

Educare al conflitto oggi: la proposta pedagogica di François Galichet

Domenica Maviglia

Abstract – *The paper offers an analysis of the themes of citizenship education and pedagogy of conflict according to the vision of the philosopher François Galichet. Starting from the examination of the transition from the linear-systematic paradigm to that of the fragment, the French philosopher agrees that educating citizenship means educating in conflict, in diversity, against all forms of homologation and hypocrisy. In this direction, the emergence of a “pedagogical ethic” is proposed, which acts as a builder of relationships and brings into play the consciences that from individual and selfish become collective, rediscovering in this way that sense of responsibility and belonging to the humanity of one respect to the others. In the time in which our societies are more and more declined in the plural, unleashing a real attack of “moral panic”, favoring “the pedagogy of conflict” advanced by Galichet could help to eliminate those attitudes children of the logic of passive tolerance that they consider diversity as a problematic factor and not as a value with a strong generative power that enriches.*

Riassunto – *Il contributo propone un’analisi dei temi dell’educazione alla cittadinanza e della pedagogia del conflitto secondo la visione del filosofo François Galichet. Partendo dalla disamina del passaggio dal paradigma lineare-sistematico a quello del frammento, il filosofo francese conviene che educare alla cittadinanza significhi educare al conflitto, alla diversità, contro ogni forma di omologazione e ipocrisia. In tale direzione si propone l’emergenza di “un’etica pedagogica” che funga da costruttrice di relazioni e metta in gioco le coscienze che da individuali ed egoistiche diventano collettive, riscoprendo così quel senso di responsabilità e di appartenenza all’umanità degli uni rispetto agli altri. Nel tempo in cui le nostre società sono sempre più declinate al plurale, scatenando un vero e proprio attacco di “panico morale”, favorire “la pedagogia del conflitto” avanzata da Galichet potrebbe aiutare ad eliminare quegli atteggiamenti figli della logica della tolleranza passiva che considerano la diversità come un fattore problematico e non invece come un valore dotato di un forte potere generativo che arricchisce.*

Parole chiave – pedagogia del conflitto, educazione alla cittadinanza, democrazia, responsabilità, Galichet

Keywords – pedagogy of conflict, citizenship education, democracy, responsibility, Galichet

Domenica Maviglia è Dottoressa di ricerca in Pedagogia interculturale presso il Dipartimento di Scienze cognitive, psicologiche, pedagogiche e degli studi culturali dell’Università degli Studi di Messina. È autrice di diversi saggi, tra cui *Intercultura e Critical Pedagogy* (Pisa, ETS, 2017); *Remarks on Frantz Fanon’s Thought. Deconstructing “White Mythologies”* (New York, Peter Lang, 2017); *On the Critical Researcher’s ‘moral and aesthetic responsibility’ in the consumer society* (Cham Heidelberg New York Dordrecht London, Springer, 2016). Principali interessi di ricerca: pedagogia critica nordamericana, pedagogia interculturale, filosofia dell’educazione e storia della pedagogia.

1. Dal paradigma lineare-sistematico al paradigma del frammento

Durante tutta l'età Moderna, il cui inizio si fa corrispondere convenzionalmente all'avvento dell'Illuminismo, prevale e si afferma l'idea che la ragione, supportata da strumenti tecnologici validi, possa portare l'uomo ad avere delle certezze assolute, oggettive e universali sia nei riguardi della realtà sia della sua stessa condotta. A causa di ciò, l'approccio conoscitivo prevalente era il paradigma lineare-sistematico, secondo il quale gli avvenimenti erano concatenati poiché rispondenti alla logica causale. Tutto, dunque, aveva un ordine, una sorta di gerarchia e seguiva regole condivise da tutti. Grazie a questa forma di fiducia nei confronti della ragione si potevano fare delle previsioni sul futuro che sembrava essere governabile e migliorativo delle condizioni umane.

A caratterizzare, infatti, questo periodo storico è stata, come afferma l'economista Samir Amin, una sorta di "spinta teologica", vale a dire la convinzione che le leggi storiche operassero "con rigidità inesorabile nella marcia serrata verso il progresso", gerarchizzando e sistematizzando il sapere, a testimonianza dell'ordine e della linearità che ispiravano i valori del tempo¹.

Ovviamente, l'insieme del processo di modernizzazione ha comportato conseguenze decisive anche per la vita degli individui e per le loro "forme di esistenza", tanto da prestare il fianco anche a delle chiavi di lettura dai risvolti essenzialmente negativi. Ne è un esempio mirabile la critica, a volte persino irritante, che Georg Wilhelm Friedrich Hegel rivolge alla filosofia moderna che appare ai suoi occhi come un tentativo di comprensione del mondo slegato dalle cose concrete e dalla dinamicità (quest'ultimo elemento caratterizzante la realtà stessa del mondo) e, pertanto, del tutto incapace di agire sulle vite degli individui. Per Hegel, infatti, la filosofia per essere scienza autentica, pur dovendo assumere la forma di un "sistema", deve allontanarsi da un'idea aprioristica in cui poter far rientrare e imbrigliare tutta la realtà. Al contrario, il "sistema" assume progressivamente la sua forma solo dopo aver attraversato delle fasi disomogenee, dopo incertezze e tentativi, per rielaborazioni e intrecci di prospettive e percorsi differenti². L'unico modo per incidere profondamente sulla vita degli uomini consiste, secondo il filosofo tedesco, nell'abbandonare ogni forma di pensiero astratto e di provare invece a superare le profonde lacerazioni e le innumerevoli scissioni che si manifestano, ad esempio, nelle opposizioni fra uomo e natura, fra sensibilità e intelletto, fra uomo e divino, fra individui e Stato. Questa idea consente a Hegel di analizzare il tema dell'*alienazione*, vale a dire quel processo attraverso cui un individuo, un popolo o una comunità "trasferiscono" ciò che è in loro costitutivo del loro modo d'essere a una potenza estranea, altra da loro, posta fuori, perdendo in tal modo la propria libertà³.

Il passaggio decisivo dalla chiave di lettura filosofica a quella propriamente socio-economica della modernità si deve tuttavia all'opera di Karl Marx (1818-1883) che riprende il concetto di alienazione di Hegel, lo modifica e con esso denota tutte quelle forme di separazione che la

¹ Cfr. S. Amin, *Il capitalismo nell'era della globalizzazione. La gestione della società contemporanea*, Trieste, Asterios, 1997, pp. 163-164.

² Cfr. L. Illetterati, P. Giuspoli, G. Mendola, *Hegel*, Roma, Carocci, 2010.

³ Cfr. G. W. F. Hegel, *Fenomenologia dello Spirito*, Milano, Bompiani, 2000.

società moderna capitalistica impone con forza a tutti i suoi membri. Per Marx, infatti, tutta la storia può essere letta come la storia dell'alienazione umana, in cui tutto diventa merce scambiabile, sostituibile e comprabile, compreso quello che di più importante posseggono gli individui, vale a dire la loro forza lavoro che una volta venduta (al capitalista di turno) si aliena e diventa altro rispetto all'operaio⁴.

Questa "civiltà del capitale" fondata sull'esaltazione dell'individualismo e caratterizzata dal consumismo coatto di merci reali e immaginari, imponendo nel mondo occidentale, e in Europa in particolare, un "pensiero unico" su che cos'è lo sviluppo e l'idea di società che in ultimo lo determina e produce, ha finito col proporre un modello che si è dimostrato essere alla lunga autoritario e pervasivo spingendo se stesso verso quello che recentemente, con linguaggio heideggeriano, è stato chiamato "l'autoannientamento"⁵.

Di fronte a questa pronunciata crisi della civiltà prodotta dal capitalismo e dalla sua ideologia, autori come Nietzsche e Heidegger hanno mostrato, come sottolineato da Gianni Vattimo, che non ci si poteva limitare a proporre semplicemente un "superamento critico" col rischio di rimanere imbrigliati nella stessa logica di pensiero di ciò che si voleva abbandonare ma che, al contrario, ciò di cui si sentiva la necessità era di guardare in maniera del tutto differente al significato delle cose⁶. Ciò che gli autori proponevano era, quindi, un vero e proprio smontaggio della razionalità assoluta e il guardare ad un orizzonte nuovo, dove a predominare non vi è la certezza e la verità ad ogni costo ma la critica di ogni forma di verità universale.

Sullo sfondo di una crisi della ragione così com'è delineata da questi autori, accentuata dal segno inesorabile di una decadenza economica, sociale e più in generale culturale dovuta ai processi di industrializzazione e burocratizzazione delle società occidentali e alle minacce totalitarie dei nuovi regimi fascisti e comunisti, sorse nella Germania degli anni Trenta del secolo scorso la Scuola di Francoforte che propose il rifiuto delle ideologie conformiste e autoritarie e la convinzione che il compito ultimo della teoria sociale stesse nel contribuire alla trasformazione del mondo⁷, accelerando così di fatto l'"uscita dalla Modernità"⁸.

Il culmine di questo processo che tende a sostituire alla visione ampiamente condivisa dei filosofi e degli storici della scienza che il progresso sia un processo graduale caratterizzato da un sempre miglioramento delle teorie scientifiche e delle tecniche di osservazione, un approccio olistico della realtà intesa come un tessuto inestricabile, privo di certezze definitive, dove convivono elementi contraddittori, si ebbe a partire dagli anni Settanta del Novecento, con l'interesse sempre più crescente mostrato dagli studiosi verso una nuova visione del mondo in cui gli oggetti di studio non si prestano allo spezzettamento dei fenomeni in parti isolate. Infatti, in molti ambiti disciplinari (dalla biologia alla fisica, dalla psicologia alla filosofia, dalle scienze cognitive alle scienze sociali) si individuano fenomeni le cui parti sono legate ciascuna alle altre da interazioni non descrivibili in forme lineari, un tessuto inestricabile privo di certezze definitive

⁴ Cfr. K. Marx, *Opere filosofiche giovanili*, Roma, Rinascente, 1950.

⁵ E. Franzini, *Moderno e Post-Moderno. Un Bilancio*, Milano, Raffaello Cortina, 2018.

⁶ Cfr. G. Vattimo, *La fine della modernità*, Milano, Garzanti, 1985.

⁷ Cfr. L. Gallino, *Sociologia e teoria critica della società*, in "Quaderni di Sociologia", 70-71, 2002.

⁸ G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, Brescia, La Scuola, 1997, pp. 245-271.

in cui convivono elementi contraddittori, espressione dell'anti dogmaticità del pensiero: *la complessità*⁹.

Alla linearità sistematica si sostituisce quindi la complessità sistemica che vede una continua costruzione e ricostruzione dei significati in luogo di verità assolute che prevedono l'utilizzo di un sistema dialogico flessibile in cui le parti siano dialoganti tra di loro¹⁰.

Inoltre, nella seconda metà del Novecento, oltre al crollo dell'impalcatura tradizionale fatta di valori, certezze e principi universali, inizia l'analisi critica di alcuni teorici circa il fenomeno della globalizzazione economica e socio-culturale, evidenziandone la contemporanea presenza di aspetti positivi ed altri negativi: se da un lato, tale fenomeno ha portato, infatti, ad un allargamento degli spazi e delle modalità di comunicazione, abbattendo le barriere dello spazio e del tempo, dall'altro lato, invece, tale processo non risulta affatto essere "indolore".

Secondo lo studioso franco-canadese Fernand Ouellet, ad esempio, sono tre le conseguenze legate strettamente al fenomeno della globalizzazione: la crisi dello Stato sociale (*Etat-providence*), l'aumento degli spostamenti di intere popolazioni da un paese all'altro e l'espansione della soggettività che si trasforma sempre più nell'individualismo¹¹.

In riferimento al primo punto, è da notare come la crisi dello stato sociale provoca anche un cambiamento del ruolo dell'educazione, divenuta secondo lo studioso oramai un mezzo per sviluppare competenze imprenditoriali tali da far diventare i soggetti attori produttivi in campo economico e sempre meno dipendenti dallo Stato (certo tutto questo potrebbe essere acquisito come fattore positivo a patto però che la globalizzazione non finisca per favorire in misura maggiore la popolazione ricca aumentando così il divario con quella povera¹²).

Il secondo punto dell'analisi di Ouellet intende mostrare come la presenza di popolazioni provenienti da più paesi provochi un incremento delle rivendicazioni identitarie sia nei gruppi minoritari sia in quelli autoctoni. La preoccupazione per la coesione sociale cresce soprattutto dopo i manifesti atti di intolleranza che, puntualmente nei periodi di crisi, ritornano con forza in scena. Si teme "l'inforestieramento", si affermano nuove forme di stereotipizzazione e di razzismo mentre un malessere diffuso alimenta ostilità verso gli immigrati nel loro complesso provocando fenomeni di discriminazione burocratizzate e razionalizzate. Anche il "differenzialismo culturalista" nei confronti degli immigrati stranieri, se riconosce loro il diritto a mantenere identità culturali differenti, di fatto, si rivela un modo raffinato per controllarli ed emarginarli.

Infine, per quanto riguarda il terzo aspetto, Ouellet sottolinea come si sia verificato paradossalmente che la vicinanza tra le persone non abbia generato quella tendenza al legame, alla solidarietà e alla partecipazione nel tessuto sociale ma, al contrario, ciò che effettivamente si è realizzato è la chiusura dell'uomo nella propria particolarità, generando un nuovo individualismo¹³. Un individualismo che secondo il filosofo canadese Charles Taylor potrebbe diventare

⁹ Cfr. C. S. Bertuglia, F. Vaio, *Complessità e modelli. Un nuovo quadro interpretativo per la modellizzazione nelle scienze della natura e della società*, Torino, Bollati Boringhieri, 2011.

¹⁰ Cfr. E. Morin, *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000.

¹¹ Cfr. F. Ouellet, *L'enseignement du fait religieux dans l'école publique?*, in "Carrefours de l'éducation", n. 14, juillet-décembre 2002, pp. 41-57.

¹² Cfr. K. Basu, *Oltre la mano invisibile. Ripensare l'economia per una società giusta*, Roma-Bari, Latera, 2013.

¹³ Cfr. F. Ouellet, *L'enseignement du fait religieux dans l'école publique?*, cit., pp. 41-57.

“narcisismo” ed “egocentrismo futile e assurdo” perché “il primato della ragione strumentale” non fa altro che produrre disinteresse e disillusione, privando l’uomo della sua libertà in modo “centralizzato e burocratizzato”¹⁴. Autenticità, libertà e uguaglianza, ideali originari della Modernità, perdono il loro valore trasformandosi nel loro contrario, accrescendo il distacco tra uomo e uomo e tra uomo e istituzioni. Il consumismo così occupa un posto centrale non solo nell’economia ma predomina anche nei rapporti umani e relazionali.

L’egocentrismo, sostiene Taylor, porta il soggetto alla soddisfazione di sé, dei suoi desideri, delle sue aspirazioni individuali “non assegnando alcun valore alle relazioni” utilizzate, invece, esclusivamente in modo strumentale. Questo tipo di atteggiamento, dunque, ha come diretta conseguenza una sorta di “atomismo sociale”, la “negazione di tutti gli orizzonti di senso” e il rifiuto di ogni tipo di trascendenza. “La libertà autodeterminata”, che non accetta obblighi dall’esterno, si autodistrugge non prevedendo prospettive di senso e non attribuendo significato alla realtà e agli altri¹⁵.

Tali dinamiche, che dominano la scena socio-economica, si ripercuotono anche in quella politica costringendo l’uomo ad assumere un atteggiamento volatile e consumista che caratterizza di riflesso i suoi rapporti con gli altri. Interesse e partecipazione alla vita dello Stato diventano, infatti, pressoché scarsi: infatti, qualora si metta in atto una qualche forma di coinvolgimento avviene solo per ottenere benefici e vantaggi a scapito di obiettivi collettivi e di ideali condivisi.

Questo è ciò che il sociologo tedesco Ralf Dahrendorf ha chiamato la “stagnazione della democrazia”¹⁶, un fenomeno di stasi e di indifferenza frutto di una serie di fattori quali, ad esempio, lo scandalo per l’elevata corruzione dei politici, il decentramento politico connesso alla globalizzazione, il non riconoscersi più (a causa della netta sensazione che il centro decisionale si sia spostato altrove) in un’istituzione rappresentativa come lo “Stato-Nazione. Lo stesso fenomeno è stato chiamato dal politologo francese Pascal Perrineau “*fracture civique*”, che fa percepire ai cittadini di essere rappresentati da istituzioni vissute sempre più come entità astratte¹⁷.

Per porre rimedio a queste considerazioni per nulla ottimistiche delle trasformazioni di ordine sociale, culturale, economico, il filosofo francese François Galichet ha provato a costruire e promuovere una visione dell’educazione alla cittadinanza, tanto possibile quanto urgente, che funga da costruttrice di relazioni. L’idea dell’autore, come vedremo in questo saggio, è che l’educazione alla cittadinanza è centrale per la tenuta dei sistemi democratici perché essa “mette in gioco” le singole coscienze che da individuali ed egoistiche diventano collettive, facendo in modo che gli individui riscoprano un senso di responsabilità e di appartenenza all’umanità degli uni rispetto agli altri.

¹⁴ C. Taylor, *Grandeur et misère de la modernité*, Montréal, Bellarmin, 1992, p. 78.

¹⁵ Cfr. *ivi*, p. 79.

¹⁶ R. Dahrendorf, *Dopo la democrazia. Intervista a cura di Antonio Polito*, Bari, Laterza, p. 7.

¹⁷ Cfr. P. Perrineau, *Introduction*, in P. Perrineau (dirigé par), *Le désenchantement démocratique*, La Tour d’Aigues, éditions de L’Aube, 2003, p. 5.

2. La “pedagogia del conflitto” come sfida etica

François Galichet, oggi professore emerito di Filosofia all’Università di Strasburgo, è stato ed è tuttora uno studioso attento del pensiero di Platone e di Heidegger, di Kant e di Hegel, oltre che un convinto sostenitore della natura filosofica della scienza dell’educazione. Il tema principale delle sue ricerche è l’educazione alla cittadinanza con l’obiettivo di andare oltre la definizione “minimale” di come educare ai diritti umani e alle libertà fondamentali. Infatti, lo scopo di Galichet è stato fin dai primi scritti la ricerca di una definizione di cittadinanza per così dire più esigente, di natura essenzialmente pedagogica, che andasse oltre la semplice uguaglianza dei diritti fondamentali e che si concentrasse in ultimo sull’interesse che i cittadini possono sentire nell’essere gli uni con gli altri, reciprocamente responsabili tra di loro.

Il tema dell’educazione civica, secondo Galichet, riemerge con urgenza ogni qualvolta una società si trova in periodi storici di crisi, vale a dire quando si è “in preda a disordini e dissesti” e alla messa in discussione delle sue stesse fondamenta. Viceversa, questo tema scompare dal dibattito o tende a non venir preso in considerazione, nei momenti in cui si è raggiunto un certo equilibrio e una certa stabilità¹⁸.

Ecco perché la società contemporanea che, come sostiene l’autore, si trova immersa in una nuova crisi che riguarda la legittimità dei valori stessi, è costretta a ritornare a discutere sulla cittadinanza e sui principi sui quali essa si fonda.

Per alcuni, afferma Galichet, educare alla cittadinanza viene considerato come un ritorno “alla morale, ai valori tradizionali”, al primato dei contenuti sulla relazione. Per altri, invece, è “un mezzo per adattare le istituzioni scolastiche alle esigenze della democrazia moderna” fondata sulla partecipazione, l’iniziativa, il dibattito, la riflessione critica e la pluralità delle prospettive.¹⁹

Dal punto di vista del filosofo francese, invece, educare alla cittadinanza non vuol dire raggiungere una finalità *consensuale*²⁰, di cui esaminare gli aspetti complementari e le caratteristiche, basata sulla costruzione del consenso, sul mantenimento dello *status quo* e sulla messa a tacere dei conflitti mascherati da una ipocrita accettazione, quanto piuttosto in un’azione di promozione della sfera critica che diventa generativa del dibattito democratico. In tal senso, Galichet sembra aderire alle posizioni dei filosofi Louis Althusser e Michel Foucault che criticavano aspramente la volontà e la tendenza degli apparati statali e sociali di omologare le menti, di assoggettare i corpi, di dominare le volontà e di manipolare le coscienze finalizzate alla spersonalizzazione e all’interiorizzazione del consenso²¹. Infatti, anche secondo Galichet, ci si può liberare da tutte le forme di dominio attraverso una netta *emancipazione* che dev’essere conquistata e difesa. In quest’ottica emanciparsi ed emancipare gli altri non è soltanto un requisito della ragione ma è da ritenere un dovere morale, un bisogno vitale²². Tuttavia, sulla

¹⁸ Cfr. F. Galichet, *L’éducation à la citoyenneté*, Anthropos, Paris, 1998, p. 1.

¹⁹ Cfr. *ivi*, pp. 1-5.

²⁰ *Ivi*, p. 16.

²¹ Cfr. L. Althusser, *Apparati ideologici di Stato*, Bologna, il Mulino, 1972; M. Foucault, *Microfisica del potere: interventi politici*, Torino, Einaudi, 1977.

²² Cfr. F. Galichet, *L’émancipation, Se libérer des dominations*, Lyon, Chronique Sociale, 2014.

scia di quanto teorizzato sempre da Foucault, anche per Galichet le forme di dominio da cui bisogna emanciparsi non sono semplici e facilmente identificabili. Al contrario, fanno della complessità e della sottigliezza i loro punti di forza rendendo così difficile l'opera dell'emancipazione: infatti, mentre ci si può facilmente ribellare o allontanare dagli oppressori visibili, apparenti o ben identificati è di gran lunga più difficile emanciparsi dagli oppressori invisibili e persino insensibili²³.

Consapevole di vivere in una "strana epoca" dove la *normativité* non esiste più o degrada in qualcos'altro, Galichet sostiene e promuove l'affermarsi di una coscienza che si autoforma prendendo liberamente dalla realtà gli spunti per il suo sviluppo²⁴. È in crisi, a suo parere, il principio di legittimità dei valori sui quali si basa ogni dibattito democratico.

La frantumazione e la disgregazione di questo principio, oggi, si avverte in molti ambiti e innesca delle reazioni a catena che determinano la perdita di ideali nei quali un tempo si credeva. Ciò induce a denominare questa società *anomique* per indicare non l'assenza di norma ma, al contrario, una proliferazione continua di nuove forme di legittimità che, non più ispirate a principi certi e universali, producono una sensazione di impercettibilità della norma. Di contro, si cercano forme di democrazia diretta non mediata per poter rispondere in modo più efficace alle problematiche soggettive dando così vita ad una sorta di "autonomizzazione deliberativa dei soggetti sociali"²⁵.

A questo stato di cose, Galichet propone l'urgenza di una educazione alla cittadinanza che rimetta l'uomo in condizioni di essere protagonista nel tessuto sociale e politico con la propria legittimità, trasformando la sua inerzia in un'azione responsabile che miri a ristabilire l'equilibrio tra relativismo e assolutismo. La risposta però non può consistere in un'affermazione o in un'imposizione intransigente di un solo sistema di riferimenti normativi. Secondo il filosofo francese, infatti, sarebbe utile riflettere concretamente sulle "rappresentazioni preliminari"²⁶ che ogni soggetto possiede nel proprio *background* personale che solitamente riscopre a scuola. La scuola, tuttavia, in questa direzione, detiene un ruolo fondamentale: educare alla gestione delle legittimità contraddittorie e concorrenti che "lacerano la società e gli individui" stessi. Ciò significa, nell'ottica di Galichet, saper insegnare la negoziazione e la mediazione attraverso un progetto pedagogico che vede e stimola a considerare l'altro come un interesse²⁷.

Tuttavia, non bisogna ritenere l'interesse verso gli altri la soddisfazione di un requisito "utilitaristico", bensì il diritto e dovere di agire sugli altri per scopi educativi.

Nello specifico, gli altri individui non sono da considerare riduttivamente dei soggetti con cui coesistere pacificamente senza alcuna volontà di oppressione o danneggiamento o, al contrario, mostrando loro la nostra solidarietà o simpatia. Quest'ultima condizione è da Galichet definita la "condizione minima" del passaggio dallo "stato di natura" (governato quasi esclusivamente da relazione di potere) allo "stato pacifico" (governato dal rispetto reciproco dei diritti di tutti). Ma Galichet sente il "bisogno" di andare oltre, di essere più esigente nell'analisi delle

²³ *Ibidem*.

²⁴ Cfr. F. Galichet, *L'éducation à la citoyenneté*, cit., p. 131.

²⁵ C. Sima, *Postcolonial education e società multiculturali*, Lecce, Pensa Multimedia, 2003, pp. 121-123.

²⁶ F. Galichet, *L'éducation à la citoyenneté*, cit., p. 139.

²⁷ Cfr. *Ivi*, p.142.

nostre relazioni con gli altri e questa esigenza viene soddisfatta dalla condivisione di valori, di concezioni, di progetti, di obiettivi a lungo termine. Ovviamente, tutto ciò favorisce certamente l'insorgere di divergenze di opinioni, di valutazione tra le varie posizioni, ma lungi dall'essere considerate delle imperfezioni, delle incompletezze, delle negatività, diventano, attraverso l'opera della mediazione tra le parti in competizione, il principio positivo di ogni progresso.

Condizione necessaria è, quindi, non accontentarsi della semplice coesistenza delle differenze ma di tendere sempre verso un approfondimento dei punti di vista, un superamento dialettico delle opposte opinioni, raggiungere intenzionalmente l'utilità comune, il benessere di tutti. Per riuscire in questi intenti, l'opera di mediazione deve, tuttavia, non ridursi solo ad essere un'esigenza discorsiva o argomentativa come tracciato da Jürgen Habermas nella sua "Etica del discorso"²⁸ ma, secondo Galichet, deve essere richiesta anche una "trasformazione degli altri"²⁹. Ciò che bisogna fare è di andare oltre la mera confutazione linguistica delle tesi in competizione e interessarsi maggiormente alle ragioni profonde, psichiche, culturali e sociali che fanno aderire gli individui ad una tesi piuttosto che ad un'altra. In questo modo si raggiunge l'obiettivo di non considerare gli individui come attori di un dibattito, in cui si confrontano le opinioni e le argomentazioni a sostegno di una tesi al fine di convincere il proprio interlocutore, bensì ci si interessa agli altri come persone con cui stabilire una relazione formativa.

La pedagogia, in questa prospettiva, non è più semplicemente un mezzo utile a soddisfare dei fini etico-politici indipendenti ma costituisce essa stessa un fine, un processo che porta il soggetto a "prender forma" nella direzione di una riscoperta della propria umanità con la consapevolezza di appartenere ed essere in relazione con una comune umanità rappresentata dagli altri.

Da questi presupposti nasce la sua "pedagogia del conflitto"³⁰, secondo cui non bisogna rifiutare *tout court* la realtà, seppur ci appaia difficile e frammentata ma accettare questa situazione complessa e considerare l'educazione alla cittadinanza come uno strumento per far dialogare le posizioni divergenti e caotiche³¹.

Educare alla cittadinanza attiva consiste, secondo Galichet, nel far emergere i problemi e i turbamenti che consentono ad ognuno di uscire dallo stato di stasi e di accettazione passiva dell'altro. Ciò significa scuotere "*une identité trop massive et de introduire la divergence et la dissonance*"³², non per preparare solo alla coesistenza e alla tolleranza, ma per soffermarci a riflettere sugli aspetti e i particolari che ci separano dagli altri. In questo modo, il conflitto che scaturisce dal confronto di opinioni contrastanti diventa un modo per avvicinarci all'altro senza simulare una falsa comunanza nell'ottica dell'accettazione forzata. Dal punto di vista del filosofo francese, infatti, la strada percorribile per poter gestire le legittimità contraddittorie che lacerano

²⁸ J. Habermas, *Etica del discorso*, Torino, Einaudi, 2009.

²⁹ F. Galichet, *La citoyenneté comme pédagogie: réflexions sur l'éducation à la citoyenneté*, in "Revue des sciences de l'éducation", 28 (1), 2002, pp.105-124.

³⁰ F. Galichet, *L'éducation à la citoyenneté*, cit., p. 146.

³¹ Cfr. *Ivi*, p. 138.

³² *Ivi*, p. 146.

la società e gli individui, non è quella di adottare “posture ipocrite o posture buoniste”³³ ma, accettare nel panorama così vasto, contraddittorio e problematico della nostra storia il conflitto in una dimensione pedagogica. Ciò vuol dire rivalutare la dimensione del conflitto non come forza distruttiva ma come una fonte preziosa e generativa di conoscenza.

Galichet, dunque, annovera il conflitto come caratteristica centrale della sua teoria pedagogica: non è possibile cercare di cancellarlo, ignorarlo e risolverlo definitivamente poiché “lo sviluppo filogenetico ed ontogenetico dell’essere umano è inesorabilmente legato alla presenza di conflitti”³⁴. Esso è, pertanto, considerato come parte costitutiva dell’essenza stessa dell’uomo e della realtà capace di dare luogo ai necessari rinnovamenti che permettono all’umanità di evolversi.

Il filosofo francese, riconoscendo, dunque, nel conflitto un tratto saliente della società del XXI secolo, non propone il ritorno alla morale tradizionale ma opta, invece, per una pedagogia che riconosca e valorizzi il conflitto in tutte le sue parti, sia a livello individuale che sociale: non si può più educare alla cittadinanza prescindendo dall’educazione al conflitto.

Ogni qual volta si scontrano posizioni e valori contrastanti, Galichet suggerisce di ripartire dalle relazioni che si nutrono di diversità. Nel confronto e nel conflitto, precisa il filosofo francese, le parti si riconoscono come membri dotati di pari dignità, non perché assoggettati ad un ideale comune ma in quanto portatori di istanze eterogenee. La democrazia, i valori e le istanze ad essa associati, in questo modo, non sono frutto di un’autorità superiore ma si costruiscono con la partecipazione di tutti coloro i quali sono impegnati a negoziare per il bene comune. Di conseguenza, serve favorire l’emergenza di una pedagogia che riconosca il conflitto non come male necessario, bensì come elemento intrinseco alle relazioni stesse, dotato di un forte potere generativo. Dello stesso avviso è lo psicoanalista Gérard Mendel³⁵ che considera il momento conflittuale come elemento essenziale nella società a tal punto da definirlo come un valore in opposizione al potere esercitato dall’autorità in quanto detentore di cambiamento, di riorganizzazione e di opposizione a qualsiasi forma di oppressione e sottomissione.

In questa direzione, la “pedagogia del conflitto” si fonda e promuove un progetto educativo finalizzato all’acquisizione della capacità critica che consente ad ogni persona di rilevare e constatare le contraddizioni, le dinamiche e le logiche che strutturano e regolano l’ambiente sociale, le relazioni ed anche il ruolo “interpretato” personalmente da ciascun soggetto.

In tale prospettiva, il potere creativo e generativo del conflitto è capace di dar luogo ad una sorta di “stimolo intellettuale” per la promozione di relazioni più intense e significative da vivere come risorse. Ecco perché, secondo Galichet, è necessario non confondere la pratica del conflitto con il concetto “confinante” di competizione. Infatti, pur essendo entrambe le nozioni caratterizzate dalla disputa, dall’antagonismo, dalla “lotta per una vittoria”, essi sono nondimeno concetti profondamente diversi. Innanzitutto, ciò che caratterizza la competizione è essenzialmente una sorta di “scontro a distanza”, una lotta in cui i contendenti non hanno un contatto

³³ M. Scavi, *Ascolto attivo ed esplorazione di mondi possibili*, in G. Favaro, L. Luatti (a cura di), *L’intercultura dalla A alla Z*, Milano, Franco Angeli, 2004, p. 192.

³⁴ A. Portera, P. Dusi, *Gestione dei conflitti e mediazione interculturale*. Milano, FrancoAngeli, 2005, p. 141.

³⁵ G. Mendel, *Pour décoloniser l’enfant*, Payot, Paris, 1972.

diretto. Infatti, nella competizione, di solito, le regole della disputa sono per così dire imposte dall'alto senza che i partecipanti abbiano la possibilità di avere "voce in capitolo", vale a dire di scegliere o di modificarle in corsa. D'altronde il fine ultimo della competizione è di stabilire chi è il vincente e il perdente rispetto a una data prestazione. Nel conflitto, al contrario, i contendenti sono sempre vicini, vi è un "corpo a corpo" in cui l'esito non è stabilito da un organo superiore e trascendente ma rimane una faccenda immanente i protagonisti in gioco: tuttavia, non vi è spazio per entrambi i contendenti, uno dei due deve per forza sparire, "annullarsi"³⁶. L'annullamento degli altri è da intendere, in questo caso specifico, in chiave metaforica perché la strategia del conflitto è di causare essenzialmente un progetto educativo che si basa sulla relazione con gli altri, sul convincere gli altri della bontà del proprio agire o del proprio pensiero, nel cambiarlo facendo diventare l'altro uguale a se stessi non usando la forza o l'arte della manipolazione, bensì attraverso un'opera di conversione pacifica e rispettosa della libertà di tutti.

Ciò che si deve evitare è di concepire, quindi, il conflitto un produttore di comportamenti disfunzionali e disgregatori rispetto alle relazioni, che dà vita ad "atteggiamenti gerarchici" di superiorità e inferiorità, di potenza e arrendevolezza, di divisione ed esclusione, tutti elementi che nella fattualità della vita si traducono in forme dominio, sopraffazione, razzismo, tolleranza passiva, omologazione, sfruttamento ed abuso del diverso, insabbiamento e negazione delle differenze.

Al contrario, se il conflitto è ben gestito diviene generatore di *input* che aiuterà ad acquisire una nuova *forma mentis* che valuta la diversità non come un fattore problematico da accettare per la buona convivenza ma come un valore che arricchisce e stimola.

"La solidarietà tra estranei"³⁷, il "saper essere e il saper stare insieme"³⁸ rappresentano i requisiti indispensabili che, secondo Galichet, ognuno deve possedere perché la società di oggi possa continuare a vivere e non soltanto a sopravvivere. Tali requisiti rappresentano, inoltre, delle grandi sfide etiche per l'uomo della nostra epoca abituato ad una visione consumistica di sé e utilitaristica degli altri. Affinché ciò si possa realizzare e non rimanga solo una semplice utopia è necessario, puntualizza il filosofo francese, "che si instauri una situazione di pedagogia reciproca"³⁹ nella quale la pedagogia non rappresenti solo un mezzo per raggiungere uno scopo ma sia un fine in sé. In quanto tale, non può prescindere da un'azione che ha come scopo di produrre un cambiamento all'interno della società e, principalmente nel luogo deputato all'educazione: la scuola.

3. Scuola ed etica democratica

Nella "pedagogia del conflitto" di François Galichet si incarna il principio democratico secondo il quale tutti gli uomini sono uguali in diritti e doveri. Ciò significa che gli individui in egual

³⁶ F. Galichet, *La citoyenneté comme pédagogie: réflexions sur l'éducation à la citoyenneté*, cit., pp. 105-124.

³⁷ J. Habermas, *Etica del discorso*, cit.

³⁸ C. Sima, *Dalla neutralizzazione delle diversità alla pedagogia del conflitto*, in A. M. Di Vita, E. Giambalvo (a cura di), *Figure della differenza, corpi, generi, culture*, Palermo, CISU, 2005, pp. 9-30.

³⁹ F. Galichet, *L'éducation à la citoyenneté*, cit., p. 148.

misura devono essere posti nelle condizioni di partecipare attivamente alla costruzione sociale e politica del proprio paese e di acquisire, in tal senso, anche la consapevolezza dell'importanza di tale intervento.

La possibilità e la consapevolezza non nascono però dal nulla ma si costruiscono all'interno di quel luogo principalmente deputato a rendere tutti gli uomini uguali: la scuola. Tuttavia, si chiede Galichet, se il diritto all'istruzione in quanto "parte dei diritti fondamentali dell'uomo"⁴⁰, riesca ad educare davvero ai valori dell'altruismo, della cittadinanza e della solidarietà verso coloro i quali non sono in grado di avere una "riuscita" quanto e come gli altri.

La scuola, nell'ottica del filosofo francese, si è anzitutto preoccupata della sana competizione tra gli allievi perché intenta a preparare gli studenti al successo socio-professionale. La competizione, pur essendo inevitabile e insormontabile, costituisce di fatto la base della socializzazione democratica (ovviamente Galichet si sta riferendo alla competizione regolamentata e organizzata dal punto di vista delle pari opportunità). Lo stesso principio di concorrenza può scorgersi anche in tutte quelle pratiche scolastiche più cooperative quali, ad esempio, i lavori di gruppo o i dibattiti: anche in queste occasioni, infatti, si possono osservare rapporti di tipo comparativo in cui i soggetti sono messi nelle condizioni di confrontarsi con gli altri soltanto per partecipare alla più generale competizione sociale, economica o politica.

Tuttavia, secondo Galichet, è urgente che nella scuola si passi dalle pratiche competitive a quelle basate essenzialmente sul conflitto, vale a dire che si attui un passaggio dalle pratiche scolastiche di tipo comparativo a un rapporto pedagogico dove ad essere in primo piano è la stessa relazione tra gli studenti e in cui i contenuti della conoscenza da strumento di lotta diventano semplici opportunità, piccoli pretesti, per educare ai valori e alla vita sociale.

L'idea di scuola di Galichet è d'altronde il riflesso della sua idea e del suo concetto stesso di democrazia. Infatti, il filosofo francese opera una distinzione tra democrazia formale e democrazia sostanziale. La prima enuclea solo in linea di principio quelli che sono i criteri per l'uguaglianza e le pari opportunità, la seconda invece le mette in atto.⁴¹

Per fare in modo che la democrazia sia reale e immanente, afferma Galichet, non si deve volere solo l'affermazione teorica dei principi di rispetto ed uguaglianza ma è utile l'impegno di ciascuno nel "trasformare l'altro che mi appare e si dà ordinariamente a me come mio ineguale, per farne precisamente, per quanto si possa fare, il mio eguale"⁴².

Lo stesso principio etico a base della democrazia è rinvenibile, secondo Galichet, anche nella scuola poiché si trova intimamente legato alla professione di insegnante. Infatti, secondo l'autore, il possesso di conoscenze non è per niente sufficiente per attestare la capacità di un insegnante. Se fosse così, d'altronde, non ci sarebbe nessuna differenza tra il mestiere dell'insegnante e quello dello scienziato o di un uomo particolarmente colto. Al contrario, l'insegnante si distingue dalle altre figure professionali perché è in grado di soddisfare le esigenze morali ed esistenziali dei suoi allievi, per la sua capacità di relazionarsi con gli altri. In questa visione, l'insegnante ha il dovere di comprendere il significato sociale, culturale ed economico di ciò che

⁴⁰ *Ivi*, p. 150.

⁴¹ Cfr. C. Sirna, *Postcolonial education e società multiculturali*, cit., pp. 117-136.

⁴² F. Galichet, *L'éducation à la citoyenneté*, cit., p. 158.

insegna e non fermarsi alle nozioni. Egli dev'essere sempre in grado di prevedere le reazioni dei suoi allievi e i dibattiti che potrebbero scaturire tra di loro, in maniera tale da regolare le questioni funzionali e la portata epistemologica della sua disciplina. In altre parole, l'insegnante ha il dovere di non essere semplicemente uno specialista competente nel suo campo ma un cittadino responsabile e lucido al pari dei suoi allievi⁴³.

Si tratta, pertanto, nell'ottica del filosofo, di elaborare ed applicare un progetto eminentemente pedagogico che responsabilizzi e coinvolga nel processo educativo tutti i membri, senza distinzioni relative a gerarchie o presunte posizioni di potere.

Naturalmente, le relazioni tra gli individui e, in modo particolare tra gli studenti, devono essere incoraggiate e pensate come una sorta di apprendistato nel quale applicare i principi dell'etica democratica. Il mettersi in gioco insieme agli altri, utilizzando il "dibattito democratico" e collaborando attivamente, consente a ciascuno di apprendere "sul campo" la gestione efficace dei conflitti, il rispetto e la "solidarietà tra estranei".

È, tuttavia, dall'esperienza della disuguaglianza che si origina il senso di responsabilità, che si mettono in movimento tutti i meccanismi di coscientizzazione e di presa in carico della cura dell'altro. Pertanto, per formare dei cittadini consapevoli e non solo delle persone istruite teoricamente su diritti e doveri, è indispensabile promuovere una coscienza critica che si ponga in uno stato di continua domanda. Questo può essere considerato, per Galichet, l'unico antidoto contro l'appiattimento morale e l'egoismo imperante. Serve, dunque, per tale fine educativo, coinvolgere gli studenti in una situazione di "pedagogia mutua" dove ci si prende carico vicendevolmente dei destini altrui. A tale proposito, è stato, inoltre, rilevato che qualsiasi studente può diventare "esperto" se coadiuvato in modo ottimale dall'insegnante attraverso la creazione di contesti adeguati, dove cioè vige il criterio di "partecipazione periferica legittimata" che garantisce ad ogni singolo studente l'accesso all'apprendimento. Così facendo, l'apprendimento diventa "pratica sociale" e non è più la conoscenza che viene trasmessa allo studente ma è lo studente che va immesso criticamente nel sapere⁴⁴.

Tale costrutto è ancora meglio articolato da Galichet quando sostiene che l'azione congiunta tra personale docente e studenti e, a sua volta, la collaborazione e il tutoraggio tra gli stessi studenti non è semplicemente un procedimento tecnico assimilabile alle forme di apprendimento collaborativo ma permette l'emersione della *question de l'individuation*⁴⁵. Quest'ultima consiste nella constatazione del carattere assolutamente arbitrario e casuale della disuguaglianza e, di converso, della singola riuscita scolastica che, slegate da cause specifiche atte a giustificare il possesso o meno di "presunte capacità", spinge gli studenti a rendersi consapevoli di tale ingiustizia e, allo stesso tempo di limitarla.

Questa modalità educativa, a parere di Galichet, "diventa un rapporto indiscutibile e originario a partire dal quale possono essere pensati tutti i rapporti"⁴⁶. In altre parole, essa costituisce un'etica pedagogicamente democratica che si fonda sul rapporto di interesse primordiale "con"

⁴³ Cfr. F. Galichet, *Ethique et déontologie de l'enseignement*, in G. Vincent (Dir.), *Responsabilités professionnelles et déontologie*, Paris, L'Harmattan, 2002.

⁴⁴ Cfr. B. M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale*, Roma, Carocci, 2001.

⁴⁵ F. Galichet, *L'éducation à la citoyenneté*, cit., p. 181.

⁴⁶ *Ivi*, p. 185.

l'altro, sopprimendo la distanza che separa ciascuno dalla vista del "volto"⁴⁷ dell'altro, assumendosi così la responsabilità di rifiutare criticamente indottrinamenti e percorsi pedagogicamente manipolati da apparati mascherati da una finta e falsa democrazia.

4. Conclusioni

Come più volte sottolineato da diversi autori, il Novecento è stato sicuramente il secolo in cui sono crollate le certezze dovute all'esistenza di una ragione pura. Questa dilagante crisi della ragione ha prodotto alcune sintomatiche e ricorrenti tesi filosofiche note con le "etichette" di pensiero debole, sapere senza fondamento, realtà inventata, post-moderno, ecc. La stessa istanza per così dire deassolutizzante si afferma non solo nel pensiero filosofico ma insidia anche la scienza considerata la più esemplare fra tutte, vale a dire la fisica (soprattutto per opera di Heisenberg e delle sue relazioni di incertezza). Ad essere messi in discussione sono, inoltre, anche alcuni presupposti fondamentali che stanno alla base delle strutture socio-economiche, con in testa l'economia capitalistica e la sua utopica capacità di sapersi autoregolare attraverso un mercato del libero e competitivo. Un esempio mirabile è dato dallo sviluppo del movimento operaio e della lotta portata avanti contro l'alienazione sul posto di lavoro (in particolare nelle fabbriche) che tende ad estraniare le persone, ad omologarle, a farle perdere la propria dignità.

Ciò che in definitiva viene meno è quindi l'idea che la nostra vita sociale (così come il pensiero scientifico) sia caratterizzata da processi unitari, omogeni, fissati una volta per tutte. Di conseguenza, è necessario che si abbandoni ogni tipo di spiegazione lineare a sostegno di una prospettiva circolare che cerca di comprendere un dato tipo di fenomeno attraverso un movimento che va dalle parti al tutto e dal tutto alle parti. Data questa visione della conoscenza, non ci sarà più il problema di come rendere legati, omogenei e coerenti i diversi punti di vista ma l'obiettivo diventerà quello di comprendere come diversi punti di vista si producono reciprocamente e come, arricchendosi entrambi, possano produrre e far emergere nuova conoscenza.

Il filosofo dell'educazione francese François Galichet individua in questo requisito il fondamento di un progetto pedagogico che consiste nell'educare gli individui alla cittadinanza a cui tutti, bambini compresi, sono chiamati a partecipare. L'idea di base dell'autore è un'educazione alla cittadinanza che non sia indiretta, dispensatrice di sapere e competenze necessarie all'applicazione di un "habitus" democratico ma che faccia "mettre les pieds dans le plat" tramite un confronto immediato con la realtà. Quest'ultima lungi dall'essere, come abbiamo detto, armonica, lineare e uniforme è caratterizzata, al contrario, dalla presenza di continui conflitti tra le parti che però nondimeno possono dare luogo a nuove forme e possibilità di conoscenza. Il riconoscimento e l'accettazione di tutto ciò sono, secondo Galichet, le condizioni essenziali per il raggiungimento di una cittadinanza che consente agli individui di metterli nelle condizioni di saper affrontare, gestire e sperabilmente superare i diversi conflitti esistenti. In quest'ottica, il conflitto non è dunque manifestazione di violenza o di disaccordo permanente bensì strumento

⁴⁷ E. Lévinas, *Etica e infinito*, Roma, Città Nuova, 1984, p. 112.

strategico per superare ogni tipo di divisione esistente nella società. Pertanto, il perenne confronto con gli aspetti più problematici e conflittuali della vita consente, nell'ottica di Galichet, di generare nelle coscienze, anche dei più piccoli, gli strumenti validi per sviluppare i valori democratici e, soprattutto, quelli umani.

5. Bibliografia di riferimento

- Althusser L., *Apparati ideologici di Stato*, Bologna, il Mulino, 1972.
- Amin S., *Il capitalismo nell'era della globalizzazione. La gestione della società contemporanea*, Trieste, Asterios, 1997.
- Basu K., *Oltre la mano invisibile. Ripensare l'economia per una società giusta*, Roma-Bari, Laterza, 2013.
- Beck U., *La società del rischio*, Roma, Carocci, 2000.
- Bertuglia C. S., Vaio F., *Complessità e modelli. Un nuovo quadro interpretativo per la modellizzazione nelle scienze della natura e della società*, Torino, Bollati Boringhieri, 2011.
- Chiosso, *Novecento pedagogico*, Brescia, La Scuola, 1997.
- Contini M. G., Genovese A., *Impegno e conflitto. Saggi di pedagogia problematicistica*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.
- Favaro G., Luatti L., *L'intercultura dalla A alla Z*, Milano, FrancoAngeli, 2004.
- Foucault M., *Microfisica del potere. Interventi politici*, Torino, Einaudi, 1972.
- Franzini E., *Moderno e Post-Moderno. Un Bilancio*, Milano, Raffaello Cortina, 2018.
- Galichet F., *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, Anthropos, 1998.
- Galichet F., *La citoyenneté comme pédagogie: réflexions sur l'éducation à la citoyenneté*, in "Revue des sciences de l'éducation", 28 (1), 2002, pp.105-124.
- Galichet F., *Ethique et déontologie de l'enseignement*, in G. Vincent (Dir.), *Responsabilités professionnelles et déontologie*, Paris, L'Harmattan, 2002.
- Galichet F., *L'école, lieu de citoyenneté*, Paris, ESF, 2005.
- Galichet F., *L'émancipation, Se libérer des dominations*, Lyon, Chronique Sociale, 2014.
- Gallino L., *Sociologia e teoria critica della società*, in "Quaderni di Sociologia", 70-71, 2002.
- Gigli A., *Conflitti e contesti educativi*, Bergamo, Edizioni junior, 2004.
- Habermas J., *Etica del discorso*, Bari, Laterza, 1985.
- Habermas J., *L'inclusione dell'altro*, Milano, Feltrinelli, 1998.
- Hegel G. W. F., *Fenomenologia dello Spirito*, Milano, Bompiani, 2000.
- Illetterati L., Giuspoli P., Mendola G., *Hegel*, Roma, Carocci, 2010.
- Latouche S., *L'Occidentalizzazione del mondo*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.
- Lévinas E., *Etica e infinito*, Roma, Città Nuova, 1984.
- Marx K., *Opere filosofiche giovanili*, Roma, Rinascita, 1950.
- Maviglia D., *Intercultura e Critical Pedagogy*, in Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A., *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, ETS, 2017, pp. 373-382.
- Mendel G., *Pour décoloniser l'enfant*, Paris, Payot, 1972.
- Morin E., *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000.

Ouellet F. *L'enseignement du fait religieux dans l'école publique?*, in "Carrefours de l'éducation", n. 14, juillet-décembre 2002, pp. 41-57.

Portera A., Dusi P., *Gestione dei conflitti e mediazione interculturale*, Milano, Franco Angeli, 2005.

Sirna C., *Postcolonial education e società multiculturali*, Lecce, Pensa Multimedia, 2003.

Sirna C., *Dalla neutralizzazione delle diversità alla pedagogia del conflitto*, in Di Vita A. M., Giambalvo E. (a cura di), *Figure della differenza. Corpi, generi, culture*, Palermo, CISU, 2005, pp. 9-30.

Taylor C., *Grandeur et misère de la modernità*, Montréal, Bellarmin, 1992.

Touraine A., *Libertà, uguaglianza, diversità*, Milano, Il Saggiatore, 2002.

Tramma S., *Educazione e modernità*, Roma, Carocci, 2005.

Varisco B. M., *Costruttivismo socio-culturale*, Roma, Carocci, 2001.

Vattimo G., *La fine della modernità*, Milano, Garzanti, 1985.

Received September 2, 2019

Revision received September 23/September 25/October 21, 2019

Accepted November 4, 2019