

Competenze interculturali e spunti di ricostruzione pedagogica alla luce della Pandemia

Intercultural skills and ideas for pedagogical reconstruction in the light of the Pandemic

Cinzia Turli*

Abstract

Nel presente lavoro si intende indagare in chiave pedagogica il contesto politico-culturale relativo ai mutamenti di prospettiva sul tema interculturale a partire da un focus pre e post pandemia. Si considera in quale misura è possibile far leva sullo sviluppo delle competenze interculturali nella ridefinizione dei compiti formativi spettanti a tutti i luoghi di apprendimento della nuova generazione. Si revisionano i concetti di integrazione e inclusione alla luce delle attuali emergenze socioeducative e ci sofferma sul valore del pensiero riflessivo e condiviso quale oggetto privilegiato di un possibile moderno impianto pedagogico. Si considera l'ipotesi di un progetto educativo interculturale rivolto a tutti gli immersi nel mondo digitale e ai portatori virtuali di profili cognitivi e comunicativi distanti dalle modalità simboliche classiche. A tal proposito si riflette su un approccio pedagogico orientato a costruire "identità culturali fluenti" come persone mosse da dinamicità costante verso altre appartenenze culturali. Si ribadisce, inoltre, il ruolo fondamentale della persona in una visione relazionale-collettiva. A tal proposito si richiama il concetto di alterità quale fattore essenziale per costruire trame socioeducative in cui si riconosca sia l'unicità dell'individuo che l'inclusione dell'altro come processi funzionali al raggiungimento di una cultura comunitarista.

Parole Chiave: Pandemia; Competenze interculturali; Comunità di pratica inclusiva.

Abstract

In this work we intend to investigate in a pedagogical key the political-cultural context related to the changes of perspective on the intercultural theme starting from a pre and post pandemic focus. It is considered to what extent it is possible to leverage the development of intercultural competences in the redefinition of the training tasks pertaining to all learning places of the new generation. The concepts of integration and inclusion are reviewed in the light of current socio-

* Università Telematica San Raffaele Roma Uniroma5. E-mail: cinzia.turli@uniroma5.it.

educational emergencies, and we focus on the value of reflective and shared thought as a privileged object of a possible modern pedagogical framework. We consider the hypothesis of an intercultural educational project aimed at all those immersed in the digital world and at virtual bearers of cognitive and communicative profiles distant from the classical symbolic modalities. In this regard, it reflects on a pedagogical approach aimed at building “flowing cultural identities” as people moved by constant dynamism towards other cultural affiliations. Furthermore, the fundamental role of the person in a relational-collective vision is reaffirmed. In this regard, the concept of otherness is referred to as an essential factor for building socio-educational plots in which both the uniqueness of the individual and the inclusion of the other are recognized as functional processes for achieving a communitarian culture.

Keywords: Pandemic; Intercultural Competences; Inclusive Community of Practice.

Articolo sottomesso: 14/02/2022, accettato: 06/05/2022

Pubblicato online: 14/06/2022

1. Dall'integrazione all'inclusione, dalla pandemia al paradigma della sostenibilità

La pandemia ha rappresentato una condizione per ricercare forme di sapere e di competenze capaci di valorizzare la logica multiculturale. Per questo sono necessari mezzi, conoscenze e processi in grado di far integrare tra loro realtà differenti e distanti. Nell'attuale situazione di emergenza la scienza pedagogica si pone in modo serio e impegnato a congegnare nuove indicazioni per pianificare un'educazione che ponga le persone in grado di prendere decisioni e le organizzazioni in condizioni di agire adeguatamente. Le origini epistemologiche del concetto di multiculturalità tuttavia ha vecchie origini. In chiave pedagogica possono essere reperite nelle condizioni oggettive di compresenza di più culture iniziate tempo fa. Si devono però, distinguere i principi pedagogici di Intercultura da quelli di inclusività. Infatti, il primo ha fornito le basi per interpretare le diversità e il secondo ha rappresentato la risposta educativa all'organizzazione del nuovo tessuto sociale¹. Solamente più tardi si è giunti a conce-

¹ Cfr. Pinto Minerva F., *Intercultura*, Editori laterza Roma-Bari 2002. L'autrice fa una chiara distinzione tra multiculturalità intesa come categoria analitico descrittiva e sociologica e l'intercultura intesa come istanza progettuale e pedagogica. La parola *inter*-sta ad indicare non solo

pire l'importanza dell'intero e complicato processo di inclusività. Conseguentemente è stato importante fare chiarezza tra la prospettiva integrazionista e quella dell'inclusività. A tal proposito non pochi autori² hanno definito il concetto di inclusione iniziando dal confronto sui due costrutti che, spesso sono stati usati inesattamente come sinonimi.

All'inizio si discuteva sul concetto di integrazione in modo confuso rispetto a quello di inclusione, spesso fondendo i due termini. Il primo, tuttavia, era sovente associato alle minoranze etniche, religiose e linguistiche. Ancora più specificatamente il principio di integrazione era utilizzato per rivolgersi ai diversamente abili, poi agli extra comunitari, e a tutti i soggetti considerati parte delle fasce sociali deboli al limite dell'emarginazione³. L'Integrazione, dunque, è stata considerata all'inizio come un costrutto univoco e statico che serviva da chiave di accesso per l'ingresso in un omologato tessuto sociale. Pertanto, si rimandava all'abilità di chi si identificava come "diverso" il successo del processo di integrazione. Gli stessi soggetti dovevano autonomamente modellare le loro abitudini su un modello umano normalizzato. Così, per molti anni si è registrato purtroppo un valore distorto del significato di integrazione. Tanto che i processi integrativi negli anni trascorsi si sono svuotati del loro senso a causa dell'artificiosa normalizzazione e adattamento delle diversità viziandone il valore autentico. In un'epoca in cui la situazione sociale è divenuta più complicata è stato, dunque necessario rivedere da capo la cultura dell'integrazione. Questa trama sociale attuale immersa nella piena emergenza educativa ha richiesto strumenti funzionali utili a sottolineare la ricchezza della diversità e il valore dell'alterità. Tuttavia, a soddisfare questa urgenza è intervenuto il paradigma dell'inclusione quale affermazione del diritto a un'identità relazionale del singolo capace di promuovere la comunicazione attiva e dialogica utile alla pluralità. Il profilo inclusivo, infatti evidenzia la sua specificità rispetto a quello integrativo in quanto non è riservato a piccole minoranze. Al contrario ha lo scopo di creare comunità attive basate su una comunicazione dialogica.

In questo tempo attuale e inspiegabile si registra la necessità di approfondire il rapporto tra educazione e società allo scopo di sorreggere le nuove generazioni alla tensione verso l'inclusione e questo implica una liberalizzazione etica nei confronti della fabbricazione di una condizione sociale più rispettosa delle

un'istanza di confronto ma una esigenza di solidarietà nel costruire insieme progetti di convivenza democratica, p. 14.

² Il riferimento è al testo di R. Laporta, *L'autoeducazione delle comunità*, a Nuova Italia, Firenze 1979. Non solo ma nella quarantottesima sessione della conferenza internazionale sull'educazione dell'UNESCO tenutasi a Ginevra il 25 novembre del 2008 si sono approfondite le dimensioni concettuali dell'educazione inclusiva partendo dalla distinzione semantica tra integrazione e inclusione.

³ Cfr. P. Liporace, *Elementi di pedagogia speciale*, Aracne Roma 2007.

differenze. Tutto questo serve a preparare ogni persona ad essere più resiliente e predisposta alla relazione con gli altri. A tal proposito, l'Agenda prevede tra i suoi obiettivi la costruzione di una "Casa comune"⁴ intesa come mondo in cui nessuno sia lasciato fuori e indietro così che anche i più poveri, i più disagiati e i più deboli possano trovare una strada per riprogettare la loro esistenza in senso educativo e sociale. Nella Lettera Enciclica sulla cura della Casa Comune, Papa Francesco, con dei richiami pedagogici promuove ad ampio raggio una sorte di "governance dello sviluppo umano "attraverso buone pratiche e formazione.⁵ L'intenzione del messaggio del Papa è poter trasformare l'accompagnamento educativo e l'empowerment dei processi da "strumento a valore permanente nella vita di ogni persona"⁶. Si conferma che ogni cambiamento al mondo e ogni forma di inclusione sociale sono possibili se alla base c'è una solida responsabilità pedagogica e la idonea formazione. Questo al fine di far appartenere ognuno, come ritiene Malavasi⁷, "a una comunità orientativa educante" [...] a cui sempre tendere di là dalle concezioni mercantili e utilitaristiche della formazione umana (Gennari, 2001; Malavasi, 2007). In questa prospettiva la pedagogia interculturale è interpellata in misura proiettivo-progettuale. A seguito, infatti delle situazioni inedite provocate dalla pandemia queste saranno determinanti per il futuro della società in termini di educazione tra le diverse culture. Pertanto, il compito dell'elaborazione pedagogica è quello di ripensare un progetto di crescita intelligente e solidale tra culture e che eviti l'aumento delle disuguaglianze sociali. riprendendo a tal proposito è necessario adottare quanto dice Papa Francesco: "un approccio integrale per combattere la povertà, per restituire la dignità agli esclusi e nello stesso tempo per prendersi cura della natura." (Francesco, 2015, p. 139). Tuttavia, il percorso di riflessione educativa ha segnato in tempi meno complessi le riflessioni più attente da parte dei più grandi pensatori che oggi sono utilizzabili. Già, infatti, dalla scuola di Rousseau alla Montessori, da Comenio a Dewey si attinge la ricerca utile al lavoro di progettazione per la crescita della persona e per la conquista della piena integrazione e inclusione sociale. Oggi, il discorso educativo grazie alla vocazione autoriflessiva che caratterizza le comunità scientifiche pedagogiche si denunciano le incertezze e le criticità delle forme ancora ristrette di processi integrativi non ancora ben sviluppati in forme effettivamente inclusive. Per

⁴ Il riferimento al concetto di Casa Comune è ricollegato all'esposizione del Papa nell'Enciclica. *Laudato si*. Lettera Enciclica sulla *Cura della Casa Comune, per la ricostruzione del bene comune attraverso un'educazione alla sostenibilità*.

⁵ P. Malavasi, *Educazione e cura della casa comune. Prospettive per la ricerca educativa e formativa*, in *Formazione e insegnamento XVI-2-2018* p. 88.

⁶ Op. cit., p. 91.

⁷ M. Gennari, *Filosofia della formazione dell'uomo*, Milano, Bonpiani 2001. P. Malavasi, *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, Milano Vita e pensiero 2007.

questo la responsabilità dell'educazione contemporanea mira al riscatto democratico, all'uguaglianza e alla sostenibilità per la salvaguardia dell'umanità. In particolare, attualmente la situazione provocata dal Covid 19 ha fatto registrare altri tipi di difficoltà, tra le quali, quella di seguire la scuola a distanza da parte degli allievi. Numerosi tratti pedagogici sono stati rivisitati con l'uso di nuova lente interpretativa dopo virus che riavvia un circuito di ricerca formativa fatta di indagini e analisi che trasformano le problematiche in opportunità e che garantisce l'evoluzione delle nuove generazioni. Da una prima considerazione in corso di emergenza sanitaria si pone l'urgenza di impostare una didattica che prepara e avverte alunni e docenti a modellarsi al cambiamento e alle pratiche d'accoglienza. In tale prospettiva educativa interviene la forza propulsiva della pedagogia come scienza teorica e pratica "con occhi sempre rivolti in avanti..." (Bertagna, 2010, p. 53) che agisce ed entra vigorosa nella programmazione educativa e didattica, dove ogni soggetto in educazione con le proprie caratteristiche diventa un pezzo portante del sistema dentro il quale vive. Essere inclusivi significa rendere completo qualcosa dal punto di vista quali-quantitativo e in senso educativo e didattico. Il concetto di integrazione ha mirato nel tempo ha rappresentato il momento didattico peculiare per le istituzioni scolastiche allo scopo di integrare le competenze degli alunni con quelle degli altri così come suggerito dal Dlgs n.66 del 2017⁸, oggi, certe rappresentazioni sociali di "diversità" risultano ancora viziate da preconcetti. Tali pregiudizi fanno purtroppo scadere tutto il lavoro svolto sul tema interculturale. Così, in questo momento storico di grande necessità non ancora si è pronti a saper realizzare una autentica integrazione libera da influenze strumentalizzate e non collegata essenzialmente all'idea di voler mantenere a tutti i costi equilibri interni poco funzionali all'idea di integrazione di qualità. L'istituzione scolastica del nostro paese si è da sempre distinta per la sua legislazione avanzata e per sua tensione all'inclusività, nondimeno capita specialmente in questo momento emergenziale di rilevare ancora resistenze e barriere rispetto a situazioni di diversità. L'impegno della scuola con i progetti di inclusione ha offerto l'opportunità di estendere l'idea di integrazione. Ha coinvolto non solo gli allievi con disabilità certificata, bensì tutti coloro che per motivi diversi non rispondevano alla richiesta di quel determinato gruppo umano. Così, se nella dimensione dell'integrazione emerge un'impostazione svantaggiosa del bisogno intendendolo come una deficienza e una mancanza; in quella dell'inclusione il concetto di aiuto si tramuta in mediazione e costruzione di legami. Ed è da questo punto che l'inclusione diviene un presupposto educativo irrinunciabile che garantisce l'apprendimento e la comprensione grazie ai sistemi aperti e interattivi propri dell'inclusività.

⁸ "Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'art. 1, commi 180 e 181, lettera c della legge 13 luglio 2015, n. 107".

Non solo, ma il senso di empowerment e di scaffolding che trasmette l'attività inclusiva assicura anche la co-partecipazione attiva di ogni soggetto ai processi sociali indipendentemente da qualsiasi differenza. Il significato etimologico di inclusione è "chiudere" sia per intendere una sorta di interruzione dentro e dall'altro una sorta di modello di comprensione per esprimere una forma dialogica di interazione partecipativa e, allo stesso tempo un'occasione di comparazione e dialogo. Il concetto di inclusione, dunque, prepara un orizzonte legato alla comunità e alla collettività sociale e scolastica e incarna valori intrinseci, così come ricorda Marisa Pavone che lo definisce come "un approccio valoriale progettuale organizzativo [...] rivolto a priori ad un gruppo eterogeneo in cui la differenza diventa condizione naturale della convivenza. Pertanto, l'inclusione rispetto all'integrazione converte valori intrinseci in pratica trasformandosi in una vera guida all'agire. Così come è utile conoscere la distinzione tra i due concetti di integrazione e inclusione, allo stesso modo è bene chiarire altri due costrutti adoperati in questo momento i termini di epidemia e pandemia. In questi anni di crisi sanitaria mondiale, infatti i termini usualmente replicati sono *epidemia* per intendere la planetaria sciagura generata dal virus sul popolo e *pandemia* per intendere la diffusione capillare su tutti e tutto fino al coinvolgimento del settore educativo facendo riemergere problematiche che sembravano essere state risolte. È dalla presa d'atto della distinzione dei significati che si può fare appello alla chiarezza tra l'identità e l'alterità che arriva e tocca un'altra dimensione che è quella della diversità sostenibile. Tale opportunità di definizione pone gli individui nella condizione di vantaggio a poter convertire la propria identità personale nella prospettiva dell'altro. Questa riflessione serve ad allenare il pensiero di ognuno con una sorta di ginnastica mentale costante che serve ad avvicinare tutti ai differenti vissuti in un momento di costretto distanziamento fisico. Educare a un pensiero di tal genere un pensare sostenibile che allenta i bordi delle distinzioni e diviene un vero sostegno mentale per affrontare la lunga fase pandemica ancora in corso. Così che la sostenibilità può essere interpretata-secondo quanto sostiene Sorrentino- come:

[...] un valore speciale emergente. Esso a ben vedere, non è puro concetto legato alla necessità di preservare l'ambiente e di conservare la sopravvivenza della specie, perché rivela a chi lo guardi con attenzione un significato molto più generale e complesso.⁹

Il concetto di sostenibilità è richiamato in questo caso con lo scopo di diventare uno strumento utile all'educazione affinché possa accomodare gli atteggiamenti problematici di chiusura e di astio nei confronti dell'emergenza

⁹ S. Sorrentino, (a cura di), *Diversità e rapporto fra culture*, Aracnee Roma 2005. Pp.40-42.

migratoria e tutte le manifestazioni¹⁰ evidenti del disgregarsi delle relazioni intra -umane allargate al mondo intero e come dice I. Loiodice:

[...] Le differenze e l'alterità appaiono minacce più che risorse: gli altri differenti per età per genere e ceto, per etnia, lingua o fede, appaiono sempre più come nemici, nell'incapacità di coglierne la ricchezza di cui possono essere portatori¹¹.

La sfida più forte che oggi si presenta alla educazione è legata a un impegno curativo nei confronti di un tessuto umano che va gradualmente tramutandosi in una sostanza collettiva multiforme e interculturale. Tale prodotto sociale così modificato chiede un aggiornato codice alfabetico di senso che dovrà servire quale risposta alle aggiuntive difficoltà di comprensione tra le diverse culture. Per questi motivi ogni operatore dell'educazione dovrà acquisire una chiave di accesso per addentrarsi nelle moderne migrazioni socioculturali che, ad oggi rappresentano le tessere fondamentali di un contemporaneo quadro sociale in cui bisogna saper affrontare l'uomo reale¹².

Considerare il paradigma della sostenibilità in educazione, in cui è necessario distinguere concettualmente ogni nuovo fenomeno dalla interculturalità alla pandemia diventa una lente di ingrandimento che dilata le prospettive culturali. La sostenibilità educativa permette di guardare gli altri e consente di intendere in che modo gli altri ci guardano. Un atteggiamento sostenibile da parte di ognuno, dunque crea spazi dinamici e circolari in cui condividere tante culture ed etnie. Permette inoltre a ciascuno di riconoscersi come persona e di saper essere immerso in un contesto globale.

2. Fenomeni di interculturalità in tempi di emergenza

Il fenomeno pandemico ha determinato l'ampliamento della comunicazione virtuale e l'incontro di diversità culturali potenziando il numero di identificazioni. Ha trasformato le consuetudini, le convinzioni e la stessa vita quotidiana cambiando il modo di conoscere e di rappresentare la realtà. Già il biologo Ma-

¹⁰ Cfr. I. Loiodice, S. Olivieri, *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*. Progedita, Bari 2017.

¹¹ I. Loiodice, *Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità*, Pensa Multimedia Editore, Lecce -Brescia 2018, p. 106.

¹² *Ivi*, p. 37.

turana aveva riavvisato la condizione per la quale una moltitudine di osservatori-attori non si identificano più in un comune universo, ma danno vita a tanti “multiversi”¹³.

Il tessuto sociale delle varie comunità e il composto umano delle vecchie generazioni non saranno più soddisfacenti a stare al passo con i cambiamenti. Per questo si cercheranno trame più contemporanee, costituite di più miscele culturali e altre combinazioni geografiche oltre che composte di dinamiche esperienze sociali per interpretare il nuovo mondo. Individuando nel fenomeno della *multiculturalità*, il fattore fondamentale dei processi interpretativi della realtà. Ciò ha concorso a cogliere nuovi criteri con cui stabilire relazioni sociali. In altre parole, la rappresentazione attuale collettiva della realtà si è progressivamente trasformata in una pluralità di rappresentazioni soggettive. Questo cambiamento ha riconosciuto all’educazione il ruolo di strada maestra per arrivare a percorrere il nuovo modello di Capitale Sociale¹⁴. Tale stato aumenta la complessità del panorama umano culturale che esibisce una dinamica educativa-evolutiva spesso convulsa e contraddittoria. In questo recente orizzonte sociale di crescente *interconnessione* e legami virtuali tra le persone resta da chiedersi quale sia il prototipo pedagogico più conveniente. Siffatta “massa-matassa” come la definisce Luhmann¹⁵ di processi sociali differenziati reclama una sistematizzazione sia in senso etico che funzionale. Nello specifico il fenomeno migratorio nello stato attuale di emergenza sociale rappresenta la significazione di una “crisi”. Tale termine rievoca un momento difficile e di frammentata coscienza collettiva. L’immagine migratoria, a cui si assiste oggi è pervasa di scissione, separazione e di conflittualità. In questo specifico fenomeno multiculturalmente l’educazione non ha più solo il compito di collegare e creare contiguità tra le culture e le etnie, ma deve ricomporre e riunire ciò che è separato e l’impegno di integrare elementi differenziati. L’effetto generato dalla grande emergenza pandemica consiste nell’angoscia di percepire questa frammentarietà proveniente dagli ingressi senza organizzazione. La frantumazione sistemica del tessuto umano mondiale costituisce il terrore dell’individuo post pandemia. Così anche lo stesso concetto di interculturalità acquista in tempi di emergenza un senso di non governabilità e comunque di disordine complesso. L’idea di

¹³ Cfr. H.R. Maturana, *Autocoscienza e realtà*, Milano, Raffaello Cortina, 1993.

¹⁴ Bourdieu nel 1986 definisce il Capitale Sociale, distinguendolo dal capitale economico e culturale, come l’insieme delle risorse materiali e non e simboliche che ogni individuo o gruppo sociale ottiene grazie alla partecipazione a una rete di relazioni interpersonali basate sui principi di reciprocità e mutuo riconoscimento. Espressamente e con precisione lo definisce come “l’insieme delle risorse attuali e potenziali legate al possesso di una rete stabile di relazioni più o meno istituzionalizzate di conoscenza e riconoscimento reciproca”. P. Bourdieu, *Le capital social: notes provisoires*, Actes de la Sciences Sociales, 1980 31, pp. 2-3.

¹⁵ Cfr. N. Luhmann, *Sistemi sociali*, Bologna, il Mulino 1990.

divisione sociale penetra le coscienze individuali e diviene una incertezza globale che pone grandi distanze tra i soggetti. La novità, dunque, del dopo emergenza è prefigurabile nella necessità di puntare alla ricomposizione delle parti disconnesse tra le culture per sviluppare attenzione per la ricerca della qualità della vita, e della crescita personale.

Alla luce di questa trasformazione anche antropologica le nuove competenze divengono risorse di principale di successo. È necessario a tal proposito equipaggiarsi di competenze funzionali che rendano ogni persona autonoma a interpretare i differenti contesti e saperli affrontare adeguatamente. Si tratta di fornirsi di competenze trasversali che interpretano e accompagnano l'individuo a saper tessere legami e relazioni di qualità e sollevarsi dalla conflittualità.

È lecito ammettere che il concetto di competenza in sé è il filo rosso che mantiene la ragnatela educativa dell'uomo attuale.

Attualmente è necessaria una competenza interculturale come già presente sul portale MIUR sin dal 2007 alla voce *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* in cui è scritto: "la presenza degli stranieri funziona come evidenziatore di sfide che comunque la scuola italiana dovrebbe affrontare anche in assenza di stranieri".¹⁶ In questa dimensione senza spazio e senza tempo è indispensabile pensare alla costruzione di figure moderne competenti, capaci di gestire relazioni e legami di carattere umano. Profili questi definibili come "fluenti" nella misura in cui siano in grado di muoversi, idoneamente all'interno del disgregato scenario sociale. A tal proposito circa lo scomposto quadro sociale Frankl definisce quest'epoca come momento di vuoto esistenziale e di crisi di senso¹⁷ in cui solo attraverso la ricostruzione della coscienza collettiva si possono arginare le derive schismogenetiche¹⁸ così che ciascuno torni a sentirsi autenticamente "migrante" in senso circolare e reticolare¹⁹. Allo stesso modo la pensano Sen e Cesareo che definiscono quella post-moderna l'epoca del consumismo²⁰ e del narcisismo²¹ e della paura liquida²². Per tali considerazioni si sente l'esigenza di riconsegnare respiro alle comunità sociali un senso di apertura e di rinnovamento attraverso un nucleo di competenze che possano mettere ognuno nelle condizioni di saper gestire la

¹⁶ Cfr. T. Pezzano, M.R. Lupia, *Questioni pedagogico educative e sviluppo sostenibile*, Roma, Anicia 2020. Sapere saper essere e saper fare unitamente a saper interagire venivano definiti i quattro pilastri dell'educazione nel Rapporto Unesco della Commissione internazionale per XXI secolo, ad opera dell'allora Presidente Jaques Delors: *Nell'educazione un tesoro*. Armando Editore, Roma 1997.

¹⁷ Cfr. Frankl V.E., *Senso e valori per l'esistenza*, Roma, Città Nuova 1994.

¹⁸ Cfr. G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi 1976.

¹⁹ Cfr. E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso*, Milano, Sperling e Kupfer.

²⁰ Cfr. A.K. Sen, *Etica ed economia*, Bari, Laterza 2002.

²¹ Cfr. A. Cesareo, V. Vaccarini, *L'era del narcisismo*, Milano, FrancoAngeli 2012.

²² Cfr. Z. Bauman, *paura liquida*, Bari, Laterza 2008.

complessità delle dinamiche sociali. La *competenza* a cui si fa riferimento dovrebbe offrire a ognuno la perizia a saper immaginare e praticare una esistenza sociale cosmopolita, ricca di luoghi diversi e rinnovati rispetto alle società “quasi solide” in cui in passato ci si è fossilizzati a vivere. Bisogna investire in un’educazione equa e dinamica con cui i soggetti che ne godono, divengano fluenti e riconvertitili dotati di pensiero comunicativo e relazionale basato sull’idea di mobilità e di scambio tra uomini e culture. L’idea di un pensiero relazionale educato all’interculturalità dovrebbe essere parte costitutiva della realtà contemporanea, ossia, come afferma Donati non è possibile comprendere gli universi relazionali del sociale se non si considera a fianco ai sistemi di relazione, i contesti e i fondamenti di senso e di significato, così lo stesso autore precisamente espone:

Il pensiero si fa sempre più relazionale, ma, contemporaneamente, la relazione sociale viene perduta. Questo è un paradosso dietro il quale si cela il fenomeno della crescente differenziazione riflessiva della relazione sociale in quanto tale. Ma ciò non toglie che oggi si parli sempre più di relazioni sociali quando l’esistenza e le forme delle relazioni diventano più problematiche, cioè incerte instabili e implodenti²³.

Le scienze pedagogiche e la letteratura di riferimento hanno avviato il percorso di ricerca da tempo a cominciare dall’impegno nella progettazione di un’educazione multietnica e multiculturale, interculturale e transculturale (Portera, 2013).

Il concetto di Intercultura, nella attuale situazione pandemica con le misure adottate ha assunto un significato sempre più complesso ed esteso. L’identità dei luoghi fisici si è trasformata in una sorta di reticolato che connette le persone e allaccia gli spazi naturali e sociali tra loro. Lo scopo è rendere ognuno autonomo nel lavorare e capace di organizzare anche attraverso collegamenti virtuali a ritrovare catene sociali di proficuo accordo. In questo moderno ordito sociale entrano le persone che provengono da qualsiasi parte del globo creando un meticciamiento in cui si materializza l’arricchimento sia di uomini che di luoghi. La pedagogia da sociale si fa interculturale-narrativa e si compone di storie di vita e di popoli senza avere bisogno di giudizi o di espressioni di valore lasciando a ciascuno la vera libertà di conoscere e una indelebile esperienza di viaggio simulato. Consente inoltre a ognuno di sviluppare un percorso formativo che genera l’acquisizione di competenze interculturali ed emozionali, assicurando la garanzia di trasferibilità di ciò che è stato appreso.

²³P. Donati, *Teoria relazionale della società*, Milano, Franco Angeli 1991. In D. Callini. *Organizzazione al servizio dell’impossibile*, Padova, Iusve 2020, p.170.

Lo scenario contemporaneo alla luce dei numerosi effetti del virus ha modificato i flussi migratori a livello europeo e mondiale fino a far registrare l'urgenza di revisionare "la conoscenza" sia come istruzione scolastica che come comportamento negli spazi formali e informali.

Il sistema sociale ha cambiato, difatti la sua fisionomia rilevando una società completamente nuova in cui niente potrà tornare come prima e il noto concetto di Intercultura assumerà la veste di tematica del futuro (Cambi, 2003, p. 11).

Tutte le recenti modificazioni sociali conducono alla necessità di *trasformazione educativa* che la Ulivieri, nel 2008 richiama come "emergenza educativa"²⁴.

La configurazione di questa espressione pedagogica è nata nel 2009 sulla scorta delle altre discipline attigue in seguito alla costruzione di una prospettiva di studio e di riflessione e intervento per affrontare il sisma dell'Aquila e i tanti problemi legati alla ricostruzione sociale e culturale che coinvolgevano adulti e bambini. La giovane pedagogia dell'emergenza iniziata nel post terremoto risponde, oggi appieno ad un'idea di intervento e sostegno anche in questa fase sanitaria interminabile con la speranza di ristabilire una densa carica democratica e interculturale necessaria in questo momento di confusione sociale e educativa²⁵. Per ulteriore chiarezza di interpretazione è importante ricordare che la pedagogia dell'emergenza, pur se riutilizzata in queste situazioni contemporanee è un'espressione ripresa dai grandi precursori.

Si fa spazio a tal proposito la necessità di introdurre un apprendimento trasformativo²⁶ e la creazione di comunità di apprendimento²⁷ miranti a favorire situazioni di "comprensione" prima ancora che di solo apprendimento. Si può delineare così, in seno alla grande forzata trasformazione una nuova visione dell'Intercultura che tende a promuovere la autentica trasformazione partecipativa dell'apprendere e delle pratiche attive. (Mezirow, 2003)²⁸.

²⁴ Sull'apprendimento trasformativo si veda J. Mezirow, la teoria dell'apprendimento trasformativo, Milano, Cortina 2016.

²⁵ Isidori M.V., Vaccarelli A., *Pedagogia dell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità*, FrancoAngeli, Milano 2013.

²⁶ L'apprendimento trasformativo prevede un alto livello di riflessività da parte dell'adulto e ha come obiettivo finale il cambiamento. Quest'ultima tipologia di apprendimento richiede che l'adulto metta in discussione le proprie Prospettive di significato. Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.

²⁷ Le comunità di pratica e di apprendimento sono gruppi sociali aventi l'obiettivo di produrre conoscenza organizzata e di qualità, alla quale ogni membro ha libero accesso. In queste comunità, gli individui mirano a un apprendimento continuo attraverso la consapevolezza delle proprie conoscenze e di quelle degli altri.

²⁸ *Op. cit.* Mezirow.

3. Inclusività tra digitalizzazione, comunità e pandemia

Qualsiasi gruppo in quanto inteso come costruito sociale è anche una comunità linguistica, simbolica, storica e pertanto culturale. Si tratta di un incarnato sociale tendenzialmente aperto è inclusivo e accogliente predisposto naturalmente ad essere in ascolto²⁹. Una comunità così descritta partecipativa e tollerante non mostra timori agli eventuali scossoni e turbamenti di carattere socio-culturale. La comunità in quanto tale è anche consapevole, solida e pronta a tutelare virtù essenziali come l'uguaglianza e la libertà.

Nel proposito riuscire in questo compito quasi naturale, essa utilizza l'educazione come strumento evolutivo per mettere in pratica la sua capacità di essere flessibile e resiliente. Per questo certi confini fisici barriere preconcepite che possono stabilirsi nelle comunità, tendono a perdere la loro forza già per la natura endogena della comunità come costruito sociale. Tali barriere attualmente divengono sempre più labili soprattutto alla luce del nuovo linguaggio informatico. La rete rappresenta infatti la forma più potente di incontro tra le persone e di riduzione delle distanze. Essa è definita l'agorà del pubblico riconoscimento della potenza collettiva. La digitalizzazione e la tecnologia hanno reso più facili i contatti tra le persone e hanno realizzato comparazioni, parallelismi e discrepanze tanto da inspessire e arricchire le qualità stessa della struttura sociale contemporanea. Alla base di questa trasformazione c'è la ricerca del ruolo della pedagogia di fronte alle nuove applicazioni culturali-digitali. Un ruolo che si modifica da sé e sottolinea il valore di sintesi della disciplina in scienze dell'educazione. La pedagogia entra così a pieno titolo nelle comunità e si pone a preparata davanti ad un panorama rivoluzionato dal digitale. L'accelerato confronto comunicativo tra le diverse culture e gli stili di vita ha condotto a riflettere circa il carattere multidisciplinare della pedagogia, investendola di responsabilità nei confronti del miglioramento dello sviluppo economico e dell'uguaglianza sociale. La condizione attuale di forte incidenza della digitalizzazione fa ipotizzare che sia maturata la visione da parte delle persone rispetto alla relazione causa-effetto tra i cambiamenti e le condizioni sociali. Inoltre, avverte che c'è bisogno di domandarsi in che modo deve essere vissuta tale mutazione di linguaggio e come questo inciderà sulle prospettive socioeducative. La dinamicità degli sviluppi tecnologico-digitali iniziati nel ventunesimo secolo e resi complicati dal vortice pandemico ha sostanzialmente trasfigurato la vita quotidiana e quella degli ambienti educativi formali. Ampliando la visuale alle modalità di apprendimento si dovrebbero evidenziare le differenze

²⁹ Cfr. D. Callini, *Organizzazioni al servizio dell'impossibile. Per una pedagogia dell'agire organizzativo e del servire*, Edizioni IUSVE Padova 2020.

strutturali tra l'apprendere a scuola e quello in situazioni di realtà³⁰. La scuola è fondata su un ordine logico e richiede prestazioni individuali, mentre la realtà in situazione si basa su un ordine pratico e prevede che il lavoro mentale del soggetto sia condiviso socialmente.³¹ Queste differenze conducono a riflettere sulla relazione che dovrebbe instaurarsi tra scuola e vita e tra riflessione ed esperienza soprattutto alla luce dei nuovi linguaggi e durante la fase di emergenza. Inoltre, il rapporto scuola-vita va considerato anche sulla base dei numerosi ingressi di etnie e culture. A questo si aggiunge la crisi sanitaria mondiale che ha provocato un generale cambiamento delle consuetudini sociali e ha introdotto trasformazioni nei modelli di insegnamento. Sono state introdotte metodologie digitali e scambi comunicativi mediati dalle tecnologie fino alla DAD³². Tutti questi cambiamenti sono stati spunti vantaggiosi per spostare il processo educativo a un livello meta per pensare un insegnamento-ponte come metafora di legame tra l'esperienza di vita e saperi formali. Alla luce delle attuali criticità socioculturali la scienza pedagogica così impostata introduce una sequenza circolare di scambi comunicativi bambini- conoscenza-adulti³³.

In questo rinnovato scenario di relazione ricorsiva tra esperienza e conoscenza la scienza pedagogica realizza fondamentali applicazioni nell'ambito delle categorie della cittadinanza e dell'Intercultura. Mira infatti a sostanziare l'appartenenza di ogni individuo alla propria comunità. È questo uno degli aspetti forti della pedagogia intesa in senso interculturale ossia come costruzione democratica delle conoscenze dei valori comuni della interconnessione umana³⁴. Pertanto, tra rapidità e immediatezza e tra assenze e differenze, le innovazioni tecnologiche lascia un forte disappunto tra le difficoltà di gestione dei software e le occasioni di fraintendimenti e problemi dovuti alle barriere linguistiche economiche e sociali sia tra i nuclei familiari italiani che stranieri. Con le numerose criticità evidenziate anche dalle condizioni di disuguaglianze sociali e familiari di chi prendeva parte alla vita in DAD si è compreso che aprirsi ad una innovazione tecnologica in ambito educativo deve spingere ancora di più all'investimento sulla attività di relazione educativa. L'innovazione didattica dovrebbe quindi corrispondere a rendere protagonista del rapporto

³⁰ Differenze ben riordinate da Lauren Resnik in un'opera sulle discontinuità tra imparare dentro e fuori la scuola pubblicato in italiano in un volume curato da Pontecorvo, Ajello e Zuccheromaglio (1995). Cfr. L.B. Resnik, *Imparare dentro e fuori la scuola*, in C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zuccheromaglio (a cura di) *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano 1995 pp. 61-68.

³¹ *Ivi*, p. 75.

³² Con la diffusione del Covid-19 nei primi mesi del 2020 in pieno anno scolastico, le scuole italiane sono state costrette ad adottare in maniera coercitiva e con tempi circoscritti modalità di lavoro a distanza basata sulla sola mediazione tecnologica.

³³ Cfr. M. Castoldi, *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Carocci: Roma, 2017, p. 50.

educativo in modo che si basi su una comunicazione affettivo emozionale che faciliti lo sviluppo costruttivo dell'apprendimento.

4. Competenze interculturali per l'inclusione

In questo tempo inspiegabile e rapido di globalizzazione mondiale, la scienza pedagogica acquista ancora una volta un posto da protagonista e riprende in considerazione con grande forza e dignità il lavoro di ricerca già svolto in passato riponendo al centro dell'azione educativa l'individuo. Con questa trascorsa e importante impostazione di ricerca si individuano numerose differenze sul piano etico-linguistico e religioso come fattori di crescita (Frabboni, 2003). Alla luce delle metamorfosi sociali contemporanee è bene orientarsi per l'avvenire secondo un'organizzazione fatta di persone che siano equipaggiate di specifiche competenze, tra le quali quella che predispone ad avere un pensiero plurale, aperto, dissonante e creativo che metta nelle condizioni di inter scambiare le opinioni e interconnettere le idee. A tal proposito è bene considerare l'ipotesi di poter programmare un orientamento educativo puntato all'acquisizione di competenze interculturali finalizzate non solo a porre le persone nelle condizioni di saper comprendere i contesti culturali in cui vengono a trovarsi ma che al tempo stesso, sappiano realizzare scambi e condivisioni concreti e funzionali. Tale ideazione rivolta alle nuove generazioni dovrebbe basarsi sulla acquisizione di competenze interculturali che favoriscano lo svolgimento costruttivo del mondo futuro maggiormente predisposto al rispetto dei diritti umani e più attento alla molteplicità delle espressioni culturali. Si tratta, perciò di pensare una pedagogia realmente rinnovata fondata su criteri sociali e interculturali che mirano ad agevolare i luoghi apprenditivi che, pur se virtuali facciano percepire il senso della fiducia intesa come valore tra le persone. Lì, ognuno può attingere un nuovo alimento per costruire prospettive idonee con cui guardare la realtà. Servirebbe allora, congegnare un cantiere educativo che dia la possibilità soprattutto ai giovani che non credono più nella realizzazione del loro futuro, di riproporre trame possibili per legarsi agli altri senza timori così da comprendersi e capirsi superando conflitti e rotture. Investire in educazione rinnovata al tempo di pandemia significa imparare un nuovo modo di pensare la diversità. Si vuole offrire l'idea di una educazione interculturale modernizzata che renda ognuno promotore di interazioni formative che valutino il punto di vista dell'altro, preparando ogni persona a riscoprire il senso e il significato della gratitudine e della stima. Ed è proprio il contesto sociale che di volta in volta si scopre come nuovo il luogo non noto in cui si può sviluppare la capacità di comprensione delle differenze per superare il proprio assetto monoculturale di partenza. Bisogna prevedere un dispositivo personale che provveda

allo sviluppo di competenze interculturali, per avere una propulsiva forza intellettuale personale con cui affrontare e superare le differenze formative e sociali. Le *competenze interculturali* consentono ai giovani di dotarsi di abilità e caratteristiche cognitive, affettive e comportamentali che supportano il comportamento di ognuno su interazione efficace e appropriata in una molteplicità di contesti culturali» (Bennett, 2008, p. 979). Tra le numerose definizioni di competenza Interculturale presenti in letteratura pedagogica vi è quella per la quale la competenza sia «un concetto multiforme che coinvolge aspetti dell'intelligenza emotiva, contestuale e interpersonale da combinare per formare una persona che è emotivamente premurosa, ma controllata, sensibile alle dinamiche interpersonali e genuinamente percettiva quando si trova in situazione» (Lonner e Hayes, 2004, p. 92). Le competenze interculturali, in generale assicurano la conoscenza e il rispetto di eterogenee culture ed etnie e garantiscono l'elaborazione di principi e regole comuni, favoriscono altresì l'incontro, il dialogo e l'interazione al cambiamento. Esse rappresentano un sostegno alla pedagogia e alla promozione dei contenuti culturali del passato e sono l'avviamento al nuovo e a *tutte le forme di diversità* dall'etnia alla linguistica, fino alla religione. Uno spunto pedagogico per una possibile programmazione circa la formazione delle ultime generazioni è quello di creare "identità culturali fluide" mediante un percorso educativo e pedagogico mirato a realizzare l'interazione tra fattori provenienti dall'estero e quelli delle società accoglienti per la costruzione di nuove società non segmentate e non conflittuali in cui il vivere si faccia sempre più reticolare, flessibile e fluido che scardini definitivamente gli schemi di fisicità cognitiva e spazi mentali di proprietà assoluta.

5. Conclusioni

Le mutazioni sociali registrate a seguito di questo interminabile tempo di emergenza sociale rappresentano i fattori di riferimento essenziali su cui costruire un nuovo dispositivo pedagogico. Pur nelle multiformi e varieguate situazioni in corso che rendono difficoltoso tracciare un quadro unitario resta utile rifarsi all'idea di promuovere l'inclusione formativa mediante la valorizzazione delle differenze e lo sviluppo delle competenze interculturali. Occorre inoltre come ribadisce Cambi³⁵ utilizzare un approccio riflessivo ai saperi superandola trasmissione dogmatica e lineare di sapore scolastico. L'intenzione educativa ipotizzata nel presente contributo vuole fornire a chi è in contatto con le giovani generazioni strumenti utili per orientarli dentro il nuovo mondo sociale. Suggestisce una nuova sostanza educativa per nutrire la crescita di un atteggiamento

³⁵ F. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004.

concretamente interculturale e allenare a un pensiero plurale, aperto e sensibile alle molteplici culture. Questa linfa educativa potrebbe passare attraverso le pratiche degli insegnanti e innervarsi nei modelli degli adulti, i quali rappresentare direttamente un esempio di cambiamento e sono in grado di coinvolgere le comunità, i servizi e i territori nel senso più allargato” (Agostinetti, 2016). Si vuole credere nella possibilità, dunque, di poter preparare una spinta propulsiva che rifondi lo statuto della formazione e che ricomponga ideologicamente le sue diverse identità e funzioni, ossia trasmettere conoscenze e competenze qualitativamente flessibili e trasferibili e al tempo costruire architetture cognitive aperte e critiche. Educare diversamente, dunque per superare gli schemi ormai silenti, ma ancora esistenti, di conservatorismo delle tradizioni culturali autentiche. Affrontare le diversità sia in ambito sociale e anche educativo è uno dei passaggi più complessi, ma essenziali che l’educazione formale può fronteggiare seguendo le linee di apprendimento trasformativo che investe una formazione prima ancora genitoriale. L’adozione di determinati assetti educativi comportamentali di carattere interculturale potrebbe aiutare la scuola che già fa tanto, a oltrepassare la cristallizzata distanza tra mondi cognitivi diversi e abbattere la vecchia parete culturale. La scuola diviene specialmente in un momento critico e confuso come l’attuale il luogo privilegiato di inclusione cognitiva in cui sostenere lo sviluppo del pensiero inclusivo, dialogico ed ermeneutico. In questa direzione, quindi vanno anche tutti gli sforzi possibili per riconoscere allo sviluppo di ogni futuro giovane la capacità di decentrarsi cognitivamente ed affettivamente con cui formare la propria identità nell’interazione con l’alterità.

Bibliografia

- Bauman Z. (2009). *Paura liquida*. Bari: Laterza.
- Bennett J.M. (2008). Transformative training: Designing programs for culture learning. In M. A. Moodian (a cura di), *Contemporary leadership and intercultural competence: Understanding and utilizing cultural diversity to build successful organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bertagna G. (2010). *Dall’educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell’educazione*. Brescia: La scuola.
- Bourdieu P. (1980). *Le capital social: notes provisoires*. Actes de la Recherche en Sciences Sociales.
- Cambi F. (2006). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- De Angelis S. (2011). *Competenze interculturali in ambienti di apprendimento. Modelli teorici e percorsi informali*. Roma: Aracne.
- Deardorff D.K. (a cura di) (2009a). *Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage.

- Deardorff D.K. (a cura di) (2009b). *The sage handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deardorff D.K. (2009a). *Preface*. In Id., *Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage.
- Demetrio D. e Favaro G. (1992). *Immigrazione e pedagogia interculturale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fantini A. (2000). A Central Concern: Developing intercultural competence. In SIT *Occasional Papers series addressing Intercultural Education, Training & Service*. School for International Training, Brattleboro, Vermont 05302, USA
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2003). *Manuale di pedagogia generale*. Bari: Laterza.
- Geertz C. (1988). *Antropologia interpretativa*. Bologna: il Mulino.
- Gobbo F. (2010). *Il Cooperative learning nelle società multiculturali. Una prospettiva critica*. Milano: Unicopli.
- Gundara J. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. SAGE Publications Ltd.
- Lamberti S. (2010). *Apprendimento cooperativo e educazione interculturale*. Trento: Erickson.
- Lonner W.J., Hayes S.A., *Understanding the cognitive and social aspects of intercultural competence*. In Sternberg R.J., Grigorenko E.L. (2004) (Eds.). *Culture and competence: Context of life success*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Palaiologou N., Dietz G. (2012). *Mapping the Broad Field of Multicultural and Intercultural Education Worldwide*. Cambridge Scholars Publishing.
- Pavone M. (2003). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Portera A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Roma- Bari: Editore Laterza.
- Portera A. (2006). *Globalizzazione e pedagogia interculturale, interventi nella scuola*. Trento: Erickson.
- Saracino V. (2018). Una scuola inclusiva in una società inclusiva. Alcune riflessioni introduttive. In M. Sibilio, P. Aiello (Eds). *Lo sviluppo professionale dei docenti Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: Eidises.
- Soriani A. (2019). *Sottobanco. L'influenza delle tecnologie sul clima della classe*. Milano: FrancoAngeli.
- Pinto Minerva F. (2002). *L'Intercultura*. Bari: Laterza.
- Ulivieri S. (2018) (a cura di). *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Wenger E. (2006). *Comunità di Pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.