

# ***ScienzaePace***

Rivista del Centro Interdisciplinare Scienze per la Pace  
Università di Pisa

ISSN 2039-1749

## **Pedagogia giuridica interculturale ed educazione civica cosmopolita**

*di Marco Ricca*

### ***Research Papers***

n. 2 – luglio 2011





## **Pedagogia giuridica interculturale ed educazione civica cosmopolita**

**di Mario Ricca**

L'educazione civica è strettamente agganciata all'idea di cittadinanza. Formare all'agire civico evoca la partecipazione democratica, la consapevolezza civile, la titolarità dei diritti e dei doveri costituzionali, in primo luogo la libertà, l'uguaglianza, la dignità, la solidarietà. La funzione dell'educazione dovrebbe essere quella di far sviluppare nei bambini e nei giovani la consapevolezza dell'essere cittadini. Essere uomini con il *diritto ad avere diritti* è il codice soggettivo che ogni alunno dovrebbe portare con sé all'uscita dal percorso formativo scolastico. Un'acquisizione di tipo generativo, cioè suscettibile di canalizzare l'adattamento degli individui alla società civile, alle sue sfide come alle sue opportunità, nel solco di una convivenza ispirata ai valori repubblicani.

Anche l'insegnamento 'cittadinanza e costituzione', di recente promosso dal Ministero dell'università e delle pubblica istruzione, si muove in questa direzione, conformemente all'allegato alla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 2006, denominato con la sigla 'Quadro di riferimento europeo'. A dominare, all'interno di questo progetto pedagogico, è la proiezione pubblicistica della cittadinanza. Costante è il riferimento alla dignità umana. La lotta ai razzismi e la sollecitazione a sviluppare una consapevolezza cosmopolita della prassi democratica, in grado di connettere creativamente locale e globale, fanno parte integrante del progetto di educazione alla cittadinanza secondo Costituzione. Pare collocarsi in questa prospettiva, all'interno delle previsioni ministeriali, il riferimento all'educazione interculturale. Un riferimento, per la verità, assai minimalista rispetto a quanto predisposto e auspicato dagli indirizzi pedagogici governativi ancora nel recente passato; ma, comunque, pur sempre presente.

La pedagogia interculturale ha contrassegnato in Italia un lungo periodo di ricerca e di sviluppo teorico. A partire dall'inizio degli anni novanta si è registrato un fiorire di riflessioni sul tema. Indagini condotte sul fronte della comunicazione e della formazione interculturale tra i più giovani e nei contesti scolastici hanno sovente accompagnato letture pragmatiche e mature della diversità culturale, del suo carattere dinamico e interattivo. Per alcuni aspetti, anzi, pedagogia interculturale e antropologia hanno trovato nel fronte

dell'istruzione un orizzonte operativo comune. L'inseminazione reciproca tra le due discipline ha favorito il concretarsi di un approccio antropologico calibrato sulla creatività culturale e sul rapporto tra scambi culturali, da una parte, e la germinazione di nuovi codici della cittadinanza e della convivenza civile, dall'altra. D'altronde, la pedagogia è scienza dei processi di crescita, di trasformazione. Il suo fine è promuovere la crescita stessa, l'imparare ad apprendere, innanzi tutto. Immersa in questo flusso di indagini e di attività, la cultura non poteva che spogliarsi presto delle sue connotazioni reificanti ed essenzializzanti, inopportuno, anche se diffusamente, conferite ad essa in seno ad altri ambiti di indagine<sup>1</sup>. Crescita ed educazione hanno rappresentato un terreno di semina per la dinamica culturale, coadiuvando la messa a fuoco di una parte della ricerca antropologica. Le metamorfosi pedagogiche del suo oggetto di studio hanno indotto l'antropologia culturale a scoprire nella *diversità* non solo un fatto, ma anche un propellente attivo nella costruzione di una cittadinanza democratica.

Sono molteplici i sentieri e i crocevia dove pedagogia, antropologia, psicologia culturale e diritto hanno potuto incontrarsi. Certamente, uno degli snodi principali è il tema dell'educazione civica riletta in chiave interculturale. La convivenza in classe è un laboratorio e anche un luogo privilegiato dove cultura e formazione si sovrappongono oltrepassando confini identitari tanto rigidi, quanto fittizi, come quelli partoriti dai confronti interetnici del mondo degli adulti, della cosiddetta società civile multiculturale. Questo non vuol dire, ovviamente, che la vita scolastica sia immune dal reflusso dei conflitti identitari orchestrati dalla vita comune. Tutt'altro. Nel circuito pedagogico tuttavia l'è non consiste in un *sarà*, il passato etno-culturale di ciascuno non si candida politicamente a perpetuarsi nel futuro sotto lo stendardo di un'identità da mantenere. Nella vita di classe il conflitto culturale è normativamente aperto alle metamorfosi incrociate, è orientato a sfociare in processi di transazione creativa, in grado di dare nuova linfa, codici inediti alla grammatica della convivenza civile del domani. L'apertura alla trasformazione è consustanziale all'agire pedagogico autentico e alla sua intrinseca processività.

Sono innumerevoli le strategie elaborate in sede di ricerca pedagogica per superare le barriere della diversità culturale e trasformarle in membrane osmotiche tra bacini e flussi comunicativi. Improntate al decentramento

---

<sup>1</sup> In ambito italiano, particolarmente rivelatori di un approccio processivo e comunicativo alla diversità culturale, al crocevia tra pedagogia e antropologia, risultano i lavori di L. CARONIA, «Pedagogia e differenze culturali: risorse e dilemmi del sapere degli antropologi» e «Costruire le differenze. Immagini di straniero e situazioni educative», entrambi in E. NIGRIS, a cura di, *Educazione interculturale*, Bruno Mondadori, Milano 2001, rispettivamente, 17 ss. e 144 ss. F. GOBBO, «L'insegnante come etnografo: idee per una formazione alla ricerca», in G. FAVARO, L. LUATTI, *L'intercultura dalla A alla Z*, Franco Angeli, Milano, 2004, 126 ss. e Id., *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma, 2000.

narrativo nelle rappresentazioni del Sé, alla cooperazione interattiva, allo sviluppo di competenze cognitive plurime e plurali, sensibili alle diverse cornici culturali di riferimento, esse assumono come propria stella polare la costruzione di una personalità cosmopolita. L'obiettivo è formare individui in grado di spostarsi nel mondo, di far fronte all'impatto con diversi ambienti di vita, allo scopo di organizzare in modo efficienti la propria quotidianità. Al tempo stesso, la capacità di trasposizione nello spazio dei propri progetti di esistenza deve far fronte alla tendenza del mondo a trasferirsi, con i suoi carichi di informazione e di novità, all'interno dei singoli circuiti locali. L'idea di fondo ha appunto un'ispirazione cosmopolitica. Un'educazione alla cittadinanza *contemporanea* deve orientare alla gestione della simultaneità tra le differenze culturali, alla loro interazione diasporica, alla loro possibile onnipresenza anche all'interno dei circuiti (formalmente) nazionali della cittadinanza.

La pedagogia interculturale si è orientata sinora lungo il solco della preparazione ad affrontare la diversità, sviluppando gli abiti cognitivi e politico-comunicativi necessari allo scopo. Di qui, l'enfasi sulla partecipazione democratica, sui diritti dell'uomo, intesi come asse del rispetto reciproco e della simmetria comunicativa, sulla conoscenza dei bacini culturali altrui, delle storie e delle narrazioni che articolano la consapevolezza e soprattutto l'agire culturale dell'Altro. La preparazione a fronteggiare e a interagire con l'Alterità, sia essa quella dell'autoctono concittadino, come dell'immigrato e del compagno di classe di diversa cultura o religione, è la cassetta per gli attrezzi da fornire agli alunni e la pedagogia interculturale l'ha interpretato come suo scopo. D'altronde, preparare a una cittadinanza democratica include oggi, necessariamente, la prospettiva interculturale. Così come, una pedagogia e un'educazione civica interculturali squadernano, nello spettro delle proprie proiezioni tematiche, tutto il *curriculum* di studi, investendone la cifra costruttiva, l'estensione e i contenuti.

Dai progetti e dalle parole, dai propositi e dalle ricerche, è però necessario passare ai fatti. Ma a questo riguardo, le cose si mostrano assai meno rosee. L'intercultura effettiva all'interno delle scuole è ben poca. Sovente gli insegnanti non si sentono preparati ad affrontare la diversità culturale. Essi percepiscono un deficit cognitivo nella gestione delle culture altre e nella creazione di canali di comunicazione interindividuale e interculturale. Le ricette del dialogo, delle narrazioni bidirezionali, del *cooperative learning*, dell'ascolto dell'alterità in tutti i suoi profili (letterari, religiosi, culinari, etc.), sono deficitarie se non supportate da abilità didattiche già preformate in chiave interculturale.

L'insegnante ha il compito di aprire la strada alla comunicazione instradando il confronto interindividuale tra gli alunni lungo un sentiero di traduzione e transazione interculturale. Ma per far questo ha bisogno di conoscenze adeguate. Per far *muovere le culture* attraverso le menti individuali

e fare in modo che esse di contaminino creativamente soprattutto nelle loro parti implicite, è necessario conoscerle. D'altra parte, senza questa conoscenza non è possibile acquisire dimestichezza concreta con le possibilità della transazione interculturale. In altre parole, non si può insegnare e nemmeno farsi guida lungo sentieri che non si sono percorsi in prima persona.

Senonché la preparazione dei docenti si dimostra sotto questo aspetto assai lacunosa. A complicare le cose concorre la circostanza che la presenza di alunni stranieri o di altra cultura, all'interno delle classi italiane, corrisponde a un atlante di indirizzi geografici ed etnici estremamente ampia. Ed è spesso impossibile sviluppare una conoscenza, anche solo in forma di almanacco, delle diverse enciclopedie culturali che animano l'agire degli allievi. D'altro canto, sugli insegnanti di oggi pesa lo stesso deficit che rischia di inceppare la gestione della cittadinanza interculturale da parte degli ex-studenti e delle agenzie pubbliche di domani. La formazione scolastica a suo tempo ricevuta dagli insegnanti è tendenzialmente monoculturale, quando non ispirata a uno schietto nazionalismo. Già il partenariato europeo è eccedente, nel suo arcobaleno culturale, rispetto alle competenze e ai saperi richiesti per l'abilitazione all'insegnamento di materie come letteratura, storia, geografia, etc. Figurarsi, quindi, quando dentro la classe confluisce anche il *resto del mondo*.

Forse è anche a causa dei deficit adesso segnalati che l'educazione civica, nelle sue proiezioni interculturali, punta spesso a sviluppare la consapevolezza di una cittadinanza *per diritti*. Come a dire che accanto alla cittadinanza legale, ancorata all'appartenenza allo stato nazionale, esiste una cittadinanza sovranazionale, codificata nella batteria dei diritti dell'uomo, dei diritti fondamentali, e posta a tutela della libertà, della dignità di ogni soggetto. Impostata la griglia, si ritiene che tutto il resto debba venire da sé o, quantomeno, che possano essere gli stessi attori, cioè gli alunni, a mettere in comune le proprie diversità e quindi a transigerle secondo criteri di etica della comunicazione di tipo procedurale, vale a dire ispirati al confronto e al dialogo democratico e al rispetto dei diritti umani e/o fondamentali necessari a strutturarli.

Purtroppo, però, la pratica interculturale non si alimenta di automatismi. Confrontarsi, narrare e ascoltarsi sono condizioni necessarie, ma non sufficienti a creare ponti. Gestire il contatto con la diversità è un'attività da gestire con cura se l'obiettivo è quello della transazione interculturale. Diversamente, l'improvviso apparire dell'Altro nel proprio orizzonte esistenziale può scatenare paure, incertezze, interdizioni. È per questo che la disposizione a tradurre, a rileggere se stessi e a creare nuove soluzioni, apprendendo dall'Altro, richiede un'attitudine riflessiva e inventiva. L'intercultura, insomma, è un processo intenzionale, che va ricercato con impegno, non un epifenomeno dell'incontro. L'abilità a generare continuità interculturali deve essere acquisita e trasformata

in abito mentale. Essa costituisce una propensione trasformativa, che molto spesso deve lottare contro la resilienza di abiti già acquisiti, di tratti culturali trasformati dall'uso in aspetti *naturali*. In breve, bisogna imparare a emanciparsi dalla *naturalizzazione* della propria cultura e di quanto già appreso lungo il percorso di crescita, in primo luogo all'interno dei contesti familiari.

Una pedagogia interculturale deve sapersi confrontare con il problema dell'emersione dell'*implicito culturale*, già presente nella mente dei più giovani. Essa deve puntare alla sua messa in movimento, quale ingrediente di un nuovo abito, appunto l'apprendimento interculturale. Prendere coscienza del proprio saputo culturale è il primo passo per poterlo utilizzare quale strumento di interpretazione dell'alterità. Lungo questo tragitto il contatto tra i bacini semiotici sedimentati nella mente degli individui produrrà contaminazioni di senso, ricontestualizzazioni semantiche e autotrasformazioni linguistiche. Ma del processo intersemiotico bisogna saper diventare parte attiva. Altrimenti, esso di consumerà nel silenzio, producendo trasformazioni tacite, potenti ma illusorie. Proprio perché non percepite e non gestite consapevolmente, esse daranno luogo a codici di senso irrigiditi, fittiziamente ricondotti al mantenimento di un'identità passata o preacquisita, che invece muterà con la medesima intensità spesa e percepita nel crederla inalterata, posta al sicuro.

Considerare la pedagogia interculturale come una disciplina del transito transculturale, e la corrispondente attività didattica come sua palestra, conduce direttamente allo nodo dei rapporti tra diritto ed educazione civica. Apprendere il funzionamento delle istituzioni pubbliche, conoscere la liturgia della rivendicazione dei diritti di libertà, delle petizioni di uguaglianza, la grammatica della dignità personale come dei doveri di solidarietà, tutto questo, insomma, non basta a garantire la transazione dei saperi culturali impliciti. Questi non hanno consistenza meramente procedurale, non posseggono un'intrinseca valenza universale, ma ripetono a un livello sintetico e più alto significati culturali di tipo sostantivo, radicati nell'uso, nei gesti della quotidianità.

Diritto e cittadinanza non consistono soltanto delle prerogative costituzionali della soggettività democratica. Libertà, uguaglianza, dignità, sono le regole grammaticali che orchestrano una semantica dell'azione interindividuale popolata da almanacchi di *saper fare* impliciti, spesso minuti, ma diffusi nella mentalità comune in modo per lo più irriflesso. Nel relazionarsi con gli altri, la libertà, l'uguaglianza e la dignità sono articolate per attivare significati, per realizzare interessi, per marcare fini e assecondare valori percepiti come propri dagli individui e dalle loro comunità di appartenenza. Il cittadino agisce la sua capacità giuridica e la sua capacità di agire attraverso comportamenti giuridicamente rilevanti pregni di connotazioni culturali. Egli è cittadino *in un certo modo*. E questo modo è dettato sia dagli schemi dell'agire diffuso, collettivamente validato, sia dalle mappe normative che scolpiscono il

volto effettivo del soggetto sociale e di diritto. I tratti della cittadinanza vissuta corrispondono al diritto di proprietà, ai modelli di famiglia, ai codici della negoziazione interindividuale, alle modalità di trasmissione intergenerazionale della ricchezza personale, alle forme di reato e ai beni che esse tutelano, e così via. Queste cornici normative, a loro volta, poggiano su schemi d'azione *viventi*, incarnati nei gesti quotidiani degli individui e diversificati a seconda del loro ruolo e della loro posizione all'interno del contesto sociale<sup>2</sup>.

Dire che tutti sono cittadini, in senso cosmopolita e sovranazionale, perché godono di diritti uguali agli altri, ai cittadini legali, significa ben poco dal punto di vista interculturale. Anzi, può avere implicazioni altamente negative, fortemente improntate a una concezione assimilazionista o aprioristicamente universalista della soggettività giuridica. I diritti umani e i diritti costituzionali disegnano solo l'involucro della soggettività, la sua grammatica e la sua sintassi, ma non la semantica, il senso del vivere quotidiano. Affermare che tutti si è uguali di fronte alla legge, senza specificare in che cosa e in che modo, vuol dire molto e niente allo stesso tempo. Dal punto di vista culturale, anzi della diversità culturale, può voler dire molto e quasi niente; può essere un fatto positivo quanto rivelarsi un indice negativo. Stesso discorso può svolgersi per la libertà, per la dignità personale o per il diritto di autodeterminazione.

In ogni contesto sociale la semantica della soggettività è differente. E questa differenza dipende dal vocabolario culturale. Nelle diverse parti del mondo le persone hanno un diverso modo di pensare i rapporti di proprietà, la

---

<sup>2</sup> Nella letteratura socio-politica, come in quella pedagogica, si distinguono spesso differenti forme o livelli di cittadinanza. Accanto a una cittadinanza legale, composta di diritti e doveri, si fa riferimento a una cittadinanza affettiva, sostanziata in un sentimento di appartenenza comunitaria o di gruppo, e quindi a una cittadinanza attiva, che include la partecipazione ai processi d'integrazione politico-istituzionale. Per riferirsi alla cittadinanza vissuta, si utilizza talora l'espressione «citizenship on the ground». Con essa si fa riferimento alla vita comune e giornaliera, alle relazioni interindividuali intessute dalle persone nel loro agire personale e nei rapporti con il proprio ambiente di vita. La distinzione regge, però, fino a quando si pensa ai diritti e ai doveri dei cittadini, cioè alla cittadinanza legale, esclusivamente come prerogative pubblicistiche e generali del soggetto. Per esemplificare: la possibilità di permanere stabilmente sul territorio di uno stato e di muoversi al suo interno agendo liberamente, fruendo dei diritti sociali e delle garanzie offerte in via astratta e universale dal diritto costituzionale. Ma non appena si volge lo sguardo al concreto agire quotidiano si scopre che la distinzione tra cittadinanza legale, affettiva e pratica tende ad assottigliarsi, fino a evaporare. I gesti che materializzano il sentimento di appartenenza a una comunità transitano per la gran parte attraverso il diaframma degli schemi del diritto civile e penale dei singoli stati. A sua volta, farsi soggetti del diritto vivente, tracciando percorsi nuovi a seconda del proprio orizzonte culturale e dei propri valori, implica già di per sé una forma di cittadinanza pratica, un fare che concorre a scolpire il volto della società dove si vive. E questo anche quando non si ha accesso al voto, come accade a molti migranti. Insomma, la distinzione suaccennata, soprattutto tra i pedagoghi, sembra poggiare su una visione troppo ristretta dell'educazione civica e, al suo interno, della pedagogia giuridica/culturale. Si veda al riguardo D. BLOCK, «Citizenship Education as on-the-Ground Experience in Britain», in A. PORTERA, P. DUSI, B. GUIDETTI, *L'educazione interculturale alla cittadinanza. La scuola come laboratorio*, Carocci, Roma 2010, 121 ss.



famiglia, il matrimonio, il dizionario della buona fede e dell'equità, quindi il lessico dei rapporti contrattuali. Questi abiti di pensiero e di comportamento sono trasmessi attraverso la comunicazione e l'educazione, ma soprattutto vengono appresi in modo quasi irriflesso attraverso le prassi quotidiane. Il diritto, le leggi, in tutti i paesi o i contesti socio-politici, sfruttano a fondo questo sapere diffuso e l'abilità giuridica di sfondo da esso generata. È un discorso che vale sia per le società complesse, con un'organizzazione istituzionale di tipo burocratico e statale, sia per le comunità più piccole, rette da norme consuetudinarie — nella misura in cui esse riescono ancora oggi a resistere alla pressione onnipervasiva della forma statale. Le norme esplicite, in entrambi i casi, non dicono tutto. Danno invece molto per scontato, a partire dal linguaggio e dalla gestione comunicativa dei significati da esso veicolati.

Le regole della cittadinanza sono multilivello<sup>3</sup>. Accanto a un piano ormai sovranazionale si trova quello costituzionale, quindi la semantica legislativa della cittadinanza, assai articolata, e ancora il diritto implicito, cioè quel complesso di competenze, date per acquisite, che funzionano da piattaforma di effettività comunicativa e istituzionale del diritto esplicito. Spiegare a qualcuno cos'è la proprietà o la buona fede nel diritto italiano, se egli non le *vive in un certo modo* tutti i giorni della sua vita, sin dall'infanzia, sarebbe estremamente difficile, forse operativamente impossibile. È per questa stessa ragione che spesso, per quanti si trovano a gestire i propri affari all'estero, l'ordinamento e le leggi locali vengono spesso percepiti come un 'terzo contraente' occulto<sup>4</sup>. In

---

<sup>3</sup> Ho sviluppato un'analisi sulla nominale 'effettività' della cittadinanza sovranazionale o cosmopolita, dal punto di vista giuridico, in «Cittadinanza e religioni», in M. RICCA, *Diritto e religione. Per una sistematica giuridica*, Cedam, Padova 2002, 33 ss

<sup>4</sup> Cfr. D. CAO, *Translating Law, Multilingual Matters*, Clevedon-Buffalo-Toronto 2007. Questa considerazione getta una luce critica sulle indagini sociologiche che vedono nell'assimilazione di una cittadinanza affettiva, soprattutto da parte delle generazioni più giovani, una forma di soggettività indipendente e parallela rispetto a quella in qualche modo contingentata dalla cittadinanza legale. Il processo di assimilazione può rivelarsi solo parziale o di facciata quando dalla normalità irriflessa dell'agire quotidiano si transita a quella, del tutto coestensiva e sincronica, di attore giuridico. In quei casi, la differenza culturale, persistente all'ombra di un'acculturazione assimilativa e di un sentimento di appartenenza di superficie, può mostrare tutta la sua rilevanza. Persino l'immigrato di seconda generazione, legalmente cittadino italiano, può improvvisamente scoprirsi 'non integrato', in disaccordo con gli aspetti di quella stessa cittadinanza legale che pure possiede. Egli pagherà allora il costo della mancata attivazione in chiave interculturale di processi di transazione di senso tra universi culturali e codici di senso radicati in contesti e tradizioni differenti, eppure compresenti all'interno della sua mente, dei suoi fini, dei suoi stili d'azione. Da questo punto di vista, risultano troppo schematiche e alla fine inadeguate le scansioni talora proposte, nell'ambito della letteratura anglofona, tra *citizens*, *denizens* e *helots*, rispettivamente riferibili ai cittadini in senso pieno, fruitori del diritto di voto, quindi agli stranieri, ma sociologicamente soggetti di diritto a tutto tondo (*privileged alines* o *transnational citizens*) e infine ai diseredati, ovvero individui ospitati solo in ragione della loro capacità di vendere forza-lavoro, ma sostanzialmente sfrattati dai circuiti più ampi e pregevoli della cittadinanza economico-sociale (*invisible presences*). Cfr. R. COHEN, *Migration and its Enemies*, Ashgate, Aldershot 2006.

altre parole, conoscere formalmente il diritto degli Altri non basta a istruirci su come agire e a farci prevedere le conseguenze legali delle nostre azioni. Bisogna invece conoscere lo sfondo di senso che ospita l'operare e l'interpretazione degli enunciati legislativi.

In proposito, può essere fornita un'esemplificazione saliente. In molti stati asiatici si è registrato un trapianto volontario dei codici normativi occidentali, in particolar modo europei. Ma rimarrebbe profondamente deluso chi pensasse, recandosi in quei paesi, di fare dell'omologia tra le norme formali la bussola per effettuare prognosi di effettività circa le conseguenze legali del proprio agire. Negli stati orientali, ad esempio Cina o Giappone, enunciati normativi simili a quelli contenuti nelle leggi dei paesi europei ricevono interpretazioni assai differenti, anche quando gli aspetti morfologici, cioè esteriori, delle situazioni di fatto da essi regolate appaiono del tutto simili<sup>5</sup>. La divergenza è appunto dovuta alle parti mute del diritto, alle zone lasciate in penombra dagli enunciati formali e popolate dagli abiti culturali 'non esplicitati'.

Quando si studia il diritto, ci si sofferma spesso sulle leggi, sulle sue parti scritte, sul 'detto'. Il rapporto tra diritto e cultura resta così sullo sfondo, anzi *sul fondo*. L'esigenza di usare le norme giuridiche per produrre certezza nelle relazioni e negli scambi interindividuali spinge sovente a occultare tutto quanto può essere considerato 'ovvio'. Questa omissione è il lato oscuro del *positivismo giuridico e del normativismo*. Quanto ai contrasti interpretativi, alle guerre per i significati annidate nell'attività di progettazione normativa, nella pratica giudiziaria e in generale nell'agire giuridico, esse vengono risolte e dissolte attraverso le scansioni istituzionali della vita del diritto. I conflitti culturali e assiologici innescati dalla dinamica della vita sociale orchestrata attraverso le norme sono decisi dalle singole istituzioni, dagli apparati burocratici competenti. I contenuti di quelle decisioni entrano a far parte del lessico pubblico e con il tempo divengono cultura, abito comunicativo. Ma i contrasti, per quanto violenti e drammatici, rappresentano una porzione estremamente esigua del *saputo giuridico di sfondo*.

La vastità della competenza giuridica della gente comune è enorme. Essa permette a molti, quasi tutti, di vivere secondo la legge pur senza conoscerne i contenuti espliciti. Ed è solo grazie a questa conoscenza di sfondo che il principio *ignorantia legis non excusat* può avere plausibilità, rendendo possibile la vita e l'efficacia del diritto formale.

L'occultamento dell'educazione giuridica di sfondo e del suo contributo al funzionamento della macchina legislativa dello stato rappresenta una strategia euristica e pragmatica, che serve a semplificare — relativamente — la competenza normativa dei soggetti di diritto. Se le leggi dovessero spiegare

---

<sup>5</sup> Per interessanti esemplificazioni in tal senso, cfr. M. TIMOTEO, *Il contratto in Cina e in Giappone nello specchio del diritto occidentale*, Cedam, Padova, 2007.

tutto quel che intendono dire, cioè creare da zero il mondo della comunicazione normativa e dell'agire interindividuale attratto dalla competenza giuridica, probabilmente non potrebbero essere scritte. Esse dovrebbero dar vita, in quel caso, a una sorta di enciclopedia infinita, tanto complessa e articolata da non riuscire a guidare, né a disciplinare l'azione di nessuno. Tuttavia il 'non detto' delle leggi, occulto ma ad esse intimamente complementare, traccia i contorni di una cittadinanza sociale e comunicativa indispensabile alla titolarità e all'uso della cittadinanza legale, così come di quella che oggi viene definita, a seconda delle prospettive, come cittadinanza sovranazionale o cosmopolitica, cittadinanza affettiva, cittadinanza socio-economica, e così via.

Ogni società organizzata dal diritto fonda la sua efficienza funzionale, la sua capacità di autoriproduzione nel tempo, sull'esistenza e sull'operare del *plafond* di conoscenza o di educazione giuridica diffusa, extra-normativa. La trasformazione in senso multiculturale delle moderne compagini statali altera però questa piattaforma di efficienza. L'irrompere dell'Altro all'interno dei circuiti della quotidianità segna il verificarsi di un deficit soggettivo nella conoscenza di ciò che il diritto 'non dice', ma che pure pretende si sappia. E siccome il deficit è innanzi tutto culturale, esso può investire non solo i nuovi venuti, ma anche i loro figli.

L'educazione civica è direttamente chiamata in causa per rimediare a questi scompensi. Tra l'altro, nel misurarsi con competenze giuridiche di sfondo differenti da quelle autoctone, di matrice nazionale, essa deve affrontare sul piano didattico il problema dell'interculturalità e, simultaneamente, quello di una gestione democratica dell'incontro tra modi differenti di pensare l'agire sociale giuridicamente rilevante.

Il compito è di una difficoltà quasi disarmante. Si pensi, ad esempio, alla difficoltà di tradurre il principio di colpevolezza e di responsabilità penale, così come codificato dalle nostre leggi e dal diritto occidentale, all'interno di cornici culturali allogene. Nell'esperire il tentativo di traduzione, un insegnante potrebbe imbattersi in schemi concettuali connessi a lingue che impostano in modo differente il rapporto tra soggetto e azione. Se nel nostro universo immaginario sono i soggetti a fare qualcosa alle cose, secondo uno schema logico-sintattico di tipo *accusativo*, al contrario in quello corrispondente ad altre lingue, sono le cose a fare qualcosa alle persone, secondo uno schema logico *ergastico*. Senza rendersi conto di questa differenza sarebbe difficilissimo generare, inventare equivalenze metaforiche (poiché solo tali possono essere, nel senso di creative) utili a far tradurre in altri idiomi culturali il principio di colpevolezza penale proprio del diritto occidentale. Un principio tra l'altro così fortemente legato, come è, all'idea di intenzionalità dell'azione, a sua volta originatasi all'interno di un immaginario dell'agire cosciente prevalentemente di matrice cristiana. Ma si tratta soltanto di un esempio, che potrebbe essere

moltiplicato all'infinito.

Basti pensare, ancora, alle diverse modalità di concettualizzazione dello spazio e quindi delle relazioni tra persone e tra persone e cose all'interno di esso. E, di seguito, alla prossemica del possesso, cioè alla relazione spaziale tra persona e cosa al fine di determinare se qualcuno sia fisicamente in possesso di qualcosa, che potrebbe risultare non coincidente nei differenti immaginari culturali. Eppure, se ci si pensa, essa sta alla base degli interessi tutelati nell'ordinamento italiano sia dalle fattispecie penali del furto e dell'appropriazione indebita, sia dalle norme civilistiche sul possesso. Per non parlare, poi, dei codici comunicativi posti alla base delle relazioni contrattuali, primi fra tutti il principio di buona fede e quello di equità. Qui, la variazione culturale potrebbe rivelarsi davvero profondissima, attingendo a intere enciclopedie di saperi, talmente radicate da essere soltanto utilizzate in modo irriflesso dagli attori di ogni cultura e perciò difficilmente oggettivabili da essi stessi. Giusto per capirsi: si provi a domandare non solo a un italiano medio, ma addirittura a uno studente di giurisprudenza italiano o europeo, di illustrare dettagliatamente cosa significhi agire secondo buona fede. Le risposte risulteranno, soprattutto dal punto di vista concettuale, drammaticamente insoddisfacenti. Con ogni probabilità, la richiesta impatterà con un finale caratteristico: *so come si fa, ma non saprei spiegarlo*.

Senza approntare un lessico interculturale, in grado di offrire agli insegnanti un sentiero di equivalenze tra le culture giuridiche del mondo, tra i loro bacini impliciti, l'educazione civica di una società multiculturale sarà votata ineluttabilmente all'etnocentrismo o all'assimilazionismo. E non servirà a nulla tentare di coprire il deficit di conoscenza giuridico-interculturale limitandosi a fornire la grammatica della cittadinanza costituzionale. Dire a tutti che devono rispettarsi perché in linea di principio sono eguali, liberi, degni, etc., può persino suonare beffardo, se poi ciascuno declina queste prerogative in modo diverso ma sostanzialmente incomunicabile<sup>6</sup>. La cultura infatti si agisce, non si sa. Ed è pura illusione, tra l'altro piuttosto crudele e cinica, quella di scaricare sui discenti e sulla loro capacità di dialogo e di decentramento narrativo il compito di oggettivare la propria cultura giuridica di sfondo. Si tratta di un compito di formidabile difficoltà. Di fronte a esso, persino molti giuristi di professione, abituati a trattare solo la superficie formale del diritto, si troverebbero in serie difficoltà. Eppure la sfida e con essa la necessità di fornire lessici giuridico-interculturali di sfondo sono al contempo indispensabili.

Fornire un'educazione alla cittadinanza democratica in chiave interculturale, e quindi un'educazione civica interculturale, deve includere una

---

<sup>6</sup> Rinvio, a questo proposito, a quanto osservato in *Il diritto interculturale nello specchio di Grozio. Su un sentiero ricoperto del pensiero giuridico moderno*, in M. RICCA, *Dike meticcica*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008.

lettura della cittadinanza 'dal basso', a partire dalle scansioni della quotidianità. Questo perché è lì, nei luoghi dell'agire quotidiano, dell'interazione interindividuale, che prende forma la soggettività sociale e s'impasta la materia prima necessaria a modellare la soggettività giuridica, la cittadinanza legale.

Per insegnare agli alunni come confrontarsi e riempire di contenuto la propria cittadinanza democratica, dentro una classe che sia palestra interculturale<sup>7</sup>, è necessario instradarli verso l'apprendimento degli immaginari giuridici di sfondo prodotti dalle diverse culture. A partire da essi e dalla loro narrazione incrociata, anche attraverso l'utilizzazione di storie di vita concreta o di racconti fantastici<sup>8</sup>, bisognerebbe fornire loro una serie di piattaforme di equivalenza tra questi immaginari. Muovendo dalle equivalenze metaforiche così elaborate, bisognerebbe chiamare gli allievi a esercitare la propria capacità creativa, a tentare una traduzione/transazione in grado di convertirsi in un mondo terzo, popolato da schemi di comportamento inediti e (proprio perciò) condivisi. Solo in questo modo il 'sapere giuridico non detto', che ciascuno apprende nei propri contesti familiari e comunitari, potrà evitare di convertirsi in tacite, ma non per questo meno rigide barricate identitarie, in fattori di segregazione o in ragioni di frustrazione sociale, cartine al tornasole di un'assimilazione integrale, senza margini di negoziazione, alla cultura e al lessico giuridico dei gruppi autoctoni e dominanti<sup>9</sup>.

Ancora una volta, antropologi e giuristi, storici e sociologi, dovrebbero impegnarsi per costruire percorsi narrativi giuridico-interculturali da fornire agli insegnanti di educazione civica o di *cittadinanza e costituzione*. Grazie a questi supporti, potrebbe essere svolta un'attività scolastica di costruzione della semantica di una cittadinanza interculturale tra gli alunni di diversa cultura, e quindi anche a beneficio di quelli italiani. Apprendere modelli interculturali di soggettività giuridica servirebbe a gestire in modo informato i propri rapporti con l'alterità culturale nel mondo della vita. Rapporti che potrebbero trovare il proprio spazio di manifestazione sia in seno alla società statale divenuta multiculturale, sia nell'ambito degli scambi globali, terreno ormai quotidiano per la realizzazione degli interessi personali.

In questo senso, una preparazione interculturale, fondata sulla

---

<sup>7</sup> Cfr. F. CAMBI, *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma 2006; J. A. BANKS, *Diversity, Group Identity and Citizenship Education in a Global Age*, in Id., a cura di, *The Routledge International Companion to Multicultural Education*, Routledge, New York, 2009, 303 ss.

<sup>8</sup> Cfr. appendice in fondo al testo.

<sup>9</sup> Solo attraverso la comunicazione degli immaginari diffusi, soggiacenti agli istituti giuridici che scandiscono la vita quotidiana nei diversi contesti culturali, potrebbe prendere forma, in modo effettivo e 'dal basso', la *transformative citizenship* indicata e auspicata da Banks come incarnazione di una cittadinanza cosmopolitica, frutto di un'educazione civica interculturale. Cfr. J. A. BANKS, *Diversity, Group Identity and Citizenship Education in a Global Age*, cit.

conoscenza dei mattoni della soggettività giuridica, potrebbe davvero schiudere gli orizzonti al formarsi di una cittadinanza cosmopolitica operativa, pragmatica e costruita dal basso, non meramente aprioristica, né scandita da enunciazioni astratte, potenzialmente inclusive, quanto invece concretamente vettrici, a conti fatti, di provincialismi e etnocentrismi<sup>10</sup>. Tra l'altro, così intesa, un'educazione civica interculturale si presenterebbe quale insegnamento direttamente orientato alla prassi civile, ma al tempo stesso aperto a catalizzare su di sé i molteplici aspetti della diversità culturale.

In effetti, un corso che mettesse in relazione gli immaginari orientali, islamici, induisti, cristiano occidentali, africani, etc. della proprietà, delle successioni, della famiglia, dell'omicidio, del furto, etc., finirebbe per attrarre il riferimento ai più diversi aspetti delle culture, alle loro componenti storiche, estetiche, geografiche, religiose, e così via. La stessa pedagogia interculturale perderebbe, in questo modo, quella connotazione spesso meramente informativa e paratattica, che spesso ha caratterizzato i tentativi di sperimentarla. La cultura dell'Altro sarebbe allora in grado di presentarsi agli alunni segnata da profili di *inter-esse* attuale, cioè come trampolino, se non pure passaggio obbligato, per la realizzazione del proprio Sé civile nel futuro (condiviso con il) prossimo. Le stesse autorità governative potrebbero riscontrare in essa un coefficiente di controllo politico-sociale, uno strumento di gestione preventiva dei conflitti inter-etnici, ma al di fuori degli antagonismi identitari che animano l'attualità dell'arena pubblica.

Attraverso il sentiero pedagogico si potrebbe quindi giungere a una vera e propria trasfigurazione della cittadinanza concretamente vissuta dai soggetti della società civile di domani. Una trasfigurazione in grado di rendere effettiva la cifra di universalizzazione insita nelle dichiarazioni dei diritti, nelle enunciazioni dei diritti costituzionali, al di fuori e di là dalle parziali e spesso inappropriate reificazioni e declinazioni velleitariamente tentate nel passato dalle istituzioni nazionali. Nella scuola e nella progettazione sociale insita nello stesso progetto pedagogico, universalità dei diritti e mondializzazione delle relazioni interculturali potrebbero insomma trovare un momento di sincronia e coestensività. Dentro le mura scolastiche l'orizzonte cosmopolitico potrebbe cioè realizzare lo spazio effettivo dell'universalità, innanzi tutto a livello di gestione degli immaginari culturali. Si racconterebbe quindi una cittadinanza non più nutrita di formule universalistiche eppure costretta, recintata entro i limiti dell'esperienza nazionale, ma al contrario alimentata da un sapere civico e da abiti di convivenza generati attraverso la traduzione e la transazione interculturale delle diverse enciclopedie della soggettività giuridica presenti nel mondo e nelle menti di chi sta in classe.

---

<sup>10</sup> Sull'uso escludente e discriminatorio, anziché inclusivo, dei diritti umani, v. *supra*, nonché M. RICCA, *Oltre Babele. Codici per una democrazia interculturale*, Dedalo, Bari, 2008, 114 ss.



Come già segnalato, illustrare le diverse educazioni giuridiche di sfondo, presenti nelle culture del pianeta, non significherebbe porre a confronto le normative positive vigenti. Né gli immigrati adulti, né gli alunni sarebbero interessati a un'operazione di questo genere. Il loro sapere giuridico di sfondo e i correlativi immaginari si fondono già con l'agire giuridico-sociale irriflesso posto in essere da ciascuno. Piuttosto, si tratterebbe di operare un processo di oggettivazione culturale parziale, da far completare poi agli alunni. Ad essi, insomma, bisognerebbe dare il «la», le informazioni di base, in certo senso indiziarie, perché a loro volta possano utilizzarle all'interno del processo di produzione interculturale della propria soggettività. La cultura andrebbe cioè intesa come strumento e non (solo) come oggetto di conoscenza, né come fattore olistico, sovradeterminante le potenzialità di sviluppo e di espressione dell'individualità.

Svolgere nell'ambito educativo e scolastico questo lavoro di preparazione alla convivenza interculturale potrebbe gettare le basi, tra l'altro, per il superamento dell'equivoco etnocentrico/nazionalistico che accompagna la titolarità della cittadinanza legale e costituzionale. Sempre più di frequente, quando si parla di acquisizione della cittadinanza da parte degli stranieri, inevitabilmente si pone l'accento sulla loro conoscenza delle *regole* legali della vita pubblica all'interno del paese d'accoglienza. Un'educazione civica soddisfacente da parte dello straniero viene così parametrata sulla sua conoscenza innanzi tutto dei principi e dei valori costituzionali. I corsi di 'costituzione spiegata agli stranieri' si sprecano in tutta Europa, e trovano iterazione anche in Italia. Accanto a essi, con enfasi quasi ossessiva, si parla della necessità che gli stranieri imparino a rispettare le 'regole' della convivenza pubblica e interindividuale fissati dalle leggi dello stato ospitante.

Ma è inutile dire che dietro tutta quest'enfasi pedagogico-normativa si agita una forte petizione nazionalistica. Chi viene è chiamato a rispettare le leggi stabilite dal popolo autoctono. Integrarsi, anzi, viene inteso come la capacità di adattarsi efficientemente a esse, minimizzando i propri problemi di inserimento e quelli di chi si trova ad accogliere i nuovi venuti.

Questo modo di pensare la presenza degli stranieri ha però a che fare solo fino a un certo punto con la differenza culturale. Estraneità/immigrazione ed eteroculturalità costituiscono situazioni e cornici d'esperienza che non possono assimilarsi. Se, oggi, la mobilità internazionale è estremamente aumentata, soprattutto lungo i sentieri delle transazioni economiche, essa tuttavia non disegna univoci percorsi o storie di immigrazione. Quanti conducono una vita *ultranazionale* per ragioni di lavoro, i cosiddetti *denizens*, hanno non di rado una visione utilitaristica e non vitalistica dello spostamento. In altre parole, ci si sposta non per vivere e realizzare il proprio destino esistenziale all'interno di uno spazio politico-culturale-territoriale diverso da

quello d'origine. Più limitatamente, si distribuiscono le proprie attività... e le proprie finanze in luoghi diversi del globo, a seconda delle convenienze o delle preferenze. Benché si parli a tal proposito di una nuova cittadinanza transnazionale<sup>11</sup>, penso che l'espressione sia super-erogatoria. In molti casi, non v'è nulla della cittadinanza sociale, culturale, e delle corrispondenti manifestazioni della soggettività pubblica, in queste esperienze. Chi si sposta prende quanto gli conviene, ma condivide ben poco con le popolazioni stanziali. Accetta le regole, passivamente, perché sostanzialmente si trova costantemente nella condizione di esentarsene, ricollocando la propria vita o parte delle proprie attività in altri luoghi. D'altronde, a fornirgli la possibilità di spostamento sono le comunità nazionali, organizzate dagli stati e alimentate dall'attività degli autoctoni. Discorso diverso è quello riguardante la capacità di questi soggetti, sospesi a vivere tra più aree statali-nazionali, di condizionare economicamente e politicamente le scelte dei singoli governi e delle relative comunità sociali. Questo discorso ha più a che fare con la globalizzazione economica e (ancora) poco con la cittadinanza, nonostante il ravvicinamento di porzioni delle legislazioni statali<sup>12</sup>. Chi si muove con simili prospettive e tempistiche usufruisce dei frutti delle esperienze e dei circuiti di cittadinanza altrui e del loro esistere. Niente di strano dunque che si pretenda da lui il rispetto delle regole di un mondo sociale al quale partecipa solo limitatamente e dai cui destini è sempre pronto a sottrarsi.

Tutto cambia, invece, quando si pensi a persone di altra cultura che decidano di risiedere in modo stanziale in nazioni diverse dalla propria. È allora che la cifra universalistica delle democrazie costituzionali e la curvatura etno-nazionalistica dell'idea di cittadinanza entrano in rotta di collisione. Ciò accade

---

<sup>11</sup> Per un interessante studio d'impostazione antropologica sulla cittadinanza transnazionale, retoricamente efficace, ma forse un po' forzato dal punto di vista politico e giuridico, v. A. ONG, *Flexible Citizenship: The Cultural Transnationalism*, Duke University Press, Durham (NC), 1999.

<sup>12</sup> Le reti transnazionali connesse da interessi finanziari, religiosi, etnici, etc., possono esercitare in effetti una forte pressione sugli stati, che a loro volta optano per un esercizio della propria sovranità normativa orientato a uniformare le proprie legislazioni proprio per venire incontro al diffondersi di quelle reti. Sembrerebbe perdere corpo, così, una sorta di meccanismo a tenaglia, con al centro proprio la cittadinanza e la sua forma, sottoposte a una torsione globalizzante. Ma a godere di queste piste transnazionali di regolamentazione giuridica sarebbero soltanto le categorie di persone in grado di spostarsi facilmente tra gli stati, proponendosi come *consumatori* di una legislazione *ad hoc* che ha come controvalore la loro possibilità di fornire vantaggi economico-politici ai governi e alle economie statali. Di là dalla esiguità dei fruitori di questa forma di cittadinanza globale, resta il fatto che essa è calibrata solo su alcuni ambiti normativi, relativamente circoscritti rispetto all'alfabeto giuridico di ogni contesto statale e alle sue complessive e più profonde coordinate antropologiche. Ma è appunto rispetto a esse che può utilizzarsi appropriatamente e in modo esaustivo la categoria «cittadinanza». Sulle prospettive di emersione di una cittadinanza transnazionale comprendente, e non parziale e a beneficio di alcuni interessi elitari, rinvio a M. RICCA, *Democrazia, relatività culturale e sincronie economiche. Lo spazio-tempo dell'agire democratico mondiale*, in corso di pubblicazione.



semplicemente perché l'Altro non è soltanto lo straniero che per diventare cittadino deve subire una trasfigurazione nell'«Identico nazionale». La partecipazione democratica alla convivenza civile può avvenire anche mantenendo tratti culturali differenti. Anzi, da un certo punto di vista, non può immaginarsi convivenza democratica che non si faccia interculturale e non si apra all'interculturalità, qualora la base sociale divenga multiculturale.

Ma di fronte a questa petizione teorica, e alla sua necessità deontica direttamente irradiata dall'asse costituzionalistico-liberale, le società statal-nazionali si dimostrano ancora impreparate, se non refrattarie. A mancare è proprio un alfabeto della cittadinanza sociale che sia ultranazionale o comunque aperto all'alterità esostatale. Ed è proprio alla costruzione di questo alfabeto che dovrebbe puntare un'educazione civica e giuridica interculturale.

Si tratta certo di una sfida complessa. Ma in gioco vi sono il modo stesso di pensare la sovranità democratica e il suo fondamento su una cittadinanza che sia effettivamente frutto di processi di integrazione gestiti democraticamente. L'educazione civica interculturale dovrebbe avere appunto come suo primario obiettivo quello di generare una soggettività sociale aperta ai diversi apporti culturali e in grado di intercettare nel profondo la semantica della soggettività giuridica, il vocabolario del diritto.

Peraltro, proprio sul fronte della cittadinanza sociale si schiude un'importante sentiero di connessioni con la dimensione lavorativa legata alla presenza degli stranieri. Inteso nel suo senso più ampio, il lavoro è ingrediente-perno della cittadinanza sociale. Dal punto di vista sociologico, esso rappresenta per gli immigrati, come per gli autoctoni, il principale canale di ingresso e di coinvolgimento nella convivenza pubblica. Creare una piattaforma giuridico-interculturale per la gestione del rapporto di lavoro getterebbe un ponte di ampia portata tra le dimensioni antropologiche della soggettività, nelle loro differenti declinazioni culturali, e la grammatica della cittadinanza. Attraverso il circuito lavorativo potrebbe prendere corpo un movimento di riflessione dei profili garantistici della cittadinanza interculturale sulle dinamiche di articolazione della sovranità e della soggettività giuridica. E questo, se non altro, perché in un assetto democratico sovranità e cittadinanza attiva rappresentano un *continuum*. Ma a questo riguardo occorre essere più espliciti.

L'agire lavorativo, di per sé, non si limita al solo rapporto di lavoro subordinato, né ai suoi profili strettamente economico-retributivi. Esso include, al contrario, un'interazione costruttiva e ad ampio raggio con la società civile, secondo un'infinita e non predeterminabile serie di tracciati e connessioni. Ciò implica che un'esperienza lavorativa interculturale si iscrive nel complesso di attività che esprimono, alla fine, lo stato dell'arte della cittadinanza sociale. Ad esserne investite sarebbero sia le relazioni interindividuali, sia l'assetto complessivo della società, nei suoi aspetti economici, come in quelli politico-

culturali. Attraverso lo snodo lavorativo, un'educazione e un agire interculturali troverebbero cioè una breccia di penetrazione dentro il vocabolario della sovranità politica e, ancor prima, nell'enciclopedia assiologica sgranata dagli enunciati costituzionali.

I circuiti lavorativi rappresentano, in questa prospettiva, tanti punti di partenza per una risalita, dal 'basso' della quotidianità, verso i gangli simbolico-normativi della soggettività costituzionale e, a cascata, sulle loro proiezioni legislative. Essi costituiscono un micro-cosmo dove entrano in azione e interagiscono pragmaticamente molteplici aspetti della soggettività giuridica e della sua grammatica civilistica e penalistica. In effetti, attraverso il lavoro, il modo di interagire nella produzione della società si propaga, coinvolgendoli, alla selezione degli stili di vita, alla conformazione degli standard di esperienza familiare, agli orizzonti di posizionamento sociale tanto degli adulti, quanto, in prospettiva, delle generazioni più giovani e ai più ampi dizionari comunicativi utilizzati negli scambi sociali.

L'universo della quotidianità pubblica e privata è la risultante del continuo integrarsi di questi processi di autoriproduzione sociale. Ma è anche il campo di relazioni qualificate e disciplinate dal diritto. Fornire agli studenti una competenza giuridico-interculturale significa allora dotarli di un almanacco di informazioni suscettibili di funzionare da interfaccia tra differenze culturali e lessico normativo nella costruzione della democrazia di domani. Una democrazia effettiva in quanto inclusiva delle diversità, soprattutto perché dotata degli strumenti comunicativi per tradurre e convertire le differenze culturali in sintesi istituzionali e normative. Alla base dovrebbe operare l'attitudine collettiva a generare circuiti di consenso politico interculturale. Un risultato, e un'opportunità, che transitano necessariamente attraverso il *medium* pedagogico.

Cittadinanza, sovranità e lavoro, letti nello spettro dell'educazione giuridica, sono un trio di ingredienti indispensabili alla realizzazione di una democrazia interculturale, unica risposta plausibile alle sfide poste dalla trasformazione in senso multiculturale della base sociale dei contesti statali. L'interconnessione di questi ingredienti è iscritta già nel codice costituzionale della democrazia e trova nell'orizzonte interculturale un fattore di aggiornamento e di attualizzazione dell'art. 1 della Costituzione. Senza timore di esagerare, potrebbe dirsi che l'*incipit* della Carta potrebbe essere reso con la formula: *l'Italia è una Repubblica democratica fondata sul lavoro interculturale*<sup>13</sup>. Una resa che restituisce a pieno lo stretto rapporto tra democrazia ed educazione, oltre all'onnipervasività del concetto di *lavoro*, considerato nella

---

<sup>13</sup> Per quanto possa essere superfluo rammentarlo, il testo vigente dell'art. 1 cost. recita: «L'Italia è una Repubblica fondata sul lavoro. La sovranità appartiene al popolo, che la esercita nelle forme e nei limiti della Costituzione».

sua accezione più vasta, come impegno totale del cittadino nella costruzione di una società giuridicamente ordinata.

Il legame tra democrazia e intercultura permette quindi di creare una traiettoria di continuità semantica tra cittadinanza legale e cittadinanza sociale. Come su accennato, ancora oggi, si tende a considerare l'acquisizione della cittadinanza legale da parte degli stranieri quale effetto sincronico di una sorta di catarsi culturale da parte di essi. Una catarsi, inevitabilmente fittizia, che presume la nazionalizzazione istantanea delle loro mentalità, del loro modo di agire la propria soggettività, quasi dovesse trattarsi di un effetto automatico e simultaneo al gesto di varcare la frontiera del paese d'immigrazione. Correlata a quest'idea fortemente assimilazionista è la pretesa che la partecipazione ai processi d'integrazione democratica possa e debba manifestarsi nel rispetto di una sorta di codice di fedeltà alla cultura (tradizionale) della nazione. Ma è evidente che una simile forma di etno-democrazia, se teorizzata e praticata pedissequamente, condurrebbe subito all'autoconfutazione e al tracollo di qualsiasi assetto democratico e della cifra ideale di matrice universalistica.

Supporre che all'ombra della cittadinanza legale debba plasmarsi necessariamente una etno-soggettività di stampo nazionalistico appare del tutto fuori sesto rispetto alla cifra dell'impianto costituzionale e alla sua espressione sintetica, formalizzata nell'art. 1 cost. La via opposta o alternativa transita però anche attraverso uno rinnovato stile interpretativo dei diritti costituzionali, come delle categorie di fondo dell'esperienza giuridica scandita dal diritto comune. Il traguardo da raggiungere e superare è quello di una lettura non nazionalistica e quindi inclusiva rispetto alle istanze di riconoscimento provenienti dalla base sociale e dalle sue componenti pluriculturali. Solo a queste condizioni la cittadinanza legale potrà allinearsi agli standard democratici imposti dalla Costituzione e restituiti, nella loro effettività storica, dal suo interagire con l'esperienza sociale materialmente cosmopolitica del presente. In altre parole, la cittadinanza legale dovrebbe diventare l'involucro di una cittadinanza sociale declinata secondo un lessico giuridico interculturale. Ma per apprendere questo lessico è necessaria una pedagogia orientata alla sua elaborazione, non solo *apparecchiata* da parte delle agenzie scolastiche, ma anche generata, *inventata* ad opera degli stessi individui (discenti). Democrazia e cittadinanza interculturali si presentano quindi come esigenze del presente e al tempo stesso quali imperativo di un futuro già in atto. Insieme costituiscono un obiettivo perifrastico, che potrà dipanarsi e trovare la sua direzione attraverso l'imprevedibile cammino della storia. Un cammino che può trovare tra le sue stazioni di posta progettabili sin d'ora soltanto lo sforzo formativo volto a dotare i soggetti sociali di un'educazione civica e costituzionale idonea a mettere i singoli nelle condizioni di saper gestire l'interazione tra le diversità culturali.

Promuovere una pedagogia giuridica interculturale può rivestirsi anche di

una funzione emancipatoria. Nel confronto col sapere giuridico di sfondo degli Altri, per ciascuno alunno può schiudersi una viva consapevolezza dei rapporti tra diritto e cultura. Una consapevolezza rara e invece indispensabile all'articolazione di una cittadinanza consapevole e attiva (*transformative citizenship*) Ordinariamente, le persone vedono nel mondo delle norme una dimensione eso-sociale, costruita e gestita come un apparato esterno, ancorché potentissimo, nelle mani di una casta di esperti e tecnici. Il sapere comune, insomma, risulta straniero e interdetto dentro i recinti del diritto formale, benché questo sgorgi e sia diretto a conformare e scandire l'incedere dell'esistenza quotidiana. Si tratta certamente di una forma di alienazione culturale. Anzi, di eradicamento psico-culturale, dal momento che la gente pensa che le disposizioni di legge siano qualcosa di remoto rispetto al sapere comune utilizzato da ciascuno nel suo agire giornaliero. Naturalmente non è (totalmente) così. Ma non se ne ha coscienza.

Scoprire il *continuum* tra cultura e istituti giuridici, cogliere il sapere diffuso depositato all'ombra delle formule legislative sulla proprietà, sul furto, sui contratti, sulle successioni, etc., offrirebbe alla gente comune una possibilità di riappropriazione psicologica di una sfera cospicua della propria soggettività pubblica. La crisi di quel *continuum*, la sua effrazione ideale prodotta dall'irrompere della diversità culturale nei circuiti del quotidiano, può spalancare le porte a questa presa di coscienza. Se non altro perché senza l'incepparsi del sapere giuridico comune e dei suoi schemi d'azione, le formule del diritto potrebbero continuare a celarsi indisturbate e immote dentro le mura dei palazzi del potere istituzionale. La necessità di declinare in chiave interculturale il dire giuridico costringe invece a una ralfabetizzazione 'dal basso' dell'educazione civica, sin nelle pieghe dei rapporti interindividuali e delle loro modalità di gestione giornaliera. E giusto questa sarebbe la funzione principale di una pedagogia giuridica interculturale, con l'auspicio che da essa possa promanare, come sua fruttuosa eccedenza, la possibilità di una partecipazione attiva e diffusa alla comunicazione e alla gestione critica della soggettività sociale e della sua grammatica.

Comprendere il senso concreto, narrabile, delle regole che disciplinano il vivere comunitario significa acquisire la competenza e la coscienza culturale per la loro messa in opera consapevole e al tempo stesso per la loro critica attraverso i canali dell'integrazione democratica. Una dimostrazione ulteriore dell'utilità del confronto con l'Altro in quanto strategia per acquisire consapevolezza di Sé, quindi capacità autocritica, a sua volta fondamento di ogni possibile manifestazione di libertà. Tirando le fila, educazione e Alterità, anzi l'educazione all'Alterità anche in chiave giuridico-interculturale, si palesano nell'attuale orizzonte cosmopolitico quali vettori di una effettiva cittadinanza democratica e indispensabili tornanti conoscitivi per la sua attualizzazione storica.



## Per un laboratorio di pedagogia interculturale Un percorso tra intercultura e abilità cognitive

La pedagogia giuridica interculturale costituisce uno degli aspetti di un approccio complessivo all'educazione interculturale. In questa appendice si propone un modello possibile di laboratorio, che vede nella pedagogia giuridica l'esito finale di un percorso integrato tra abilità cognitive e formazione integrata della soggettività sociale interculturale.

Il percorso di formazione è costruito attraverso la coordinazione di molteplici competenze disciplinari<sup>14</sup>. La sua struttura consiste in un tragitto formativo scandito da attività di laboratorio distribuite lungo un periodo di (almeno) sei mesi. La cadenza dei possibili incontri resta affidata alle sinergie che potranno stabilirsi, di volta in volta, con le autorità e gli operatori scolastici, anche in relazione alle risposte registrate *in progress* da parte degli alunni.

Il tema di sfondo della serie di laboratori sarà dunque costituito dall'«intercultura». Con questo termine non è da intendersi il confronto statico o paratattico con differenti abiti culturali. Piuttosto, esso indica l'attivazione della competenza culturale, attraverso la stimolazione della creatività degli allievi, orientata all'elaborazione di piattaforme di senso condivise tra soggetti in possesso di differenti bagagli culturali.

Sforzo pedagogico e creatività individuale si incroceranno sul terreno dell'intercultura attraverso l'analisi e la stimolazione delle abilità cognitive. D'altronde, la stessa *mente interculturale* consiste in una specifica attitudine cognitiva, una peculiare disposizione intellettuale e pragmatica. Muovendo da questo presupposto, l'obiettivo del progetto è quello di sospingere l'immaginazione degli allievi alla *produzione interattiva* di possibili contesti di esperienza interindividuale, elaborati a partire dai propri saperi culturali.

La serie di laboratori avrà una base narrativa. Questo perché elaborare storie costituisce il mezzo principe per poter veicolare la comunicazione e la conoscenza condivisa di contesti di senso, dimora effettiva dei saperi culturali. A differenza delle schematizzazioni astratte, i racconti restituiscono anche le conoscenze implicite, consentendone la percezione da parte dell'ascoltatore. Narrare *storie* ambientate e declinate secondo differenti alfabeti culturali può quindi aiutare gli alunni a situare la diversità e a scorgerla di là dagli schemi di giudizio acquisiti implicitamente nel contesto familiare o sociale di provenienza. A partire dalla sensibilizzazione di questa abilità percettiva, è possibile favorire

---

<sup>14</sup> Il personale verrà fornito dall'associazione IDEDI (Intercultura, Democrazia, Diritto).

un processo mimetico, anticamera delle possibilità di traduzione e transazione interculturale. Muovendo dalle narrazioni, magari sotto forma di favole, i docenti e il personale di IDEDI, di volta in volta selezionato secondo le diverse competenze richieste, potranno fornire agli alunni gli indizi, in un certo senso il materiale da costruzione, per un universo di senso e di potenziale convivenza integrato in chiave interculturale. Le storie, in breve, dovranno servire come strumento per l'esemplificazione e la registrazione delle diversità e, di seguito, per la loro decodificazione incrociata.

La percezione della distanza tra il Sé e l'Altro è in effetti il primo passo per disattivare l'attivazione degli stereotipi o dei pregiudizi etnocentrici, veri e propri ostacoli alla comunicazione e all'integrazione interpersonale. A tal riguardo va tenuto presente che lo stigma sociale o etnico è figlio, almeno in via potenziale, di entrambi gli atteggiamenti che vedono all'opera ora un universalismo aprioristico – *siamo tutti uguali, l'uomo è uno in ogni dove* – ora, all'opposto, una differenziazione identitaria esasperata, figlia di una radicale credenza nell'incommensurabilità tra le diverse culture o mentalità. È forse superfluo osservare che entrambi gli atteggiamenti, sia negare la distanza o sia esasperarla, ne esacerbano il potenziale di conflittualità, rendendola reattiva e quindi innesco di pretese di dominio e petizioni di differenziazione socio-economica, civile e, alla fine, personale. L'interpretazione della convivenza civile secondo dinamiche di potere e subalternità ha in tutto questo la propria radice più robusta.

Tuttavia la scuola è laboratorio di apprendimento, ordinato a una convivenza civile ispirata a sua volta ai principi costituzionali di democrazia e rispetto del pluralismo, nel segno della dignità umana e di una sua valorizzazione pro-attiva. Secondo questa cifra istitutiva, essa può e deve utilizzare gli strumenti pedagogici per favorire la creazione di un mondo comune attraverso la stimolazione negli alunni di abilità cognitive interculturali, ingrediente centrale per la soluzione di quelli che oggi e domani si presenteranno (comunque) come *problemi di tutti*: trasversali a tutte le culture, come a tutte le fasce sociali di appartenenza.

Sulla base di queste (sintetiche) premesse metodologiche, si illustreranno di seguito le tappe del possibile percorso formativo.

1. Il primo ciclo d'incontri avrà come tema centrale la capacità di convivere tra diversi. L'intercultura stessa, quasi paradigmaticamente, ne costituisce l'oggetto. Esso è inteso a illustrare, innanzi tutto in chiave metaforica, come sia possibile la convivenza tra le diversità nel segno dell'eguaglianza, etica e civile. Stare insieme come uguali, mantenendo però la propria diversità, rappresenta un po' la quadratura del cerchio. Ma si tratta di un paradosso solo apparente. L'incommensurabilità tra le due forme – il cerchio e il quadrato – applicata alla dimensione antropologica e politica possiede in se stessa un significato esclusivamente metaforico generale. Ma cerchio e quadrato rappresentano essenzializzazioni, reificazioni delle differenze tra gli individui o tra le loro

culture. La loro incommensurabilità, e quindi la reciproca intraducibilità, non giace nelle forme in sé, ma nell'atto preliminare di definirne le caratteristiche. Fuor di metafora, ciò significa che la mente non può convertire ciò che essa stessa ha contribuito a differenziare. Così, le differenze culturali e sociali, unitamente ai loro equivalenti cognitivi, sono da considerarsi creazioni della mente umana. Ma nella loro matrice, appunto la mente, giace la chiave, la *formula magica* per riuscire a trovare una cifra di equivalenza, di commensurabilità tra di esse. La creatività interculturale, unita al recupero della sua attivabilità da parte dei singoli alunni, rappresenta l'approdo e al tempo stesso il presupposto latente nelle potenzialità di ciascun individuo per la soluzione del paradosso dell'uguaglianza attraverso la diversità: un paradosso coniugato nei tornanti della vita pratica e delle sue relazioni interpersonali. In breve, la creatività costituisce la meta-ricetta per poter *diventare* insieme tutti uguali, *ciascuno a modo suo*.

2. Il secondo ciclo di incontri avrà come oggetto uno degli aspetti più diffusi delle credenze nell'universalismo aprioristico: le competenze e i concetti matematici. Tra le diverse culture a differire è anche la logica matematica. Contrariamente a ciò che generalmente si reputa, aritmetica, geometria e algebra sono prodotti storici delle singole esperienze e tradizioni culturali. Per alcuni versi, anzi, rappresentano acquisizioni diffuse nel tempo, tra i diversi popoli del mondo, marcando una delle prime forme di globalizzazione della conoscenza. Ciò nonostante, esistono modi di pensare e percepire la quantità, e di gestirne le relazioni, che differiscono da quelli diffusi in Occidente. Riflettere sui diversi modi di 'matematizzare' il mondo può condurre i bambini a comprendere il senso pratico, cioè il radicamento nell'esperienza, dei concetti matematici comunicati in sede didattica. Anche in questo caso la comunicazione interculturale si trasfigura in un percorso di presa di coscienza di quanto viene spesso restituito dall'insegnamento quasi 'come ovvio'. Confrontare le proprie ovvietà, persino nel *contare*, con *ovvietà differenti* in qualche modo può rendere gli allievi co-autori del loro significato, lungo un processo di ri-appropriazione di ciò che si sa, ma proprio per questo *non si sa di sapere*. Tra l'altro, le differenze nel pensare le idee matematiche lasciano un'impronta profonda nell'intera funzione cognitiva e nei suoi esiti articolati nella prassi, nel rapporto con il mondo, secondo quanto appreso da ogni individuo attraverso la trasmissione culturale. Con-dividere e rielaborare in chiave interculturale il pensiero matematico è un buon viatico per stimolare la corrispondente disposizione creativa, vero e proprio asse per l'abilità di traduzione reciproca delle diversità.

3. Il terzo ciclo d'incontri avrà come tema il *saper fare*, unitamente al rapporto tra grammatica dei fini e modalità di categorizzazione del mondo. Sin da neonati, il processo di appropriazione cognitiva dell'ambiente viene veicolato



dalla comunicazione con i nostri simili. Il rapporto con i nostri genitori, innanzi tutto, funziona come una mappa che guida quel processo attraverso alcuni stadi, quasi stazioni di posta, scanditi dalla cultura. Ciascuna delle innumerevoli tappe di questo cammino di conoscenza/comunicazione sedimenta gli esiti interlocutori del processo, condensandoli in categorie e generando così entità, cose, forme, categorie. La condivisione comunicativa fa poi in modo che quelle entità acquistino oggettività, dissociandosi nella coscienza percettiva dalla soggettività. Nasce così il mondo della natura, con le sue tassonomie, distinto dalla dimensione dell'io; l'*esterno* acquista i suoi contorni in opposizione a ciò che è *interno*. Senonché le stabilità costitutive il mondo naturale sono frutto, già nel modo di percepire, dell'interazione conoscitiva tra la mente e il mondo. Ben presto, però, la consapevolezza di questa complementarità svanisce dall'orizzonte della coscienza, trasformando il prodotto della cultura in un'evidenza naturale. Così, l'impatto con la differenza culturale può talora risultare di difficile gestione proprio perché ogni individuo abita differenti contesti d'esperienza, dove costruisce diverse 'nature', diversi universi dell'ovvietà, differenti 'mondi di cose'. È allora, di fronte a prospettarsi di un mondo *altro*, che la diversità può venir percepita come una sfida alla razionalità, quasi come una patologia, in grado di contaminare e inibire i progetti d'azione che la nostra mente, in modo pro-attivo, iscrive nel suo modo di leggere gli oggetti. Anche in questo caso, dal confronto con l'alterità può nascere, negli alunni, la consapevolezza del carattere dinamico, pragmatico, dipendente da fini e valori, del modo di leggere il mondo, anche nelle sue componenti 'cosali'. In esso è intrinseco un saper fare che può essere personalizzato, incrementato e gestito creativamente e criticamente sulla via dell'invenzione di un mondo nuovo, di *cose vecchie e nuove* al tempo stesso, esito di un processo aperto di sintesi tra le diversità. L'incontro con l'Altro può allora trasformare le sue differenti conoscenze in uno stimolo e in carburante per l'attivazione della funzione di apprendimento e per il suo sviluppo in senso creativo.

4. Il quarto ciclo di incontri avrà come tema il tempo e lo spazio, quindi la loro concettualizzazione nelle diverse culture. Entrambe queste categorie vengono spesso alla conoscenza degli alunni sotto forma di forme astratte. Si tratta di una versione di esse diffusa nella tradizione scientifica moderna e trasformatasi, successivamente, in una sorta di standard cognitivo/pedagogico. La dimensione psicologica e linguistica tuttavia conosce modi diversi di articolare la coscienza temporale e spaziale. Nella vita comune, nel vissuto personale, sia lo spazio, sia il tempo, non sono entità vuote, astratte. La loro percezione dipende in modo intrinseco dall'esperienza, dagli oggetti che li popolano e dal loro modo di entrare in relazione con noi. L'uso del mondo, in altre parole, è ingrediente costitutivo della percezione sia del tempo, sia dello spazio. Ma l'uso del mondo, a sua volta, è allevato nel grembo della cultura e della sua fucina linguistica. Comprendere allora che spazio e tempo dipendono dai significati, e contribuiscono a rielaborarli e organizzarli, può fornire una

chiave interculturale per la decodificazione delle incomprensioni con l'Altro e, simultaneamente, per fornire suggerimenti nel riarticolare la presenza dell'individuo, del singolo, all'interno di rinnovati modi di pensare la propria esperienza personale. In fondo, ogni atto di comprensione, di categorizzazione, seleziona e pone in relazione profili, indici, immagini e segni lontani nel tempo e nello spazio. Ogni cosa ha senso in quanto è icona, sintesi di ciò che la precede e di ciò che la segue – comprendendo in questo quel possiamo fare noi stessi per mezzo di essa proiettandoci nel futuro. Imparare a ridisegnare tempo e spazio, grazie alla consapevolezza della dipendenza di essi dalla cultura, vuol dire, al fondo, apprendere a riscrivere creativamente la mappa dei significati del mondo.

5. Il quinto ciclo di incontri avrà come tema il valore e, di riflesso, la simmetria nei rapporti interindividuali. *Ciò che è bene fare*, rappresenta in ogni contesto culturale il metro, la misura elementare nella creazione dei valori. Ma, inevitabilmente, questo regolo dipende dalla storia, dalle circostanze di tempo e di luogo, dal sapere sedimentato e trasmesso di generazione in generazione. Alla luce dei temi affrontati negli incontri precedenti, dovrebbe essere possibile, a questo stadio, far intendere agli alunni come il *fare* sia parte integrante del *conoscere*, del modo stesso di percepire il mondo. Come a dire che *ognuno sa, ciò che fa* ovvero *in quanto fa*. Comprendere allora che la determinazione del valore è un fatto comunicativo, relazionale, può sospingere verso la ricerca di una soggettività condivisa, ancorché diversificata al suo interno, al fine di poter generare un mondo che abbia senso per tutti e dove tutti possano sentirsi a casa, pur rimanendo e *divenendo* se stessi, coltivando le proprie, singolari *lontananze* o *idiomaticità*. Questo passaggio si snoda attraverso l'acquisizione di una consapevolezza specifica: ovvero che l'assolutizzazione del valore e dei suoi oggetti, usati entrambi in modo antagonistico e contrastivo rispetto agli Altri, a chi popola a qualsiasi titolo il nostro mondo, può trasformarne il significato. Ciò che è bene può allora rivelarsi un male, ciò che è utile invece dannoso, ciò che è pregevole e distintivo tramutarsi in fonte, marchio di rifiuto e isolamento. Ciò accade ogni volta che le cose vengono sradicate dalla loro matrice di senso, che è appunto il loro essere immerse nella trama relazioni interindividuali e contestuali. Modificare radicalmente queste ultime, assolutizzando e personificando in modo solipsistico gli oggetti che valgono, può alterare quelle relazioni e, alla fine, rendere irriconoscibili e non controllabili gli oggetti stessi e il nostro rapporto con essi. Ora, nel contatto con gli altri, soprattutto se forniti di diverse enciclopedie di valori, può realizzarsi un vero e proprio sisma cognitivo e pragmatico. Imparare a gestirlo, comprendendo non la relatività assoluta, ma invece la necessaria relazionalità (e socialità) di ogni valore e dei suoi significati, può far apprendere una via creativa e personalizzata alla gestione della simmetria nelle relazioni interindividuali. Da dogma o imperativo moralistico, la reciprocità simmetrica può così assumere le vesti di un sentiero cognitivo, utile oltre che *buono*. Ma, ovviamente, questo tipo

di simmetria non può che germinare dallo sforzo e dall'abilità nella traduzione tra le diversità, e quindi anche dalla capacità di percepire le di-simmetrie latenti in ogni cultura e nei suoi apparati di potere. Il riferimento immediato, qui, è alle differenze di genere e al modo di declinarle nelle diverse mentalità; ma si estende alle scansioni economico-sociali, ai rapporti tra le generazioni, etc. Lo scopo complessivo di questa sezione del percorso formativo punta a favorire tra i bambini l'*invenzione* di rinnovati indici di uguaglianza e reciprocità, generati dal confronto all'interno della scuola, attraverso un tragitto di emancipazione personale e culturale dagli schemi imposti e circolanti nell'ambito sociale. In cifra, si tratta dell'acquisizione della capacità di operare scelte ponderate, scoprendo in se stessi il motore della creazione dei valori e al tempo stesso il regolo della responsabilità nella loro realizzazione pratica.

6. Il sesto e ultimo ciclo di incontri avrà per tema l'obbligatorietà e la soggettività etica e, a partire da esse, i rudimenti di una pedagogia giuridica interculturale. Il tema è di grande importanza e si iscrive nei più recenti indirizzi ministeriali concernenti l'educazione civica. Sovente, nell'impartire agli alunni l'*abc* della cittadinanza ci si sofferma sugli aspetti pubblicistici dell'ordinamento giuridico. Oggetto dei corsi è solitamente la forma di Stato, il voto, le principali figure istituzionali, alcuni aspetti dei c.d. diritti umani e/o fondamentali (diritti di libertà, uguaglianza, dignità umana e solidarietà sociale). Ma questi elementi, pure importanti, difficilmente incrociano quella che costituisce invece la grammatica giuridica dei rapporti quotidiani. Rispetto a essa, invece, ciascuno riceve sin da piccolo un'istruzione di massima grazie alla gestione dei rapporti sociali, tanto da impadronirsi, ancorché inconsapevolmente, di una sorta di educazione giuridica di sfondo. Ora, questa piattaforma, sovente agita dai singoli in modo irriflesso, nutre e rende pragmaticamente possibili gli atti giornalieri che transitano attraverso i contratti (per esempio comprare qualcosa), la convivenza familiare ed extra-familiare, la trasmissione intergenerazionale della ricchezza (testamenti, donazioni), il rispetto delle principali norme penali (quindi la non commissione dei reati), e così via. Si tratta per molti versi di un miracolo culturale. Nei fatti, la gente rispetta la legge pur senza conoscerla. Tuttavia, nelle scuole ben poco si dice di tutto questo, quasi che il diritto e le leggi fossero qualcosa di algido, distaccato dall'esperienza comune, destinato a rimanere criptato nell'astruso linguaggio dei giuristi (avvocati, giudici, notai) e nelle loro sedi istituzionali, a cominciare dai tribunali. Ma si tratta di un errore di prospettiva, di una credenza fasulla, che rende in qualche modo la gente estranea a se stessa, a quello che pure fa ogni giorno, condannandola per molti versi a essere e sentirsi succube di un sapere proprio ma gestito da altri.

Tuttavia, questa dissociazione è possibile, paradossalmente, solo perché la piattaforma dell'educazione giuridica di sfondo esiste e viene assorbita dai cittadini sin dalla più tenera infanzia, sotto forma di imperativi etici diluiti nei flussi del linguaggio e delle pratiche comuni. Cosa accade, invece, quando la sua presenza inizia a divenire difettiva? Questa evenienza costituisce

esattamente quel che si verifica allorché l'Altro, chi articola differenti conoscenze etico-giuridiche, fa irruzione – suo malgrado – con la sua presenza e il suo agire (spesso irriflesso, spontaneo e inconsapevole) nei *nostri* spazi di convivenza: città, scuole, ambiti lavorativi, etc. In questa situazione, non è solo la comunicazione interindividuale a incepparsi, ma anche il modo in cui il diritto può intervenire sulle dinamiche della normale conflittualità interindividuale. Chi viene da lontano non può partecipare immediatamente al miracolo dell'effettività del diritto: si ricordi, nella maggior parte dei casi un diritto inconsapevolmente *saputo*, ma *non conosciuto* dalla maggioranza degli stessi autoctoni. Ma proprio per questo il deficit cognitivo dello straniero pone inevitabilmente gravi problemi e ostacoli alla sua integrazione. E ciò innanzi tutto perché egli non condivide la medesima grammatica della soggettività degli autoctoni; in secondo luogo, perché i suoi comportamenti incroceranno l'autorità della legge in un modo per lui imprevedibile.

Far comprendere ai bambini i loro diritti, la grammatica del loro agire presente e futuro, attraverso storie in grado di restituire la diversità di orizzonti immaginari e schemi di comportamento forgiati da altre culture, può avere un effetto straordinario circa l'apprendimento del significato della cittadinanza democratica. In effetti, il modo di pensare la proprietà, la buona fede nel contrattare, il senso della trasmissione tra le generazioni della ricchezza, i beni tutelati mediante la responsabilità penale e le sanzioni ad essa connesse (prima fra tutte la perdita della libertà) varia di molto tra i diversi circuiti culturali. Contestualizzare narrativamente queste variazioni, renderle traducibili e creativamente comprensibili, nei dialoghi tra i bambini, può contribuire a disseminare i presupposti per la convivenza civile nel domani. Le materie del curriculum didattico, storia, geografia politica e umana (usi e costumi), lingue, religioni, etc., verrebbero tutte mobilitate nella restituzione in forma di racconto delle esperienze e della dimensione psicologica, quindi di senso, condensata alle spalle dei diversi modi orientali oppure occidentali di pensare il possesso, la relazione di proprietà, le promesse reciproche, la famiglia o il matrimonio, etc. L'educazione giuridica di sfondo, degli autoctoni come dei migranti, potrà uscirne trasfigurata attraverso lo spettro di una coscienza interculturale, basamento per una futura partecipazione democratica condivisa di là dal filtro delle diversità.

Inoltre, lungo il processo di configurazione interculturale dell'Altro e della sua possibile distanza dalla propria educazione giuridica di sfondo si genererebbe una corsia di comprensione pratica, personale, guidata dall'*interesse* (letteralmente: *essere tra...*) circa principi giuridici che scandiscono la vita quotidiana. Capire l'Altro può cioè far schiudere una prospettiva differente su se stessi e quindi sui criteri culturali e istituzionali che scandiscono la propria esistenza sociale. Ciò costituirebbe il primo gradino di un atteggiamento critico fondamentale, e troppo spesso del tutto deficitario tra i cittadini di tutte le età, circa le norme formali che regolano la convivenza civile. Atteggiamento che invece dovrebbe nutrire la coscienza civica di ciascun cittadino, dal momento

che non può esservi libertà senza conoscenza e senza la consapevolezza del proprio potere di intervento sulle regole del vivere comune e sui contenuti di esse. In estrema sintesi, dunque, la via verso l'elaborazione di una soggettività giuridica interculturale rappresenta anche un percorso (quantomeno possibile) di emancipazione individuale all'interno delle dinamiche della stessa società democratica nazionale.

Una chiosa finale. Nel suo complesso l'esposizione disegna, ovviamente, un programma di massima, suscettibile di variazioni in corso d'opera e di articolazioni multi-livello, secondo le sinergie che riusciranno a prodursi tra gli alunni, il personale di IDEDI e la fondamentale collaborazione del personale docente. A (dover) funzionare da cronografo nel dispiegarsi del percorso formativo sarà la risposta degli alunni e il coefficiente di creatività che essi sapranno e vorranno esprimere, quali primi attori della dialettica interculturale, nella società di oggi come in quella di domani.

