

Table of Contents

Articles

<u>Creare comunità di viaggio. Esperienze nella formazione degli animatori di educazione familiare</u>	<u>PDF (ITALIANO)</u>
<i>Gino Piagentini</i>	5-32
<u>La participation des parents immigrés à la crèche: modèles et activités</u>	<u>PDF (ITALIANO)</u>
<i>Clara Silva</i>	33-40
<u>Paternità e apprendimento adulto. Orientamenti per la consulenza pedagogica</u>	<u>PDF (ITALIANO)</u>
<i>Pascal Perillo</i>	41-64
<u>Learning to live together: uno spazio per l'incontro tra la famiglia e la scuola</u>	<u>PDF (ITALIANO)</u>
<i>Silvia Guetta</i>	65-78
<u>Se il protagonismo dei genitori si fonda sul riconoscimento del protagonismo dei bambini</u>	<u>PDF (ITALIANO)</u>
<i>Aldo Fortunati, Chiara Parrini</i>	79-88
<u>La famiglia nei libri per i bambini. Rappresentazioni familiari e stili genitoriali negli albi illustrati</u>	<u>PDF (ITALIANO)</u>
<i>Enrica Freschi</i>	89-106
<u>Come un colpo in buca sul green: i vissuti delle famiglie di bambini disabili dalla diagnosi al loro ingresso nella scuola dell'infanzia</u>	<u>PDF (ITALIANO)</u>
<i>Emanuela Zappella</i>	107-122
<u>The educational relationship between parents and children in the thinking of Giovanni Bollea</u>	<u>PDF (ITALIANO)</u>
<i>Daniela Sarsini</i>	123-126

Learning to live together: uno spazio per l'incontro tra la famiglia e la scuola

*Silvia Guetta*¹

Abstract

Questo articolo rappresenta un tentativo di esplorare e sottolineare la potenzialità delle 'life skills education' nelle scuole e del 'learning to live together', rispettivamente riconosciuti come uno dei quattro pilastri dell'istruzione dell'UNESCO, e ciò può essere sintetizzato in diversi obiettivi correlati, quali la promozione dei diritti umani e dei bambini, dell'educazione alla pace, alla cittadinanza, ai comportamenti che favoriscono la salute, alla prevenzione dei conflitti e della violenza e alla parità di genere. In particolare, l'articolo si concentra sulla crescente importanza della dimensione internazionale nel curriculum formativo al fine di promuovere un dialogo e competenze internazionali. Immaginando gli scenari della società contemporanea della globalizzazione, l'articolo offre una riflessione concreta sull'importanza di investire in un'educazione rinnovata, flessibile, internazionale e competente, che aiuterà sia gli studenti e gli educatori sia i bambini e i genitori a diventare attivi, responsabili e cittadini del mondo, che lavorano insieme per contrastare la violenza, il razzismo, i pregiudizi e l'illegalità nella prospettiva comune di costruire un futuro di pace, cultura, competenza e rispetto.

Parole chiave: life skills, collaborazione, internazionalizzazione, dialogo, pregiudizi.

Abstract

This article represents an attempt to explore and underline the potentiality of 'life skills education in schools' and of 'learning to live together', respectively recognized as one of UNESCO's Four Pillars of Education, and that can be synthesized in different correlated goals such as the promotion of human and children rights, education for peace, citizenship, health behaviours, conflicts and violence prevention and gender equality. In particular, the article focuses on the increasing importance of the international dimension in education curriculum in order to promote an international dialogue and international competences. By picturing the scenarios of contemporary society of globalization, the article offers a concrete reflection on the priority to invest in a renovate, flexible, international and competent education, which will help both students and educators and children and parents, to become active, responsible and global citizens, working together to contrast violence, racism, prejudice and illegality in the common perspective to build a future of peace, culture, competence and respect.

Keywords: life skills, collaboration, internationalization, dialogue, prejudice.

¹ Professore associato di pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Firenze.

1. *Le responsabilità degli adulti*

Nella Convenzione dei Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza del 1989, della quale viene quest'anno celebrato il venticinquesimo anniversario, è affermato con chiarezza che tutti i bambini nel mondo devono essere tutelati, protetti, curati e che, a tale riguardo, gli adulti devono creare per loro un clima di amore, felicità e comprensione, oltre a garantire il loro benessere e il loro sviluppo. Un impegno che mobilita alla responsabilità personale e collettiva ogni essere umano, anche quanti non si sentono direttamente coinvolti nella relazione diretta con i bambini e gli adolescenti. La Convenzione, più di ogni altro documento prodotto dall'Assemblea delle Nazioni Unite, richiama ogni persona adulta alle proprie responsabilità perché ogni comportamento ha conseguenze dirette e indirette che colpiscono non solo un bambino o un adolescente, ma ogni bambino e ogni adolescente. Tutti i bambini, indipendentemente da provenienza, appartenenza, condizioni sociali e culturali, devono poter sviluppare le potenzialità personali frequentando sistemi educativi qualitativamente, culturalmente e socialmente idonei a garantire che ogni soggetto si realizzi nel pieno delle proprie capacità ed elabori la consapevolezza di sentirsi membro attivo nello sviluppo della comunità di appartenenza.

Principi fondamentali che pensiamo di conoscere molto bene, ma che, poi, non altrettanto bene riusciamo ad applicare, soprattutto quando i confini immaginari e reali posti tra le culture, le generazioni e le gerarchie sociali alimentano, mantenendo relazioni asimmetriche e scarsamente interessate allo sviluppo delle reciproche conoscenze, le dinamiche della violenza strutturale. In realtà queste sono questioni e aspettative disattese, negate e ampiamente violate da molti adulti che, in modo diretto e indiretto, costringono bambini a soffrire, fuggire e morire (Sloth-Nielsen, 2008; Roux, 2012). Comportamenti e azioni che distruggono l'umanità, non solo colpendo le giovani generazioni, ma impedendo anche la realizzazione del futuro. Ce lo ha ricordato molto bene l'impegno, il lavoro e il coraggio di Malala Yousafzai (Yousafzai, Lamb, 2013), premio Nobel per la Pace 2014. Il suo è il rifiuto di accettare l'esclusione e la violenza nei confronti delle bambine, dando così voce a tutte le bambine che nel mondo continuano a subire quotidianamente violenze dirette e la completa negazione dei loro diritti.

Il problema è quindi in primo luogo planetario, perché è ancora ampiamente diffuso il disinteresse verso un lavoro profondo e trasformativo capace di coinvolgere milioni di bambini, giovani e adulti nei diversi

paesi del mondo². A questo si collega il grande monito, che purtroppo assomiglia sempre più solo a uno slogan, sulla necessità di sostenere con politiche e strategie educative prioritarie e radicali, al fine di poter rispondere, nella forma di un investimento sociale e culturale, a una delle più strutturali condizioni di malessere che colpiscono in primo luogo le giovani generazioni, che si esprime con le molteplici forme di povertà nel mondo³. Un impegno prioritario, la cui concreta e internazionale azione contribuirebbe a fare decrescere i livelli di sfruttamento, discriminazione, abuso e violenza, che invece continuano impunemente a essere legittimati e diffusi in più modi e a più livelli incrementando ancora di più la diseguaglianza tra le persone e la non sostenibilità delle azioni politiche ed economiche rivolte all'infanzia.

Si tratta allora di intervenire, secondo le raccomandazioni UNESCO, individuando le barriere e gli ostacoli, di qualsiasi natura essi siano, che rendono difficile, escludono o impediscono ai soggetti in formazione di accedere a percorsi di educazione e formazione di qualità. Ma anche di rimuovere quegli ostacoli che lungo il percorso formativo creano le condizioni per l'abbandono scolastico. Risulta necessario sottolineare come il riferimento alla rimozione di ostacoli sia da riferirsi non solo alla questione degli ambienti di vita e di apprendimento dei bambini, dei giovani e degli adulti, ma anche a quelle condizioni di deprivazione che impediscono l'uso appropriato delle competenze cognitive ed emotive che fanno dell'apprendimento un successo formativo e culturale.

Si tratta a questo punto di pensare che, oltre a modelli culturali che orientano le politiche e le strategie di intervento educativo, sia necessario esplorare con cura gli aspetti che riguardano la formazione di competenze flessibili, ma solide e creative, che preparano l'ambiente educativo, per la gestione positiva dell'incontro e del dialogo tra differenze culturali, sociali, economiche, e religiose. La presenza di un sempre più diffuso

² *Millennium Development Goals* <http://www.un.org/millenniumgoals/>

³ Si fa sempre più chiara la consapevolezza della presenza della povertà e conseguente deprivazione, anche nei paesi considerati con una economia del benessere, o come si dice, *ricchi*. Nel rapporto, coordinato dall'UNICEF, sull'infanzia in 41 paesi ritenuti a economia è più avanzata, emerge una situazione complessa e allarmante. Dal 2008 è in continua crescita il numero delle famiglie che, a causa della recessione economica, si sono trovate costrette ad abbassare le attenzioni per la ricerca delle condizioni di benessere portando così la famiglia ad un graduale deterioramento. Centro Ricerca dell'UNICEF (2013) "I figli della recessione: l'impatto della crisi economica sul benessere dei bambini nei Paesi ricchi". Innocenti Report Card 12.

pluralismo culturale, linguistico, religioso e sociale contraddistingue la nostra quotidianità generando il bisogno diffuso di acquisire modalità relazionali complesse che non rimangono ancorate alla sola competenza empatica o alla organizzazione di momenti di accoglienza. C'è il bisogno, ancora poco percepito, di pensare alle competenze culturali-interculturali come a una offerta formativa che riguarda tutti: coloro che sono definiti autoctoni, coloro che scelgono di abitare un nuovo territorio, coloro che sono arrivati da poco tempo, coloro che pensano di non aver niente a che fare con questi problemi della vita.

Le politiche educative del dialogo e dell'incontro devono superare la logica, che sembra essere radicata nel DNA della cultura italiana, dell'emergenza sociale perché è ormai palesemente constatabile che non è sufficiente limitare l'investimento educativo all'accoglienza e all'inclusione perché i giovani che oggi vengono formati saranno gli insegnanti, gli educatori, gli agenti sociali e culturali del prossimo futuro. Per questo la proposta educativa deve essere riconsiderata nell'ipotesi progettuale di percorsi formativi capaci di stare nella complessità dei fenomeni, dei bisogni, delle azioni e delle trasformazioni. È allora prioritario un preciso impegno per la costruzione di competenze interculturali pensate nella logica dell'inclusività e dell'alleanza culturale, ma soprattutto pensate per la condivisione della ricerca di soluzioni alle problematiche generate dai conflitti della convivenza sociale.

2. Competenze interculturali in una prospettiva di reciprocità

In linea con un approccio sempre più orientato al sistema formativo integrato, il bisogno di una specifica formazione di competenze interculturali non riguarda solo il mondo della scuola, ma piuttosto anche la famiglia, il lavoro sociale, le quotidiane relazioni tra le persone, le agenzie incaricate del benessere, gli ambienti sanitari ecc. Il mancato uso, o un disatteso ricorso a competenze comunicative e educative capaci di stare in una prospettiva interculturale della cooperazione e della reciproca conoscenza, che non guarda solo alle persone immigrate ma considera interculturale la natura stessa dell'educazione, tende a mascherare con l'uso improprio dell'emergenza situazioni che, ampiamente prevedibili, richiedono oggi di essere risolte diversamente.

Molte realtà lavorative e professionali devono rivedere i percorsi formativi e di aggiornamento alla luce delle nuove esigenze sociali e culturali. Oggi le relazioni tra culture, sia sul piano locale che internazionale, per

diventare un efficace strumento di intervento attivo per la promozione dei diritti, la reciproca conoscenza per la condivisione della ricerca di soluzioni alla sopravvivenza planetaria, devono attivarsi per favorire dal basso, dall'agire dei saperi delle persone, un nuovo ordine mondiale di tipo inclusivo, partecipativo e cooperativo. Studi sullo sviluppo della cultura di pace, mettono sempre più in evidenza come ogni azione di cambiamento per la costruzione di una condizione di coesistenza sociale che sappia oltrepassare il caos generato dai conflitti dalle violenze e dalle molteplici forme di annientamento delle persone, debba trovare la sua forza nel coinvolgimento diretto di tutti gli attori interessati al cambiamento.

Il nostro rapportarci alla complessità della realtà ci impone quindi di confrontarci continuamente con adeguati strumenti cognitivi ed emotivi capaci di farci scegliere le modalità relazionali migliori e più qualificate al fine di raggiungere il successo degli obiettivi preposti. Ma per poter scegliere bisogna sapere cosa vogliamo scegliere e vagliarne le conseguenze. Questa diventa una pista di analisi e confronto anche con mondi apparentemente lontani da quello educativo, ma che implicano la capacità di far fronte al saper lavorare e al condividere credenze e usanze in contesti di pluralità di appartenenze. È indubbio, come sostiene la Santerini, che in Italia, «siamo in presenza di ritardi significativi sul piano delle politiche, improntate ancora a visioni di carattere emergenziale (salvo non riuscire poi ad affrontare adeguatamente le situazioni di reale emergenza) e funzionali, contenitivo di un fenomeno che non è più quello degli anni Ottanta e Novanta del secolo scorso» (Reggio, Santerini, 2013, p. 10).

Il riferimento alla tematica relativa alla competenza rimanda a un significato culturale che caratterizza l'evoluzione delle idee sulla formazione nel mondo occidentale degli ultimi decenni. Venuta a definirsi nell'ambito sociologico, in riferimento alla necessità di considerare sia a livello formativo che operativo la contestualizzazione dei saperi, ha interessato molti ambiti disciplinari⁴ approdando anche in quello pedagogico (Guetta, 2013). Nei riguardi delle competenze interculturali Milena Santerini e Piergiorgio Reggio considerano la necessità di coniugare gli aspetti riguardanti il paradigma delle competenze con quello delle esperienze professionali specificamente interessate alle problematiche interculturali.

⁴ Risulterebbe di significativo interesse estendere la riflessione alle ricerche sul *capability approach*, già approfondito in questi ultimi anni da A. Sen (2009) e M.C. Nussbaum (2000), e che pongono la questione dell'utilizzo delle capacità nella prospettiva di raggiungimento del benessere della persona.

li. Da sfondo fanno quindi alcune competenze fondamentali individuate «nell'interpretare le culture, ridurre i pregiudizi e trovare orizzonti condivisi» (Reggio, Santerini, 2013, p. 15). Le competenze interculturali si presentano necessarie, vista l'urgenza, ma anche la condizione emergenziale dovuta ai cambiamenti di orientamento politico e di regolamentazione dei flussi migratori con i quali ci relazioniamo quotidianamente. La molteplicità degli operatori del sociale e dei professionisti coinvolti nell'accoglienza, inserimento, accompagnamento e adattamento deve sapersi rapportare con una serie di questioni che si presentano delicate in particolare per la vulnerabilità e la fragilità percepita dalle persone che vivono esperienze di ricerca di luoghi di sopravvivenza e da coloro che con queste persone si relazionano. La focalizzazione sulle competenze interculturali mette in evidenza la varietà di modelli che nel corso degli anni hanno preso forma in ragione delle molteplici problematiche emerse nel rapporto con la popolazione straniera. Per quanto gli aspetti relativi alla comunicazione e alla relazione abbiamo sempre trovato ampio spazio di confronto, la qualità della competenza richiama anche il bisogno di estendere la formazione degli operatori agli aspetti cognitivi, comportamentali ed emotivi. Gli autori sottolineano che è un elemento ricorrente «la caratteristica della dinamicità della competenza, relativa, cioè, al fatto che la competenza in ambito interculturale si presenta con gradi diversi di maturazione e padronanza da parte del soggetto» (ivi, 2013, p. 56).

In linea con la necessità di interpretare la competenza nella sua natura dinamica, flessibile e creativa, gli spazi dell'azione e del suo uso non sono mai definiti a priori, ma si vanno costruendo con le possibilità date dalla competenza stessa. La domanda che può sorgere è: la competenza si forma, pur nella sua ampia variazione di costrutti, nel rapporto tra un fare-azione di qualità, mosso da un sistema di saperi che si definiscono prima come pratica cognitiva, e un contesto che rende concreto e operativo quel fare; oppure quel contesto si va formando in relazione anche alle competenze che, in modo creativo e di *problem solving*, vengono realizzate? In altre parole, tutti sono disponibili a riconoscere gli aspetti di dinamicità della competenza, aspetto questo sempre più necessario per le continue richieste poste dalle società in trasformazione, ma questa dinamicità è vissuta in modo passivo, come risposta necessaria alle trasformazioni o è invece una risposta creativa e trasformativa capace di modificare il contesto dentro il quale le stesse competenze prendono forma? Secondo Reggio, rifacendosi al modello di Bennett, che pone l'accento sulla sensibilità personale e sulla necessità di esercitarsi a posizionarsi su prospettive differenti dalle proprie, alienando il proprio Sé,

la competenza si configura come un «insieme dinamico di conoscenze, abilità operative e atteggiamenti che permettono al/la professionista di affrontare adeguatamente situazioni lavorative, si tratta di un “sapere in azione”, di una “qualità del fare” interiorizzata e situata. La competenza interculturale è stata concepita come “sensibilità” che permette di utilizzare risorse (saperi, abilità e atteggiamenti) in situazioni critiche e complesse e in contesti connotati da differenze e pluralismo culturali» (ivi, 2013, p. 26). Questo riferimento alle specificità del contesto e al bisogno del continuo rinnovamento delle stesse competenze lascia in ombra che queste possano essere interpretate anche *per e nella* loro azione trasformativa del contesto carico sempre di processi di conflittualità e di dinamiche portatrici di precedenti vissuti di disagio e di violenza. Tuttavia tale prospettiva fornisce gli strumenti per cogliere nel concreto dei fenomeni le dinamiche reali della competenza in azione, piuttosto che definirle ed elencarle in modo aprioristico.

Nella proposta di acquisire delle competenze per *interpretare le culture* (Reggio, Santerini, 2013), alla base delle azioni a riguardo è posta la capacità di far uscire il nostro modo di rappresentare e vivere la realtà da quell’etnocentrismo che spesso ci fornisce il senso e la motivazione del nostro pensare e del nostro agire. Con una prospettiva decentrata è anche possibile superare lo stereotipo nascosto che si insinua in modo provocatorio nelle nostre menti mostrandoci l’altro, gli altri, i gruppi e le diversità come blocchi unitari privi di dinamicità e di significati plurimi. La competenza *interpretativa* comprende la capacità di riconoscere il divenire e la dinamicità che sono dentro ogni cultura. Solo così è possibile tutelarsi dal cadere in forme di relativismo o di “giustificazione” culturale. Per questa competenza deve essere attivata una costante e critica azione di autoriflessione e di accettazione rispettosa del riconoscimento di strutture di pensiero non sempre adeguate alla comprensione dei fenomeni e che, nel sintonizzarsi sul divenire culturale, devono superare le forme di *impasse* che loro stesse possono generare. In altre parole è prioritario considerare che le relazioni non si generano tra culture, ma tra persone che esprimono ed elaborano “tratti culturali” o “formule culturali” (ivi, p. 69).

Così come è prioritario saper comprendere i meccanismi psichici, i processi del sentire, i bisogni sociali e le forme culturali che intervengono nella costruzione dei pregiudizi e degli stereotipi che per economia mentale, attivata spesso nella ricerca di spiegazione di fenomeni complessi, tendiamo a utilizzare nella nostra quotidianità in modo diffuso e spesso inconsapevole e sicuramente ingannevole. Piuttosto che ridurre i pregiu-

dizi, si tratta di trovare le modalità e gli strumenti per comprenderli nel loro porsi per poterli adeguatamente decostruire senza avere il timore di trovarsi indifesi e privi di sicurezze. «Il pregiudizio nei confronti dello “straniero”, infatti, è sempre stato, nei confronti di ogni genere di diversità (che spaventa e respinge perché fuori dagli schemi rassicuranti del conosciuto) è sempre stato un dispositivo efficace per giustificare la chiusura difensiva all'interno dei propri confini culturali e sociali» (Pinto Minerva, 2012). I pregiudizi sono talvolta utilizzati come scudi mentali di protezione per far fronte alle difficoltà e all'incapacità di saper trovare risposte alternative alle questioni inattese e responsabili, in molti casi, di attivare processi di insicurezza individuale e collettiva. In altri casi rappresentano il miglior riferimento per alimentare quella fenomenologia del razzismo (Cambi, 1997) responsabile di fare crescere una rappresentazione dell'altro/diverso, carica di negatività e di pericolosità, che si evolve in esclusione per poi giungere talvolta alla soppressione-eliminazione dell'altro.

Molte opportunità relazionali sono sicuramente fondamentali, ma possono venire in aiuto alla decostruzione dei pregiudizi solo se si accompagnano a un intervento più ampio e complesso che investe il sistema educativo nella sua totalità e i modelli culturali che lo sostengono. Se i modelli educativi mantengono le forme di apprendimenti passivi, che abitano a comportamenti controllati, ripetitivi, con aspettative piuttosto basse, già confezionate e circoscritte, ogni progettualità di dialogo tra le diversità rischia di rimanere una esperienza superficiale. La formazione al pensiero semplice e lineare e la formazione di un ridotto campo di confronto cognitivo, di curiosità mentale, di apertura al possibile attraverso le abilità della mente necessarie per comprendere la complessità, sono alcune delle condizioni che rendono passivi gli apprendimenti. Non va dimenticato che la formazione non tanto dei pregiudizi, ma di un pensiero capace di generare pregiudizi si struttura in base al modo con cui vengono presentati i contenuti scolastici e da come vengono insegnati. Per questo l'approccio alla decostruzione di modi di pensare semplice e lineare, facile da controllare e sottomettere, va ben oltre la questione dell'educazione interculturale.

3. Nuovi contesti di relazione scuola famiglia

Nell'epoca in cui viviamo, i processi di globalizzazione creano la percezione quotidiana di un possibile e imminente rischio di catastrofe, caos, violenza diffusa, pericolosità e di perdita del controllo della nostra stessa

vita. Questo sentire generalizzato, talvolta inconsapevole, si rapporta alla necessità umana di controllare il proprio destino salvaguardando la sopravvivenza personale e quella dei propri cari. Ci sono quindi scenari ed eventi di ingiustizie, prevaricazioni, devastazioni che quotidianamente entrano nelle case e nella vita delle persone creando un clima di precarietà, debolezza e spesso conflittualità. Scenari che sembrano lontani, ma che in realtà ci coinvolgono direttamente come cittadini responsabili di questo pianeta. Si tratta allora di affermare che l'interesse per la riflessione interculturale deve rinforzare l'idea pedagogica per la costruzione di "matrici" di competenze interculturali capaci di attivarsi sia in contesti di incontri culturali generati dalle realtà dei flussi migratori, che in quelli che necessitano esperienze creativamente concrete di risoluzione pacifica dei conflitti attraverso la comprensione dei processi che sono propri dei comportamenti prosociali. La ricerca su questa tipologia di comportamenti (Caprara, Bonino, 2006) trova sempre più spazio in quella riflessione pedagogica che dialoga con la psicologia sociale e con le neuroscienze. Nello studio sulla specie, riprendendo anche le teorie darwiniane (Piovani 2011), che tanto hanno accompagnato l'ideale di progresso, della qualità speciale e superiore al quale l'evoluzione ha portato l'essere umano, risulta chiaro che non è tanto la competizione o la forza che permette la sopravvivenza della specie, quanto piuttosto la capacità di saper utilizzare e condividere con gli altri aspetti di cultura materiale e ideale per la costruzione di nuovi saperi. L'apprendimento delle competenze prosociali richiede un ampio investimento educativo, perché si tratta di entrare dentro dinamiche e processi che, pur valorizzando gli aspetti, le risorse e le competenze personali, agiscono non solo per la crescita e lo sviluppo dei saperi del soggetto, ma creano le condizioni di una relazione di qualità e di benessere sociale.

Da qui il superamento del concetto di socializzazione che ha lungamente influenzato la cultura educativa negli anni. La sua natura, limitata alla positività delle esperienze vissute in ambienti differenti, in particolare quello scolastico capace di attivare differenti modalità di comunicazione e di aprire alla conoscenza di persone che provengono da ambienti culturali differenti, deve oggi essere superata da un preciso investimento di un uso prosociale delle conoscenze e competenze acquisite nel corso del processo formativo. Questa riflessione, quella sulla necessità di dare uno spazio educativo ai saperi relazionali, trova le sue prime definizioni più di un ventennio fa con il documento dell'OMS che afferma l'importanza e la necessità di apprendere le «*life skills education in school*» allo scopo di sapersi «mettere in relazione con gli altri per affrontare i problemi, le

pressioni e gli stress della vita quotidiana» (Cattaneo, 2007). Attenzione questa che si è chiarita con maggiore orientamento pedagogico nel documento di Delors del 1996, che ne attesta l'importanza valorizzando tale apprendimento come uno dei quattro pilastri dell'educazione. Delors considera infatti che «apprendere a vivere insieme», *learning to live together*, debba occupare uno spazio specifico insieme agli altri apprendimenti utili per affrontare le complessità poste dal nuovo millennio. Con l'obiettivo di pensare l'educazione in una prospettiva di lunga durata, ma soprattutto di apprendimento lungo tutto il corso della vita, *lifelong learning*, le *life skills* si pongono al servizio degli altri apprendimenti⁵ in quanto si rapportano continuamente con l'evolversi dei bisogni e delle realtà culturali e sociali dove vengono esercitate. Le *life skills* comprendono quindi comportamenti prosociali che diventano punti partenza e di arrivo di ogni apprendimento, e non solo di quelli che vengono promossi e progettati nella scuola, ma che trovano un loro preciso e significativo spazio anche, se non prioritariamente, all'interno dell'educazione familiare. È infatti questo un livello della relazione scuola-famiglia che può favorire lo scambio e soprattutto la collaborazione tra i due sistemi educativi. Piuttosto che sugli aspetti legati al contenuto e alle valutazioni, misurabili essenzialmente sulla quantità delle conoscenze, la comunicazione scuola-famiglia, dovrebbe essere attivata sulla comprensione, valorizzazione e potenziamento delle *life skills* come comportamenti prosociali capaci di evolversi e di contestualizzarsi e di accompagnare la crescita della comunità. Non è certo attraverso il controllo delle assenze e dei voti presi in classe che si favorisce lo scambio, la condivisione e la scelta di un progetto educativo per lo sviluppo dell'autonomia e la responsabilità individuale⁶. La gestione dei rapporti tra scuola e famiglia, soprattutto quando la distanza culturale rende di non facile comprensione le modalità con cui si realizzano ed esprimono le pratiche educative e formative, può trovare concreti spazi di comprensione e di condivisione se focalizzati a un progetto di *life skills* comuni. Un percorso che permette di mettere in evidenza e chiarire nella reciprocità le caratteristiche, i saperi, le pratiche e quindi i bisogni, i comportamenti e le necessità nel loro farsi differenti da contesto a contesto. Uno spazio di condivisione che sostenuto e accompagnato da un competente lavoro di mediazione

⁵ Apprendere ad apprendere, apprendere a fare, apprendere a essere.

⁶ Il riferimento è all'uso attivato dei registri scolastici elettronici che danno in tempo reale alle famiglie le informazioni relative alle presenze e alle valutazioni degli studenti.

relazionale e culturale, rende flessibili e contestualizzati i saperi individuali accompagnandone la trasformazione e sviluppandone la creatività. Comprendersi dentro le *life skills* è un modo per rispondere al bisogno primario di investire in ogni forma di comunicazione per lo sviluppo della reciproca conoscenza e di monitorare, nello stesso tempo, la positività o la criticità delle relazioni tra pari, tra genitori e figli, insegnanti e alunni, adulti e bambini/ragazzi. Attraverso la reciproca comprensione delle competenze di vita, la loro definizione, le modalità educative che nei differenti contesti vengono utilizzate per essere trasmesse e insegnate, la ricerca delle loro origini e dei significati, è possibile aprire le porte a un nuovo modo di costruire le modalità dell'incontro, del dialogo e dello scambio. Modalità che orientano verso un modo di pensare alla relazione interculturale come condivisione e alleanza piuttosto che come integrazione o sola inclusività.

Nel documento di Delors, e nelle indicazioni dell'OMS, viene posta attenzione alla formazione delle competenze umane, personali e sociali, necessarie per saper rispondere in modo adeguato, con strumenti cognitivi, emotivi e comportamentali, alle problematiche poste dalle differenti tipologie relazionali che sono proprie della quotidianità e della complessità della vita. Ciò comporta l'abilità di saper prendere decisioni orientate al successo personale all'interno del bene comune e della crescita collettiva, la capacità di vedere in modo creativo le differenti soluzioni ai problemi, agendo quindi con differenti modalità di *problem solving* non sempre prevedibili, ma capaci di delinarsi e attivarsi riconoscendo le specificità e le risorse che nella diversità diventano una vera e propria ricchezza culturale. Le *life skills* comprendono anche le capacità di ascolto empatico, l'identificazione, la gestione e la contestualizzazione delle emozioni all'interno del processo che accompagna il passaggio dalle emozioni primarie a quelle secondarie dove l'elaborazione cognitiva ne può attivare la consapevolezza.

In modo più approfondito, e integrandolo con i processi educativi che sostengono lo sviluppo della cultura di pace, l'UNESCO declina il riferimento alle *life skills* dentro i differenti scenari delle realtà conflittuali, critiche, problematiche e difficili che la quotidianità ci mostra. Tali esperienze si esprimono, ad esempio, dentro uno specifico percorso di educazione alla pace dove la natura degli obiettivi dell'apprendimento viene individuata con la capacità di attivare la risoluzione dei conflitti, la riconciliazione, la tolleranza attiva, il rispetto per i diritti umani, la partecipazione sociale e la ricerca di azioni e comportamenti cooperativi (Sinclair, 2004). Assumono invece delle specifiche azioni di promozione

al benessere con responsabilità sociale le *life skills* apprese all'interno di un percorso di prevenzione e mantenimento della qualità di vita e della salute. A tale proposito gli obiettivi dell'apprendimento si focalizzeranno nelle azioni di prevenzione al contagio di malattie (come l'HIV/AIDS e oggi il diffondersi dell'Ebola).

Learning to live together si presenta come una sintesi di molti obiettivi correlati e individuabili nell'educazione alla pace, ai diritti umani e a comportamenti per la prevenzione della salute e del benessere. Il suo riferimento ai contesti di vita e ai presupposti culturali sociali e religiosi che ne rendono possibile la loro attuazione e il loro utilizzo, sono da considerare chiavi di lettura profondamente significative per la promozione della reciproca conoscenza. Esso si focalizza in particolare sulle abilità, valori, attitudini e concetti necessari per saper vivere nella collettività importanti quanto gli obiettivi della conoscenza. Competenze che permettono di diventare mediatori, responsabili dei diritti umani allo scopo di imparare a esercitare gli strumenti, come aveva già introdotto Dewey, della cittadinanza attiva, partecipata e responsabile. Un atteggiamento che viene tuttavia, in molti contesti, ripetutamente messo in crisi, soprattutto nelle giovani generazioni, dagli esempi di comportamenti socialmente e umanamente scorretti da parte di coloro che dovrebbero rappresentare e portare l'esempio di responsabilità civile nella comunità locale, in quella nazionale e globale (Gerbino, 2014). È chiaro quindi che *Learning to live together* rappresenta una continua sfida per gli educatori di tutto il mondo, un impegno umano che deve entrare in modo attivo e concreto nelle pratiche educative riuscendo a individuare le modalità con cui decostruire i processi di violenza che, a livello strutturale e culturale, oltre che simbolica e mediatica, si esprimono e ci invadono quotidianamente. Ogni studente, appartenente a qualsiasi contesto sociale, deve essere accompagnato nella comprensione, costruzione oltre che uso delle proprie e altrui competenze. E la riuscita di questo investimento educativo è data dalla modalità con la quale viene creata, riconosciuta e legittimata la partecipazione delle famiglie alla costruzione di significati, valori, ideali, principi e comportamenti nel progetto educativo che si va costruendo tra la famiglia, la scuola e i contesti di appartenenza dei bambini e dei ragazzi.

Bibliografia

AA.VV. (2014): *Sexual Tourism implicating Children: Prevention, Protection, Prohibition and Care for Victims*. Sion: IUKB.

- Ajello A. M., Cevoli M., Meghnagi S. (1992): *La competenza esperta, sapere professionale e contesti di lavoro*. Roma: Ediesse.
- Boffo V. (2005): *Per una comunicazione empatica. La conversazione della formazione familiare*. Pisa: ETS.
- Cambi F. (1997): *Emarginazione tra cultura, etnia e razza. L'intercultura come progetto ed intervento pedagogico*, Scandicci (FI), La Nuova Italia.
- Cambi, F. (2005): *Saperi e competenze*. Roma: Editori Laterza.
- Caprara G.V., Bonino S., (a cura di) (2006): *Il comportamento pro sociale. Aspetti individuali, familiari e sociali*. Trento: Erickson.
- Catteneo P. (2007): www.avis.it/attachments/1601_documento.doc
- Delors J. (1996): *Nell'educazione un tesoro*. Paris: UNESCO.
- Elamè E., David J. (2006): *L'educazione interculturale per lo sviluppo sostenibile*. Bologna: EMI.
- Gerbino C. (2014): *Sono figli vostri. È questa la pedagogia del terzo millennio?* Roma: Koinè.
- Guetta S. (2013): *Educare ad un mondo futuro. Alleanze interculturali, dialoghi interreligiosi, sviluppo della cultura di pace*. Milano: FrancoAngeli.
- M. Sinclair M. (2004): *Learning to live together: Building Skills, Values, and Attitudes for the Twenty first Century*. Geneve: UNESCO.
- M. Yousafzai M., Lamb C. (2013): *Io sono Manala*. Milano: Garzanti.
- Meghnagi S. (2006): *Il sapere professionale: competenza, diritti, democrazia*, Milano, Feltrinelli.
- Nussbaum M.C. (2000): *Women and Human Development. The Capabilities Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Onorati M.G., Bednarz F., Comi G. (2011): *Il professionista interculturale*. Roma: Carocci.
- Pinto Minerva, F. (2012): Intercultura e dialogo interreligioso. *Pedagogia Oggi*, n. 1, pp. 11-18.
- Piovani T. (2011): *La vita inaspettata: il fascino di una evoluzione che non ci aveva previsto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Portera A. (2004): *Educazione interculturale in famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Reggio P., Santerini M. (a cura di) (2013): *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Roux C. (2012): *Safe Spaces. Human Rights Education in Diverse Contexts*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Sen A. (2009): *The Idea of Justice*. Cambridge: The Belknap Press.
- Silva C. (2008): *Pedagogia, intercultura, diritti umani*, Roma, Carocci.
- Sloth-Nielsen J. (2008): *Children's Rights in Africa: A Legal Perspective*. Hampshire: Ashgate Publishing Limited.
- Ulivieri S., (a cura di) (1997): *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*. Scandicci (FI): La Nuova Italia.

