendere i prodotti della cooperativa "Delicias Criollas". In questo senso AMRU pratica in pieno il "*boomerang effect*" teorizzato da Keck e Sikkink (1998) facendo leva su un *vincolo* posto da IFAP, quello per cui le associazioni di produttori che fanno parte dell'organizzazione devono avere per statuto uno specifico settore di donne produttrici; un vincolo che per le donne risulta essere una risorsa. IFAP costituisce un elemento strategico per tessere e consolidare i rapporti tra le donne *campesinas* in Sud America, un obiettivo importantissimo per AMRU, ma ugualmente per IFAP che sta spingendo al consolidamento dei *network* di produttrici nel continente sud americano, anche per riequilibrare le difficoltà che l'Organizzazione attraversa in questa fase in altri contesti. A suggello di questa convergenza di interessi la fondatrice di AMRU, Nibia Olid, viene cooptata nello Standing Committee of Women di IFAP. AMRU e IFAP hanno così, per ragioni diverse, un interesse comune, estendere l'esempio di AMRU in altri contesti e rafforzare la messa in rete delle donne sud americane.

In Perù la rete delle donne *cafetaleras* trova in IFAP un supporto analogo a quello dell'esempio uruguayano, come elemento di forza per imporre a livello locale una presenza riconosciuta delle donne nella *Junta Nacional del Café*. A differenza di AMRU però le donne *cafetaleras* giocano in questo rapporto la possibilità/necessità di ampliare ed estendere

la rete delle donne a livello nazionale. La forza raggiunta come produttrici di caffè non basta per resistere all'espropriazione di ricchezza operata dalle multinazionali in Perù, richiede la tessitura di una rete con gli altri gruppi di produttrici come le *alpaqueras* e le produttrici di *cocciniglia*. Potremmo dunque interpretare anche l'esempio peruviano come un *effetto boomerang*. Questa interpretazione tuttavia risulta molto riduttiva se solo proviamo a leggere l'esperienza delle *cafetaleras* come un percorso attraverso cui "resistere" e "sottrarsi" ai vincoli posti sul caffè dalle grandi multinazionali.

Fortemente radicate là dove vivono e producono, queste donne possono sottrarsi alle dinamiche "neocoloniali" delle multinazionali solo affidandosi a dimensioni altrettanto globali (nel caso specifico la rete del commercio equo e solidale). Il radicamento locale è *la condizione* che le rende abbastanza forti per misurarsi con il mondo. Radicarsi localmente non significa dunque e soltanto esaurire le proprie strategie di *Empowerment* in termini "localistici", significa porre le condizioni per rafforzare le proprie possibilità a livello globale.

Come già suggerito, potremmo dunque leggere l'intersezione tra *Empowerment* e *Networking*, che emerge dai casi studiati, come un particolare percorso di *glocalizzazione*, inteso come "strumento" che ci aiuta a descrivere nella loro concretezza materiale le conseguenze della intersezione tra locale e globale, una situazione in cui si è contemporaneamente "globally linked and locally engaged" (Hampton e Wellman, 2003). Questa prospettiva invita a ripensare le categorie tradizionali con cui sono descritte le condizioni materiali dei contesti decentrati. Le linee di esclusione politica, sociale ed economica in questa prospettiva, più che rigide e permanenti, sono viste come fluide e agite dal cambiamento.

Attraverso il *Networking*, il cambiamento è continuamente negoziato (nel privato, nell'ambito produttivo locale, nella sfera organizzativa transnazionale).

In conclusione, nei casi esaminati nella ricerca, il *Networking* offre la possibilità non solo di sopperire all'assenza di risorse, e di confrontarsi con i vincoli esistenti, ma offre la possibilità di innescare o rafforzare processi di *Empowerment* che consentano la negoziazione e la rielaborazione delle relazioni di genere e delle discriminazioni materiali.

Bibliografia

- Alvarez, S. (1990), *Engendering Democracy in Brazil: Women's Movements in Transitional Politics*, Princeton University Press, Princeton.
- Alvarez, S. (1998), "Latin American Feminisms 'Go Global': Trends of the 1990s and Challenges for the New Millennium", in Alvarez, S., Dagnino,

- E., Escobar, A. (eds.), *Cultures of Politics/Politics of Cultures: Revisioning Latin American Social Movements*, Westview, Boulder.
- Alvarez, S. (2000), "Translating the Global: Effects of Transnational Organizing on Local Feminist Discourses and Practices in Latin America", *Cadernos de pesquisa*, 22, PPGSP/UFSC.
- Baden, S., Goetz, A. M. (1997), "Who Needs [Sex] When You Can Have [Gender]? Conflicting Discourses on Gender at Beijing.", in Staudt K. (ed.), *Women, International Development, and Politics: The Bureaucratic Mire*, Temple University Press, Philadelphia.
- Bhavnani, K. , Foran, J., Kurian, P. (eds.) (2003) *Feminist Futures: Re-imagining Women, Culture and Development*, Zed Books London,
- Braidotti, R., Charkiewicz E., Hausler S., Wieringa S. (eds.), (1994), *Women, the Environment and Sustainable Development. Toward a Theoretical Syntesis*, Zed Books, London.
- Calbert, L. (1989), "Old And New Farm Women's Movements? With a Focus on the Women's Institutes of Ontario", in Shaver F. (ed.), *Women in Agriculture*, CRRF Publications, Manitoba.
- Carroll, W. (1996), "Master Framing and Cross-Movement Networking in Contemporary Social Movements", *The Sociological Quarterly*, Volume 37, 4:601-625.
- Castells, M. (2003), *Il potere delle identità*, Egea, Milano.
- De Lauretis, T. (1999), *Soggetti eccentrici*, Feltrinelli, Milano
- Della Porta, D., Hanspeter K., Rucht, D. (eds.), (1999), *Social Movements in a Globalizing World*, St. Martin's, New York.
- Dominelli L. (1995) "Women in the Community: Feminist Principles and Organising in Community Work", *Community Development Journal*, vol 30:133-43.
- Edwards, M., Gaventa, J. (eds.) (2001), *Global Citizen Action*, Earthscan, London.
- Ferree Marx, M., Risman, B., Sperling, V., Gurikova, T., Hyde, K. (1999), "The Russian Women's Movement: Activists' Strategies and Identities.", *Women and Politics* 20(3):83-109.
- Flora C. (1981), "Farm Women, Farm Systems and Agricultural Structure Suggestion for Scholarship", *The Rural Sociologist* 1,(8): 381-386.
- Fowler, A. (1997), *Striking a Balance*, Earthscan Publications. London.
- Gilroy, R., Booth, C. (1999), "Building Infrastructure for Everyday Lives", *European Planning Studies*, Vol.7,(3):307-324.
- Gray, B. (1996), "Cross-sectoral Partners: Collaborative Alliances amongst Business, Government, and Communities", in C. Huxham (ed.), *Creating Collaborative Advantage*, Sage Publications, London.
- Hale, A. (2004), "Networking as Women Workers in the Context of Globalized Production", *International Feminist Journal of Politics*, 6 (4): 669-672.
- Hampton, K., Wellman, B. (2003), "Neighboring in Netville: How the Internet Supports Community and Social Capital in a Wired Suburb", *City & Community*, 2 (4): 277- 311.

- Haraway, D. (1991), *Simians, Cyborgs and Women; The Reinvention of Nature*, Free Association Books, London. Trad. It. Haraway, D. J. (1995), *Manifesto Cyborg. Donne, tecnologie e biopolitiche del corpo*, Feltrinelli, Milano.
- Hilhorst, D. (2003), *The Real World of NGOs: Discourses, Diversity and Development*, Zed Books, London.
- Johnson, J.R. (1991), "Networking: How to Permeate the Glass Ceiling—Some Highlights from Recent Studies of Networking among Women", *Research in Education*, (RIE Document Reproduction No. ED 332 356).
- Khagram, S., J. Riker, Sikkink, K. (eds.), (2002), *Restructuring World Politics: Transnational Social Movements, Networks, and Norms*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Keck M., Sikkink, K. (1998), *Activists Beyond Borders: Advocacy Networks in International Politics*, Cornell University Press, Ithaca.
- Melkote, Srivinas R., Steeves, H. L. (2001), *Communication for Development in the Third World: Theory and Practice for Empowerment*, Sage, London.
- Melucci, A. (1988), "La sfida simbolica dei movimenti contemporanei"; in Cohen, J.L., Melucci, A., Offe, C., Pizzorno, A., Tilly Ch., Touraine A., *I nuovi movimenti sociali*, FrancoAngeli, Milano.
- Molyneux, M. (1985), "Mobilization without Emancipation? Women's Interests, the State, and Revolution in Nicaragua.", *Feminist Studies* 11(2):227-54.
- Pfeffer, J. and G. R. Salancik (1984) 'The design and management of externally controlled organizations', in D. S. Pugh (ed.) *Organizational theory*, Penguin, New York
- Piselli, F. (a cura di), (1995), *Reti. L'analisi di Network nelle scienze sociali*, Donzelli, Roma.
- Robertson, R. (1995), "Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity"; in Featherstone M., Lash S., Robertson R. (eds.), *Global Modernities*, Sage, London.
- Rupp, L. (1997), *Worlds of Women: The Making of an International Women's Movement*, Princeton University Press, Princeton.
- Rupp, L., Taylor, V. (1999), "Forging Feminist Identity in an International Movement: A Collective Identity Approach to Twentieth-Century Feminism.", *Signs*, 24(2):363-86.
- Sachs, C. (1996), *Gendered Fields*, Westview Press, Boulder.
- Servaes, J. (1999), *Communication for Development: One World, Multiple Cultures*, Hampton Press, Cresskill.
- Shortall, S. (1999), *Gender and Power - Women and Farming*, Macmillan Press, London.
- Stackman, R.W., Pinder C.C. (1999), "Context and Sex Effects on Personal Work Networks", *Journal of Social and Personal Relationship*, vol 16 (1): 39-64.

Young, K. (1991), “Reflexiones sobre cómo enfrentar las necesidades de las mujeres”, in Guzmán, V. et al. (eds.), *Una nueva lectura: género en el desarrollo*, Entre Mujeres. Flora Tristán Ediciones. Lima.

L'ISTITUTO TEOLOGICO "S. TOMMASO" DI MESSINA: UN'ESPERIENZA DI INCONTRO TRA LE DIVERSITÀ. INFORMAZIONI E RIFLESSIONI CRITICHE AI MARGINI DI UN'ESPERIENZA DI VITA IN COMUNE E ACCADEMICA

di Giuseppe Ruta^{*1}

Una premessa

Questo intervento, nell'economia del Colloquio internazionale ospitato dall'Ateneo Messinese, mira a presentare un'esperienza particolare di incontro e convivenza multi-etnica e multiculturale. La Comunità salesiana e l'Istituto Teologico "S. Tommaso" manifestano delle caratteristiche comuni ai molteplici contesti multiculturali di oggi, come anche svelano dei tratti che sono del tutto originali: infatti, sia l'una che l'altro affondano le radici nella fede cristiana e cattolica e nel carisma salesiano, tipico di Don Bosco. A partire da questi elementi non immediatamente individuabili, come le radici per un albero, mi sforzerò di presentare quasi una radiografia dell'Istituto Teologico e della Comunità salesiana "S. Tommaso"¹ nella loro genesi e nella loro attuale configurazione, non nascondendo limiti ed evidenziando le indubbie risorse.

1. La realtà e il sogno all'origine: Don Bosco

I salesiani sono presenti, oggi, nel mondo in 128 nazioni². All'origine di questa realtà benemerita per il suo ruolo educativo e

* Direttore dell'Istituto Salesiano "S. Tommaso", Messina, Italia.

¹ Si ringraziano per la collaborazione i confratelli salesiani Don Sergio Aidala, Ferdinando Aronica, Don Francesco Varagona, Eklou Didier Kpossi Koffi, Sinsin Venance Mahougnon.

¹ Due aspetti distinti anche se interconnessi contraddistinguono l'esperienza: da un lato l'Istituto nella sua specificità accademica, dall'altro la comunità dei salesiani che ha una sua autonomia, ma che ha svolto e continua a svolgere una funzione di governo e di animazione della realtà accademica. Per la parte istituzionale degli studi di filosofia, teologia e specializzazione in catechetica: cfr. le Relazioni annuali contenute nella Rivista "Itinerarium" dal 1993 al 2005 e la recente opera di: F. ARONICA, *Il "S. Tommaso" nei suoi primi 40 anni di vita (1950-1990). Frammenti di storia, per non dimenticare uomini e cose*, Coop.S. Tom. – Elle Di Ci, Messina – Leumann (TO) 2008.

² Cfr. il sito ufficiale www.sdb.org in continuo aggiornamento. La situazione generale della Congregazione vede una maggiore internazionalizzazione dei membri. Indicatore ineccepibile di tale orientamento, destinato ad aumentare sempre di più in futuro, è la

umanitario, si staglia la figura di un prete piemontese dell'ottocento: Don Bosco (1816-1888)³. La sua mentalità è fundamentalmente umile e contadina, legata alla terra e ai valori tradizionali; umanamente parlando, senza grandi aperture culturali. Gli storici documentano e palesano il continuo affiorare di questa mentalità piemontese ed ottocentesca, ma registrano, altresì, un duplice movimento di autentica e prodigiosa conversione culturale: il primo che lo porta a lasciare la campagna e il paese verso la città di Torino nell'*exploit* della rivoluzione industriale ed urbanistica; il secondo più ampio e vistoso che lo apre verso il mondo nella sua globalità in un progetto missionario pionieristico.

Se il primo movimento di apertura lo spinge verso il mondo dei ragazzi e dei giovani, caratterizzati dalle diversità personali, culturali e religiose, con uno stile educativo originale⁴; il secondo lo apre alla *missio ad gentes*, alla vastità delle terre lontane e di quelle popolazioni ritenute bisognose di aiuti e di vangelo. Rimangono alcune caratteristiche proprie di un uomo dell'ottocento, quale fu Don Bosco, ma con un'ottica profetica che alla lunga doveva rivelarsi mirabile dal punto di vista della promozione umana integrale e dell'evangelizzazione dei popoli, per certi aspetti simile a Mons. Daniele Comboni, con cui ebbe una proficua corrispondenza epistolare.

L'icona del sogno missionario, risalente a due anni prima della morte, avvenuta nel 1888, lo coglie in una prospettiva di dilatazione di mente e di cuore in un orizzonte che abbraccia il globo da Pechino (Cina) a Valparaiso (Argentina - Terra del fuoco)⁵.

Don Bosco ebbe questo sogno in Spagna, a Barcellona nella notte tra il 9 e il 10 aprile 1886. Sognò di trovarsi sopra un luogo elevato. Di là volse intorno lo sguardo, spingendolo sino in fondo all'orizzonte; ma prima dell'occhio, fu colpito il suo orecchio dallo schiamazzo di una turba innumerevole di ragazzi che, correndo intorno a lui, gli andavano dicendo: – Ti abbiamo aspettato, ti abbiamo aspettato tanto, ma finalmente ci sei: sei tra noi e non ci sfuggirai! Don Bosco non capiva e pensava che cosa volessero da lui quei ragazzi; ma mentre stava contemplandoli come attonito, vide un immenso gregge di agnelli guidati da una Pastorella, la

decrescita del numero di vocazioni nel contesto europeo e l'aumento in altri contesti come l'Africa e l'Asia: cfr. le considerazioni e i dati statistici offerti dal Rettor Maggiore Don Pascual Chavez Villanueva nella *Relazione sullo stato della Congregazione*, all'inizio dell'ultimo Capitolo Generale del 2008, il XXVI dalla fondazione, 150 anni or sono (1859-2009).

³ Cfr. P. BRAIDO, *Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà*, LAS, Roma 2003, 2 voll. [bibliografia: vol. 2, pp. 685-707]; P. STELLA, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica. Vol. 1. Vita e opere*, PAS, Roma 1968; IDEM, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica. Vol. 2. Mentalità religiosa e spiritualità*, LAS, Roma 1981 [1969¹].

⁴ Cfr. P. BRAIDO., *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, LAS, Roma 1999 [bibliografia: pp. 405-415]; G. MALIZIA – M. TONINI – L. VALENTE (edd.), *Educazione e cittadinanza. Verso un nuovo modello culturale ed educativo*, Franco Angeli, Milano 2008.

⁵ Cfr. G.B. LEMOYNE – A. AMADEI (edd.), *Memorie Biografiche di Don (del Beato.. di San...) Giovanni Bosco*, San Benigno Canavese – Torino 1898-1939, vol. XVIII, pp. 71-74.

quale, separati i giovani e le pecore, e messi gli uni da una parte e le altre dall'altra, si fermò accanto a don Bosco e gli disse: – Vedi quanto ti sta innanzi? – Sì che lo vedo – rispose don Bosco. – Ebbene, ti ricordi del sogno che hai fatto a 9 anni?... Poi, fatti venire i giovani, aggiunse: – Guarda ora da questa parte, spingi il tuo sguardo e spingetelo voi tutti e leggete che cosa sta scritto... Ebbene, che cosa vedi? – Vedo montagne, poi mari, poi colline, quindi di nuovo montagne e mari. – Leggo *Valparaiso* – diceva un ragazzo. – Leggo *Santiago* – diceva un altro. – Io li leggo tutti e due – esclamava un terzo. – Ebbene – continuò la Pastorella –, parti ora da quel punto e avrai una idea di quanto i Salesiani dovranno fare in avvenire. Volgiti ora da quest'altra parte, tira una linea e guarda. – Vedo montagne, colline e mari. E i giovani, aguzzando lo sguardo, esclamarono in coro: – Leggiamo *Pechino*. Allora don Bosco vide una grande città, attraversata da un largo fiume, sul quale erano gettati alcuni grandi ponti. – Bene – disse la Pastorella –. Ora tira una sola linea da una estremità all'altra, da Santiago a Pechino, fanne un centro nel mezzo dell'Africa e avrai un'idea esatta di quanto debbono fare i Salesiani. – Ma come fare tutto questo? – esclamò don Bosco –. Le distanze sono immense, i luoghi difficili e i Salesiani pochi. – Non ti turbare. Faranno questo i tuoi figli, i figli dei tuoi figli e dei figli loro; ma si tenga fermo nell'osservanza delle Regole e nello spirito della Congregazione. – Ma dove prendere tanta gente? – Vieni qui e guarda. Vedi là cinquanta missionari pronti? Più in là ne vedi altri e altri ancora? Tira una linea da Santiago al centro dell'Africa. Che cosa vedi? – Leggo dieci centri di stazioni. – Ebbene, questi centri che tu vedi formeranno case di studio e di noviziato e daranno moltitudine di missionari, affine di provvederne a tutte queste contrade. E ora volgiti da quest'altra parte. Qui vedi dieci altri centri dal mezzo dell'Africa fino a Pechino. E anche questi centri somministreranno missionari a tutte queste altre contrade. Là c'è Hong Kong, là Calcutta, più in là Madagascar. Questi e altri ancora avranno case, studi e noviziati. Don Bosco ascoltava guardando ed esaminando, poi disse: – E dove trovare tanta gente? E come inviare missionari in quei luoghi? – Guarda – rispose la Pastorella –, mettiti di buona volontà. Vi è una cosa sola da fare: *raccomandare che i miei figli coltivino costantemente la virtù di Maria*. – Ebbene, sì, mi pare di aver inteso. Predicherò a tutti le tue parole. – E guardati dall'errore che vige adesso, che è la mescolanza di coloro che studiano le arti umane con quelli che studiano le arti divine, perché la scienza del Cielo non vuole essere mescolata con le cose terrene. Don Bosco voleva ancora parlare; ma la visione disparve: il sogno era finito.

2. La prospettiva cattolica e salesiana

Non ci sfugga che l'esperienza originale ed originaria di Don Bosco, come quella dei suoi figli, si iscrive nella visione "cattolica" del mondo, propria della fede cristiana. Questa, per sua natura propria, non è autocentrica ed autoreferenziale, ma universale ed aperta alla terra. Dal giorno di Pentecoste (cfr. At 2) in poi, nella sua storia bimillenaria la

comunità cristiana è stata sempre sfidata in questa opera di contatto e di integrazione, cercando di evitare invadenze e ingerenze, da un lato, e, dall'altro, senza smarrire la propria identità più profonda. La Chiesa, infatti, non esiste per se stessa ma per Dio e per il mondo e la Congregazione salesiana, voluta da Don Bosco, partecipa di questa visione prospettica, tutta tesa a vivere e ad attuare, dispiegando forze ed energie, un contatto empatico e salvifico con il mondo. Anche, e soprattutto in questo caso, i giovani non sono un fattore di pura destinazione, ma fanno da battistrada nei processi di inculturazione della fede e del carisma salesiano.

Si ha, così, un duplice movimento di andata verso il mondo e di ritorno verso il centro di irradiazione, analogamente al percorso della Chiesa lungo i secoli, da quanto descrivono gli Atti degli Apostoli a quanto si verifica nelle grandi assisi conciliari e sinodali o in eventi di aggregazione mondiale, come le giornate mondiali della gioventù.

Ogni anno la spedizione missionaria, in occasione dell'Harambée⁶, rinnova il movimento centrifugo che da Torino porta i salesiani ed altri membri della Famiglia di Don Bosco (Figlie di Maria Ausiliatrice e Salesiani Cooperatori) fino alle estremità della terra con la stessa passione di Don Bosco. Nello stesso tempo, si assiste ad un movimento centripeto verso l'Italia e Torino come ritorno alle origini, a Don Bosco, da parte dei salesiani sparsi nel mondo. Essi, provenienti dai più disparati contesti culturali, vivono quest'esperienza di risalita alle fonti, o per brevi periodi, o per un periodo prolungato di formazione.

Continua nel tempo un singolare movimento d'inculturazione cristiana e salesiana: all'irradiazione corrisponde una non meno proficua concentrazione sui valori essenziali della fede evangelica e dello spirito di Don Bosco, per ritornare, dopo questo periodo di rivitalizzazione alle fonti, ad inculturare vangelo e carisma nei paesi di provenienza.

L'esperienza del S. Tommaso di Messina si iscrive in questo orizzonte e in questo movimento cattolico e salesiano.

3. L'esperienza interculturale del San Tommaso in due riprese

Cronologicamente parlando, si hanno tre fasi storiche che interessano il tema dell'interculturale e dell'integrazione nell'ambito dell'articolata realtà del "S. Tommaso".

Dal 1950, anno in cui inizia ufficialmente lo studentato teologico salesiano, al 1975, si registra la presenza di un rilevante numero di giovani salesiani – studenti di teologia non italiani residenti presso la Comunità⁷.

⁶ La parola in lingua Kiswahili "Harambée" significa "Festosa riunione per celebrare i valori che ci uniscono". Presso la Basilica "Maria Ausiliatrice" di Torino, il Rettor Maggiore dei Salesiani ripete ogni anno il gesto di Don Bosco di inviare in missione i nuovi missionari, consegnando loro il crocifisso. In tale occasione, si raccolgono da tutta Italia giovani e adulti che lavorano nelle missioni e nel volontariato.

⁷ Negli anni 1966-1968 si tocca il vertice numerico massimo con 57 presenze. La visibilità nel territorio era data principalmente dall'attività educativo-pastorale svolta dai giovani

Nell'ambiente accademico, frequentato da seminaristi della diocesi, francescani e appartenenti ad altri Ordini e Famiglie religiose⁸, la presenza di studenti non italiani è pressoché ridotta.

Dal 1975 al 1985, la comunità salesiana è composta per la totalità da italiani⁹ e l'ambiente accademico non si distacca per statistica dai dati riguardanti la realtà salesiana, anche se è da notare che insieme ai seminaristi incominciano dal 1982 a sedersi sugli stessi banchi un cospicuo numero di laici, uomini e donne, per lo più italiani, per frequentare gli studi teologici. Dal 1985¹⁰ al 1989 si registra una cospicua presenza di polacchi. Dal 1989 al 2002 si hanno segnali di incremento numerico sia nell'ambito della comunità salesiana, sia in quello accademico: cresce la presenza di studenti provenienti da varie parti del mondo, che si inseriscono in particolare nel II Ciclo di specializzazione in catechetica.

Dal 2002/2003, in seno alla comunità, si registra un aumento di presenze di non italiani, fino all'attuale situazione nella quale il numero degli stranieri ha superato quello degli italiani (22 su un totale di 34). Anche nell'ambito accademico, cresce il numero di presenze di studenti di altre nazioni, sia seminaristi, sia religiosi e, in modo meno vistoso, laici.

4. Risorse e limiti, situazione e proiezioni

Il clima di accoglienza della realtà ecclesiale e salesiana, avvalorata dal senso dell'ospitalità propria della cultura meridionale e siciliana è il primo indicatore che permette una migliore condizione iniziale per un'integrazione più piena. L'esperienza "empirica" nel suo ritmo quotidiano, permette a tutti i confratelli autoctoni e non, di crescere e maturare nel senso di appartenenza alla unica Chiesa e alla stessa Congregazione. Lo scambio di fede e di spirito salesiano avviene nella ferialità della vita e nei momenti di festa; man mano, ci si conosce di più, si rinsaldano i rapporti, ci si aiuta a maturare umanamente, culturalmente e spiritualmente. In genere, la diversità viene esperita come ricchezza e risorsa per la crescita integrale di tutti e di ciascuno.

Si è convinti che la diversità non solo non è un impedimento, ma un fattore importante per la ridefinizione della propria identità culturale e spirituale, per la maturazione globale che può essere raggiunta solo tramite il dialogo e lo scambio di idee, valori, affetti, stimoli, sia nella vita interna della comunità religiosa e della comunità accademica, sia per una più

salesiani soprattutto in parrocchie di periferia. Ancora oggi diverse comunità mantengono rapporti con loro, anche se sono rientrati da tempo nei loro paesi d'origine.

⁸ Nel 1968 su iniziativa dell'Arcivescovo di Messina, Mons. F. Fasola, vi fu l'unificazione dei vari studentati teologici presenti nel territorio, prima autonomi. Fu stipulata una convenzione che è tuttora vigente, dopo essere stata rinnovata e rinforzata a più riprese.

⁹ Il motivo, oltre al calo numerico delle vocazioni, è da riferire all'erezione dei Centri di studio nelle varie nazioni da cui provenivano i confratelli stranieri.

¹⁰ Nel 1985 l'Istituto da affiliato alla Facoltà di Teologia dell'Università Pontificia Salesiana di Roma diventa aggregato, con l'istituzione di un secondo ciclo teologico con specializzazione in catechetica.

incisiva azione educativa e pastorale tra i giovani. Ci si sente appoggiati dall'altro e considerati nella propria originalità, mentre si cerca in tutti i modi di superare continuamente le resistenze e le difficoltà che man mano si presentano.

Una caratteristica singolare a cui confluiscono le varie caratterizzazioni culturali, spirituali e salesiane è la gioia dello stare insieme che diventa testimonianza di benessere per il territorio e per la gente che incontriamo: in genere, si viene apprezzati come segno di universalità e di integrazione tra le diversità nel nome di Gesù Cristo e di Don Bosco. Particolarmente i giovani con cui veniamo a contatto avvertono tale valore aggiunto.

Non si nascondono eventuali rischi o punti deboli. Possono, ad esempio, pesare i presupposti (quando non sono pregiudizi) della cultura di origine: l'altro può essere non pienamente accolto, con il tentativo talvolta subdolo di circoscriverlo dentro schemi preconcepiuti. Può insorgere la difficoltà ad accettare l'altro in modo incondizionato, soprattutto all'inizio, quando ci possono essere maggiori difficoltà di inserimento in un ambiente culturale che non è il proprio. E' anche vero che i confratelli non italiani, soprattutto se provenienti dalla stessa nazione o provincia, preferiscono stare insieme con i propri connazionali e i confratelli già conosciuti. Anche la terminologia in uso nella lingua italiana ("straniero", "extracomunitario"...), senza parlare della procedura complicata per il permesso di soggiorno e per il suo rinnovo, creano qualche disappunto da parte dei confratelli non italiani e non sempre si addivene ad un vocabolario che possa definirsi accettabile da parte loro.

Il ritmo della vita di ogni giorno non è sempre idoneo per tutti i soggetti che, soprattutto all'inizio, possono mostrare un po' di fatica ad entrare in un regime di vita più accelerato notevolmente differente delle culture di provenienza. A volte, la vita più frenetica può mettere a dura prova i soggetti, sia nella vita comunitaria, sia nei processi di insegnamento-apprendimento accademico. Riguardo al metodo delle lezioni e di studio, accanto alle evidenti difficoltà, non si nasconde l'arricchimento vicendevole tra docenti e allievi, e degli allievi tra di loro.

Come crescere nell'accoglienza reciproca in nome della propria fede, dell'appartenenza all'unica chiesa universale e alla stessa famiglia salesiana, senza fermarsi alle soglie della diversità etnica e culturale non è un gioco fatto una volta per tutte; tutt'altro: è la prima e l'ultima sfida da affrontare. L'universalità e la cattolicità della Chiesa sono caratteristiche di fondo dell'esperienza pluriennale che si porta avanti, ma anche, e soprattutto, un traguardo sempre da raggiungere. Perché l'universalità non è uniformità, ma tensione all'unità "al plurale".

I legami cristiani e carismatici sono comunque un forte potenziale all'integrazione comunitaria. Una spinta ad occuparsi delle cose più essenziali ed importanti, senza tralasciare elementi quali l'apprendimento della lingua italiana e l'accompagnamento successivo, la riconsiderazione e la riformulazione dei curricula di filosofia-teologia-

specializzazione¹¹. Gli studi, infatti, necessitano sempre di più di ridisegnarsi secondo questo tessuto relazionale e interculturale, abbandonando cliché fortemente connotati dalla mentalità occidentale ed europea. Su questo versante si stanno facendo dei passi in avanti, anche se si nutre il desiderio di poter osare di più in questa direzione.

Conclusione

A partire da questa esperienza singolare, che svela le sue luci e non nasconde le sue ombre, noi sentiamo che essa ci conferma in ciò che siamo nella Chiesa e nel mondo e, nello stesso tempo, ci stimola ad un continuo processo di conversione e rinnovamento di mente, di cuore e di braccia, come recitano le Costituzioni dei Salesiani di Don Bosco:

«La nostra vocazione ci chiede di essere intimamente solidali con il mondo e con la sua storia (cfr. *Gaudium et Spes*, 1)-. Aperti alle culture dei paesi in cui lavoriamo, cerchiamo di comprenderle e ne accogliamo i valori, per incarnare in esse il messaggio evangelico. Le necessità dei giovani e degli ambienti popolari, la volontà di agire con la Chiesa e in suo nome muovono e orientano la nostra azione pastorale per l'avvento di un mondo più giusto e più fraterno in Cristo» (Cost. SDB, n. 7).

TABELLA DELLE PRESENZE DEGLI STUDENTI NON ITALIANI¹²

Anno	Presenze	sdb	altri	totale
1952-1953	Cecoslovacchia (3), Colombia (1), Cuba (1), Messico (1), Venezuela (1)	7	-	7
1953-1954	Cecoslovacchia (3), Colombia (2), Cuba (1), Messico (1), Venezuela (2)	9	-	9
1954-1955	Cecoslovacchia (3), Colombia (2), Venezuela (3)	8	-	8
1955-1956	Cecoslovacchia (3), Colombia (2), Messico (5), USA (1), Venezuela (1)	12	-	12
1956-1957	Cina (9), Messico (7)	16	-	16
1957-1958	Cina (14), Messico (7)	21	-	21
1958-1959	Cina (14), Messico (6), Portogallo (1), USA (1)	22	-	22
1959-	Cina (6), Messico (2), Germania (2)	10	-	10

¹¹ Cfr. G. RUTA, *L'Istituto Teologico "San Tommaso" in proiezione, tra quello che è e quello che dovrebbe essere*, in "Itinerarium" 11 (2003) 23, pp. 215-226.

¹² I dati riguardanti la Comunità salesiana (sdb = salesiani Don Bosco) sono ripresi dagli Elenchi ufficiali della Congregazione Salesiana, mentre quelli accademici (altre presenze di non salesiani) dalla Segreteria dell'Istituto Teologico "S. Tommaso" - Messina. Il totale degli allievi, in questi ultimi anni, si mantiene da 140 a 180.

1960				
1960-1961	Cina (1), Germania (3), Malta (1), Spagna (5), Venezuela (6)	16	-	16
1961-1962	Germania (2), Spagna (10), Venezuela (2)	14	-	14
1962-1963	Argentina (1), Germania (1), Inghilterra (4), Spagna (3), Venezuela (18)	27	-	27
1963-1964	Argentina (1), Germania (2), Inghilterra (4), Spagna (4), Venezuela (29)	40	-	40
1964-1965	Germania (5), Inghilterra (5), Spagna (4), Venezuela (26)	40	-	40
1965-1966	Argentina (1), Cina (2), Germania (4), Inghilterra (3), Spagna (1), Venezuela (29), Vietnam (1)	41	-	41
1966-1967	Argentina (2), Cina (5), Colombia (2), Ecuador (3), Germania (4), Inghilterra (4), Irlanda (1), Perù (1), USA (1), Venezuela (34)	57	-	57
1967-1968	Argentina (2), Cina (8), Colombia (1), Ecuador (3), Germania (3), Inghilterra (4), Messico (1), Perù (1), USA (1), Venezuela (33)	57	-	57
1968-1969	Argentina (6), Cina (14), Colombia (1), Ecuador (3), Germania (1), Inghilterra (2), Medio Oriente (1), Paraguay (3), Perù (1), Venezuela (22)	54	-	54
1969-1970	Argentina (3), Australia (2), Cina (6), Ecuador (2), Germania (1), Inghilterra (1), Medio Oriente (1), Paraguay (2), Venezuela (24)	42	-	42
1970-1971	Argentina (3), Australia (3), Cina (7), Ecuador (1), Germania (1), Paraguay (4), Venezuela (16)	35		35
1971-1972	Argentina (2), Australia (4), Bolivia (2), Brasile (1), Cina (4), Paraguay (4), Venezuela (14)	31	-	31
1972-1973	Argentina (5), Australia (3), Bolivia (2), Brasile (1), Venezuela (5)	16	-	16
1973-1974	Argentina (3), Australia (1), Bolivia (1), Brasile (1)	6	-	6
1974-1975	Argentina (1), Bolivia (1), Brasile (1)	3	-	3
1975-1976	India (2)	-	2	2

1980-1981	Malta (1)	1	-	1
1984-1985	Perù (1)	-	1	1
1985-1986	Polonia (3)	3	-	3
1986-1987	Polonia (3)	3	-	3
1987-1988	Polonia (3)	3	-	3
1988-1989	Polonia (2)	2	-	2
1989-1990	Polonia (2)	2	-	2
1990-1991	Polonia (3), Filippine (3)	3	3	6
1991-1992	Congo (1), Polonia (5), Francia (1)	5	2	7
1992-1993	Camerun (1), Polonia (4)	4	1	5
1993-1994	Cile (1), Polonia (3), Rwanda (1)	4	1	5
1994-1995	Cile (1), Congo (1), Lituania (4), Polonia (2)	6	2	8
1995-1996	Belgio (1), Congo (2)	-	3	3
1996-1997	Belgio (1), Congo (2)	-	3	3
1997-1998	Congo (1), India (1), Nigeria (1), USA (1)	1	3	4
1998-1999	Congo (1), Ucraina (1)	1	1	2
1999-2000	Camerun (1), Congo (1), Romania (2), Ucraina (1)	1	4	5
2000-2001	Albania (1), Brasile (1), Camerun (2), Madagascar (2), Polonia (1), Ucraina (1)	2	6	8
2001-2002	Albania (2), Brasile (1), Camerun (2), Madagascar (3), Polonia (1), Tanzania (1)	2	8	10
2002-2003	Albania (1), Timor Est (5), Kosovo (2), Madagascar (1), Malta (1), Romania (1), Thailandia (3)	13	1	14
2003-2004	Georgia (1), Guatemala (1), Indonesia (1), Timor Est (8), Malta (1), Thailandia (3)	14	1	15
2004-	Congo (1), Costa d'Avorio (1), Georgia	21	-	21

2005	(1), India (1), Indonesia (2), Madagascar (2), Malta (1), Thailandia (4), Timor Est (8)			
2005-2006	Congo (1), Costa d'Avorio (1), India (1), Indonesia (2), Madagascar (4), Thailandia (1), Timor Est (6), Uganda (1)	16	1	17
2006-2007	Albania (1), Costa d'Avorio (1), India (1), Indonesia (1), Timor Est (6), Madagascar (6), Thailandia (1)	15	6	21
2007-2008	Albania (1), Benin (1), Brasile (1), Burundi (2), Congo (2), Etiopia (4), Madagascar (7), Messico (1), Romania (1), Tanzania (1), Timor Est (3), Togo (1), Uganda (1)	19	7	26
2008-2009	Albania (2), Benin (1), Burundi (1), Congo (2), Etiopia (4), India (2), Indonesia (1), Madagascar (11), Nigeria (1), Sri Lanka (2), Tanzania (2), Timor Est (4), Togo (1), Uganda (1)	22	13	35

PERCORSI DI INTERCULTURA DEL SINDACATO

di Elshafie Elhadi Mohamed Idriss*

Il fenomeno migratorio dal Sud del mondo verso il Nord è in continua crescita, soprattutto negli ultimi anni, per varie cause: conflitti, guerre civili, economie sempre più depresse nelle aree povere e un'inequiva distribuzione delle ricchezze. Questo ha comportato un notevole aumento dei flussi migratori, sia in forma regolare che irregolare, che ha trovato le società ospitanti gravemente impreparate ad affrontare e ad incoraggiare fenomeni di inclusione e integrazione sociale dei nuovi cittadini.

Nella città di Messina i residenti stranieri sono approssimativamente 16.000. Le maggiori comunità presenti sul territorio sono provenienti dallo Sri Lanka, Filippine, Nordafrica, Europa dell'Est, Senegal, Cina, Albania. I migranti si occupano principalmente di lavoro domestico, servizi di cura alla persona, agricoltura, edilizia, commercio.

La CGIL da circa venti anni ha modificato il proprio statuto per permettere l'inserimento di lavoratori migranti all'interno delle proprie strutture, comprese posizioni di responsabilità, rappresentanza politica e livelli dirigenziali. La CGIL inoltre costituisce un osservatorio privilegiato a vari livelli: internazionali, nazionali, regionali, provinciali, comunali e territoriali. I migranti, infatti, si rivolgono agli sportelli del sindacato per pratiche tra cui permesso di soggiorno, carta di soggiorno, ricongiungimento familiare, assegni familiari, pensioni, invalidità civili, disoccupazione, pratiche di cui si occupano i patronati e le varie categorie CGIL. I contatti con i lavoratori migranti e la loro presenza all'interno del sindacato ha facilitato la costruzione di una piattaforma per l'individuazione dei bisogni dei migranti stessi.

Tale piattaforma si concentra sul problema dell'abitazione, del luogo di culto, del luogo d'incontro e di ritrovo, della postazione nei mercati rionali, comunicazione/mediazione con le istituzioni. Per quanto riguarda il primo punto è fondamentale avere un'unità abitativa idonea in termini igienico-sanitari per poter ottenere la carta di soggiorno o il nulla osta per il ricongiungimento familiare, ma anche per poter presentare richiesta per l'assegnazione di un'abitazione di edilizia popolare e i sussidi riguardanti l'affitto erogati dai comuni alle famiglie a basso reddito. Per quanto riguarda il secondo punto, i migranti non cattolici, in particolare quelli appartenenti la comunità islamica, hanno manifestato un forte bisogno di avere un luogo di culto idoneo e dignitoso per poter professare la propria religione. Altrettanto importante si è rivelata l'esigenza di avere un luogo di

* Responsabile provinciale ufficio immigrati CGL-Messina, Italia.

incontro e ritrovo che funga da laboratorio di idee, punto di condivisione per tutte le comunità, indipendentemente da fattori etnici o religiosi e anche luogo per la celebrazione di feste e ricorrenze culturali dei vari paesi d'origine.

La questione delle postazioni nei mercati rionali riguarda soprattutto la comunità senegalese e quella nordafricana dato che la loro occupazione principale è il commercio al dettaglio. L'ultimo punto della piattaforma riguarda la mediazione istituzionale, che vede il mediatore culturale protagonista dell'interazione tra l'istituzione e le comunità migranti. In particolare, il ruolo del mediatore è fondamentale nelle scuole a favore degli alunni stranieri che, dopo essersi ricongiunti con i genitori, intraprendono il percorso scolastico in Italia e hanno bisogno di essere guidati sia da un punto di vista linguistico che culturale per prevenire fenomeni di abbandono scolastico, frequenti nel passato.

Relativamente al servizio che l'ufficio immigrati offre all'utenza straniera, è da rilevare soprattutto l'informazione e la consulenza giuridico-amministrativa attinente allo *status* dei soggiornanti in Italia, oltre alla delineazione dei diritti e dei doveri come nuovi cittadini. Il ruolo che svolgiamo è pertanto quello della mediazione istituzionale (culturale e linguistica). La mediazione linguistica viene richiesta da istituzioni pubbliche quali prefettura, tribunale, ospedali, scuole e carcere.

Dopo aver soddisfatto richieste esplicite e quindi aver compreso la mappa dei bisogni, gli operatori di sportello qualificati, spesso e volentieri stranieri, instaurano un rapporto di fiducia reciproca con l'utente in modo da permettere l'individuazione di esigenze che spesso sono implicite, cioè non dichiarate espressamente. Ad esempio, un migrante con un reddito basso può essere inconsapevole di avere i requisiti per ottenere sussidi comunali, oppure di aver maturato il diritto a richiedere la carta di soggiorno che, rispetto al permesso di soggiorno, permette di accedere a tutte le forme di assistenza offerte dalle istituzioni pubbliche. In questo caso il ruolo dell'operatore di sportello consiste esattamente nell'informare l'utente a riguardo. Inoltre la CGIL rappresenta un punto di incontro tra domanda e offerta di lavoro dato che privati che hanno un rapporto pluriennale con il sindacato si rivolgono a quest'ultimo per essere aiutati nella ricerca di lavoratori e lavoratrici per esigenze familiari, come nel caso di badanti e domestiche.

L'ufficio informazioni funge pertanto da elemento di mediazione per venire incontro a necessità varie di integrazione e inclusione, che toccano non solo la sfera sociale ma anche quella privata. Grazie al rapporto di fiducia che si instaura in una fase iniziale e prosegue nel tempo, l'utente si trova spesso a confidare all'operatore di sportello persino problemi personali, come la violenza subita dalle donne all'interno delle mura domestiche o nel luogo di lavoro, casi di bambini con problemi comportamentali che né i genitori né la scuola riescono a gestire, oppure conflitti generazionali tra padri stranieri e figli nati in Italia.

La CGIL per soddisfare tutte le esigenze di cui si è fatta carico per facilitare l'integrazione dei migranti ha una propria rete interna, a partire dal coinvolgimento delle sue categorie, che si estende a livello locale, regionale, nazionale e internazionale (in alcuni casi), oltre ad una rete esterna per dare risposte a tutte quelle domande di cui non si occupa in maniera diretta. La rete esterna si basa sulla collaborazione con associazioni di volontariato, confessionali e laiche, altri sindacati, istituzioni pubbliche, forze politiche e movimenti sociali, ai quali vengono indirizzati gli utenti.

Nel quadro complessivamente positivo delineato in questo breve intervento si inserisce un unico elemento di debolezza, cioè l'assenza della figura del mediatore culturale all'interno delle istituzioni pubbliche. Più precisamente, vi sono istituzioni che si mostrano indifferenti alla necessità di tale presenza e altre che invece vorrebbero sostenerla ma non ne hanno i mezzi finanziari. Spesso e volentieri si avvalgono, quindi, gratuitamente dei servizi offerti dal mondo del volontariato e del sindacato per sopperire a tali mancanze. Ci auguriamo che la figura del mediatore culturale venga rivalutata dalle istituzioni pubbliche e che queste ultime si facciano carico di rafforzare la rete costituita da associazioni che incoraggiano il dialogo interculturale e l'integrazione sociale attraverso l'istituzione di una consulta permanente che possa altresì fungere da osservatorio di studio dei fenomeni migratori.

RIFLESSIONI CONCLUSIVE

di Concetta Sirna

Siamo giunti al termine dei lavori di questo Colloquio internazionale che è stato, a mio avviso, ricco di contributi, riflessioni ed esperienze significative. Una iniziativa che ha saputo mantenere fino in fondo la sua struttura interlocutoria e processuale di incontro/confronto tra soggetti diversi, accomunati da una stessa tensione e preoccupazione: facilitare il dialogo interculturale .

Un dialogo che, come è stato ben sottolineato nella relazione iniziale dal prof. D'Andrea, ha bisogno del supporto di ordinamenti aperti, che facilitino il processo di inveroamento dei valori costituzionali e l'attuazione di una complementare ed equilibrata coesistenza tra le soggettività, senza penalizzazioni e marginalizzazioni. Convincente, a tal fine, è sembrata la sua proposta di interpretare il *sistema costituzionale* come "condizione istituzionale, frutto qualificato, promotore incessante" dei processi interculturali e di considerare i *fili delle reti* alla stregua di vie attraverso le quali questi processi prendono forma e si sviluppano.

D'altronde le reti, proprio in quanto forme di aggregazione e di solidarietà senza vincoli di appartenenze identitarie, riescono a rappresentare meglio le nuove forme di comunità, non più rigidamente chiuse, ma flessibili e contestuali, di cui le soggettività del nostro tempo hanno bisogno per essere riconosciute e valorizzate. Tramite le reti, infatti, si riescono a costruire progettualità comuni e solidali che consentono alle soggettività, pur mantenendo il riconoscimento delle reciproche differenze, di trovare accesso allo spazio pubblico.

Ma c'è il rischio che anche le reti si chiudano a loro volta nei propri territori. Possono diventare realmente significative ed efficaci soltanto se i loro confini diventano porosi in modo da consentire loro, non solo di organizzare azioni specifiche, decidere priorità ed esprimere valutazioni per il proprio gruppo, ma anche di ascoltare e dialogare con altre reti, formare coalizioni, chiedere cambiamenti politici, fare opera di sensibilizzazione, creare sinergie per supportare processi di innovazione.

Se è vero che fare rete, come è stato detto, implica un lavoro emozionale di tessitura di relazioni, il Colloquio, con i suoi vari momenti di confronto e di approfondimento, ha sicuramente contribuito ad avviare, strutturare, rafforzare relazioni a partire proprio dalla condivisione dei percorsi associativi e dalla riflessione comune sulle problematiche incontrate. Sono state presentate esperienze e ricerche, dibattute questioni, indicate prospettive future del lavoro interculturale, sia nel campo della

ricerca accademica che in quello della progettazione e dell'intervento socio-formativo in un clima di dialogo e di reale apertura interculturale tra i partecipanti.

Sono emerse diversità nei modi di concepire e di interpretare l'interculturalità, negli strumenti di analisi e nelle strategie di intervento all'interno delle istituzioni formative. Diverso, anche, il peso assegnato da ciascuna delle reti sia alle problematiche di ordine giuridico-politico (diritti civili e sociali delle minoranze e degli stranieri, processi di colonizzazione, vincoli istituzionali internazionali, processi di razzismo, whiteness, empowerment, ecc.) che a quelle di tipo etico-sociale e formativo (insuccesso scolastico degli immigrati, riconoscimento dei percorsi formativi e dei titoli di studio, competenze linguistiche ed interculturali, educazione alla cittadinanza, cooperazione internazionale, gestione dei conflitti, etc.). Molto varia e significativa, soprattutto, l'influenza degli ideali etico-religiosi e socio-politici all'interno delle reti formative operanti nel campo socio-assistenziale, che hanno come referente prevalentemente il mondo adulto, nelle varie sue sfaccettature e con i suoi variegati bisogni (reti associative di donne migranti, reti sindacali, reti di istituzioni religiose, ecc.).

Ciascuna rete, pur nella specificità dei percorsi attivati e degli strumenti formativi privilegiati, ha dimostrato di guardare all'interculturalità come ad una prospettiva e ad un orientamento di valore ritenuto essenziale e trasversale per tutte le componenti della società e per i vari settori dell'esperienza umana.

Notevoli diversità è stato possibile riscontrare, tuttavia, sia nei livelli di consapevolezza teorica, dei processi interculturali e delle complesse implicazioni ad essi connesse sul piano socio-politico e giuridico, sia anche nelle esperienze formative sperimentate per affrontare le problematiche ad essi correlate (insuccesso formativo, disuguaglianze sociali, razzismo, pregiudizi, difficoltà linguistico-comunicative, conflitti religiosi, ecc.).

Sintomatica e particolarmente significativa è stata, durante gli incontri, anche la pluralità di linguaggi adottati (da quello scientifico - accademico a quello giuridico-burocratico, a quello esortativo-orientativo e politico-sindacale) che, se per un verso ha contribuito a rendere percepibile la distanza tra le diverse culture di riferimento dei parlanti, ha reso ancor più evidente la necessità di trovare le giuste interconnessioni. E' stato possibile constatare quanto sia importante che ciascuna cultura, pur mantenendo la specificità che la contraddistingue, possa ritrovarsi nei percorsi e nelle preoccupazioni comuni e costruire, assieme agli altri, sinergie sui tanti punti di contatto che il dialogo fa emergere.

Molto variegata sono state le prospettive teoriche e fondative emerse dai vari progetti politico-culturali e socio-formativi presentati.

Alcuni di questi progetti, soprattutto quelli animati da una ispirazione forte sul piano etico-religioso, sembrano privilegiare come sbocco operativo la riproposizione di servizi alla persona, soprattutto verso chi si trova in situazione di disagio culturale e sociale. Si tratta di forme di

intervento integrativo/compensativo che, senza avere la pretesa di modificare i rapporti di potere o di eliminare le disuguaglianze, vengono vissute come testimonianza di una presenza comunitaria espressa nell'ambito del volontariato sociale e, allo stesso tempo, come occasione di educazione informale reciproca, sia per gli utenti che per gli stessi attori. L'intercultura, quindi, viene intesa come momento di incontro, di accoglienza e di sostegno che contribuisce ad eliminare distanze, barriere, pregiudizi ed aiuta a maturare una *apertura solidaristica alla mondializzazione*.

Altro orientamento, emerso soprattutto nell'ambito della ricerca accademica, è stato quello di studiosi i quali sono preoccupati soprattutto di evitare i rischi incombenti di uno sterile cognitivismo e di un arido economicismo ed interpretano, pertanto, il compito interculturale soprattutto come impegno delle istituzioni formative per l'attuazione di un nuovo progetto di civilizzazione, fondato sulla riscoperta dei valori di accettazione, rispetto e solidarietà verso l'alterità. Convinti che il progetto formativo-culturale debba essere incentrato sulla costruzione del cittadino e la sua crescita culturale e sociale, essi orientano conseguentemente gli sforzi sulla sperimentazione/attuazione di idee e normative comunitarie europee relative alla formazione di una nuova cittadinanza, lavorando soprattutto all'interno delle istituzioni scolastiche alla costruzione di *percorsi formativi di internazionalizzazione*.

Ancora diversa è la proposta formativa, più radicalmente connotata in senso politico-culturale, di studiosi ed operatori i quali, riconoscendo la forza condizionante degli apparati di potere che agiscono anche attraverso i sistemi educativi, tendono a leggere la realtà attuale e le sue tensioni nell'ottica di una realtà complessa attraversata da dispositivi di controllo e da manifestazioni di ribellione individuale e collettiva che, a loro avviso, andrebbero recuperate in senso positivo. Sostengono, quindi, che l'intercultura si debba connotare come l'attivazione di *processi di coscientizzazione*, capaci di riorientare le tensioni oppositive e le pratiche trasgressive degli oppressi all'interno di una pratica emancipatrice, dialogica e democratica, liberata dai meccanismi di sorveglianza e punizione, che sappia recuperare relazioni di impegno, reciprocità e solidarietà collettiva.

Un orientamento ancora diverso è quello rappresentato dai casi di reti formative di donne, esperienze con forte valenza socio-politica, connotate prevalentemente come pratica contrattuale e politica di soggetti marginali tesi a costruire possibilità autonome, durevoli e alternative di sopravvivenza a partire da una *pratica di Networking*. E' stata evidenziata l'importanza strategica che assume *l'interconnessione tra i diversi livelli operativi (macro-meso-micro)* al fine del raggiungimento di esiti positivi. Infatti, si è dimostrato come anche le strategie di organizzazione e di resistenza dal basso, nate in sede locale, abbiano esiti variegati in relazione alle possibilità che i soggetti hanno di collegarsi con le istituzioni internazionali, di sapersi organizzare, di parlare con il loro linguaggio e di riuscire, quindi, ad attingere alle risorse che queste rendono disponibili.

Comunque, a prescindere dalla diversità di orientamenti registrati, spesso trasversalmente presenti, pur se con diversa accentuazione, anche all'interno delle singole reti, è stato unanimemente rilevata l'opportunità che sul discorso interculturale i livelli teorico, normativo e pratico-operativo non restino scollegati ma cerchino sempre di trovare punti di incontro e di confronto stabili. Ciò consente di non disperdere le migliori esperienze, di ottimizzare le risorse, di rafforzare e diffondere le intuizioni già validate ed i percorsi più efficaci per un dialogo arricchente tra culture diverse.

Sono emerse dal dibattito esigenze comuni legate alla continuazione dell'opera di sensibilizzazione e di promozione di atteggiamenti interculturali, in tutte le varie aree lavorative ed esperienziali in cui, di fatto, le differenze (culturali, sociali, etniche, religiose, generazionali, di genere, etc.) rischiano di creare fratture, tensioni e conflittualità.

Altrettanto importanti sono state considerate le interconnessioni tra le varie reti, capaci di potenziare la conoscenza ed il sostegno reciproci in un cammino che ha bisogno del contributo di tutti. L'interculturalità, infatti, per potersi affermare come dimensione efficace per la costruzione di un bene comune, abbisogna di un lavoro plurale, diversificato in funzione delle peculiari condizioni dei contesti e della tipologia dei referenti, ma allo stesso tempo finalizzato e convergente: è questa la condizione perché non siano vanificati e resi inconcludenti i tanti sforzi tesi alla reciproca, rispettosa e solidale integrazione messi in atto dai vari attori nei tanti luoghi dove la società si esprime ed opera.

Come bene hanno sintetizzato i vari moderatori degli atelier, il dialogo interculturale che le reti formative interculturali hanno iniziato a Messina, proprio per la varietà delle caratteristiche e degli orientamenti registrati, dimostra quante suggestioni e quante sinergie possano nascere dalla conoscenza e da un positivo riconoscimento reciproco, ma anche quante difficoltà, non insuperabili ma sicuramente ostacolanti, permangono per una comunicazione più fluida tra le varie realtà confluenti attorno al discorso interculturale.

Prima fra tutte, quella legata alla disomogeneità linguistica è una difficoltà che, se all'interno delle reti omofone di solito non ha modo di essere avvertita e quindi non viene neppure problematizzata, continua invece ad ostacolare una maggiore fluidità di comunicazione tra ricercatori, studiosi ed operatori che lavorano nel settore dell'interculturalità, settore per sua natura inevitabilmente imbricato con le diversità linguistico-culturali. Il disagio provato anche da chi, pur padroneggiando più di una lingua diversa da quella materna, si è trovato in un contesto in cui ha avuto a volte difficoltà di comprensione, probabilmente ha dimostrato quanta disponibilità e quanti sforzi di reciproco adattamento si richiedano a chi lavora in questo ambito e quanto riduttivo, anche se rassicurante ed autodifensivo, sia riconoscere e riconoscersi soltanto in reti omofone.

Questo induce a fare una riflessione ancor più approfondita sul peso che continuano ad avere le *diversità linguistiche* sulla percezione di vicinanza o meno con altre realtà culturali diverse, anche sul piano del

prestigio e del potere, e su quanto sia indispensabile problematizzare il livello di consapevolezza ed il modo in cui i vari sistemi formativi si stanno impegnando per ridurre queste difficoltà .

Infatti, se è vero che si sta facendo sempre più ampia la fascia di giovani che vivono tra più stati, lingue e culture e che si muovono liberamente nello spazio euro-mediterraneo e del mondo occidentale, supportati dal possesso dei necessari strumenti espressivi, culturali e giuridici, occorre riflettere tuttavia sul fatto che anch'essi costituiscono ancora una realtà minoritaria, distribuita variamente tra diverse aree sociali (élites culturali, migranti).

Pertanto, diventa sempre più urgente e quanto mai doveroso impegnarsi in modo intensivo per migliorare la formazione plurilinguistica delle nuove generazioni, soprattutto dei cittadini europei per i quali l'assenza di strumenti linguistico-comunicativi diventa un ostacolo all'esercizio stesso della cittadinanza comunitaria. Sul piano formativo è da rilevare la necessità che queste competenze siano maturate attraverso l'utilizzo, all'interno delle istituzioni formative, di modalità didattiche adeguate (periodi di studio all'estero, stage, scambi e contatti di varia natura, compresi quelli telematici, ecc.) che siano largamente fruibili da tutta la popolazione, per evitare di rendere elitario anche il discorso sulle *competenze interculturali* che, invece, tutti ormai riconoscono far parte delle competenze chiave per vivere nel XXI secolo.

Diversi gli sviluppi auspicabili dell'incontro di Messina. Molti partecipanti al Colloquio hanno indicato come facilmente realizzabile quello di mantenere aperto il dialogo iniziato tra tutte le reti facendo circolare le informazioni più rilevanti sia attraverso il collegamento digitale telematico che tramite le riviste/bollettini, notiziari ufficiali delle singole Associazioni. Questo renderà più facile alimentare il confronto trasversale e porre le basi per la costruzione di nuove sinergie (tra ricercatori ed operatori di varie reti, tra gruppi di ricerca internazionali , tra aree culturali e paesi diversi), con esiti interessanti relativamente anche alla istituzione e sperimentazione di percorsi formativi con *riconoscimento internazionale*, alla progettazione di azioni di *cooperazione* per la formazione e lo sviluppo, alla intercettazione di finanziamenti per la ricerca e lo *sviluppo formativo* di aree più disagiate, ecc. .

Da parte dei promotori, infine, viene manifestata la disponibilità a supportare questa opera di reciproca informazione e interscambio contribuendo a dare visibilità, sul sito del Dottorato, sia alle iniziative scientifiche, agli eventi culturali ed ai progetti formativi delle reti ospiti, sia alla pubblicazione degli Atti del Colloquio sulla rivista online, "Quaderni di Intercultura". Alla stessa, fin d'ora, sono invitati a dare il loro contributo gli studiosi e gli operatori appartenenti alle reti partecipanti.

Quanto enucleato non è certamente la soluzione dei tanti problemi che rimangono sul tappeto, può costituire tuttavia un primo nucleo di una comune ricerca e di un concreto raccordo, senza grandi pretese o ipocriti

unanimismi, i cui esiti rimangono tutti da costruire sulla base degli eventi, dei bisogni e delle risorse.

Non resta, a questo punto, che ringraziare tutti i partecipanti al Colloquio che, con la loro disponibilità e con i loro contributi, hanno creato una atmosfera di grande accoglienza reciproca che ha alimentato un dibattito sereno, intenso e ricco di preziosi suggerimenti.

Un doveroso e sentito ringraziamento per la fattiva e appassionata collaborazione mi sento di dover rivolgere a tutti coloro che il Colloquio hanno voluto e sostenuto, dai membri del Comitato scientifico ai responsabili dell'Ateneo - Rettore, Preside della Facoltà, Direttore del Dipartimento, Direttore della SISSIS - ai colleghi del Dottorato di "Pedagogia e Sociologia interculturale" (Otto Filtzinger, Guenther Sander, Franz Hamburger, Luigi D'Andrea, Salvatore Agresta, Antonella Cammarota, Rosa Grazia Romano, Annamaria Passaseo, Caterina Sindoni) e a tutti quei docenti che hanno partecipato attivamente al coordinamento ed alla gestione dei lavori (i proff. Reinaldo Fleuri, Peter Mayo, Claudio Bolzman, Calin Rus, Tania Ogay, Michelle Vaats Laroussi, Francesca Gobbo, Susanna Mantovani, Milena Santerini, Angela Perucca). Un grazie di cuore anche a tutti quei dottorandi e studenti che, silenziosamente e gratuitamente, con passione e dedizione, hanno lavorato intensamente e intelligentemente alla sua preparazione rendendone di fatto possibile l'attuazione.

Sono accomunati nel ricordo e nel ringraziamento anche i diversi colleghi che, all'ultimo momento, hanno comunicato con rammarico di non poter essere presenti ai lavori per motivi indipendenti dalla loro volontà, dalla prof. Ursula Apitzsch, responsabile dell'Associazione europea dei Sociologi, al prof. Mohamed Lalhoul, past president dell'ARIC, alla prof. Monique Eckman, dell'IES di Ginevra, al prof. Francesco Susi, presidente della Conferenza dei Presidi delle facoltà di Scienze della formazione.

Chiudiamo i lavori con l'augurio che i semi di questo dialogo che a Messina sono stati gettati trovino un terreno fertile e possano germogliare fruttuosi in prossime significative iniziative interculturali comuni, che aiutino le reti a costruire ponti, per riuscire a traghettare insieme oltre il mare tempestoso dell'attuale temperie storica.