

---

# EDUCAZIONE CIVICA DEMOCRATICA ED EDUCAZIONE INTERCULTURALE : DIVORZIO O INTEGRAZIONE ?

**Marcello Ostinelli \***

*\* Alta Scuola Pedagogica, Locarno  
Piazza San Francesco  
CH - 6600  
Locarno  
[marcello.ostinelli@aspti.ch](mailto:marcello.ostinelli@aspti.ch)*

---

*RÉSUMÉ. Il riconoscimento delle differenze culturali pone numerosi problemi alla scuola pubblica, in particolare in relazione alla definizione delle finalità e dei contenuti dell'educazione civica democratica. Come definire un'idea di educazione civica democratica che non risulti pregiudizialmente ostile nei confronti dei valori di altre culture senza però comportare conseguenze minimalistiche nella definizione dei valori della cittadinanza democratica? Al quesito cercherò di rispondere esaminando un caso in cui i valori della cittadinanza democratica si contrappongono a quelli dei genitori di due bimbi della scuola dell'infanzia. Il problema dell'educazione in contesti pluriculturali sarà affrontato discutendo la plausibilità delle soluzioni proposte da Michael Walzer e William Galston.*

*MOTS-CLÉS : Educazione civica democratica; Educazione interculturale; Finalità della scuola pubblica; Parità tra uomo e donna; Neutralità dello stato; Diritti dei genitori; Libertà espressiva; Relativismo dei valori.*

---

## **Introduzione**

La società multiculturale pone numerosi problemi alle istituzioni politiche liberaldemocratiche. Il riconoscimento delle differenze culturali costituisce una sfida anche per la scuola pubblica, in particolare per la definizione delle finalità e dei contenuti dei programmi di insegnamento. La questione è particolarmente rilevante nel caso delle finalità e dei contenuti dell'educazione civica democratica. Come definire un'idea di educazione civica democratica che non risulti pregiudizialmente ostile nei confronti dei valori di altre culture senza però comportare conseguenze minimalistiche nella definizione dei valori della cittadinanza democratica? E' possibile integrare reciprocamente l'educazione interculturale e l'educazione ai valori democratici e ai diritti umani oppure occorre rassegnarsi ed ammettere che tra l'una e l'altra non sia possibile una convivenza armoniosa?

Al quesito cercherò di rispondere esaminando un caso di conflitto di valori, relativamente semplice ma verosimilmente più comune di quanto non si pensi, in cui si confrontano la concezione della scuola pubblica, ispirata ai valori della cittadinanza democratica, e quella dei genitori di due bimbi della scuola dell'infanzia, di religione islamica.

L'esame sarà condotto facendo uso del metodo della teoria politica normativa. Considero anzitutto la posizione di chi ha espresso scetticismo rispetto alla possibilità di risolvere il dilemma tra i valori civili democratici e il rispetto delle differenze culturali supponendo che in questa materia non esistano soluzioni di principio e che si possano tentare soltanto dei compromessi che verosimilmente però non accontenteranno tutte le parti coinvolte. Sostengo invece che una soluzione di principio esiste e si può ricavare dall'applicazione di una versione dell'idea di neutralità delle istituzioni pubbliche. Successivamente la relazione esamina le incongruenze di una concezione minimalistica dell'educazione civica che ritiene di poter salvare il principio del rispetto delle differenze culturali riducendo al minimo il catalogo dei valori politici e delle virtù civiche. Sostengo che i principi su cui si fonda l'idea di cittadinanza democratica richiedono che la scuola pubblica promuova una concezione dell'educazione civica sufficientemente robusta, che in qualche circostanza legittima la limitazione del diritto dei genitori di educare i figli secondo le proprie convinzioni. Il confronto con le posizioni scettiche e minimalistiche consentirà di esplorare le condizioni in base alle quali l'educazione civica inserita nei programmi di insegnamento della scuola pubblica possa evitare l'imputazione di essere un'imposizione ingiusta agli alunni e alle loro famiglie e al tempo stesso possa essere in grado di fornire un valido apporto all'esistenza di un ordine politico stabile e giusto nel quale i cittadini si considerino persone libere ed eguali.

Dall'analisi del caso ricaverò inoltre alcune considerazioni che mi consentiranno di precisare la collocazione rispettiva dell'educazione civica democratica e dell'educazione interculturale nel curriculum della scuola pubblica e di proporre alcune riflessioni sul senso del loro insegnamento integrato.

Come va definito il rapporto tra le finalità dell'educazione civica democratica e quelle dell'educazione interculturale e tra i valori che le giustificano? Quali conseguenze risultano dalla loro integrazione?

È comprensibile che in una società multiculturale l'educazione ai valori della cittadinanza democratica debba includere nel suo catalogo il rispetto delle differenze culturali. Si tratta di un arricchimento della concezione dell'educazione civica democratica non solo nel senso che si aggiunge un valore ad altri ma soprattutto perché la comprensione dei valori usuali della cittadinanza democratica risulta più profonda e più completa. La reciproca integrazione dell'educazione civica democratica e dell'educazione interculturale richiede però che anche l'altra parte accetti un aggiustamento. La mia tesi è che in caso di conflitto con la differenza culturale la priorità spetti ai valori politici della cittadinanza democratica e che in questi casi l'educazione civica democratica disponga di ragioni preminenti (Ostinelli, 2006). A queste condizioni l'incontro con le differenze culturali, le "loro" come le "nostre", che è propiziato dall'educazione interculturale, è auspicabile oltre che pienamente legittimo: consente di imparare qualcosa dagli "altri", non soltanto su di "loro" ma pure su di "noi".

### **1. Un caso di conflitto alla scuola dell'infanzia**

Due bimbi di religione islamica, fratello e sorella, che chiameremo Amin e Samira, frequentano la medesima sezione di una scuola dell'infanzia. A mezzogiorno prendono i pasti con i loro compagni alla mensa scolastica. Il pranzo è un momento di vita importante dal punto di vista degli obiettivi sociali della scuola dell'infanzia: i bimbi imparano a stare a tavola, a condividere il pasto con i compagni, a svolgere incarichi particolari prima, durante e dopo il pranzo. A turno ognuno di loro svolge la mansione di cameriere: apparecchia la tavola, distribuisce alcune vivande, sorveglia il comportamento dei compagni, sparcchia la tavola. Si tratta di un incarico particolarmente ambito dai bimbi che lo svolgono solitamente con molto piacere.

Accade così che un giorno tocchi ad Amin di svolgere il compito di cameriere al tavolo ove pranza la sorella Samira. Il giorno dopo la madre dei due bimbi chiede un colloquio all'insegnante. Ella la informa che quanto richiesto durante la refezione contrasta con le regole stabilite dai genitori e con i valori che essi condividono. La cultura di appartenenza della famiglia richiede infatti che siano le donne a servire gli uomini ma vieta il contrario. La madre chiede pertanto all'insegnante che Amin sia esonerato dal compito di servire a tavola la sorella.

Che deve fare l'insegnante? Deve accordare la priorità ai valori dei genitori oppure alle norme dell'istituzione pubblica? Deve considerare prevalente il riconoscimento delle differenze culturali, ritenendo che solo a questa condizione la scuola pubblica mantiene il suo carattere ospitale, oppure deve far valere come discriminanti nei confronti dell'accettazione delle differenze culturali i valori della cittadinanza democratica, nella fattispecie il principio della parità tra uomo e donna? Se l'insegnante scegliesse di accogliere la richiesta dei genitori di Amin e Samira, dovremmo considerarla arrendevole e incapace di adempiere all'ufficio educativo che la società le ha affidato? Se scegliesse invece la lealtà nei confronti del principio democratico dell'eguaglianza dei cittadini di fronte alla legge e ritenesse che Amin come ogni altro bimbo deve svolgere il compito che gli è stato assegnato, sarebbe ragionevole giudicarla un'imposizione ingiusta della scuola pubblica alla famiglia, di valori occidentali e liberali a scapito di quelli tradizionali della cultura di appartenenza?

L'insegnante si trova di fronte ad una scelta difficile e comunque inevitabile: agire conformemente ai principi dell'educazione alla cittadinanza democratica, pagando magari lo scotto di interrompere il dialogo interculturale con la famiglia di Amin e Samira; oppure prendere sul serio la differenza culturale, rinunciando ad imporre ai due bimbi musulmani una norma che è fondata su un principio estraneo alla loro cultura (o che così si pretende che sia).

Scegliere i valori della cittadinanza comporta necessariamente una concezione assimilazionistica dell'educazione? In questo caso sarebbe come dire che la richiesta dell'insegnante implica che Amin e Samira siano tenuti ad assimilare qualsiasi valore della cultura maggioritaria e a rinunciare integralmente alla cultura di appartenenza dei loro genitori. Se l'insegnante accogliesse invece la richiesta della famiglia, potrebbe giustificare la sua scelta in base al principio del rispetto dovuto alle differenze culturali? In questo caso sarebbe come dire che il riconoscimento delle identità culturali minoritarie implica necessariamente l'accomodamento delle istituzioni pubbliche a qualsiasi differenza.

## **2. La neutralità delle finalità della scuola pubblica**

Di fronte a questo dilemma tra il diritto dei genitori di educare i propri figli secondo le proprie convinzioni e il compito dello stato di educare i futuri cittadini alcuni filosofi hanno espresso scetticismo circa la possibilità di trovare una soluzione che sia conforme ai principi di una plausibile teoria normativa. Michael Walzer ha sostenuto che quando la scuola pubblica chiede che "questi bambini aggiungano la cittadinanza alla loro autocomprensione di natura etnica o religiosa" senza pretendere che "la prima sostituisca la seconda", la conseguenza è proprio quella sostituzione, per cui "un tradizionalismo particolare e indiviso è stato sostituito dalla divisione caratteristica della vita moderna" tra sfera pubblica e sfera privata (Walzer, 2000, p. 27), vale a dire che quanto è prescritto al bimbo in famiglia non corrisponde a ciò che la scuola pubblica gli richiede. Andrebbe con ciò perduta l'integrità indivisa della concezione di vita di quelle famiglie o di quelle comunità culturali che hanno un carattere onnicomprensivo e che conseguentemente rifiutano l'interferenza dei valori pubblici dell'educazione civica democratica nel loro stile di vita. Secondo Walzer ciò dimostrerebbe a sufficienza che tra i valori della cittadinanza democratica e il rispetto delle differenze culturali, tra il compito della scuola pubblica e il diritto dei genitori vi è un conflitto che nessuna teoria normativa liberale è in grado di dirimere. Secondo il filosofo americano non ci sarebbe alcuna soluzione del dilemma che risulti coerente con i principi di una qualsiasi teoria filosofica; "ci sono solo compromessi che sicuramente renderanno scontenti sia i cittadini democratici sia i membri della comunità" (Walzer, 2000, p. 29).

Per rispondere allo scetticismo di Michael Walzer occorre chiarire che ciò che l'insegnante richiede ad Amin e Samira non deve essere interpretato come un atto intenzionalmente ostile alla loro cultura di appartenenza. La richiesta è conforme alle finalità dell'educazione alla cittadinanza democratica, le quali mirano a formare dei cittadini che si considerano reciprocamente come persone libere ed eguali e che condividono i valori politici democratici fondamentali. Ciò che giustifica le scelte compiute dalla scuola è una concezione della giustizia che è indipendente (*freestanding*) da particolari concezioni comprensive del bene, conformemente ad uno dei criteri che Rawls ha introdotto per definire la concezione politica del liberalismo (Rawls, 1993, *Lecture I*, § 2.2). Ciò significa che le finalità dell'educazione alla cittadinanza democratica non perseguono il fine di combattere lo stile di vita dei genitori di Amin e Samira, e neanche di rendere soltanto più difficile il suo mantenimento all'interno delle mura domestiche. Gli obiettivi sono i valori della cittadinanza democratica che sono neutrali rispetto a concezioni ragionevoli diverse della vita buona.

Tuttavia, provare che queste finalità siano conformi al principio della neutralità dei fini non significa escludere che tra le conseguenze prevedibili ma non intenzionali dell'educazione alla cittadinanza democratica vi potrebbero essere anche degli effetti deleteri per l'una o l'altra concezione comprensiva della vita buona. Il filosofo politico della neutralità dello stato è ben consapevole che la frequenza della scuola e in particolare la pratica dell'educazione alla cittadinanza democratica possono avere "inevitabili conseguenze" (per usare l'espressione di *Political Liberalism* - Rawls, 1993, *Lecture V*, § 6.3) per talune concezioni della vita buona a differenza di altre, nonostante che le finalità della scuola soddisfino appieno il requisito della neutralità dei fini. Non si può escludere, ad esempio, che un bimbo musulmano che impara a scuola a trattare le sue compagne come eguali possa interrogarsi perché questo nella sua famiglia non accada. In particolari circostanze, un giorno potrebbe addirittura conformarsi anche nella sua vita privata al comportamento che gli era stato richiesto quando frequentava la mensa scolastica. Vi sarebbe così la prova di un effetto di trascinamento (*spill-over*) dall'ambito scolastico a quello familiare, da quello pubblico a quello privato: la prova che "le norme politiche liberali hanno una vita privata" e non solo pubblica, in quanto "contribuiscono a configurare e a strutturare la vita privata dei cittadini liberali" (Macedo, 1991, p. 265). Ciò non basta tuttavia per inficiare l'argomento della neutralità delle finalità della scuola pubblica rispetto a concezioni comprensive del bene. Come ha chiarito in modo esemplare Rawls in *Political Liberalism* la neutralità dello stato e delle sue istituzioni non va intesa come neutralità delle conseguenze (o delle influenze). Se di ciò si trattasse, sarebbe qualcosa di "impraticabile": "è sicuramente impossibile che la struttura di base di un regime costituzionale giusto non abbia conseguenze e influenze importanti sulla durata e il successo a lungo termine delle varie dottrine comprensive, ed è sciocco cercare di contrastare queste conseguenze e influenze o anche di stabilire, per scopi politici, quanto siano profonde e diffuse" (Rawls, 1993, *Lecture V*, § 5.3).

L'argomento della neutralità dei fini farà storcere la bocca a qualcuno. La distinzione tra neutralità dei fini e neutralità delle conseguenze si fonda sul cosiddetto principio del duplice effetto. Secondo il principio del duplice effetto, ciò che nell'atto volontario è intenzionale comprende le conseguenze che l'agente esplicitamente desidera e ricerca come proprio fine o come mezzi per il proprio fine, ma esclude le conseguenze che l'agente si limita a prevedere. È noto che al principio del duplice effetto non sono state risparmiate le critiche nel corso della sua lunga storia, soprattutto con argomenti ricavati dalle teorie etiche consequenzialistiche. Tuttavia, anche supponendo che il principio etico del duplice effetto e conseguentemente la distinzione tra neutralità dei fini e neutralità delle conseguenze siano teoricamente accettabili, resta un problema. La considerazione di Rawls che finalità della scuola pubblica neutrali producono "inevitabili conseguenze", favorevoli per gli uni e sfavorevoli per gli altri, non può lasciarci indifferenti, quanto meno al momento in cui si devono valutare i risultati ottenuti sul piano istituzionale mettendo in pratica quanto richiede il principio di neutralità. Questa considerazione impone infatti a chi avesse almeno qualche scrupolo morale sull'equità del modo di trattare i membri delle comunità minoritarie di considerare con maggiore ponderazione gli effetti che il vincolo della neutralità e l'impegno a perseguire i valori della cittadinanza democratica comportano per membri diversi della società.

D'un lato è evidente che nessuno può pretendere di non pagare un tributo al buon funzionamento delle istituzioni della democrazia. D'altro lato non si può ignorare che le minoranze culturali si trovano in una condizione oggettiva di svantaggio e che il tributo che esse sono chiamate a pagare arrischia di essere maggiore che per altri.

Joseph Carens ha suggerito di affrontare questo problema applicando un principio di equità che eviti che le richieste rivolte ai membri delle minoranze culturali risultino più onerose di quelle a cui sono sottoposti gli altri membri della società. Per far ciò occorre che il criterio di imparzialità non sia applicato in maniera astratta. Ciò significa che per evitare che l'applicazione della norma del trattamento imparziale delle persone risulti eccessivamente penalizzante per i membri delle minoranze culturali non si dovrà ignorare il significato contestuale delle azioni umane (Carens, 2000). La differenza culturale non è di per sé una ragione che giustifica qualsiasi pretesa di chi ne è portatore ma il suo significato ci deve essere restituito con la speciale attenzione morale che essa richiede.

Ciò è tanto più importante se si valuta il contesto interculturale in cui avviene il percorso educativo dei due bimbi di religione islamica. Esonerare *sine die* Amin dalla mansione di cameriere per tentare di evitare il conflitto di valori tra la scuola e la famiglia non è conforme al principio di giustizia anche se può apparire un comodo ripiego. Pacificare il conflitto accettando un'epistemologia morale relativistica sarebbe interpretato come la dichiarazione che i valori della cittadinanza sono soltanto i "nostri" valori, che possono valere per "noi" o per i compagni di Amin e di Samira ma non per coloro che sono "diversi" dai "normali" cittadini.

Progettare un percorso educativo graduale che accompagna i due bimbi musulmani alla pratica effettiva della cittadinanza democratica e che risulta intelligibile anche ai loro genitori è invece altra cosa. Diventa un'opzione possibile se l'insegnante è consapevole che il compito che ha assegnato ad Amin non ha lo stesso significato contestuale che potrebbe avere per i suoi compagni di scuola, che non sono cresciuti in una famiglia musulmana.

Qui può soccorrere soltanto il giudizio accorto dell'insegnante. Applicare un principio di equità non è un'operazione di routine, anzi talvolta è molto difficile; ciò però non significa necessariamente che quando i principi normativi non sono facilmente applicabili si debba rinunciare a considerarli giusti.

L'educazione civica di Amin e Samira deve dunque avvenire senza ignorare il contesto culturale da cui essi provengono e nella piena consapevolezza che l'acquisizione dei valori della cittadinanza democratica va intesa come un percorso che dura nel tempo e che verosimilmente non si concluderà neppure con la fine dell'obbligo scolastico. A queste condizioni il processo di acquisizione dei valori della cittadinanza democratica può iniziare anche per i due bimbi di religione islamica, senza concessioni al relativismo morale e senza imposizioni ingiuste alla famiglia.

### **3. Il pluralismo liberale e la libertà espressiva dei genitori**

Non contento di ciò, tuttavia, chi fosse primariamente interessato al rispetto delle differenze culturali potrebbe chiedere all'insegnante, al legislatore o a chi, come me, intende difendere il primato dell'educazione alla cittadinanza democratica, se i valori civici siano così importanti da escludere per principio l'esonero di Amin dall'incarico che gli è stato assegnato e che deve essere svolto a turno anche dagli altri bimbi che frequentano la stessa scuola.

Verosimilmente questa è l'obiezione che mi rivolgerebbe William Galston sulla base della sua concezione del "pluralismo liberale" (Galston, 2002).

William Galston ha difeso una concezione del liberalismo che impone allo stato il massimo accomodamento alle richieste di riconoscimento delle differenze in nome del principio della libertà espressiva dei cittadini, con il solo vincolo che siano garantiti i requisiti minimi richiesti dal funzionamento della società.

Il valore della libertà espressiva è essenziale per tener fede al conclamato principio del rispetto delle differenze. La libertà espressiva è infatti “la porzione di libertà negativa che riguarda direttamente la questione dell’identità” (Galston, 2002, p. 28 n. 1). Con libertà espressiva Galston intende “l’assenza di costrizioni che impediscono o rendono significativamente più difficile a persone o gruppi vivere le loro vite conformemente alle loro credenze più profonde su ciò che dà significato e valore alla vita”. La sua importanza fondamentale è data dal fatto che essa consente a chi ne beneficia di percepire l’intima coerenza tra l’aspetto interno e quello esterno della propria vita, tra le convinzioni intime e le azioni che compie (Galston, 2002, pp. 28-29).

Di questa idea di libertà espressiva il diritto dei genitori di educare i propri figli secondo le proprie convinzioni costituisce “un elemento essenziale” (Galston, 2002, p. 102). Ciò va inteso nel senso che il compito educativo dei genitori non è meramente riducibile al loro dovere fiduciario di promuovere il miglior interesse dei figli e in particolare di assicurare ciò che Joel Feinberg ha denominato “il diritto del bambino ad un futuro aperto” come compendio dei diritti di cui egli beneficerà in età adulta (Feinberg, 1980). Non solo i genitori hanno il diritto di vivere la propria vita praticandola nell’intimità domestica secondo le proprie convinzioni, influenzando così anche le convinzioni e la condotta della propria prole – che è una richiesta che difficilmente potrebbe essere contestata, almeno in linea di principio. La libertà espressiva dei genitori implicherebbe secondo Galston un diritto che si estende anche al di fuori dell’ambito domestico e che giustificherebbe perfino quanto essi mettono in atto per evitare che la loro prole sia coinvolta in o esposta a modi di vita che i genitori considerano estranei o riprovevoli. Anche quanto è richiesto dalla formazione di cittadini affinché apprendano a considerarsi reciprocamente come persone libere ed eguali che condividono i valori politici democratici fondamentali non costituisce secondo Galston una ragione sufficiente per interferire nella libertà espressiva dei genitori, salvo nel caso in cui fosse provato che così facendo sarebbero seriamente minacciate le condizioni della convivenza civile. L’onere della prova spetta comunque allo stato o alle sue istituzioni (nella fattispecie alla scuola pubblica), non alla famiglia (Galston, 2002, p. 9). In sostanza i genitori dispongono di una sorta di diritto di veto all’intromissione di influenze esterne che potessero ledere l’integrità dello stile di vita domestico.

Va detto comunque che, qualora sorgesse un conflitto tra la scuola e la famiglia, come nel caso che contrappone l'insegnante ai genitori di Amin e Samira, la soluzione non potrà essere trovata con il ricorso ad un solo principio teorico. Va dunque tenuto conto che anche la libertà espressiva dei genitori in particolari circostanze potrebbe rivelarsi un'astrazione morale che non consente di risolvere con intelligenza e sensibilità un conflitto di valori profondo. Il pluralismo liberale con la sua marcata propensione per uno "stato della diversità" sarà tuttavia restio a considerare preminente ciò che la scuola richiede ai futuri cittadini della società. Nell'ottica di Galston si dovrà concludere che i valori della cittadinanza democratica non debbano essere necessariamente preferiti a quelli della differenza culturale. Sembra anzi di poter dire che difficilmente si diano le circostanze in cui essi risultino preminenti quando entrano in conflitto con le convinzioni di una famiglia. Di regola deve avere la precedenza la libertà espressiva dei genitori. La conclusione cui ci conduce il pluralismo liberale mi sembra discutibile e per le stesse ragioni che ho ampiamente illustrato altrove (Ostinelli, 2004): fondamentalmente perché ignora che il diritto dei genitori di educare i figli secondo le proprie convinzioni è vincolato al rispetto del diritto del bambino a ricevere un'educazione adeguata.

Aggiungo un'ulteriore considerazione critica. Nella teoria normativa di William Galston la tolleranza ha una rilevanza particolare tra i requisiti fondamentali della cittadinanza. Si tratta di una sorta di presupposto della libertà espressiva. Nella misura in cui è intimamente accettata e normalmente praticata dai membri della società, essa consente a chiunque di beneficiare del proprio diritto alla libertà espressiva (Galston, 2002, p. 119). Peraltro Galston ne dà un'interpretazione minimalistica: essa si manifesta nell'attitudine di chi si astiene da qualsiasi interferenza nelle scelte di vita altrui, pretendendo che gli altri facciano lo stesso nei suoi confronti, conformemente all'adagio "vivi e lascia vivere". Di conseguenza ogni intrusione nella vita individuale che miri ad estendere il catalogo delle virtù politiche praticate dai cittadini di una società democratica va considerata arbitraria. "In uno stato liberale, gli interventi che non possono essere giustificati su questa base, non possono essere giustificati in alcun altro modo" (Galston, 1991, p. 254). La riduzione minimalistica dei contenuti dell'educazione alla cittadinanza democratica che ne consegue consentirebbe così di evitare il conflitto con le famiglie e con i gruppi etnici, in particolare con coloro che assegnano un valore preminente all'affermazione dell'integrità della loro differenza culturale.

Va detto tuttavia che, se l'obiettivo è l'immunizzazione della società dal conflitto tra scuola e famiglia, nulla garantisce che possa essere effettivamente raggiunto su questa base, dal momento che dopo ogni accomodamento accordato dalla scuola le famiglie o i gruppi etnici potrebbero trovare nuovi motivi di conflitto fondati sulla differenza culturale, fino al punto di respingere qualunque contenuto politico dell'educazione come intrusivo rispetto alla loro identità.

Anche questo argomento del pluralismo liberale di Galston induce perciò a ritenere che il comportamento che andrebbe censurato sia quello dell'insegnante (che non avrebbe dato prova di sufficiente accomodamento nei confronti delle differenze culturali della famiglia musulmana) piuttosto che quello dei genitori di Amin e Samira che avrebbero impedito (o così avrebbero voluto) l'esposizione dei loro figli al principio della parità di uomo e donna e più in generale a quei valori della cittadinanza che contrastano con la loro identità culturale.

Ritengo che anche da questo punto di vista la tesi del pluralismo liberale sia inadeguata. A differenza di quanto sostiene Galston, la virtù della tolleranza di cui ogni cittadino di una società pluralistica e multiculturale deve saper dar prova è complessa, certamente molto più complessa di quanto non richieda l'adagio "vivi e lascia vivere". La tolleranza esige molto di più di un atteggiamento di benevola indifferenza nei confronti di chi è diverso da me: richiede il rispetto attivo delle differenze che deriva dalla comprensione che la pluralità di dottrine comprensive ragionevoli all'interno di una società libera ed aperta è "il risultato normale dell'esercizio della ragione umana", secondo la nota formula di Rawls. Tuttavia, anche se così non fosse, è difficile credere che la stabilità di un sistema politico democratico ragionevolmente giusto possa essere garantita senza lo sviluppo di altre virtù politiche oltre la tolleranza passiva o la benevola indifferenza (Costa, 2004).

Ne deriva un duplice limite nella definizione del compito educativo della scuola pubblica. Per un verso l'idea di cittadinanza democratica pone dei vincoli agli accomodamenti che le istituzioni pubbliche devono mettere in atto per non discriminare le differenze culturali. Per altro verso ogni ulteriore pretesa oltre la soglia stabilita da ciò che è richiesto dall'idea della cittadinanza democratica si espone alla critica di essere un'imposizione ingiusta nei confronti delle minoranze, una forma di assimilazione che nega la legittimità delle differenze.

#### **4. L'obiezione dell'antropologo relativista**

Resta ancora una possibile obiezione a chi come me perorasse la causa dell'educazione civica democratica.

È l'obiezione dell'antropologo relativista. Egli potrebbe schierarsi dalla parte dei genitori di Amin e Samira perché sospetta del valore universale della parità di uomo e donna: egli ritiene che la richiesta dell'insegnante debba essere smascherata per quel che è, un'imposizione ingiusta che mortifica le differenze culturali, quella che sotto mentite spoglie impone i valori di una cultura, la "nostra", ad un'altra, la "loro". L'antropologo relativista scopre nel punto di vista dell'insegnante che giustifica la propria scelta educativa fondandosi sul principio di parità di uomo e donna la posizione di chi impone ad altri un valore che non è suo: "un evidente tentativo di raccontare una storia di emancipazione, di universalizzare l'idea dell'oppressione delle donne" dietro il quale si intravede però "una nuova versione di fine Novecento dell'imperialismo cognitivo e morale" (Shweder, 2003, p. 275) che ha segnato i rapporti tra il mondo occidentale e le altre culture.

Qualcuno potrebbe essere tentato di interpretare in questa chiave il caso di Amin e Samira, come un esempio del conflitto tra l'Occidente e gli altri, tra una cultura imperialistica che non intende perdere il proprio dominio nel mondo e le culture tradizionali. L'educazione civica democratica sarebbe così lo strumento di questo "imperialismo cognitivo e morale" occidentale da cui soltanto l'impianto relativistico dell'educazione interculturale sarebbe in grado di salvarci.

Proverò a rovesciare la prospettiva e a suggerire una diversa chiave di lettura. Il caso di Amin e Samira è per me un esempio istruttivo della questione normativa posta da Susan Moller Okin in un suo celebre articolo: quella riguardante il possibile conflitto tra il principio del multiculturalismo, vale a dire il riconoscimento pubblico di diritti culturali delle minoranze, e il principio della parità tra donna e uomo (Okin, 2004). In quelle pagine Okin evidenziava con notevole acume che i diritti individuali dei membri di queste comunità, in particolare di quelli più deboli come le donne ed i bambini, sarebbero potenzialmente minacciati se venisse accolta la richiesta principale della versione più radicale del multiculturalismo, vale a dire il riconoscimento di diritti culturali speciali anche ai gruppi che non condividono i valori fondamentali della cittadinanza democratica. Solitamente il conflitto tra multiculturalismo e liberalismo, tra diritti culturali e diritti individuali, emerge su questioni che si collocano sulla linea di demarcazione tra la sfera pubblica e quella privata, in quegli ambiti talvolta informali della vita sociale che toccano in particolare la condizione femminile e quella infantile. Infatti tra gli aspetti degli stili di vita di questi gruppi che più sono oggetto di contesa nella valutazione interculturale vi sono proprio quelli che riguardano le disegualianze di genere e l'educazione infantile. Il caso di Amin e Samira è esemplare da questo punto di vista, toccando sia le disegualianze di genere sia l'educazione infantile.

L'obiezione femminista di Okin contro le versioni radicali del multiculturalismo mette in evidenza il limite di una considerazione "monolitica" dei gruppi culturali minoritari, che ignora intenzionalmente le diseguaglianze nei rapporti al loro interno, "meno soggette ad essere rese pubbliche, e meno facilmente discernibili" (Okin, 2004, p. 203). Si tratta di un discorso pubblico che la cultura del femminismo ci ha reso largamente familiare in questi ultimi decenni.

Anche in questo caso la risorsa dell'educazione civica democratica è importante: una concezione dell'educazione imperniata sui valori politici della cittadinanza fornisce gli strumenti ed i materiali appropriati per interrogare criticamente i ruoli sociali ereditati attraverso la storia, la "loro" ma anche la "nostra", senza tuttavia esporsi all'obiezione di essere ostile nei confronti della diversità culturale. Secondo questa interpretazione il nucleo essenziale che costituisce il catalogo dei valori politici dell'educazione civica democratica non esprime ostilità o indifferenza nei confronti delle minoranze culturali ma il nobile ideale dell'eguale rispetto che è dovuto ad ogni persona.

Sarà questa la giusta interpretazione della coraggiosa scelta educativa compiuta dall'insegnante di Amin e Samira? L'analisi che ho condotto dell'obiezione scettica contro la plausibilità del principio di neutralità dello stato, della critica fondata sulla libertà espressiva dei genitori e di quella che fa leva sul sospetto relativistico nei confronti dei valori della cittadinanza democratica, fornisce qualche buona ragione a favore di questa interpretazione.

## **Bibliografia**

- Carens, J.H. (2000). *Culture, Citizenship, and Community. A Contextual Exploration of Justice as Evenhandedness*. Oxford: Oxford University Press.
- Costa, M. V. (2004). Political Liberalism and the Complexity of Civic Virtue. *The Southern Journal of Philosophy*, XLII, no. 2, pp. 149-170.
- Feinberg, J. (1980). The Child's Right to an Open Future. In W. Aiken, H.LaFollette (Ed.), *Whose Child? Children's Rights, Parental Authority, and State Power*. Totowa: Rowman and Littlefield, pp. 124-153.
- Galston, W. (1991). *Liberal Purposes. Goods, Virtues, and Diversity in the Liberal State*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Galston, W. (2002). *Liberal Pluralism. The Implications of Value Pluralism for Political Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Macedo, S. (1991). *Liberal Virtues. Citizenship, Virtue, and Community in Liberal Constitutionalism*. Oxford: Clarendon Press.

- Okin, S. M. (2004). Is Multiculturalism Bad for Women? In A. R. Baehr (Ed.) *Varieties of Feminist Liberalism*. Lanham: Rowman & Littlefield, pp. 191-205.
- Ostinelli, M. (2004). Il diritto del bambino ad un futuro aperto e il liberalismo. *Scuola e città*, LV, no. 1, pp. 1-19.
- Ostinelli, M. (2006). L'educazione civica democratica di fronte alla sfida del multiculturalismo. In C. Galli (Ed.), *Multiculturalismo. Ideologie e sfide*. Bologna: Il Mulino, pp. 109-137.
- Rawls, J. (1993). *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press.
- Shweder, R. A. (2003). *Why Do Men Barbecue. Recipes for Cultural Psychology*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Walzer, M. (2000). Quali diritti per le comunità culturali? In E. Vitale (Ed.), *Diritti umani e diritti delle minoranze*. Torino: Rosenberg & Sellier, pp. 21-29.