



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO

Dottorato di Ricerca in Scienze della Cooperazione Internazionale

“Vittorino Chizzolini”

Ciclo n. XXIII

IL DISCORSO PUBBLICO SULLA DIVERSITA' CULTURALE

Le politiche educative nazionali del Messico

Tesi di dottorato di:

Lorena Moretti

Supervisore:

Prof. FELICE RIZZI

Anno Accademico 2011/2012

INDICE

Introduzione	4
Capitolo 1. Scelte metodologiche	14
1.1 Un'attitudine di comprensione	14
1.2 Uno studio di caso	17
1.3 Il lavoro di terreno	19
1.3.1 L'analisi dei documenti	25
1.3.2 La raccolta di interviste	36
Capitolo 2. La diversità culturale nello spazio pubblico	41
2.1 Interpretare le politiche	42
2.2 Stato e diversità culturale	49
2.3 Concettualizzare la diversità culturale	66
Capitolo 3. Elementi di contesto	77
3.1 Caratteristiche del Paese	77
3.2 La varietà socio-culturale	84
3.3 L'educazione	88
3.3.1 Le linee internazionali	94
Capitolo 4. Costruzione delle politiche educative	99
4.1 Il modello di pianificazione	99
4.2 Struttura e organi incaricati	104
4.2.1 Organi interni alla Segreteria di Educazione Pubblica	110
4.2.2 Organi esterni alla Segreteria di Educazione Pubblica	136
4.2.3 Altri elementi del SEN: i servizi educativi	143
4.3 Alcuni temi chiave	147
Capitolo 5. Contenuto delle politiche educative	168
5.1 Analisi dei singoli documenti	168
5.2 La concezione risultante della diversità culturale	215
5.3 Alcuni temi chiave	224
5.3.1 La postura dello Stato messicano nella storia	226
5.3.2 L'influenza delle rivendicazioni indigene	232
5.3.3 La diversità culturale nel progetto odierno di cittadinanza	241
5.4 Prospettive individuali sulla diversità culturale	248
Conclusioni	257
Bibliografia	265
Allegati	273

INTRODUZIONE

Questa sezione è dedicata alla presentazione della ricerca, a partire dal fatto controverso che ha attratto la nostra attenzione e per il quale abbiamo formulato il problema di partenza scelto. Da qui discende la costruzione dell'oggetto di ricerca, che utilizza una domanda centrale e la relativa ipotesi come strumenti per guidare il protocollo d'indagine. Nell'ultima parte presentiamo il piano dell'elaborato, per rendere conto della struttura discorsiva che ha guidato l'operazione di restituzione della ricerca.

CONSTATAZIONE E PROBLEMA INIZIALE

Nel lungo processo di affermazione dei diritti dell'uomo, si è giunti, al principio del nuovo millennio, a generare un consenso di politiche e strategie su scala internazionale che interpretano il ruolo dell'educazione come cruciale e decisivo. Alleanze globali e regionali, come quelle per gli Obiettivi del Millennio, l'Educazione per tutti e per la Qualità dell'Educazione, propongono, sotto l'egida degli organismi multilaterali, un quadro concettuale basato sul riconoscimento dell'educazione non solo come diritto fondamentale in sé, ma anche importante strumento di appropriazione degli altri diritti e di autodeterminazione per gli individui e le collettività¹. La convinzione è che essa sia un fattore chiave per rafforzare le capacità umane in ogni settore, poiché apporta una serie di benefici sul piano economico, sociale e politico; un'educazione di qualità contribuirebbe, infatti, ad aumentare il reddito degli individui, quindi a propiziare lo sviluppo economico dei Paesi, e permetterebbe alle persone di agire con le conoscenze necessarie in questioni che rivestono importanza per il proprio benessere². Attraverso la dotazione di strumenti essenziali per l'apprendimento (come la lettura, la scrittura, il calcolo, l'espressione orale e la soluzione di problemi) e di contenuti di base (conoscenze teoriche e pratiche, e valori), l'educazione mette in grado gli esseri umani di appropriarsi integralmente del ventaglio di possibilità a loro disposizione per vivere e lavorare con dignità, per partecipare alla vita civile e politica della propria comunità, per migliorare la qualità della propria vita e continuare ad apprendere.

¹ I riferimenti normativi al diritto all'educazione in questi termini sono numerosi; ricordiamo soprattutto gli strumenti fondamentali, quali: La Dichiarazione Universale dei diritti umani (1948), la Convenzione UNESCO contro la discriminazione in educazione (1960), il Patto sui diritti economici, sociali, culturali (1966), unitamente ai quadri d'azione delle Conferenze di Jomtien (1990) e di Dakar (2000) sull'Educazione per Tutti.

² E' la prospettiva UNESCO, espressa in numerose pubblicazioni. Si veda, ad esempio: UNESCO, *Perspectivas de la UNESCO sobre Políticas Educativas, Culturales, de Ciudadanía y de Juventud*, Paris, UNESCO, 2007.

Ma in che misura le linee di indirizzo internazionali trovano traduzione sul piano operativo nelle politiche educative dei singoli Paesi? Un immaginario viaggio tra i sistemi educativi nel mondo renderebbe purtroppo manifesta la profonda discrepanza tra l'enunciazione di principio qui presentata e il dato di realtà: l'educazione, lungi dall'essere un diritto umano effettivo, spesso costituisce al contrario un evidente terreno di discriminazione.

Il termine "educazione", è necessario specificare, ha un'ampia gamma di significati, che abbracciano esperienze realmente differenti nei vari contesti; l'oggetto a cui stiamo rivolgendo la nostra attenzione è l'ambito dell'educazione formale, che ha un ruolo predominante nei sistemi educativi statali, struttura in cui si concretizzano le politiche pubbliche nazionali.

In questo ambito, numerose evidenze, costituite da statistiche³ e analisi di terreno, portano a riscontrare che i sistemi educativi nazionali agiscono molto spesso come strumento di amplificazione delle differenze tipiche di un dato contesto. Ciò può essere espresso almeno secondo due dimensioni. In termini di accesso all'educazione, abbiamo ancora un'alta percentuale di persone che, a livello mondiale, sono ancora escluse dall'alfabetizzazione di base; ciò rivela che i sistemi educativi sono orientati alla selezione in ingresso, spesso basata su prerequisiti in termini di competenze possedute e disponibilità economica. In termini di permanenza dentro il sistema educativo, i tassi di abbandono e di ripetizione mostrano l'esercizio di una accertata selettività anche una volta ottenuto l'accesso, una selettività molto sottile, dal momento che conduce all'impossibilità di appropriarsi delle opportunità educative intese come contenuti, risultati ma, soprattutto, capacitazione⁴. Addentrandoci maggiormente nella questione, scopriamo che il meccanismo di selezione e selettività dei sistemi educativi pare essere intimamente correlato alla dimensione culturale. Se consideriamo, infatti, casi concreti di questa discriminazione, gli individui e le categorie impossibilitati ad appropriarsi delle opportunità educative vengono sovente a coincidere con coloro i quali dichiarano appartenenze culturali diverse dal modello di maggioranza in un dato contesto. Si potrebbe sostenere, cioè, che comunemente accedono al sistema ed ottengono buoni risultati coloro che sono già positivamente integrati nello standard culturale dominante⁵.

Se rivolgiamo l'attenzione a queste 'diversità', tra cui possono rientrare, a seconda dei contesti, stranieri, minoranze linguistiche e popoli autoctoni, le statistiche mostrano che è proprio tra la popolazione di questo tipo che normalmente si concentrano tutti gli indicatori di inefficienza

³ E' possibile evidenziarlo consultando, ad esempio, le statistiche UNESCO ed EFA (www.UNESCO.org).

⁴ Schmelkes, Sylvia, *Educación en y para la diversidad*, Mexico, Universidad Iberoamericana, 2007.

⁵ Lopez, Nestor, *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO, 2005.

del sistema educativo⁶. Possiamo riscontrare, ad esempio, che esiste una correlazione positiva tra i livelli nazionali di analfabetismo, abbandono o ripetizione e la maggiore concentrazione di “minoranze culturali”⁷, e spesso le cifre e le percentuali costituiscono degli indicatori minimi della realtà, perché si basano sui dati di coloro che hanno accettato di riconoscersi come “minoranze”, affrontando il timore di esporsi alla discriminazione già imperante.

In effetti, l’organizzazione dei sistemi educativi nazionali sembra rispecchiare una mancanza di visione sia del sistema nel suo complesso che degli attori coinvolti. L’educazione oggi è divisa tra la tensione al rinnovamento e la tendenza a rimanere ancorata ad una fotografia del suo contesto di riferimento ormai superata. Il “paesaggio” sociale, culturale, comunicazionale in cui essa è inserita è andato modificandosi ed è divenuto più complesso rispetto al passato, nella misura in cui la scuola si è vista forzata a ricevere alunni e alunne differenti, situazione per cui possiamo dire che le aule sono veri e propri spazi di identità multiple. Si è soliti, però, sottolineare solo le problematiche di natura linguistica, educativa e culturale che questo mutato “paesaggio” suscita, ma non i vantaggi, dimenticandosi che il problema non risiede nella varietà degli utenti del sistema educativo, bensì nella sua incapacità a rispondere alle specifiche necessità.

Questo difetto viene interiorizzato anche dagli attori del sistema, tra cui gli insegnanti, che sono anch’essi prodotto di una determinata tradizione pedagogica, la quale ha modellato la loro percezione della situazione educativa. Si perpetua così una visione semplificante della realtà, che si alimenta continuamente dentro il sistema educativo, e che diviene terreno fertile per la discriminazione. Accanto alla retorica del pluralismo e della proposta di ampliare e reinterpretare gli obiettivi dell’educazione nazionale alla luce delle nuove cittadinanze regionali e planetarie, infatti, convive la realtà: spesso sono le persone a soccombere alle logiche dell’omogeneizzazione e dell’assimilazione culturale piuttosto che le istituzioni scolastiche a cambiare⁸.

Dobbiamo allora davvero pensare che il diritto all’educazione non valga per tutti? O piuttosto che esso sia impermeabile alla relazione con gli altri diritti culturali? Infine, è impossibile per un sistema educativo nazionale pensarsi pertinente ed accessibile in termini di appartenenza culturale? Sono interrogativi estremamente sentiti, e l’attualità del tema è documentata dall’enfasi posta su questo aspetto nelle dichiarazioni di principio internazionali.⁹

⁶ Lopez, Luis Enrique, “La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere”, *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*, n° 13 (1997), 47-98.

⁷ Adottiamo questo termine poiché così vengono comunemente rappresentate le comunità che differiscono dal modello dominante, anche se non concordiamo con questa rappresentazione. Cfr. capitolo 2.

⁸ Bocchi, G., Ceruti, M., *Educazione e globalizzazione*, Milano, Cortina, 2004.

⁹ Per quanto riguarda quest’ultime, cfr. a titolo di esempio: *Dichiarazione UNESCO sulla diversità culturale* (2001) e *Convenzione UNESCO sulla protezione della diversità culturale* (2004).

Fa eco a questi interrogativi la diffusa preoccupazione per il tema delle identità e diversità culturali. Oggi si riscontra, in effetti, una certa predominanza dell'attenzione nei confronti delle dinamiche culturali, testimoniata anche da movimenti e mobilitazioni in tutto il pianeta, e ciò è senz'altro dovuto, almeno in parte, al fenomeno della mondializzazione che stiamo vivendo. Quest'ultimo viene spesso letto come processo di contaminazione culturale su larga scala, che porta con sé due dinamiche opposte ma ugualmente caratterizzabili come “culturali”¹⁰. Da un lato, la tendenza ad uniformarsi ad un modello unico dominante, colpevole di far scomparire la ricchezza delle diversità locali; dall'altro, il ripiegamento del locale sulle proprie specificità, che fa affidamento alla diversificazione come arma di resistenza all'uniformazione globale. A ciò si sovrappone un'altra tensione, quella tra cambiamento e continuità, che viene variamente attribuita ai due poli della dinamica sopra enunciata da oppositori e sostenitori della globalizzazione, con il risultato che siamo a domandarci quali processi di cambiamento e di identificazione culturale siano “innocui” nello scenario globale.

In qualche modo, la diversità culturale è diventata sinonimo di identità¹¹ e ha terminato con l'intrecciarsi saldamente, invece che ad un discorso propositivo, al tema delle rivendicazioni identitarie e della violenza. L'identità può venire interpretata sia come “fonte di ricchezza e calore” sia come “fonte di violenza e terrore”¹², ma di essa preoccupa principalmente il richiamo al senso di appartenenza ad un gruppo o comunità, nella misura in cui ciò può essere strumentalizzato con l'istigazione fino a diventare arma per esercitare violenza su altri gruppi¹³. E' innegabile che i discorsi su violenza e identità, terrorismo e genocidio continuino ad intrecciarsi e confondersi sui media di tutto il mondo, e ciò avviene in maniera quasi automatica senza approfondimento o mediazione; si accettano così espressioni come “terrorismo islamico”, “occidente” o “civiltà” senza interrogarsi sul loro senso. Si adotta perciò l'abitudine alle classificazioni, un atteggiamento che ha importanti precedenti in epoca coloniale ma tornato in auge dopo l'11 settembre, il quale produce una sorta di filtro della conoscenza che ci rende incapaci di vedere la varietà contenuta nella storia dei Paesi e degli individui.

Ritornando all'ambito di nostro stretto interesse, le politiche educative, possiamo chiederci di quali sfide è portatrice questa recente attenzione al tema della diversità culturale. Se uno dei compiti maggiori delle politiche educative è quello di tradurre i vasti obiettivi nazionali in specifici piani educativi, e se la preoccupazione della Nazione è quella di costruire e conservare se stessa, si intende come le politiche nazionali possono avere due grandi obiettivi nel relazionarsi

¹⁰ Hannerz, Ulf, *La diversità culturale*, Bologna, Il Mulino, 1996.

¹¹ Benhabib, S., *La rivendicazione dell'identità culturale. Eguaglianza e diversità nell'era globale*, Bologna, Il Mulino, 2005.

¹² Sen, Amartya, *Identità e violenza*, Roma – Bari, Laterza, 2006, prefazione.

¹³ Questo il punto di partenza della riflessione di Sen. Ivi, p. 5.

con la diversità culturale. In primo luogo, che questa non conduca ad una disarmonia che possa generare conflitti; inoltre, che essa non impedisca di continuare il processo di costruzione nazionale. Non possiamo dimenticare il ruolo dell'educazione nella costruzione dell'identità nazionale quando, durante i secoli XIX e XX, l'alfabetizzazione è stata determinante nei movimenti nazionalisti europei, laddove le lingue unificate si sono convertite in idiomi vernacolari dello Stato, e nei movimenti di liberazione nazionale in Africa, Asia e America; quest'ultimi, infatti, hanno trovato fondamento anche sulla difesa di una lingua comune, sull'espansione delle scuole governative, e sulla diffusione di testi, diplomi e certificati scolastici¹⁴. Raccogliendo questi elementi dalla storia, accogliamo la sollecitazione di un'altra questione controversa: comprendere come le minoranze culturali vengono incorporate alla retorica dell'identità nazionale.

Tutti gli elementi fin qui elencati, la contraddizione insita nell'educazione, il suo ruolo nel processo di 'Nation Building' ed il sospetto nei confronti delle dinamiche di identificazione culturale, si combinano in una miscela che può gravemente penalizzare comunità o individui considerati "portatori" di diversità. Ricercando evidenze di ciò nei contesti reali, il nostro interesse si è focalizzato su un caso emblematico, rappresentato dalla condizione dei popoli indigeni in America Latina.

La regione dell'America Latina presenta un panorama molto ricco dal punto di vista della multiculturalità, in quanto si constata la presenza di una quantità notevole di gruppi etnici e popolazioni autoctone, che si riconoscono in una determinata lingua e organizzazione sociale. Per questo, si può considerare l'America Latina un vero e proprio laboratorio delle diversità culturali. La numerosità dei gruppi si accompagna all'alta percentuale della popolazione che si dichiara appartenente ad essi, che pertanto non possiamo considerare "minoranza" in termini quantitativi. La maniera utilizzata nel tempo dai governi per gestire tale ricchezza è stata quella di tentare una omogeneizzazione della cittadinanza. Tutte le politiche di indigenismo attuate, infatti, si sono rivelate principalmente forme di negazione etnica. Solo recentemente questa concentrazione di diversità ha ottenuto un riconoscimento formale da parte delle istituzioni pubbliche tanto che, in molte Carte Costituzionali, gli Stati si autodefiniscono "multiculturali" o "multietnici". Tale riconoscimento formale sembra però limitarsi ad una vuota affermazione di principio, dal momento che su molti piani, tra cui il sistema educativo, non si verifica l'effettivo godimento dei diritti fondamentali da parte delle popolazioni autoctone. Possiamo constatare, infatti, che la distinzione tra popoli originari e resto della società si intreccia con un'altra caratteristica della Regione, cioè l'ineguale distribuzione della ricchezza.

¹⁴ Bertely Busquets, M., *Historia Social de la escolarización y uso del castellano escrito*, Mexico, CCSH, 1998.

Va precisato che la nostra riflessione non può prescindere dal richiamare l'evoluzione politico-economica del continente. La crisi del debito estero e dello stato degli anni 1980 e le conseguenti politiche di aggiustamento strutturale di stampo liberista dirette a controllare l'iperinflazione, si sono coniugate con tipi di regimi che hanno mal distribuito i costi delle politiche. La conseguenza è che oggi possiamo riscontrare come caratteristica molto marcata del contesto latinoamericano il neoliberismo, identificabile con una distribuzione socio-politica che tende a dividere i cittadini in integrati ed esclusi¹⁵, in una situazione in cui la democrazia partecipativa sembra essere espressione solo della volontà dei primi. Tra gli esclusi, figurano le popolazioni autoctone che, se storicamente hanno legato la propria organizzazione sociale alla detenzione del territorio e delle ricchezze naturali, sono oggi completamente esautorati dal godimento di esse. L'esclusione economica diventa in questo contesto esclusione sociale. Divenuti in tal senso "minoranza", gli appartenenti alle popolazioni indigene sono spesso vittima di discriminazione razziale e le loro richieste di autodeterminazione considerate pericolose per la società nel suo complesso.

COSTRUZIONE DELL'OGGETTO D'INDAGINE

In casi come quello presentato, la condizione di svantaggio nell'ambito educativo rivela anche una valenza strutturale, nel momento in cui consideriamo l'accesso al potere decisionale; la discriminazione verso i portatori di diversità culturale, infatti, pare originarsi dal meccanismo stesso di costruzione delle politiche pubbliche. E' in causa qui è il nesso tra la possibilità di partecipare alla determinazione delle politiche educative e il godimento del diritto all'educazione: se chi appartiene a modelli culturali diversi non accede al potere decisionale, le politiche educative non avranno come risultato la pertinenza del sistema educativo e la piena promozione della diversità culturale. Esattamente su questo aspetto si è indirizzato il nostro interesse, che ha cercato di tradurre la constatazione di un'evidenza in un problema sociologico che fungesse da base per il lavoro di indagine. La ricerca, pertanto, muove dall'asserzione che le dinamiche di inclusione/esclusione nel sistema educativo paiono strettamente correlate alla considerazione della diversità culturale in un determinato contesto.

Le differenti piste di lavoro possibili per rintracciare l'origine del problema enunciato, hanno tutte condotto ad interrogarsi attorno allo statuto della diversità culturale, in particolare al significato ad essa attribuito nel progetto di cittadinanza in un determinato contesto. Abbiamo inteso che la diversità culturale può essere sia letta come un fattore di rischio, sia riconosciuta come un

¹⁵ Lazzari, F., *Le solidarietà possibili. Sistemi, movimenti e politiche sociali in America Latina*, Milano, Franco Angeli, 2004.

dato di fatto o, ancora, preconizzata come un valore. Molto spesso è possibile rintracciare delle contraddizioni tra il livello delle dichiarazioni ufficiali e quello dell'applicazione delle politiche, contraddizioni che possono essere indice di una collocazione non risolta rispetto allo schema logico presentato. A partire da ciò, la scelta è stata quella di analizzare il discorso pubblico sulla diversità culturale per contribuire a manifestare la postura che lo Stato ha adottato nei confronti di essa; il campo di applicazione dell'analisi sono le politiche educative, proprio per la loro centralità nel progetto di cittadinanza di una Nazione.

La domanda centrale da cui prende avvio il presente lavoro e che ha guidato l'analisi è la seguente: come è concepita la diversità culturale nella costruzione delle politiche educative pubbliche intese a promuoverla?

Questa formulazione permette di dirigere l'attenzione su un duplice versante: da un lato, il contenuto delle politiche, dal quale si crede di poter rintracciare una caratterizzazione tipica del concetto di diversità culturale; dall'altro, il livello della struttura e degli strumenti di cui le politiche possono dotarsi. Infatti, parlare di "costruzione delle politiche" significa considerare dove e come esse si plasmano in un dato contesto ed eventualmente le tipologie di attori coinvolti e i livelli di partecipazione previsti.

Una prima risposta alla domanda guida, che va sottoposta a prova tramite la strategia di verifica, proviene dall'ipotesi, alla quale attribuiamo il significato di linea di orientamento generale per il lavoro di terreno. Abbiamo ipotizzato che andremo a riscontrare nei documenti e nei discorsi con cui si veicola la politica educativa pubblica una concezione propositiva della diversità culturale, che sarà tipicamente presentata come un valore, in linea con le dichiarazioni internazionali. Proponiamo però di leggere le politiche come rappresentazioni sociali, cioè piena espressione del contesto in cui sono plasmate. Per questo motivo, la concezione della diversità culturale che emerge dalle politiche è strettamente dipendente da quella che viene comunemente veicolata nel campo sociale più ampio. Pertanto, la diversità culturale sarà autenticamente caratterizzata come un valore nelle politiche educative solo se lo è nel sistema sociale e nelle politiche generali nel loro complesso. Se così non fosse, sarà altamente probabile riscontrare incompletezze o incoerenze nella visione proposta dalle dichiarazioni ufficiali e, allo stesso tempo, nella struttura e organizzazione di cui vengono dotate le politiche.

STRUTTURA DELL'ELABORATO

Non è stato semplice organizzare il lavoro di restituzione della ricerca svolta in forma scritta, soprattutto perché la temporalità discorsiva non procede di pari passo con quelle cognitiva e più prettamente operativa, che invece caratterizzano il corso dell'indagine. Ciò ha imposto di adotta-

re, durante la stesura, uno schema iterativo più che cronologico, che ha previsto di comporre parti diverse in momenti diversi, per modificare in seguito le une a partire dalle altre. Solo al termine della composizione è stato redatto l'indice definitivo.

Dopo la presente introduzione, dedicata ad esporre l'interesse di partenza che ha mosso l'indagine, il primo capitolo di questo elaborato presenta la collocazione della ricerca dal punto di vista metodologico ma anche, potremmo dire, più ampiamente epistemologico. Qui viene giustificata la scelta per la ricerca qualitativa e della strategia di verifica, legata allo strumento dello studio di caso, ma si propongono al lettore anche i passi compiuti nella costruzione dell'oggetto e degli strumenti di raccolta dei dati sul campo.

Il secondo capitolo ricostruisce invece la storia della riflessione teorica intrattenuta con l'oggetto di ricerca. La scelta è stata quella di non distinguere tra la presentazione della letteratura sull'argomento e il quadro concettuale scelto, ma di far interloquire i due livelli in un processo dialettico di superamento di alcune proposte, verso la ricerca di una prospettiva ulteriore. E' qui che si presenta il tema dello statuto della diversità culturale nello spazio pubblico, nella sua relazione con la postura dello Stato e con il progetto di cittadinanza ad essa connesso. Questa sezione è relativamente contenuta, in quanto ulteriori elementi del quadro concettuale sono presentati nella rielaborazione dei risultati del lavoro di campo, al capitolo quinto.

Il terzo capitolo fornisce una panoramica generale sul contesto scelto per lo studio di caso, il Messico, con particolare riguardo agli aspetti maggiormente relazionati con il nostro oggetto di indagine. Dopo un breve quadro storico che permette di collocare il sistema di governo messicano, si caratterizza la peculiarità socio-culturale del Paese, per focalizzarsi, infine, sul campo educativo. All'interno di questa sezione, trova spazio la trattazione dedicata alle linee di politica educativa internazionale accolte dallo Stato messicano.

Il quarto capitolo è dedicato alla restituzione dei risultati del lavoro di campo, relativamente alla dimensione della costruzione delle politiche educative. Dopo aver presentato la gerarchia di pianificazione delle politiche educative, si presenta la struttura complessiva del sistema educativo nazionale messicano, dedicando ampio spazio alla descrizione delle istituzioni che si occupano di promozione della diversità culturale, per terminare con l'argomentazione di alcuni punti nodali dall'analisi dei risultati.

Il quinto capitolo prosegue il lavoro di restituzione dei dati, affrontando la dimensione del contenuto delle politiche. Ciò viene effettuato tramite la presentazione dei documenti deputati a fondare e comunicare la politica educativa, per ricavarne la concezione della diversità culturale veicolata dal singolo documento e, infine, dalla globalità dei documenti. Contiene inoltre una sezione dedicata a possibili linee interpretative sui risultati emersi. Il capitolo termina con un appo-

sito paragrafo dedicato a ricostruire la visione degli intervistati sulla diversità culturale, alla ricerca di suggerimenti per una reale visione propositiva.

Infine, nelle conclusioni, viene delineata la posizione raggiunta rispetto all'ipotesi iniziale, unitamente ad alcune considerazioni tematiche in merito alla promozione della diversità culturale. Viene presentata, inoltre, una valutazione del lavoro svolto in termini di punti di debolezza della ricerca e possibili piste di approfondimento aperte.

RINGRAZIAMENTI

Un enorme debito di gratitudine mi lega alle tante persone che hanno contribuito ad alimentare questa ricerca con le proprie opinioni e indicazioni.

Riconosco questo debito, in primo luogo, nei confronti dei messicani che mi hanno accolto e sostenuto durante l'indagine di campo, dimostrando in ogni modo la loro proverbiale ospitalità. Ringrazio i direttori e funzionari del Ministero dell'Educazione, Rosy Laura Castellanos, Eleuterio Olvera, Alicia Xochitl Olvera Rosas, Jorge Mondragón, Eugenio Vargas, Yesid Sierra, Fernando Salmerón, Beatriz Rodriguez, Ana Laura Gallardo, Bibiana Riess Carranza, José Francisco Lara, Marcela Santillan, Rafael Freyre Martinez, Juan Carlos Melgor, Juan José Serrato Velasco, Sara Elena Mendoza Ortega, per la professionalità e passione dimostrate nel proprio lavoro e per l'entusiasmo impiegato nel volermi far comprendere con chiarezza.

Ringrazio Maria Bertely Busquets, Sylvia Schmelkes, Natalio Hernandez, Hector Diaz Polanco, Rodolfo Stavenhagen, Raul Velasco Cruz, Luis Gomez che, in qualità di ricercatori ed esperti (alcuni vere e proprie autorità) hanno condiviso con me le loro conoscenze senza indugio, facendomi sentire parte di tale preziosa comunità scientifica.

Ringrazio soprattutto la professoressa Gloria Ramírez della Cattedra UNESCO di Diritti Umani della UNAM, che non solo ha messo a disposizione mezzi e contatti personali e mi ha aperto la sua casa, ma che ha rappresentato per me una guida sapiente e saggia, insostituibile dal punto di vista scientifico e umano.

Riconosco, infine, l'enorme debito verso coloro con cui è iniziata questa avventura in Italia: le mie compagne di corso per il confronto costante, la mia famiglia per il sostegno necessario e il prof. Felice Rizzi che, in qualità di supervisore, mi ha indirizzato e mantenuto sulla strada scelta attraverso la sua solidità e i nostri interessanti e puntuali scambi di vedute.

CAPITOLO 1

SCELTE METODOLOGICHE

“Adottare un certo stile di ricerca è un atto implicitamente politico: le ricerche non sono neutre né nei loro fondamenti né nei loro metodi poiché incorporano un modello del mondo sociale. Il ricercatore deve sempre chiedersi cosa dà per scontato nel proprio quadro di riferimento ed essere in grado di spiegarlo”¹⁶.

Il capitolo è dedicato ad esplicitare le scelte di fondo della ricerca, sul piano epistemologico e metodologico. Ampio spazio viene dedicato alla descrizione della strategia di verifica scelta e degli strumenti di raccolta dei dati impiegati.

1.1 UN'ATTITUDINE DI COMPrensIONE

La stesura e conduzione di un progetto di ricerca rappresentano per l'autore un importante momento di bilancio rispetto alla propria ontologia esplicativa che, elemento molte volte solo implicito, è comunque inevitabilmente intrecciata come un fitto ordito alla trama costituita dal protocollo e dalle azioni di ricerca. Nel caso del presente progetto, la preoccupazione per ciò che Bourdieu chiama la propria “psicogenesi scientifica”¹⁷, cioè come la provenienza formativa e professionale, la visione del mondo, gli interessi, le motivazioni, condizionino la costruzione dell'oggetto di studio e possano influenzare i risultati stessi del lavoro scientifico, è stata una costante compagna di viaggio. Si è trattato di una preoccupazione concreta, a tratti sincera apprensione, che ha plasmato le scelte metodologiche, ha determinato le svolte e le frequenti soste di ponderazione che hanno caratterizzato uno sviluppo non lineare del progetto di ricerca. L'attitudine costante di riflessività e “vigilanza epistemologica”¹⁸ in cui è sfociata tale preoccupazione ha riguardato tutto lo sviluppo del progetto, dalla fase di esplorazione fino al momento della restituzione discorsiva, a tal punto che potremmo parlare di tre dimensioni della ricerca: teorica, empirica ed epistemologica, ugualmente importanti nella definizione dell'oggetto di studio e nella raccolta delle informazioni.

Una prima scelta di fondo ha riguardato la collocazione della ricerca a livello di finalità generale. Pur conscia che la motivazione per la scelta dell'oggetto di studio era la volontà che un certo stato di cose (la condizione di discriminazione in campo educativo nel quale versano le mino-

¹⁶ Sapsford, Roger and Jupp, Victor, *Data collection and analysis*, London, Sage Publication Ltd., 2006, p.305.

¹⁷ Bourdieu, Pierre, *Science de la science et réflexivité*, Paris, Raison d'agir, 2001.

¹⁸ Ibidem.

ranze culturali in America Latina) cambiasse, quindi che il punto di partenza fosse un problema sociale, non ho voluto posizionarmi nell'ambito della ricerca applicativa, la cui finalità è quella, ad esempio, di rispondere a problemi d'azione o massimizzare l'efficacia di taluni interventi.¹⁹ La scelta è stata invece quella di forzare l'interpretazione del problema sociale di partenza per ottenere un problema sociologico,²⁰ che poggiasse cioè sull'empasse di conoscenza di una data realtà più che sulla volontà di cambiarla, posizionandosi così nell'ambito della ricerca fondamentale. La finalità della ricerca fondamentale è infatti quella di contribuire a far avanzare la conoscenza, ponendosi in un'ottica esplorativa rispetto ad una certa realtà. Se il nostro problema di partenza si colloca nel bisogno di descrivere la realtà per risolvere un'empasse di conoscenza, il metodo più adatto per rispondervi è risultato quello della ricerca descrittiva.²¹

L'atteggiamento di vigilanza epistemologica impedisce - è implicito- di ritenere che il risultato del lavoro di ricerca possa essere una descrizione oggettiva della realtà; è stata senz'altro considerata l'influenza della soggettività del ricercatore sulle informazioni raccolte e della relazione instauratasi con l'oggetto di osservazione. Ci muoviamo infatti nell'ambito delle scienze sociali, e ancora più specificamente nella metodologia della ricerca qualitativa, che posa ormai solidamente sull'evidenza della interferenza dell'osservatore sulla realtà, forse uno dei pochi elementi mutuati dai nuovi paradigmi delle scienze dure. Nel nostro caso, l'oggetto di indagine richiede una cautela doppiamente accorta in quanto, trattandosi di ricostruire la concezione della diversità culturale, abbiamo a che fare con un costrutto mentale, individuale e collettivo, del contesto studiato ma che, come tale, coinvolge forzosamente la percezione del ricercatore.

L'intenzione è stata quella di mantenere, nei confronti della realtà esplorata, un'attitudine di comprensione piuttosto che di spiegazione: non forzare con un atto esterno di giudizio esplicito il risultato ma dare voce agli attori ed ai documenti per far emergere ciò che questi ci dicono dell'oggetto di studio. Alcune delle conseguenze più evidenti per il lavoro empirico riguardano la restituzione dei risultati e la funzione dell'ipotesi. Per quanto riguarda la restituzione dei risultati, non si è voluto procedere troppo oltre sfociando in uno schema di lettura strettamente ermeneutico o causale ma ci si è limitati a sistematizzare i contenuti emersi sulla base di possibili piste di lavoro suggerite dai testimoni privilegiati e dagli altri attori coinvolti. Per quanto riguarda l'ipotesi, essa ha ricoperto una funzione di orientamento generale nei confronti del lavoro empirico, ma non ha determinato in maniera vincolante le categorie di analisi dei dati. Si è scelto di non procedere secondo un asse esclusivamente deduttivo, dall'ipotesi alle variabili giù fino a dimensioni e indicatori da rintracciare nei documenti e nelle interviste. Pur riconoscendo la speci-

¹⁹ Finalità generali che possono avere, ad esempio, le ricerche di tipo valutativo o la ricerca-azione.

²⁰ E' il problema di partenza, così come viene enunciato con maggiori dettagli nell'introduzione.

²¹ Che, come esplicitato nel paragrafo 1.2, utilizza come strategia di verifica, tra le altre, lo studio di caso.

ficità dei diversi materiali trattati, l'intenzione è stata quella in generale di lasciare aperto il capo anche a categorie di analisi che emergessero nel corso dell'approfondimento, collocandosi operativamente a cavallo dello spartiacque tra induzione e deduzione.

Ulteriore scelta di fondo del presente progetto di ricerca è stata quella di adottare un'attitudine sistemica, quella che Morin identifica come esplicitazione del pensiero complesso,²² sia in riferimento allo schema di intelligibilità utilizzato per guardare all'oggetto di indagine, sia dal punto di vista metodologico. Abbiamo avuto infatti la pretesa di non esaurire la comprensione del nostro oggetto nell'atto di ridurlo alle dimensioni in cui abbiamo dovuto, per fini pratici, scomporlo per la descrizione. Abbiamo avuto la pretesa di considerare la maggior parte possibile di relazioni tra il nostro concetto di riferimento, la diversità culturale, e gli altri concetti di riferimento per le politiche educative. Abbiamo avuto la pretesa di rintracciare quanti più legami possibili e inter-retroazioni tra le parti che compongono il sistema educativo, tra il contenuto e la struttura delle politiche, tra il campo educativo e gli altri ambiti del campo sociale. Guardare il nostro oggetto di studio secondo questa prospettiva ha significato collocare il sistema educativo al centro dello spazio sociale, quale risultato della struttura di tale spazio ma che, in senso inverso, genera capacitazione, influenzando a sua volta, in ultima analisi, sulla struttura del campo sociale stesso.

Dal punto di vista metodologico, ciò ha significato seguire uno "scenario non lineare di ricerca"²³ che, pur appoggiandosi sul susseguirsi delle varie fasi del progetto di ricerca, imponeva di ritornare in maniera dialogante, ad ogni nuova "scoperta", alle fasi precedenti per retro alimentare la relazione tra teoria e prassi, superando la soluzione di continuità tra conquista, costruzione e constatazione.²⁴ Ha implicato la scelta di lavorare su più fonti, i documenti e le fonti orali, e mettere in campo diversi strumenti di indagine, ciascuno dei quali necessario, per le proprie specificità, a descrivere una tessera differente del mosaico da comporre. Ha giustificato l'utilizzo dello studio di caso come strategia di verifica, appellandoci al principio ologrammatico della teoria sistemica, secondo il quale in ciascuna delle sue parti più piccole è rintracciabile il tutto del sistema.

²² Morin, Edgar, *La Méthode*, Paris, Seuil, 4vo., 1984-1991.

²³ Quivy, Raymond e Van Campenhoudt, Luc, *Manuale di ricerca per le scienze sociali*, Roma, Edizioni Borla, 1996, p. 227.

²⁴ E' la concezione della ricerca scientifica di Gaston Bachelard, alla quale si ispirano numerosi testi di metodologia, tra cui: Quivy, van Campenhoudt, op. cit..

1.2 UNO STUDIO DI CASO

Stabilito come universo di riferimento la ricerca fondamentale, con la sua finalità esplorativa e descrittiva, è sorta la necessità di trovare la strada migliore per rendere operativa l'intenzione e per facilitare la comunicabilità dei risultati. L'oggetto di studio, la concezione della diversità culturale nelle politiche educative, data la sua complessità e polisemia, avrebbe potuto a nostro parere acquisire una forma comunicabile solo attraverso un'esemplificazione concreta.

Del resto, è proprio della ricerca qualitativa rivolgersi ad un tipo di analisi intensiva che, per acquisire profondità, non può prescindere dall'essere quanto più possibile circoscritta. Per questo motivo, e per ragioni di fattibilità (la temporalità richiesta dall'immersione in un contesto estero) è stato scartato un approccio di tipo comparativo.

Allo stesso tempo, si è voluta sottolineare l'importanza del contesto nella ricerca qualitativa. E' necessario considerare, certamente per onestà rispetto alla possibilità del singolo ricercatore di svolgere un lavoro di ampio respiro, ma soprattutto per la qualità intrinseca dell'approccio scelto, che difficilmente il lavoro di analisi può essere generalizzato, sia nei risultati che nella sua stessa impostazione. D'accordo con Sartori, sosteniamo che i concetti relativi al campo sociale sono estremamente contestualizzati, "a tal punto imbevuti di contesto, così fundamentalmente radicati nella loro rispettiva cultura, storia e località da essere «incommensurabili»".²⁵ Senza l'intenzione di cadere in qualche forma di relativismo o di incomunicabilità estrema, ci pare che questo approccio possa salvaguardare l'onestà intellettuale del ricercatore e, al contempo, prevenire una tendenza all'esportabilità dei risultati che potrebbe nuocere gravemente alla ricerca nel campo educativo.²⁶ Inoltre, sostenere la contestualizzazione dei costrutti dell'analisi crea un vincolo di coerenza anche con la struttura della nostra ipotesi, basata sull'idea di rappresentazione sociale.²⁷

Considerate tutte le cautele descritte, il terreno di analisi deve però garantire la possibilità di poter cogliere l'oggetto di studio come parte di una rete di relazioni per rendere esplicita l'ottica sistemica; è stato necessario quindi scegliere un opportuno ambito e livello di analisi in termini geografici, temporali e socio-gerarchici (tipologia di attori coinvolti).

La decisione è stata quella di focalizzarsi sulle politiche educative per la promozione della diversità culturale di un Paese dell'America Latina emanate dall'attore pubblico negli ultimi dieci anni. La scelta del Paese è ricaduta sul Messico per diversi motivi. In primo luogo, le politiche educative pubbliche del Paese sono sollecitate oggi da numerosi cambiamenti del contesto politi-

²⁵ Sartori, G., "Comparazione e metodo comparato", in Sartori, G. e Molino, L. (a cura di), *La comparazione nelle scienze sociali*, Bologna, Il Mulino, 1991, p. 38.

²⁶ Ci pare diffusa la tendenza, soprattutto da parte degli organismi internazionali, a "convincere" i governi sull'adozione di determinate politiche o programmi proprio documentandone l'efficacia con studi sociali realizzati in contesti altri.

²⁷ Cfr. Introduzione.

co, sociale ed economico, che rendono interessante una loro analisi in termini di pertinenza della struttura e dei contenuti. Lo schema politico del Messico e, di conseguenza, il modo in cui si formulano le politiche educative, è cambiato considerevolmente negli ultimi 20 anni, a causa principalmente del sorgere di movimenti politici e civili oppositori e dell'ampliamento delle libertà civili e politiche, tutti fattori che hanno messo in questione la capacità di governo, ma anche a causa di alcune trasformazioni demografiche, come l'innalzamento dell'età media della popolazione e il complesso fenomeno sociale della migrazione.²⁸ Proprio a causa delle evidenti brecce di equità nel sistema educativo nazionale, che toccano direttamente la popolazione cosiddetta non maggioritaria, oggi viene messa in discussione la capacità di cambiamento e trasformazione che all'educazione è sempre stata attribuita nella storia del Paese. Nello stesso tempo, si può constatare una pronta accoglienza da parte dello Stato messicano delle linee internazionali mirate alla promozione della diversità culturale. E' possibile identificare, ad esempio, l'influenza diretta delle politiche UNESCO nel Paese, prontamente incorporate nella normativa nazionale, anche a causa della presenza dell'ufficio regionale UNESCO, che lavora in stretta relazione con il governo messicano. Per contro, il Paese ha acquisito una certa autorevolezza nel contesto internazionale proprio come laboratorio per la promozione della diversità culturale in campo educativo; è ritenuto infatti esempio illuminato in America Latina di applicazione e contestualizzazione delle politiche di Educazione Interculturale Bilingue.

In secondo luogo, il contesto sociale messicano offre una diversificazione altissima in termini di appartenenze culturali. La varietà geografica dei suoi territori, le specificità regionali (oggi apparentemente incentivate dal processo di decentramento politico), l'alto numero di gruppi etnici originari presenti sul territorio, i processi di migrazione esterna (dai Paesi del Nord e del Sud del mondo e verso gli Stati Uniti) ed interna (dalle comunità rurali ai centri urbani), l'amalgama che si produce nelle città, crocevia multiculturali, sono tutti fattori che fanno del Messico idealmente un continente nel continente.

In terzo luogo, a partire dal recente processo di transizione alla democrazia, si sono originate numerose tensioni sociali, tra cui quelle che hanno visto il diretto coinvolgimento delle popolazioni indigene;²⁹ sulla loro base, dalla fine degli anni '90, si sono sviluppate riforme costituzionali e politiche importanti che hanno chiamato in causa il nesso tra Stato ed etnicità.

²⁸ Flores-Crespo, P., *Análisis de política pública en educación: línea de investigación*, Mexico D.F., Universidad Iberoamericana, 2008, p. 7 e ss.

²⁹ Ricordiamo principalmente il sollevamento Zapatista guidato dal EZLN ma sostenuto anche da ampi strati della popolazione messicana di appartenenza non indigena.

1.3 IL LAVORO DI TERRENO

Stabilito il contesto di riferimento dell'analisi, il seguente passo della ricerca ha riguardato la raccolta dei dati per la constatazione. A tal fine, è stato organizzato un periodo di permanenza in Messico di tre mesi, e precisamente nella capitale, dove è maggiormente accessibile il livello dei decisori delle politiche, sia in termini di attori che di documentazione. Questo periodo si è configurato come una immersione nel contesto; non una osservazione diretta di processi in atto ma piuttosto una raccolta di punti di vista esperti sull'oggetto di studio. Ricercatori, testimoni chiave e funzionari del sistema educativo nazionale, attraverso contatti ripetuti ed approfonditi, hanno guidato nella raccolta del materiale da analizzare ma anche nella rielaborazione del quadro concettuale di riferimento.

Il lavoro sul campo ha previsto diversi passi, in un processo continuo di retro-alimentazione fra prassi e teoria, che abbiamo organizzato attorno ai seguenti obiettivi:

1. Comprendere il processo di pianificazione della politica educativa. Individuare come si plasma la politica in esame (organi deputati e meccanismi) e dove (le fonti scritte in cui lo Stato esplicita la sua formulazione, tipologie e livelli normativi);
2. Descrivere come la politica si costruisce in termini di struttura organizzativa, risorse, programmi;
3. Ricostruire il contenuto della politica educativa in merito alla concezione della diversità culturale.

Molte di queste attività hanno avuto la funzione di analisi preliminare del campo, poiché per ovvi motivi logistici non è stato possibile mettere alla prova gli strumenti prima di entrare nel contesto, ma anche di completamento della comprensione del contesto.

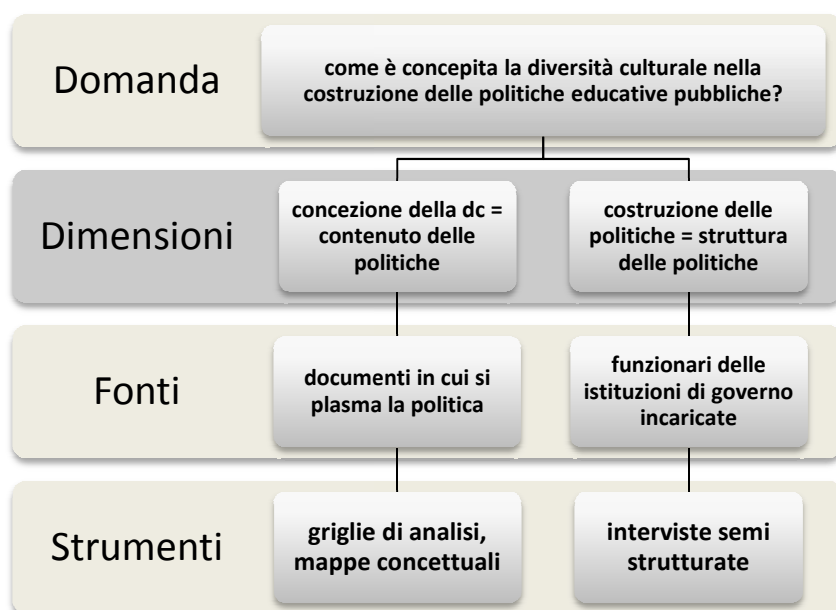
Tabella 1: schema delle attività per obiettivo

OBIETTIVO 1	Ricerca sitografica e bibliografica su: organizzazione politica attuale dello stato messicano e articolazione livelli di governo, storia dello stato messicano, storia delle politiche educative pubbliche dall'indipendenza alla transizione democratica; ricerca su competenze legislative dei differenti organi, reperimento fonti normative dalla normoteca della Repubblica, approfondimento della legge di pianificazione nazionale, identificazione documenti in cui si plasma politica educativa, raccolta documenti da normoteca della repubblica e dipendenze del governo che si occupano di educazione, realizzazione di interviste a ricercatori esperti.
OBIETTIVO 2	ricerca bibliografica su: storia del sistema educativo nazionale, storia del Ministero dell'Educazione (SEP), su EIB in campo internazionale e in Messico, sulla storia della Educazione indigena in Messico; ricerca sitografica su: struttura attuale del SEN, attuale struttura della SEP, struttura e visione di alcuni organi specifici della SEP; studio della legge di organizzazione interna della SEP, studio della riforma dell'educazione in corso, realizzazione di interviste a ricercatori esperti e testimoni privilegiati, realizzazione di interviste a funzionari della SEP.
OBIETTIVO 3	Ricerca bibliografica su: postura dello stato messicano nei confronti della diversità culturale nella storia, posizioni concettuali rispetto alla diversità culturale in Messico; raccolta dati quantitativi e statistiche sulla diversità culturale della popolazione messicana; realizzazione di interviste a testimoni privilegiati, ricercatori e funzionari della SEP; studio dei documenti della politica educativa del sessennio passato; realizzazione dell'analisi del contenuto sui documenti della politica educativa dell'attuale sessennio.

In seguito è stato necessario costruire un protocollo di ricerca che dalla domanda iniziale facesse scaturire in maniera coerente una serie di azioni specifiche e pertinenti.

La domanda iniziale è stata scomposta in due linee tematiche, da un lato la concezione della diversità culturale e, dall'altro, la costruzione delle politiche pubbliche, alla quale abbiamo fatto corrispondere due dimensioni del lavoro di ricerca in termini di raccolta dati e loro restituzione. A ciascuna di queste dimensioni è stata associata una fonte di informazione principale ed un opportuno set di strumenti, come è desumibile dal riquadro esplicativo qui sotto presentato.

Figura 1: protocollo di ricerca



La prima dimensione si interessa della concezione della diversità culturale nella politica educativa, quindi del contenuto della politica in esame; la seconda dimensione, si interessa della collocazione della diversità culturale nel processo di costruzione delle politiche, quindi della concretizzazione in termini di strutture, organi dedicati e loro organizzazione interna. I risultati restituiti nel presente lavoro derivano dalla sistematizzazione dei dati raccolti da queste due principali linee di lavoro.

Dal punto di vista dei dati raccolti, abbiamo a che fare con trascrizioni di interviste e documenti emessi dalle istituzioni pubbliche messicane. In entrambi i casi, possiamo parlare di dati testuali poiché, per la ricerca sociale, rientrano tradizionalmente in questa categoria non solo i documenti ma anche le registrazioni di descrizioni scritte o parlate³⁰. Formalmente, possiamo

³⁰ Sharp, J., Peters, J. And Keith, H., *The management of a student research project*, Burlington, Gower, 2002, cap. 5.

constatare una certa omogeneità nella tipologia di materiale raccolto ma, nella nostra ricerca, documenti e trascrizioni di interviste rappresentano due corpus distinti per modalità di raccolta e funzione rivestita.

Secondo Mucchielli, possiamo distinguere tre tipi di materiali da trattare: i materiali dati a priori, quelli creati per la ricerca stessa e una tipologia intermedia, cioè quelli assemblati per la ricerca;³¹ la scelta di ciascuna tipologia dipende dallo scopo della ricerca. In genere, nel primo caso il ricercatore ha un obiettivo generale (ad esempio, scoprire cosa significhi un certo rapporto) non molto specificato, e non si è costruito un'idea preliminare di ciò che troverà nello svolgere l'analisi.³² Il prodotto sarà un resoconto d'analisi, il più esaustivo e oggettivo possibile. Nel caso del materiale creato appositamente per la ricerca, ad esempio questionari o registrazioni di interviste, è il ricercatore stesso che dà origine ad un materiale che contiene già qualcosa di prefigurato e l'obiettivo è quello di analizzare/sistematizzare questo contenuto. Il modo in cui il materiale è stato creato è importante poiché esso, anche nel contenuto, può già essere orientato dal ricercatore³³. Nel caso, infine, del materiale appositamente raccolto per la ricerca ma preesistente, ad esempio documenti o interviste e questionari raccolti da altri, si tratta di porre domande ad un insieme di dati informativi. Le domande sono determinate da alcuni scopi specifici dell'analisi, formulati in maniera precisa, come: definire il senso attribuito ad un termine chiave o individuare la rappresentazione sottesa al testo. In questo caso, è il ricercatore che costituisce il corpus secondo certe regole che deve esplicitare.

Nella presente ricerca abbiamo a che fare con materiali che portano, in entrambi i casi, una forte impronta degli scopi specifici dell'indagine (secondo le due dimensioni prima indicate) e dell'azione del ricercatore (quindi appartenenti alla seconda e terza tipologia sopra elencate) ma, per questo stesso motivo, anche estremamente differenziabili. Le interviste, infatti, sono state raccolte con un intento informativo sulla struttura delle politiche educative e pertanto è stato fatto un utilizzo diretto della fonte; dei documenti emessi dalle istituzioni pubbliche, invece, è stato fatto un utilizzo indiretto, volto ad esplicitare la concezione di diversità culturale sottesa.

Secondo Sapsford and Jupp,³⁴ uno dei maggiori rischi che può correre una ricerca di stampo descrittivo, quale la nostra, è quello di non testare adeguatamente i risultati. Spesso si ritiene infatti che, essendo l'intento dell'indagine di tipo esplorativo, sia richiesta solo una verifica di tipo limitato. Per evitare ciò, è invece importante assicurarsi di possedere la qualità e quantità di materiale idonea alla propria strategia di verifica. Una modalità di controllarne la completezza

³¹ Mucchielli, Roger, *L'analyse de contenu de documents et des communications*, Genève, Librairie Suisse, 1987, p. 18.

³² Ibidem.

³³ Ivi, p. 19.

³⁴ Sapsford, Roger and Jupp, Victor, *Data collection and analysis*, London, Sage Publication Ltd., 2006, p.143.

è chiedersi come si colloca la propria ricerca rispetto a enumerazione, se cioè tutti i materiali utili sono presenti, e rappresentatività, cioè se essi sono emblematici della propria classe. Nel nostro caso, la situazione è presentata nello schema seguente.

Tabella 2: completezza dei dati raccolti

	INTERVISTE	DOCUMENTI
ENUMERAZIONE	Contattati tutti i funzionari delle istituzioni che si occupano di politiche educative per la diversità culturale.	a) Tutti i documenti della linea di pianificazione dell'educazione pubblica per il presente sessennio; b) documenti-simbolo di alcune istituzioni delegate.
RAPPRESENTATIVITA'	Intervistati solo coloro che hanno dato disponibilità, ma almeno tutti i direttori delle istituzioni riconosciute dal Ministero come incaricate della diversità culturale	a) La stessa legge di pianificazione li definisce come rappresentativi della politica educativa; b) sono le stesse istituzioni a ritenerli rappresentativi

A livello di metodologia del trattamento dei dati testuali, ci siamo ispirati all'analisi del contenuto sia per i documenti che per le interviste, seppure differenziando per i due tipi di corpus le tecniche e i criteri, in maniera pertinente ai distinti obiettivi. Sicuramente, è per il lavoro di rielaborazione dettagliata eseguito sui documenti che la prospettiva è stata adottata pienamente. Dopo una prima introduzione generale sulla prospettiva valida per entrambi i corpus di dati, dedicheremo uno spazio specifico alla descrizione del lavoro svolto su ciascuno di essi.

La scelta è ricaduta sull'analisi del contenuto facendo affidamento alla pertinenza del suo intento originario rispetto all'oggetto della nostra ricerca. Secondo Losito, infatti, l'attenzione ai processi di comunicazione in generale ha origini remote e non facili da individuare,³⁵ ma è possibile reperirne alcuni esempi nella storia più recente. Tradizionalmente si fa riferimento all'avvento della Prima Guerra Mondiale e dei regimi totalitari in Europa, quando la ricerca sociale sulla comunicazione politica è divenuta un campo di indagine privilegiato e si è pervenuti ad una prima sistematizzazione metodologica. Ciò avvenne soprattutto ad opera di Lasswell, che propose un tipo di approccio fondamentalmente quantitativo.³⁶ E' proprio tale tentativo di elaborare un procedimento sistematico e quantitativo per lo studio della comunicazione politica che

³⁵ Losito, Gianni, *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*, Milano, FrancoAngeli, 1993, p.16.

³⁶ Ibidem.

Lasswell denomina “analisi del contenuto”,³⁷ denominazione in seguito utilizzata per estensione. Nonostante sia oggi utilizzata su altri tipi di corpus e con differenti obiettivi in tutto il campo delle scienze sociali, è proprio il fatto che l’analisi del contenuto sia stata originariamente messa a punto nelle scienze politiche per interpretare i testi ufficiali a rappresentare per noi il primo motivo di interesse nei confronti di questo approccio.

A livello generale, l’analisi del contenuto nelle scienze sociali si pone l’obiettivo di utilizzare gli aspetti formali della comunicazione non tanto per comprendere il funzionamento delle lingue in quanto tale, ma come fonti di informazione rispetto ad altri elementi. Tipicamente, il ricercatore tenta di costruire da ciò una conoscenza che può riguardare o il locutore in sé, persona o ente che sia, (il suo punto di vista, l’ideologia proposta) oppure le condizioni sociali in cui viene prodotto il discorso³⁸. Alla base di ciò, l’idea che la scelta dei termini, la loro frequenza e interrelazione, lo sviluppo e la struttura del discorso possano costituire indicatori importanti, che donano una certa oggettività alla conoscenza che se ne può ricavare. Questo tipo di metodo permette di conciliare due importanti esigenze della ricerca qualitativa: il rigore metodologico, utilizzando procedure tecniche relativamente precise, e le esigenze di profondità.³⁹

I metodi di analisi del contenuto si suddividono generalmente in due insiemi: i metodi quantitativi e qualitativi.⁴⁰ Secondo questa distinzione, i primi sarebbero di tipo estensivo (analisi di un numero elevato di informazioni sommarie) e consisterebbero principalmente nell’enumerare la ricorrenza di certi elementi o caratteristiche del contenuto. I secondi, invece, sarebbero di tipo intensivo (analisi di un numero limitato di informazioni complesse e dettagliate) e consisterebbero nel ricercare come sono articolati gli elementi e le caratteristiche del contenuto. Nella pratica però tale distinzione è valida solo a grandi linee poiché i due tipi di metodi possono utilizzarsi in congiunto. Infatti, siccome l’analisi quantitativa interviene subito dopo che si è raccolto, elencato e codificato il materiale e consiste nel presentare la frequenza di categorie, la loro gerarchizzazione, la loro correlazione, può costituire un lavoro preliminare di conoscenza del corpus.⁴¹ La nostra scelta è stata quella di utilizzare principalmente un metodo di tipo qualitativo, adottando però alcuni elementi dell’analisi quantitativa nella fase preparatoria dello studio dei documenti, in particolare la procedura del computo delle ricorrenze del nostro concetto-chiave.

³⁷ Losito, Gianni, op. cit., p. 17.

³⁸ Quivy, Van Campenhoudt, op. Cit., p.218.

³⁹ Ivi, p. 219.

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ Mucchielli, Roger, op.cit., p. 39.

1.3.1 L'ANALISI DEI DOCUMENTI

Come abbiamo visto il protocollo di ricerca prevede, per la dimensione concezione della diversità culturale, l'analisi del contenuto delle fonti scritte in cui lo stato messicano esplicita la formulazione della sua politica educativa.

Le fonti documentarie, in quanto materiale già esistente e diverso da quello prodotto appositamente per la ricerca, permettono di mettere in atto quelle che nella ricerca sociale vengono indicate come “misure non ostruttive”,⁴² cioè ogni metodo che riduce al minimo l'effetto dell'osservatore e le sue interazioni con l'evento studiato. Anche in questo caso, però, bisogna essere consapevoli che tale effetto non è comunque mai nullo. Secondo Sapsford e Jupp, se nella ricerca sociale si intendono usare le fonti documentarie, è necessario tenere presente che la loro selezione e interpretazione sono influenzate dal punto di vista del ricercatore. Esse non sono mai dati neutri e asociali, poiché non sorgono in maniera automatica secondo un processo naturale.⁴³ Al contrario, sono frutto di un atto umano, prodotte sotto particolari condizioni sociali e storiche e portano con sé l'impronta di determinate scelte dell'autore, che siano consapevoli, come indirizzarsi ad un determinato pubblico e mettere l'accento su un determinato elemento, oppure inconsapevoli. I testi sono “fonti multi vocali e multifunzionali”,⁴⁴ e la maniera di utilizzarli per mettere in luce un aspetto piuttosto che un altro dipende dall'interpretazione del ricercatore. E' molto importante, anche in questo caso, l'esplicitazione delle scelte che stanno alla base della fase di costruzione della ricerca e la compilazione del protocollo delle procedure.

Un primo punto, è quello di identificare bene la tipologia dei documenti utilizzati. Oltre al criterio tematico, nel nostro caso documenti in cui si plasma la politica educativa pubblica, e temporale, per noi documenti pubblicati negli ultimi 10 anni, esistono una serie di altre categorizzazioni tra cui scegliere, di cui diamo qui un esempio.⁴⁵

⁴² Sapsford, Roger and Jupp, Victor, op. cit., p. 273.

⁴³ Ivi, p. 144.

⁴⁴ Ivi, 145.

⁴⁵ Esempificazione elaborata sulla base della proposta contenuta in: Sapsford, Roger and Jupp, Victor, op. cit., pp. 276-277.

Tabella 3: classificazione dei documenti

	PRIMARIA	L'autore è direttamente coinvolto dalle circostanze
	SECONDARIA	L'autore non è direttamente coinvolto dalle circostanze
TIPO DI FONTE		
	UFFICIALE	Prodotto da un'organizzazione per scopi riguardanti la sua attività ufficiale
	NON UFFICIALE	Prodotto da un'organizzazione per scopi differenti da quelli ufficiali
TIPO DI AUTORE	PUBBLICO	Persona o istituzione con mandato pubblico
	PRIVATO	Persona o istituzione senza mandato pubblico
	CHIUSO	Inaccessibile al pubblico e prodotto per scopi interni
	RISTRETTO	Accessibile solo a utenti in possesso di certi requisiti
LIVELLO DI ACCESSO	DI ARCHIVIO	Accessibile a tutti gli utenti ma su base di una ricerca specifica
	PUBBLICO	Accessibile a tutti gli utenti e facilmente rintracciabile
	DIRETTO	Si fa affidamento sul contenuto esplicito
TIPO DI UTILIZZO	INDIRETTO	Si fa affidamento su qualcosa che va oltre il contenuto esplicito

Nel caso della presente ricerca abbiamo deciso di lavorare su fonti primarie e ufficiali di un autore pubblico, cioè prodotte direttamente dallo Stato messicano e dalle sue dipendenze nell'esercizio delle proprie funzioni, che ci offrono dati di valore per la visione istituzionale sulle politiche educative.⁴⁶ Secondo il tipo di accesso, invece, si tratta di documenti di tipo pubblico o di archivio, ma comunque di materiali pensati per la diffusione volontaria su larga scala.⁴⁷ Riguardo all'ultimo punto, abbiamo fatto un utilizzo di tipo indiretto dei documenti, in quanto le informazioni ricercate, la concezione della diversità culturale, vanno oltre il contenuto esplicito. Esponiamo qui di seguito la lista delle fonti analizzate.

⁴⁶ All'interno di un'istituzione pubblica possono comunque avere origine documenti cosiddetti "micro" o non istituzionali, cioè prodotti con intento non ufficiale da individui o sottoparti dell'istituzione ma che, commentando o dando spiegazione di azioni dell'istituzione, hanno una valenza importante. Spesso i due tipi di documenti si completano e si spiegano a vicenda. Nel nostro caso, abbiamo utilizzato anche documenti di questo tipo con funzione di chiarificazione, pur non avendoli sottoposti all'analisi.

⁴⁷ I documenti della CGEIB e DGEI fanno un po' eccezione a questa tendenza di "discorso di stato" poiché, sebbene documenti ufficiali e pubblici, sono prodotti da istituzioni particolari che, nel corso della ricerca, mi sono resa conto avere una certa identità periferica rispetto al discorso dominante. In molti punti i documenti sono assimilabili non tanto a fonti in cui si plasmano le politiche ma alla produzione di addetti ai lavori che hanno un'idea innovativa di promozione della diversità culturale in educazione. Per la trattazione di questo aspetto, si rimanda alla rielaborazione dei testi nel capitolo 5.

Tabella 4: elenco dei documenti analizzati

ISTITUZIONE	TIPOLOGIA	SPECIFICHE	SIGLA	CLASSIF.
Stati Uniti del Messico, Congresso della Unione	Carta fondamentale	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos	COST	A1
Stati Uniti del Messico, Presidenza della Repubblica	Piano	Plan Nacional de desarrollo 2007-2012	PLAN	A1
Governo degli Stati Uniti del Messico, Segreteria di educazione Pubblica	Programma	Programa Sectorial de Educación 2007-2012	SECT	A1
Stati Uniti del Messico	Legge	Ley General de Educación	LEY	A1
DGEI	Documento di indirizzo	Para concebir el futuro en el presente, Documento Rector, marzo 2009	DGEI-1	A1
	Programma	Atención educativa de calidad a la diversidad lingüística y cultural. Reforma integral de la educación básica indígena, giugno 2009	DGEI-2	A2
CGEIB	Documento politico	Campaña nacional por la diversidad cultural de Mexico, Documento politico	CGEIB-1	A1
	Documento di indirizzo	Campaña nacional por la diversidad cultural de Mexico, Documento rector	CGEIB-2	A1
	Documento di indirizzo	El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros	CGEIB-3	A2

LEGENDA CLASSIFICAZIONE:

Autore: pubblico - di stato (A) o privato (B)

Accesso: chiuso (4), ristretto (3), Archivio (2) pubblico (1)

Una fonte di ispirazione per il protocollo di scelta dei materiali è stato l'approccio dell'analisi critica applicata ai documenti. Essa consiste in un tipo di analisi orientata a mettere in luce le assunzioni sottese ad un documento,⁴⁸ il cui quadro teorico di riferimento attiene alla ricerca sociale critica. Si intende, con essa, quella prospettiva critico-dialettica che vuole scavare sotto la superficie di alcune strutture sociali storicamente determinate.⁴⁹ Questo tipo di prospettiva deve molto a Marx, soprattutto per l'individuazione dei concetti di classe e ineguaglianze strutturali, ed ha poi ricevuto una forte spinta dai movimenti di rivendicazione neri e femministi degli anni 1970, che hanno applicato i concetti portanti in termini di genere e razza. Nella sua maniera di procedere, la ricerca sociale critica si avvale delle nozioni di "decostruzione" e "ricostruzione", cioè intende in primo luogo "decostruire" un dato sapere prevalente nei suoi elementi di base per poi "ricostruirlo" evidenziandone la relazione con "costrutti sociali oppressivi".⁵⁰ Al di là delle molteplici maniere di interpretare questo approccio, alla sua base troviamo alcune assunzioni generali che vincolano le azioni di ricerca, in uno stretto legame tra teoria e pratica.

In primo luogo, l'idea di un sapere prevalente istituito a partire da un insieme di relazioni sociali che costituiscono la struttura sociale; questa struttura è oppressiva poiché esistono ineguaglianze tra i gruppi ed alcuni dominano sugli altri. Le ineguaglianze ed il potere sono radicate su distinzioni di vario genere, come razza o classe, e loro combinazioni. L'obiettivo dell'analisi critica è quello di cercare la relazione tra il sapere prevalente e le ineguaglianze strutturali, quindi esaminare il ruolo dell'ideologia nel mantenere il controllo e l'oppressione, e la maniera in cui le istituzioni e le interazioni sociali legittimano il sapere dominante. Inoltre, lo scienziato sociale che utilizza questo approccio, confrontando il sapere dominante con le alternative, può offrire ai gruppi oppressi una chiave per l'emancipazione.⁵¹

Nel nostro caso, più che assumere interamente l'approccio teorico della ricerca sociale critica, si tratta di adottarne alcune implicazioni pratiche, in una sorta di analisi critica applicata ai documenti. Tali implicazioni consistono principalmente in:

- assumere la proposta di "distinguere tra il documento, inteso come mezzo o supporto, e il testo, ossia il messaggio contenuto nei simboli scritti".⁵²
- Evidenziare l'importanza di un altro termine chiave di questo approccio, quello di "discorso", con il quale si intende un tutt'uno "di idee, affermazioni, sapere dominanti in un certo periodo o gruppo".⁵³ Tale discorso può essere espresso in un testo attraverso

⁴⁸ Sapsford, Roger and Jupp, Victor, op. cit., p. 272.

⁴⁹ Ivi, p. 277.

⁵⁰ Ivi, p. 279.

⁵¹ Ivi, p. 278.

⁵² Ivi, p. 273.

⁵³ Ivi, p. 274.

un documento. I documenti quindi, in particolare quelli di carattere istituzionale, pur essendo un normale atto della burocrazia prodotti per scopi altri rispetto alla ricerca sociale, rendono possibile allo scienziato l'accesso ad importanti aspetti del processo istituzionale, in cui si produce il "discorso" prevalente.

Per quanto riguarda il concetto di "discorso", alcune indicazioni importanti provengono dall'approccio di M. Foucault all'analisi dei documenti. Egli ritiene il discorso un atto sociale: le parole e i loro significati dipendono da chi e per chi sono utilizzati; quindi non esiste un discorso universale, ma esso varia a seconda del contesto sociale e istituzionale di riferimento.⁵⁴ Inoltre, nel caso di più discorsi in conflitto tra loro, essi vengono automaticamente sistemati in gerarchie, poiché sussiste un forte legame tra la produzione di discorsi e l'esercizio del potere. Il potere produce sapere, espresso in un discorso, ed essi si implicano a vicenda.⁵⁵ Su queste basi, quando ci avviciniamo all'analisi critica di un documento ufficiale di Stato, possiamo chiederci chi è rappresentato nel discorso pubblico; un tale discorso non si indirizza a individui o gruppi concreti che realmente esistono al di fuori del discorso in sé, ma piuttosto riflette posizioni ideali prodotte all'interno del discorso e che richiamano determinati rapporti di potere.⁵⁶

Rapportarsi con questo tipo di prospettiva, è stato per noi una scelta in un certo senso obbligata ma anche fonte di numerose difficoltà. Da un lato, i presupposti dell'analisi critica del contenuto ci trovano d'accordo anche sul piano del quadro concettuale di riferimento, poiché la nozione di un discorso dominante che deriva dalle strutture di potere e opprime, che impedisce le pari opportunità di certi gruppi societari, è una sorta di assunto alla base sia del nostro problema di partenza che dell'interesse stesso per questo oggetto di studio⁵⁷. Dall'altro lato, però, la prospettiva teorica nella sua interezza non collima con un secondo presupposto della presente ricerca, che intende anche salvaguardare lo spazio di azione e di scelta dell'attore, il quale non deve essere completamente determinato dalla struttura in cui è inserito. Inoltre, sul piano metodologico, adottare globalmente l'analisi critica significa partire da un insieme di ipotesi e concetti chiave predeterminati da rintracciare nel materiale esaminato in un processo deduttivo, movimento opposto a quello di nostra intenzione.

La decisione è stata quella di applicare semplicemente alcuni suggerimenti di questa prospettiva, principalmente nell'obiettivo dell'analisi, che coincide con la ricostruzione del "discorso" sulla diversità culturale dello stato messicano nelle politiche pubbliche, e nella giustificazione della scelta delle fonti, cioè considerare che la natura pubblica di un documento implica chiedersi

⁵⁴ Ivi, p. 279.

⁵⁵ Ivi, p. 280.

⁵⁶ Ivi, p. 283.

⁵⁷ E' questa la principale motivazione per cui possiamo adottare a pieno la citazione all'inizio del capitolo sulla valenza politica dello stile di ricerca.

di cosa e di chi esso è rappresentativo. Abbiamo però preferito mantenere un approccio più simile all'induzione nella procedura pratica di analisi dei testi, lavorando con metodi che permettessero di far emergere in maniera più libera il contenuto, creando una sorta di mappa dei documenti. Per questo, sul piano della metodologia effettiva, ci siamo rivolti ai metodi semantici di analisi del contenuto, in particolare al metodo di analisi semantica concettuale, seguendo la serie di svolte qui sotto indicate.

La postura del ricercatore di fronte al testo può essere differente: cercare il contenuto manifesto oppure tentare di andare al di là dei dati, tramite l'inferenza; considerare, cioè, i dati come un cammino verso altre cose che non sono i dati stessi.⁵⁸ L'analisi del contenuto, però, non si pone come una ermeneutica, cioè interpretazione nel senso di corrispondenza dei dati con un sistema a priori di traduzione (come ad esempio nel dizionario). Essa, al contrario, si pone esattamente come un insieme di metodi per evitare l'interpretazione, cioè come una esplicitazione: ciò che si cerca è nel contenuto, ed è il contenuto stesso ad avere un senso immediato ed un senso non immediato. Come sostiene Mucchielli, "bisogna ammettere che l'analisi del contenuto può essere effettuata a differenti livelli, o, se si vuole, può attenere a diversi piani"⁵⁹.

Un altro ordine di problemi deriva dalla distinzione tra significato e significante, che sono distinti ma sempre in rapporto. L'analisi del contenuto si occupa esclusivamente del significato perché si interessa al senso. La conseguenza è che, essendo il significato indipendente dalla natura del suo supporto, l'analisi del contenuto è possibile qualsiasi sia il supporto (scritto, parlato, musica, ecc).

E pur vero che, se all'analisi del contenuto interessa principalmente la semantica (intesa in modo allargato come ricerca del senso di un testo), essa si occupa in qualche modo anche della forma in cui compare il contenuto perché quest'ultima conferisce stile ed effetti di senso. Contenuto e forma si combinano in tre modi, che corrispondono ai tre generi dell'analisi del contenuto:⁶⁰

- Metodi logico-estetici. Tecniche che cercano la struttura del testo in rapporto ai suoi effetti di senso, e analisi del discorso (stile, vocabolario, i repertori utilizzati);
- metodi puramente semantici. Alla frontiera con ermeneutica, prevedono la ricerca dei significati impliciti e delle connotazioni di una serie di parole (analisi dei rapporti di senso tra concetti chiave, descrizione-definizione, ...);

⁵⁸ Mucchielli, Roger, op. cit., 21.

⁵⁹ Ivi, p. 22.

⁶⁰ Ivi, p. 26-27.

- metodi logico- semantici. Classificazione logica dei contenuti dopo l'esplicitazione dei valori semantici di tali contenuti (censimento delle parole chiave di un testo, l'inventario di alcune categorie,...).

Pur non essendo semplice stabilire delle delimitazioni così nette, possiamo dire che il nostro lavoro di analisi si colloca all'interno della seconda tipologia di metodi.

Secondo Mucchielli,⁶¹ se l'intenzione è quella di cercare il senso di una parola chiave in un corpus dato, sono cinque le operazioni necessarie:

- rilevare la totalità delle frasi che contengono occorrenze del lemma;
- cogliere per unità gli elementi descrittivi e definitivi della nostra nozione;
- costruire diagrammi e schemi;
- formulare i significati emersi dalla classificazione e relazione di questi elementi;
- precisare i rapporti della nostra nozione con le altre nozioni chiave del corpus.

Queste operazioni si rivolgono ad un altro "stadio del senso, poiché esse vertono sul contenuto implicito dell'insieme sottoposto all'analisi".⁶² Si tratta di un senso nascosto sotto la maschera del contenuto manifesto (questa la differenza con l'ermeneutica) ma che ha una definizione precisa, cioè la struttura di significato del testo, che rinvia ai principi del pensiero dell'emittente, al loro quadro di riferimento considerati come un sistema.⁶³ Per arrivare al contenuto implicito, è necessario considerare il linguaggio naturale immediato come un mediatore e andare oltre, per realizzare ciò che noi abbiamo considerato l'utilizzo indiretto della fonte. La ricerca del contenuto implicito fa riferimento a ciò che, su proposta di Canto-Klein, Lantier e Ramognino,⁶⁴ viene denominato "metodo d'analisi semantica concettuale". L'idea portante di tale metodo si basa sull'intenzione di far emergere dal contenuto il cosiddetto "concetto", e cioè "l'idea del locutore così come si esprime in frasi multiple, che comprende sia l'accezione della parola chiave sia il sistema di riferimento che conferisce il senso".⁶⁵ In sostanza, non si tratta di un concetto in termini propri ma della percezione che il locutore ha della nozione in esame, della maniera di intenderla e dunque di concepirla, che è precisamente lo scopo della nostra analisi: far emergere la concezione di diversità culturale.

Gli strumenti di analisi si applicano al trattamento dell'informazione esplicita per raggiungere i meccanismi soggiacenti ad essa. Si tratta di ricercare gli elementi strutturanti di un dato discorso e metterli in relazione. In sostanza si identifica il "campo semantico" (o "reti semantiche") di

⁶¹ Ivi, p.102.

⁶² Ibidem.

⁶³ Ivi, p. 103.

⁶⁴ Canto-Klein, M.; Lantier, F.; Ramognino, N., "Une analyse sémantique conceptuelle", Bulletin du CERP, 1967, n. 3 pp. 275-289.

⁶⁵ {Mucchielli, Roger, op. cit., p. 103.

una data espressione chiave, cioè le sue connotazioni multiple comprensive dei loro legami con l'espressione chiave, e il sistema di relazioni di questo primo insieme con le altre nozioni portanti del testo.⁶⁶ Si tratta di due dimensioni dell'analisi, distinte dal punto di vista logico, e identificate con denominazioni differenti, analisi paradigmatica e analisi sintagmatica, anche se spesso contemporanee. Per comodità, però la procedura pratica può essere descritta con una serie di passi che noi abbiamo così interpretato⁶⁷:

1. scelta del tema generale, identificandolo con un lemma specifico, una parola o una espressione, che per noi corrisponde al concetto chiave di diversità culturale. La scelta del lemma specifico può avvenire a priori, sulla base di un concetto di interesse, o a posteriori, dopo che una prima lettura dei documenti permette di identificare alcuni concetti portanti. Nel nostro caso, ovviamente la scelta è avvenuta a priori;
2. Dopo una prima lettura sequenziale del documento, stabilire le unità da sottoporre ad analisi. Nel nostro caso, abbiamo analizzato le unità del testo in cui appariva il lemma scelto.
3. Realizzare l'analisi secondo l'**asse paradigmatico**. Concentrarsi sulla nozione chiave in sé e far emergere tutti i sensi immanenti essenziali per il locutore. Questo è possibile ricercando i **descrittori**, cioè le espressioni che definiscono o qualificano la nozione.
4. Realizzare l'analisi secondo l'**asse sintagmatico**. Ciò consiste nel formulare le relazioni dei descrittori tra loro e, dall'altro lato, le relazioni dei descrittori con gli altri concetti che fanno parte del discorso. Per fare questo, abbiamo bisogno di una rete-modello di relazioni, una **sintassi**, in cui catalogarle.
5. Comporre il lessico finale e la sintassi finale della nozione chiave. Ciò, nel suo insieme, costituisce il **concetto** di diversità culturale esplicitabile.

Nella realizzazione pratica abbiamo adottato alcuni accorgimenti che vanno commentati. In primo luogo, per la procedura al punto 2, abbiamo dovuto svolgere un lavoro preliminare di tipo quantitativo sui documenti, consistito nel computare le ricorrenze del termine, realizzato con l'ausilio di un programma informatico. Abbiamo quindi ottenuto una prima visione della distribuzione del nostro concetto chiave nei documenti della politica educativa.⁶⁸ Sulla base di tale lavoro preliminare è emerso che in alcuni testi le ricorrenze del lemma erano estremamente limitate o addirittura inesistenti. Si è ritenuto di procedere comunque all'analisi del documento poiché, essendo l'obiettivo finale far emergere la concezione di diversità nelle politiche educative, anche l'assenza o limitata presenza del lemma costituiva per noi un elemento informativo della postura

⁶⁶ Ibidem.

⁶⁷ Lo schema di lavoro si basa sulla proposta contenuta in Mucchielli, Roger, op. cit., p. 104 e ss.

⁶⁸ Tale informazione, tra le altre, è riassunta nella griglia sinottica in allegato. Cfr. Allegato 1.

dello stato messicano. Ai fini di costruire una mappa finale il più ricca possibile, nel caso di questi documenti, si è deciso di focalizzarsi su lemmi che in altri testi o risultavano sinonimi di diversità culturale o venivano messi in stretta relazione sia sull'asse sintagmatico che paradigmatico. Cioè, abbiamo considerato l'insieme dei documenti come un corpus vero e proprio sul piano pratico, quindi un tutto da cui far emergere relazioni complessive.

Per quanto riguarda la rete modello di sintassi che abbiamo utilizzato al punto 4, essa contempla le seguenti relazioni tra concetti:

- L'implicazione logica, o dipendenza nelle sue numerose forme (subordinazione rispetto agli scopi, di causa effetto, di parte tutto, subordinazione logica propriamente detta);
- restrizione, nel senso grammaticale espresso dal "ma";
- congiunzione semplice, cioè comparazione, giustapposizione nel tempo o nello spazio;
- disgiunzione, che separa e distingue due nozioni tra loro;
- esclusione reciproca, un tipo specifico di separazione che non prevede la coesistenza delle due nozioni;
- equivalenza semantica, cioè espressioni differenti ma con lo stesso significato;
- qualificazione-attribuzione, cioè una nozione qualifica, dona attributo ad un'altra.

Per realizzare le procedure al punto 3 e 4 è stata creata una apposita griglia di analisi del testo (di cui riproduciamo qui sotto il modello), che potesse registrare le informazioni principali ma anche alcuni commenti utili ad orientare le conclusioni sull'analisi. Ad ogni singola unità di testo è stata attribuita una griglia, sul quale si riporta la stringa da analizzare e la sua collocazione e, per ogni fonte, è stato creato un documento unico contenente tutte le griglie che la riguardano⁶⁹.

⁶⁹ La collezione completa delle griglie compilate, in quanto tappa intermedia della restituzione, è stata posta in una sezione apposita degli allegati e non direttamente nel testo, per non appesantire troppo la restituzione dei risultati. Cfr. Allegato 6.

Tabella 5: griglia di analisi del testo utilizzata

COLLOCAZIONE	STRINGA		COMMENTO
	DEF. PROPRIO		
A. PARADIGMATICO (idee associate)	DEF. IMPROPRIO (qualificano)		
	IMPLICAZIONE		
	RESTRIZIONE		
A. SINTAGMATICO	CONGIUNZIONE		
	DISGIUNZIONE		
	ESCLUSIONE RECIPROCA		
	EQUIVALENZA SEMANTICA		
	QUALIFICAZIONE/ATTRIB.		

A questo punto, serviva uno strumento adatto a descrivere efficacemente e in maniera immediata quanto emerso in termini di concezione della diversità culturale. Si è deciso di utilizzare lo strumento delle mappe concettuali. Per ciascun testo è stato fatto un lavoro preparatorio alle mappe, raggruppando tutte i descrittori per organizzarli ad un livello superiore in idee principali emerse sulla nozione chiave. Inoltre, sono state raggruppate le relazioni dei descrittori tra di loro e con le altre nozioni portanti del testo. Finalmente, le informazioni sono state presentate in una mappa, nella quale le relazioni tra i concetti sono interpretate da frecce di differente colore.

Tutto ciò che emerge, le relazioni e le idee principali, costituiscono la concezione, il **concetto**, come lo intende questa prospettiva, della diversità culturale.

Come ultimo passo, avendo considerato i documenti come un unico corpus, è stata preparata quella che possiamo indicare come una ‘meta-mappa’, che riassume le informazioni emerse dai singoli testi e che descrive quindi la concezione della diversità culturale nella politica educativa nel suo complesso.

Figura 2: esemplificazione del lavoro preparatorio su ciascun documento e della mappa relativa

LESSICO

ASSOCIAZIONI:

La dc è una realtà, è del Messico, è grande; è riconosciuta nella costituzione, da valorizzare, ci identifica; Si manifesta nelle distinte forme culturali presenti nel paese, -va riconosciuta; avvalorata, e apprezzata; caratterizza il Messico; associata alla differenza; -crea impatto; è degli alunni; -è della società; -condiziona il lavoro scolastico; -ci offre un ventaglio maggiore di referenti culturali; Dc è una condizione umana, -costituisce un ambito proprio; va riconosciuta e va avvalorata, -suo riconoscimento è una richiesta sociale; coincide con le diverse culture del paese; Si fa presente attraverso gli alunni e le loro famiglie; -esiste; è delle famiglie e delle comunità; da conoscere, -da incorporare nella pratica educativa, -da valorizzare; Necessita di sviluppo di competenze e acquisizione di conoscenze; va riconosciuta; -necessita di conoscenze e strategie didattiche; è rappresentata negli alunni; -implica valori, conoscenza, esperienze e pratiche; va conosciuta, riconosciuta e avvalorata; è attributo degli alunni.

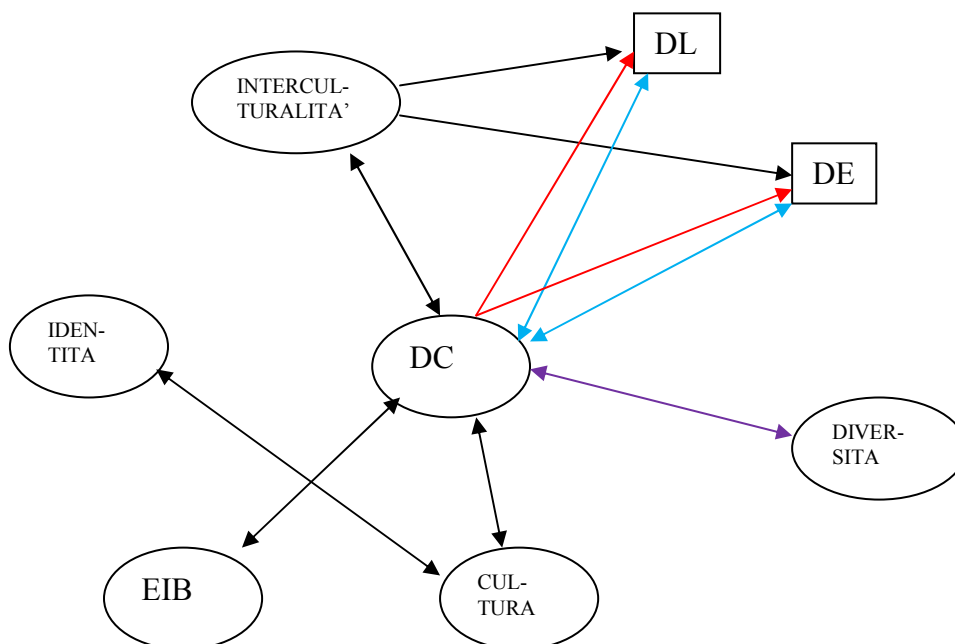
DEFINIZIONI:

1. è un dato di fatto nel Paese = è una realtà, è del Messico; ci identifica, Si manifesta nelle distinte forme culturali presenti nel paese, -va riconosciuta, caratterizza il Messico, è una condizione umana, è della società, coincide con le diverse culture del paese; Si fa presente attraverso gli alunni e le loro famiglie; -esiste, da conoscere.

2. è un valore = è riconosciuta nella costituzione, da stimare, suo riconoscimento è una richiesta sociale; implica valori, conoscenza, esperienze e pratiche; va conosciuta, riconosciuta e apprezzata.

3. è un asse trasversale della EIB = condiziona il lavoro scolastico; -ci offre un ventaglio maggiore di referenti culturali, costituisce un ambito proprio, da incorporare nella pratica educativa, Necessita di sviluppo di competenze e acquisizione di conoscenze, necessita di conoscenze e strategie didattiche;

CONCETTI PORTANTI DEL TESTO: cultura, identità, diversità, diversità culturale, multiculturalità, interculturalità, EIB



1.3.2 LA RACCOLTA DI INTERVISTE

Questa azione di ricerca, come abbiamo visto, afferisce alla seconda dimensione della domanda, che si interessa della collocazione della diversità culturale nel processo di costruzione delle politiche, quindi della concretizzazione della politica educativa in termini di strutture, organi dedicati e loro organizzazione interna.⁷⁰

Oltre alla conoscenza preliminare di questa linea tematica ottenuta con l'indagine documentaria e bibliografica,⁷¹ è stato necessario utilizzare uno strumento adatto a raccogliere informazioni dalla voce di alcuni testimoni privilegiati, per poter completare i dati raccolti tramite documenti che, per chi non appartiene al contesto di riferimento, possono per certi versi apparire “muti”. Inoltre, la possibilità di includere nella ricerca il punto di vista di alcuni attori coinvolti è parsa coerente con la prospettiva di tipo ‘attante’ da noi scelta, che valorizza cioè il ruolo dell’attore nel sistema.

La funzione della raccolta di interviste effettuata durante il lavoro di terreno è stata di duplice natura: da un lato, quella di raggiungere l’obiettivo specifico di rispondere alla seconda dimensione della domanda ma, dall’altro, anche quella di esplorazione rispetto all’oggetto di studio in generale. Per tale motivo, essa si è indirizzata a tre diverse tipologie di intervistati, qui di seguito esposte, che intrattengono con il nostro oggetto di studio relazioni di diversa intenzionalità.

Tabella 6: tipologia di intervistati

POPOLAZIONE TOTALE	DESCRIZIONE
Ricercatori informati	persone appartenenti a differenti istituti di ricerca pubblici e privati i cui temi di ricerca incrociano l’attitudine dello stato messicano nei confronti della diversità culturale
Testimoni chiave	Persone che per incarichi ricoperti in passato, di natura pubblica o privata, hanno potuto formarsi un punto di vista qualificato sulla postura dello stato messicano nei confronti della diversità culturale e su eventi importanti a riguardo
Funzionari	Persone che ricoprono un ruolo direttivo nelle diverse dipendenze della Segreteria di Educazione Pubblica o in altre istituzioni di governo che si occupano di politica educativa

⁷⁰ Ci si riferisce a quanto esposto nel protocollo di ricerca, tabella 2.

⁷¹ Ci riferiamo alle altre attività messe in campo per la conoscenza del contesto di riferimento, cfr. tabella 1.

Per ciascuna tipologia di soggetti è stato steso un opportuno protocollo contenente sia le modalità di raccolta che la guida di intervista.⁷² Nel presente elaborato, però, si è deciso di restituire solo la sistematizzazione dei dati emersi dalla terza tipologia di interviste, cioè dai funzionari delle dipendenze di governo. Qui di seguito viene dettagliata la modalità di trattamento che le riguarda.

Riguardo a questa categoria di interviste, abbiamo scelto di utilizzare un metodo di trattamento di tipo qualitativo e, come anticipato, di rifarci a grandi linee all'analisi del contenuto. All'interno di questo filone, si possono porre per le interviste differenti tipi di obiettivi dell'analisi che è importante esplicitare poiché, cambiando l'obiettivo, il contenuto del materiale non può essere percepito allo stesso modo⁷³. Ricordiamo che le interviste sono un tipo di materiale creato appositamente per la ricerca e che pertanto sono già orientate e influenzate dagli scopi del ricercatore.

I tipi di obiettivi dell'analisi di interviste possono essere riassunti in base allo schema seguente, che si basa sulla suddivisione della comunicazione in sei elementi⁷⁴:

Tabella 7: possibili obiettivi dell'analisi di interviste.

chi	Ci si focalizza sulla personalità di chi parla (sue caratteristiche psico-sociali, suoi valori, comportamenti verbali, quadro di riferimento e universo semantico)
Per dire cosa	Caratteristiche del messaggio: suo valore informativo, parole, idee, argomenti, affermazioni-negazioni
A chi	Studio del ricettore: i clienti, il pubblico, i lettori con loro caratteristiche
Come	Studio della forma del veicolo della comunicazione: la struttura del linguaggio, la scelta del codice
perché	Studio degli obiettivi, espliciti o nascosti, della comunicazione
Con che risultato	Studio dell'effetto della comunicazione: i risultati effettivi, che spesso non coincidono con lo scopo

Nel caso delle nostre interviste, l'obiettivo principale verte sul secondo insieme, ciò sulle informazioni ricavate dal messaggio stesso: che cosa il messaggio vuole comunicare. Ci collochiamo, quindi, su un livello di esplicitazione del contenuto manifesto. Le interviste, infatti, sono state raccolte con un intento informativo sulla struttura delle politiche educative, e pertanto possiamo dire che, a differenza dell'analisi dei documenti, ne è stato fatto un utilizzo diretto.

Riguardo al tipo di intervista scelto si tratta di interviste semi-strutturate a risposta aperta, basate su una guida di base predefinita ma di volta in volta modificata in base alle caratteristiche

⁷² Negli allegati sono disponibili sia l'elenco di tutte le persone intervistate, specificandone l'incarico ricoperto, sia le singole guide di intervista, oltre ovviamente alla trascrizione delle interviste. Cfr. Allegato 2 e 5; nella sezione a parte allegato 7.

⁷³ Mucchielli, Roger, op. cit., p. 20.

⁷⁴ Ibidem.

del singolo soggetto; anche nel momento del colloquio, la guida ha avuto una funzione di controllo sulla completezza dei contenuti, in quanto l'ordine delle domande non veniva imposto rigidamente. La guida di intervista è stata costruita a partire da un nucleo di domande di ricerca più generali utili a guidare il ricercatore, strettamente relazionate alla dimensione da indagare, secondo il processo qui esemplificato.

Figura 3: Dimensione struttura delle politiche- domande di ricerca.

1. Dimensione = costruzione delle politiche
 - 1.1. Domande di ricerca:
 - 1.1.1. Quali i meccanismi di pianificazione delle politiche educative?
 - 1.1.2. Quali gli organi responsabili della sua definizione?
 - 1.1.3. Quali altri attori partecipano alla costruzione delle politiche educative?
 - 1.1.4. Di quale struttura organizzativa viene dotata per diventare effettiva?
 - 1.1.5. Di quali risorse umane e materiali?
 - 1.1.6. C'è articolazione tra le diverse parti della struttura tra di loro?
 - 1.1.7. E' la promozione della diversità culturale un mandato di tutta la struttura?
 - 1.1.8. Esistono delle istituzioni specificamente delegate?
 - 1.1.9. Come si articola il loro operato con quello della struttura nel suo complesso?

A partire da questo nucleo di domande, sono state identificate tre aree tematiche generali, all'interno delle quali sono stati stabiliti in maniera flessibile i singoli quesiti da porre alla persona di volta in volta intervistate.

Le aree tematiche vertono su:

- A. struttura, mandato e attività dell'istituzione dell'unità specifica di appartenenza;
- B. articolazione della parte con il tutto della struttura e della politica educativa;
- C. Spazio della diversità culturale nella politica educativa.

A queste tre aree tematiche scaturite dalle domande di ricerca, si è voluto aggiungere una quarta area maggiormente relazionata con il proposito generale dell'investigazione:

- D. visione e promozione della diversità culturale.

Ciò deriva da una duplice intenzione: da un lato, avere alcune indicazioni sui referenti concettuali che in Messico esistono rispetto alla diversità culturale, per ampliare il mio quadro di riferimento; dall'altro, riscattare in qualche forma il ruolo della rappresentazione individuale nel sistema più ampio, in linea con la volontà di riconoscere un ruolo attivo al soggetto.⁷⁵ Inoltre,

⁷⁵ Già dalle prime interviste, è infatti emerso un altissimo grado di interesse nel tema e impegno personale nel facilitare la promozione della diversità culturale da parte dei funzionari della SEP. Ritenuto che l'opinione in merito potesse influenzare la visione del proprio compito e di ciò che l'istituzione può fare, fare emergere tali opinioni è sem-

all'inizio di ogni intervista sono state previste alcune domande introduttive di presentazione della persona. La guida di intervista risultante appare quindi come un insieme di circa quindici domande variabili ma su aspetti costanti, che costituiscono anche le linee principali per scorporre i dati ai fini della loro sistematizzazione. In fondo, è stato predisposto uno spazio per il commento a caldo del ricercatore su come si è sviluppata l'intervista e per eventuali piste di ricerca emerse.

Stabilito che la popolazione meta era rappresentata da funzionari della Segreteria di Educazione Pubblica e di altre istituzioni di governo interessate dalle politiche educative, il tipo di sondaggio effettuato per stabilire le specifiche persone da intervistare si è basato sul metodo a "palla di neve". Esso consiste nel rivolgersi alle prime persone intervistate per sapere quali possono essere le altre persone intervistate; è emerso che i soggetti maggiormente rappresentativi erano i funzionari a capo, cioè la testa, delle differenti direzioni della SEP. Trattandosi di un campione abbastanza limitato, l'intenzione era quella di intervistarli tutti e quindi si è proceduto a contattarli. Nei fatti, e questa è una prima difficoltà concreta, solo la metà del campione totale si è dichiarata disponibile: le interviste ottenute sono state sedici su trentadue.⁷⁶ Alcune persone contattate hanno esplicitato anche la motivazione del rifiuto e, in tre casi, essa è stata incorporata come elemento informativo implicito sulla collocazione della diversità culturale a livello di struttura delle politiche.⁷⁷

brato un modo di identificare possibili fattori di evoluzione del sistema nel suo complesso. Un apposito spazio per trattare questo aspetto verrà dedicato nel capitolo 5.

⁷⁶ Cfr. lista dei funzionari intervistati, allegato 2.

⁷⁷ Alcune persone mi hanno rimandato alle istanze della SEP che si occupano in maniera diretta di promozione della diversità culturale, dimostrando di non aver capito il proposito dell'indagine e di identificare la promozione della diversità culturale con l'Educazione Indigena. Si veda per questo la trattazione nel quarto capitolo.

Tabella 8: esempio di guida di intervista

NOME	
CODICE	C4
DATA	20/07/'09
ISTITUZIONE	SEP - DGEI
INCARICO	Direttrice dell'Unità di Educazione di Base
	DOMANDE
	Spiegare in cosa consiste il suo incarico alla DGEI
	Descrivere la traiettoria professionale e personale che l'ha condotta alla DGEI
Gruppo A	
	Spiegare di che si occupa l'unità in cui lavora
	Quali linee di lavoro e progetti specificamente indirizzati ai popoli indigeni menzionerebbe come degni di nota
	Come si articola con l'operato della DGEI e della SEP in generale
	Nei progetti che riguardano la sua unità sono previsti meccanismi di consulta con gli attori coinvolti
Gruppo B	
	Cosa pensa della creazione di una unità a parte per l'educazione indigena
	Come descriverebbe l'attuale politica pubblica per l'educazione indigena
	Qual le attuali sfide di una politica per l'educazione indigena
	Commenti la relazione tra educazione indigena ed educazione di base
	Commenti la relazione tra educazione indigena ed educazione interculturale bilingue
	Che posto occupa la EI nella politica educativa pubblica globale
Gruppo C	
	La politica educativa pubblica promuove la diversità culturale
	Che posto occupa la diversità culturale nella politica educativa pubblica globale
	Come si articola il Piano Nazionale con la diversificazione nei contesti locali
Gruppo D	
	Una definizione di ciò che è per lei la diversità culturale
	Secondo la sua opinione, come si può promuovere la diversità culturale
EXTRA	
COMMENTO	
PISTE	

CAPITOLO 2

LA DIVERSITA' CULTURALE NELLO SPAZIO PUBBLICO

“Il pluralismo culturale costituisce la risposta politica alla realtà della diversità culturale. Inscindibile da un quadro democratico, il pluralismo culturale favorisce gli scambi culturali e lo sviluppo delle capacità creative che alimentano la vita pubblica”.⁷⁸

Il presente capitolo è dedicato a presentare i riferimenti teorici che incrociano il nostro oggetto di studio e che, nel corso dell'esposizione, saranno posti in dialogo con il quadro concettuale scelto per la ricerca. In primo luogo, troveremo una possibile collocazione per l'analisi delle politiche, leggendole attraverso la teoria sistemica del campo sociale. Di seguito, presenteremo alcune correnti della filosofia politica che problematizzano la collocazione della diversità culturale in differenti progetti di cittadinanza. Infine, cercheremo di caratterizzare il concetto di diversità culturale in sé, rapportandolo alla sua interpretazione come valore, che discende per noi dall'effettività dei diritti culturali.

La questione di nostro interesse, come è concepita la diversità culturale nelle politiche educative, può essere affrontata da molteplici prospettive. La storia della riflessione che noi abbiamo intrattenuto con l'oggetto di ricerca, colloca però la questione a livello principalmente della filosofia politica. In particolare, la concettualizzazione adottata ha imposto di misurarsi con lo statuto della diversità culturale nello spazio pubblico. Ciò significa considerare due versanti della problematica: da un lato, la descrizione delle politiche come manifestazione dello spazio pubblico e, dall'altro, la postura dell'attore pubblico, comunemente identificato con lo Stato, nei confronti della diversità culturale. E' cornice necessaria ad entrambi gli aspetti la caratterizzazione del concetto di diversità culturale in sé, con l'intento di incontrare un'ottica propositiva.

⁷⁸ Dichiarazione Universale sulla diversità culturale, Parigi, UNESCO, 2001, art.2.

2.1 INTERPRETARE LE POLITICHE

Il primo termine della nostra questione, le “politiche”, è stato in diversi contesti variamente definito, in una gamma di significati che mettono in risalto la ricchezza di angolature. In particolare questa gamma può andare da interpretazioni più ristrette, che comunemente vedono la politica come il mero risultato della volontà dell’autorità governativa, verso accezioni che allargano sempre più il campo, coinvolgendo altri attori e fattori.⁷⁹ La politica può essere, come suggerisce Raymond, “una forma o un modo di fare le cose, un *modus operandi*”⁸⁰, oppure più dettagliatamente per Jenkins “un insieme di decisioni interrelate prese da un attore pubblico o un gruppo di attori rispetto alla scelta di obiettivi e di mezzi per raggiungerli”⁸¹, ma anche per Parson “espressione di razionalità politica”⁸². Inoltre, si può considerare la sua efficacia, se la intendiamo, con P. John, come “processo di decisione pubblica che conduce (o intende condurre) ad azioni al di fuori del sistema politico”⁸³. Gli studiosi del tema avvertono che la politica è qualcosa di più della decisione suprema di autorità legittimamente elette o designate, perché questa decisione è condizionata o limitata da disposizioni precedenti, prese da altri attori governativi ma perfino politici o sociali, le quali, nella loro interdipendenza, la preparano e la configurano⁸⁴. Una buona definizione potrebbe essere la seguente: una politica è “un corso di azioni esplicite ed implicite sorto in prima battuta dal governo ma ricreato in maniera costante dai diversi attori sociali e politici con il proposito di portare a compimento le finalità che lo Stato si è prefissato”⁸⁵. Al di là del suo esito, il suggerimento principale che proviene dal dibattito in merito alla definizione di politiche è senz’altro quello di superare un modello completamente stato-centrico di politiche e che porta a considerarle come mere azioni o attività particolari per giungere, anche a livello dell’analisi teorica, ad un’ottica maggiormente interdisciplinare ed integrata, sicuramente meno incline a riduzionismi e settorializzazioni.

Un secondo elemento degno di nota, che trascende la messa in questione dei vari modelli interpretativi, è che tutte le definizioni plausibili evidenziano un legame intrinseco tra le politiche e l’ambito pubblico, siano esse riferite all’attore pubblico in senso stretto (lo Stato) oppure ad altri soggetti in senso maggiormente comprensivo. Mettere quest’accento sull’aspetto “pubblico” del-

⁷⁹ Per una panoramica piuttosto esaustiva di definizioni del concetto di politiche pubbliche, si invita a consultare: Flores Crespo, Pedro, *Análisis de política pública en educación. Línea de investigación*, Mexico D.F., Universidad Iberoamericana, 2008.

⁸⁰ Raymond, W.J., *Dictionary of Politics*, Virginia, Brunswick, 1992.

⁸¹ Howlette, M. y Armes, M., *Studying public policy. Policy cycles and policy subsystems*, Canada, Oxford University Press, 2003, p. 6.

⁸² Parsons, W., *Public Policy. An introduction to the theory and practice of policy analysis*. Massachusetts, Edward Elgar, 1995, p. 15.

⁸³ John, P., *Analysing public policy*, Great Britain, Continuum, 1998, p. 204.

⁸⁴ Come propone Flores Crespo, P., op. cit., p. 14.

⁸⁵ Ibidem.

le politiche significa avvantaggiare le linee d'investigazione maggiormente interdisciplinari, dal momento che, come sostiene Flores Crespo, il “pubblico” è da intendersi come spazio di tutti: dello Stato, come ente astratto, del governo, come rete di organizzazioni (l'Esecutivo, il Parlamento), e della società come tessuto organico e cittadino.⁸⁶ Ciò è congruente con il fatto di concepire la politica come azione molto ampia.

A questo punto dobbiamo chiederci come è da intendersi questo spazio pubblico cui si fa riferimento. Lo spazio pubblico è per noi rappresentabile come “campo politico”, prendendo in prestito la prospettiva proposta dalla teoria sistemica del campo sociale. Con base nella teorizzazione della logica dei campi di Bourdieu, si è sviluppata nella filosofia politica strettamente contemporanea un'interpretazione della nozione di campo, principalmente applicata alla questione dei diritti umani, ma che qui adottiamo per la sua concezione dello spazio pubblico.

Sappiamo che l'asse principale della proposta di Bourdieu⁸⁷ coincide con la rappresentazione della società come uno spazio sociale in cui i soggetti individuali e collettivi agiscono; ciascuno di essi occupa una posizione specifica che si definisce in maniera reciproca rispetto alle posizioni altrui e l'azione dei soggetti è influenzata da questo posizionamento. Qui s'introduce la nozione di “campo”, in quanto lo spazio sociale è differenziabile al suo interno in “dimensioni” o “campi”, con il termine introdotto da Bourdieu, cioè un insieme di universi in cui vigono relazioni e norme specifiche. Avremo quindi il campo culturale, economico, simbolico, ecc. Il mondo sociale, in ultima analisi, è rappresentabile come uno spazio a più dimensioni, costituito sulla base di principi di differenziazione che dipendono dall'insieme delle proprietà degli agenti che si muovono in quell'universo considerato. E' importante rilevare che lo spazio sociale è relazione,⁸⁸ dal momento che nello spazio sociale concreto le posizioni occupate dagli agenti sono sempre in relazione e si definiscono in funzione del rapporto che hanno le une con le altre.

In base alla teoria sistemica del campo sociale, un'elaborazione proposta da P. Meyer-Bisch,⁸⁹ la nozione di “campo” è invece utilizzata per indicare sia gli ambiti in cui lo spazio sociale si suddivide, che lo spazio sociale stesso. Mutuando il paradigma della teoria informazionale dei

⁸⁶ Ivi, p. 16.

⁸⁷ Questo aspetto della teorizzazione di Bourdieu può essere approfondito in: “Logica dei campi”, in: Bourdieu, P., *Risposte. Per un'antropologia riflessiva*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992, p. 67.

⁸⁸ Per approfondire l'aspetto relazionale del pensiero di Bourdieu, non solamente in riferimento alla logica dei campi, si veda: Corchia, Luca, “La prospettiva relazionale di Pierre Bourdieu.”, *il Trimestrale, The Lab's Quarterly*, 3, 2006, pp. 1-12.

⁸⁹ Questa elaborazione è rintracciabile in diverse opere dell'autore; citiamo qui: Meyer-Bisch, Patrice, *Le champ de la culture et des droits culturels*. IIEDH, Fribourg, 2003; Meyer-Bisch, Patrice, “Présentation systémique des droits humains”, in Fernandez, A. et Trocmé, R. (dir.), *Vers une culture des droits de l'homme*, Genève, Diversités-Genève, 2003, pp.19-59.

sistemi biologici,⁹⁰ e valorizzando l'aspetto relazione proposto da Bourdieu, lo spazio sociale nel suo complesso viene assimilato ad un sistema costituito da un tessuto di comunicazioni tra attori; "campo" o "sistema sociale" coincide quindi con l'insieme delle interrelazioni tra gli attori di un dato contesto. Secondo Meyer-Bisch, l'utilizzo dell'approccio sistemico per la descrizione del campo sociale è estremamente pertinente poiché corrisponde alla complessità dell'oggetto, "che non è solo olistica o pluralista ma di tipo comunicazionale"⁹¹. La comunicazione, infatti, "informa" il sistema, nel senso che le informazioni retroagiscono sul posizionamento degli elementi nel sistema e lo condizionano.

In rapporto al contesto che si considera, il campo sociale (che costituisce il macrosistema) è distinguibile al suo interno in sotto-sistemi o ambiti, altrimenti detti anche essi "campi". Ogni ambito è caratterizzato da un ordine e da uno spazio di comunicazione proprio, il quale ne costituisce il funzionamento. Alcuni degli ambiti in cui possiamo dividere il campo sociale sono: il sociale in senso stretto, che comprende la comunicazione dei gruppi sociali (per esempio, la demografia, le relazioni tra i generi o tra generazioni); l'ecologico, cioè la comunicazione di gruppi e individui con l'ambiente naturale (come i rapporti con il territorio, l'habitat, i modi di circolazione e le migrazioni); l'economico, cioè la comunicazione di beni e servizi; il culturale, che coincide con la comunicazione dei saperi, intesi in senso allargato (poiché abbraccia le scienze ma anche i valori, i modi di vita, di produzione, le credenze), insieme alle loro diverse simbolizzazioni. Abbiamo, infine, l'ambito civile o pubblico che non indica solo la sfera dello Stato ma della società civile nel suo complesso e che riguarda il riconoscimento di ciascuno all'uguaglianza, tenendo in considerazione la sua posizione e relazione con gli altri nello spazio sociale.⁹²

Secondo questa logica, il campo politico potrebbe far parte dell'ambito pubblico. E' importante però evidenziare che esso non ne è subordinato o dipendente ma piuttosto ne costituisce una sorta di "emanazione".⁹³ Sappiamo che ogni ambito si distingue per un ordine o spazio di comunicazione proprio, ma tutti gli ambiti implicano un minimo di codifica comune dell'informazione, perché questa possa circolare. Possiamo dire che tutti gli ambiti al contempo producono, nel loro funzionamento, anche uno spazio pubblico relativo, che contribuisce all'informazione dello spazio pubblico generale. Questa forma d'interazione tra ambiti è precisamente il politico, che può meglio essere compreso come un campo trasversale agli altri campi

⁹⁰ Si legano a questo paradigma molti nomi di scienziati sociali e delle scienze dure; citiamo almeno l'opera, molto conosciuta in Italia, di Ilya Prigogine. Cfr. Prigogine, Ilya e Stengers, Isabelle, *La nuova alleanza: metamorfosi della scienza*, Torino, Einaudi, 1999.

⁹¹ Meyer-Bisch, Patrice, *Le champ de la culture et des droits culturels*, op. cit., p. 4.

⁹² Ivi, p. 6.

⁹³ Ibidem.

del sistema sociale, ma che conserva una funzione propria: quella di indirizzo della società. Infatti, il politico è qui definibile come una “volontà” perché riguarda la scelta di obiettivi e dei mezzi per realizzarli, ma ora il soggetto di questa volontà non è più lo Stato inteso in senso strettamente istituzionale. In questo quadro, dire “Stato” significa indicare la comunità dei cittadini, cosa che non sminuisce la sua interpretazione istituzionale perché il suo ruolo è di garantire la partecipazione di tutti gli attori del sistema alla sua governance. Infatti, l’interazione degli ambiti in vista dell’indirizzo della società, o sistema politico, è essenziale alla costituzione di una società civile sovrana.

Se, da un lato, concepire il politico come la comunicazione delle scelte e delle volontà conseguenti, significa mettere a frutto l’interdipendenza dei sottosistemi, dall’altro ciò provoca “un salto qualitativo tra il politico e gli altri ambiti”⁹⁴, poiché la dimensione politica introduce una prospettiva normativa che va oltre il livello descrittivo fin qui mantenuto. Il campo politico si caratterizza, infatti, per la scelta di obiettivi, la produzione di norme corrispondenti e l’organizzazione dei dispositivi di sanzione.

Naturalmente, in questa prospettiva in cui l’attività propriamente politica, per la sua natura particolare, incrocia la diversità degli ambiti, i campi non sono escludenti gli uni verso gli altri, bensì s’includono mutuamente. Se, nelle sue manifestazioni concrete, capita sovente che i sistemi del campo sociale siano così poco interdipendenti da escludersi reciprocamente, è perché essi soccombono alla naturale spinta all’autoconservazione e impegnano la maggior parte delle proprie energie in questo compito. E’ così che la spinta verso il bene comune passa in secondo piano rispetto alla sicurezza del singolo ambito. Quando ciò succede, il sistema s’impoverisce a tal punto che non possiamo più considerarlo tale, poiché la ricchezza del campo sociale dipende dalla varietà d’interazione tra i suoi elementi; si dice allora che abbiamo piuttosto a che fare con dei “regimi” (ad esempio: regime dell’educazione, della salute), che possono essere più o meno integrati.

La prospettiva adottata ci permette di leggere il nostro oggetto di studio alla luce del legame tra ambito culturale e politico, che chiama in causa il più vasto contesto del campo sociale. L’ambito culturale, di cui l’educativo fa parte, e l’ambito politico sono componenti interdipendenti del campo sociale e non è possibile pensarle separatamente. Giacché ogni ambito può essere compreso come meta-sistema e sottosistema dell’altro, lo studio di ciascuno implica l’analisi retroattiva dell’altro. Il nostro oggetto, dunque, va indagato considerandolo una piena espressione di questa interdipendenza.

⁹⁴ Ivi, p. 7.

Un altro contributo fecondo per l'analisi delle politiche pubbliche proviene dalla prospettiva costruzionista.⁹⁵ Il cosiddetto “costruzionismo sociale” si basa sulla tesi che i fenomeni sociali e gli oggetti di coscienza si sviluppano per mezzo di una costruzione collettiva in un dato contesto. Un aspetto principale della teorizzazione, quindi, riguarda la comprensione di come gli individui e i gruppi partecipano nella costruzione della realtà sociale che loro percepiscono; ciò significa guardare a come i fenomeni sociali sono creati e poi istituzionalizzati e conosciuti in un dato contesto. Infatti, pratiche, istituzioni e anche politiche, sono rappresentabili come “costruzioni sociali”, cioè il costruito o artefatto di un determinato gruppo, del quale portano impresse le specificità.

Secondo Berger, il sapere, intendendo con ciò non solo quello teorico ma anche le nozioni necessarie alla vita di ogni giorno, deriva e si mantiene grazie alle interazioni sociali, dal momento che la costruzione sociale della realtà è un processo dinamico sempre in atto attraverso cui le persone generano interpretazioni, che vengono rinforzate proprio nell'interazione sociale. Attraverso questo continuo processo di rinforzo e negoziazione, le tipizzazioni, i significati, le istituzioni finiscono per apparire come qualcosa che sorge indipendentemente dall'azione umana.⁹⁶ Applicando, in particolare, il discorso alle istituzioni, esse sorgono per rispondere ai vari bisogni, quali riparo, cibo, salute, significato, educazione, e per fornire delle “procedure attraverso cui schematizzare la condotta umana”⁹⁷. Possiamo dire che esse fungono da “agenti regolatori che incanalano le azioni e il pensiero umano”⁹⁸. Quando, però, si trascura che esse sono frutto di una negoziazione tra soggetti, le istituzioni possono essere reificate e considerate come un dover essere immutabile nello spazio e nel tempo.

In termini di conseguenze per la nostra analisi, adottiamo principalmente quest'ultima indicazione: le politiche, come costrutti sociali, sono diretta espressione di un determinato contesto sociale, con tutte le sue specificità. In seguito al processo di significazione e negoziazione da cui sono sorte, esse portano impresso non soltanto il segno della tradizione e delle priorità delle precedenti generazioni, ma anche la maniera di intendere l'interazione tra i soggetti, secondo il loro posizionamento reciproco, nel contesto in cui hanno preso vita. Sebbene, in seguito al processo

⁹⁵ La filiazione della corrente della teoria costruttivista della conoscenza applicata al campo sociale viene attribuita principalmente all'opera di P. Berger, che nel 1966 scrive, insieme a T. Luckmann, il testo intitolato appunto “la costruzione sociale della realtà”, al quale anche noi facciamo qui riferimento. Cfr. Berger, P. L. and T. Luckmann, *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, New York, Anchor Books, 1966.

⁹⁶ Berger e Luckmann ne parlano soprattutto a proposito di tutte delle nuove generazioni, che si trovano inseriti in uno status quo predeterminato con il quale sentono di non avere nulla a che fare. Cfr. Berger, P. e Luckmann, T., op. cit., pp. 86 e ss.

⁹⁷ Ivi, p. 87.

⁹⁸ Ibidem.

di reificazione, possiamo percepirle come “neutre”, esse veicolano, in ultima analisi, una maniera di intendere la relazione tra gli attori sociali e il ruolo dello Stato in quel determinato contesto.

Si ritiene che il costruzionismo sociale abbia avuto una grossa influenza nel campo degli studi culturali, soprattutto laddove si consideri che la dialettica d'interazione che conferisce legittimità ai costrutti sociali sia supportata dalle convenzioni linguistiche, dalla socializzazione e dall'educazione, che sono capaci di trasformarli in elementi dell'identità del cittadino. Alle politiche educative, in particolare, è attribuita una parte importante nel perpetuare la visione di cittadinanza negoziata in un determinato contesto. L'educazione possiede indubbiamente il mandato propositivo di essere agente di trasformazione sociale, in virtù della sua capacità di costruzione del sapere, ma proprio per la sua diretta connessione con questa capacità, ha anche tradizionalmente garantito il mantenimento dei valori e dell'eredità culturale nella società.

Un ruolo altrettanto importante è giocato dal linguaggio, quale agente di trasmissione del sapere. Il linguaggio, nella sua più vasta accezione (comprendendo sia le forme scritte sia la comunicazione non verbale) è, secondo Berger, proprio l'elemento che “permette alle azioni soggettive di essere nominate, concettualizzate e oggettivate, spesso offrendo i suoi stessi limiti ai significati personali”⁹⁹. Benché non esista una teoria espressamente formalizzata su ciò, lo studio del ruolo del linguaggio nella comprensione delle politiche è ritenuto da più parti estremamente utile¹⁰⁰, poiché permette di identificare meccanismi e schemi della politica in esame. Secondo Koch, “gli schemi determinano quali proposte politiche saranno selezionate e quali trascurate. Meccanismi e schemi sono elementi che danno forma ad ogni processo di decisione politica”¹⁰¹ e, potremmo dire riprendendo l'ottica costruzionista, ciò in virtù della negoziazione di cui sono traccia. Si potrebbe obiettare che spesso il linguaggio ufficiale delle politiche non è altro che una forma di retorica. Ebbene: la retorica mostra esattamente il potere della parola come elemento che nomina e dà forma alla realtà. Per sopravvivere nel tempo, una retorica deve essere legittimata¹⁰², quindi il suo persistere nel linguaggio politico è indice di un consenso incontrato nel contesto sociale, poiché la si reputa una buona interpretazione della realtà.

Su questo punto, facciamo nuovamente riferimento alla prospettiva di Bourdieu, secondo il quale il linguaggio politico “trae il suo migliore effetto ideologico dalla polisemia inerente all'ambiguità sociale della lingua legittima”¹⁰³, intendendo per quest'ultima la lingua scelta come ufficiale in una determinata comunità. Siccome tale scelta avviene per effetto di un'unificazione

⁹⁹ Ibidem.

¹⁰⁰ Si veda, a titolo di esempio, la trattazione inserita in: Koch, Judith Viola, *Turning events into facts: the narrative construction of reality as a determinant in foreign policy making*, Geneve, Graduate Institute, 1993.

¹⁰¹ Koch, Judith Viola, *op.cit.*, p. 3.

¹⁰² Ivi, p. 24.

¹⁰³ Bourdieu, Pierre, *La parola e il potere: l'economia degli scambi linguistici*, Napoli, Guida, 1988, pp. 14-15.

del “mercato linguistico”, il risultato avrà la conseguenza di far associare più significati a uno stesso segno. Infatti, la grammatica definisce solo parzialmente il senso del discorso, che invece si comprende a partire dai diversi schemi d'interpretazione creativa che i riceventi mettono in opera e questi schemi d'interpretazione sono socialmente caratterizzati.¹⁰⁴ In una società differenziata, anche i nomi comuni ricevono significati diversi, proprio a causa del fatto che si utilizza la stessa lingua. Bourdieu ricorda che non esistono parole neutre e che ciò che è presentato come tale non è altro che un “linguaggio neutralizzato” che “s'impone quando si tratta di stabilire un consenso pratico tra agenti e gruppi con interessi differenziati.”¹⁰⁵

In sintesi, nella visione di Bourdieu il linguaggio politico possiede alcune caratteristiche peculiari importanti per la nostra analisi: in primo luogo, un'elevata efficacia simbolica dovuta alla possibilità di riconoscersi da parte d'individui diversi; in secondo luogo, una capacità generativa illimitata, in quanto ha “il potere di dar vita ad una rappresentazione collettivamente riconosciuta dell'esistenza.”¹⁰⁶

¹⁰⁴ Ivi, pp.12-13. Bourdieu sostiene che il linguaggio, quale medium della comunicazione, non ha efficacia se non stimola esperienze individuali che sono socialmente caratterizzate.

¹⁰⁵ Ivi, pp. 15-16.

¹⁰⁶ Ivi, p.17.

2.2 STATO E DIVERSITÀ CULTURALE

Il secondo versante del nostro approccio all'oggetto di studio si relaziona più direttamente con lo statuto della diversità culturale nello spazio pubblico. Qui la questione centrale è quella della connessione delle istituzioni dello Stato con la diversità culturale, che si può riassumere nel chiedersi se le norme emanate dalle istituzioni devono riflettere o no la diversità della società. Accanto alla fazione dei favorevoli, va contemplato il parere di chi sostiene che è necessario mettere una certa distanza tra l'istituzione statale e la diversità, poiché sussiste il rischio di un'eccessiva normalizzazione. In altre parole va stabilito se è auspicabile che lo Stato si dedichi a regolamentare ogni aspetto della vita dei cittadini, rendendo manifesto tutto nello spazio pubblico. Siccome sappiamo che lo Stato moderno nasce per garantire l'uguaglianza, è necessario domandarsi come e a che titolo la considerazione della diversità (nel nostro caso culturale) può animare le istituzioni. Si scontrano, a proposito, paradigmi differenti e perfino opposti, che giocano le proprie posizioni tra l'affermazione e la completa negazione del riconoscimento della diversità culturale nello spazio pubblico, e che hanno radice in concezioni della collettività contrastanti che, in ultima analisi, fanno riferimento a veri e propri modelli di cittadinanza. E proprio il concetto di cittadinanza si rileva estremamente pertinente per leggere la collocazione della diversità culturale nello spazio pubblico¹⁰⁷.

Sostiene Baglioni che “l'utilizzo di un concetto euristicamente fecondo come quello di cittadinanza, diviene strategico per l'analisi delle relazioni esistenti tra le forme d'interazione basate sui caratteri di natura socio-economica (classe sociale, ceto, professione) e socio-culturale (genere, etnia, cultura, istruzione) propri del soggetto”¹⁰⁸. Un tradizionale riferimento è al configurarsi generale delle forme di esclusione/inclusione economica e sociale, di marginalità/centralità politica e culturale, nel contesto della realtà sociale, ma quello di cittadinanza è indiscutibilmente un concetto multidimensionale, che intreccia molti ambiti di riflessione; Per il nostro oggetto di studio è particolarmente degno di nota indagare il suo legame con le istituzioni e la sfera dei diritti.

Volendo ricercare la genesi storica della nozione di cittadinanza, troviamo un immediato riferimento alla forma istituzionale dello Stato Nazione. E' indubbio che si possa parlare di cittadinanza già con il sorgere della città-Stato medievale ma questa idea matura e prende forza con l'avvento dello Stato Nazione, che segna, secondo Baglioni, “un passaggio importante nella considerazione del legame che unisce la cittadinanza alla collettività che ne è riferimento”¹⁰⁹. E' in questa evoluzione che si evidenzia una diversa considerazione dell'appartenenza sociale e del

¹⁰⁷ Esso ha costituito una sorta di filo rosso della nostra riflessione, che ha fatto capolino in ciascuno dei versanti analizzati, anche se non vi è stata data una trattazione diretta.

¹⁰⁸ Baglioni, Lorenzo Grifone, *Capire le disuguaglianze attraverso la cittadinanza*, Firenze, 2008, p. 8.

¹⁰⁹ Baglioni, Lorenzo Grifone, op. cit., p. 6.

vincolo associativo sottinteso nella cittadinanza; infatti, alla logica comunitaria vigente nella città-Stato medioevale si sostituisce la logica associativo-contrattuale che caratterizza lo Stato Nazione¹¹⁰. Si sviluppa quindi un'idea di cittadino che poggia le proprie basi su "forme universalistico-razionali", concepite in contrapposizione alle precedenti "forme di appartenenza particolaristico-tradizionali"¹¹¹. Questo è ritenuto da più parti talmente vero che il problema sociologico da cui siamo partiti si pone proprio perché, di fronte ad uno Stato moderno che nasce per l'uguaglianza, è necessario chiedersi quali spazi sono lasciati al riconoscimento delle appartenenze particolari.

Analizzando questo passaggio allo Stato Nazione, Hannerz raffigura efficacemente l'epoca precedente al suo avvento attraverso la somiglianza a un quadro di Kokoschka, in cui colpisce la varietà e l'intreccio di componenti che può evocare il disordine, poiché "ogni elemento intrattiene relazioni molteplici con il resto"¹¹². Per contrasto, l'epoca seguente, quando il nazionalismo¹¹³ ha ormai svolto il suo compito, assomiglia piuttosto a un quadro di Modigliani: "pochissime linee, molto nette, e poca ambiguità"¹¹⁴. Nel realizzarsi dello Stato Nazione, secondo lui, si verifica la coincidenza di Stato e cultura; poiché l'economia industriale richiede mobilità e comunicazione tra gli individui e lo Stato, è necessario garantire la disponibilità d'individui abbastanza omologati, che si ottiene per mezzo del controllo dell'istruzione.

A questo punto, la riflessione ci conduce ad analizzare da vicino la logica dello Stato Nazione. Lo Stato, nella prospettiva di Hannerz, può essere inteso come un flusso di significato fra gli apparati istituzionali e gli individui definiti come soggetti//cittadini.¹¹⁵ Questo flusso ha la pretesa, secondo l'autore poco realistica,¹¹⁶ di essere molto deliberato e organizzato, e per ciò si predispongono una serie d'istituzioni delegate, tra cui la scuola. Se è vero che molti Stati possono apparire semplici e lineari in termini di flusso culturale (la configurazione Modigliani prima descritta), l'ottica dello Stato Nazione, omogeneo al proprio interno e delimitato verso l'esterno, necessita sempre di un esame critico. Sulla base di questa indicazione, cerchiamo di intendere da dove nasce quest'ottica.

¹¹⁰ Ibidem.

¹¹¹ Ibidem.

¹¹² Hannerz, Ulf, *La diversità culturale*, Bologna, Il Mulino, 1996, p. 105.

¹¹³ Facciamo notare che Hannerz utilizza come sinonimi i termini "Stato Nazione" e "nazionalismo", scelta peculiare della sua visione ma non condivisa da altri autori, come vedremo in seguito.

¹¹⁴ Ibidem.

¹¹⁵ Ivi, p. 112.

¹¹⁶ Hannerz, ricordando che lo stato non è l'unica fonte del flusso di cultura, sottolinea la capacità creatrice delle periferie, che si appropriano di questo flusso culturale centralizzato e lo rielaborano in forme non controllabili dallo stato; si veda op. cit., p. 114 e ss. Pur condividendo il riconoscimento del ruolo ugualmente attivo dei soggetti altri rispetto allo Stato, ci interessa qui approfondire la motivazione e la dinamica della postura omogeneizzante dello Stato Nazione.

Uno dei riferimenti comunemente riconosciuti è quello alla posizione di Anderson, secondo cui lo Stato si sviluppa come una comunità immaginata, in cui il linguaggio scritto e standardizzato ha permesso di concepire confini che si estendono oltre il livello locale, l'unico in precedenza direttamente esperibile¹¹⁷. Anderson sostiene che, nel momento in cui i sistemi culturali in precedenza conosciuti, in particolare la comunità religiosa e il regno dinastico, hanno iniziato il proprio declino, è stato necessario ricercare altre certezze, intendendo con ciò un sistema che permettesse di coniugare fratellanza, potere e tempo.¹¹⁸ Questo nuovo agente è la Nazione¹¹⁹, intesa come comunità politica immaginata, limitata e sovrana. La sua nascita si avvantaggia dello stesso meccanismo di trasposizione simbolica che caratterizza qualsiasi comunità più grande di un villaggio (che è in qualche modo sempre "immaginata", poiché non se ne conoscono direttamente tutti i membri) ma che, nel caso della Nazione, prende maggiormente forza a partire da tre pilastri: il limite, poiché la comunità deve avere un confine (il nazionalismo non riguarda mai tutta l'umanità); la sovranità, poiché nasce dal regno dinastico, quindi la si vuole libera e dipendente solamente da Dio; il cameratismo orizzontale, poiché è tesa alla ricerca dell'unità, nonostante le enormi disuguaglianze di fatto tra quelli che ancora erano sudditi¹²⁰.

Visto il grosso ruolo attribuito da Anderson alla lingua scritta, l'istruzione si configura come una componente importante del processo di costruzione nazionale. Attraverso il controllo dell'istruzione, lo stato s'impegna in quella che Gellner definisce "costruzione culturale dei cittadini"¹²¹, processo in cui s'imprime in tutti la fedeltà alla concezione nazionale manifestata pubblicamente dalle istituzioni. Qui ha origine quel processo di omogeneizzazione attribuito alla tradizione culturale del "Nation Building": la costruzione dello Stato Nazione come costruzione dell'identità nazionale. Essa si fonda sull'idea che la popolazione legittima della Nazione debba presentarsi come sostanzialmente omogenea e definita nei suoi caratteri culturali. Dal momento però che la situazione di partenza è comunemente l'eterogeneità, possiamo parlare di processo assimilazionista: il tentativo è di uniformare tutti gli individui che vivono all'interno delle frontiere a un modello di vita dominante, per mezzo di pratiche e anche riti nazionali, modello che pone le basi per la socializzazione delle generazioni future. Questa è la dialettica cui si riferisce Touraine, quando sostiene che "il concetto di Stato Nazione significa il predominio del politico, di quella mediazione 'inglese' che crea le regole del gioco sociale per permettere di vivere in-

¹¹⁷ Anderson, B., *Imagined communities: reflection on the origin and spread of nationalism*, London, Verso Books, 1991.

¹¹⁸ Anderson, B., op. cit., p. 51.

¹¹⁹ Sottolineiamo, anche nel caso di Hannerz, una sovrapposizione terminologica, quella tra "Stato" e "Nazione", non scontata.

¹²⁰ Ivi, p. 28.

¹²¹ Citato in: Hannerz, Ulf, *La diversità culturale*, op. cit., p. 115.

sieme pur essendo diversi”, e che lui denomina “democrazia procedurale”¹²². E’ al pensiero di questo autore che ci riferiamo per approfondire con maggior chiarezza il nesso tra i termini in gioco nel discorso dello Stato Nazione.

Partendo dalla constatazione della nascita, nel ventesimo secolo, di movimenti politici che propongono la coincidenza dello Stato con il patrimonio nazionale, etnico, razziale della comunità fino all’estrema manifestazione dello Stato totalitario, Touraine ci ricorda che essi sono una risposta alla dissociazione che stiamo vivendo tra cultura ed economia¹²³. Non c’è alcun motivo di credere che una maggiore predominanza dell’aspetto culturale di per sé possa minare alla base l’ordine politico, portando alle derive totalitarie che tanto si temono. Al contrario, è stata proprio l’operazione storica, iniziata con l’avvento dello Stato Nazione, di estromissione del culturale dallo spazio pubblico a produrre questi effetti.

Secondo Touraine quando pensiamo alla Nazione, utilizziamo una definizione che ci è stata consegnata dalla storia: essa s'intende come una "forma politica della società moderna in cui le specifiche appartenenze locali ed etniche passano in secondo piano e trionfa la razionalità, che si traduce in regole amministrative, programmi educativi e sistemi comunicativi”¹²⁴. Questo trionfo della razionalità, possiamo constatare, ha coinciso piuttosto con una “dittatura della ragione”, che noi abbiamo identificato in precedenza con il rischio di eccessiva normalizzazione: si è prodotta una separazione forzata della vita pubblica da quella privata per garantire le libertà culturali (laicismo).¹²⁵ E’ stato esattamente il processo di coniugare il pluralismo degli interessi esistenti con la forma dell’unità politica a generare l’espulsione dell’aspetto culturale dalla Nazione; in ciò, l’integrazione nazionale si accompagna alla negazione della diversità culturale¹²⁶. Meyer-Bisch afferma esplicitamente che “i fondatori dello stato liberale hanno preferito sviluppare l’idea di una “neutralità della nazione” di fronte alle diversità culturali, per non autorizzare lo stato a esercitare una sovranità ideologica”¹²⁷. Ma questo cela una verità innegabile: la pratica politica si fa in una storia, in una lingua, in un congiunto di pratiche e una scelta di obiettivi, che costituiscono quella che lui denomina “cultura politica”¹²⁸.

¹²² Touraine, Alain, *Libertà, uguaglianza, diversità*, Milano, Il Saggiatore, 2002, p. 18.

¹²³ Touraine, Alain, op. cit. p. 20. Secondo lui, finché l’individuo ha potuto partecipato pienamente alla vita pubblica come cittadino, la società ha coinciso con la creazione di un ordine politico; con la crescente autonomia dell’economico, invece, l’ambito politico viene minato e si verifica una dissociazione tra società e politica.

¹²⁴ Ivi, p. 174.

¹²⁵ Per Touraine si tratta di una dittatura poiché non è reale tolleranza; la situazione è potenzialmente esplosiva e, se nei nostri paesi possiamo riscontrare una certa tranquillità, essa è solo frutto del prevalere dell’integrazione nazionale come modo di organizzazione sociale. Op. cit., p. 174.

¹²⁶ Ivi, p. 175.

¹²⁷ Meyer-Bisch, Patrice, “Las libertades culturales en sus dimensiones individuales y colectivas”, in: *Cultura, Educación y Desarrollo*, Mexico DF, UNAM, 2007, p. 49.

¹²⁸ Ibidem.

Alla base di qualsiasi discorso sulla nascita dello Stato Nazione dovremmo però considerare che i termini “Stato” e “Nazione” non sono per nulla sinonimi, ma indicano due realtà ben distinte; è stata la pratica politica a fonderli, facendo sì che si giungesse alla definizione di Nazione sopra indicata. Lo sostiene Touraine, dicendo che lo “Stato” coincide con l’organizzazione politica, l’autorità, la legittimità; la Nazione, invece, è una categoria descrittiva che indica la collettività di coloro che hanno una certa nazionalità¹²⁹. Il problema, secondo lui, è che “la Nazione nasce avendo già in mente lo Stato”¹³⁰, e la comunità nazionale si fa Nazione quando acquisisce consapevolezza di essere una società politica. Per questo, se guardiamo alle forme concrete realizzate nella storia, mantenere questa distinzione è estremamente problematico. In effetti, nella realtà conosciamo due forme di Nazione, che possono essere entrambe caratterizzate sulla base di due relazioni diverse tra i nostri concetti di “Nazione” e “Stato”¹³¹; queste forme sono: lo Stato Nazione e quello che si potrebbe indicare come Stato ‘nazionalitario’. Nella prima, i due termini sono così associati da non poterli distinguere. Lo Stato coincide qui con il potere della Nazione; la Nazione, però, è stata essa stessa creata dallo Stato tramite istituti quali l’esercito, la burocrazia e l’istruzione, in quel processo assimilazionista che abbiamo descritto. Questa forma di unione tra i due termini può essere rappresentata come un potere bicefalo, in cui la Nazione incarna i valori universali; si tratta però fondamentalmente di una nazionalità “dall’alto”, in cui l’interesse supremo dello Stato, verso cui tutti devono tendere, coincide in realtà con un insieme d’interessi particolari scelti dal “centro” del potere¹³². Nella seconda forma, lo Stato è rappresentato come l’agente politico di una certa comunità, definita non in termini politici ma culturali, etnici o territoriali, che coincide con la Nazione; in questo caso, parliamo invece di nazionalità “dal basso”.

Per riprendere l’intreccio con il concetto di cittadinanza, bisogna ricordare che spesso alle due forme istituzionali sopra elencate s’intreccia la distinzione tra due diverse modalità di intendere la relazione tra individuo e società politica, in altre parole due progetti di cittadinanza¹³³. Touraine descrive come segue queste due modalità di relazione¹³⁴: da un lato, abbiamo l’idea di una coscienza collettiva, della volontà generale; qui la società politica è il luogo della libertà e dell’uguaglianza mentre la società civile è il luogo del privilegio e delle tradizioni. In questo caso, è la cittadinanza che trasforma lo Stato in Stato Nazionale, quindi è la sovranità popolare a dare legittimità allo Stato. Dall’altro, abbiamo al centro la nozione dei diritti dell’individuo in

¹²⁹ Touraine, Alain, op. cit., p. 203.

¹³⁰ Ibidem.

¹³¹ Ivi, p. 214.

¹³² Ibidem.

¹³³ Comunemente identificati con liberale e comunitario, che ci riserviamo di riprendere più avanti.

¹³⁴ Ivi, p. 216.

quanto uomo, e non perché membro di una determinata società politica, cioè delle garanzie basate sul diritto naturale.

Il trasferimento di sovranità dall'individuo a un'autorità politica superiore, che si verifica comunque in entrambi i casi citati, viene a costituire, secondo Brunelli, la dinamica fondante del riconoscimento dei diritti umani, poiché permette di superare la "contraddizione tra la sovranità dello stato, suo attributo ritenuto indispensabile, e quella dell'individuo"¹³⁵. Su questa base comune dei due progetti di cittadinanza viene, però, a innestarsi con forza il richiamo ai concetti di etnicità e nazionalità, che hanno rivestito, fin dall'inizio del ventesimo secolo, un ruolo importante nell'approccio alla teoria dello Stato¹³⁶. E' così che è venuta cristallizzandosi una marcata distinzione tra le due nozioni, che nella riflessione comune ha finito per sovrapporsi a quella tra Stato Nazione e Stato nazionalitario. La qualificazione etnica, che si basa sull'idea della memoria di una storia comune alle varie generazioni, sul mito legato ad alcuni elementi fondatori dello Stato¹³⁷, è attribuita alla tipologia dello Stato nazionalitario, che quindi risulta culturalmente caratterizzato¹³⁸. La tipologia dello Stato Nazione, come visto, pretende invece di legarsi maggiormente a un'idea di neutralità basata sull'universale. Per Touraine, quando contrapponiamo Nazione ed etnia, compiamo implicitamente l'operazione di connotare l'etnia come una "appartenenza a insiemi pre-statali"¹³⁹ e la Nazione come una successiva forma di razionalizzazione. Nella sua prospettiva, invece, pensare a una rottura o contraddizione tra Nazione ed etnia è un nonsenso, giacché non c'è Nazione che non abbia una dimensione etnica: la Nazione è insieme uno Stato nazionale e un popolo, ed entrambi i concetti collegano la comunità di origine alla costruzione volontaria di un'organizzazione politica¹⁴⁰.

Quando si parla di rimettere al centro dello spazio pubblico la dimensione culturale, si pensa comunemente che ciò conduca a un noto esito: l'assoggettamento di una popolazione a un potere autoritario integralista. Secondo Touraine, nei Paesi autenticamente democratici ciò non costituisce per nulla un rischio di per sé¹⁴¹, dal momento che l'interesse per la coscienza etnico-nazionale non converge automaticamente con la forma del regime autoritario. I Regimi totalitari, al contrario, nascono quando viene a mancare un'efficace complementarità tra identità culturale

¹³⁵ Brunelli, Michele, "L'évolution historique de la souveraineté : d'une notion exclusive à une approche inclusive fondée sur des droits de l'homme", in: Gandolfi, S., Meyer-Bisch, P., Bouchard, J. (dir.), *La démocratisation des relations internationales*, Paris, L'Harmattan, 2009, p. 21.

¹³⁶ Ivi, p. 25.

¹³⁷ Ibidem.

¹³⁸ In questa sede, ci accontentiamo di accostare le nozioni di "etnico" e "culturale" senza insistere sulle loro differenze, che invece acquisiscono maggiore importanza nel proseguo della trattazione.

¹³⁹ Touraine, Alain, op. cit., p. 228.

¹⁴⁰ Ivi, p. 230. Su questo aspetto si vede anche: Smith, A.D., *Le origini etniche delle nazioni*, Bologna, Il Mulino, 1998.

¹⁴¹ Ivi, p. 232.

e partecipazione politica: non s'identificano con la Nazione, ma sono l'opposto della Nazione. In effetti, uno dei problemi che possiamo riscontrare è che lo Stato Nazione come realtà storica non ha saputo evitare che si creasse nella società la percezione di una grande distanza tra il potere centrale e la vita locale: "se l'obiettivo degli stati dovrebbe essere quello di coniugare l'efficienza della gestione economico-amministrativa con il riconoscimento dei particolarismi locali, nelle forme storiche non si realizza"¹⁴². Per affrontare correttamente questo discorso, è necessario saper distinguere tra autoidentificazione etnica, che di per sé si traduce in un movimento di presa di coscienza e mobilitazione positiva, dall'utilizzo della caratterizzazione etnica al fine di generare il dominio di una popolazione sull'altra. I nazionalismi, identificabili con il peggiorativo del ruolo della Nazione, possono essere fatti risalire, come dicevamo, al momento in cui emerge la società industriale e la Nazione perde il suo ruolo centrale, riducendosi al semplice richiamo all'unità nazionale; infatti, il nazionalismo altro non sarebbe che "l'imposizione di un'immagine sempre più unitaria"¹⁴³. Ciò avverrebbe soprattutto in società cosiddette "a forte storicità"¹⁴⁴, cioè aperte verso l'esterno, che finiscono per essere dominate dai meccanismi di produzione, anziché da quelli di riproduzione interna. E' così che s'indebolisce la dinamica secondo cui l'identità si costruisce in contrapposizione all'alterità, un'alterità che coincide con un elemento esterno al sé. Quando lo schema dialettico Identità/alterità, rapportato su base comunitaria, viene a decadere, può succedere che l'identità si formi in relazione ad un elemento interno anziché esterno, generando una sorta di "straniero interno". Con il passaggio alla cultura della produzione, pertanto, secondo Touraine si assiste alla sostituzione del binomio identità/alterità con quello normalità/diversità¹⁴⁵. All'interno di una società così caratterizzata, dunque, è facile che si generino le ben note coppie opposizionali maggioranza/minoranza, centro/periferia, ecc e che alla crescente importanza della diversità si accompagni la ferita della disuguaglianza, in un movimento che si potrebbe definire di "inferiorizzazione del diverso"¹⁴⁶. Vale il monito che una democrazia effettiva deve sempre adoperarsi per opporre resistenza a questo movimento.

Purtroppo, la forma storica dello Stato Nazione è stata talmente condizionata da queste dinamiche opposizionali che oggi non è più pensabile ripartire da una tale configurazione societale per garantire l'effettiva valorizzazione della diversità culturale nello spazio pubblico. E' necessario costruire un nuovo luogo della mediazione tra unità e diversità, che coincida con una democrazia orientata alla difesa dei diritti politici, sociali e culturali. Lo si può identificare con una

¹⁴² Ivi, 223.

¹⁴³ Touraine, Alain, op. cit., p. 228. Questo aspetto offre una chiave interpretativa utile ai risultati del lavoro di campo. Cfr. 5.3.1

¹⁴⁴ Ivi, p. 229.

¹⁴⁵ Ivi, p. 230.

¹⁴⁶ Ibidem.

nuova concezione della Nazione: “stiamo parlando di una Nazione non più intesa come un dop-pione dello Stato, ma come il luogo dell’integrazione tra uno Stato unitario e la società diversifi-cata”¹⁴⁷. La proposta migliore, secondo Touraine, è quella di sostituire la concezione statuale della Nazione con la concezione sociale e culturale. Infatti, una Nazione riluttante all’affermazione della propria identità etnica e al riconoscimento della diversità dei gruppi cultu-rali al proprio interno, s’indebolirebbe, lasciando spazio, come detto al mero apparato di control-lo dello Stato. Al contrario, “la volontà nazionale, se realmente democratica, non può che farsi carico della cultura e della propria storia”¹⁴⁸.

Questo nuovo soggetto politico deve andare oltre la logica secondo cui l’unità della cittadi-nanza risulta dalla negazione della diversità sociale e culturale, per ricercarla invece nella comu-nicazione internazionale e nella solidarietà sociale. La sussistenza della maggior diversità cultu-rale possibile implica, infatti, la sussistenza di una condizione principale, che Touraine identifica nella solidarietà¹⁴⁹, da lui intesa come lotta alle disuguaglianze e all’esclusione che di fatto se-gnano i rapporti nel campo sociale. Certamente è impensabile negare i rapporti di dominio reale in cui siamo immersi, e per questo qualsiasi azione politica deve essere orientata alla lotta all’esclusione, ma è necessario ricordarsi che l’unità della società, d’ora in avanti, può solo coin-cidere con la coesione sociale e che questa ha le sue radici nella difesa del diritto di ciascuno a costruire il proprio progetto di vita. In quest’ottica, le misure compensatorie possono solo cedere il passo a una democrazia che coniughi il massimo di solidarietà con il rispetto dei diritti.

A questo punto, la nostra riflessione può tornare sui paradigmi della collettività che vogliono spiegare la relazione tra diversità culturale e cittadinanza. Tipicamente nell’analisi di quest’aspet-to, si propongono varie posizioni, rappresentabili idealmente in una scala che va da due opposti: il particolarismo e l’universalismo. Quest’ultima, secondo Baglioni¹⁵⁰, è un’antinomia classica della teoria della cittadinanza, che si riferisce alla tensione tra due aspetti: da un lato, il contenuto di certe garanzie, come i diritti sociali e culturali, che si pensano proponibili per determinati set-tori della società e cioè singole classi sociali o gruppi etno-culturali; dall’altro, le linee di princi-pio universalistiche dello status del cittadino, volte a garantire la società nel suo complesso. L’universalismo, in questo senso, è assimilato a una posizione apriorista e formale, completa-mente estranea alle differenti identità culturali e religiose; il particolarismo, per contro, richiama il ventaglio delle differenze senza principio di unità. Ai loro estremi, entrambe le posizioni pre-sentano una pericolosa tendenza verso il relativismo: l’universalismo poiché, se le culture sono

¹⁴⁷ Ivi, 224.

¹⁴⁸ Ivi, 232.

¹⁴⁹ Ivi, p. 244.

¹⁵⁰ Baglioni, Lorenzo Grifone, op. cit., p. 13.

tutte perfettamente comunicabili, possiamo considerarle su uno stesso piano e assimilare le une alle altre indifferentemente; il particolarismo poiché, se insistiamo sulle peculiarità di ciascuna, esse divengono in ultima analisi incommensurabili, e possiamo aspirare solo a una loro giustapposizione.

Universalismo e particolarismo sono comunemente associati a due distinte interpretazioni del concetto di cittadinanza, delle quali delucidiamo lo sfondo teorico di riferimento. Abbiamo detto che la riflessione sulla cittadinanza è spesso organizzata attorno a due cardini fondamentali: quello relativo all'assetto dei diritti e doveri del cittadino e quello relativo all'appartenenza del cittadino a una comunità. Il primo cardine si ritiene riconducibile al filone liberale o fondazionista della teoria politica, la cui proposta principale concepisce i diritti come attributi intrinseci dell'individuo, che godono di una superiorità logica e morale rispetto a ogni tipo di appartenenza; in questo modo, la base della cittadinanza si fonda sulla democraticità e sulla supposta autoevidenza del carattere universale dei diritti. Il secondo cardine s'intreccia con il filone comunitario della teoria politica, che collega i diritti a un particolare tipo di società, facendo prevalere le caratteristiche culturali delle appartenenze dell'individuo su ogni altra considerazione di tipo giusnaturalistico. A questo punto, se vogliamo parlare di "teoria liberale" e "comunitaria" della cittadinanza, dobbiamo sottolineare, da un lato, l'appello all'universalità dei diritti dell'uomo, che, inscindibili da ogni individuo, si applicano direttamente alla figura del cittadino; dall'altro, la predominanza del riferimento territoriale e culturale, che rinvia primariamente alla questione dell'appartenenza identitaria particolare. Cercando di riassumere concisamente il senso dei due approcci, Baglioni afferma che la preoccupazione principale dei teorici fondazionisti è quella di definire un insieme di diritti umani applicabili a ogni società, "mentre i teorici comunitari tendono a collocare i diritti nell'ambito di una specifica comunità, che promuove una particolare concezione dell'individuo e delle sue relazioni sociali"¹⁵¹. Nella prospettiva comunitaria i diritti sono quindi garanzie derivate rispetto ai caratteri propri e tradizionali della società, in quella fondazionista costituiscono invece il fondamento primo ed univoco di qualsiasi sistema sociale.

Naturalmente molti autori troverebbero difficoltà a collocarsi entro un quadro così netto ed estremizzato, ma ai fini della nostra trattazione risulta più comprensibile identificare due punti fermi di un continuo lungo il quale i temi dei diritti e dell'appartenenza identitaria sono variamente rappresentati e interagiscono dialogicamente. E' inoltre innegabile che il dibattito sul riconoscimento della diversità culturale nello spazio pubblico sia stato dominato, nell'ultimo trentennio del secolo scorso, dalla contrapposizione esasperata tra liberali e comunitaristi. Come sostiene Rossi, sebbene il dibattito si sia ormai esaurito, soprattutto a causa del fatto che, sul piano

¹⁵¹ Ivi, p. 10.

pratico, entrambi i modelli hanno mostrato le loro insufficienze, quello comunitarista è stato un riferimento obbligato per lungo tempo di politiche che propongono il riconoscimento della diversità culturale nello spazio pubblico, in opposizione alla sua completa negazione¹⁵². Ad esempio, ai principi del comunitarismo è fatta risalire la proposta multiculturalale, sebbene vada specificato che il multiculturalismo non può essere completamente sovrapposto alla teoria comunitaria; volendo andare nella direzione di un più corretto posizionamento reciproco delle due proposte, sarebbe piuttosto auspicabile interpretare il comunitarismo come un esempio estremo di politica multiculturalista¹⁵³.

Volendo dedicarsi a una più specifica trattazione della proposta multiculturalale, è necessario sottolineare che, quando si parla di multiculturalismo, non si deve pensare a una prospettiva monolitica¹⁵⁴, bensì a un insieme di posizioni, sviluppate soprattutto nel contesto anglosassone, con sfaccettature spesso molto distanti le une dalle altre, ma che fanno riferimento a un nucleo comune di asserzioni. Tipicamente, queste riguardano¹⁵⁵: la priorità data al gruppo di appartenenza piuttosto che all'identità del singolo individuo, l'adozione di politiche differenziate e specifiche per i diversi gruppi, come l'*affirmative action* negli Stati Uniti, l'affermazione della sostanziale equivalenza fra i diversi sistemi culturali dal punto di vista dei valori, l'essere indirizzate principalmente a minoranze e migranti. A queste preferenze, che si giocano su un piano sostanzialmente applicativo, aggiungiamo che il multiculturalismo è anche interpretabile come una filosofia politica, poiché implica un atteggiamento etico e una determinata visione del funzionamento della società. Un'idea del 'Noi' - inteso come gruppo e come società - collegata con la concezione del ruolo svolto dall'individuo nella collettività, che abbiamo visto essere alla base tanto delle dottrine incentrate sull'universalismo, quanto di quelle basate sui particolarismi. Il multiculturalismo vive di questa tensione tra i due poli ed è pervaso da dinamiche conflittuali, in cui la dimensione politica è onnipresente.

Se vogliamo esemplificare la molteplicità delle tematiche con le quali il multiculturalismo intreccia la propria riflessione, dobbiamo muovere dalla diffusa visione secondo cui la prospettiva multiculturalale assume due forme principali: il "multiculturalismo liberale" e il "multiculturalismo pluralista"¹⁵⁶. Il primo concepisce l'azione dello Stato nei confronti dei gruppi linguisticamente e culturalmente differenziati presenti nel suo territorio secondo una prospettiva di semplice riconoscimento: le varie comunità non saranno discriminate né osteggiate rispetto alla volontà

¹⁵² Rossi, C., "Il dialogo interculturale: educazione e politiche per la diversità nel Consiglio d'Europa", in: *La diversità culturale. Percorsi e prospettive*. Bergamo, BUP, 2008, p. 13.

¹⁵³ Ibidem.

¹⁵⁴ Benhabib, S., *La rivendicazione dell'identità culturale. Eguaglianza e diversità nell'era globale*, Bologna, Il Mulino, 2005.

¹⁵⁵ Rossi, C., op. cit., p. 33.

¹⁵⁶ Diaz-Couder, Ernesto, "Diversidad cultural y educación en Iberoamérica", *Revista Iberoamericana de Educación- Educación, lenguas, culturas*, n.17, mayo-agosto 1998, OEI, Madrid, pp.14-15.

di mantenere la propria eredità culturale, se questa volontà permane nella sfera del privato; ci si colloca così a un livello principalmente descrittivo della realtà. Il multiculturalismo pluralista, invece, assume per lo Stato un obbligo a procurare la promozione e lo sviluppo delle diversità culturali presenti sul suo territorio, realizzando delle misure positive mirate alla valorizzazione del pluralismo esistente.¹⁵⁷ In questo caso, si passa a un piano propositivo, indirizzato alla promozione della diversità culturale.

Secondo Apiscueta, “la differenza tra le due forme di multiculturalismo aiuta a percepire la funzione delle politiche e strategie educative adottate in funzione del tipo di nazione o democrazia che queste politiche sono destinate a costruire”,¹⁵⁸ e tali funzioni sono, nelle due forme, ben distinte. Infatti, sostiene Bénchan, è evidente che il multiculturalismo pluralista implica un passo in più rispetto a quello libertario: l’opzione di un vero e proprio programma politico, che vuole rifondare il regime socio-politico tradizionale (secondo l’opinione dell’autore, basato sul modello dello Stato Nazione), a favore di un regime multiculturale basato sulla realizzazione dei diritti culturali.¹⁵⁹ Questo sarebbe, per i pluralisti, l’unica via per costruire e rendere effettivo un sistema di garanzie che dia alle minoranze culturali un completo riconoscimento socio-politico.

Il multiculturalismo ha altro da dire intorno al nostro problema di partenza. Se ci chiediamo in cosa consistono concretamente le misure effettive che determinano la trasformazione socio-politica auspicata (che include sia il piano istituzionale sia quello costituzionale), esse sostanzialmente vengono a coincidere con il principio della discriminazione positiva o *affirmative action*. Ciò consisterebbe nel praticare temporaneamente un’ineguaglianza in positivo indirizzata a una specifica categoria, al fine di correggere l’ineguaglianza in negativo di cui questa categoria è già vittima. Parliamo, nello specifico, di discriminazioni etnicamente caratterizzate, che hanno causato la collocazione di tale gruppo in una posizione di svantaggio nel campo sociale.¹⁶⁰ Sul piano dei riferimenti teorici, il multiculturalismo fa risalire il principio della discriminazione positiva al lavoro di Rawls sulla giustizia come equità e al concetto di “giuste ineguaglianze”, secondo cui, per l’avvento di una democrazia effettiva e di una società più giusta, è necessario passare attraverso l’adozione di dispositivi non egualitari che restaurino un equilibrio precedentemente compromesso.¹⁶¹ Perché la discriminazione positiva abbia il suo effetto, però, lo Stato deve adottare in contemporanea misure sia nel campo culturale sia nel campo socio-economico (per questo si parla anche di “multiculturalismo integrato”); quest’azione su due versanti si rende ne-

¹⁵⁷ Ivi, p. 16.

¹⁵⁸ Apiscueta, Rosa, *Analyse de la dimension politique et social de la Éducation Interculturel Bilingue*, Genève, Graduate Intitute, 2005, p. 38.

¹⁵⁹ Bénchan, Meidad, *Le multiculturalisme*, Rosmy Cedex, Breal Eds, 2006, pp. 10-11.

¹⁶⁰ Bénchan, Meidad, op. cit., p. 19.

¹⁶¹ Rawls, John, *A Theory of Justice*, Cambridge, Harvard University Press, 1971.

cessaria proprio perché l'identità di alcuni gruppi soffre di un vero e proprio deficit di legittimità sulla scena pubblica. Limitare la postura dello Stato a una politica di semplice riconoscimento della diversità in campo culturale equivale, per il multiculturalismo pluralista, a ignorare l'impossibilità dei gruppi esclusi ed emarginati di trarre profitto dalle stesse politiche multiculturali, a causa della condizione svantaggiata da cui partono.¹⁶²

L'interlocutore del multiculturalismo è, su questi aspetti, il liberalismo; cercheremo qui di presentare l'essenza del dibattito tra le due visioni. Secondo Botturi, il liberalismo può essere inteso come la tradizione di pensiero più universalista e, insieme, più aperta alla questione della diversità, a paragone con il comunitarismo¹⁶³. La sua prospettiva, però, è messa in crisi dal problema multiculturale, che discute il presupposto individualistico dei diritti umani. La questione su cui si misura la distanza dal multiculturalismo consisterebbe nel chiedersi quale riconoscimento dare alle rivendicazioni identitarie delle cosiddette "minoranze culturali" in un regime di diritti individualistico. Come abbiamo visto, il liberalismo si basa sul cosiddetto "concetto moderno di cittadino", sorto con i movimenti rivoluzionari in Europa e America settentrionale alla fine del XVIII secolo, che propongono con forza l'avvento di una cittadinanza fondata sulla dignità e sull'uguaglianza degli esseri umani.¹⁶⁴ Questo modello propone la garanzia di un'uguaglianza in senso giuridico-politico e conferisce allo Stato il ruolo di garante di possibilità identiche per tutti, concretizzate in un paniere di diritti indifferenziato. In questa prospettiva, i diritti delle minoranze sono garantiti indirettamente: se i diritti individuali sono effettivi per tutti, non serve conferire diritti differenziati a gruppi specifici, che sia su una base culturale o altro.¹⁶⁵ Da qui il principale motivo di dissenso con il multiculturalismo secondo cui, invece, l'obiettivo finale è quello di raggiungere un'uguaglianza di fatto, intesa in senso socio-economico, per tutti ma adottando misure differenziate. Non è raro trovare presso i multiculturalisti l'opinione secondo cui i principi della cittadinanza liberale occulterebbero la realtà sociale di una condizione di partenza già differenziata tra i cittadini¹⁶⁶. Il principio liberale d'indifferenza alla differenza non sarebbe altro che una retorica¹⁶⁷ mentre l'imparzialità del corpo politico sarebbe un'illusione: lo Stato, lungi dall'essere neutro, è una realtà prodotta dal gruppo maggioritario e pertanto serve al-

¹⁶² Bénchan, Meidad, op. cit., p. 24

¹⁶³ Botturi, "Riconoscimento e cultura. Per un modello delle soggettività interculturali", in AA.VV., *La comunità cristiana, custode e testimone del senso*, Glossa, Milano 2008, p. 2.

¹⁶⁴ Come ricorda Taylor, in: Taylor, Charles, *Multiculturalisme. Difference et démocratie*, Paris, Aubier, 1994.

¹⁶⁵ Così riassume in breve il pensiero liberale Will Kymlicka nel suo testo: *Multicultural citizenship*, Oxford, Oxford University Press, 1995, Introduction.

¹⁶⁶ Ibidem.

¹⁶⁷ Kymlicka, Will, « Le droits des minorités et le multiculturalisme: l'évolution du débat anglo-américain », *Comprendre*, PUF, n.1, 2000.

cuni interessi particolari, sotto la maschera dell'uguaglianza democratica.¹⁶⁸ Secondo i multiculturalisti, così si perpetua una discriminazione che, benché estremamente reale, è molto sottile poiché si accomoda in un quadro pluralista e passa per i simboli, per la lingua nazionale e il sistema burocratico determinato dalla maggioranza.

Questa non neutralità dello stato è caratterizzata anche dal punto di vista propriamente etnico: dal momento che l'etnicità non è mai realmente separata dallo Stato, l'integrazione al suo interno può significare per le minoranze culturali un abbandono della propria identità culturale a vantaggio di quella della maggioranza, in una sorta di processo di alienazione.¹⁶⁹ Kymlicka esprime ciò utilizzando il concetto di "cultura societale", che coincide con la cultura maggioritaria in un dato contesto. Sebbene le culture societali all'interno delle democrazie moderne siano necessariamente pluraliste, esse sono definite "cultura societale" per mettere l'accento propriamente sul fatto che implicano "una lingua condivisa e delle istituzioni sociali, piuttosto che delle credenze religiose comuni".¹⁷⁰ A suo parere, tutte le politiche dello Stato liberale hanno l'obiettivo di integrare all'interno della cultura societale. In tale visione, la diversità culturale che possiamo riscontrare in un dato contesto non è mai qualcosa di spontaneo; essa è il risultato inevitabile dei diritti e delle libertà garantite ai cittadini ed è controbilanciata dalla coesione linguistica e istituzionale ricercata dallo Stato, quindi "non si costituisce spontaneamente ma procede da politiche governative deliberate".¹⁷¹ Ritroviamo anche qui un riferimento alla prospettiva del costruzionismo sociale¹⁷², laddove si sostiene che lo stesso concetto di "cittadino" non è altro che una costruzione: "un oggetto negoziato che porta i segni delle ideologie che se lo sono disputato (...) e i cui contenuti e i suoi significati rimandano il riflesso dei contesti in cui s'iscrive."¹⁷³

Sebbene la prospettiva multiculturalista abbia il pregio di porre l'accento su alcune questioni fondamentali rispetto alla relazione tra cittadinanza e diversità culturale, essa presta il fianco ad alcune critiche che impongono di andare oltre, alla ricerca di una visione più appropriata in relazione al nostro oggetto di ricerca.

Una prima questione riguarda il piano operativo. Vediamo che l'azione multiculturalista, a tutt'oggi, rivolge esclusivamente la sua attenzione alle minoranze, dimostrando una certa incapacità di passare a una proposta più radicale di cambiamento che riguardi la società nel suo complesso. Considerando ad esempio il campo dell'educazione, si nota che le politiche multiculturali sono attuate quasi esclusivamente nelle zone di maggior concentrazione di studenti delle cate-

¹⁶⁸ Bénchan, Meidad, op. cit., p. 47.

¹⁶⁹ Kymlicka, Will, « Le droits des minorités et le multiculturalisme: l'évolution du débat anglo-américain », op.cit.

¹⁷⁰ Ibidem, pp. 152-156.

¹⁷¹ Ibidem.

¹⁷² Cfr. par 2.1

¹⁷³ Bénchan, Meidad, op. cit., p. 51.

rie discriminate, quando la proposta di un'educazione critica e finalizzata a ristabilire la giustizia sociale dovrebbe essere rivolta a tutti gli studenti, precisamente per prevenire future discriminazioni.¹⁷⁴ In altre parole, nel multiculturalismo esiste sempre il rischio di creare azioni e istituzioni parallele a quelle della comunità nel proprio complesso, alle quali delegare la soddisfazione delle esigenze specifiche dei gruppi culturalmente diversi, intesi come minoranze culturali. Di conseguenza, la promozione della diversità culturale non procede di pari passo con quella della coesione sociale, poiché si genera una sorta di segregazione che va certamente nel senso opposto del pluralismo culturale.¹⁷⁵

Procedendo oltre, dobbiamo considerare una serie di questioni che riguardano il piano dei principi fondamentali su cui il multiculturalismo poggia. Sostiene Bénchan¹⁷⁶ che nel cuore stesso della prospettiva multiculturale sussiste un paradosso: alla ricerca di un correttivo alla concezione egualitaria della cittadinanza, è proposta l'idea della discriminazione positiva nei confronti dei gruppi svantaggiati, ma essa, in realtà, è utilizzata precisamente per ottenere, alla fine del processo, una percezione più egualitaria degli uomini. Quindi, la giusta ineguaglianza è difesa proprio in nome di un ideale di uguaglianza, lo stesso che ci s'impone di superare come parte della visione liberale della cittadinanza.

Un'ulteriore critica apportata al multiculturalismo da più parti è di utilizzare, nell'interpretazione delle relazioni nel campo sociale, una sovra determinazione delle variabili culturali rispetto ad altre¹⁷⁷. Ciò potrebbe trarre la sua motivazione dal fatto che il modello multiculturalista raramente si dedica a esplicitare la concezione della cultura su cui si fonda. Al contrario, sembra implicito l'assunto di una visione "ipostatizzata e reificata, che considera le culture come entità nettamente descrivibili e parte dall'assunto che ogni individuo sia familiarizzato a ogni aspetto della propria cultura di appartenenza"¹⁷⁸. La prospettiva, quindi, dimostra una certa difficoltà a superare una visione ormai riconosciuta come sterile, sebbene molto diffusa nel senso comune, per approdare alla considerazione delle logiche relazionali che informano la cultura¹⁷⁹.

Da ultimo, ma estremamente importante per la nostra analisi, il multiculturalismo propone una visione eccessivamente polarizzata tra l'attore Stato e le minoranze culturali, quali portatori

¹⁷⁴ E' quanto si dedicano a dimostrare numerosi studi sul campo, tra i quali citiamo: Lewis, Amanda E., "There is no "race" in the schoolyard: color-blind ideology in an (almost) all-white school", *American Educational Research Journal*, winter 2001, vol.38, no. 4, pp.781-811.

¹⁷⁵ Inglis, Christine, *Planning for cultural diversity*, Paris, IIPÉ-UNESCO, 2008.

¹⁷⁶ Ibidem, p. 46.

¹⁷⁷ Critica riportata in: Preitcelle, M., *L'éducation interculturelle*, Paris, Presse Universitaire de France, 1999.

¹⁷⁸ Rossi, C., op. cit., p. 34.

¹⁷⁹ Ibidem.

di due visioni inconciliabili.¹⁸⁰ La dialettica sociale è semplificata perché ridotta alla relazione tra questi due opposti, con il risultato che possiamo ottenere la promozione della diversità culturale solamente al di fuori della forma dello Stato Nazione. Mancherebbe la considerazione di tutta una serie di elementi altri dello spazio sociale, come le strategie dirette degli attori sociali, che sono in grado spesso di trasformare la politica imposta dall'alto. Tutto avrebbe fondamento in alcune assunzioni poco esplicitate che andrebbero indagate, poiché la relazione tra cultura nazionale e cultura minoritaria è senz'altro molto più complessa di come è presentata dal multiculturalismo. Bertely sostiene ad esempio che, se in passato lo Stato Nazione si è pensato capace di determinare il passato, presente, futuro delle minoranze, oggi si rivela la necessità di far crollare l'opposizione tra cultura locale e cultura nazionale, per costruire una proposta educativa che si sostenga "sul dialogo tra le entità sociali diversificate e la società avvolgente, e sulla vigenza di uno Stato-Nazione inclusivo che articoli l'uguaglianza cittadina con la diversità di progetti etnici partoriti all'interno dei popoli e comunità"¹⁸¹.

La panoramica effettuata sull'oggetto del contendere tra i due modelli proposti da liberalismo e multiculturalismo, nonché i limiti di entrambi, dimostrano l'urgenza di superare qualsiasi sterile contrapposizione, soprattutto alla luce delle dinamiche sociali oggi in corso. Secondo Baglioni, "la realtà della società contemporanea si presenta come estremamente diversificata e aperta su prospettive di sviluppo che ormai oltrepassano l'ambito puramente nazionale o comunitario, sia per quanto riguarda il riferimento politico-istituzionale, sia nella composizione etno-culturale della comunità dei cittadini"¹⁸². Ecco quindi che, sia la visione di una cittadinanza incentrata esclusivamente sulla titolarità dei diritti, sia quella che poggia sulla sola centralità dell'appartenenza, dimostrano la propria ristrettezza interpretativa.

Nel senso di una mediazione che cerca di avvicinare la posizione liberale e multiculturalista, va senz'altro citata l'opera di Will Kymlicka, con la sua proposta del "culturalismo liberale" o "teoria liberale dei diritti delle minoranze", come preferisce indicarla l'autore stesso¹⁸³. Si può senz'altro sostenere, con Baglioni, che la riflessione di Kymlicka arricchisce di contenuti attuali l'analisi della società e che in essa "la tensione che potenzialmente scaturisce dal confronto di culture e di tradizioni diverse, trova una soluzione comune nell'alveo della cittadinanza democratica"¹⁸⁴. Botturi legge la posizione di Kymlicka come un'esemplificazione dell'odierna linea

¹⁸⁰ Bertely Busquets, Maria, *Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante*, Aguascaliente, Centro de Ciencias sociales y humanidades, 1998, p. 327.

¹⁸¹ Ivi, Introduzione, VII.

¹⁸² Baglioni, Lorenzo Grifone, op. cit., p. 14.

¹⁸³ Ci riferiamo qui alla formulazione rintracciabile nel suo testo: *Multicultural citizenship*, Oxford, Oxford University Press, 1995.

¹⁸⁴ Baglioni, op. cit. p. 36.

neoliberale, che si muove verso un modello interculturalista, nel tentativo di dare soluzione alla questione aperta di come la tradizione dei diritti individuali può integrare il riconoscimento giuridico delle identità culturali collettive¹⁸⁵. Tra le possibili risposte, sono riconosciute il liberalismo ospitale di Taylor e il culturalismo liberale di Kymlicka.

E' da più parti riconosciuto che il pregio della riflessione di Kymlicka consiste nel tentativo di integrare e di aggiornare la portata della cittadinanza moderna, per ricercare una nuova definizione del concetto che sia soddisfacente per lo stadio attuale della società e dei rapporti tra gruppi e comunità diverse; ciò è fatto attraverso l'utilizzo delle nozioni di minoranza culturale e d'inclusione sociale. Il suo ragionamento parte appunto dalla constatazione che la diversità culturale è oggi un dato di fatto per molti Paesi, e ciò è fonte di preoccupazione¹⁸⁶: “questa diversità dà origine a un insieme di questioni importanti e costituisce una fonte di potenziali divisioni. Le minoranze e le maggioranze si scontrano sempre di più spesso su tematiche quali i diritti linguistici, l'autonomia regionale, la rappresentanza politica, i programmi educativi, le rivendicazioni territoriali, le politiche per l'immigrazione e per la naturalizzazione e persino i simboli nazionali”¹⁸⁷. A questa preoccupazione la teoria liberale della cittadinanza non può dare alcuna risposta, se ci si arrocca su un'interpretazione rigida. Lui sostiene che il cuore della tradizione liberale è piuttosto quello della libertà personale e dell'autonomia individuale e che la facoltà di compiere libere scelte di senso derivi dal patrimonio personale di valori e di tradizioni. Secondo quest'assunto, la libertà di scelta dell'individuo diviene effettiva solo attraverso la partecipazione al proprio retaggio culturale. Di qui l'apporto fondamentale all'analisi della cittadinanza che, con l'introduzione del concetto di cultura, permette l'individuazione della valenza positiva del mantenimento delle radici culturali dei singoli. Il riconoscimento della cultura diviene un supporto identitario per il singolo ovvero un riferimento fondamentale nel compimento di scelte autonome: è in considerazione di ciò che le istituzioni sono chiamate a tutelare le minoranze culturali, poiché rappresentano specifici luoghi della realizzazione dell'autonomia personale, bene cruciale nella società moderna.

La via per garantire questa tutela passa attraverso la conciliazione tra le due categorie di diritti che il liberalismo pone in contrapposizione; Kymlicka sostiene, infatti, che negli stati multiculturali deve essere messa in pratica quella che lui chiama “teoria completa della giustizia”, perché prevede il riconoscimento sia dei diritti universali individuali sia di un insieme di diritti differenziati per gruppo culturale.¹⁸⁸ Questa la sua interpretazione della cittadinanza multiculturale, nella

¹⁸⁵ Botturi, op. cit., p. 4.

¹⁸⁶ Che, come visto, è esattamente il nostro problema di partenza. Cfr. Introduzione.

¹⁸⁷ Kymlicka, Will, *Multicultural citizenship*, op. cit., p. 7.

¹⁸⁸ Ivi, p. 15.

quale la richiesta di specifici diritti a vantaggio delle minoranza è in realtà una richiesta d'inclusione, che passa sì attraverso il riconoscimento delle particolarità, ma che è “funzionale all'integrazione sociale, allo sviluppo della solidarietà e delle virtù civiche”¹⁸⁹.

Declinata in questa forma, la differenziazione dei diritti su base culturale potrebbe apparire di più facile accoglimento nell'ambito della teoria liberale, ma molte sono le critiche sorte a questa idea di cittadinanza differenziata. A onore del vero, va riferito che esse provengono principalmente dall'ambito liberale, e si mantengono propriamente su quell'interpretazione rigida che Kymlicka si propone di scardinare¹⁹⁰. Si contesta, in primo luogo, l'utilizzo del termine “cittadinanza”, proprio perché il medesimo concetto di cittadinanza implica la conquista del diritto per tutti i cittadini a un uguale trattamento da parte dello Stato. Inoltre, si ritiene che la titolarità di garanzie e di diritti diversamente applicati implichi, in potenza, lo scardinamento della funzione integratrice della cittadinanza. Ragionando sull'integrazione, ma in termini di comunità culturali, Kymlicka suppone che i diritti di cittadinanza sono in realtà mirati all'affermazione d'identità collettive, più che alla garanzia dell'identità personale.

Per ciò che riguarda la nostra riflessione, invece, interessa maggiormente mettere in luce che, attraverso la predominanza data all'utilizzo del termine “minoranza”, Kymlicka ci pare non immune dallo stesso rischio di segregazione insito nella prospettiva multiculturalista. Inoltre, se è vero che egli indica l'utilizzo della discriminazione positiva come una misura temporanea per giungere successivamente alla teoria completa della giustizia, non è chiarito nel dettaglio quali altre misure possano essere adottate per compiere questo passaggio, lasciando aperto il campo al dubbio di un impiego della discriminazione positiva fine a se stessa.

Rivisitate le differenti posizioni sulla concezione della diversità culturale nello spazio pubblico, avanza ancora con forza la necessità di superare il paradigma minoranza/maggioranza e, di conseguenza, l'implicita sovrapposizione tra diversità e differenza. Questo superamento può essere realizzato solo con un cambiamento deciso di prospettiva verso una visione nella quale si accomodino in maniera integrata gli spunti propositivi fin qui presentati, in modo che ogni contraddizione possa sciogliersi. Stiamo cercando una concezione pluralista della cittadinanza, basata sul recupero della dimensione universale, per escludere il relativismo culturale e morale, ma ben conscia che questa dimensione non coincide con i valori e gli interessi della maggioranza; che valorizzi la libertà di auto ascrivere a molteplici comunità culturali, ma che mantenga saldamente al centro il rispetto della dignità della persona. Per questo è necessario che si recuperi il ruolo del soggetto, quale attore capace di tessere le trame della sua identità nel campo sociale, e

¹⁸⁹ Baglioni, op. cit., p. 37.

¹⁹⁰ Per un approfondimento sulla critica a Kymlicka, si veda: Baglioni, Lorenzo Grifone, op. cit.

la dimensione relazionale della cultura. Va trovata un'alternativa alla concezione ipostatizzata della cultura, fin qui responsabile di offuscare il vero oggetto delle politiche, che non sono le pratiche culturali ma le relazioni che s'instaurano tra i soggetti che scelgono di identificarsi in modelli culturali diversi.

Da molti questa concezione pluralista della cittadinanza è identificata con l'approccio interculturale; è però preferibile, per portare a termine la nostra riflessione, non focalizzarci su una prospettiva predeterminata ma delineare i contorni di una concezione della diversità culturale autenticamente propositiva, che divenga il motore di questo cambiamento di prospettiva.

2.3 CONCETTUALIZZARE LA DIVERSITÀ CULTURALE

Il terzo versante del nostro sfondo tematico, lo statuto della diversità culturale nello spazio pubblico, riguarda la caratterizzazione del concetto di diversità culturale in sé. Abbiamo visto nel nostro problema di partenza¹⁹¹ che comunemente si osserva una certa oscillazione nell'intendere la diversità culturale: essa può essere considerata, in diversi contesti e circostanze, rischio, fatto o valore. Prima ancora di addentrarci nella definizione del concetto, una panoramica a livello internazionale dimostra in tutta la sua evidenza un'ambiguità di fondo rispetto al nostro oggetto di studio. Abbiamo, infatti, da un lato, le dichiarazioni di principio, che propongono l'immagine della diversità culturale come risorsa da promuovere: si parla di un "patrimonio comune dell'umanità"¹⁹², essenziale per la determinazione dei gruppi e degli individui, ma anche per lo sviluppo armonico dell'intera comunità umana. Dall'altro lato, invece, abbiamo il livello della percezione comune, ma spesso anche delle politiche governative, in cui traspare una concezione della diversità culturale molto differente, che la assimila a un potente fattore di rischio. Le tendenze globali all'omogeneizzazione, i fenomeni di ripiegamento identitario, le teorie sullo scontro di civiltà, la correlazione tra flussi migratori e insicurezza, la diffusione dei fondamentalismi, solo per citare alcuni degli elementi caratterizzanti il tempo in cui viviamo, veicolano la percezione che la diversità culturale sia qualcosa da cui difendersi, invece che da promuovere. Numerosi "miti" propongono l'esistenza di una dialettica negativa tra la diversità culturale e i fattori di sviluppo, democrazia o pace¹⁹³. Questi miti trovano la loro forza nell'idea che la libertà culturale

¹⁹¹ Cfr. L'Introduzione del presente elaborato.

¹⁹² Richiamiamo in questa sede solo le pietre miliari di tale processo di affermazione della diversità culturale, tra cui: la *Dichiarazione Universale UNESCO sulla diversità culturale* del 2001 e la *Convenzione UNESCO sulla protezione e la promozione della diversità culturale* del 2007, ma l'idea è presente in molti altri strumenti normativi internazionali.

¹⁹³ E' quanto viene messo in evidenza, ad esempio, nel Rapporto sullo Sviluppo Umano "La libertà in un mondo di diversità", PNUD, 2004, che utilizza proprio il termine "mito", per indicare credenze poco fondate che è opportuno decostruire.

sia un gioco “a somma zero”, dove ci sia sempre un perdente e un vincitore; è così che, spesso, la libertà culturale dell’altro è percepita come una minaccia per la propria.

Entrando nel merito delle posizioni a favore o contro la promozione della diversità culturale, è necessario considerare su quali argomenti esse si basino. Secondo Hannerz, chi concepisce la diversità come un fattore di rischio ha implicitamente interiorizzato quella che lui ritiene una motivazione pratica di rifiuto abbastanza fondata: la cultura è il mezzo tramite cui gli esseri umani interagiscono; “essi si sforzano di rendersi reciprocamente più comprensibili attraverso la cultura, quindi se sono più simili, più efficace è la comprensione”¹⁹⁴. La diversità culturale, perciò, non faciliterebbe questo intento¹⁹⁵.

Più vario è invece il panorama degli argomenti a favore della promozione della diversità culturale, che Hannerz enumera, valutandoli sulla base della loro capacità di rispondere alla domanda: a cosa serve, nella pratica, la diversità culturale. Infatti, se molti sostengono che l’aumento dell’interconnessione globale costituisce una minaccia per la diversità, dobbiamo chiederci se vogliamo opporre resistenza a questo processo e perché vale la pena preservare la diversità. Dal canto suo, lui sostiene che lo scenario di omogeneizzazione globale non è così realistico come potrebbe sembrare; è innegabile che alcune forme di eredità culturale andranno perse ma il processo di ricostruzione culturale si caratterizza propriamente come qualcosa che è perennemente in atto¹⁹⁶. In ogni caso, non si possono trascurare i giudizi di chi intende dedicarsi a una difesa attiva.

Il primo argomento sostiene che la diversità culturale è concepibile come “una sorta di monumento alla creatività umana”¹⁹⁷; la varietà umana è un dato di fatto e, come in un mosaico, è auspicabile non perderne alcuna “tessera”. Ciascuno è legato alla propria specificità culturale e ha diritto a conservarla. Quest’argomento, molto diffuso, per Hannerz mostra il suo limite di fronte al fatto che non tutti, potendo scegliere, vorrebbero conservare i tratti tradizionali del proprio patrimonio. E’ importante che non si confonda l’attenzione per il diritto che i popoli hanno di scegliere, con la salvaguardia di uno specifico patrimonio culturale, altrimenti dovremmo contemplare una controversa conseguenza: trasformare il diritto di ciascuno alla propria cultura in un dovere di tutti verso quella cultura¹⁹⁸.

¹⁹⁴ Hannerz, Ulf, *La diversità culturale*, op. cit., p. 90.

¹⁹⁵ Troviamo qui una certa familiarità con l’argomento su cui poggia il rifiuto del particolarismo, in precedenza considerato. Cfr. paragrafo 2.2.

¹⁹⁶ Proprio in ciò, secondo lui, la diversità culturale differisce da quella biologica: lo sviluppo di nuove forme culturali non è così lento come quello delle specie biologiche, quindi non si rischia estinzione. Op. cit. p. 102.

¹⁹⁷ Hannerz, Ulf, op. cit., p. 91.

¹⁹⁸ Ivi, p. 93.

Il secondo argomento sostiene che preservare la diversità culturale è vantaggioso a fini ecologici: in un mondo dove le risorse naturali iniziano a scarseggiare, è utile preservare opzioni culturali che comportano orientamenti differenti nei confronti dello sfruttamento dell'ambiente. Normalmente chi adduce questo ragionamento sottintende che sarebbe opportuno che gli altri non si sviluppino nello stesso modo del cosiddetto "primo mondo", che ha assunto abitudini di spreco dannose. Per Hannerz quest'argomento non ha motivo di sussistere poiché, se si prevede il diritto di scegliere la propria cultura, non è plausibile che certi popoli abbiano più diritto di altri a distruggere le risorse naturali¹⁹⁹. Sarebbe preferibile adottare la prospettiva secondo cui dobbiamo salvaguardare l'accesso di particolari popolazioni ai loro habitat, perché solo così possiamo garantire il diritto alla loro cultura, giacché essa è legata a un particolare equilibrio ecologico. Così enunciato, l'argomento è di una certa utilità concreta, vista la "tendenza occidentale all'espansione in nicchie di altri popoli"²⁰⁰; nonostante ciò, esso soffre di un difetto intrinseco poiché si riferisce a una visione delle culture come oggetti essenzialmente separati. Il problema qui diviene allora come le popolazioni di differenti culture possano rapportarsi fra loro per mezzo delle loro ecologie culturalmente costruite.

Il terzo argomento fa riferimento alla diversità culturale come strumento di resistenza. Spesso si sostiene che il flusso culturale contemporaneo è asimmetrico, nella misura in cui è più forte dal centro verso la periferia che viceversa (è proprio questo che definisce ciò che è "centro" o "periferia" in termini culturali). Ma le nozioni di centro e periferia non sono definibili solo in termini culturali, poiché esse sono correlate al potere politico ed economico²⁰¹, quindi alla possibilità di configurare una vera e propria egemonia. In questo contesto, la diversità culturale può considerarsi come resistenza culturale. La debolezza dell'argomento, per Hannerz, risiede nel fatto che questa resistenza della periferia può essere a sua volta manipolata dalle élite locali, per creare una controegemonia; può generare, cioè, la rivendicazione di un diritto alla propria cultura prettamente retorico²⁰².

Il quarto argomento si muove su un piano estetico: la volontà di conoscere, apprezzare le altre culture come esperienze in se stesse, a prescindere da qualsiasi valore d'uso. Questo è da Hannerz identificato con l'atteggiamento del cosmopolita²⁰³, che ama venire in contatto con molte altre culture, per conoscerle e padroneggiarle, e deplora la loro perdita, pur scegliendo di rimanere ancorato al proprio retroterra culturale.

¹⁹⁹ Ivi, p. 94.

²⁰⁰ Ibidem.

²⁰¹ Per Hannerz è necessario chiedersi in che misura il flusso di significato contribuisca alla dipendenza tra centro e periferia, e la cultura significhi ideologia. Op. cit., p. 96.

²⁰² Ivi, p. 96.

²⁰³ Ivi, p. 97.

Il quinto argomento concepisce la diversità come “fonte di confronti creativi”. Se il riunirsi di flussi distinti di significato è parte di un processo generativo, il contrasto tra correnti culturali costituisce una situazione vantaggiosa che genera altri modi di vedere e stimola a una gestione più creativa delle risorse in seno alla propria cultura. Hannerz ricorda che spesso gli innovatori sono pensabili come uomini ai margini, ovvero persone che abbiano provato sulla propria pelle il contrasto tra diverse tradizioni culturali.

Infine, l'ultimo argomento sostiene che il concetto di diversità culturale può essere impiegato su scala globale come una riserva di idee e alternative a tutto ciò che è disponibile, in un dato momento, nella propria cultura. E' concepibile, quindi come un serbatoio di risorse, una riserva di soluzioni ai problemi esistenti. La sua utilità consisterebbe nell'essere una chiave per la sopravvivenza umana. Anche questo ragionamento possiede un limite, e risiede nel fatto che mantenere vivo un “serbatoio di soluzioni”²⁰⁴ significa non avere fiducia nella capacità umana di saper costruire sempre alternative in base alla necessità. Inoltre, si porrebbe il problema di dover tradurre gli elementi di una cultura da un contesto all'altro, per poterli reimpiegarli. Seguendo questa logica, si arriverebbe al paradosso di poter raccogliere le idee buone e gettare quelle cattive, fino ad arrivare alla situazione paradossale in cui la diversità culturale diventa superflua.

A conclusione di questa panoramica, Hannerz sostiene che nessuna delle argomentazioni a difesa della diversità culturale si possa ritenere falsa, ma che tutte presentino delle difficoltà²⁰⁵. In effetti, non è difficile riscontrare che esse poggiano tutte implicitamente su una logica ipostatizzata della cultura, presupposto che conduce qualsiasi tentativo di presentare la diversità culturale come un valore verso evidenti contraddizioni.

La logica cui ci riferiamo traspare in quei discorsi che prevedono per le culture la possibilità di essere descritte nettamente, essere trasferite, scambiate e conservate; tutte operazioni concepibili solo quando si considerano al pari di opere materiali, oggettivandone l'essenza. E' esattamente per opera di questa “reificazione” della cultura che possono veicolarsi con una certa disinvoltura, nel discorso e nelle politiche, estreme semplificazioni sui concetti chiave del nostro oggetto di studio. Ad esempio, una tipica semplificazione della realtà consiste nell'utilizzare ‘diversità culturale’ e ‘etnicità’ come termini sinonimi. Quando compiamo quest'operazione, adottiamo una visione riduzionista, che genera una serie di conseguenze sia in merito alla comprensione dei meccanismi identitari, sia in merito al piano dell'azione. Nel primo caso, accoglieremo la concezione secondo la quale i Paesi possono essere multiculturali o perché le loro società sono naturalmente composte di differenti gruppi etnici (gruppi di maggioranza e minoranza, in-

²⁰⁴ Ivi, p.100.

²⁰⁵ Ivi, p. 102.

cludendo le popolazioni indigene) o perché sperimentano migrazioni di lungo periodo”²⁰⁶. Ne discende che una società sperimenterebbe la diversità culturale, solo se fossero ancora ben identificabili gli apporti di comunità migranti o comunità autoctone, e mai come parte della natura identitaria comune. Nel secondo caso, promuovere la diversità culturale si tradurrebbe nell’indirizzare azioni di discriminazione positiva verso particolari gruppi etnici che si trovano nella condizione di minoranza²⁰⁷. Al contrario di quanto veicolato da questa logica ipostatizzata della cultura, noi riteniamo che le fonti della diversità culturale in un determinato Paese possano essere molteplici e che nessuna delle nozioni, come ‘gruppo etnico’, ‘etnicità’, ‘appartenenza culturale’, ‘cultura’, possa essere vista come immutabile. Come sostiene Inglis, “piuttosto esse sono entità parte di un processo in divenire di costruzione sociale”²⁰⁸, nel quale giocano un ruolo predominante i soggetti coinvolti.

Spesso si cita come esempio fulgido del cambiamento di prospettiva la Dichiarazione Universale UNESCO sulla Diversità Culturale del 2001. Sebbene sia innegabile che essa rappresenti il culmine di un processo di trasformazione importante verso l’ottica dell’autentica promozione della diversità culturale, nonché un riferimento obbligato per tutti i testi internazionali, possiamo riscontrare che essa non è del tutto immune dalla logica di ipostatizzazione della cultura. La definizione di cultura lì presentata, infatti, è senz’altra ampia e onnicomprensiva ma persiste nell’intento di essere enumerativa, trattando la cultura come una giustapposizione di caratteri definiti e rinunciando a presentarla come il risultato di azioni integrate.²⁰⁹ Secondo Meyer-Bisch, inoltre, essa è imperfetta, da un lato, perché “non vincola la cultura con le libertà e i diritti individuali, di cui è allo stesso tempo prodotto e risorsa” e, dall’altro, perché non menziona minimamente l’individuo, che invece è il soggetto creatore della cultura²¹⁰.

Un effettivo cambiamento di prospettiva, al contrario, impone di focalizzare l’attenzione non sull’oggetto di diritto ma sul soggetto, che costituisce il reale fulcro della possibilità di scegliere l’appartenenza o non appartenenza a una o più comunità culturali. Solo così si renderebbe accessibile la possibilità di pensare a un’interazione fra le culture, piuttosto che a una loro semplice giustapposizione. Per compiere questo passo, è però imprescindibile adottare una definizione della nozione di “cultura” più appropriata di quelle fin qui passate in rassegna. All’interno del

²⁰⁶ Questa, a titolo di esempio, l’affermazione presente in: Hernes, G. (a cura di), *Planning for diversity: education in multi-ethnic and multicultural societies*, Policy Forum no. 17, Paris, IIEP-UNESCO, 2004, p. 13.

²⁰⁷ Come previsto dall’approccio multiculturalista e visto in precedenza. Cfr. paragrafo 2.2.

²⁰⁸ Inglis, C., *Planning for cultural diversity*, Paris, IIEP-UNESCO, 2008, p. 21.

²⁰⁹ Così recita: “La cultura è da intendersi come l’insieme delle caratteristiche distintive spirituali e materiali, intellettuali e emozionali che caratterizzano una società o un gruppo sociale e ingloba, oltre alle lettere e alle arti, i modi di vita, le forme di convivenza, i sistemi di valori, le tradizioni e le credenze”. Cfr. UNESCO, *Dichiarazione Universale sulla diversità culturale*, Parigi, 2001, Incipit.

²¹⁰ Meyer-Bisch, Patrice, “Las libertades culturales en sus dimensiones individuales y colectivas”, in: *Cultura, Educación y Desarrollo*, Mexico DF, UNAM, 2007, p. 37.

nostro quadro concettuale, trova opportuna collocazione la prospettiva sulla cultura che procede dalla Dichiarazione dei Diritti Culturali di Friburgo; il termine “cultura” indica qui “l’insieme degli elementi (quali valori, saperi, istituzioni e modi di vita) tramite cui trova espressione l’umanità di ciascuno e i significati dati all’esistenza”²¹¹. Essa non è identificata con un insieme di caratteri distintivi, propri di un gruppo o di una persona, ma piuttosto con “il risultato provvisorio delle loro azioni, risultato che influenza ma non determina le maniere vigenti di agire”²¹². Su questa base si supera definitivamente il rischio di costruire grandi congiunti, giustapposti e comparabili, che soffocano la creatività individuale e, allo stesso tempo, di mettere in contrapposizione le libertà individuali con la sopravvivenza del gruppo.

Da questo nuovo inizio, è possibile compiere un passo ulteriore verso un’autentica promozione della diversità culturale, promozione stavolta intesa come esercizio dei diritti culturali. La prospettiva da noi scelta, infatti, lega indissolubilmente i concetti di cultura e diversità culturale all’esercizio dei diritti.²¹³ La cultura, abbiamo detto, non è più un insieme di elementi da enumerare e stabiliti una volta per tutte, ma lo sviluppo continuo di un insieme di capacità tra loro interconnesse.²¹⁴ Queste capacità riguardano ogni sfera dell’esperienza umana e costruiscono la possibilità, per il soggetto, di esercitare la libertà di scelta rispetto ai valori, alle condizioni in cui si riconosce. E’ l’esercizio dei diritti che permette questo sviluppo continuo e sono i diritti culturali a svolgere un ruolo chiave per passare dal piano del riconoscimento al piano dell’effettività dei diritti umani. Infatti, l’uomo è il soggetto e la misura dei diritti e ciò significa che la finalità ultima del sistema dei diritti, quella cioè di proteggere la dignità umana, non può essere ottenuta pensando all’uomo in astratto ma solamente concretizzando questa dignità nelle varie forme che assume storicamente e geograficamente, possiamo dire culturalmente. Sono proprio i diritti culturali a sottolineare la necessità di dare priorità all’osservazione delle differenze, per declinare i diritti universali nei molteplici contesti e renderli così effettivi.²¹⁵

Cerchiamo di capire più da vicino come questa prospettiva giova al nostro oggetto di studio. Innanzitutto, ricordiamo che i diritti culturali vedono la loro affermazione piuttosto in ritardo rispetto agli altri strumenti di protezione delle garanzie fondamentali²¹⁶; questo loro essere parte della cosiddetta “ultima generazione” di diritti, ha fatto sì che fossero comunemente trascurati e lasciati per ultimi nell’accoglimento da parte degli Stati, che spesso assicurano le sole garanzie

²¹¹ *Les Droits Culturels, Déclaration de Fribourg*, 2006, art.2.a.

²¹² Meyer-Bisch, Patrice, “Las libertades culturales en sus dimensiones individuales y colectivas”, op. cit., p. 38.

²¹³ Meyer-Bisch, P., Borghi, M., *La pierre angulaire*, Fribourg, Université de Fribourg, 2001.

²¹⁴ Meyer-Bisch, Borghi, op. cit.

²¹⁵ *Ibidem*

²¹⁶ La loro dichiarazione avviene con il Patto sui Diritti Economici, Sociali e Culturali (PESC) del 1966.

politiche. Essi hanno subito varie interpretazioni nel corso del tempo ma la più propositiva è quella che li legge come elemento cardine dell'interdipendenza tra tutti i diritti dell'uomo.

Secondo Meyer-Bisch, un diritto culturale può essere interpretato come “il diritto di una persona ad accedere alle risorse che sono necessarie per il suo processo d'identificazione”²¹⁷, intendendo con quest'ultimo la realizzazione progressiva della propria identità. Su questa base, i diritti culturali sono l'elemento che non solo permette ma addirittura scatena il processo di sviluppo di un popolo; lo sviluppo viene a coincidere esattamente con questa idea di realizzazione piena, a partire da fondamenti non più imposti dall'esterno bensì scelti e condivisi dalla comunità politica²¹⁸.

Il ruolo dei diritti culturali, all'interno del sistema complessivo dei diritti umani, è quello di essere una sorta di “connettori”, poiché la loro specificità è di essere “conduttori di senso”²¹⁹ ed è in ciò che diviene evidente il legame indissolubile con la promozione della diversità culturale. Il rispetto dei diritti culturali, infatti, garantisce la partecipazione di tutti al patrimonio comune, quel capitale di risorse che costituisce la diversità culturale. Questo patrimonio è inteso come un nucleo integrato di saperi, non solo in senso teoretico ma relativo a ogni campo dell'esistenza umana; i diritti culturali, come conduttori di senso, permettono la comunicazione dei saperi e quindi la raccolta della diversità. I diritti culturali, inoltre, esercitano un'azione importantissima di protezione sulla diversità culturale, dal momento che i diritti dell'uomo dovrebbero garantire il rispetto delle persone a prescindere dalla varietà dei contesti in cui si trovano, e quelli culturali, in particolare, permettono di pensare e valorizzare la diversità di tali contesti. La diversità culturale diviene qui sinonimo di “ricchezza culturale”, cioè quantità, qualità, varietà e “adattabilità” delle connessioni tra diverse capacità, potremmo dire tra libertà. Al contrario, la povertà culturale è la scarsità delle connessioni, delle fecondazioni reciproche tra le capacità, “che porta isolamento, esclusione, incapacità di fare vincolo e creare”²²⁰. E' sulla base di questa dinamica tra diritti e diversità culturale che Meyer-Bisch può sostenere che “l'esercizio dei diritti, libertà e responsabilità culturali costituisce il fine e il mezzo dello sviluppo: il fine, poiché la diversità è al servizio dell'esercizio dei diritti culturali di ciascuno; il mezzo poiché ciascuno può partecipare a questa diversità e contribuire al suo arricchimento”²²¹.

²¹⁷ Meyer-Bisch, Patrice, “Las libertades culturales en sus dimensiones individuales y colectivas”, op. cit. p. 40.

²¹⁸ Ivi, p. 50. Anche il concetto di popolo muta, verso una visione evolutiva che ne fa, appunto, la comunità politica in cui ci si auto identifica.

²¹⁹ E' così che vengono descritti in: Meyer-Bisch, Patrice, *L'universalité des droits de l'homme développée par les droits culturels*, Observatoire des diversités et droits culturels - IIEDH, Fribourg, 2009.

²²⁰ Meyer-Bisch, Patrice, “Las libertades culturales en sus dimensiones individuales y colectivas”, op. cit. p. 43.

²²¹ Meyer-Bisch, Patrice, *L'effectivité des droits économiques, sociaux et culturels*, Observatoire des diversités et droits culturels - IIEDH, Fribourg, 2005, par. 2.5.

In questa prospettiva perdono significato alcuni dei dilemmi fondamentali fin qui incontrati nell'approfondire il tema della diversità culturale nello spazio pubblico. In primo luogo, partendo dalle concezioni della cittadinanza, possiamo pensare all'eliminazione delle ambiguità esistenti tra individualismo e comunitarismo. Si può sostenere che le autorità alla guida della società intesa in senso liberale avrebbero tutto da guadagnare se accettassero l'estensione della logica dei diritti dell'uomo all'ambito culturale, invece di limitarsi all'affermazione dei diritti civili e politici.

Meyer-Bisch asserisce che il riconoscimento dei diritti e delle libertà culturali dentro il sistema di diritti umani si presenta come una terza via tra posizione liberale e comunitaria, poiché permetterebbe di conciliare la visione di un individualismo senza sostanza culturale e con quella della predominanza dell'autorità collettiva, ufficiale o comunitaria sull'individuo²²². Questa sintesi sarebbe possibile perché i diritti culturali vincolano l'individuo alle opere culturali comuni; ciascuno, quindi, pur avendo garantito l'esercizio individuale dei diritti, sarebbe soggetto a un appropriato vincolo sociale e culturale. Questa terza via tra liberalismo e culturalismo²²³ viene da lui definita "liberalismo culturale"²²⁴ e si basa sull'assunto che un diritto umano è allo stesso tempo un diritto e una libertà, ma anche una responsabilità. Se queste tre capacità fondamentali dell'essere umano sono intese come saldamente interdipendenti le une dalle altre nel loro sviluppo, non ha alcun senso immaginare l'ambito culturale come una sovrastruttura opprimente che soffoca la libertà individuale. Il culturale, attraverso l'esercizio della responsabilità, significa al contrario il rispetto e lo sviluppo di vincoli appropriati e scelti liberamente dal soggetto, con l'oggetto dei suoi diritti, sia esso un bene materiale, spirituale o una comunità. Quest'assunto permette di separare la cultura democratica dalla cultura liberale tradizionalmente intesa: se quest'ultima si basa su un uso relativista e individuale delle libertà, intese come naturali, "la prima si basa su un uso razionale, individuale e comunitario delle libertà perché la ragione è una costruzione comune, un'esperienza di reciprocità"²²⁵.

Viene a cadere, in questo modo, anche l'opposizione tra diritti individuali e diritti collettivi, tradizionalmente intesa come un baluardo della teoria liberale della cittadinanza. Nella prospettiva qui accolta, le libertà sono sempre individuali, e non possono essere concepite diversamente, però si esercitano in uno spazio comune e si riferiscono a oggetti che possono essere anche collettivi. L'oggetto culturale è un oggetto-risorsa, visto come luogo di unione tra l'uomo e le sue libertà, ed esso può consistere sia in un'opera materiale, che una conoscenza accumulata, ma an-

²²² Meyer-Bisch, Patrice, "Las libertades culturales en sus dimensiones individuales y colectivas", op. cit. p. 33

²²³ Meyer-Bisch, come altri, utilizza a volte questo termine come sinonimo di "comunitarismo", riferendosi alla predominanza assunta dalla dimensione culturale in questa prospettiva.

²²⁴ Che differisce dalla posizione di Kymlicka, sebbene alcuni autori denominino quest'ultima allo stesso modo e non "culturalismo liberale".

²²⁵ Ivi, p. 49.

che in una comunità che pertanto non è soggetto di diritti umani bensì oggetto del diritto di ciascuno a partecipare a una comunità. Per conciliare, quindi, l'opposizione dialettica individuale/collettivo, è sufficiente distinguere la dimensione di esercizio delle libertà, che è individuale nei confronti del soggetto e comune nei confronti dell'oggetto. Sottolineare che la prospettiva dei diritti umani deve rimanere rigorosamente individualista in quanto al soggetto, è molto importante per Meyer-Bisch, poiché ciò permette di ricordare che ciascun individuo conta e che la comunità è legittima se e soltanto se si pone al suo servizio²²⁶. Se manteniamo saldo questo punto, non c'è alcun rischio che i diritti culturali portino, come spesso si sostiene, alla licenza o al relativismo culturale; queste libertà, al contrario, attraverso il riconoscimento dei vincoli tra il soggetto di diritto, gli altri soggetti e gli oggetti comuni, permettono la connessione e, come "articolatori"²²⁷ del contesto sociale, vincolano il soggetto con le risorse comuni evitando qualsiasi deriva integralista.

La prospettiva scelta, infine, veicola anche un'interpretazione del concetto di "universalità" che permette di superare la contrapposizione tra universale e particolare, sostituendo qualsiasi istanza di competizione con una loro opposizione dialettica feconda. Infatti, l'universale non è più concepito come una sorta di minimo comune denominatore a qualsiasi contesto culturale, quindi molto neutro. L'universale qui viene a coincidere con la cultura, come atto di creazione di fronte alle grandi sfide della condizione umana; infatti, ogni comunità e ogni individuo si devono rapportare a delle contraddizioni inerenti, come le opposizioni uomo/donna, adulto/bambino, centro/periferia e, se le risposte sono diverse, la sfida è comune. L'universale è esattamente "ciò che coltiva la condizione umana attraverso il lavoro sulle contraddizioni comuni"²²⁸, un sapere comune che aumenta se salvaguardiamo la diversità di risposte a tali questioni.

A partire da ciò, si può rispondere alle varie critiche nei confronti della pretesa di universalità dei diritti dell'uomo. Una panoramica su di esse, mostra che si basano principalmente sui seguenti ragionamenti: l'universalità dei diritti è uno standard occidentale e, se generalizzato, è discutibile perché ne riduce le possibili interpretazioni (argomento logico); è una prospettiva che non coglie di essere etnocentrica (argomento antropologico); è un concetto astratto che, sotto la pretesa della razionalità, simula la sua neutralità; è una dottrina che si propone come naturale (argomento fondamentalista); è un approccio che riduce la complessità dei diritti a dei bisogni fondamentali uguali per tutti gli uomini (argomento utilitarista)²²⁹. Nessuna di queste, però, considera l'intimo legame tra diversità e universalità, essendo l'universalità nient'altro che l'esito

²²⁶ Ivi, p.45.

²²⁷ Meyer-Bisch, Patrice, *L'effectivité des droits économiques, sociaux et culturels*, op.cit.

²²⁸ Meyer-Bisch, Patrice, "Las libertades culturales en sus dimensiones individuales y colectivas", op. cit. p. 49

²²⁹ Così li riassume Meyer-Bisch in: *L'universalité des droits de l'homme développée par les droits culturels*, op. cit., p.2.

della raccolta delle diversità culturale nei vari contesti; e il suo contenuto è tanto più condivisibile quanto più ampliamo la possibilità di osservazione della diversità.

Questo legame tra le due nozioni costituisce anche lo strumento per superare qualsiasi pregiudizio all'origine dei conflitti, e dunque il più potente fattore di pace. E' solo applicandoci nell'osservazione della diversità culturale, infatti, che possiamo decostruire qualsiasi amalgama originata a partire da facili pregiudizi, come quelle che considerano le culture come blocchi. Questi blocchi possono intendersi sia su base geografica (la cultura europea, la cultura africana), che religiosa (gli islamici, i cristiani), che etnica, o derivata da valori morali e norme sociali credute dominanti (solidarietà africana, individualismo occidentale)²³⁰, e rafforzano nel tempo una logica di contrapposizione, anziché di comprensione.

Con il superamento delle contraddizioni della teoria della cittadinanza, decade anche la motivazione a pensare la diversità culturale come un rischio per la sicurezza sociale e, al contrario, la sua promozione può essere intesa come un investimento sulla coesione sociale. Se la promozione della diversità culturale è stata vista come ostacolo alla pace e alla democrazia, assumiamo con quest'approccio il superamento di tale visione, poiché esso ci dimostra invece che è la negazione dell'identità a rappresentare un fattore di violazione dei diritti e a generare risposte violente. Solo un'affermazione coerente e strutturata dei diritti culturali diviene garanzia della partecipazione di tutti ai processi decisionali e ciò favorisce la coesione sociale. Inoltre la sicurezza non è qualcosa che si può imporre dall'esterno da parte dell'autorità; è piuttosto un esito implicito del processo democratico, poiché si genera dall'interno, per mezzo dell'intenso legame tra le libertà. Essa "è una strategia multipla che considera i vincoli fondamentali tra individui e comunità"²³¹, che quindi può essere garantita solo dall'effettività dei diritti culturali.

Lo spazio pubblico, cioè, cuore e principio della cultura democratica deve essere concepito come il campo d'applicazione di tutti i diritti umani in un sistema interdipendente, in cui le libertà politiche (libertà di opinione, di associazione, di espressione) s'integrino con quelle culturali (libertà d'informazione, educazione, partecipazione alla vita culturale della comunità), poiché solo in questo modo "si attiva quel meccanismo di scambio che permette la capitalizzazione dei saperi dentro la società"²³².

E' auspicabile che questa prospettiva diventi universale, nel senso inteso da Hannerz. Se già possiamo constatare un nuovo livello di consapevolezza nell'opinione pubblica globale sulla valenza della diversità culturale, che potremmo caratterizzare ancora come semplice empatia, l'augurio è di assistere al diffondersi di una vera e propria "cultura mondiale della cultura", non

²³⁰ Ivi, p.4.

²³¹ Meyer-Bisch, Patrice, "Las libertades culturales en sus dimensiones individuales y colectivas", op. cit. p. 49.

²³² Meyer-Bisch, *L'universalité des droits de l'homme développée par les droits culturels*, op. cit., p.5.

intesa come “replica uniforme di modelli identici”, ma un’organizzazione della diversità, “un’interconnessione crescente di culture locali differenti”²³³. E che il contenuto di questo universale venga a identificarsi come luogo dei diritti all’autodeterminazione, una fonte di valori che possono essere convertiti in attività politica, verso l’interno (trasformandosi in solidarietà sociale) e verso l’esterno come rivendicazione a sostegno di altri gruppi sociali nel globo.

²³³ Hannerz, Ulf, *La diversità culturale*, op. cit., p. 129.

CAPITOLO 3

ELEMENTI DI CONTESTO

“Messico è un paese estremamente diverso: i messicani del nord hanno poco a che veder con quelli del sud. Certamente una parte di questa situazione ha a che vedere con la presenza di distinti gruppi indigeni nel Paese, però Messico ha una grande diversità regionale, al di là della distinzione tra indigeno e non indigeno.”²³⁴

Il capitolo offre una descrizione generale del contesto preso in considerazione dallo studio di caso, riguardo gli elementi utili a collocare le linee interpretative che successivamente verranno proposte. Dopo una prima ricognizione storica, necessaria per comprendere alcuni caratteri del sistema di governo messicano, viene proposta una sommaria esemplificazione della composizione socio-culturale del Paese. Infine, si presentano alcuni dei temi dibattuti nel settore educativo, soffermandosi sulla relazione con gli organismi internazionali.

3.1 CARATTERISTICHE DEL PAESE²³⁵

Scegliere il Messico come studio di caso si è rivelata una scelta vincente in quanto a ricchezza degli spunti di analisi offerti; per contro, un Paese come questo è davvero un'officina di complessità e risulterebbe difficile descriverne in maniera esaustiva le dinamiche e la sinergia di elementi che lo caratterizzano. Essendo necessario contestualizzare la restituzione dei dati, abbiamo optato per una sommaria presentazione di alcuni elementi che riguardano più da vicino il nostro oggetto di studio.

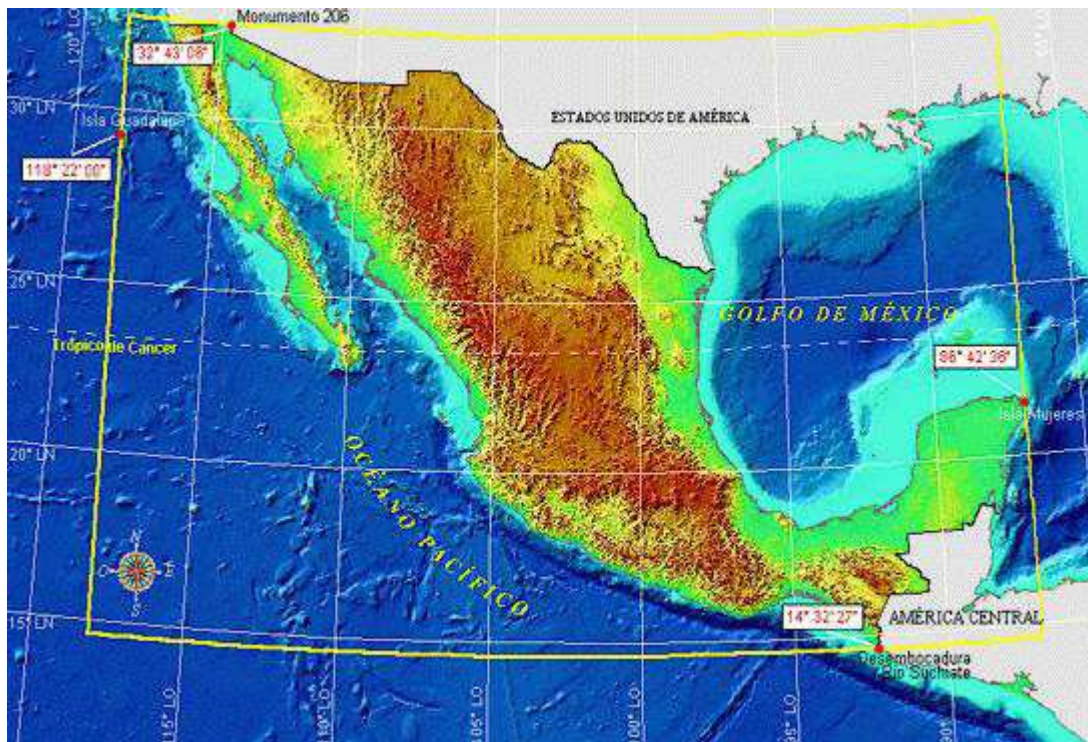
Gli Stati Uniti Messicani, questa la loro denominazione ufficiale, occupano nella regione settentrionale d'America una superficie totale di 1.964.375 km² (tra parte continentale e insulare), collocandosi al quattordicesimo posto nel mondo per estensione. Se aggiungiamo i tre milioni di chilometri quadrati di Zona Economica Esclusiva del mare territoriale, abbiamo di fronte un vero e proprio gigante, dotato di un'enormità di risorse naturali. La sua estensione e la morfologia del paesaggio sono elementi importanti da considerare per i caratteri del sistema educativo, in quanto rendono estremamente difficoltosa la copertura globale del territorio. Il Paese è infatti in gran parte montuoso, fatta eccezione per la penisola dello Yucatan e le zone costiere (soprattutto del

²³⁴ Intervista C13.

²³⁵ Le fonti di questo paragrafo sono numerose. Principalmente, ci si è basati sui contenuti dei siti governativi www.presidencia.gob.mx, www.portalcidudano.mx, www.sre.gob.mx/italiano, sui dati e le informazioni rese disponibili dall'Istituto Nazionale di Geografia e Statistica e sull'enciclopedia libera Wikipedia.

Golfo del Messico) e presenta paesaggi notevolmente accidentati, con vette e vulcani oltre i 4000 metri. Anche la zona maggiormente popolata del Messico, quella centrale, è un altipiano collocato ad una media di 2000 metri s.l.m. posto tra due catene montuose imponenti. La parte settentrionale, ad un livello altimetrico inferiore, è molto arida e occupata da deserti. Esclusa la parte centrale del paese e le grandi città, si presenta una distribuzione non regolare della popolazione con comunità isolate e collocate in zone impervie difficili da raggiungere, molte delle quali inferiori ai cento abitanti.

Figura 4: Mappa fisica del Messico



Dal punto di vista naturalistico e climatico, Messico manifesta una varietà incredibile, tanto da essere uno dei diciassette Paesi megadiversi del mondo e da contenere il 10-12% della biodiversità globale. E' considerato il quarto Paese per numero di ecosistemi, infatti circa centosettantamila chilometri quadrati sono destinati ad aree protette, come: Riserve della Biosfera (ecosistemi intatti), parchi naturali, monumenti naturali e santuari (zone con ricca diversità delle specie). Queste zone coincidono con il territorio di riferimento di numerose popolazioni indigene del Paese, alle quali viene riconosciuto un ruolo importante nel mantenimento dell'equilibrio e-

cologico,²³⁶ nell'ottica di quella corrispondenza tra diversità culturale e biodiversità spesso citata dagli organismi internazionali.²³⁷

Come forma di governo, la Costituzione Politica del Messico (CPEUM)²³⁸ descrive il Paese quale una repubblica democratica, rappresentativa e federale integrata da 31 stati liberi e sovrani e un Distretto Federale (la capitale), sede dei poteri dell'Unione. Il tipo di decentramento si articola su tre livelli di governo: centrale o federale, statale e municipale (nella capitale, che è equiparabile ad uno stato a sé, il terzo livello è rappresentato dalle *delegazioni*, una sorta di circoscrizioni territoriali con alcuni poteri autonomi).

Figura 5: Divisione statale Messico



Il potere legislativo è di competenza del Congresso dell'Unione, mentre il Presidente della Repubblica svolge i compiti di capo di stato e di governo allo stesso tempo. Egli ha la facoltà di nominare i titolari delle segreterie di stato (i Ministeri) che conformano il gabinetto presidenziale. Il mandato del presidente dura sei anni e non esiste la possibilità di una rielezione neanche come vicepresidente. Dal 2006 il presidente del Messico è Felipe Calderón Hinojosa, rappresentante del riconfermato PAN (Partito di Azione Nazionale), uno dei 3 partiti maggioritari. A que-

²³⁶ Questo aspetto è citato nello stesso Piano di Sviluppo Nazionale, uno dei documenti portanti delle politiche del Paese. Cfr. paragrafo 5.1.3.

²³⁷ Ci riferiamo principalmente alla Dichiarazione Unesco sulla diversità culturale del 2001, all'articolo 1.

²³⁸ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, art. 1.

sto proposito, la storia del Messico moderno è estremamente tormentata e vale la pena richiamare alcuni aspetti per noi interessanti.

Raggiunta l'indipendenza dalla Spagna nel 1810, il Messico esce dal cruento periodo delle invasioni, dittature e guerre civili solo nel 1920, al termine della cosiddetta Rivoluzione Messicana, che porta al governo i riformisti moderati contro i radicali autori della rivolta. Indicativo dello spirito dei governanti è il nome contraddittorio dato al loro partito, il PRI (Partito Rivoluzionario Istituzionale), che si poneva l'obiettivo di avviare politiche sociali di impronta autenticamente innovatrice ma che, a causa di una visione paternalistica, nel corso dei decenni diviene sempre più conservatore e oppressivo, oltreché corrotto e dedito agli interessi individuali. La dominazione del PRI, ormai partito statale monolitico, dura in Messico fino al 2000. Il periodo è stato caratterizzato da numerose denunce di brogli elettorali, irregolarità nella gestione del potere, oltreché violente repressioni delle manifestazioni (come il massacro studentesco del 1968 a Città del Messico, dove persero la vita 400 manifestanti) e sparizioni dei dissidenti. Solo grazie alla riforma elettorale inaugurata negli anni 1990, il PRI perde le elezioni del 2000 a vantaggio del PAN, partito di centro-destra rappresentato da Vicente Fox Quesada. E' un evento importante nella storia del Messico, in primis per il fatto che il partito allora saldamente al potere è uscito di scena senza spargimenti di sangue. Ma soprattutto perché, sostiene Crespo, "al di là del fatto che possa sembrare contraddittorio salutare come rivoluzionaria l'elezione di un candidato conservatore, manager di una multinazionale nordamericana, che propone politiche e programmi neoliberali, ciò che va apprezzato è la ripresa del funzionamento fisiologico della democrazia e delle sue regole (...), dell'alternanza, del controllo maggioranza-opposizione, della dialettica tra istituzioni, mercato, società civile".²³⁹ Si inaugura così il cosiddetto periodo di transizione alla democrazia, estremamente recente ed ancora instabile. Nonostante il governo del PAN nel primo sessennio si sia ripromesso molti più obiettivi di quanto abbia potuto realizzare, i messicani si rivelano oggi meno critici verso il proprio governo, che si è posto almeno l'obiettivo di rendere il sistema politico più trasparente.

Dal punto di vista economico, il Messico nel corso del XX secolo si è trasformato da un Paese arretrato a vocazione totalmente agricola in una delle nazioni maggiormente industrializzate dell'America Latina e con un reddito medio alto. Viene oggi annoverato tra le cinque più grandi economie del pianeta insieme a Cina, Stati Uniti, India e Brasile. Dopo la crisi economica del 1994, inoltre, il Messico ha intrapreso una notevole fase di recupero, modernizzando e diversificando la propria economia e divenendo un grande esportatore di prodotti e di servizi, oltre che di materie prime agricole.

²³⁹ Crespo, A.J., "Mexico 2000. La elección de la alternancia" in: Estudios, 62-63, 2000, pp.35-63.

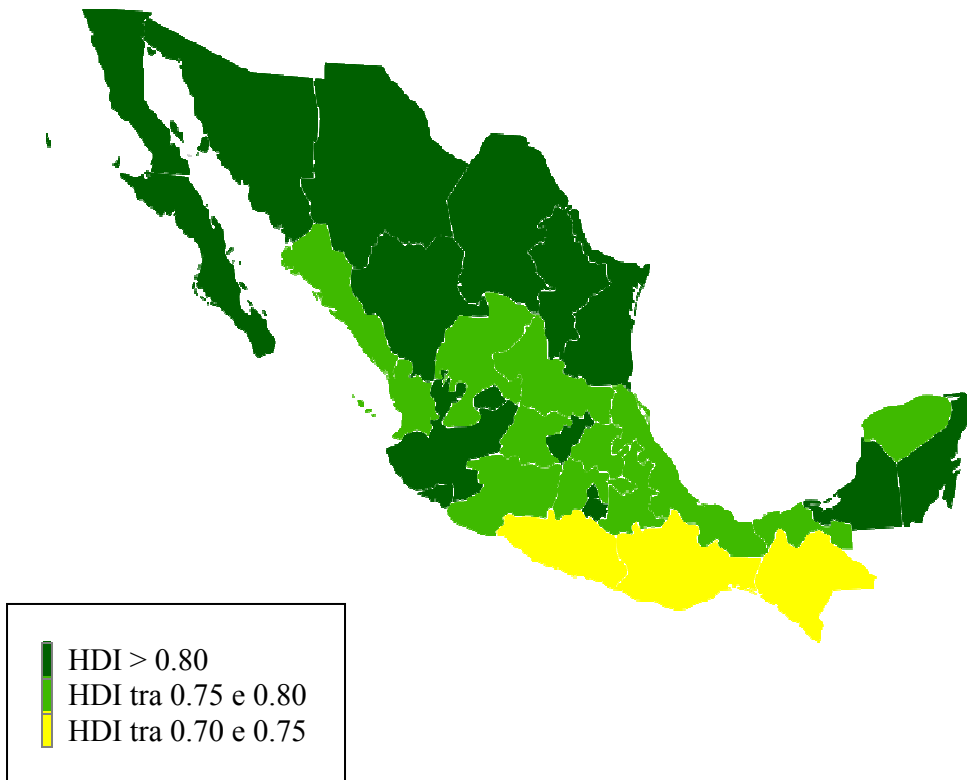
Tabella 9: Bilancia commerciale del Messico²⁴⁰

CONCETTO	VARIAZIONE PERCENTUALE	
	Annuale 2011	Annuale accumulata
Esportazioni totali	8.02	17.02
Petrolifere	12.04	35.03.00
Petrolio greggio	10.00	37.04.00
Altre	31.00.00	22.03
Non petrolifere	7.04	14.02
Agro - zootecnico	12.03	22.06
Estrattive	92.06.00	67.06.00
Manifatturiere	6.02	13.04
Automotrici	17.02	21.09
Resto	2.03	10.03
Importazioni totali	7.04	16.04
Petrolifere	-03.7	41.04.00
Non petrolifere	9.00	13.06
Beni di consumo	0.04	25.00.00
Beni intermedi	7.08	14.09
Beni di capitale	14.08	15.08
Saldo della bilancia commerciale	<u>NS</u>	-61.3
Senza esportazioni petrolifere	7.09	28.08

Circa il 90% del commercio messicano è stato posto sotto accordi di libero scambio con altri Paesi. L'accordo che maggiormente influenza la vita del Paese è il NAFTA (accordo di libero scambio nord americano), siglato con Stati Uniti e Canada nel 1994, verso i quali il Paese esporta l'85% delle proprie merci e dai quali riceve circa la metà dei beni importati. Oggi il NAFTA è considerato in maniera negativa dalla maggioranza della popolazione per gli effetti che ha sulla produzione agricola interna in quanto, a causa dell'eliminazione di alcuni dazi, mette in concorrenza le materie prime locali di origine tipica (come il mais) con quelle importate. Tutte queste trasformazioni non hanno portato benefici in maniera omogenea nel Paese: il NAFTA ed il fatto che le industrie si concentrano maggiormente nel settentrione e nella zona centrale, hanno ulteriormente ampliato il divario con le zone meridionali e agricole, che presentano un indice di sviluppo umano nettamente inferiore. Queste sono anche le zone in cui si concentra maggiormente la popolazione indigena e l'analfabetismo del Paese.

²⁴⁰ Tutte le tavole qui di seguito riportate provengono dagli annuari statistici dell'Istituto Nazionale di Statistica e Geografia messicano: www.inegi.org.mx.

Figura 6: Distribuzione indice di sviluppo umano (HDI)



Una delle principali dinamiche sociali che interessa il Paese è la migrazione. Il Messico è caratterizzato da una storica emigrazione verso gli USA, con il quale condivide una frontiera lunga tre mila chilometri. Questo processo sta depredando la popolazione in termini di innovazione e vitalità, poiché interessa massicciamente le persone tra i 15 ed i 29 anni; secondo i dati ufficiali del governo,²⁴¹ si calcola infatti che ogni anno gli spostamenti di persone senza documenti verso gli USA per cercare lavoro o per riunirsi alla propria famiglia siano circa 800 mila, dei quali il 55% riguardano appunto giovani tra i 15 e i 29 anni che, terminata la scolarità obbligatoria, vedono come opzione migliore rivolgersi al mercato lavorativo estero. Ciò starebbe generando una de-capitalizzazione educativa dei messicani, che escono dal sistema educativo prima di accedere ai livelli di istruzione più alti.

Molti dei migranti messicani rappresentano forza lavoro per le industrie manifatturiere (le *maquiladoras*), che assemblano pezzi venuti da altri Paesi, e per i lavori domestici nelle famiglie americane. A questi si sommano i lavoratori giornalieri per l'agricoltura nel Sud degli USA, che versano in condizioni spesso disumane, spostando l'intera famiglia nei differenti centri di semina e raccolto nell'arco delle stagioni. E' questa una delle emergenze che interessa oggi il sistema

²⁴¹ Gobierno de Mexico, *Encuesta sobre Migración en la Frontera Norte de México*, Mexico DF, 2008.

educativo.²⁴² A ciò si aggiunge la problematica della immigrazione, perché il Messico è Paese di approdo da parte dei migranti del sud America e di Cuba, spesso come punto di transito verso gli USA e del ritorno dei cittadini messicani emigranti negli USA, che necessiterebbero di una attenzione specifica in campo educativo.

Tabella 10: Andamento dell'emigrazione internazionale per gruppi di età nel quinquennio 2005-2010

GRUPPI DI ETÀ'	PERCENTUALE
50 e più	5.7
35-49 anni	17.7
25-34 anni	27.0
20-24 anni	21.8
15-19 anni	19.2
0-14 anni	5.4

²⁴² Per tutte queste categorie di lavoratori sono state aperte interrogazioni presso gli organismi internazionali e le competenze nazionali degli Stati coinvolti sulle violazioni dei diritti umani fondamentali, non solo quelli sociali o economici. E' nelle città di frontiera che si rilevano i maggiori abusi, omicidi e sparizioni e la tratta di esseri umani.

3.2 LA VARIETA' SOCIO-CULTURALE

Con i suoi 112 milioni di abitanti,²⁴³ concentrati principalmente nelle grandi città (la sola capitale è abitata da 23 milioni di persone), Messico è uno degli stati più popolati al mondo. Dal punto di vista della composizione della popolazione, si tratta di un Paese molto eterogeneo, multiculturale per composizione originaria e per dinamiche migratorie. Lazzari lo definisce “un paese abitato da gente di *altrove*, fin da quando sessanta-trenta mila anni fa alcuni decisero di lasciare l'Asia per attraversare lo Stretto di Bering”.²⁴⁴ La stessa *Conquista* spagnola, impressa nella memoria comunitaria dei messicani per la sua crudeltà e criminalità, “può dirsi catastrofica ma non sterile. Da quelle distruzioni sono sorte nuove energie, nuove vitalità, tra cui quelle indie, meticcie, nere: il volto di un Occidente rigato di moro e di azteca, di giudeo e africano, di romano e di greco”.²⁴⁵

La principale suddivisione, ereditata dalla colonizzazione spagnola ed ancora fortissima nell'immaginario, è quella che distingue tra *mestizos* (meticci) e *indigenas* (indigeni). I meticci, in origine le persone nate dall'unione tra spagnoli e popolazione originaria, comprendono per estensione anche l'incrocio con altre nazionalità europee o con i discendenti degli schiavi neri dell'Africa; si calcola che la maggioranza della popolazione, circa il 60%, appartenga a questa categoria. E' una categoria molto variegata, a tal punto che spesso è difficile trovare somiglianze anche fisiche tra meticci di varie zone del Paese; hanno però senz'altro in comune il fatto di occupare la maggior parte delle posizioni di potere e prestigio nella società, insieme ai pochi ancora considerati di origine spagnola pura. Un altro 20% della popolazione è composto da abitanti di origine europea: creoli, soprattutto spagnoli, ma anche tedeschi, francesi, inglesi e italiani trasferiti nell'1800 o nei primi del 1900. Benché la maggior parte di questi abbia perso la propria lingua di origine, studi documentano l'esistenza di alcune comunità che conservano gelosamente il tratto linguistico ereditario, usi e costumi, rappresentando vere e proprie minoranze culturali.²⁴⁶ In questo 20% sono incluse anche le persone provenienti dagli USA²⁴⁷ e dal continente americano in generale. Un altro 1% raggruppa la componente di persone di diverse provenienze stabilitesi nel Paese, come Ebrei, Turchi, Arabi, Cinesi e Giapponesi.

Se consideriamo la componente indigena della popolazione, essa comprende tutti i discendenti delle popolazioni che erano presenti sul territorio prima dell'arrivo degli spagnoli. Calcolare

²⁴³ Il dato si riferisce al censimento 2010. Cfr. www.inegi.org.mx.

²⁴⁴ Lazzari, Francesco, *Le solidarietà possibili. Sistemi, movimenti e politiche sociali in America Latina*, op. cit., p. 90.

²⁴⁵ Ivi, p. 85

²⁴⁶ E' famoso ad esempio il caso della comunità italiana di Chipilo proveniente dal Veneto.

²⁴⁷ Il Messico ospita la comunità più grande di statunitensi residenti all'estero, sia per motivi professionali sia perché considerato un buon posto per ritirarsi dopo la pensione.

L'esatta percentuale di tale popolazione non è affatto semplice e le statistiche si contraddicono sovente, variando tra un massimo del 20% ed un minimo del 6% sul totale dei messicani. Il problema principale deriva dai criteri di identificazione, che oscillano tra il sottolineare il dato territoriale, cioè considerando la popolazione presente nelle regioni tradizionalmente (da almeno 100 anni) di appartenenza indigena, o il dato linguistico, cioè contare le persone che parlano almeno una lingua originaria o la tendenza all'auto-identificazione, cioè enumerare le persone che spontaneamente si definiscono come appartenenti ad un gruppo indigeno. Ciascuno di questi criteri presenta dei limiti: le dinamiche migratorie hanno profondamente messo in crisi il criterio territoriale, oggi molte persone hanno perso l'uso o perfino la comprensione della propria lingua materna e a ciò si aggiunga che è ancora presente un palpabile disprezzo verso i popoli originari che disincentiva qualsiasi volontà di auto-identificazione.²⁴⁸ Sono alla prova nuovi criteri di individuazione che potrebbero portare maggior chiarezza sui dati, tra cui quello proposto dalla Commissione per lo sviluppo dei popoli indigeni²⁴⁹ ed utilizzato nel più recente censimento nazionale, secondo cui si considera popolazione indigena quella il cui contesto familiare può considerarsi come tale poiché il capofamiglia, i genitori o i nonni parlano almeno una lingua indigena.

Paragonata alla bassa percentuale di popolazione originaria (al massimo il 20%), la varietà di quelli che dovremmo definire come veri e propri "popoli" è invece altissima. Si tratta di un mosaico culturale difficilmente descrivibile utilizzando l'unica categoria interpretativa di "indigeno": sono usanze e costumi, sistemi di relazioni sociali e con la natura molto diversificati; in alcuni casi abbiamo reali esempi di strutture autonome di governo della comunità, o sistemi economici, giuridici e politici propri.

²⁴⁸ E' una dinamica che si ripropone in molti Paesi latinoamericani, dove la percentuale di popolazione che si auto-identifica come indigena varia anche a seconda degli avvenimenti congiunturali. Possiamo citare l'emblematico caso della Bolivia dove, dopo l'elezione del leader aymara Evo Morales come presidente della Repubblica, la percentuale di popolazione indigena è sensibilmente cresciuta.

²⁴⁹ Un'entità del governo, di cui avremo modo di occuparci nel quarto capitolo, creata in seguito alle rivendicazioni indigene degli anni 1990 e che si occupa delle politiche sociali per questa categoria



Figura 7: Albero dei popoli indigeni messicani. Museo di Antropologia di Città del Messico.

Ci possiamo rendere conto di questa pluralità anche solo utilizzando il mero criterio linguistico, sebbene non esaustivo poiché in certi casi solo parzialmente sovrapponibile alla dimensione etnica e culturale. In Messico, ancora oggi, nonostante la perdita di moltissimi idiomi dai tempi della Conquista, si possono contare circa 68 lingue originarie principali che, con le loro varianti territoriali, arrivano fino a 364. Si riconoscono due gruppi maggiormente diffusi, quello dell'ambito Nahuatl, i discendenti degli aztechi del Messico centrale, e quello dell'ambito Maya, che contano circa 1 milione e mezzo di appartenenti ciascuno; gli altri gruppi possono vantare una popolazione di parlanti progressivamente minore, fino a casi con meno di cento persone, ad esempio il Lacandon.

Tabella 11: Unità di parlanti per varietà di lingue indigene.

PRINCIPALI LINGUE	UNITA' DI PARLANTI (2010)
Náhuatl	1,544,968.00
Maya	786,113.00
<u>Lenguas mixtecas a</u>	476,472.00
Tzeltal	445,856.00
<u>Lenguas zapotecas b</u>	450,419.00
Tzotzil	404,704.00
Otomí	284,992.00
Totonaca	244,033.00
Mazateco	223,073.00
Chol	212,117.00
Huasteco	161,120.00
Mazahua	135,897.00
<u>Lenguas chinantecas c</u>	133,438.00
Mixe	132,759.00
Purépecha	124,494.00
Tlapaneco	120,072.00
Tarahumara	85,018.00
Zoque	63,022.00
Tojolabal	51,733.00
<u>Amuzgo d</u>	50,635.00
Chatino	45,019.00
Huichol	44,788.00
<u>Chontal e</u>	42,306.00
<u>Popoluca f</u>	41,091.00
Mayo	39,616.00
<u>Tepehuano g</u>	35,873.00
Cora	20,078.00
Huave	17,554.00
Yaqui	17,116.00
Cuicateco	12,785.00
Otras lenguas	248,067.00
Totale	6,695,228.00

A fronte di numerosi studi in campo antropologico e linguistico che certificano questa varietà,²⁵⁰ non tutte le sue dimensioni sono state accettate e hanno ottenuto riconoscimento formale presso le istituzioni pubbliche messicane.²⁵¹ Possiamo citare alcuni passi incipienti di questo processo, come la modifica degli articoli costituzionali che riguardano i popoli indigeni²⁵² o l'approvazione nel 2002 della *Legge Generale dei Diritti Linguistici*, che conferisce lo status di lingue nazionali anche agli idiomi originari, a pari merito con lo spagnolo. Si tratta però ancora, come vedremo, di un processo lontano dal compiersi poiché necessita di un cambiamento di prospettiva, come vedremo nel proseguo della trattazione.

3.3 L'EDUCAZIONE²⁵³

Le finalità generali dell'educazione in Messico trovano espressione nell'articolo III della Costituzione Politica dello Stato, dove essa è concepita come il mezzo principale per “sviluppare e potenziare le capacità delle persone perché possano partecipare attivamente allo sviluppo sociale ed economico del paese”.²⁵⁴ Attraverso la prestazione di servizi educativi, lo Stato ricerca la conformazione di una società più giusta, equa, inclusiva e con una identità orientata al nazionale. Per quanto riguarda gli impegni dell'istituzione pubblica, essi contemplano, da un lato, il diritto di ciascun individuo all'educazione, il cui accesso è un diritto sociale e, dall'altro, l'obbligo dello Stato ad impartire l'educazione di base²⁵⁵ obbligatoria, oltreché di promuovere i livelli superiori della scolarità. L'educazione impartita dallo Stato sarà laica e gratuita e il criterio che l'orienterà si baserà “sui risultati del progresso scientifico, lotterà contro l'ignoranza e i suoi effetti, la servitù, il fanatismo e i pregiudizi”, riconoscendo un forte debito verso la concezione illuminista dell'istruzione ereditata ai tempi della formazione dello Stato messicano. L'idea dell'educazione come “diritto inerente alla persona umana” e allo stesso tempo obbligo dello Stato è ripresa anche nella Legge Generale dell'Educazione;²⁵⁶ vi si stabilisce inoltre che essa deve essere orientata a “contribuire allo sviluppo integrale dell'individuo”, con un proposito simile a quello con-

²⁵⁰ In Messico numerosi centri di ricerca sia pubblici che privati si occupano delle popolazioni originarie. Citiamo, tra gli altri, UPN, Istituto di antropologia della UNAM, CIESAS, INALI, UAM.

²⁵¹ Mi riferisco non solo alla diffusa discriminazione che i messicani meticci dimostrano verso gli appartenenti alle popolazioni indigene, ma anche al dibattito sulla questione politica del loro riconoscimento come “popoli”, di cui si trova traccia nella costituzione e nelle leggi dello Stato. Il tema sarà affrontato nell'analisi dei documenti, cfr. capitolo quinto.

²⁵² E di cui ci occuperemo parzialmente nella nostra analisi dei documenti.

²⁵³ Al fine di collocare al meglio la restituzione dei dati raccolti, è necessario anticipare alcune informazioni generali sul settore educativo in Messico; senza entrare nel merito della struttura organizzativa, ci pare utile descrivere le finalità generali pensate per l'educazione e alcune delle principali sfide che il settore si trova ad affrontare.

²⁵⁴ *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, 1917, art. III.

²⁵⁵ In Messico la cosiddetta “educazione di base” o “basica”, comprende il livello prescolare, che prevede 2 anni, la primaria, articolata su 6 anni, e il primo grado della secondaria, che porta l'età obbligatoria per gli studi fino a 14 anni.

²⁵⁶ *Ley General de Educación*, DOF de 22 de junio de 2009, anteriormente pubblicata il 13 luglio del 1993, Art. 1.

tenuto nella Costituzione, ma anche a rafforzare “la coscienza della nazionalità e della sovranità”.²⁵⁷

Uno degli elementi che risalta immediatamente è l'enfasi posta sull'obbligo dello stato di fornire l'educazione di base ma non quella dei livelli superiori, che invece viene semplicemente promossa. Ciò corrisponde ad una necessità storica importante per il sistema educativo messicano: l'istruzione è sorta in Messico come strumento di alfabetizzazione iniziale delle masse illetterate, proposito di una rivoluzione liberale che voleva garantire a tutti maggiori diritti e partecipazione.²⁵⁸ Pur essendosi l'offerta educativa articolata col tempo in una varietà di programmi rispondenti ad esigenze diverse, la preoccupazione per il livello iniziale dell'istruzione è rimasta evidente e predominante fino ai giorni nostri. A ciò si aggiunga il dato demografico: Messico è sempre stato un Paese molto giovane, con una grande parte della popolazione sotto i 15 anni; inoltre, la contingenza ha visto la popolazione del Paese quadruplicare nell'arco di circa cinquant'anni a partire dalla metà del secolo scorso.

Tabella 12: alcuni indicatori demografici

INDICATORE	UNITÀ DI MISURA	ANNO	VALORE
Tempo di duplicazione	Anni	2010	39.50.00
Tasso di crescita medio annuale	Per cento	2005-2010	1.08
Relazione di dipendenza: popolazione in età dipendente ogni 100 persone in età produttiva	Unità	2010	62.30.00
Età mediana	Anni	2010	26.00.00
Tasso globale di fecondità: figli per donna tra 15-49 anni	Unità	2012	2.00

Il governo del Messico ha dovuto quindi far fronte ad un aumento della domanda educativa imponente e lo ha fatto cominciando ad investire laddove per prima si presentava questa richiesta eccedente, appunto nei livelli iniziali. Per tutti questi motivi, oggi Messico si presenta ancora sostanzialmente come un Paese di educazione basica; la stessa riforma educativa in corso si fonda su questo presupposto, lavorando come priorità sui livelli iniziale e primario ed entrando solo nella seconda fase di attuazione nel merito della scuola secondaria. Si calcola che nel Paese funzionino circa 220 mila scuole di educazione di base che servono almeno 26 milioni di bambini e

²⁵⁷ *Ley General de Educación*, Art. 4.

²⁵⁸ Meneses, Morales, E., *Tendencias educativas oficiales en Mexico*, Mexico DF, CEE-UIA, 1997.

ragazzi; questo è un vanto e rappresenta per il governo il segno concreto di una risposta che ha saputo dare con forza di fronte alla problematica impellente.²⁵⁹

Se guardiamo più da vicino la tendenza demografica in Messico, scopriamo però che negli ultimi anni la popolazione con meno di 15 anni è inferiore a quella in età lavorativa, cioè tra i 15 ed i 64 anni.

Tabella 13: Distribuzione della popolazione per età (2010)

Gruppi di età	Totale
Stati Uniti Messicani	105 187 418
0 a 4 anni	9 611 828
5 a 9 anni	10 740 036
10 a 14 anni	11 608 752
15 a 19 anni	10 492 568
20 a 24 anni	9 058 048
25 a 29 anni	7 835 292
30 a 34 anni	7 763 182
35 a 39 anni	7 439 082
40 a 44 anni	6 669 351
45 a 49 anni	5 846 611
50 a 54 anni	4 779 617
55 anni e più	13 289 974
Non specificato	53 077

A sua volta, ciò continua ad incentivare la visione della migrazione come una via di uscita verso una condizione lavorativa migliore. Secondo Flores-Crespo, “la migrazione ci mette di fronte a nuove sfide in materia educativa che 30 anni fa non si erano nemmeno pensate”.²⁶⁰ Per esempio, oggi si sa che la migrazione ha tra i suoi effetti il disincentivare l’ingresso all’educazione media e superiore nelle comunità che hanno una tradizione migratoria.²⁶¹ Tutto ciò sta generando richieste nuove e differenti, che sono ben lontane dalla priorità identificata nel XX secolo dell’ampliamento dell’offerta di base. La risposta non può essere unica, soprattutto se seguiamo “l’idea per cui il passaggio dalla scuola non è l’unica maniera di acquisire competenze e abilità”.²⁶² “Cioè, non si dovrebbero solo aprire nuovi diplomi o università bensì pensare a cosa

²⁵⁹ Asamblea General de las Naciones Unidas, Consejo de derechos humanos, *Informe del relator especial sobre derecho a la educación sr. Vernor Muñoz. Misión a Mexico*, 2 de junio de 2010, p. 15.

²⁶⁰ Flores-Crespo, P., *Análisis de política pública en educación: línea de investigación*, op. cit., p. 8.

²⁶¹ PNUD. *Informe sobre Desarrollo Humano. México 2006-2007. Migración y desarrollo humano*. México DF, PNUD, 2007.

²⁶² Flores-Crespo P., op. cit., p. 8.

fare come governo e società per cercare di convertire il disinteresse delle comunità migranti nell'educazione".²⁶³

Questi aspetti si sommano alle difficoltà strutturali dimostrate dal sistema per servire la popolazione sopra i 15 anni. Il secondo livello della secondaria è infatti frequentato da una percentuale della popolazione molto più bassa rispetto alla educazione basica, con una media nazionale di solo l'80% contro un significativo 101% della seconda, e l'educazione superiore è ancora sostanzialmente elitaria in Messico, con circa il 23% della popolazione iscritta.²⁶⁴

Tabella 14: Dimensioni del sistema educativo per livelli di scolarità (2010)

Livello Educativo	Scuole	Docenti	Alunni
Educazione di base	222,350	1,156,506	25,603,606
Formazione per il lavoro	5,660	37,164	1,514,568
Educazione media superiore	14,103	272,817	3,923,822
Educazione superiore	4,228	283,818	2,705,190
Total	246,341	1,750,305	33,747,186

Anche la percentuale di persone che terminano regolarmente la secondaria ci fornisce una misura significativa del problema: si stima che nell'anno scolastico 2007/08 solo il 44,4% degli iscritti abbia portato a termine gli studi. Sono tutti indizi dell'evidente disavanzo nella copertura dell'educazione superiore, che incidono negativamente sull'equità che dovrebbe promuovere il sistema educativo.²⁶⁵ Al di là della copertura deficitaria, questa parte della popolazione è anche quella che presenta il maggior grado di esclusione educativa nel Paese. Sono preoccupanti i dati che provengono dalla sezione del SEN che si occupa di offrire servizi educativi alla popolazione adulta²⁶⁶; secondo questi dati, nel 2005 almeno 31 milioni di messicani non avevano coperto il livello obbligatorio o erano senza scolarità, i quali corrispondono al 46% della popolazione sopra i 15 anni.²⁶⁷

Queste brecce si palesano semplicemente dando uno sguardo alla nazione nella sua totalità, ma uno dei compiti di un'analisi realistica della situazione educativa del Messico è propriamente quella di non fornire un'immagine standardizzata. Se andiamo oltre nell'approfondimento, sco-

²⁶³ Ibidem.

²⁶⁴ *Informe del relator especial sobre derecho a la educación*, op. cit., p. 12.

²⁶⁵ Come sostiene il relatore speciale per il diritto all'educazione nella sua visita in Messico, op., cit., p. 12.

²⁶⁶ Si tratta dell'INEA, Istituto Nazionale per l'Educazione degli Adulti, che si trova nella cosiddetta educazione non scolarizzata.

²⁶⁷ *Informe del relator especial sobre derecho a la educación*, op. cit., p.15.

priamo che la situazione si dimostra estremamente più drammatica disaggregando i dati dal punto di vista geografico. Ci accorgiamo allora che ci sono notevoli differenze tra zone urbane e come rurali, come tra uno stato e l'altro, in tutte le tipologie di dati, differenze naturalmente in negativo per quelle zone che le stesse istituzioni pubbliche considerano "con un alto o molto alto grado di disavanzo sociale".²⁶⁸ Quindi scopriamo che la popolazione esclusa dal sistema educativo si concentra maggiormente in certe località, nelle quali nemmeno per il livello di base la copertura è totale; queste località sono caratterizzate spesso anche da un'alta percentuale di popolazione indigena.²⁶⁹

Tabella 1: Non assistenza per gruppi di età e marginalità della località (2005)

DISTRIBUZIONE DEI NON ASSISTENTI				
Gruppi di età	Urbana bassa marginalità	Urbana alta marginalità	Rurale bassa marginalità	Rurale alta marginalità
5 anni	29.7	28.8	7.6	34.0
6-11 anni	33.0	27.5	7.8	31.7
12-14 anni	28.1	28.6	10.2	33.2
15-17 anni	37.0	26.5	11.2	25.3

Tabella 2: Non assistenza per gruppi di età secondo la condizione etnica

GRUPPI DI ETÀ	% DI NON ASSISTENTI		DISTRIBUZIONE PERCENTUALE DI NON ASSISTENZA	
	NON INDIGENI	INDIGENI	NON INDIGENI	INDIGENI
5 anni	7.5	16.7	78.7	21.3
6-11 anni	2.7	5.6	79.1	20.9
12-14 anni	9.1	13.8	83.3	16.7
15-17 anni	35.6	45.7	86.5	13.5

E' evidente che il Paese deve affrontare parecchie sfide in termini di abbandono e ritardo scolastico, sfide che hanno a che fare con il preoccuparsi in maniera costante della riuscita delle persone in tutta la traiettoria scolastica, evitando forme di selezione sui gradi superiori che penalizzino chi non ha avuto pari opportunità educative nei livelli inferiori, non solo per cause economiche ma anche per un problema di pertinenza culturale e linguistica dell'educazione.²⁷⁰

²⁶⁸ Indicazione ricavata dai dati del Consiglio Nazionale per la Valutazione della politica sociale (CONEVAL), 2007.

²⁶⁹ Rientrando l'analisi dell'educazione indigena nei sottotemi specifici di questo lavoro, ci limitiamo qui a questo breve accenno.

²⁷⁰ *Informe del relator especial sobre derecho a la educación*, op. cit., p.16.

Un'altra delle sfide che riguarda il sistema ha a che fare con la spesa pubblica destinata all'educazione. La legge generale dell'educazione stabilisce l'obbligo del governo di devolvervi l'8% del PIL. Sebbene si osservi un continuo sforzo per innalzare la quota destinata al settore, che è passata dal 4% del 1990 al 6,3% del 2008, secondo le proiezioni tale obiettivo non sarà raggiunto presto;²⁷¹ ed è d'obbligo osservare che di tale percentuale solo il 4,9% rappresenta realmente l'investimento pubblico in educazione, poiché la restante quota proviene dal settore privato. E' pur vero che la Segreteria dell'Educazione Pubblica costituisce il ministero che riceve la porzione maggiore del bilancio federale, pari circa al 20%, ma si osserva ancora una distribuzione ineguale tra i settori della SEP che servono differenti tipologie di educazione e popolazione, denotando una sorta di gerarchia di priorità che lo stesso ente stabilirebbe a discapito dell'equità.

Un aspetto importante che incide sulla qualità e sulla pertinenza dell'educazione è la formazione dei docenti. Secondo il relatore speciale per il diritto all'educazione, il tipo di formazione ricevuta dagli insegnanti è eterogenea, irregolare e molte volte inconsistente.²⁷² Esiste in primo luogo, un problema di insufficienza delle strutture specifiche. In questo ambito, Messico può contare sull'esistenza di circa 500 scuole normali di preparazione alla carriera magistrale dislocate sul territorio, 17 delle quali in zone rurali. I diplomati di queste scuole, però, possono coprire solo il 30% circa della richiesta di docenti. Inoltre, se guardiamo ai maestri in servizio, i requisiti minimi richiesti per esercitare la professione non sono uniformi per tutti gli stati.²⁷³ Spesso, laddove si verifica una carenza di organico, vengono impiegate persone senza un titolo di studio specifico e non ovunque esistono percorsi di formazione continua ed obbligatoria che permettano di capitalizzare l'esperienza maturata sul campo.

Un elemento importante da considerare nella questione della formazione docente, ma che incide su molti altri aspetti del settore, è il ruolo peculiare che riveste in Messico il Sindacato Nazionale dei lavoratori dell'Educazione (SNTE); si parla infatti di "simbiosi atipica tra SNTE e Segreteria di Educazione Pubblica".²⁷⁴ Ciò può risultare, di volta in volta, in una collaborazione o in una ostruzione ma, nei principi, complica moltissimo la percezione dello Stato "come l'attore presso cui si esige e giustizia il diritto all'educazione"²⁷⁵, poiché ha creato una "mistura e subordinazione reciproca di funzioni".²⁷⁶

²⁷¹ SEP, *Tercer Informe de Labores*, 2009.

²⁷² *Informe del relator especial sobre derecho a la educación*, op. cit., p.16.

²⁷³ Ibidem.

²⁷⁴ Ivi, p. 15.

²⁷⁵ Ibidem.

²⁷⁶ Ibidem.

3.3.1 LE LINEE INTERNAZIONALI

Per contestualizzare appieno le linee generali dell'educazione in Messico dobbiamo considerare un altro aspetto importante: il peso notevole conferito nel Paese ai trattati internazionali di cui è firmatario. Per la sua posizione strategica nella Regione, come fascia di passaggio tra l'America del Nord, roccaforte del cosiddetto "Occidente", e l'America Latina, della quale è concettualmente parte per caratteri culturali, Messico si percepisce idealmente prossimo sia agli organismi internazionali "globali", sia alle aggregazioni regionali del continente. Il Paese è membro di numerose organizzazioni sovrastatali, tra le quali possiamo citare il legame privilegiato con le Nazioni Unite e alcuni delle sue agenzie specializzate (UNESCO, OIT, PNUD) e con la Banca Mondiale; si aggiunga a ciò la familiarità con l'Unione Europea, a livello di rapporti commerciali ma anche di partenariato su programmi settoriali. A livello Regionale, sta diventando preponderante il partenariato con l'Organizzazione degli Stati Americani (OEA), della quale Messico è membro fondatore fin dal 1948, istituzione sorta per facilitare il dialogo e la risoluzione dei conflitti in America.²⁷⁷

Le convenzioni firmate dal Messico riguardano un ampio spettro tematico; moltissime si riferiscono al campo educativo in maniera diretta ma, in ogni caso, quasi tutte hanno implicazioni importanti per questo ambito o per il riconoscimento e promozione della diversità culturale.

Il riflesso delle politiche internazionali è facilmente costatabile dal fatto che numerosi documenti nazionali le hanno recepite ed incorporate. Per quanto riguarda le politiche educative, ne troviamo traccia diretta al momento di identificare gli obiettivi generali verso cui orientare l'azione. Il *Programma Settoriale di Educazione* richiama esplicitamente questo aspetto, stabilendo che gli obiettivi da perseguire si basano su indicazioni nazionali ma provengono anche dalle convenzioni internazionali che il paese ha firmato.²⁷⁸ Ci si riferisce ai principi che costituiscono il diritto internazionale all'educazione, includendo quelli formulati originariamente nella *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani* del 1948, arricchiti con quelli posteriori, tra i quali Messico ritiene fondamentali la *Dichiarazione Mondiale sull'Educazione per Tutti* della conferenza di Jomtien (1990) e il *Quadro di Azione di Dakar della conferenza di Dakar* (2000).²⁷⁹ Indipendentemente dal loro carattere vincolante o meno, si accetta che essi costituiscano una guida per la definizione delle mete dei sistemi educativi nazionali.

²⁷⁷ L'OEA lavora però con organi specializzati; molta autorevolezza viene oggi riconosciuta alla sua commissione per i diritti umani, leader nel proporre importanti progetti di dichiarazione, come quella sui diritti dei popoli indigeni di recente firmata.

²⁷⁸ SEP, *Programma Settoriale di Educazione 2007-2012*, Introduzione, p. 9.

²⁷⁹ Ibidem.

Tabella 17: Messico e gli organismi internazionali.

AMBITO	ORGANO	ACCORDI FIRMATI
ONU	Assemblea Generale	Dichiarazione Universale dei Diritti dell’Uomo (1948) Patto sui diritti civili e politici (1967) Patto sui diritti economici, sociali, culturali (1967) Convenzione sui diritti del bambino (1985) Convenzione internazionale sulla protezione dei diritti dei lavoratori migranti e loro famiglie (1990) Dichiarazione sui diritti dei popoli indigeni (2007)
	OIL/OIT	Convenzione 169 su popoli indigeni e tribali nelle nazioni indipendenti (1989)
	PNUD	Gruppo di lavoro sul progetto di dichiarazione dei diritti dei popoli indigeni (1990) Foro permanente per le questioni indigene (1997)
	UNESCO	Convenzione contro la discriminazione in Educazione (1962) Convenzione sulla lotta alla discriminazione nel campo dell’insegnamento (1962) Dichiarazione sulla razza e i pregiudizi razziali (1978) Dichiarazione mondiale sull’Educazione per Tutti (1990) Quadro di azione di Dakar (2000) Dichiarazione Universale sulla diversità culturale (2001) Convenzione sulla salvaguardia del patrimonio culturale immateriale (2003) Convenzione sulla protezione della diversità di espressioni culturali (2005)
OEA	Assemblea generale	Dichiarazione sui diritti delle persone appartenenti a minoranze razziali, etniche, religiose e linguistiche (1948) Convenzione americana sui diritti umani (1969) Protocollo addizionale sui diritti economici, sociali e culturali (1988) Progetto di dichiarazione americana sui diritti dei popoli indigeni (1997)
Banca Mondiale		Direttiva operativa 4.20 sui popoli indigeni (1996)

La vicinanza con la prospettiva delle politiche internazionali può essere dovuta al fatto che esiste certamente una pressione perché gli accordi firmati divengano effettivi sul piano pratico, soprattutto a livello del ricevere o meno determinati finanziamenti da parte dell'organizzazione partner, ma non bisogna trascurare il fatto che Messico partecipa attivamente al dibattito internazionale sulle politiche educative. Una delle preoccupazioni centrali delle istituzioni educative è quella di proporsi come leader nella riflessione e produzione accademica ed essere costantemente aggiornato su quanto si sta facendo altrove;²⁸⁰ in ciò, molti dei loro interlocutori sono latino-americani, statunitensi, europei. Ecco che allora varie delle cose proposte su scala nazionale si muovono, negli intenti dichiarativi, all'interno della prospettiva della educazione di qualità, della pertinenza della educazione, del riconoscimento dei diritti culturali e all'identità.

Un legame privilegiato è senz'altro quello con la UNESCO (favorito dalla vicinanza geografica tra il suo ufficio regionale e il Ministero dell'educazione, entrambi collocati nella capitale del Paese), con la quale il governo collabora strettamente su molti progetti importanti e dei cui documenti si sente una forte eco. Messico è ad esempio la sede in cui si è proposta e ratificata la *Convenzione sulla protezione e promozione delle diversità di espressioni culturali* del 2005 ed è ormai dal 2002 partner di un programma UNESCO concretizzatosi nel Paese col nome di *Campagna Nazionale per la diversità culturale del Messico*. La campagna ha incentivato un lavoro rete tra tutte le istituzioni del Paese di chiarificazione importante sul quadro concettuale della diversità culturale in che se ne occupano a titolo di mandato istituzionale. Il tutto si è concretizzato nella preparazione di una cornice concettuale della diversità culturale, che cerca di amalgamare in maniera coerente i referenti della UNESCO con quelli locali, consultando anche alcuni attori interessati (principalmente, comunità Nahuatl del Distretto Federale). Dal punto di vista operativo, la campagna sta lavorando sui formatori dei funzionari pubblici perché incorporino nella loro attività modalità di valorizzazione della diversità culturale, al fine di contrastare le pratiche discriminatorie nella pubblica amministrazione. Entrambi gli ambiti di lavoro della campagna hanno effetti diretti sul settore educativo, come contenuti e come struttura organizzativa.

Un'altra grande dimensione internazionale delle politiche educative riguarda la prospettiva dell'Educazione Interculturale Bilingue (EIB), della quale Messico è considerato un paese fondatore. La denominazione "Educazione Interculturale Bilingue" si riferisce ad un insieme di modelli, metodologie, strategie applicate prevalentemente in ambito scolastico anche molto differenti tra di loro ma con la finalità comune di contrastare la tendenza all'omogeneizzazione diffusa nelle politiche educative nazionali. La EIB sorge in America Latina come prospettiva tipicamente

²⁸⁰ Tutti questi aspetti sono comunicati a livello di missione delle dipendenze governative ma confermati anche dalle interviste con i funzionari. Cfr. ad esempio C13.

pertinente ed è estremamente contestualizzata da due principali punti di vista: in primo luogo, per il fatto che mira alla promozione di una tipologia specifica di diversità culturale, che definisce “consustanziale” alla Regione,²⁸¹ rappresentata dalla varietà dei suoi popoli indigeni; in secondo luogo, poiché opzione storicamente determinata dalle tappe di sviluppo dei sistemi educativi latinoamericani. Nel corso della storia, sono state diverse le strategie utilizzate per indirizzarsi al settore indigeno della popolazione e la EIB deriva da una evoluzione recente dell’educazione indigena, oggi non più totalmente sovrapponibile.

Nella varietà della proposte di EIB rimane comunque centrale, anche se con finalità diverse, la proposta di utilizzare nell’ambito di insegnamento le lingue materne degli alunni, oltre alla lingua dominante (generalmente lo spagnolo), riconoscendo così il bilinguismo. La lingua indigena è stata utilizzata nei sistemi educativi latinoamericani a partire dagli anni 1940 circa, principalmente come strumento di facilitazione dell’apprendimento nei primi anni della educazione di base. Ciò non ha fatto altro che sottolineare l’egemonia dello spagnolo, anziché contrastarla, poiché la lingua materna degli alunni serviva a favorire una migliore appropriazione della lingua dominante, intesa come veicolo di progresso e istruzione. Si trattava quindi di una modalità compensatoria, intesa a livellare gli alunni di fronte alle competenze richieste dalla scuola.²⁸² Per lungo tempo si è adottata una prospettiva enfaticamente linguistica, una Educazione Bilingue Interculturale (EBI), in cui l’aspetto culturale si sovrapponeva esattamente con quello linguistico. Solo dagli anni 1970, e maggiormente nel 1980, si comincia ad adottare una visione differente, che, di fronte alla varietà delle situazioni sociolinguistiche della Regione, propone la necessità di immaginare strategie differenziate di educazione interculturale in senso più ampio e proponendo la sigla EIB come bandiera. Si adotta il discorso di “una educazione radicata non solo nella lingua ma anche nella cultura di riferimento degli educandi, però aperta all’incorporazione di elementi e contenuti provenienti da altri orizzonti culturali, inclusa la cultura universale”.²⁸³

Messico ha rappresentato un laboratorio di prova in molte delle tappe di sviluppo della EIB: è negli anni 1930 la principale sede latinoamericana delle attività dell’Istituto Linguistico Estivo (ILV), organizzazione religiosa statunitense che, se pur con intento evangelizzatore, riesce a conferire una certa dignità all’uso delle lingue indigene, prima rifiutato; è il primo Paese negli anni 1940 ad accogliere la proposta accademica dell’Istituto Interamericano Indigenista e a disegnare misure legali specifiche per una educazione bilingue statale; soprattutto, crea nel 1973 nel Ministero dell’educazione una direzione specifica, la Direzione Generale di Educazione Indigena, de-

²⁸¹ Lopez, Luis Enrique e Kúper, Wolfgang, “La Educación Intercultural Bilingüe en America Latina. Balance y perspectivas”, *Revista Iberoamericana de Educación – OEI*, Número 20, mayo-agosto 1999, pp.1-56, p. 19.

²⁸² Ivi, p.21.

²⁸³ Ivi, p. 24.

dicata ad incorporare l'uso nell'ambito educativo degli idiomi indigeni, assumendo ufficialmente il discorso bilingue. Ancora, nel 2002, riconoscendo in qualche modo il cambiamento di prospettiva verso la EIB, sempre all'interno del Ministero crea la Coordinazione Generale di Educazione Interculturale Bilingue, estendendone il mandato oltre la educazione indigena.²⁸⁴ Il ruolo di rilevanza assunto dal Messico nel dibattito sulla EIB viene riconosciuto in ambito internazionale anche a causa di questo aspetto; infatti, mentre in tutti gli altri Paesi latinoamericani la EIB è una istanza incorniciata in progetti e programmi, di copertura e durata per definizione limitata e spesso sostenuti solo con l'appoggio internazionale, in Messico questa istanza è incorporata nella struttura pubblica e coincide con una visione istituzionale stabile.²⁸⁵

²⁸⁴ Per un maggior chiarimento su questo punto, si rimanda alla trattazione nella parte 4.2.1.

²⁸⁵ Lopez, Luis Enrique e Kúper, Wolfgang, op. cit., p. 23.

CAPITOLO 4

COSTRUZIONE DELLE POLITICHE EDUCATIVE

“Il Ministero dell’Educazione in Messico è un mostro, è enorme, e questo si spiega con la storia dell’educazione in questo Paese: il Ministero ha preso il ruolo molto importante di costruire una Nazione”²⁸⁶.

Con il presente capitolo inizia la restituzione dei dati raccolti durante il lavoro di terreno, in questo caso ottenuti tramite le interviste ai funzionari del sistema educativo e relativi alla dimensione della costruzione delle politiche. Dopo aver proposto la linea di pianificazione delle politiche nazionali, si passa in rassegna la struttura complessiva del sistema educativo, dedicando ampio spazio alla descrizione delle istituzioni che si occupano di promozione della diversità culturale, per terminare con l’argomentazione di alcuni punti nodali emersi dall’analisi.

4.1 IL MODELLO DI PIANIFICAZIONE

Per comprendere appieno la politica educativa messicana, dobbiamo considerare che si tratta di un sistema federato, che vede cioè la partecipazione di più entità pubbliche alla sua determinazione e soprattutto implementazione. Il decentramento in Messico, come abbiamo visto, si è dispiegato su tre livelli, quello centrale, statale e municipale, che hanno una responsabilità concorrente nell’assicurare il diritto all’educazione a tutta la popolazione. La Costituzione, infatti, sottolinea che è lo Stato, specificatamente inteso come soggetto nazionale comprendente la federazione, le entità statali, il distretto federale e i municipi, a dover impartire l’educazione obbligatoria in Messico.²⁸⁷

Questa condivisione della responsabilità in materia educativa assume però un significato differente, se analizzata alla luce dei caratteri peculiari del decentramento messicano, il quale denota una forte vocazione al centralismo. Ritornando idealmente alle motivazioni originarie per cui questo processo è stato intrapreso negli anni 1990, possiamo riconoscervi alcune delle tendenze comuni a tutta la regione dell’America Latina. A partire dal primo esempio del Cile, il decentramento ha preso sostanza in una ristrutturazione dell’apparato statale fondata sul modello neolibe-

²⁸⁶ Intervista C17.

²⁸⁷ *Constitucion Politica de los Estados Unidos Mexicanos*, art. III.

rale, motivata principalmente dalla riduzione della spesa pubblica.²⁸⁸ Soprattutto per il settore educativo, a causa delle difficoltà strutturali che lo caratterizzavano in quegli anni, si è parallelamente tentato di presentare questa riorganizzazione come la chiave della soluzione di tutti i problemi originando il mito, ormai consolidato in America Latina, del decentramento come equivalente di una “buona educazione”.²⁸⁹

Un secondo elemento d’interesse è il fatto che questo processo si sia posto in marcia originariamente in stati caratterizzati da un’alta conflittualità sociale e politica: nel Cile e Argentina della dittatura militare, nella Colombia e nel Salvador segnati dalla guerra civile e, nel caso del Messico, nel contesto del continuismo²⁹⁰ e dell’arbitrarietà del governo, con il suo correlato di violenza istituzionale diffusa.²⁹¹ Il decentramento, quindi, ha incarnato la speranza di cambiamento verso una maggiore partecipazione di altri attori alla presa di decisioni.

Un’ulteriore tendenza comune è che il decentramento latinoamericano si caratterizza per un discorso a doppio senso: si presenta come un conferimento di competenze verso il basso ma, allo stesso tempo, come una “ri-centralizzazione”. Nel delegare, cioè, competenze alle autorità di livello inferiore, viene contestualmente enfatizzato il mantenimento di alcune funzioni nodali a livello centrale.

Come sintesi di tutti questi fattori, per il Messico la relazione tra federalismo e decentramento è un punto importante da analizzare. Conosciuto come “federalizzazione”, il decentramento consiste nel Paese in una devoluzione delle funzioni agli stati, le entità subalterne, proprio a motivo del loro essere parte della federazione; si tratta di una strategia decisa e voluta dal centro, e non quindi di un reale patto federale tra entità sovrane ed indipendenti. Il livello centrale ha mantenuto la maggior parte delle funzioni strategiche in termini di controllo, nella convinzione che il centralismo fosse l’unica base per garantire l’unità nazionale di un territorio così grande che agli estremi si stava sfaldando. Il decentramento in Messico acquista quindi il carattere di un “compito non concluso”²⁹² poiché ha alla propria base la convinzione che gli Stati non possono muoversi oltre i limiti stabiliti dal governo centrale. Possiamo parlare di un modello ibrido e intermedio di decentramento o modello “delle competenze condivise”.²⁹³ Questa impronta caratterizza, almeno agli esordi, il processo di decentramento educativo, che inizia in Messico solo nel 1992 con l’Accordo Nazionale per la Modernizzazione dell’Educazione di Base.

²⁸⁸ Diaz-Cayeros, Alberto, *Federalism, fiscal authority and centralization in Latin American*, Cambridge, Cambridge University Press, 2006.

²⁸⁹ Ivi, p. 15.

²⁹⁰ Termine utilizzato in Messico per denotare l’assenza di alternanza di governi al potere.

²⁹¹ Diaz-Cayeros, Alberto, op. cit., p. 18.

²⁹² Ivi, p. 19.

²⁹³ Ibidem.

In questa cornice decentrata, abbiamo visto che gli organi con responsabilità in campo educativo corrispondono ai tre livelli di governo federale, statale e municipale. Tutti contribuiscono in congiunto all'espletamento di alcune funzioni; ad esempio, in materia di finanziamento, sia il governo centrale che le entità federate devono provvedere in maniera concorrente al sostentamento dei servizi educativi e delle strutture dell'educazione pubblica, pianificando un'apposita voce all'interno delle disposizioni di bilancio.²⁹⁴ In materia di legislazione sul settore, però, viene riconosciuto un ruolo solo a federazione e stati. Il singolo stato ha infatti la facoltà di emanare una propria legge dell'educazione, che deve però stabilire principi coerenti con la legislazione nazionale. E' proprio all'interno di ciascuna legge statale che si delinea anche il ruolo dei municipi, che varia considerevolmente da un caso all'altro, ed anche la possibilità di inserire alcuni elementi pertinenti al contesto in materia di contenuti educativi. Tale possibilità è strettamente regolamentata dal livello centrale, che stabilisce la modalità per fornire il contributo locale in ogni ordine e livello educativo. Sebbene uno dei successi del decentramento in Messico sia il fatto di aver posto il tema educativo nell'agenda statale, non tutti gli stati hanno provveduto ad emanare una propria legge dell'educazione.²⁹⁵

Tabella 18: Livelli di governo dell'educazione e relative competenze.

LIVELLI DI GOVERNO	ORGANI INCARICATI	COMPETENZE
Centrale: Federazione	Ministero dell'educazione (SEP)	-determinare i piani e i programmi di studio di tutta la repubblica per l'educazione pre-scolare, primaria, secondaria e normale; -determinare i piani per la formazione dei docenti di educazione basica; -elaborare e mantenere aggiornati i libri di testo gratuiti; -regolare il sistema di aggiornamento e abilitazione per i maestri di educazione basica
1^ livello decentrato: Stato	Distretto statale dell'educazione, a volte chiamato SE	-prestare i servizi di educazione iniziale, di base e normale o per formazione docenti; -proporre i contenuti regionali per i livelli dal prescolare alla secondaria.
2^ livello decentrato: Municipio	Giunta municipale, ma non tutti hanno un organo competente	Secondo quanto stabilito dal livello superiore

Parlando di competenze esclusive, alle autorità educative locali è riconosciuta la funzione di prestare concretamente i servizi dal livello prescolare a quello secondario di primo grado e di proporre al Ministero i contenuti regionali da inserire nei piani citati sopra. La competenza esclu-

²⁹⁴ *Ley General de Educaciòn*, art. 25.

²⁹⁵ Il primo caso di legge statale è quello del Chiapas, la cui normativa risale al 1981; altri stati che hanno provveduto sono la Bassa California nel 1995 e Nuevo Leon nel 2008.

siva del governo federale è invece estremamente ampia. Come stabilito nella legge nazionale dell'educazione,²⁹⁶ tra i suoi compiti abbiamo la determinazione dei piani e programmi di studio di tutta la repubblica per l'educazione prescolare, primaria, secondaria e normale, oltreché quelli per la formazione dei docenti di educazione basica; di questi ultimi, è a suo carico anche la regolazione del sistema di aggiornamento e abilitazione professionale; inoltre è il ministero che si occupa di elaborare e mantenere aggiornati i libri di testo gratuiti.

Per mantenere il coordinamento in un meccanismo tanto complesso, la legge dell'educazione stabilisce che le autorità educative si riuniscano periodicamente, sotto la presidenza del Ministero, per analizzare lo sviluppo del sistema educativo nazionale, per formulare raccomandazioni e stabilire azioni da intraprendere.²⁹⁷

A seguito di quanto sopra enunciato, quando parliamo di politica educativa pubblica in Messico, dobbiamo intendere l'indirizzo dato dal livello centrale al sistema nel suo complesso, il quale non solo determina le finalità generali e i contenuti ma conferisce anche le funzioni agli organi incaricati, sia del livello federale che decentrato. E' la legge di pianificazione della Repubblica che stabilisce in generale come le determinazioni nazionali debbano essere accolte negli atti dell'amministrazione pubblica e rese operative nei differenti livelli.²⁹⁸ Esiste quindi una linea di pianificazione gerarchica, che parte dal livello superiore verso gli inferiori e tutto ciò si rispecchia anche nella maniera di comunicare le politiche verso l'esterno. Nel caso di nostro interesse, è espressamente stabilito che la politica educativa si plasmi e si renda esplicita in una serie di fonti gerarchicamente concatenate.

La linea di comunicazione delle politiche è così costituita: la fonte originaria è la *Costituzione Politica dello Stato* che, nell'articolo 3, stabilisce i fondamenti verso cui orientare la politica educativa. Questi elementi sono la cornice entro cui si iscrive la *Legge Generale dell'educazione* che stabilisce, da un lato, le finalità generali dell'educazione pubblica in Messico e, dall'altro, ordinamento, struttura e obiettivi del Sistema Educativo Nazionale. A discendere da queste due fonti con funzione legislativa, abbiamo i documenti di carattere esecutivo. In particolare, “*il quadro rettore della pianificazione in Messico è il Piano Nazionale di Sviluppo (PND), preparato dal presidente, che da le linee generali in tutti i settori*”(C12).²⁹⁹ Esso indica gli obiettivi strategici da raggiungere su base sessennale, organizzati attorno ad alcuni assi centrali che di volta in volta il governo in turno stabilisce come prioritari. A partire dal PND, i ministeri dei diversi settori organizzano la programmazione specifica della propria attività per il sessennio; nel nostro

²⁹⁶ *Ley General de Educación*, art. 12.

²⁹⁷ *Ivi*, art. 3.

²⁹⁸ *Ley General de Planeación*, la cui prima promulgazione è del 1983.

²⁹⁹ Le citazioni tratte dalle interviste saranno d'ora in avanti indicate con la sigla attribuita a ciascuna di esse, la cui legenda è visionabile in allegato. Cfr. Allegato 5.

caso, questa si concretizza nel *Programma Settoriale di Educazione* preparato dalla SEP, che rappresenta appunto la traduzione degli obiettivi di sviluppo del Paese in termini di settore educativo. Il Programma è organizzato per obiettivi che, per la versione in vigore (2007-2012), sono sei, concretizzati in linee di azione e dettagliati in azioni specifiche sui tre livelli di studio (di base, medio e superiore). La parte della Segreteria di Educazione pubblica incaricata di preparare il programma settoriale è l'Unità di pianificazione e valutazione, collocata opportunamente alle dirette dipendenze del ministro e che dialoga trasversalmente con tutte le istanze della SEP. Essa descrive il proprio lavoro nella maniera seguente: “*noi, con base nelle linee date [dal PND], facciamo discendere il tutto nei dettagli nel programma settoriale di educazione. Il compito è quello di dare monitoraggio alla realizzazione del programma settoriale*” (C12).

Figura 8: Linea fondante della politica educativa pubblica



Tra tutte le fonti della politica educativa esiste uno stretto collegamento, una sorta di “coerenza formale” che consiste nel richiamarsi a vicenda e nel rendere esplicita la deduzione in linea gerarchica. A riprova di ciò, il programma settoriale di educazione presenta riferimenti multipli al Piano nazionale ed alla legge, in primo luogo, ma anche alla Costituzione stessa.

Un aspetto importante della linea di pianificazione riguarda il tema della partecipazione alla presa di decisioni. I funzionari intervistati ricordano che “*nella elaborazione di questo programma [di educazione], la Legge Generale di Pianificazione stabilisce che si dovranno ascoltare le diverse entità*” (C12). Questo nel concreto avviene secondo una modalità indiretta e nel quadro della democrazia rappresentativa, cioè lo si può sostenere poiché “*in teoria, in questo pi-*

ano [PND] abbiamo la visione di tutti gli stati, tutti i gruppi, tutte le associazioni della società o i loro rappresentanti, ossia è il risultato di un processo di consulta” (C12).

4.2 STRUTTURA E ORGANI INCARICATI

Le politiche educative del Paese indicano il Sistema Educativo Nazionale, il SEN, come la struttura attraverso la quale si sviluppa l'azione educativa.³⁰⁰ La Legge di settore ne fornisce una definizione globale, basata sulla considerazione di molteplici elementi: il SEN sarebbe infatti “il congiunto degli educandi, degli educatori e delle autorità educative; del Consiglio Nazionale Tecnico e suoi corrispondenti nelle entità federate; dei piani, dei programmi, dei metodi e materiali educativi; delle istituzioni educative statali e dei loro organi decentrati; di quelli dei privati che ne possiedono l'autorizzazione e delle istituzioni di educazione superiore alle quali la legge conferisce autonomia”.³⁰¹ Una definizione così ampia include le stesse autorità educative responsabili di plasmare le politiche del settore e permette di leggere questo congiunto in maniera propriamente sistemica, in cui ciascun elemento è legato agli altri da una fitta rete di relazioni. E' su questa base che ci apprestiamo a descrivere il SEN, cercando di sottolineare le interrelazioni principali, pur se la trattazione dovrà organizzarsi per sezioni.

In quanto alle autorità, la Segreteria di Educazione Pubblica, o SEP, rappresenta l'istanza “reggente”³⁰² a livello federale di tutte le indicazioni e operazioni riguardanti il SEN. Creata nel 1921 per rispondere alla necessità di una armonizzazione nazionale della linea educativa, la SEP si identifica oggi con l'obiettivo di “creare condizioni che assicurino l'accesso di tutti i messicani e le messicane ad una educazione di qualità, nei livelli e modalità richiesti e nel luogo dove la richiedano”.³⁰³ La pianificazione a lungo termine tende verso la volontà di costruire un sistema educativo ampio, articolato e diversificato, che offra educazione per lo sviluppo umano integrale della sua popolazione; questo sistema deve costituire l'asse fondamentale dello sviluppo culturale, scientifico, tecnologico, economico e sociale della Nazione.³⁰⁴

Ad un primo sguardo, la SEP appare immediatamente come una struttura estremamente complessa e articolata, con numerose suddivisioni e collegamenti interni; anche dagli stessi funzionari viene descritta in questo modo: “*La SEP in Messico è un mostro, è enorme*” (C17), “*La SEP è una segreteria delle più ampie ma anche il bilancio risponde, nel senso che è la segreteria con maggior bilancio tra tutte*” (C12). A proposito di questo ultimo aspetto, emerge anche una so-

³⁰⁰ *Informe del relator especial sobre derecho a la educación*, op. cit., p.7.

³⁰¹ Ley General de Educación, art.10.

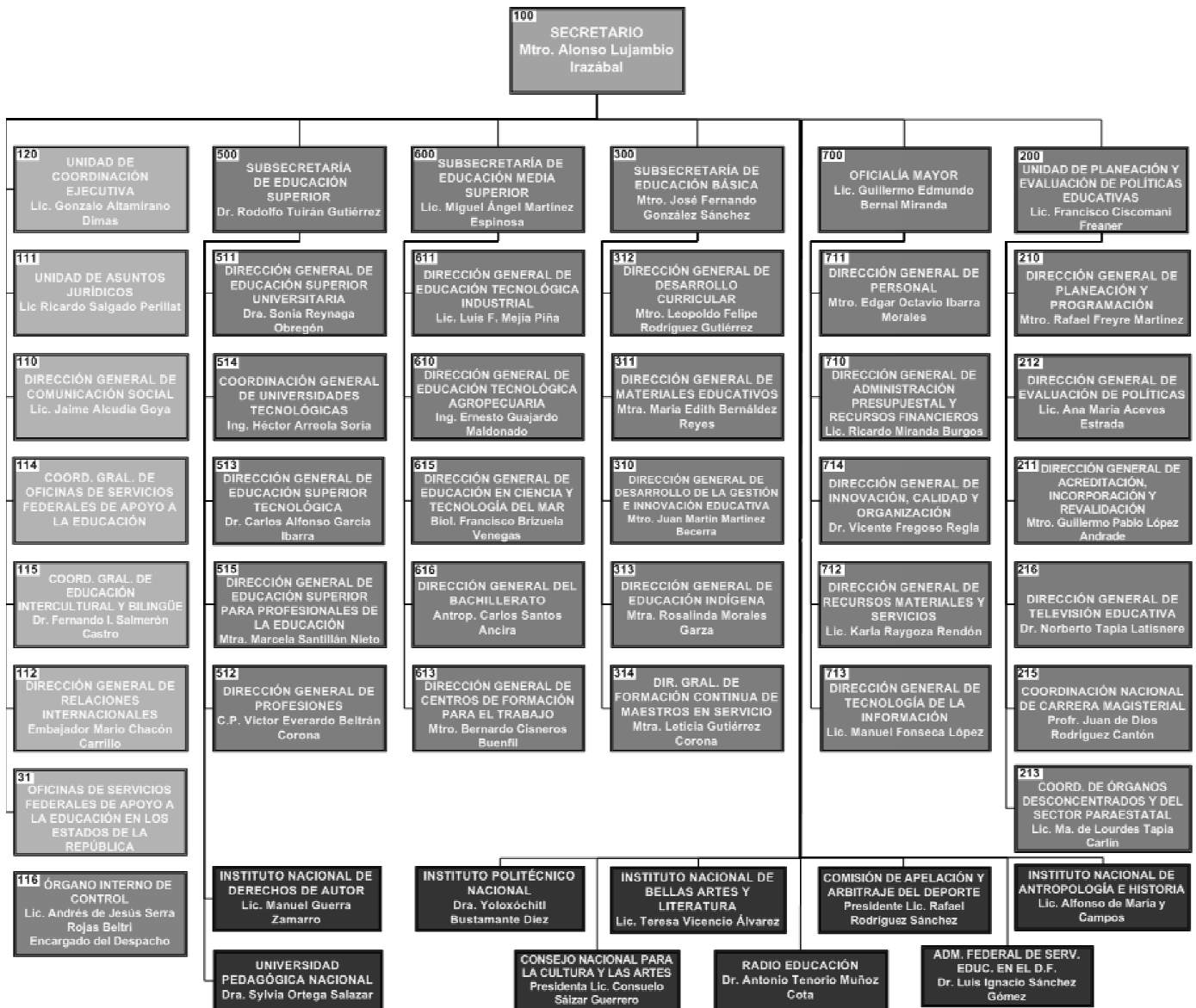
³⁰² Ivi, art.11.

³⁰³ Missione della SEP, fonte: www.sep.gob.mx.

³⁰⁴ Ivi, Visione 2025 della SEP.

vrapposizione tra dimensioni della struttura ed intenzione della politica: *“hanno il presupposto più alto, cosa che rispecchia l'importanza che Messico dà a questo settore”*(C12). L'ampiezza e complessità della struttura è documentata dallo stesso organigramma dell'istituzione e ha posto la necessità di emanare un apposito atto normativo per descriverne l'articolazione.³⁰⁵

Figura 9: Organigramma della SEP



³⁰⁵ Si tratta del Regolamento interno della SEP.

Nella sua struttura possiamo evidenziare l'esistenza di diversi livelli gerarchici nell'istituzione. Da quello dirigenziale, l'ufficio del Segretario di Educazione, discende un secondo livello di comando costituito da unità della SEP che intrattengono tra di loro una relazione orizzontale e che godono allo stesso tempo di un rapporto diretto ed immediato con il segretario. Alcune di queste hanno un mandato trasversale su tutto il sistema, poiché sono incaricate di compiti di coordinamento generale; esse sono la *Oficialia Mayor* (quartiere generale amministrativo), la *Unidad de Planeación y evaluación de política educativa* (Unità di Pianificazione e valutazione), gli istituti di ricerca o istanze culturali (collocate nella parte inferiore dello schema) e tutte le unità presenti sul lato sinistro, come la *Unidad de asuntos jurídicos* (unità degli affari giuridici), caratterizzate da una varietà di compiti distinti e indipendenti le une dalle altre. In questo ambito gerarchico troviamo anche le cosiddette "sottosegreterie", cioè le sottoparti del ministero che si occupano di gestire i tre livelli educativi: di base, medio-superiore e superiore. Questa suddivisione della SEP corrisponde direttamente alla suddivisione del Sistema educativo in sottosistemi che sono appunto i tre citati; ciò evidenzia una specularità nei diversi elementi della struttura.

La nozione di "sottosistema" è ampiamente usata nel SEN per descriverne parti con differenti funzioni: sono sottosistemi come visto, i livelli educativi di base, medio-superiore e superiore, ma lo sono anche le tipologie e le modalità³⁰⁶ o specifiche aree di lavoro. Non esiste nei documenti fonte della politica educativa una esplicitazione di questo concetto e del suo uso; esso pare sorgere ad un livello operativo e di utilità pratica come lessico interno delle istituzioni incaricate; la nozione però ha acquisito risonanza nella comunicazione verso l'esterno infatti, sia il sito internet che numerosi documenti strategici e politici, ne riportano l'uso. E' una nozione interessante, che pare giustificarsi alla luce della interpretazione del SEN come sistema, in cui le sottoparti sono concluse in sé e allo stesso tempo comunicanti con le altre, ma che allo stesso tempo comporta alcuni aspetti critici rispetto alla organicità della struttura nel suo complesso.³⁰⁷

Il terzo ordine di comando corrisponde alle direzioni generali o coordinazioni che sottostanno alle istanze del secondo livello. Nel caso delle sottosegreterie, esse hanno a loro carico cinque unità ciascuna con caratteri specifici a seconda del livello di studio. Per le sottosegreterie del livello educativo medio-superiore e superiore l'organizzazione è simile: le direzioni si occupano di tipologie del corso di studi, tecnica, generale e professionale; per l'educazione superiore, è

³⁰⁶ Vedremo che il SEN si suddivide in due tipologie, scolarizzata e non scolarizzata e in tre modalità, generale, indigena e comunitaria. Cfr. 4.2.3.

³⁰⁷ Questo aspetto viene affrontato più avanti, sia nella descrizione delle unità incaricate che nell'esposizione dei temi-chiave emersi dalle interviste. Cfr. 4.2.1 e 4.3.

predisposta una specifica direzione incaricata della formazione dei docenti (la Direzione generale della formazione superiore per i professionisti dell'educazione).

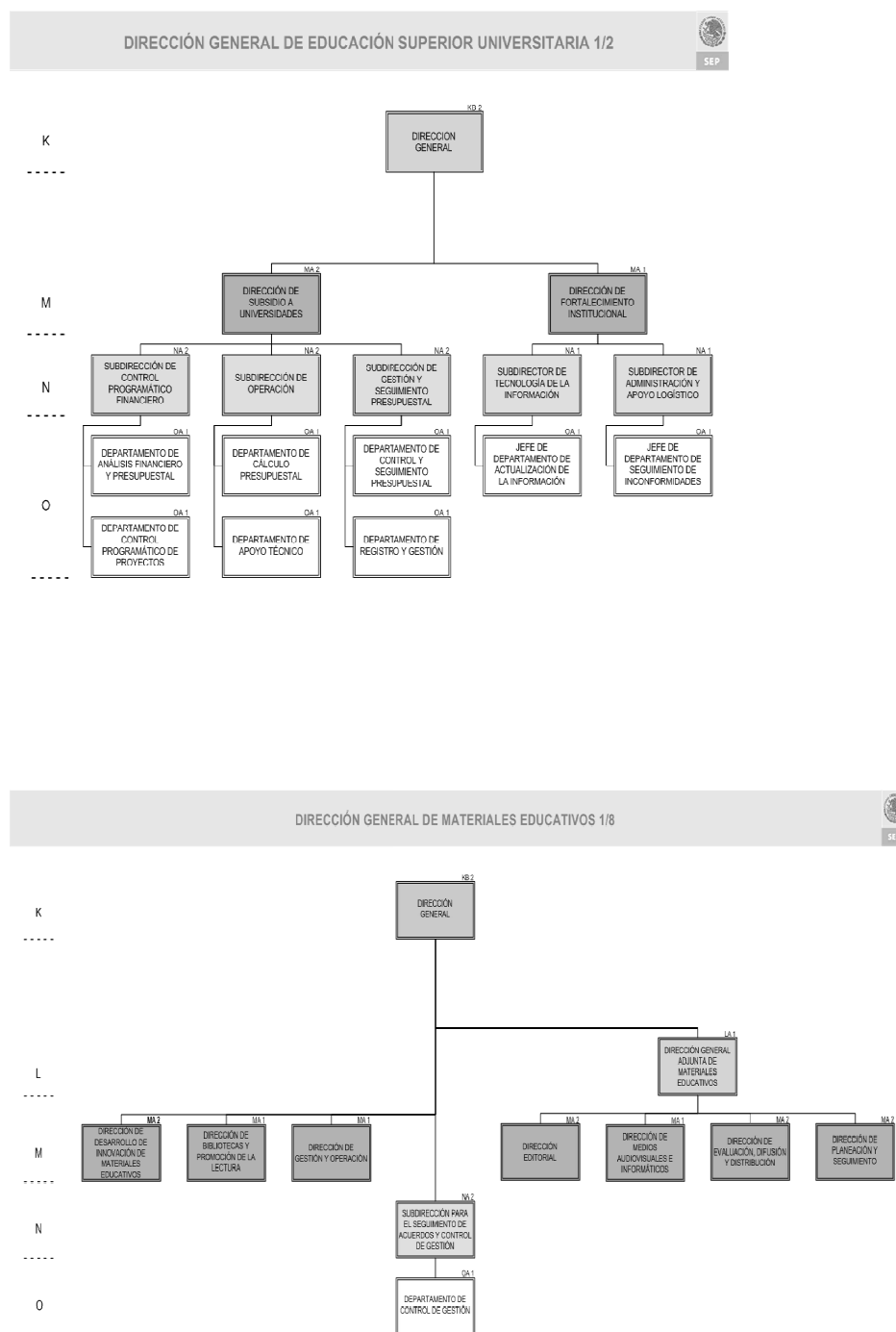
La sottosegreteria di educazione di base, invece, è organizzata secondo un criterio funzionale, nel senso che ad ogni direzione compete una funzione specifica ma applicabile a tutto il sottosistema e non solo ad una tipologia o grado di studi. Esistono quindi le unità incaricate dello sviluppo del curriculum, della preparazione dei materiali educativi, dello sviluppo dell'innovazione educativa, della formazione dei docenti. Questo schema corrisponde ad una esternalizzazione dei compiti del sottosegretario verso unità delegate, compiti che invece rimangono impliciti nel caso delle altre due sottosegretarie poiché, non essendo esse dotate di unità dedicate, queste funzioni fanno capo all'ufficio del sottosegretario. Nella educazione di base, fa eccezione però allo schema la Direzione Generale di Educazione Indigena, che si occupa non di una funzione ma di una modalità educativa del SEN.³⁰⁸ E' un'eccezione rilevante in termini di struttura, che costituisce più avanti un punto nodale della nostra argomentazione.³⁰⁹

Ad articolare ulteriormente il quadro, bisogna considerare che ciascuna unità di terzo livello è organizzata anche al suo interno in una molteplicità di direzioni ed uffici le cui strutture gerarchiche utilizzano criteri molto differenti. Così, possiamo avere strutture molto verticali, come la Direzione Generale di educazione superiore universitaria, oppure strutture grosso modo orizzontali, come la Direzione Generale di materiali educativi, dentro la sottosegreteria di basica.

³⁰⁸ Cfr. 4.2.3.

³⁰⁹ Per la quale rimandiamo più avanti nel presente paragrafo e 4.3.

Figura 10: Strutture delle Direzioni Generali a confronto.



Uno dei caratteri distintivi della SEP rispetto agli altri ministeri, è la distribuzione della funzione di pianificazione. Nella SEP, intanto, abbiamo una distinzione tra pianificazione, programmazione e bilancio, che corrispondono come compiti ad una pluralità di organi: *“Quello che si fa nella SEP è diverso da ciò che avviene nelle altre segreterie, dove sono agglomerati in un solo pacchetto: pianificazione, programmazione, assegnazione di bilancio, perfino la valutazio-*

ne. Qui invece si è voluto evitare che tutto sia parte del lavoro di una stessa area” (C12). Per questo, non solo l’unità di pianificazione e valutazione è articolata in una serie di sottounità che corrispondono alle diverse voci (pianificazione, bilancio, valutazione), ma soprattutto essa fornisce la direttiva iniziale, sulla base di quanto espresso nel Programma settoriale, per rimandare alle singole parti del sistema la pianificazione specifica. In un secondo momento, restituisce alle stesse parti il lavoro fatto sottoforma di valutazione: “ora si fa così: la nostra unità fornisce programmazione e pianificazione, poi si esercita la spesa e ogni unità esegue il suo lavoro. Solo alla fine, torna a noi il risultato per poter, insieme all’unità di valutazione, misurare il risultato, l’avanzamento, le brecce, il non realizzato” (C12). Nella relazione tra tutti i livelli di pianificazione della SEP, si crea una vera e propria “rete”: “non tutte le direzioni hanno un’unità di pianificazione e quindi il direttore prende questo incarico, però alcune sì e loro sono quelli che avvicinano al direttore generale tutto il loro schema di pianificazione perché annualmente facciano una revisione di dove si trovano. Le altre direzioni si relazionano con il livello centrale, cioè con la pianificazione della sottosegreteria pertinente, le sottosegretarie si relazionano tra loro e, alla fine, con l’unità di pianificazione esterna” (C12).

Tutti questi aspetti contribuiscono a fare della SEP un organo realmente complesso, dal punto di vista della gestione e della comunicazione. La concatenazione dei livelli gerarchici della Segreteria e le sue dimensioni hanno la funzione di rendere esplicita la linea di comando e di sopprimere ai numerosi compiti; si sostiene che “in un Paese così, per di più con tante disuguaglianze, io dico che una SEP come questa è necessaria, perché garantisce per lo meno che arrivi a tutti più o meno ugualmente la distribuzione dei materiali e delle risorse” (C17). Allo stesso tempo, però, paiono verificarsi alcuni “cortocircuiti” nella comunicazione tra i livelli, che possono trasformarsi in elementi di criticità per il funzionamento del Sistema: “chi sta in basso, non darà mai ascolto a chi gli sta a lato, deve essere sopra di lui. Che assurdo. Questo sta cambiando però il dialogo è molto difficile” (C17). E’ un aspetto emerso immediatamente nell’analisi, al quale verrà dedicato spazio, ma che dobbiamo adeguatamente documentare presentando in maniera più approfondita i caratteri specifici di alcune aree. A causa di come sono stati selezionati i funzionari da intervistare,³¹⁰ la trattazione coincide con la descrizione degli organi del sistema che rappresentano se stessi come incaricati di promuovere la diversità culturale.

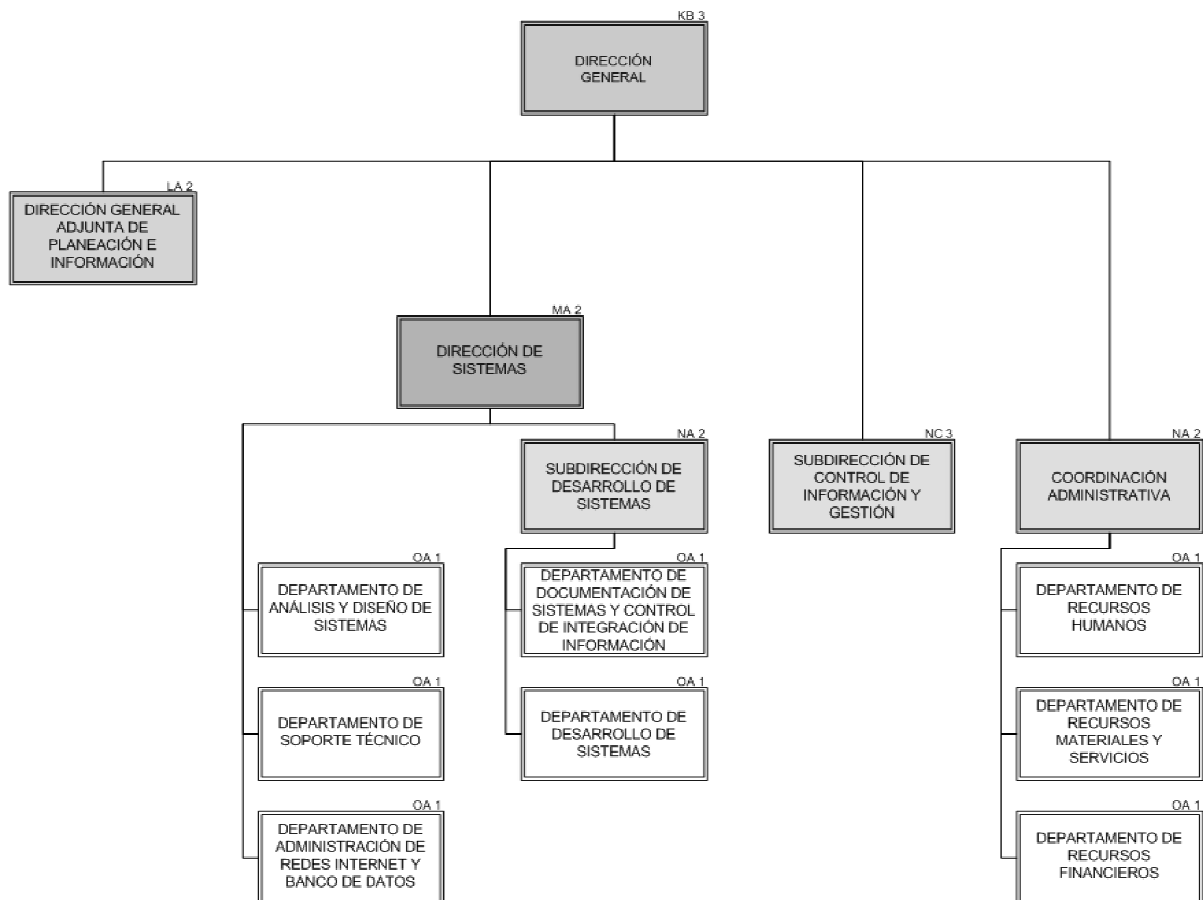
³¹⁰ Cfr. capitolo 1, paragrafo 3.2.

4.2.1 ORGANI INTERNI ALLA SEGRETERIA DI EDUCAZIONE PUBBLICA

DIRECCION GENERAL DE PLANEACION Y PROGRAMACION

La Direzione generale di pianificazione e programmazione è uno degli organi che coordinano la rete di pianificazione che interessa tutto il SEN. Per favorire il suo ruolo, essa è stata collocata in una posizione privilegiata, al secondo livello della gerarchia e a diretto contatto con l'ufficio del Ministro: *“una delle nostre caratteristiche è la trasversalità della unità. Discendiamo dall'area di pianificazione e valutazione delle politiche, che non appartiene a nessuna sub-segreteria, quindi ha una prospettiva Macro”* (C12). Il suo compito, addirittura, va oltre la SEP poiché si coordina con altre istanze che si occupano di educazione: *“Per questo l'unità deve avere una visione generale di tutto, non solo della SEP ma di tutto il settore educativo, che include anche cultura e sport, quindi il settore educativo in termini molto globali”*; *“questo organismo ha relazioni dirette con le tre sottosegreterie e con organismi esterni come la CDI [commissione nazionale per lo sviluppo dei popoli indigeni]”* (C12).

Figura 11: Organigramma della Direzione Generale di Pianificazione e Programmazione



La direzione si articola su due ambiti di lavoro: la pianificazione e la statistica.

Per il primo ambito, il compito principale è, come abbiamo visto, quello di preparare il Programma Settoriale di Educazione insieme all'ufficio del Ministro e monitorarlo sui sei anni della sua validità. Esiste anche una pianificazione annuale, che consiste nell'*"andare associando anno per anno tutte le risorse di cui ogni area [della SEP] necessita per sviluppare il proprio compito; (...) questa combina l'avanzamento associato alle risorse. La pianificazione annuale ha due versanti: programmazione e pianificazione perché la pianificazione ha come base i programmi"*.

Questa parte del lavoro si sviluppa a stretto contatto con l'unità di valutazione, che si incarica di leggere le eventuali discrepanze rispetto alle azioni pianificate e di chiederne spiegazione all'organo incaricato. La lettura approfondita e condivisa dei dati è importante per capire come migliorare. Spesso, quando *"non si realizza ciò che si era pianificato, la giustificazione è la mancanza di risorse"*; dal momento però che questa condizione è permanente nel sistema, secondo il direttore *"non è una giustificazione per non fare le cose. Ci sono maniere innovative, come gli incentivi, per far sì che le cose succedano. Quindi, la giustificazione delle varie unità che non ci sono risorse è insufficiente e noi spingiamo perché si giustifichi in maniera più puntuale"* (C12).

Nel secondo ambito di lavoro, il compito principale consiste nel preparare statistiche sul SEN; *"siamo un'area amministrativa all'interno della SEP che fornisce informazioni, tanto all'interno come all'esterno"* (C12). I dati vengono raccolti in due momenti, all'inizio e al termine di ogni anno scolastico, servono per valutare le brecce ed orientare il lavoro della Segreteria. Ad esempio, riuscire ad avere una base di dati informatizzata completa sugli alunni, permetterebbe di comprendere appieno le specificità di alcune categorie in situazione di fragilità della popolazione, come i giornalieri agricoli migranti, ed impostare strategie corrette di risoluzione dei problemi.

Un'altra funzione dei dati raccolti, sorta di recente, è quella del concreto utilizzo da parte del pubblico più esteso: *"Ciò affinché le differenti aree della società civile, la ricerca e le famiglie, abbiano le informazioni più chiare possibili per prendere decisioni. Perché qui non ci sono politiche come i voucher scolastici, che sono una delle principali sfide di questa amministrazione, quindi noi dobbiamo avvicinare il più possibile le informazioni al padre di famiglia (...) l'idea è che dobbiamo dire alla gente in una maniera fattiva come sono le loro scuole e come sono le scuole vicine"* (C12).

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION SUPERIOR PARA LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACION³¹¹

La direzione Generale di educazione superiore per professionisti dell'educazione (DGESPE) è un'unità di recente formazione (2005) che si occupa di progettare i piani e i contenuti delle carriere universitarie pensate per i docenti di educazione basica. La sua creazione discende dalla modifica dell'articolo III costituzionale, nel quale oggi è contemplata l'obbligatorietà per lo stato di emettere norme rispetto alla formazione dei maestri. La preparazione dei docenti in Messico è responsabilità delle istituzioni di "educazione normale", un tipo di servizio dell'Educazione Superiore. A motivo di ciò, questa unità dipende dalla sottosegreteria di Educazione Superiore e si colloca al terzo livello di comando.

In concreto, la DGESPE ha a suo carico i sei diplomi di laurea per l'insegnamento di base: educazione prescolare, primaria, secondaria, speciale, fisica e, ultimo integrato, il diploma in educazione primaria interculturale bilingue progettato nel 2004. Precedentemente non esisteva nessun piano formativo del genere, anche se sul territorio nazionale sono presenti quattro lauree normali che si autodefiniscono "università indigene" preposte specificamente alla formazione di maestri per le scuole indigene. L'intento di questo nuovo corso di laurea è invece quello di formare docenti non necessariamente incaricati della modalità indigena ma che possano incorporare la prospettiva EIB nella loro professione, ovunque la pratichino: *"Il ragazzo che esce da lì può insegnare sia nell'ambiente indigeno che nell'ambiente urbano. Lui decide dove va"* (C18).

A livello di contenuti, il diploma si differenzia dalle comuni normali solo per l'inserimento aggiuntivo di alcune ore dedicate all'apprendimento di lingue e culture indigene: *"Il programma di studio del nuovo diploma è uguale a quello di docente di primaria, salvo che lo attraversa una linea di corsi addizionali di circa due ore al giorno che ha a che vedere con i due ambiti, il linguistico e il culturale"* (C18). Il presupposto è che il docente interculturale bilingue debba condividere la propria identità professionale con gli altri docenti di primaria - *"quando uno parla di identità professionale ed etica, è chiaro che alcune cose debbano averle tutti"* - che è basata su un insieme di competenze indispensabili - *"identità del maestro, contenuti e valori dell'educazione basica, competenza didattica, intorno sociale, ossia la sua capacità di vincolarsi ad esso"* (C18), ma che acquisisca in più un'ottica culturalmente pertinente.

Questo corso di laurea è frequentato quasi esclusivamente da studenti di lingua materna indigena ma che, in molti casi, non hanno raggiunto il livello di lettura e scrittura adeguato per l'insegnamento: *"Sono parlanti, cioè sono nati nel contesto di una famiglia indigena, però in molti casi è molto iniziale il lavoro in termini di lettura e scrittura"* (C18); per questo motivo, le

³¹¹ Per quanto riguarda l'organigramma di questa unità, è stato presentato in precedenza. Cfr. 4.2.

materie addizionali lavorano prevalentemente al rafforzamento della lingua indigena si fini della certificazione. Questo è uno degli elementi che rende difficoltosa la differenziazione tra questo corso di laurea e le normali indigene e, ad oggi, nonostante non sia ancora possibile esprimere una valutazione dopo solo due generazioni di laureati, pare che le due tipologie di diploma si sovrappongano. Si può rilevare infatti che non solo il bacino di frequentanti è composto da giovani indigeni ma che anche la destinazione principale dei docenti siano le scuole indigene: *“La maggior parte mantiene l’interesse, anche se ce ne sono alcuni che, dopo essere usciti, decidono che non vogliono proseguire con questa strada”* (C18). Attualmente il numero di laureati è ancora molto basso per generare un impatto sul sistema educativo: *“Gli studenti sono molto pochi; abbiamo questo diploma in 17 stati ma la matricola è di circa 30-35 studenti, quindi riusciamo ad avere non più di 700 maestri per generazione, ed è molto poco se si pensa che abbiamo circa 65 famiglie linguistiche”* (C18)

Sebbene la direzione si collochi nella sottosegreteria di educazione superiore, essa intrattiene uno scambio costante con la sottosegreteria di educazione basica, con differenti sue aree: *“Noi siamo nella direzione di Superiore, perché formiamo laureati, però la nostra articolazione maggiore è con basica. Non saprei dire con quale parte maggiormente ma di sicuro molto con la unità che disegna il curriculum, con la direzione generale di disegno dei materiali, con la direzione di formazione continua anche, e con la DGEI abbiamo una relazione molto buon”* (C18).

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION INDIGENA (DGEI)

La Direzione Generale di Educazione Indigena viene definita come l’istanza normativa responsabile di coordinare la modalità educativa indigena per il livello di base su tutto il territorio messicano. E’ il caso, questo, di un investimento di ruolo largamente riconosciuto, non solo dai funzionari che vi lavorano, che hanno dimostrato di auto-identificarsi con tale definizione, ma anche dagli altri funzionari pubblici dentro e fuori la SEP, che sono stati in grado di esprimere chiaramente di cosa si occupa la DGEI e di riconoscerle un ruolo chiave nel settore.³¹²

All’interno della struttura generale della SEP essa è collocata al terzo livello gerarchico, cioè dentro la Sottosegreteria di Educazione di Base, dalla quale dipende per la definizione di alcuni aspetti centrali del suo lavoro, prima fra tutti la progettazione del curriculum. Esiste, infatti, per tutte le modalità dell’educazione di base, un unico organo responsabile della determinazione del piano nazionale valido per tutto il territorio messicano, che è la Direzione dello sviluppo curriculare, e l’educazione indigena non fa eccezione in ciò. Come parte, da un lato, del sottosistema di educazione basica e, dall’altro, della modalità educativa indigena, indicata generalmente come

³¹² Non è stato così con le altre istituzioni, ad esempio la CGEIB, della quale non esiste una visione tanto chiara.

“sottosistema indigeno”, il ruolo della DGEI appare caratterizzato da una doppia settorializzazione nell’insieme del sistema educativo nazionale.

La missione della DGEI consiste esattamente nell’“offrire, in maniera corresponsabile con le entità federate, educazione iniziale e basica di qualità con equità e nella cornice della diversità, alla popolazione indigena, secondo un modello che consideri la sua lingua e cultura come componenti del curriculum e permetta di sviluppare competenze per partecipare con successo nell’ambito scolastico, lavorativo e civico”.³¹³ Essa quindi ha come interlocutori le autorità educative dei singoli Stati, che costituiscono il braccio operativo delle politiche per l’educazione indigena, alle quali fornisce l’indirizzo vincolante, coordinamento e supporto nell’espletare alcuni compiti. Gli obiettivi specifici che la DGEI si pone riguardano: far sì che la popolazione indigena ottenga risultati educativi che si riflettano in un miglioramento degli indicatori; innalzare la qualità educativa rafforzando le autorità statali; contare su un organico di docenti con un alto profilo di riuscita e inclusi in un sistema di certificazione, professionalizzazione e formazione continua.³¹⁴ Essa quindi, rispetto agli attori coinvolti, lavora su un triplice livello: la popolazione meta, cioè la popolazione indigena come studenti della cosiddetta “età normativa”³¹⁵ (da 3 a 14 anni) e le loro famiglie; le autorità educative del livello territoriale pertinente, a volte anche le municipali; il personale docente, nella fattispecie i maestri indigeni. E’ degno di nota il fatto che, a causa della competenza linguistica necessaria per essere docente del settore (la conoscenza della lingua indigena del posto), la popolazione meta e la popolazione docente nei fatti vengono a coincidere: *“perché non solo ha una popolazione obiettivo, ma ha anche una popolazione che nutre il sistema che è sempre la stessa, cioè: nessun che non sia indigeno sarà mai maestro della popolazione indigena, non è stato promosso in Messico che qualcuno che non sia indigeno possa apprendere la lingua ad un livello tale che possa insegnare in questa lingua (...)”* (C13).

Nella legislazione sono previsti meccanismi consultivi per gli attori coinvolti nel settore educativo, ed è importante considerarli per una istituzione che deve coordinare più livelli di governo: *“normativamente esiste la possibilità e la consulta. Dipende dal fatto che l’istituzione a carico generi la consulta”* (C1). Nel caso della DGEI, i funzionari menzionano più di un’azione o strategia all’interno della quale siano stati messi in atto meccanismi di consulta: *“Nel nostro caso, l’abbiamo incorporato come componente chiave della strategia di rafforzamento della gestione: non arriviamo a dire cosa andiamo a proporre, a offrire in termini di politica pubblica. Accettiamo di mettere come uguali, sullo stesso tavolo, un tema che è la Educazione Indigena e gli stessi attori sono chi ci dice cosa si può fare, come, quando e chi lo può fare. Partecipano su-*

³¹³ Missione DGEI, sito: www.basica.sep.gob.mx/dgei.

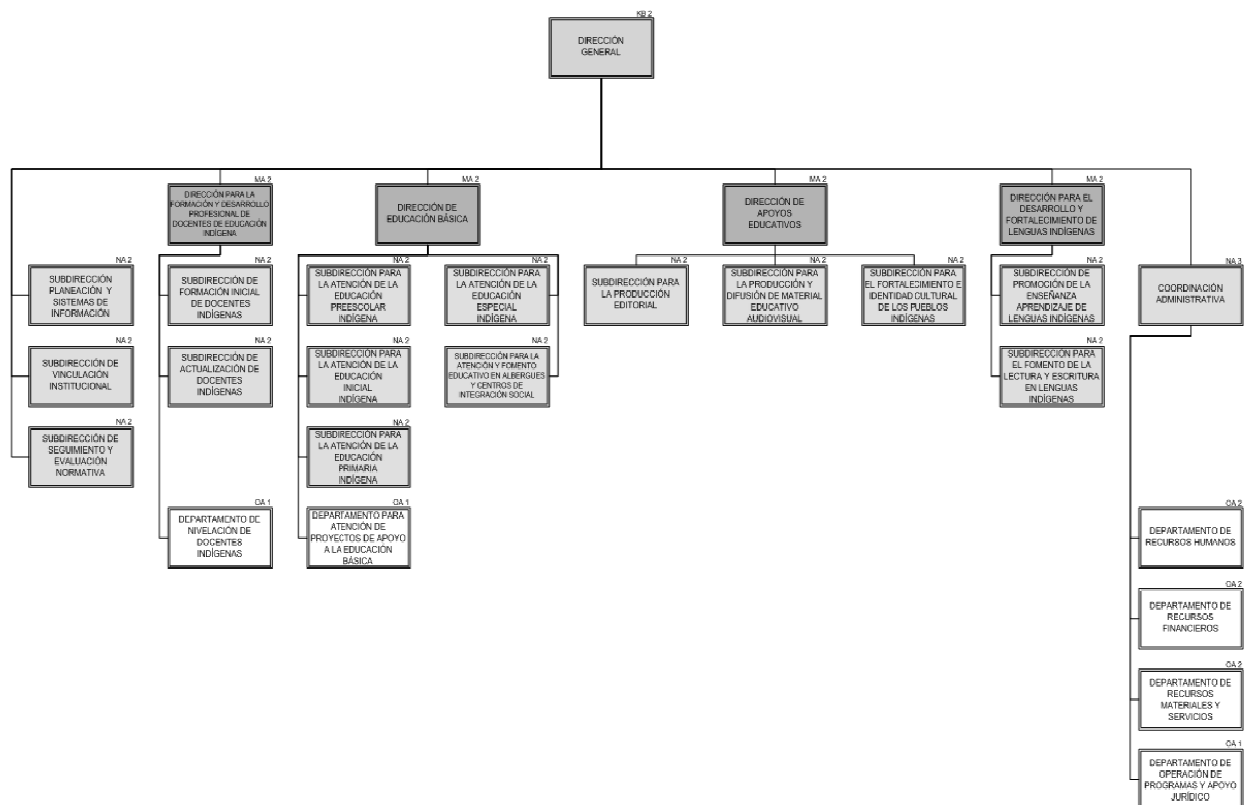
³¹⁴ Ivi, obiettivi specifici della DGEI.

³¹⁵ Poiché coincidente con l’obbligatorietà scolastica

pervisori di EI, capi di conduzione, che sono la struttura più vicina alle scuole, partecipa gente che ha progetti con le comunità, come associazioni della società civile, le presidenze municipali, come terzo livello di autorità, più vicino alla popolazione” (C1). Non emerge però esplicitamente come questo processo di consulta su singole azioni, che vede per altro maggiormente rappresentate le istituzioni pubbliche, si articoli con la determinazione a livello centrale del quadro portante delle politiche.

Dal punto di vista organizzativo, la DGEI si struttura in quattro direzioni interne che si relazionano tra loro in maniera orizzontale; accanto ad esse, due unità incaricate di pianificazione e valutazione e dei servizi amministrativi.

Figura 12: Organigramma della Direzione Generale di Educación Indígena



Le quattro Direzioni interne sono suddivise in base ad un criterio tematico a ciascuno dei quali corrisponde una linea di lavoro della DGEI discendente dai suoi obiettivi specifici. Attraverso quindi la descrizione del loro operato è possibile avere un quadro complessivo dell'ambito di azione della DGEI.

Direzione di Educazione di Base

Il proposito centrale di quest'area è quello di dare supporto e continuità allo sviluppo di materiali e contenuti specifici per la modalità indigena dell'educazione di base, utilizzando come quadro di riferimento l'ottica dell'educazione interculturale bilingue. E' l'unità che più di tutte nella DGEI deve mantenere vigile l'attenzione sulla pertinenza culturale dell'educazione, che pertanto deve raffrontarsi con il lavoro del curriculum generale: *“questa direzione ha a carico norme pedagogiche, progettazione di materiali, forniture educative nell'aula, ossia lavora molto sulla revisione di piani e programmi nazionali, dove anche ci vediamo riflessi; queste le azioni generali della direzione”* (C4). Concretamente, espleta questo compito realizzando una valutazione permanente di come sono gestite nella pratica quotidiana le indicazioni nazionali e che effetti hanno sul campo. *“Quello che stiamo facendo ora è un lavoro in parallelo e simultaneo per rivedere un tanto ciò che stava succedendo alle pratiche dell'insegnamento, l'apprendimento dei bambini nell'aula, che è un punto centrale perché passa per di lì tutto ciò che si concretizza della politica educativa”* (C4). Si tratta di effettuare visite periodiche alle scuole di tutti gli stati e di lavorare con i docenti per una settimana, al fine di raccogliere indicazioni e suggerimenti da riportare al livello centrale. L'obiettivo finale è quello di creare modelli concreti di applicazione dei contenuti in prospettiva interculturale bilingue per incidere nella formazione dei docenti, evitando di rimanere su un piano generale per non demandare la responsabilità del lavoro concreto al singolo docente. *“Quando abbiamo preso incarico e abbiamo rivisto tutto il lavoro che si faceva nella Direzione, abbiamo visto che era stata fatta molta formazione, laboratori di formazione, però molto in generale”* (C4).

Tutto ciò chiama in causa l'articolazione dei contenuti culturalmente pertinenti con le direttive nazionali uniformi. Abbiamo, da un lato, il curriculum nazionale unico e, dall'altro, lo sviluppo curricolare nell'aula; perché si integrino, è necessario considerare un piano intermedio di dialogo tra i due livelli, chiamato *“cornice curricolare”* (C4), che consiste nell'individuare una base tematica generale, condivisibile da tutti in modo che abbiano qualcosa da dire a riguardo ma, allo stesso tempo, così duttile da poter essere lavorato nei differenti contesti locali con le loro specificità. Il lavoro su questo ambito intermedio è stato impostato prevalentemente nel livello prescolare, in occasione della riforma educativa, basandosi sulle indicazioni del Programma Set-

toriale ai merito ai principi della diversità ed equità.³¹⁶ Si riconosce la poca attenzione dedicata invece nei livelli educativi primario e secondario, per i quali solo recentemente la questione ha acquisito centralità: *“ciò che manca molto è guardare questo spazio centrale, che chiamiamo cornice curriculare. Questo concetto di cornice curriculare lo stiamo lavorando molto, gli stiamo già dando forma nel prescolare. Pensiamo che questa cornice non possa rimanere statica per periodi pari a quelli presidenziali, ma deve essere aggiornata ogni due anni minimo, incorporando più cose che escono dallo sviluppi dei compagni [maestri indigeni]”* (C4). In concreto, si tratta di porre la questione nei collegi nazionali, composti da docenti, supervisori degli stati e personale della DGEI, nei quali *“si lavorano delle proposte, poi il materiale va pulito e presentato per l'utilizzo su scala nazionale”*. (C4) La proposta attuale è quella di utilizzare come cornice curricolare le scienze naturali, poiché non solo permettono di lavorare sulle lingue indigene ma offrono anche la possibilità di considerare altri elementi della cultura locale: *“era una maniera di rivitalizzare le lingue attraverso una cosa che non fosse la letteratura. Abbiamo fatto molto lavoro sulle narrazioni, le storie, però non c'era un altro tipo di conoscenza da guardare nelle aule”* (C4). In particolare, si vuole gettare un ponte verso la questione dei saperi altri, riconosciuti come componente fondamentale della diversità culturale ma spesso trascurata: *“pur avendo loro nella regione o nel loro spazio alcuni elementi che potevano incorporare, non lo vedevano. Sebbene, dicessero nei discorsi – sì, le nostre culture...”* Si è voluto esplicitamente fare un lavoro di apertura del curricolo, oltre alla lingua, verso i saperi altri *“incorporando le conoscenze dei popoli originari. Non è facile sapere come; molte volte si dice che va fatto ma nemmeno le università interculturali sanno come. C'è qualcosa a livello di medicina tradizionale, però niente di più”* (C4).

Emerge come costante strategica, non solo di questa unità ma di tutte le direzioni della DGEI, l'attenzione dedicata alle lingue indigene. In particolare, per la direzione di educazione di base, si tratta di considerare la dinamica relativa all'utilizzo dello spagnolo insieme alla lingua indigena, considerato che ancora si evidenzia un uso limitato degli idiomi originari nella scuola: *“Cosa abbiamo visto? Così in termini generali, c'è più utilizzo dello spagnolo che della lingua indigena. Lo abbiamo visto in molte scuole: sebbene ci sia interazione dei bambini o dei docenti in alcuni momenti in lingua, o in alcuni momenti ci sia una sessione specifica, non lo abbiamo visto come una costante del lavoro”* (C4). Tra le linee d'azione dell'unità, quindi, una serie di strategie per rafforzare l'utilizzo della lingua indigena nell'aula da parte dei docenti e, in parallelo, attività di sensibilizzazione per rivitalizzarla nell'ambiente extrascolastico.

³¹⁶ Programa Sectorial de Educación, objetivo 2.

Nel concentrarsi propriamente sulla scuola primaria e primo grado della secondaria, è necessario per questa unità, prendersi in carico anche una serie di questioni relative a livelli educativi non di competenza propria. In un'ottica di continuità, da un lato, si lavora sui contenuti dell'educazione prescolare per rafforzare maggiormente l'apprendimento della lingua orale fin dai primi anni di vita: *“nella prima infanzia, si vuole dare una spinta molto forte all'utilizzo della lingua indigena nella sua forma orale; è un modo di incanalare tutta la questione: che quando arrivino alla primaria, abbiamo più strumenti per gestire la lingua orale”* (C4); dall'altro, si cerca il coordinamento con la sottosegreteria di Educazione Secondaria: *“abbiamo iniziato il lavoro all'interno della stessa SEP con la direzione di disegno curriculare per rivedere i contenuti e lineamenti della materia statale di lingua e cultura indigena, che iniziò l'anno scorso. Stanno arrivando i programmi, stanno iniziando a coinvolgerci”* (C4). In particolare si lavora con il settore della telesecondaria,³¹⁷ poiché esso rappresenta l'approdo naturale degli studenti in carico: *“anche se il lavoro di questa direzione è sull'educazione di base e non tocca la secondaria, di fatto i bambini che escono dall'educazione di base indigena entrano alla telesecondaria; di quelli che arrivano a secondaria (di certo molti non arrivano), la maggioranza va alla telesecondaria”* (C4).

Un'altra area di lavoro, che recentemente sta prendendo piede, è quella sulle migrazioni soprattutto interne. Questa direzione partecipa alle attività del Consiglio Nazionale del Controllo Educativo (CNCE) rispetto alla questione di ricavare informazioni sui movimenti dei figli dei giornalieri agricoli, dove si muovono, se vengono ancora intercettati dal sistema educativo in qualche modo o ne escono definitivamente, dal momento che i dati dimostrano una netta predominanza, tra gli studenti migranti, di ragazzi provenienti dalle scuole indigene: *“la questione è quella di come fare un controllo scolastico, per sapere dove anche i bambini di scuole indigene, che a volte non ritornano più, per dove transitano, se sono nei sistemi per i giornalieri agricoli”* (C4).

Infine, questa direzione ha sotto la propria responsabilità la questione degli alberghi scolastici, istituzioni che ospitano permanentemente gli studenti e si incaricano sia della loro istruzione che di soddisfarne i bisogni primaria per l'intera settimana,³¹⁸ per la quale esiste un'unità appositamente incaricata: la sottodirezione per l'attenzione e il fomento educativo negli alberghi e nei

³¹⁷ Si tratta di una modalità dell'Educazione Secondaria, che si divide in generale, tecnica e telesecondaria. Quest'ultima utilizza l'insegnamento a distanza mediante piattaforme informatiche, strategia particolarmente utile per le località isolate del Paese. Cfr. 4.2.3.

³¹⁸ Tale modalità esiste storicamente fin dalle prime campagne di alfabetizzazione degli studenti indigeni ed è ancora oggi molto diffusa, in quanto gli studenti delle comunità remote non dispongono di una scuola vicina e le famiglie possono scegliere di lasciare i propri figli nell'istituto tutta la settimana, anziché farli camminare per ore fino alla scuola più vicina.

centri di integrazione sociale. Dopo aver realizzato un diagnostico in tutto il Paese, si è stabilita la necessità di appoggiare maggiormente le attività produttive con le quali gli alberghi si sostengono e di puntualizzare maggiormente l'aspetto educativo: *“adesso il punto forte è sulla dinamica del compito educativo: il vincolo degli alberghi con le scuole di educazione indigena e perfino con le scuole generali vicine”* (C4).

L'unità per l'attenzione agli alberghi educativi è stata recentemente incaricata di seguire un tavolo di concertazione importante sulla strategia per il rafforzamento della qualità dell'educazione indigena. Essa si basa sul coordinamento interistituzionale tra enti, non solo della SEP, che condividono la stessa popolazione meta, cioè gli indigeni. Questo semplice presupposto fa sì che si trovino allo stesso tavolo enti che si occupano di questioni molto diverse: *“il centro della strategia è la riunione interistituzionale di chi ha funzioni di attenzione alla popolazione indigena, sia in educazione che in politica sociale, sia per le infrastrutture che per l'alfabetizzazione degli adulti”* (C1). Per ora sono stati installati ventuno tavoli di lavoro in altrettante entità federate, che coincidono con quelle che segnalano la storica presenza di popolazioni indigene. Le istituzioni che partecipano nella strategia sono tenute a concertare obiettivi e condividere risorse, punto che viene segnalato già come un grande successo di per sé: *“la strategia ha un asse di articolazione che presuppone che condividiamo risorse umane, materiali ed economiche, cosa molto difficile nel caso di un governo come Messico nel quale ogni istituzione ha le proprie mete, preventivo, personale e risorse, si impegna sui suoi obiettivi, che sono suoi e non di altri”* (C1). Nel concreto, si tratta di stabilire su quali temi ogni istituzione sta lavorando nell'attenzione alla popolazione indigena e vedere come questi si articolano con l'aspetto educativo; la prospettiva adottata è quella per cui la qualità dell'educazione dipende da una serie di fattori tra loro complementari: *“andiamo a coincidere e rivediamo l'impatto che ha per esempio il programma di attenzione alimentare con l'incidenza delle malattie che sono gestibile e curabili, la disponibilità di servizi di base nelle comunità, la possibilità che i genitori possano incorporarsi a progetti di alfabetizzazione, perché tutto questo in congiunto sono precondizioni minime per parlare di successi educativi e soprattutto in termini di sviluppo sociale delle comunità”* (C1). L'assunto di base è che *“trattandosi di popolazione indigena, i temi di educazione sono temi di sviluppo sociale e sono temi di equità”* (C1).

La meta finale è quella di trasformare il coordinamento interistituzionale in una strategia permanente di ampio respiro, *“l'idea è che lì possiamo dare impatto agli obiettivi”*, poiché il semplice confronto su quanto ciascuno sta facendo ha permesso di ipotizzare altre ottiche di lavoro nelle istituzioni: *“funziona come diagnostico però anche come grandi temi da affrontare, processi*

da scatenare e attività concrete da fare, a livello federale, statale, locale che ci permettano di dare risposta ai problemi che si stanno rilevando” (C1).

Direzione per la formazione e sviluppo professionale dei docenti di educazione indigena

Come indica la denominazione, appartengono a questa unità tutte le responsabilità riferibili alla professionalità dei docenti di educazione indigena. Il compito principale è quello di *“esplicitare la posizione della DGEI intorno a ciò che dovrebbe sapere un maestro di educazione indigena” (C3)*, creando lineamenti specifici per la formazione dei docenti, definendone i profili e creando alleanze con le istituzioni di educazione superiore. Il lavoro dell’unità è conformato da tre settori che sono:

- **Formazione iniziale.** Si occupa di coloro che si avvicinano per la prima volta alla professione, stabilendo le competenze su cui investire nella formazione universitaria apposita o in percorsi alternativi. In particolare, coordina in tutti gli stati del Paese il laboratorio cosiddetto di *“induzione alla docenza per il contesto indigeno”*, che fornisce i primi lineamenti per i maestri, indipendentemente dal tipo di formazione da cui provengono. *“L’idea alla base è che ci sono maestri di molti colori e sapori (...) Questo laboratorio dà loro elementi di base per affrontare l’insegnamento nelle scuole di educazione indigena, perché molti programmi dell’educazione superiore non considerano il tema della educazione indigena. E’ come un laboratorio di ingresso alle scuole indigene e non è solo per maestri di educazione basica, è per tutti quelli che vanno a lavorare nelle scuole di EI” (C3).* E’ un programma che prevede il coordinamento tra molteplici istituzioni, che si aggiorna costantemente sulla base degli apporti di ciascuna di esse nelle diverse realtà locali: *“non è un progetto educativo che è stato definito nel 1993 e sia rimasto uguale; tutti gli anni si tratta di convocare maestri, università, istituzioni di educazione superiore, stati, per lavorare su questo percorso e fare aggiustamenti” (C3);*

- **Accreditamento dei docenti.** Si incarica di tutti coloro che già lavorano come docenti indigeni ma che non possiedono il titolo richiesto per legge. A causa della varietà di prerogative richieste per esercitare la professione nei differenti stati e della scarsità di risorse umane che si vogliono dedicare all’insegnamento nelle zone più remote, questa è una situazione molto frequente in Messico. Il compito della DGEI è di stabilire, in accordo con diverse istituzioni che si occupano del tema, il profilo del docente di educazione indigena e di tradurlo in strategie concrete perché i docenti in servizio possano professionalizzarsi. Si tratta, ad esempio, di implementare convocatorie per il riconoscimento degli anni di servizio e stabilire i criteri di valutazione da adottare negli appositi esami.

- **Aggiornamento dei docenti.** In questo ambito, si stabiliscono i programmi dei percorsi per la formazione continua dei maestri, raccogliendo di anno in anno le richieste da tutto il Paese. La

DGEI svolge in ciò un compito di accompagnamento, *“siccome non siamo un equipe grande e il nostro compito non è formare, accompagniamo gli stati, che hanno la loro equipe di formazione e noi costruiamo i programmi, i percorsi”* (C3), e di identificazione di strategie idonee. Una di queste è il Programma degli Assessori Tecnici Pedagogici (ATP), funzionante su tutto il territorio nazionale; si tratta di una sorta di maestri consulenti che si recano nelle scuole che ne fanno richiesta per fornire un appoggio specifico su determinate necessità di formazione. *“Sono 758 assessori, che sono maestri di educazione indigena, però il loro compito è andare a visitare le scuole e riunirsi con i maestri per seguirli nei vari temi, variopinti, che ai maestri capitano. E noi li seguiamo costantemente: diamo formazione agli ATP, c’è un appoggio finanziario a parte del loro stipendio di maestri”* (C3). Gli ATP sono un’importante strumento di mediazione e di avvicinamento tra la DGEI e le scuole; attraverso di essi, l’aggiornamento dei docenti si realizza su vasta scala: *“Questi maestri approssimativamente in un anno riescono a fare 30 mila consulenze. Più o meno con loro accompagniamo in maniera indiretta la pratica docente di 30 mila maestri, che corrispondono alla metà del sistema di educazione indigena”* (C3). Dal momento che il programma è finanziato anche da altri ministeri, primo fra tutti quello dell’Impresa, è soggetto a continuo monitoraggio e valutazione da parte di molti enti e su più livelli. In questo, come in altri casi, la DGEI ha avuto la necessità di sviluppare una cultura dell’osservazione e dell’informazione dall’interno del sistema: *“ci sono molte istituzioni che lo osservano, che chiedono informazioni, e quindi noi siamo costantemente sotto richiesta di trasparenza e rendicontazione, quindi c’è un sistema di informazioni: beneficiari, temi della consulenza, soddisfazione dei maestri e dei consulenti, ... E c’è un programma di valutazione a medio e lungo termine; il programma inizia con il disegno del progetto, poi consistenza, poi esercizio, poi risultati, poi impatto”* (C3).

Direzione di appoggio educativo

Questa unità è incaricata della produzione editoriale in senso ampio e svolge, da un lato, un ruolo di servizio molto importante per il resto della DGEI in quanto *“è la parte responsabile di generare i materiali di appoggio educativo, come libri, o materiale audio visuale o informativo”* (C6) e, dall’altro, il suo lavoro si rivolge all’utenza del sistema educativo più in generale: *“di base è nostro incarico generare ogni anno i materiali scolastici che utilizzano i bambini indigeni nelle loro lingue materne”* (C6).

Per quanto riguarda questo secondo fronte di lavoro, i materiali sono costruiti con l’intento di supportare i maestri nel compito di rafforzare l’uso delle lingue materne in aula e di far conoscere agli alunni vari aspetti delle proprie culture di origine. L’obiettivo a lungo termine è quello di contribuire a frenare la tendenza storica alla “castillanizzazione”, l’attitudine a sostituire l’uso

nella scuola delle lingue materne con lo spagnolo (castellano): *“L’idea è che incontrando più identità culturale, gli studenti, i bambini, non perdano la loro lingua. Lo spagnolo è via via avanzato, si è avuto un processo di castillanizzazione e stiamo cercando di invertire il processo, che non si perda questa identità”* (C6). Dopo un periodo di relativa stasi editoriale, durato circa dieci anni, in cui venivano semplicemente ristampati i titoli relativi a trentatré lingue indigene su sessantacinque, si è stabilita l’importanza di ampliare sempre più il ventaglio dei materiali offerti, per rispondere alle specificità dei differenti contesti locali e mostrare maggiori sfaccettature della varietà linguistica e culturale del Paese: *“Quest’anno stiamo preparando materiali nuovi, stiamo facendo una edizione di ottanta nuovi titoli, l’anno scorso trentaquattro, stiamo facendo crescere il materiale”* (C6).

I materiali per le scuole diventano ufficiali dopo un processo di validazione centrale, attraverso una revisione della stessa DGEI e più in generale dagli organi incaricati della SEP, ma vengono creati a partire da idee e progetti locali: *“Il materiale è stato generato in primo luogo con le proposte delle zone indigene, gli stati, è stato realizzato con un gruppo di specialisti e si sono invitati i maestri a rivederli, perché fossero una buona guida per gli alunni”* (C6). Si sottolinea perciò il ruolo centrale assunto dai livelli di governo inferiori in questo processo dal momento che, secondo il parere del direttore di questa unità, il processo di revisione centrale riguarda semplicemente la forma dei materiali e la necessità di rispettare alcune norme editoriali: *“una revisione non tanto del contenuto bensì dell’accordo con le norme marcate dalla SEP e dalla Presidenza della Repubblica, in questo caso, che però sono norme di presentazione e di progettazione, più che di contenuti. Le regole si riferiscono al fatto che il governo federale e tutte le dipendenze hanno certi logotipi che i materiali devono contenere”* (C6).

Ciò dimostrerebbe da parte del livello centrale la preoccupazione per la pertinenza e la differenziazione, piuttosto che per l’uniformità nazionale: *“l’analisi che si fa qui è solo per vedere se il materiale è correttamente trascritto (da parte dell’unità di lingua della DGEI e INALI), però le proposte locali sono ciò che è fondamentale, che regge tutto”* (C6). *“Noi generiamo un nuovo prodotto e dobbiamo sottoporlo alla valutazione delle differenti aree che stanno approvando i materiali, incominciando per quello statale; ciò che ci interessa di più è che siano pertinenti per le comunità, quindi la diversificazione dei contenuti: che siano adeguati alla cultura, alle pratiche sociali che vigono nelle comunità indigene”* (C6).

Direzione per lo sviluppo e il rafforzamento delle lingue indigene

Fin dal momento della sua creazione, la DGEI ha sempre dato ampio spazio all'attenzione per le lingue indigene, se pur con presupposti e finalità differenti: *“La DGEI si crea nel 1978 e, indipendentemente dalla sua struttura, c'erano spazi per occuparsi delle lingue indigene, però si curavano di più nei primi gradi (...) primo la castillanizzazione senza la lingua indigena, e poi dissero: utilizziamo la lingua indigena per i primi gradi, pensando che nel frattempo si imparasse lo spagnolo di base e in seguito unicamente lo spagnolo”* (C8). E' però a partire da 1997 che la prospettiva diviene quella di ottenere un effettivo bilinguismo tra spagnolo e lingue indigene nella scuola e che viene appositamente creata questa sezione con lo scopo di ampliare il lavoro su più gradi scolastici.

Questa unità della DGEI realizza la sua attività principalmente su due fronti: l'utilizzo della lingua indigena nel contesto scolastico e l'approfondimento della lingua in sé per rafforzarne e diffonderne l'uso. Nel primo caso, si tratta di *“incentivare programmi dove si contempla la lingua del bambino” affinché sia lo spagnolo che la lingua materna “oltre ad essere lingue di comunicazione, siano oggetto di studio perché il bambino abbia la opportunità di pensare, di esplorare, di approfondire anche la propria lingua, perché abbia un dominio pieno di entrambe: formare bambini bilingue efficienti”* (C8). La strategia attuale per realizzare tutto ciò nello spazio scolastico è basata sul fatto che *“la lingua indigena si converte in una materia, perciò è stato elaborato un documento chiamato «parametri curriculari dell'insegnamento della lingua indigena». A partire da essi si formulano adesso programmi di studio per occuparsi delle caratteristiche che distinguono ogni lingua dall'altra”*(C8). Tale strategia si completa creando da ciascun programma dei materiali editoriali per i maestri, materiali che contemplino *“i suggerimenti didattici, la forma di favorire il lavoro nell'aula perché i bambini le acquisiscano [le lingue] e possano imparare a leggere e scrivere, e tutto ciò che implica lo sviluppo delle competenze comunicative nella propria lingua”* (C8). Le azioni parallele per sostenere l'utilizzo della lingua indigena nel contesto scolastico consistono nella formazione dei docenti sulla gestione della lingua materna in aula e sull'insegnamento dello spagnolo come seconda lingua dal momento che, seppure lingua predominante, non è completamente governata dagli alunni: *“lo spagnolo che trova nel libro è molto differente, non come quello che parla in strada o nella comunità: è uno spagnolo molto tecnico, per questo si lavora sullo spagnolo come seconda lingua”*.

Nell'ambito del secondo settore di attività, il rafforzamento delle lingue indigene in generale, la strategia contempla principalmente la loro diffusione tramite una limitata produzione di materiali editoriali e il programma *“normalizzazione della scrittura delle lingue indigene”*. Si tratta di ricercare una codifica uniforme per la scrittura alfabetica degli idiomi originari che consideri le

differenti varianti, operazione necessaria per la comprensione da parte del pubblico della produzione scritta: *“Tutte le lingue indigene hanno avuto storicamente una scrittura, geroglifica, pittografica, ideografica, però oggi hanno adottato la scrittura alfabetica e ogni volta vediamo che si ha maggior produzione di testi scritti, però gli scrittori e le accademie utilizzano differenti proposte di scrittura”* (C8).

COORDINACION GENERAL DE EDUCACION INTERCULTURAL Y BILINGUE (CGEIB)

Il Coordinamento Generale di Educazione Interculturale e Bilingue è un'area della SEP di recente creazione (2001), generata dalla Presidenza della Repubblica con l'intenzione di dare effettività all'opzione di una educazione culturalmente pertinente per il Paese: *“cerca di introdurre, dentro il SEN, il mandato istituzionale della educazione pertinente e culturalmente adeguata. Per fare questo, si lavorano una serie di progetti prodotti in collaborazione con le differenti aree [governative] che si occupano del SEN”* (C13). La sua esistenza viene presentata come il compimento di un progetto istituzionale ben definito che si è sviluppata mediante alcuni passi normativi.³¹⁹ A partire dalla riforma costituzionale del 1992, che include nell'articolo IV la definizione del Messico come Paese multiculturale e plurilingue, si concatenano infatti una serie di conseguenze per il settore educativo. Per prima cosa, nel 1997 viene cambiata la denominazione della educazione primaria destinata alla popolazione indigena da “educazione bilingue biculturale” a “educazione interculturale bilingue”. Ciò fa sì che venga identificata la necessità di una istanza specificamente dedicata alla prospettiva interculturale bilingue, che appunto coincide con la CGEIB nel 2001. Nel 2005 una nuova ristrutturazione della SEP rende effettiva la presenza della CGEIB e le cambia nome da Coordinamento Generale di Educazione Interculturale Bilingue a Coordinamento Generale di Educazione Interculturale e Bilingue; ciò per indicare una distinzione nel suo mandato tra due dimensioni complementari: quella nell'area della Educazione Indigena e quella per il resto del SEN. Per la prima volta nel sistema educativo messicano si propone, a fianco di una educazione culturalmente pertinente per la popolazione indigena, una educazione interculturale anche per il resto della popolazione. Queste due dimensioni si esplicitano negli obiettivi a lungo termine della CGEIB, sebbene abbastanza incentrati sulla modalità indigena dell'educazione: migliorare la qualità dell'educazione destinata alla popolazione indigena; promuovere la EIB destinata alla popolazione indigena in tutti i livelli educativi; sviluppare una educazione interculturale per tutti i messicani.

Le dimensioni di lavoro della CGEIB negli ultimi anni si sono tradotte in alcune strategie: da un lato, la predisposizione di programmi di studio specifici per *“introdurre la prospettiva inter-*

³¹⁹ E' quanto appare dalla missione e visione pubblicate dalla stessa istituzione. Cfr. sito: eib.sep.gob.mx.

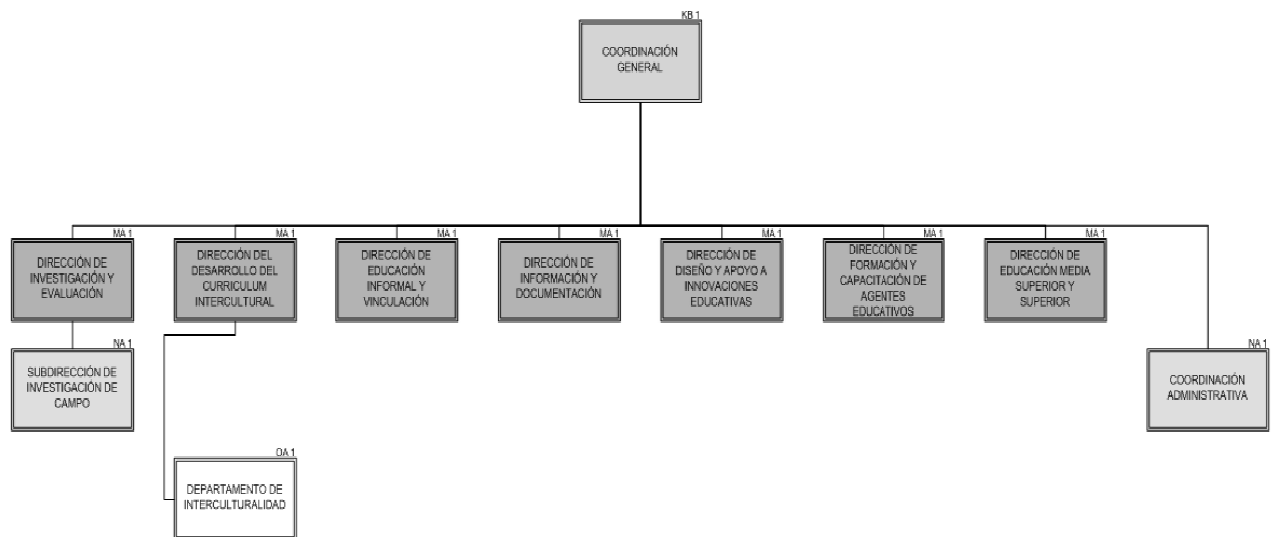
culturale nei distinti livelli del SEN, vari progetti dall'educazione iniziale all'università" e, dall'altro, per la modalità indigena, "rafforzare il sistema ampliando la possibilità di accesso all'educazione pertinente per ogni livello, da lì la necessità di creare diplomi e università interculturali, e rafforzare il lavoro di collaborazione con l'area della SEP che si incarica della attenzione alla popolazione indigena, che è la DGEF" (C13). Quest'ultimo aspetto sottolinea un'altra caratteristica della CGEIB, che è quella di poter interloquire in maniera orizzontale e con molta flessibilità con le altre aree della SEP. Per poter ottenere questo, la sua struttura e la sua collocazione all'interno della SEP sono state opportunamente progettate. Essa, innanzitutto, non è posizionata in nessuna delle tre sottosegreterie, quindi non si inquadra nei tre sottosistemi corrispondenti ai livelli educativi;³²⁰ si colloca, invece, al secondo livello dell'organigramma, immediatamente sotto il Ministro dell'educazione. Ciò costituisce un'eccezione rispetto alla struttura della SEP, uguagliata solo da aree di supporto consultivo o organizzativo, ed insieme un privilegio, in quanto risulta al di sopra della maggioranza delle altre aree per linea di comando: "questo ufficio ha una posizione dentro alla SEP che è speciale perché dipende direttamente dal segretario e non forma parte delle aree delle sottosegreterie però non è una sottosegreteria, bensì ha a suo carico la operatività di programmi specifici. E' ciò che qui si denomina un'area di lavoro trasversale. L'intenzione è che noi lavoriamo con le tre distinte aree delle sottosegreterie per introdurre la prospettiva in tutti i livelli e le modalità" (C13). Trasversalità, flessibilità, collocazione elevata che però si accompagnano ad una particolare forma di autorità: non essendo una direzione ma semplicemente un coordinamento, la sua possibilità di emanare proposte vincolanti verso le altre aree della SEP è limitata.

La sua relazione diretta con il Ministro e i decisori delle politiche ha un certo numero di conseguenze positive: "quando si creò così, voleva dire che questo ufficio aveva il più alto livello per incidere nel SEN. Sono aree che hanno due funzioni: la possibilità di dialogare direttamente con il segretario e con le aree di lavoro del segretario; dall'altra parte possono convertirsi con molta facilità in un'area di consulenza diretta per il segretario su questioni che hanno a che vedere con l'interculturalità" (C13). In cambio, però, questo coordinamento diretto con i massimi livelli decisionali implica una certa dipendenza del ruolo della CGEIB dalla volontà e alle intenzioni della politica di turno: "Il problema è che noi possiamo sì convincere chi sta a carico del sistema però siamo già alla metà del periodo di governo e quando li abbiamo convinti tutti, ne arriveranno di nuovi. C'è il problema della continuità: come possiamo noi ottenere che diventi una continuità della visione" (C13).

³²⁰ Si veda la presentazione della SEP nel paragrafo 4.2.

Nelle intenzioni di chi l'ha creata la CGEIB deve convertirsi *“in un'area di coordinamento di tutte le istanze federali che si occupano di popolazione indigena”* e generare una rete ad ampio raggio. Questa visione pare oggi concretizzarsi, considerando la varietà degli attori con cui interloquisce, dentro e fuori dal SEN: le sottosegretarie della SEP e loro direzioni per tutti i livelli scolastici, le altre dipendenze del governo centrale che si occupano di educazione, i governi statali e municipali, le università ed altre istituzioni di educazione superiore e ricerca, altre dipendenze governative che gestiscono programmi per i popoli indigeni, come CDI e INALI.

Figura 13: Organigramma della CGEIB



Dal punto di vista della sua organizzazione interna, la CGEIB sfoggia altrettanta flessibilità, dal momento che è composta da un insieme di unità con funzioni variegate che si relazionano tra loro secondo una modalità fondamentalmente orizzontale: *“la CGEIB è peculiare nel SEN perché generalmente negli ultimi anni si ricercò che la struttura fosse centrata su una piramide a 3: segreteria, i tre sottosegretari, ognuno con tre aree e ciascuna ha 3 aree. Qui no: un coordinamento generale e sette aree, perché queste hanno funzioni molto diverse”* (C13). Le specificità operative delle sotto aree non sono riconducibili ad un criterio unico poiché, nel tempo, la CGEIB è stata costruita secondo due tendenze differenti: una a generare aree che lavorassero per specialità pedagogica, in questo senso abbiamo un'area di curriculum interculturale e un'area di innovazione, e l'altra a pensare le aree maggiormente in termini di livello e modalità educativa, per cui esiste ad esempio un'unità di educazione media superiore e superiore. Il risultato, sebbene poco omogeneo, è la possibilità di coprire un ampio spettro di azioni in maniera fortemente

coordinata: *“sono un po’ spaiate in termini di una concezione generale, nonostante ciò nella pratica succede che sono aree relativamente flessibili. Dall’altro lato, ogni area ha almeno un progetto-asse e per il resto può collaborare con le altre”* (C13). Le principali linee di azione della CGEIB coincidono con questi progetti-asse, qui di seguito esposti.³²¹

Direzione per lo sviluppo del curriculum interculturale

Il compito principale di questa unità è quello di progettare proposte curriculari interculturali per incidere in tutti i livelli del SEN, non solo nell’educazione di base e non solo nella modalità indigena; possiamo dire che *“la prospettiva ha a che vedere con il dire precisamente al sistema educativo nel suo congiunto come incorporare le diversità culturali e linguistiche”* (C21). La sfida principale che questa direzione si pone è quella di *“poter incidere nella proposta curriculare nazionale”* fondamentalmente su due piani: da un lato, *“a livello epistemologico, ossia cosa implica un cambiamento di contenuto con un episteme distinto, che non mi contempla solamente una logica o una forma di costruire conoscenze sulla realtà”* e, dall’altro a livello del registro etico-politico, ossia *“le questioni sulla presa di decisioni, le questioni sulle implicazioni identitarie”* del rispettarsi vicendevolmente e vivere insieme *“pensando alla popolazione in generale e alla popolazione indigena”* (C21).

Per raggiungere tale obiettivo, il lavoro di questa direzione si focalizza attualmente su due aspetti principali: modellare i contenuti curriculari dell’educazione di base previsti dalla recente riforma educativa e costruire i lineamenti della materia di lingua e cultura indigena per il livello della secondaria. Per quanto riguarda il primo aspetto, la CGEIB ha fornito consulenza nel 2003 per la riforma dell’educazione di base e lavora già dal 2006 sui lineamenti per quella appena inaugurata della secondaria. Questo lavoro implica uno stretto coordinamento con le sottosegretarie della SEP, principalmente con la direzione di progettazione curriculare della educazione di base. Modellare i contenuti curriculari secondo una prospettiva interculturale significa concretamente sviluppare i due piani, epistemologico ed etico-politico, a tre livelli susseguenti: *“il livello dei campi della conoscenza che conformano il curriculum, il livello della confezione dei contenuti, cioè la costruzione di apprendimento tipici di un campo della conoscenza, il livello infine didattico, della gestione nello spazio dell’aula, nello scambio tra alunni e docenti”* (C21). Per ciascuna materia, si lavora su questi tre livelli per ottenere i due piani fondamentali: *“abbiamo lavorato nelle distinte aree, spagnolo, matematica, scienze naturali e sociali, storia, formazione alla cittadinanza ed etica, come con queste tre strumenti o livelli, che ciò che fanno è essere come il veicolo di questi giri, tanto etico quanto epistemico”* (C21). Le scienze costituiscono il ter-

³²¹ Le interviste svolte nella CGEIB hanno seguito un preciso piano suggerito dal coordinatore generale stesso, che ha identificato le unità con le quali sarebbe stato opportuno interloquire per avere una visione complessiva dell’operato della sua istituzione. Sebbene non completo, il campione può dirsi quindi ugualmente rappresentativo.

reno migliore per esemplificare questo lavoro poiché permettono di esplicitare con facilità i campi di conoscenza: *“a livello del campo di conoscenza, si assume una filosofia della scienza che evidentemente è un prodotto culturale e storico, e per tanto ha dei limiti. E questi limiti ci danno una opportunità in termini di conoscere e comprendere che ci sono altre logiche di conoscenza”* (C21). Per fare un esempio, da questo campo di conoscenza si è identificato l’oggetto di apprendimento “conoscenza della natura nel Medio Evo”; questo ha permesso di mettere a confronto la costruzione del pensiero scientifico in Europa con quella dei Maya nello stesso periodo. A livello didattico, infine, *“si è utilizzata la metodologia dei progetti, scegliendo la manipolazione genetica e vedendo come i Maya hanno prodotto una maniera alternativa di realizzarla con il mais”* (C21).

Per quanto riguarda invece l’inserimento nella secondaria della materia di lingua e cultura indigena, in esso si manifesta la vocazione alla trasversalità della CGEIB: *“è una proposta curriculare interculturale che intende impattare il sistema educativo, in questo caso il livello secondario, non generando secondarie indigene bensì impattando il curriculum nazionale nel suo complesso”* (C21). Nel concreto, si tratta di una materia che varia da stato in stato, su proposta delle entità federate, che identificano, a seconda delle caratteristiche regionali e delle politiche linguistiche, quale lingua indigena è opportuno inserire nel curriculum come oggetto di studio. In questo momento, sono rappresentate circa venti lingue con le proprie varianti, per un totale di cinque mila scuole coinvolte in quattordici stati; la materia è obbligatoria per gli stati che registrano la presenza di popolazioni indigene, che devono garantirla nelle località che hanno almeno il 30% della popolazione parlante una lingua indigena, indipendentemente dal tipo di secondaria presente (generale, indigena o telesecondaria). Il principale problema nella messa in opera di questo progetto è il fatto che attualmente è possibile reclutare specialisti della materia solo tra i maestri del sottosistema indigeno; *“che il sottosistema di Educazione Indigena parli con il livello di secondaria è molto complicato. Considerando che appartengono entrambe alla Educazione di Base, allo stesso tratto per dirla così, queste forme di esclusione generano veramente frammentazione di una o l’altra modalità”* (C21).

Come tutte le unità della CGEIB, questa direzione si muove a livello di proposta, di consulenza e di appoggio nell’ambito delle istituzioni di governo; dal momento che sono altre aree della SEP a verificare come effettivamente si stanno concretizzando i programmi, per esempio l’area di valutazione, non è sempre facile comprendere cosa arriva di quanto determinato per esempio fino alla formazione dei maestri o come si traducono nell’aula.

Direzione di ricerca e valutazione

Questa unità realizza un'attività di supporto fondamentale per tutte le altre aree, progettando ricerche e valutazioni ad hoc sulla base delle esigenze che il coordinamento identifica nello svolgimento dei suoi compiti. L'obiettivo generale è quello di realizzare azioni che *“aiutino le altre direzioni della CGEIB, le istituzioni della SEP e gli altri attori del sistema educativo, come i docenti, a comprendere in cosa consiste l'educazione interculturale”* (C17). La convinzione fondante è che sia necessario *“dimostrare, non tanto tenere un discorso o convincere la gente, quindi anche senza essere operativi, noi possiamo realizzare alcuni studi in proposito”* (C17). L'operato concretamente si realizza sui seguenti fronti: progettare ricerche, creare vincolo con altre istituzioni, fare valutazione per retro alimentare le attività, cercare bandi di finanziamento.

Il fronte della ricerca e del vincolo procedono in stretta relazione: *“non tutto si fa nell'unità di investigazione, è impensabile, e io credo per di più obsoleto, voler fare tutto da soli; bisogna approfittare di ciò che altri apportano e farlo insieme”* (17). Principalmente, si tratta di realizzare studi per documentare i contesti nei quali si stanno portando avanti alcuni progetti relativi all'educazione interculturale o da cui trarre materiali che testimonino la diversità culturale del Paese; spesso questi studi si traducono in materiali scolastici con il supporto della unità di documentazione. Essendo questa un'unità con poco personale (come la CGEIB in generale), gli studi vengono spesso realizzati con l'appoggio di consulenti esterni, con i quali si instaura una collaborazione duratura *“è un po' come una estensione di noi stessi”* (C17). Anche per quanto riguarda la creazione dei materiali dai risultati delle ricerche, si cerca costantemente il legame con altre istituzioni: *“all'improvviso devi sviluppare come un materiale multimediale, ebbene, lo facciamo però esistono anche altre istanze dello stesso governo. Ciò che facciamo è vincolarci con istituzioni di educazione superiore e centri di ricerca per sviluppare materiali multimediali per l'appoggio all'insegnamento della lingua e cultura o progetti più a lungo termine”* (C17). Sempre per quanto riguarda la ricerca, un altro progetto duraturo è stato la costruzione di un documento sulle principali linee di investigazione da sviluppare, nato raccogliendo le difficoltà che i vari direttori della CGEIB incontrano nel proprio lavoro. Anche in questo caso, il lavoro possiede, accanto alla finalità più immediata di supporto interno, una dimensione di coordinamento con l'esterno: il documento è stato creato *“per essere interlocutori della comunità accademica ed orientare il loro sguardo verso altri temi di ricerca in educazione interculturale. La forma in cui lo abbiamo fatto, è partecipare a seminari di ricercatori e presentarlo in congressi”* (C17).

Per quanto riguarda invece il fronte di lavoro sulla valutazione, esso ha in primo luogo una finalità interna: *“la parte di valutazione sorge veramente per rispondere agli avanzamenti delle attività dello stesso Coordinamento, per retro alimentare e riprogrammare le attività. Sono valu-*

tazioni dei nostri progetti” (C17). Il suo intento originale non esclude però che si investa anche su altri tipi di progetto esterni: *“per dare un esempio di ciò che corrisponde alla direzione, apportare elementi per valutare le innovazioni che la direzione incontra o i corsi che fanno le altre istituzioni”*, inoltre *“è stato costruito “un documento con i termini di riferimento per valutare le distinte attività che si realizzano nel campo dell’educazione interculturale, se funzionano in termini di apprendimento”* (C17). Un corollario importante dell’attività di valutazione riguarda l’utilizzo dei risultati: *“cosa si fa con le informazioni raccolte? ho cercato di far sì che terminino in pubblicazioni; serve per interagire con altri ricercatori e l’obiettivo è portare i risultati a chi decide e progetta politiche”* (C17). Quest’ultima azione supporta il compito generale di tutta la CGEIB nei confronti dei decisori.

L’ultimo fronte di lavoro riguarda la più prosaica ma ugualmente necessaria ricerca di bandi di finanziamento. Le risorse interne per i progetti sono sempre più limitate e i molti tagli di bilancio dovuti alla crisi economica hanno interrotto numerose attività; la direzione di ricerca è una di quelle ha visto maggiormente toccata la propria spesa e quindi ha aggiunto ai suoi incarichi il reperimento di fonti esterne di finanziamento, sia nazionali che internazionali.

Direzione di progettazione e appoggio alle innovazioni educative

Questa direzione è l’unità che svolge il proprio lavoro più a stretto contatto con le scuole nelle varie aree regionali, quindi sul terreno. Le attività di questa direzione si raggruppano nelle due aree fondamentali indicate dalla denominazione.

Per quanto riguarda l’azione di appoggio alle innovazioni educative, si tratta di una vera e propria *“caccia ai talenti”* (C14) su tutto il territorio nazionale, che consiste nel rintracciare le esperienze di educazione interculturale bilingue rilevanti che si stanno realizzando nelle scuole, molto spesso per iniziativa individuale dei docenti: *“con qualche mezzo di comunicazione si viene a sapere che un certo maestro sta spingendo qualche innovazione importante, si richiedono informazioni, le si analizza e, se si ritiene rilevante, li visitiamo”* (C14). Una volta ottenuti i dati necessari, si comincia il processo di sistematizzazione, nel quale questa unità ha un ruolo maggiormente attivo. Prima di tutto, come strategia preventiva, si suggerisce ai docenti di tenere una sorta di diario della propria esperienza educativa in modo che, se quanto fatto dovesse risultare infine un’innovazione, sia più facile disporre già delle informazioni dettagliate. *“Si tratta di motivarli perché scrivano, non c’è una cultura o una preparazione per dare conto della propria esperienza. Che ci raccontino la loro esperienza educativa in aula, se hanno avuto qualche difficoltà pedagogica, come hanno fatto a risolvere il loro problema”* (C14). Tutta questa fase vede il diretto contatto tra i docenti e gli operatori della CGEIB, che offrono il loro supporto anche con appositi strumenti: *“per recuperare queste esperienze, la direzione ha disegnato un formato,*

come una guida che serva ai docenti per scrivere la loro esperienza. A volte, ci sono difficoltà per la comprensione di alcuni concetti, perché chiediamo spiegazione su alcuni concetti che noi utilizziamo, per questo siamo totalmente disponibili per aiutarli, per dare consulenza, per accompagnarli e orientarli nella spiegazione di ciò che è la loro esperienza” (C14). L’atto di descrivere le strategie didattiche utilizzate secondo un determinato schema rappresenta già una sistematizzazione preliminare; in seguito sono gli operatori di questa unità che analizzano quanto emerso e, se il caso contiene gli elementi per essere definito un’innovazione educativa interculturale, la propongono per la diffusione. Questa è la terza fase del lavoro. La diffusione avviene su due piani: il primo, è la pubblicazione delle esperienze in materiali propri della CGEIB o su riviste nazionali; il secondo è l’invio alle persone che fanno parte della rete di innovazione negli stati e nelle istituzioni governative. Ciò che si intende ottenere è una retroalimentazione continua della rete, in cui ogni singola esperienza serva da stimolo e formazione per altri docenti e funzionari; gli stessi attori responsabili dell’innovazione ricevono così un riconoscimento e vedono conferire importanza al proprio lavoro.

Non tutte le esperienze raccolte hanno un carattere realmente rilevante o innovativo ma questa direzione si pone ugualmente l’obiettivo di raccogliercle in un inventario nazionale delle esperienze di EIB poiché *“è comunque importante che ogni scuola nel Paese abbia una esperienza di Educazione Interculturale Bilingue perché consideriamo che è molto difficile che si incida nel SEN solo con una o due o cento esperienze molto rilevanti. Cerchiamo di ottenere come una massa critica in tutto il paese, in ogni stato, perché si spingano queste esperienze in educazione interculturale bilingue”* (C14).

Solo pochissime delle esperienze rilevanti vengono poi ufficialmente riconosciute e incorporate nella politica educativa; il processo è lungo e complesso e non dipende dalla sola CGEIB: *“quello che facciamo qui dal punto di vista istituzionale è dare appoggio a questi innovatori; stiamo raccogliendo umilmente un lavoro antropologico, molto serio e di qualità, è praticamente induttivo totalmente. Dopo la diffusione e dopo aver comprovato che l’esperienza ha qualcosa di innovazione ed è rilevante, spetta già ad altre autorità che compete darle il carattere di politica nazionale”* (C14). All’interno di questa direzione, si è concordata una base comune per stabilire cosa sia una innovazione in generale (non necessariamente una innovazione interculturale bilingue), come primo strumento di discriminare tra le esperienze: *“noi consideriamo innovazione qualsiasi modifica che fai in un dato contesto per affrontare un problema o soddisfare necessità o desiderio per ottenere migliori risultati. Questo è il minimo di una innovazione”* (C14). E’ interessante notare come spesso le esperienze innovative non consistano in altro che nel recuperare strategie un tempo consuete e che, con l’uniformazione del sistema educativo nazionale, si sono

perse se non addirittura eliminate volutamente: *“A volte, una innovazione può coincidere per noi con il ritornare alle origini, fare cose che prima si facevano ed ora non si fanno più, che sono state proscritte, disprezzate ed ora si riconosce che sono adeguate. Ad esempio, l’uso del «Nepouelsinsis»: è un abaco preispanico che utilizzavano i popoli qui in Mesoamerica che permetteva di fare calcoli astronomici e che ora si è dimostrato utile per tutto ciò che è lo sviluppo della matematica e delle abilità di calcolo”* (C14). In questo caso, l’appoggio all’innovazione si traduce nel *“fare uscire dalla clandestinità”* le pratiche che si sviluppano *“ai margini, alla periferia e molte volte sono proscritte, si fa perfino contro la legge, una legislazione che non è adeguata”*. Sostenere gli innovatori è quindi, in qualche misura, un atto di giustizia: *“non sai come ci ringraziano perché molte volte sono stati attaccati, rifiutati e denunciati”* (C14). Questi casi di innovazione sono riscontrabili in maniera trasversale in tutti i servizi educativi, sia nelle scuole generali che indigene o comunitarie; si rilevano però maggiormente in presenza di popolazione scolastica indigena o migrante, ormai diffusa in tutto il Paese.

Per quanto riguarda l’area di progettazione, questa direzione svolge un lavoro permanente di analisi delle esperienze raccolte e già sistematizzate, al fine di identificare gli elementi comuni e più importanti che contraddistinguono le innovazioni interculturali bilingue. L’intento principale è quello di creare un modello di analisi di questa innovazione, per poterla innanzitutto rintracciare quando si sviluppa autonomamente ma anche incentivarne la genesi con una formazione specifica per i docenti da introdurre nei vari livelli del sistema educativo. L’analisi ha due versanti: il primo, di tipo quantitativo, con la quale *“si sono comparate le esperienze pubblicate e quelle che si potevano, perché ci sono esperienze di tutto l’universo educativo”* per avere numeri e mappatura della diffusione dell’innovazione sul territorio nazionale; inoltre, *“si sono prese alcune scuole che avevano fatto la prova di ENLACE semplicemente per avere un riferimento, per vedere se c’erano cambiamenti nei risultati degli alunni a partire dalla innovazione educativa”* (C14). Il secondo versante, di tipo qualitativo, ha la finalità di ottenere *“come una radiografia del momento in cui stava succedendo l’innovazione”* (C14), utilizzando alcune categorie di lettura, principalmente quella degli attori coinvolti e della maniera di gestire il curriculum. Per quanto riguarda gli attori, l’analisi ha chiarito che, nelle esperienze definite come innovatrici, si verifica il coinvolgimento di molti più agenti che non la comunità scolastica in senso stretto: *“Lì si vede come gli attori per l’innovazione hanno una gamma molto ampia, dagli accademici, agli organismi nazionali e internazionali, alle cooperative. Sono moltissimi di più rispetto alla comunità scolastica: anche la comunità in generale, catechisti, autorità municipali.”* (C14). Per quanto riguarda la categoria del curriculum, sono emersi tre livelli di gestione dello stesso: il primo consiste nello sfruttare spazi come i laboratori o progetti opzionali per introdurre elementi interculturali

rali; il secondo prevede il lavoro su referenti trasversali a più materie; infine, il terzo coincide con un cambiamento totale del curriculum inserendo saperi locali e utilizzando il curriculum nazionale solo in ciò che viene ritenuto pertinente. In questo caso l'innovazione *“ha a che vedere con il cambiamento di paradigma nella comunità dove si sta conducendo. Si sta facendo un'interculturalità a partire da saperi propri, ed hanno organizzato da lì tutto il nuovo curriculum, diciamo, dove il curriculum nazionale si vede solo negli elementi che a loro interessano e che servono per il contesto; lo stanno usando come complemento”* (C14). Vengono citate come esempio alcune scuole legate al movimento di autonomia zapatista nel Chiapas.

L'analisi ha messo in luce la necessità di fare un lavoro di chiarimento sulla nozione di interculturalità, dal momento che le modifiche introdotte nel curriculum in alcune di queste esperienze non sempre sono coerenti in tutti gli aspetti: *“ci sono molte contraddizioni dipendendo da come si sta risignificando l'interculturalità. Si è visto che era necessario rinforzare e fare un seminario permanente di interculturalità a partire dalla teoria”* dove si contribuisse a ridurre la confusione soprattutto tra interculturalità e multiculturalità.

Infine in quest'area si lavora, attraverso lo svolgimento di laboratori in tutto il Paese, sulla definizione di *“innovazione educativa interculturale”*, sia a partire dalla teoria che utilizzando quanto emerso dalle esperienze raccolte; l'obiettivo è di *“costruire tra tutti una nozione operativa che ci permetta di dire: «questo lo è e questo no». Più che selezionare, perché non siamo noi unilateralmente a dire «questo no», c'è bisogno realmente di una costruzione collettiva”* (C14). Questa nozione operativa può essere utilizzata con un duplice intento: se l'esperienza identificata *“è una innovazione interculturale, facciamo accompagnamento, impariamo per fare una ricerca che ci permetta di cambiare gli assi fondamentali che vanno a derivare dalla nozione e dalle esperienze, la nozione stessa di ciò che deve avere una innovazione educativa interculturale”*; se al contrario, non lo è, la nozione servirebbe a comunicare agli attori coinvolti quali elementi bisognerebbe incorporare all'esperienza in esame perché lo diventi.

Direzione di educazione informale e vincolo

Questa unità si occupa di tutto quanto ha a che vedere con la comunicazione verso l'esterno del Coordinamento e con l'ambito non strettamente scolastico del SEN. Essa si incarica principalmente di realizzare il terzo obiettivo generale della CGEIB: sviluppare una educazione interculturale per tutti i messicani. La sua azione si organizza su tre linee forti, che sono: vincolo, educazione informale e diffusione.

Per quanto riguarda la prima linea, essa è trasversale e consiste nel ricercare su tutti i fronti la collaborazione interistituzionale non solo per il proprio settore di attività ma per tutta la CGEIB: *“per ottenere tutto questo dobbiamo vincolarci con le altre istituzioni, perché la educazione in-*

terculturale è per tutti, è trasversale, quindi io entro trasversale in tutto il Coordinamento perché facciamo programmi per tutta la popolazione, non solo per la scuola” (C15).

Per quanto riguarda la linea dell’educazione informale, essa consiste nell’occuparsi di tutte quei programmi che coinvolgono la comunità in senso allargato: *“in educazione informale, ora ci sono molte definizioni, però l’antica definizione che si adatta all’educazione interculturale riguarda precisamente come ti vincoli con la società, con la comunità dove sta la scuola, come la comunità si lega alla scuola” (C15).* Il presupposto fondante è che, per ottenere una reale interculturalità, ogni progetto deve considerare contemporaneamente tre dimensioni: quella linguistica (la forma di esprimere il mondo), quella epistemologica (la forma di costruire la conoscenza) e quella etica (la forma di convivere nella diversità). I programmi principali sui quali attualmente la direzione sta lavorando in questo campo sono tre:

- Il programma di fomento della educazione interculturale bilingue per i migranti (FONEIM), che si occupa in particolare dei giornalieri agricoli migranti dislocati sia all’interno del territorio nazionale che negli USA. Principalmente si progetta la formazione dei docenti che si dedicano a questa popolazione, che possono trovarsi in condizioni di estrema difficoltà a causa della diversità culturale e linguistica che caratterizza le loro aule: *“ricevono, soprattutto nel nord, bambini di tre o quattro popoli/culture e hanno nella stessa aula 3-4-5-6 lingue differenti con bambini di differenti età; sono gruppi multilivelli perché succede che vanno da un campo all’altro e ritornano ad iniziare dal primo grado” (C15).* Allo stesso tempo, ciò rappresenta una opportunità per lo sviluppo della prospettiva EIB, poiché in questo contesto convivono realmente differenti saperi e modalità di costruire la conoscenza: *“è un lavoro molto interessante con loro, soprattutto la direzione nella formazione dei docenti su ciò che è il lavoro con la diversità, del conflitto, tutto ciò che è la prospettiva interculturale nell’aula” (C15).* All’interno del programma, questa unità collabora con altre istituzioni alla definizione della scheda unica dello studente migrante; *“tutto questo appoggiato da una super base di dati alla quale il docente può entrare, vedere il bambino dove stava e può classificare l’unità che il bambino deve affrontare, perché non hanno con sé le schede; all’improvviso, da una notte all’altra, li portano da una campo all’altro senza documenti” (C15).*

- Il programma di recupero e rafforzamento delle espressioni culturali, che si concretizza in due tipologie di attività. In primo luogo, si lavora con i maestri indigeni per far sì che essi rafforzino il legame con la propria cultura di origine e di conseguenza si creino le condizioni perché possano trasmetterla in aula. Si realizza con loro una sorta di *“introspezione culturale, parlare e scambiare con loro su punti nodali che abbiamo organizzato noi, come: cosmovisione, storia, epistemologia e costruzione della conoscenza, ecc. E’ stata una esperienza meravigliosa perché*

si sono accorti che i portatori della cultura sono loro e che sono i responsabili di che continui o muoia, quindi io credo che già abbiamo vinto”, chiamata anche “*lavoro intraculturale*” (C15). In secondo luogo, si costruiscono materiali divulgativi perché tutta la popolazione non indigena delle scuole generali possa venire a conoscenza della varietà culturale del Paese in alcuni suoi aspetti concreti, “*che conoscano perché non conoscono nemmeno i gruppi etnici che abitano il loro stato*” (C15); per fare ciò, si realizza come un “registro di varie espressioni culturali”, ricostruite con gli stessi maestri visitando alcuni contesti regionali.

● Il diploma per formatori di formatori in interculturalità, un programma che si sta concretizzando all’interno del consorzio interculturale, realtà che raggruppa varie istituzioni e associazioni della società civile che si occupano del tema. Si tratta di un’attività molto recente, dal momento che la prima annualità del diploma è del 2010.

Per quanto riguarda la terza linea forte di attività di questa direzione, la diffusione, essa raggruppa numerosissime strategie tutte progettate verso l’unico scopo di far conoscere la diversità culturale del Paese alla popolazione nel suo complesso. Si tratta concretamente di realizzare produzioni multimediali, esposizioni fotografiche in luoghi pubblici e frequentati (ad esempio la metropolitana) e trasmissioni pensate per i mezzi di comunicazione di massa, radio e televisione. Alla base di queste azioni concrete, la strategia del “*conoscere per riconoscere per valorizzare*”: “*l’idea è che non puoi rispettare ciò che nonosci e devi rispettarlo per poi dargli valore*”. A seguito di numerose inchieste si constata tristemente “*un disconoscimento da parte della popolazione in generale riguardo i popoli indigeni, che noi chiamiamo l’invisibilità di questi gruppi; siccome sono emarginati, discriminati, sono invisibili. Quindi una parte è combattere questa discriminazione con i passi del conoscere, riconoscere valorizzare, dobbiamo far conoscere a tutti la grande diversità con la quale conta Messico, che è una ricchezza inestimabile*” (C15).

Infine, sempre per la parte di diffusione, questa direzione è incaricata di seguire per la CGEIB la “Campagna per la promozione della diversità culturale del Messico” della UNESCO.³²² La CGEIB ha deciso di prendere parte a questa campagna perché si concilia perfettamente con il proprio mandato: essa ha l’obiettivo di far conoscere e valorizzare la diversità culturale e la popolazione meta è rappresentata da tutti i messicani.

³²² Per la descrizione dei contenuti di questa campagna, cfr. 3.3.1

4.2.2 ORGANI ESTERNI ALLA SEGRETERIA DI EDUCAZIONE PUBBLICA

Accanto al Ministero dell'educazione e alle entità federate, altre autorità di governo detengono una responsabilità sulle politiche educative nazionali. Esistono alcuni istituti, detti "organismi deconcentrati", dotati di autonomia nei confronti della SEP in termini di struttura organizzativa e risorse ma cui competono specifiche finalità educative. In molti casi, questi organi collaborano attivamente con le unità della SEP, che li considerano punto di riferimento nei rispettivi campi, e si posizionano quindi all'interno del Sistema educativo nazionale. Gli organi deconcentrati sono circa quaranta; tra quelli più rilevanti per il nostro tema possiamo citare INEA, CONAFE, INALI, dei quali qui di seguito viene fornita una descrizione riepilogativa.

E' interessante sottolineare che, accanto agli organi deconcentrati con specifico mandato in campo educativo, esiste un'altra istituzione che è necessario considerare. Si tratta della Commissione per lo sviluppo dei popoli indigeni (CDI) che, sebbene totalmente esterna al sistema educativo e con mandato specifico sulle politiche sociali, è divenuta un interlocutore costante per le istituzioni che si occupano di promozione della diversità culturale in campo educativo.³²³

CONSEJO NACIONAL DEL FOMENTO EDUCATIVO (CONAFE)

Il Consiglio Nazionale del Fomento Educativo nasce circa trentasette anni fa con lo specifico mandato di servire la popolazione del sistema educativo residente nelle piccole comunità, impossibili da raggiungere in condizioni di economicità per la SEP: *"sono comunità con meno di cento abitanti alla quale è difficile avvicinare un servizio educativo. La SEP, a causa della sua normatività, complessità e come opera, non può fornire un servizio, le costa troppo fare una scuola in queste comunità. Allora si crea questo Consiglio con l'intenzione di dare attenzione alle comunità più remote, marginali e sfavorite del paese"* (C16).

Dal punto di vista del profilo normativo, si tratta di un Consiglio: le linee d'azione vengono stabilite in congiunto dai membri per mezzo di riunioni periodiche; il direttore del Consiglio è nominato dal Presidente della Repubblica e gli altri membri sono rappresentanti di varie dipendenze del governo, tra cui il Ministero dell'Impresa e la Banca del Messico. Rispetto alla struttura burocratizzata delle SEP, tutto ciò permette una certa rapidità nella presa di decisioni e nell'operato, oltre che relativa facilità nell'ottenimento di fondi, sia nazionali che internazionale: *"è un organo in cui la voce di tutti gli altri attori si ascolta, si valuta e si decide come il consiglio deve attuare (...) cosa che permette di mantenere una certa libertà di gestione e di autonomia e di ottenimento di risorse. Ha un preventivo che riceve da parte del governo, che si analiz-*

³²³ Solo la descrizione di INEA e CONAFE è stata ricavata dalle interviste sul campo; non è stato possibile invece confrontarsi con alcun operatore di INALI e CDI.

za annualmente nella camera dei deputati. Nel preventivo c'è anche una partita che include apporti dalla Banca Mondiale e del BID" (C16).

La strategia di intervento scelta dal CONAFE è l'invio alle comunità remote di istruttori comunitari, anziché impostare un servizio scolastico tradizionale. Gli istruttori comunitari sono una sorta di facilitatori che si fermano a vivere nella comunità per un anno e si incaricano di fornire sessioni formative, più che altro di stampo laboratoriale, sia per gli alunni che per i genitori: il Consiglio, quindi, utilizza strategie didattiche dell'educazione non formale. Gli istruttori vengono reclutati con appositi bandi tra giovani che vogliono fare il servizio sociale (l'equivalente del nostro servizio civile). Dopo un periodo di formazione, vengono inviati alle comunità e visitati periodicamente da formatori-tutori che li sostengono nel loro compito. Uno degli elementi più interessanti riguarda la remunerazione, se consideriamo che spesso questi giovani provengono essi stessi da comunità remote: oltre ad un rimborso economico nell'immediato (molto basso) gli istruttori ricevono la possibilità di avere una borsa di studio; *"è un circolo virtuoso: l'istruttore forma e nello stesso tempo è formato perché riceve un appoggio per i suoi studi"* (C16).

Il CONAFE sta vivendo un processo di ristrutturazione interna ma attualmente è possibile individuare due grandi aree di lavoro, che sono i programmi compensatori e l'educazione comunitaria, tra di loro totalmente distinte.³²⁴ La ristrutturazione si pone l'obiettivo di ottenere una maggiore integrazione tra le due aree: *"nei fatti, si convertono in due CONAFE. Questa divisione è ciò che si vuole terminare con la ristrutturazione e fare un solo CONAFE, perché ci sono dei servizi che sono di comunitaria e altri di compensatoria e si crea questa confusione: sono uno o l'altro?"*(C16). Di fatto, la prima area porta avanti tutti quei programmi finanziati a corto e medio termine, anche da organismi internazionali, volti a ridurre soprattutto il ritardo educativo di specifici settori della popolazione di attenzione. La seconda area, invece, ha a suo carico la completa responsabilità della modalità educativa comunitaria nel SEN³²⁵ e viene percepita, anche all'esterno, come quella che caratterizza maggiormente l'identità del CONAFE.

I programmi dell'area di educazione comunitaria si accomunano per l'obiettivo di far sì che la scuola diventi un tutto organico con la comunità in senso esteso e ne diventi un punto di ritrovo, meta permessa dal basso numero di abitanti delle comunità servite da CONAFE: *"L'istruttore ha, tra i suoi compiti, quello di ottenere che la comunità si integri, che i genitori partecipino nell'educazione dei figli, ottenere quelle dinamiche in cui si riscattano i saperi comunitari, che la scuola sia un punto di riunione dove tutti i membri della comunità. I programmi sono pensati*

³²⁴ La descrizione si riferisce a quanto esistente al momento dell'intervista. Dall'aprile 2010, il CONAFE ha adottato un differente organigramma che ha fatto sì che l'unità di programmi compensatori si eliminasse distribuendo i singoli programmi su altre aree opportune. Ciò è constatabile consultando il sito: www.conafe.gob.mx.

³²⁵ I caratteri di tale modalità sono descritti nel paragrafo 4.2.3.

perché si integrino alla comunità e che i bambini realizzino progetti che siano funzionali al miglioramento delle condizioni di vita delle comunità” (C16).

Uno dei settori nei quali questa unità sta incanalando maggiori risorse è quella dei giornalieri agricoli migranti che si spostano dentro il Paese; il CONAFE è una delle prime istituzioni che ha dato impulso al lavoro con questa popolazione, che si presenta molto difficoltoso per l’educazione formale e che per certi aspetti è invece maggiormente abbordabile con il suo modello d’azione: *“il tema dei giornalieri agricoli migranti è un problema gigantesco e nel quale le istituzioni da appena tre anni si son poste d’accordo ed hanno iniziato a lavorare in maniera interistituzionale e congiunta per tentare di risolvere moltissime delle carenze di questa popolazione. E’ una popolazione con molte deficienze, in termini di alimentazione, documenti, carriera scolastica, per cui è difficilissimo servirli. Per questo è la popolazione a cui dedicavamo maggiormente i nostri sforzi” (C16).*

Come detto, il criterio di scelta della popolazione meta è il numero di abitanti e non una categoria specifica di utenza: *“se la comunità è inferiore a cento abitanti, è universo di attenzione del CONAFE. Non importa la sua caratterizzazione culturale. Ciò che importa è il numero e la dispersione: sono i più lontani, dove nessuno arriva” (C16).* Naturalmente, per le sue caratteristiche, la popolazione meta viene spesso a coincidere con la popolazione indigena: *“normalmente coincide con le comunità indigene, comunità che hanno indici di povertà più elevati, gli indici di sviluppo umano più bassi, e sono i più poveri del Paese” (C16).*

Nel caso della popolazione indigena, il CONAFE non ha predisposto un modello pedagogico differenziato; si adotta un modello unico, chiamato *“dialogare e scoprire”*, basato sull’acquisizione di alcune competenze di base uguali per tutti i bambini ma che pone al centro la pertinenza dell’educazione al contesto. *“Quello che si vuole è non fare modelli che escludano, non fare un modello differente per la popolazione indigena, perché questo è in un certo senso escludere. Quello che vogliamo fare è dare attenzione a tutti i bambini con lo stesso modello e lo stesso manuale e le particolarità ad esempio della lingua, le andiamo a risolvere con un diagnostico linguistico che abbiamo sviluppato e che si lavora” (C16).*

Uno degli aspetti di cui questa istituzione va orgogliosa è il fatto che l’adozione di strategie non formali permette di introdurre con più facilità innovazioni e migliorie: *“E’ come un grande laboratorio educativo che sta dando risultati. Il grande vantaggio del Consiglio è che permette di innovare, permette di pensare strategie e a come possiamo dare migliore attenzione (...) si permette di adeguare e modificare per ottenere che i bambini abbiano un migliore sviluppo” (C16).*

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACION DE LOS ADULTOS (INEA)

L'Istituto Nazionale per la educazione degli adulti, è l'organo competente per l'elaborazione di tutti i piani e programmi relativi a questa modalità dell'educazione non scolariizzata.³²⁶ Quale organo deconcentrato, ha in ciò potestà esclusiva, anche se il suo interlocutore costante è la SEP. In termini organizzativi, l'INEA possiede una giunta direttiva che decide l'orientamento dell'istituzione e si esprime sui suggerimenti delle diverse aree che lo compongono. Ogni unità è tenuta a preparare delle relazioni di gestione da sottoporre alla giunta, che ne valuta così l'operato.

Riguardo alle politiche educative nazionali, l'organismo partecipa attivamente alla determinazione delle politiche per la popolazione di riferimento fornendo i suggerimenti da inserire nel Piano di Sviluppo Nazionale: *“Nel piano ci sono alcuni punti che lo orientano e ovviamente ci sono decisori politici di alto livello che ricevono gli input dai propri corpi istituzionali; quindi a noi, come istituzione e area specifica, chiedono una serie di suggerimenti in relazione con questo”* (C19).

A livello di struttura, l'INEA è composto da unità separate che dialogano in maniera orizzontali, tra cui le più importanti sono quella di pianificazione e valutazione e l'area accademica, responsabile operativa di preparare i programmi di studio. L'area accademica si suddivide al proprio interno in diverse unità: contenuti di base, contenuti diversificati, progettazione dei materiali educativi, formazione e sviluppo accademico.

Come organo deconcentrato, l'INEA possiede anche una propria area di cooperazione internazionale che si relaziona direttamente con il Ministero degli Esteri e i partners sia bilaterali che multilaterali; *“siamo nell'area che collega la cooperazione internazionale con le sedi operative: riceviamo le richieste di cooperazione. L'area di operazione ha a che vedere con lo schema bilaterale, nel quale i principali partners sono i Paesi che lavorano con noi: USA, del centro America e Sud America, Europa e alcuni paesi dell'Asia; e con l'ambito multilaterale: Unione Europea, UNESCO, BID, Organizzazione degli Stati Iberoamericani, la Banca mondiale”* (C20). In questo ambito, l'INEA si incarica di tradurre nel contesto nazionale piani e programmi degli organismi internazionali: *“ci sono dei programmi leader in America Latina e nel mondo, gli schemi di educazione degli adulti, di alfabetizzazione e sviluppo educativo”* (C20). Si tratta di raccogliere all'interno determinati stimoli su temi portanti e collaborare nei forum di discussione multilaterali apportando le proprie osservazioni: *“L'UNESCO sa bene quali sono le nostre competenze, come gli altri partners, quindi quando ad esempio si celebra una riunione come CONFI-*

³²⁶Per conoscere la collocazione dell'educazione degli adulti nel SEN, cfr. paragrafo 4.2.4.

TEAL, cui tema centrale è la alfabetizzazione, le richieste da istanze molto particolari arrivano a me, io suggerisco al direttore generale quale sia l'area competente”(C20).

Buona parte della collaborazione bilaterale consiste nel confronto con gli USA sul tema dei migranti messicani sia temporanei che definitivamente stabilitivisi: *“la maggior parte sono messico-americani, risiedono e votano negli USA, però è un impegno del governo messicano occuparsi di loro”* (C20); in particolare, si concertano strategie per la riduzione del ritardo educativo di queste categorie, utilizzando la formazione a distanza. Si costituiscono in diversi municipi statunitensi che ne fanno richiesta, centri di formazione multimediali chiamati *“piazze comunitarie”*, cui i messicani accedono per relazionarsi con un facilitatore e seguire differenti programmi di formazione per completare e certificare il proprio livello di studi come se fossero in Messico. Nell'attenzione ai migranti, l'INEA ha come partners anche numerose associazioni della società civile, sia ONG che associazioni di migranti negli USA.

Il bacino di utenza dell'INEA è rappresentato dalla popolazione giovane e adulta a partire dai 15 anni e la missione specifica è quella di fornire educazione di base; le azioni di questa istituzione si organizzano quindi attorno ai diversi livelli educativi: prescolare, primario e secondario, per chi deve terminare una carriera scolastica iniziata; a lato di ciò, le azioni volte all'alfabetizzazione di base degli esclusi dal sistema educativo, che costituiscono una linea prioritaria per l'istituzione: *“dentro la primaria, c'è una considerazione molto importante in relazione alla alfabetizzazione. Perché? Anche se in comparazione con altri paesi dell'America Latina il nostro tasso di analfabetismo è relativamente basso, anche se non sufficientemente, ad ogni modo continuiamo ad avere molte persone analfabete (5.9 milioni di persone su circa 60 milioni sopra i 15 anni)”* (C19). Dal momento che un terzo degli analfabeti è costituito in Messico da popolazione indigena, gli adulti indigeni che non hanno ricevuto istruzione primaria rappresentano buona parte dell'utenza dell'INEA. Questo ha reso necessaria una revisione del modello educativo utilizzato, pensato originariamente per la popolazione ispanofona, introducendo la considerazione per le lingue indigene. Il modello educativo dell'INEA si ispira ai contenuti della scuola primaria ma suddivisi in tre livelli di approfondimento: introduttivo, intermedio, avanzato. Si ragiona su tre segmenti o moduli formativi per rendere più semplice l'inserimento degli utenti con livelli di competenze distinte. Nel caso della popolazione indigena, la prima parte del percorso si differenzia e si incentra maggiormente sull'abilità di gestire il bilinguismo: *“quello che abbiamo fatto nel contesto indigeno-bilingue è impostare prevalentemente il livello iniziale come alfabetizzazione di slancio, che si differenzia da quello per gli ispanofoni: è un percorso con caratteristiche totalmente distinte”* (C19). Per mettere a punto questo modello si è lavorato moltissimo sulla definizione della nozione di bilinguismo appoggiandosi a ricerche e contributi

di altre istituzioni: *“di base, tra la popolazione indigena, ci sono due tipi di popolazione che erano sconosciuti e trattate nello stesso modo: monolingue, di lingua materna indigena, e la bilingue che ha una capacità di gestire lo spagnolo, in differenti gradi. A parte abbiamo la popolazione indigena che ha come lingua materna lo spagnolo”* (C19). Il risultato è un adattamento crescente dei percorsi ai bisogni degli utenti ma anche il contributo nella creazione di categorie di differenziazione sempre più raffinate per descrivere le popolazioni indigene: *“abbiamo definito come concetto fondamentale per orientare l’elaborazione del materiale quello di etnia-lingua. Significa riconoscere che ci possono essere diverse etnie che possono parlare lingue distinte, pur rimanendo la stessa etnia, anche che hanno al loro interno varianti dialettali intellegibili tra di sé. Il fine è anche la standardizzazione dei materiali scritti, unicamente della scrittura, non della vita né della oralità”* (C19).

All’interno delle proprie strategie di intervento, l’INEA considera la popolazione indigena come gruppo prioritario e, allo stesso tempo, lo definisce come gruppo vulnerabile. Questa duplicità di intenzione, ereditata dalle politiche nazionali, si riflette nella organizzazione delle attività: *“La definizione di gruppo vulnerabile è una definizione che viene dalla politica stessa dello stato, anche la definizione di gruppi prioritari, a volte c’è una confusione su questo, e dentro la istituzione si riprende. Qui l’educazione indigena è concepita come qualcosa diretto sia a gruppi vulnerabili che prioritari, sono entrambe le cose. Questo lo si può vedere chiaramente, a partire dall’area di pianificazione, nella struttura programmatica e di preventivo, a partire della quale si conferiscono le risorse, e lì appare una linea relativa ai gruppi vulnerabili”* (C19).

INSTITUTO NACIONAL DE LENGUAS INDIGENAS (INALI)

L’Istituto Nazionale di Lingue Indigene viene descritto come un organo decentrato dell’amministrazione pubblica federale, con personalità giuridica e patrimonio proprio.³²⁷ In accordo con la recentissima Legge Generale dei diritti linguistici,³²⁸ di cui è stato uno dei principali promotori, la sua missione consiste nel contribuire a promuovere una società più equa, includente plurale e che favorisca il dialogo interculturale fornendo consulenza ai tre ordini di governo per articolare politiche pubbliche in materia di lingue indigene. Con queste politiche si intende promuovere il multilinguismo, l’esercizio pieno dei diritti culturali, insieme al rafforzamento delle stesse lingue indigene. Attraverso la sua azione, l’INALI si propone come obiettivo finale che le lingue indigene vengano riconosciute ed utilizzate in tutti gli ambiti della vita pubblica; favorire un pieno godimento della ricchezza linguistica del Paese rappresenterebbe inoltre un mezzo

³²⁷ Missione e visione dell’INALI, www.inali.gob.mx.

³²⁸ Ley General de los Derechos Linguísticos, Mexico, 2004.

per riconoscere la diversità culturale. L'INALI ritiene che tale finalità si possa raggiungere attraverso il lavoro coordinato con le comunità indigene, con le differenti istanze governative e del settore privato.

A partire dall'obiettivo di rafforzare l'utilizzo delle lingue indigene nell'ambito pubblico, l'INALI acquisisce motivo di intervento nel campo delle politiche educative; l'inserimento delle lingue indigene nel curriculum nazionale è visto infatti dall'Istituto come un mezzo per raggiungere tale obiettivo.

COMISION PARA EL DESARROLLO DE LOS INDIGENAS (CDI)

La Commissione nazionale per lo Sviluppo dei popoli Indigeni è stata creata nel 2003 a seguito della modifica dell'art. II della Costituzione; per rendere effettivi i diritti riconosciuti alle popolazioni indigene e ivi dichiarati, si stabilisce la necessità di un organo di coordinamento integrato di tutte le politiche governative che riguardano questo settore della società. A tale proposito, la CDI viene concepita come un organo decentrato dell'amministrazione pubblica, quindi con una libertà d'azione abbastanza ampia, e non settoriale, nel senso che il suo mandato non si riferisce ad un solo settore della politica nazionale.

A livello di struttura organizzativa, la CDI è conformata da una giunta di governo, composta da un rappresentante per ogni Ministero, il cui direttore è nominato dal presidente della Repubblica, e da un consiglio consultivo integrato da rappresentanti dei popoli indigeni, accademici esperti in materia indigena, operatori di organismi della società civile, rappresentanti delle entità di governo statali e municipali dove si trovino popolazioni indigene.

La Commissione si stabilisce come un'istanza di consulta obbligata in materia indigena per tutto l'insieme del governo federale, oltreché di valutazione dei programmi e delle azioni di governo relativi, per far sì che l'attenzione alla popolazione indigena migliori sempre più. A partire da quanto proposto dai rappresentati indigeni nei preposti forum di consulta, in accordo con la cornice legislativa nazionale e gli accordi internazionali firmati, la CDI stabilisce gli obiettivi dello "sviluppo con identità"³²⁹ per le comunità e i popoli indigeni messicani, attorno ai quali deve articolarsi l'azione di tutte le dipendenze governative.

³²⁹ E' un concetto plasmato propriamente dalla CDI, del quale si fa ampio utilizzo nei documenti ufficiali.

4.2.3 ALTRI ELEMENTI DEL SEN: I SERVIZI EDUCATIVI

La definizione di Sistema Educativo Nazionale contenuta nella Legge Generale dell'Educazione³³⁰ indica i piani e l'organizzazione del corso di studi come parte di esso; è importante, quindi, al fine di rendere complete le osservazioni sulla struttura delle politiche educative, fornire una descrizione, seppure non esaustiva, degli aspetti principali a riguardo.³³¹

Per offrire istruzione, il SEN si struttura in due principali sottosistemi: scolarizzato e non scolarizzato. Se il sottosistema scolarizzato corrisponde ad una traiettoria ininterrotta di studi formali che può durare da sedici a venti anni, tipicamente suddivisa in livelli, il sottosistema non scolarizzato è invece descritto come l'insieme di tutte quelle alternative più flessibili o dirette a necessità speciali che permettono alla popolazione di continuare i propri studi formali, non necessariamente collegate in uno sviluppo continuo.

Il sottosistema che presenta una struttura maggiormente complessa è quello scolarizzato, dal momento che internamento è suddiviso in tre tipi educativi, educazione di base, educazione medio superiore ed educazione superiore, i quali tipicamente sono costituiti da livelli di insegnamento articolati in una sequenza obbligatoria di gradi scolastici; ad ogni grado scolastico si accede solo avendo superato il precedente.³³² A questa articolazione si aggiunge, per l'educazione di base, la peculiare suddivisione in modalità educative, dal momento che il SEN in Messico contempla anche differenti tipi di servizi per adeguarsi alle necessità e caratteristiche della popolazione che serve. Abbiamo quindi la modalità generale, la modalità indigena e quella comunitaria, spesso indicate a loro volta come "sottosistemi". La modalità generale è diretta alla popolazione nella sua globalità, senza alcuna distinzione specifica in termini socio-culturali, è impartita nella maggior parte delle scuole sul territorio nazionale e serve il numero più alto di studenti per i tipi educativi dell'educazione di base e medio superiore. La modalità indigena è impartita nelle scuole dei territori con alta concentrazione di popolazione indigena (almeno il 30%), denominate "scuole indigene". Infine, la modalità comunitaria riguarda quelle zone molto isolate e disperse del territorio che, a motivo degli alti costi che comporterebbe, non dispongono di un istituto scolastico; si decide quindi di fornire un servizio basato su presupposti differenti dalla modalità generale, al punto che la gestione di tale modalità è affidata ad un organo deconcentrato (il CONAFE) e non alla SEP direttamente.³³³ Il bacino di utenza è completamente costituito da popolazio-

³³⁰ Ley General de Educación, art.10.

³³¹ La trattazione utilizza come fonti la Legge Generale dell'educazione e il resoconto del Relatore speciale per il diritto all'educazione: Asamblea general de las Naciones Unidas, Consejo de derechos humanos, *Informe del relator especial sobre derecho a la educación sr. Vernor Muñoz. Misión a Mexico*, 2 de junio de 2010.

³³² Costituisce una parziale eccezione a tale modello l'educazione media superiore, che si divide in due rami e non in livelli.

³³³ Le caratteristiche di tale modalità sono descritte nel paragrafo 4.2.2, nella trattazione riguardante il CONAFE.

ne indigena e da popolazione rurale. Lo schema per modalità o tipi di servizio si ripete parzialmente anche per l'educazione media superiore e superiore, pur non componendosi specificatamente di queste tre.³³⁴

Tabella 19: Struttura del sottosistema scolarizzato

TIPO EDUCATIVO	LIVELLO EDUCATIVO	TIPO DI SERVIZIO
Educazione di base	prescolare	Generale
		Indigena
		Comunitaria
	primaria	Generale
		Indigena
		Comunitaria
	secondaria	Generale
		Tecnica
		Tele secondaria
		Comunitaria
		Per lavoratori
Educazione media superiore	Professionale tecnico	
	maturità	Generale
		tecnologica
Educazione superiore	Laurea di base	Educazione normale
		Universitaria e tecnologica
	Post laurea	Specializzazione
		Laurea magistrale
		dottorato

Per quanto riguarda il sottosistema non scolarizzato, esso si presenta come una giustapposizione di servizi educativi differenti, indirizzati a differenti tipologie di popolazione; esso ripropone alcune tipologie e modalità del sistema scolarizzato organizzando la loro articolazione in maniera più duttile. Questo sottosistema si compone dei servizi di educazione iniziale, educazione degli adulti, educazione speciale, formazione per il lavoro, educazione aperta semi-scolarizzata, educazione extrascolastica indigena.

³³⁴ Nella educazione media superiore, la tele secondaria è di fatto sovrapponibile alla modalità indigena, poiché è l'approdo naturale degli studenti delle scuole indigene del livello inferiore ed è stata disegnata per considerare anche le necessità della popolazione scolastica che da lì proviene.

Tabella 3: struttura del sottosistema non scolarizzato

Educazione aperta non scolarizzata e/o semi scolarizzata	Educazione iniziale	Lattanti
		Materna
		Via genitori formati
	Educazione degli adulti	Alfabetizzazione
		Educazione di base
		Formazione non formale per il lavoro
		Missioni culturali
	Educazione speciale	Con disabilità
		Tele secondaria
		Comunitaria
		Per lavoratori
	Formazione per il lavoro	
	Sistema aperto semi scolarizzato	Generale
		tecnologica
	Educazione extra scolastica indigena	Educazione normale
		Universitaria e tecnologica

Le scuole di educazione iniziale si incaricano dei bambini minori di cinque anni al fine di prepararli per l'ingresso al prescolare o, se molto piccoli, per far sì che vengano curati adeguatamente, a volte richiedendo la partecipazione diretta delle famiglie. Questo tipo di servizio viene fornito dai Centri di sviluppo infantile (CENDI) finanziati dai governi federale, statale e municipale. Nelle zone servite dall'educazione comunitaria, questo tipo di educazione è gestito dal CONAFE, che forma le famiglie o altri membri della comunità per fornire ai bambini adeguate attività stimolo (modalità via genitori formati).

L'educazione degli adulti è indirizzata alle persone maggiori di quindici anni che non hanno potuto iniziare e concludere gli studi nel momento previsto o che non hanno sviluppato le abilità di base di calcolo e letto-scrittura. La maggior parte delle tipologie previste in questo servizio è gestita dall'Istituto Nazionale per l'Educazione degli Adulti (INEA).³³⁵

L'educazione speciale è diretta alle persone con alterazioni organiche, disordini del comportamento o deficit, ma anche a bambini con capacità sopra la media, con la finalità di aiutarli ad integrarsi eventualmente nel livello dell'educazione scolarizzata che compete loro o nella vita professionale. La popolazione servita va da 45 giorni di vita a 22 anni e le tipologie di servizi offerti variano molto da stato a stato.

³³⁵ Della cui attività viene data descrizione del paragrafo 4.2.2

La formazione per il lavoro ha come bacino di utenza coloro che, sapendo leggere e scrivere, vogliono incorporarsi ad attività produttive che necessitano di formazione o abilità specifiche. I programmi della formazione professionale sono gestiti dalla Direzione Generale dei Centri di Formazione per il Lavoro (DGCFT), un'unità collocata nella sottosegreteria di educazione media superiore della SEP. Quello dei centri di formazione professionale è un universo molto variegato, che contempla 266 corsi su tutto il territorio nazionale.

Il sistema di educazione aperta raggruppa invece tutte le iniziative di formazione a distanza per i livelli medio superiore e superiore, pensate per coloro che non hanno la possibilità di frequentarli nel sottosistema scolarizzato, sostanzialmente lavoratori o persone di località isolate.

Infine, l'educazione extra scolastica indigena si indirizza alla popolazione indigena che non ha la possibilità di frequentare la scuola nel sottosistema scolarizzato. Di questo servizio, a parte rimarcare l'estrema flessibilità, non viene specificato altro in termini di bacino di utenza e caratteristiche. In particolare non si fornisce motivo per questa differenziazione, posto che esistono molte altre modalità e servizi per integrare in maniera flessibile la popolazione indigena nel corso di studi.

4.3 ALCUNI TEMI CHIAVE

Analizzando la conformazione generale del SEN e le specificità degli organi incaricati sono emersi in maniera evidente alcuni elementi cruciali che ci permettono di esprimere le considerazioni qui raccolte sulla collocazione della diversità culturale nella costruzione complessiva delle politiche educative.

INERZIA DELLA STRUTTURA

Si rileva, in termini generali, una marcata inerzia strutturale della Segreteria di Educazione Pubblica che rende difficoltoso un pronto adeguamento a tutte le nuove disposizioni introdotte dalla legislazione, non solo a quelle riguardanti la promozione della diversità culturale: *“Il problema è che riconoscano non tanto la CGEIB quanto ciò che c’è nella legge; noi andiamo con la legge in mano e diciamo: guarda, devi fare questo, e loro: no adesso no. No, grazie. E’ lo stesso trattamento di quando ricevi un venditore di enciclopedie a casa tua. Anche se è ben chiaro nei documenti di tutte le dipendenze, non lo fanno”* (C15,7)³³⁶.

Le cause possono essere individuate senz’altro nella pesantezza dell’organismo: *“La SEP in Messico è un mostro, è enorme (...) e questo si spiega con la storia dell’educazione in questo paese: la SEP ha preso il ruolo molto importante di costruire una nazione”* (C17,5) e nella articolazione complessa in numerose componenti, con missioni e apparati diversi: *“ci sono molte istituzioni con cui camminiamo insieme, che sono come sorelle, però altre che sono come pietre, che per muoverle è molto difficile, perché ti dicono no grazie, o sì e poi niente”* (C15,5), ma anche nella carenza di comunicazione interna, che viene da più parti rilevata come punto cruciale per l’avanzamento del lavoro. Lamenta un direttore della DGEI l’impossibilità di confrontarsi con un suo diretto interlocutore per la progettazione del curriculum: *“sebbene ci sia nel regolamento interno che deve mettersi d’accordo con la direzione di sviluppo curriculare per generare i piani e i programmi che attendano il totale della popolazione, la cosa certa è che anche internamente non c’è la migliore comunicazione possibile”* (C1, 10) e dalla CGEIB, investita di una facoltà di dialogo trasversale, si rileva l’assenza di un dialogo costruttivo finalizzato al lavoro in congiunto, essendo nella struttura consueto accogliere solo quelle indicazioni che rappresentano un ordine dall’alto: *“Perché qui si fa in questo modo: non abbiamo ancora avuto molto dialogo con gli altri, però qui ti devono riconoscere come autorità. Se entri nella pagina della SEP, esce l’organigramma e chi sta qui, non darà mai ascolto a chi gli sta a alto, deve essere sopra di lui. Che assurdo”* (C17,5)”.

³³⁶ In questo paragrafo è stata adottata una modalità di fornire il riferimento alle interviste più dettagliata inserendo, accanto alla sigla dell’intervista, il numero della domanda in cui la citazione è rintracciabile.

Questo rappresenta spesso un motivo di scollamento tra la struttura del Sistema educativo nazionale e la realtà che lo circonda. Nel campo della promozione della diversità culturale, di fronte all'evolvere dei concetti di riferimento, che si specificano sempre più per poter cogliere pienamente i processi in atto, si riscontra la distanza delle istituzioni incaricate, sempre rivolte ad un paradigma appena superato e che mostrano, a detta dei funzionari della DGEI, una lentezza ad *“aggiornare i concetti, perché anche il bilingue ora si muove; la società è plurilingue e già si utilizza il concetto di bi-plurilingue. Ancora no nelle politiche. Diciamo solo che questo è il contesto: abbiamo il multilingue però noi non gestiamo il multilinguismo o la idea di interculturalità totale”* (C4, 7). Esiste uno zoccolo duro di presupposti, eredità del passato *“e lì insisto per questa inerzia storica, che ha a che vedere molto con un'esigenza di controllo, come di una vigilanza per la laicità, di posizioni reazionarie, dei tempi della riforma di Juarez”* (C21, 2), che oggi fa ancora sentire i propri effetti sulla configurazione strutturale del sistema. Le innovazioni sono dunque costrette a convivere, e faticosamente, con una tradizione che non descrive più la realtà del Paese *“evidentemente questo si converte, per il curriculum nazionale, in una contraddizione perché continua a pensare con una logica del nazionale, quando non ha più una conformazione o una popolazione nazionale omogenea. Questo porta noi a vedere anche come storicamente si è formato il sistema, no? La politica curriculare omogenea, la politica curriculare monoculturale è stata necessaria al momento della formazione della Repubblica”* (C21, 2) ma che, perpetuandosi per mezzo dell'inerzia strutturale, mantiene un certo peso: *“Il discorso pedagogico si è stabilito come benefico in sé (...) questo ha limitato la possibilità che si disegnassero strumenti curriculari, documenti di orientazione pedagogica che dessero attenzione alle caratteristiche delle distinte culture”* (C1, 10).

Le modifiche cui facciamo riferimento per il nostro tema, cioè la creazione di organi incaricati di introdurre nel sistema la prospettiva della EIB, sono in atto ormai da un tempo sufficiente per essere introiettate (più di un trentennio per la DGEI e ormai otto anni per la CGEIB) ma è possibile notare che in molte parti della SEP non se ne ha ancora sentore *“nella parte di creazione di politiche da portare a termine, io penso che ci manchi ancora molto. Ci sono ancora dipendenze dentro la stessa SEP che non sa che esistiamo, che non sanno cosa facciamo e che se gli dici 'educazione interculturale' non hanno una remota idea di ciò che sia”* (C15,5) e questo viene constatato anche dagli organi deconcentrati che, per mandato meno penalizzati dalla pesantezza burocratica, testimoniano l'impossibilità di cogliere la continuità del processo: *“Questo cambiamento non si percepisce come conseguenza della incorporazione della educazione interculturale bilingue, bensì del lavoro anteriore che si stava facendo. Perfino direi che lì c'è un vuoto importante perché precisamente quando incominciammo con la formulazione del nuovo modello per la*

popolazione indigena, proprio in questo momento sparisce la sottodirezione indigena [dell'INEA] e la mission passa ad una sottodirezione che ha altri compiti” (C19,5).

Esiste però un elemento di speranza per il futuro. La riforma dell'educazione in atto, iniziata nel 2004 con la revisione dell'educazione di base e attualmente rivolta al livello medio superiore, è percepita da molte voci come nuova opportunità soprattutto ai fini di un maggior dialogo tra le varie unità della SEP, *“il legame con la SEP passa dall'incorporarsi nel lavoro sulla riforma”* (C4, 5), e di coordinamento interistituzionale anche con gli organi al di fuori di essa: *“nella riforma integrale dell'educazione di base deve stare già inclusa la prospettiva EIB, è a punto di uscire la riforma integrale della educazione media superiore e ci sarà anche un rimodernamento, non una riforma integrale, della educazione superiore. Senza dubbio, il fatto che le riforme dei diversi livelli debbano essere compatibili e coerenti da solo va a spingere perché CONAFE, INALI, INEA ... si coordinino”* (C12,7).

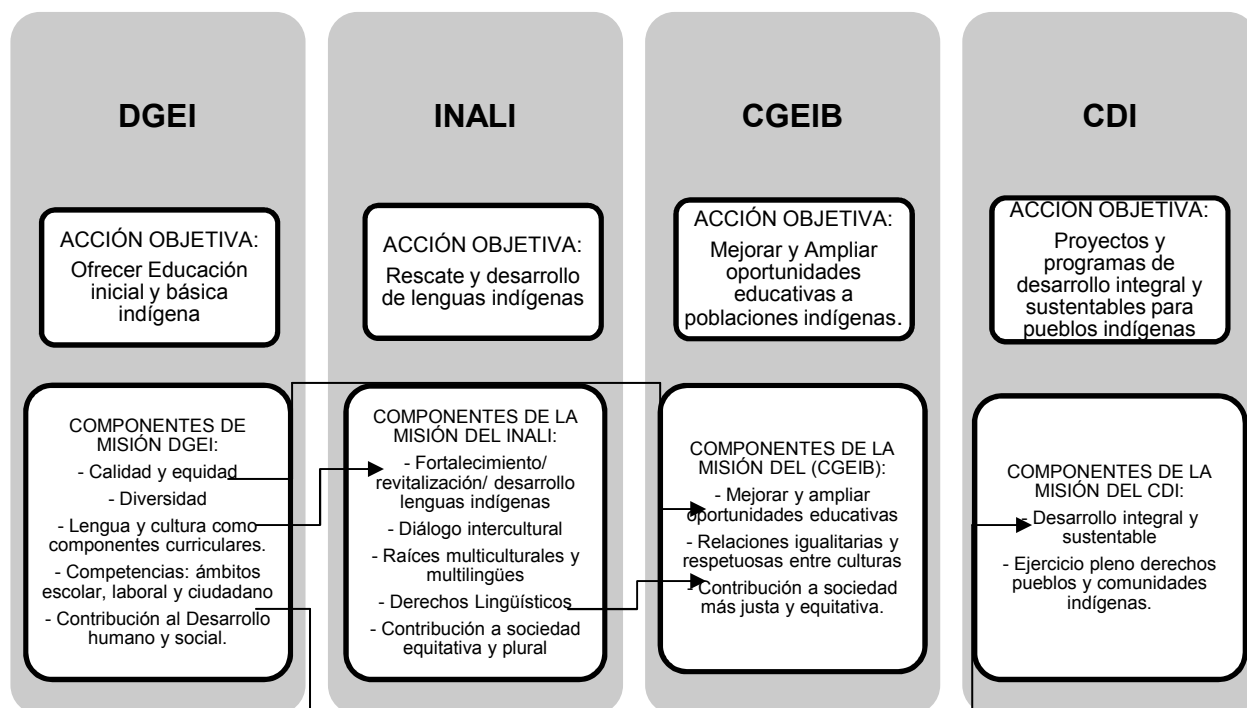
Senza dubbio, il coordinamento è percepito come più semplice e fattivo da parte degli organi deconcentrati, che possono muoversi agevolmente nel sistema; questa ad esempio la prospettiva del CONAFE: *“La relazione del Consiglio con le altre istituzioni che si occupano del tema, nel lavoro interistituzionale che si fa, è abbastanza facile. Molte delle istituzioni che si occupano del tema indigena, come la CDI, INALI, programmi educativi della direzione della sottosegreteria basica, c'è come un coscienza che siamo tutti nella stessa barca e che tutti lavoriamo per la stessa popolazione, quindi ci sono gruppi di lavoro interistituzionali che si riuniscono in tavoli di lavoro”* (C16,5).

FRAMMENTAZIONE DELLE STRATEGIE

Abbiamo potuto riscontrare che sostanzialmente si occupano di promozione della diversità culturale quelle istituzioni che identificano i popoli indigeni messicani come soggetto meta dei propri interventi. Tra esse, assumono un ruolo principale pochi enti i cui obiettivi generali e missione istituzionale contemplano un riferimento diretto alla popolazione indigena. Sono organismi con caratteristiche e potestà molto varie, collocati in posizioni differenti del SEN: un'unità specificatamente creata per l'educazione indigena nella sottosegreteria di educazione di base (DGEI), un Coordinamento volta alla promozione della prospettiva EIB con mandato trasversale su tutti i livelli educativi e direttamente relazionata all'esecutivo (CGEIB), un organo deconcentrato che persegue l'obiettivo di promuovere la diversità attraverso la diffusione delle lingue in-

digene (INALI); ma anche, all'esterno del sistema educativo, un'istanza governativa preposta alla consulta con i popoli indigeni per la determinazione di programmi di sviluppo (CDI).³³⁷

Figura 14. Quadro comparativo delle istituzioni citate: componenti delle missioni istituzionali e interrelazione.



A fianco di questi enti con mandato esplicito, abbiamo alcuni organismi con obiettivi completamente distinti ma che prevedono, tra le proprie azioni, programmi o progetti indirizzati alla popolazione indigena. In questo caso, si tratta di un'attenzione che potremmo definire "differenziale" per la popolazione indigena, che viene considerata una categoria con bisogni "speciali" dentro gli obiettivi generali dell'istituzione. Abbiamo visto in particolare la Direzione per i professionisti dell'Educazione (DGESPE), collocata dentro la sottosegreteria di educazione Superiore nella SEP, con il suo programma di scuole normali indigene, e due organi deconcentrati: l'Istituto di educazione degli adulti (INEA) e il Consiglio per il fomento educativo (CONAFE).

Si può quindi rilevare una sorta di dispersione dell'attenzione alla diversità culturale nel sistema, frammentata in visioni istituzionali, norme operative e programmi diversi; spesso non è facile rintracciare una linea unificante cui riferirsi nella relazione interistituzionale: *"ci sono programmi, associazioni e possiamo collaborare però la CDI definisce le sue azioni, e le altre u-*

³³⁷ Sono queste stesse istituzioni che rappresentano i propri mandati e obiettivi come incanalati nella stessa direzione e che sentono la necessità di confrontare le reciproche cornici istituzionali, producendo strumenti come il quadro comparativo qui presentato. Questo, in particolare, è stato predisposto dalla DGEI ma ciascuna delle istituzioni citate ne possiede uno.

guale; se ciascuno stabilisce le sue azioni, possiamo stabilire una rete per collaborare però non si può intervenire e dire a qualcuno che si allinei a qualcosa, perché ogni istituzione ha le sue norme di creazione. Questo è il punto, per esempio: la DGEI appartiene alla sottosegreteria di educazione basica, INALI appartiene alla SEP, non alla sottosegreteria, la direzione generale di culture popolari appartiene all'istanza di ciò che è cultura, CDI appartiene alla presidenza, e ognuno ..." (C8,6).

Questa frammentazione, nella quale ciascuna istituzione preme per indirizzare le azioni congiunte verso i propri obiettivi, rende a volte difficile la comprensione reciproca e impone un confronto che però pare demandato alla volontà della singola istituzione: *"per di più, che ci permettano di fare cose perché, quello che dicevo prima, INALI stabilisce che io devo fare materiali in 364 lingue, e come faccio? E per loro questa è la visione del rispetto totale per la diversità linguistica. Nonostante ciò io come istituzione non posso, e quindi io devo parlare con loro e vedere in che modo arriviamo ad un consenso"* (C19,6).

Tutto sembrerebbe indicare l'assenza di una "regia" dall'alto, cioè di una indicazione strategica chiara dell'esecutivo in materia di promozione della diversità culturale, cosa suggerita esplicitamente da alcuni funzionari: *"Deve esserci una politica di stato e non c'è: che tipo di società vuole Messico? Una cosa è che io riconosca che ci sono differenti lingue e culture nella nazione, e l'altra cosa è che cosa faccio io con loro e che società voglio. Se non è dichiarato, allora manca una politica perché ora le differenti istituzioni che hanno a che vedere qualcosa con la popolazione indigena, come DGEI, CGEIB, INALI, CDI, culture popolari ciascuna ha la sua politica e porta le cose dove crede che sia più conveniente, però dove è la politica che regge e che dice: le tue pratiche non rispondono a questa politica?"* (C8,6). Per sostenere questo punto è però necessario completare la discussione considerando anche l'aspetto dei contenuti delle politiche.³³⁸

DUPLICITA' DI STRUTTURA

Se consideriamo nel dettaglio le competenze delle istituzioni incaricate dentro il Ministero dell'educazione, emerge un ulteriore aspetto critico: nello stesso sistema due sono le entità, DGEI e CGEIB, che si rappresentano e che comunicano verso l'esterno un mandato istituzionale incentrato sulla promozione della diversità culturale e l'attenzione alla popolazione indigena. Frutto di una stratificazione temporale, la contemporanea esistenza di queste due istituzioni produce una sorta di duplicità di struttura rilevata da più parti, all'interno della SEP: *"qualcosa di molto importante da fare in Messico ha a che vedere con analizzare l'offerta educativa e la struttura della SEP. Mentre c'è una DGEI, c'è una CGEIB e questo è una contraddizione, di-*

³³⁸ Che costituisce precisamente l'argomento del capitolo 5.

ciamo. Io credo che si è fatto perché la DGEI si occupa solo della EB, ne media superiore ne superiore. Però si duplica in basica e noi siamo un paese di educazione basica” (C17,6), ma anche da parte di persone competenti che osservano dall’esterno: “C’è una duplicità, totalmente. (...) Dall’altro lato, in questa amministrazione di Calderon si commenta di creare una sola entità, un solo organismo dentro la SEP che possa fare la funzione e non avere questa dualità di istituzioni che apparentemente sono avocate ad un gruppo specifico che in questo caso sono le comunità indigene” (B2,2). L’inerzia del sistema e la frammentazione prima descritte non hanno facilitato il confronto necessario a far sì che le azioni delle due istituzioni non si sovrappongano. Dall’unità di pianificazione generale della SEP si osserva che: “certamente, così come si può avere una sinergia tra le due aree, si possono avere anche duplicità. La linea è così sottile che a volte si confonde tra ciò che sta facendo la DGEI nel livello basico, che si ha una visione di educazione basica che è un po’ più compatta, e la visione che ha come di politica pubblica in ambito interculturale la CGEIB” (C12,7) e dal cuore della DGEI stessa: “io penso che la CGEIB ha funzioni specifiche e la DGEI anche. Alcune si toccano, per esempio nell’impulso dei piani e programmi. La CGEIB nella questione della politica dell’interculturalità e del bilinguismo. Ciò che è successo è che sono state disarticolate le due istituzioni, credo” (C4,7). Si rileva la necessità di un processo di chiarificazione sui ruoli che renda più fluida la relazione interistituzionale: “per avere una politica di educazione interculturale chiara a me pare che la prima cosa da fare è vedere che attribuzioni hanno, e come si articolano. È mal progettato: loro dipendono da educazione di base e noi dalla SEP, quindi non c’è modo, anche se facciamo cose insieme, io dico a livello di politica” (C17,6).

Entrando nel merito delle peculiarità di ciascuna istituzione, è pur vero che esistono delle differenze in termini di *modus operandi* e prospettiva adottata. La CGEIB è stata proposta, fin dal momento della sua creazione, quale entità che trascendesse la distinzione in sottosistemi del SEN, come ci ricorda la prima coordinatrice insediata³³⁹: “aveva a che vedere con l’offerta di educazione linguisticamente e culturalmente pertinente agli indigeni in tutti i livelli educativi; il nuovo era a tutti i livelli, che era la differenza con ciò che stava facendo la DGEI in prescolare, primaria e secondaria” (B1,2) e, proprio per questa intenzione, ancora oggi è avvertita come proposta alternativa alla DGEI: “sebbene esista una direzione in basica (la DGEI), la CGEIB ha visione più trasversale” (C12,5). Dal punto di vista della prospettiva culturale adottata, certamente il Coordinamento ha maggiormente approfondito e rielaborato l’educazione interculturale bilingue: “se ci sono differenze, pare che si lavorò molto nel modello di EIB” (C4,7), intendendola in

³³⁹ Si tratta di Sylvia Schmelkes, nota ricercatrice ed esperta di EIB, che il governo di Vicente Fox scelse per progettare e dirigere la CGEIB nel 2002.

maniera più allargata rispetto alla DGEI, come spiega l'attuale coordinatore generale: *“per loro [DGEI] l'educazione interculturale bilingue si è molto incentrata sulla educazione per gli indigeni. Per noi no, noi facciamo enfasi sul fatto che proponiamo la EIB per la popolazione indigena e l'educazione interculturale per tutti, per il resto. Però deve essere interculturale nei due casi. L'educazione indigena lavora solo nelle scuole indigene, noi abbiamo cercato di far discutere il fatto che l'educazione indigena ... per questo alcune delle scuole che abbiamo promosso non sono scuole indigene”* (C13,9).

Ciò fa sì che la CGEIB abbia potenzialmente una popolazione meta più ampia rispetto ai popoli originari, sia intermini di auto identificazione: *“evidentemente ci saranno alcuni alunni ubicati in comunità tradizionalmente indigene, va bene, però non è più solamente questo (...) implica girarsi a guardare tutta questa popolazione che non si auto ascrive come indigena, però che identitariamente condivide un sacco di cose a livello simbolico”* (C21,6), sia perché obiettivamente nel Paese esistono altre forme di diversità culturale: *“se loro dicono che si dirigono anche ad altra popolazione, si può pensare che la vedano in una maniera più ampia, che stiano pensando per esempio alla popolazione straniera, no?”* (C6,11), oltre chiaramente a servire la popolazione generale con l'educazione interculturale per tutti.

Tutto ciò sembrerebbe riequilibrare la posizione della EIB nel complesso del sistema educativo ma l'applicabilità del modello è allo stesso tempo messa in discussione in quanto da qualcuno percepito come disarticolato dalle pratiche: *“diciamo che, nel momento in cui sorge, non ha guardato molto alla pratica nella scuola, o la concezione che hanno i docenti ... Sembra che non ci sia stato molto avvicinamento in primo luogo per sapere cosa intendono i Popoli originari sulla interculturalità”; “La riflessione non è arrivata a tutte le scuole o i livelli e noi ora stiamo vedendo come aggiornare i concetti”* (C4,7).

Anche dal punto di vista del profilo normativo le due istituzioni si differenziano: da un lato, abbiamo una direzione, quindi con facoltà di dare un indirizzo vincolante e, dall'altro, un Coordinamento, che si configura come area di appoggio e consulenza. Da entrambe le parti la propria specificità viene descritta come un vantaggio; sostengono i funzionari della DGEI che *“senza dubbio i compiti sono differenti: la DGEI dà le norme, è l'entità normativa, e la CGEIB è un'area di appoggio ai programmi però non è quella che detta le norme”*, sottolineando come *“la parte midollare, centrale che si riconosce come normativa è la DGEI”* (C6,11). Nel Coordinamento, in cambio, si rileva che *“il vantaggio della CGEIB, è che può accompagnare – perché è un'entità di accompagnamento e non normativa, mentre la DGEI sì – progetti dal prescolare fino alla università”* (B2,2).

Questa differenziazione di profili normativi, però, pare segnata da una doppia fragilità. Dove abbiamo un Coordinamento Generale consapevole per mandato della necessità di introdurre nel sistema la preoccupazione interculturale *“pensa che il Coordinamento dentro la SEP è come un piccolo neurone che sta mandando segnali a tutti perché non è che siamo tutti interculturali in questo paese”* (17,5) e dotata della facoltà di muoversi trasversalmente ad esso, si rileva una certa impossibilità di imporre la prospettiva a causa dello status non vincolante delle sue indicazioni: *“la possibilità che ha è molto forte perché ha proprio la possibilità di intervenire in qualsiasi livello e modalità del sistema però, realmente, la capacità politica che ha per farlo non dipende da lei in sé. Questo è proprio ciò che manca perché si rafforzi, poiché bussare alle porte nel sistema educativo è complicato”* (C21,4). Ciò è dovuto paradossalmente anche alla sua relazione diretta con l'esecutivo, che rappresenta in certe circostanze un vincolo: *“io credo che benché sia un'area strategica al momento di stare nell'area del segretario o segretaria di turno, è anche molto vulnerabile. Se il Coordinamento fosse per esempio un organo deconcentrato con facoltà proprie, avrebbe più capacità di ingerenza perché, nel dipendere dal segretario, in turno giustamente sta sottoposta alle priorità che ha il segretario in turno”* (C21,4).

Dove, invece, abbiamo una Direzione Generale le cui indicazioni hanno forza vincolante per i propri sottoposti, vediamo che essa è collocata in un punto del sistema educativo così circoscritto che fatica ad uscire dal proprio *“recinto”*, come ci apprestiamo a chiarire qui di seguito.

SEGREGAZIONE DELL'EDUCAZIONE INDIGENA

E' unanimemente sostenuto dalle persone intervistate, sia funzionari sia testimoni chiave, che la creazione dentro la SEP di una istituzione specificatamente dedicata all'educazione indigena ha rappresentato in Messico una necessità storica determinata, da un lato, dall'esigenza di studiare strumenti di attenzione maggiormente pertinenti ad una popolazione con caratteristiche culturali spesso ignorate e, dall'altro, dalla volontà di correggere una situazione di grave discriminazione creatasi ai danni dei popoli originari. Il pensiero dominante nella DGEI è che *“questa direzione ha dovuto essere creata per la situazione storica con i popoli indigeni (...) essa compiva la sua funzione storica quando è stata creata”* (C4, 6) ma anche nel Coordinamento Generale, che discute il principio della differenziazione, questo punto trova accordo: *“in qualche momento del futuro, l'educazione interculturale sarà uguale per tutti, però in questo momento gli indigeni, essendo stati oppressi e offuscati durante 500 anni, tenendo una relazione di inferiorità rispetto alla cultura dominante, allora quello che devi fare con gli indigeni è diverso da ciò che devi fare con la cultura meticcia, no?”* (B1,2).

La DGEI viene creata in un momento, gli anni 1970, in cui le organizzazioni indigene rivendicano al governo nazionale maggiore attenzione e condannano le campagne di alfabetizzazione equiparandole a violazione dei propri diritti culturali, come spiega il primo direttore della DGEI, che si autodefinisce membro del movimento indigeno³⁴⁰: *“sorge in un momento nel quale ci fu una campagna nazionale di castillanizzazione quindi i gruppi o meglio le organizzazioni indigene impugniamo la campagna. In quel momento io lo capisco, io mi spiego perché Messico voleva costruirsi come nazione unica con una lingua, lo spagnolo, che non era ancora arrivata ai paesini. Noi questionavamo la forma; si allo spagnolo però non a detrimento delle lingue nostre”* (B2,1). Il governo risponde costituendo la DGEI, fatto allora salutato come rivoluzionario ma segnato da una motivazione che oggi molti vedono come semplicemente strategica: *“io capisco ora che era una concessione dello stato per portare avanti la campagna nazionale di castillanizzazione”* (B2,1).³⁴¹

Per tutti questi motivi, l'educazione indigena si configura sostanzialmente come un atto di discriminazione positiva verso i popoli originari che si traduce in esercizio di differenziazione dentro il sistema, come sostiene chi ricorda la sua eredità storica: *“già dalla costituente del 1957 si parlava del riconoscimento della diversità di popolazione in Messico. Vince il discorso politico della unità nazionale, con tutto il suo percorso storico, vince e configura un sistema di educazione che ad ogni modo riconosce questi spazi necessari di differenziazione di fronte al riconoscimento anche di condizioni differenziate sotto le quali dovrebbero essere incorporati gli alunni al SEN”* (C1, 10); e chi insiste sulla motivazione fondante: *“l'educazione indigena si introdusse non come una attenzione alla diversità bensì come una forma di educazione specializzata per ottenere che una popolazione che non parlava spagnolo lo apprendesse rapidamente”* (C13,10).

La maniera stessa in cui la DGEI è stata concepita ha complicato notevolmente la situazione e si ripercuote sulla attualità, per stessa ammissione dei funzionari che vi lavorano, *“sembrerebbe una segregazione o discriminazione positiva, nonostante ciò questa direzione ha dovuto essere creata per la situazione storica con i popoli indigeni. Se avendo questa direzione è stato complicato ri-orientare, ri-valorizzare, essa compiva la sua funzione storica”* (C4,6) e del suo primo direttore: *“ciò che fa la SEP è mantenere un sistema educativo nazionale e, come una concessione molto specifica per i popoli indigeni, crea la DGEI. Sebbene si parli di una educazione bilingue biculturale dentro la SEP, nella pratica continuò a fare una educazione indigena svincolata dal progetto della educazione nazionale. E così ha proceduto, non è cambiata molto la cosa”* (B2,1).

³⁴⁰ Si tratta di Natalio Hernandez, stimato poeta ed intellettuale indigeno messicano. Oltre ad aver ricoperto l'incarico governativo menzionato, è oggi un noto attivista nel campo dei diritti delle popolazioni indigene e formatore anti accademico, come lui si definisce, di giovani ricercatori.

³⁴¹ Riprenderemo l'argomento delle motivazioni dello stato messicano al termine dell'esposizione dei risultati dell'indagine, quando abbozzeremo alcune piste interpretative. Cfr. 5.3.

Il punto del sistema in cui è stata collocata, dentro l'educazione basica e sottostante alle decisioni della Direzione di sviluppo del curriculum unico, non permette la libertà di azione necessaria a trascendere questa visione "specializzata" dell'educazione: *"la DGEI ha giocato un ruolo doppio nella sottosegreteria: loro si occupano dei popoli indigeni e a metà, è molto debole. Per esempio, non hanno impatto sul curriculum, pur stando dentro. E' mal disegnato, la definizione è strana"* (C17,6). Anche alcuni funzionari della DGEI sostengono la necessità di una ristrutturazione del sistema per superare questa specializzazione: *"una delle mie raccomandazione era che questa direzione fosse assorbita dalle altre; per esempio che la direzione di materiali educativi avesse la sua divisione di popoli indigeni, allo stesso modo la direzione di sviluppo curriculare, che avesse una divisione che si incaricasse del curriculum specifico"* (C3,7).

A causa della sua posizione odierna nel SEN, è opinione diffusa che sia corretto utilizzare la nozione di "sottosistema" per indicare l'educazione indigena perché connota esattamente ciò che oggi è: *"sono io che lo chiamo sottosistema, anche se loro a volte lo chiamano così. Ufficialmente non si chiama così però sì, si intende come sottosistema, per di più mi pare che ci debba essere la distinzione perché giustamente questa è la maniera con la quale si include (...) in questo discorso sta proprio la connotazione discorsiva"* (C21,2). Gli stessi funzionari della DGEI, anche mentre ne sottolineano l'apertura, utilizzano questo concetto per indicare l'educazione indigena: *"per questo siamo qui: per riuscire a riposizionarci un'altra volta nel sistema educativo come uno dei sottosistemi. Siamo un sottosistema perché ci sono altri sottosistemi di altro tipo, il sistema di Educazione indigena sta cercando di prendere di nuovo la sua posizione diciamo con una miglior figura dentro il SEN"* (C6,8).

L'educazione indigena è interpretata come sottosistema soprattutto a ragione del fatto che viene concepita solo all'interno del sottosistema dell'educazione di base, quasi come se non ci fosse la possibilità di pensare ad un'attenzione per la popolazione indigena al di fuori dei primi livelli educativi: *"la DGEI è rinchiusa dentro la prescolare e primaria e in 30 anni non ha potuto trascendere nemmeno alla secondaria, che è parte dell'educazione di base"* (B2,2). Anche quando si tratta di estendere prassi della educazione indigena alle scuole generali, si è sempre proiettati solo sul livello educazione di base, come si coglie nel discorso qui riportato: *"c'è anche una politica a livello nazionale che è, non insegnare la lingua in tutte le scuole, però iniziare a spingere culturalmente la presenza della lingua in tutte le scuole. E' a livello nazionale, ossia: non andiamo ad insegnare a tutti i bambini la lingua Nahuatl però l'idea è che nel sottosistema sappiano che c'è una lingua indigena, che familiarizzino con lei"* (C3,6).

Questa identificazione tra educazione indigena e basica si è prodotta storicamente in Messico per l'intento delle campagne di alfabetizzazione: *"la stessa storia del sistema educativo messica-*

no lo può spiegare. Durante molto tempo la priorità dell'educazione in Messico è stata caratterizzata, non solo discorsivamente, ma anche in termini delle risorse investite, a garantire la copertura totale dell'educazione di base (...) e "la maggior percentuale di popolazione analfabeta coincide con la popolazione indigena" (C1,7). La spinta a questa identificazione è alimentata oggi anche da una legittima motivazione pedagogica, consistente nella maggiore opportunità di adottare il modello bilingue nei primi anni di vita degli alunni, "senza dubbio tutti gli sforzi si concentrano sui primi anni perché, si sono fatte anche delle analisi, intendo gli specialisti, nei primi anni i bambini hanno un potere di captare e comprendere superiore e possono assimilare la gestione di entrambe le lingue" (C6,10). La sovrapposizione rivela però tutti i suoi limiti laddove si traduce in una mancanza di presa in carico della popolazione più adulta, "si omise anche che chi aveva frequentato solo la primaria e chi non l'aveva conclusa, non erano stati alfabetizzati nel minimo necessario. Oggi abbiamo popolazione indigena adulta analfabeta, abbiamo popolazione rurale con gradi significativi di analfabetismo" (C1,7). Appare perciò non giustificato persistere in tale identificazione con l'educazione di base e si rivela invece necessario uscire da "questo recinto che ha la DGEI" (B2,2); come sostiene un funzionario della DGEI "quindi, accompagnare l'educazione indigena con iniziative di alfabetizzazione di persone adulte, è una condizione sine qua non per poter parlare di impatto positivo dell'educazione. Però voglio segnalare che si ampliò il numero di anni di scolarità considerati come EB" (C1,7).

Questa, che potremmo descrivere come una "settorializzazione" della educazione indigena nel sistema, finisce con il connotare negativamente la nozione di sottosistema e porta con sé il rischio di una dinamica che molti intervistati, dentro e fuori la DGEI, definiscono apertamente come "segregazione": *"la segregazione del sottosistema indigeno. Può essere che questo si stia sostenendo solamente per questioni sindacali e lavorative, lo argomentano ..."* (C17,6). Con ciò si intende una sorta di discorso autoreferenziale della DGEI, il cui modello educativo serve un lembo specifico della popolazione, sotto determinate condizioni e spesso solo in certe località, che quindi riesce difficilmente a dialogare con il resto del sistema. Indubbiamente ciò è dovuto anche ad una necessità di fatto, cioè il riuscire a concentrare adeguatamente l'attenzione sulla popolazione meta: *"le scuole biculturali possono essere frequentate anche dal resto della popolazione però chiaramente ci si focalizza di più sulla concentrazione della popolazione di maggioranza e normalmente le scuole biculturali si fondano dove la maggioranza è biculturale"* (C1,5). Ma, così facendo, alimenta la separazione dal resto della popolazione scolastica, *"questo può essere positivo per focalizzare il lavoro ma non deve essere motivo di esclusione degli altri."* (C1,5), e apre tutta una serie di interroganti sul dilemma dell'equità: *"il tema della equità è divertente perché equità è appoggiare positivamente però appoggiare positivamente è anche un*

po' discriminatorio. E' un dilemma" (C3,8). Pare che il problema riposi proprio sulla maniera di intendere la popolazione-meta dell'educazione indigena, come sostiene il coordinatore generale della CGEIB: *"per noi il gran problema che ha la DGEI è che è diventata un'area segregata dentro la SEP, perché non solo ha una popolazione obiettivo, ma è anche una popolazione che nutre il sistema, che è sempre la stessa, cioè: nessun che non sia indigeno sarà mai maestro della popolazione indigena, non si è incentivato in Messico che qualcuno che non sia indigeno possa apprendere la lingua ad un livello tale da poter insegnare in questa lingua e io non vedo perché non si possa. Questo chiudere..."* (13,9).

Tale segregazione continua a generare effetti sul sistema educativo, amplificando la mancanza di dialogo e, a sua volta, alimentandosene: *"Io credo che questa sia una delle questioni più forti e si traduce in elementi molto di base, come il fatto che non c'è dialogo, per esempio per il progetto della materia di lingua e cultura indigena, tra il sottosistema di educazione bilingue e il sistema di educazione secondaria"; "perché il sottosistema di educazione indigena parli con il livello di secondaria è molto complicato. Considerando che appartengono entrambe alla educazione basica, allo stesso tratto per dirla così, queste forme di esclusione generano veramente frammentazione di una o l'altra modalità"* (C21,2).

Se il problema riguarda la popolazione servita, allora la segregazione pare poco giustificabile, visto che in termini numerici non si tratta propriamente di una minoranza: *"Ti seguo come vulnerabile, come differente quando più del 60% della popolazione scolastica del gruppo della basica è in queste condizioni di minoranza, per dirlo così: sono scuole multigrado, tele secondaria, sono scuole in zone rurali e indigene (...) hanno a che vedere come con tutta una serie di ... che il sistema le chiama così, di differenze, che alla fine costituiscono la percentuale più forte di popolazione"* (C21,2).

E' ancora meno giustificata se consideriamo la condizione attuale delle comunità indigene, che spesso non sono "servibili" secondo i criteri di trent'anni fa, quando si verificava una certa coincidenza tra territorio di origine e localizzazione della popolazione indigena: *"Evidentemente ci saranno alcuni alunni ubicati in comunità tradizionalmente indigene, va bene, però non è più solamente questo e la educazione indigena è stata così concepita. Però non è più così per le popolazioni indigene, inoltre implica girarsi a guardare tutta questa popolazione che non si auto ascrive come indigena, però che identitariamente condivide un sacco di cose a livello simbolico"* (C21,6); separare significa non fornire più un servizio rispondente alla realtà, *"quanto stiamo realmente continuando a rispondere in maniera pertinente, no? Ossia, continuare a guardare la questione della educazione indigena come educazione indigena, mi pare che non è più come sia"* (C21,6), secondo un paradigma sorpassato: *"effettivamente la DGEI continua rinchiusa propo-*

nendo una educazione per gli indigeni come se gli indigeni fossero immobili, come se stessero in regioni di rifugio come propose Aguirre Beltran cinquanta anni fa” (B2,2).

Progressivamente l'idea di segregazione è venuta a coincidere con quella di emarginazione, come opinano alcuni degli intervistati: *“la DGEI offre un servizio segregato, differenziato agli indigeni, e questo con il tempo ha portato a che sia un servizio emarginato, marginalizzato e un servizio di seconda scelta, ossia che la qualità del servizio che si offre agli indigeni non ha nulla a che vedere con la qualità del servizio che si offre agli altri. E per di più la DGEI si mantiene ai margini delle decisioni politiche, ossia la si è emarginata” (B1,2).* Considerando gli effetti che sta generando, ci si domanda da più parti quanto serva perpetuare questo tipo di conformazione strutturale: *“ciò che è importante mettere in questione per noi è quanto pertinente continua ad essere per i bambini e le bambine indigene continuare a mantenere come una specie di autoesclusione. Perché, oltre ad essere il sottosistema, seguito peggio (non ci sono risorse, non ci sono infrastrutture, ecc..) per di più è quello che ha i peggiori risultati al momento delle valutazioni” (C21,6).*

Pur rappresentando una minoranza tra le interviste raccolte, abbiamo rilevato alcune voci discordanti sulla questione della segregazione del sistema, sia all'interno della stessa DGEI che in altre istituzioni. Soprattutto si insiste sull'utilizzo del curriculum nazionale nelle scuole indigene come elemento di integrazione con il resto del SEN: *“mi sembra che la DGEI non si trova nella questione di una educazione distinta o solo per gli indigeni fuori dalla cornice nazionale, credo di no, che non sia stato così. Ti dicevo della questione delle scuole come segregate: io credo che siano integrate e si vede dalla politica del curriculum nazionale” (C4,6).* Va però segnalato che la questione del curriculum nazionale è un tema segnato da numerose contraddizioni e che può dar adito a letture contrapposte, essendo la definizione di un curriculum unico per tutto il territorio messicano da intendere sia come *“uguaglianza di opportunità” (C4,6)* che strumento, come detto, di omogeneizzazione. A lato di ciò, sono più che altro i nuovi progetti della DGEI a destare ammirazione per la maniera in cui si tenta di reinterpretare la propria posizione dentro il SEN e rompere il “recinto”: *“Guarda, io sento che curiosamente paradossalmente dove vedo più forza è nella DGEI perché ha potuto situare molto chiaramente i punti nodali della problematica della EI. Siccome le proposte sono molto sensate, hanno ricevuto appoggio. Ossia stanno smettendo di essere il marginale che erano prima” (B1,9).*

In effetti, la percezione nell'immediato presente è che qualcosa si stia muovendo dentro la SEP, *“il sistema di educazione indigena sta cercando di prendere la sua posizione diciamo con una miglior figura dentro del SEN. Capisco che non lo ha, però sta cercando di prenderlo” (C6,8),* soprattutto in coincidenza con gli avvenimenti esterni che hanno in questi anni aperto la

strada ad una diversa considerazione dello status dei popoli indigeni: *“siamo in un momento interessante: ci sono già sulla questione linguistica, ci sono diritti per i popoli, si stanno portando questioni come la convenzione dell’UNESCO. In questo momento, siccome ci sono referenti, è come il momento per dare una spinta forte”* (C4, 6). Il tutto si sta concretizzando nel tentativo della DGEI di aprirsi maggiormente alla collaborazione con le altre istituzioni: *“prima la direzione era un po’ chiusa in se stessa, ora si è aperta molto (...) la sfida, per ciò che ci corrisponde per area, fare più vincolo con le istituzioni, che si stiamo riuscendo ad aprirci con i pari della SEP; eravamo un po’ isolati e ora stiamo riprendendo gli spazi in maniera positiva”* (C4,8).

La somma di queste fragilità ha fatto sì che finora nel sistema educativo si sia spinta maggiormente un’azione che potremmo definire di tipo compensatorio verso la sola popolazione indigena piuttosto che l’adozione di un’ottica interculturale globale. La prospettiva EIB è in questo momento connotata come sinonimo di educazione per la popolazione indigena, come argomenta questo funzionario (riferendosi al lavoro della CGEIB) alla nostra esplicita domanda: *“ossia che la EIB coincide con educazione indigena?”* *“È così, sì. Se loro dicono che si dirigono anche ad altra popolazione, si può pensare che la vedano in una maniera più ampia (...) ma in Messico quello che abbiamo come interculturalità sono le nostre popolazioni indigene”* (C6,11). Così la promozione della diversità culturale, argomenta qualcun altro nella DGEI, è delegata alla sola educazione indigena: *“Sembra che la diversità sia per la popolazione indigena e non per la popolazione nazionale (...) perché si lascia l’educazione indigena come l’unica responsabile dell’istanza della diversità?”* (C8,6). Anche all’interno dello stesso Coordinamento, benché creata per uscire da questa limitazione, la necessità, la mancanza di fondi, conduce ancora oggi a lasciare maggiormente a lato l’educazione interculturale per tutti: *“si è iniziato, non credo per decisione del Coordinamento, a causa di richieste delle comunità indigene, molto di più verso la parte indigena. In questo paese, pensa che la popolazione indigena è stata appoggiata con molta poca attenzione. Ci sono così poche risorse che non lo vai a dare ... io credo che alla lunga ci saranno vantaggi anche nel dirigersi alla educazione interculturale per tutti, a beneficio degli stessi popoli indigeni e di tutti perché, se tu non lavori con quelli che non sono indigeni, difficilmente avranno il dialogo che devono avere. Però si è fatto un grande sforzo nel migliorare le condizioni della educazione indigena. Semplicemente per dare ciò che non si è dato alle scuole indigene, lì siamo entrati più forte”* (C17,5). Quando si adottano strategie nel senso di una prospettiva interculturale globale, è difficile perfino trovare una collocazione nel sistema, che ha uno “spazio” pensato per essa, come dimostra ad esempio l’impossibilità di parificare i diplomi interculturali agli altri titoli medio superiori: *“i problemi che incontrammo lì furono sostanzialmente di tipo amministrativo, ossia non si è mai trovato dove collocare amministrativamente i*

diplomi interculturali. E quando finalmente riuscimmo a trovare una soluzione amministrativa, fu collocarli in un altro sottosistema che si chiama “collegio dei diplomati”, però sempre li hanno trattati come i fratelli poveri” (B1,3).

Questa incapacità di accogliere ad ampio raggio nella SEP la prospettiva interculturale, “ovviamente dentro la SEP non c’è l’interesse, non c’è nessun interesse perché la EIB trascenda a tutto il sistema” (B2,2), è stata riscontrata personalmente durante il lavoro di campo, nel momento in cui diversi funzionari delle aree incaricate di sviluppo del curriculum e materiali educativi hanno rifiutato l’intervista (che verteva sulla promozione della diversità culturale nel loro lavoro) rispondendo che le loro unità non si occupavano di educazione indigena e che ci si doveva rivolgere alle due entità incaricate della popolazione indigena. La collocazione destinata alla EIB nel sistema è stata così introiettata dagli stessi funzionari che da più parti questo viene lamentato come elemento di resistenza all’applicazione della prospettiva interculturale: “ti direi che è stato molto più difficile fare l’educazione interculturale per tutti che il resto. Perché nell’altro avevamo l’appoggio degli indigeni e qui non avevamo l’appoggio di nessuno. Avevamo una società razzista che ci stava impedendo di fare qualsiasi passo: avevamo la gente responsabile di elaborare il curriculum che non capiva perché dovevamo introdurre elementi indigeni nel curriculum di biologia. Era come un disturbo per loro, la questione era cercare di convincerci che ci stavamo sbagliando” (B1,3).

Tutto ciò ha a che vedere con una questione fondamentale, che è l’intenzione più o meno chiara dei decisori delle politiche rispetto alla promozione della diversità culturale.

VOLONTA’ POLITICA

La frammentazione, la duplicità di struttura e le numerose incoerenze rilevate si riconducono, per i funzionari, ad una visione politica non sempre esplicita e lineare su questo tema da parte dei massimi organi di governo. Si sente la necessità di un chiarimento sui principi di base nella politica educativa, “mi sembra che un impulso in congiunto sia urgente; in particolare nella questione della politica educativa lasciare i referenti precisi in tutti i piani e programmi curriculari, spinti anche da questioni internazionali” (C4,8), unica strada da percorrere perché tutte le azioni conseguenti siano prive di criticità: “fare una definizione molto chiara che permetta che le politiche di educazione interculturale si applichino realmente e si traducano in programmi di lavoro, azioni e tutto. Che il chiarimento delle politiche abbia una ricaduta sui programmi e sull’offerta educativa perché senza questo ombrello, nella forma in cui questo sistema educativo funziona, è molto difficile (...) è necessario avere molto chiara una definizione di politica educativa molto chiara, perché questa è ciò che va a permeare tutto” (C17,6). E’ esplicito il pensiero

per cui, se i contenuti curriculari non denotano un deciso orientamento verso la promozione della diversità culturale, significa che la politica in merito è fragile: *“bisogna implementare la diversità come una politica da seguire, mentre questa politica è debole. Perché se uno nota i programmi di studio, senza vedere se siamo d'accordo o no, nei programmi attuali dell'educazione basica, medio superiore e superiore non c'è”* (C8,6).

Da più parti si descrive la politica di attenzione alla diversità culturale come non stabile, *“la definirei come una politica attualmente un tanto erratica”* (C1,6) e non prioritaria, *“non ha tenuto un posto d'onore o privilegiato, sempre è stata un po' come un complemento perché sempre ci sono stati programmi con maggior importanza a livello educativo nazionale”* (C6,8), spesso messa in secondo piano da altri bisogni: *“sono altri tipi di necessità: è più urgente che parlino inglese, per esempio”* (C1,6).

Si rileva soprattutto una mancanza di persistenza nella visione, a seconda dei governi che si sono succeduti: *“il problema è che noi possiamo sì convincere chi sta a carico del sistema però siamo già alla metà del periodo di governo e quando li abbiamo convinti tutti, ne arriveranno di nuovi. C'è il problema della continuità: come possiamo noi ottenere che diventi una continuità della visione”* (C13,4), che hanno attribuito più o meno importanza al tema: *“io credo che certi processi dipendano dalle amministrazioni che arrivano e alcune hanno appoggiato più di altre”* (C6,8).

Tutti concordano che, nella pianificazione politica del governo precedente, con il presidente Fox, il proposito era maggiormente evidente: *“il problema non è unicamente di bilancio, ma bensì di decisione politica. Lì sì è forse molto importante fare una dichiarazione più forte. Io direi che nei programmi settoriali di educazione di quando si creò questo Coordinamento, era molto più chiara l'intenzione di politica pubblica di introduzione della prospettiva, che nel programma settoriale attuale”* (C13,4); certamente in questo programma settoriale alcune cose relative alla diversità culturale non sono tanto chiare come lo sono state in altri momenti della politica educativa” (C19,1), mentre nell'attuale programma le diverse dipendenze di governo lamentano il fatto che i documenti non rispecchino completamente i suggerimenti da loro forniti: *“abbiamo ritrovato alcuni dei suggerimenti ed è molto chiaro che sono della nostra istituzione, però abbiamo visto un po' persa nella parte di educazione degli adulti ciò che ha a che vedere con la diversità culturale”* (C19,6). Anche il ruolo assegnato alla CGEIB è interpretato con minore forza: *“questo non sempre è ... diciamo, quando è nata chi l'ha creata aveva questa convinzione politica però non così nei susseguenti e questo debilita molto il Coordinamento”* (C21,4).

Questa situazione si rende evidente anche nella suddivisione del bilancio, che è uno degli elementi fondamentali per dare effettività ad una politica: *“non si può vedere viabilità in una poli-*

tica che non riceve il bilancio necessario per lavorare (...) questo sì: con il bilancio che avevamo, non potevamo fare ogni cosa” (B1,3); “adesso la CGEIB mantiene il suo progetto originale nelle linee generali però con una situazione finanziaria molto difficile, quindi si è persa molta presenza” (B1,10). Pare non esserci coerenza tra le dichiarazioni di intenti e gli strumenti messi a disposizione delle entità che si occupano di promozione della diversità culturale: “il discorso è costruito, l’intenzione è costruita, lo vedi nei libri e nei messaggi, però manca una migliore distribuzione del bilancio” (C18,6); “la questione è che tutta la regolamentazione che ha il sistema non è necessariamente associata alla distribuzione del bilancio, che dipende da intenzioni politiche (...) Noi possiamo avere nel ruolo una serie di obbligazioni molto chiare e ciò nonostante questo non si traduce in una assegnazione di bilancio equivalente” (C13,4 e 7). Pur riconoscendo che il momento è difficile per tutte le dipendenze pubbliche a causa della carenza generalizzata di risorse, si percepisce una maggior penalizzazione del settore dell’educazione indigena e interculturale bilingue: “si sta facendo qualcosa, però è poco, manca molto da fare. Stanno tagliando il bilancio all’educazione, anche alla riforma. All’educazione indigena tagliano ancora di più” (C8,6), anche in contrasto con le indicazioni degli organismi internazionali: “dal punto di vista del bilancio e strutturalmente abbiamo una limitante molto molto forte, pur essendo che Rodolfo Stavenhagen [il relatore speciale per i diritti delle popolazioni indigene] prima di uscire dall’ONU, ha detto che bisognava rafforzare e dare un bilancio forte alla CGEIB, non si è fatto. Anzi, all’inverso ci hanno tagliato il bilancio” (C15,7). Sul piano nazionale, alla questione non viene conferita la giusta importanza: “ci sono molti tagli, molte limitazioni, molte giustificazioni. Non è una questione di stato: il bilancio per i popoli indigeni è molto partitico”(C8,6).

Per qualcuno tutto questo denota esplicitamente la mancanza di volontà politica: “io sì sento che a volte manca volontà politica, che in molti stati richiedono, una popolazione determinata, ‘io voglio che le mie scuole normali di maestri abbiano prospettiva interculturale’, e gli stati rispondono che vediamo, forse, non so. A volte manca volontà politica” (C15,5). Per altri, invece, bisogna fare distinzione tra l’intenzione, che si ritiene esistere, e l’ambito dell’azione: “La volontà politica pare che esista ma io credo che il mondo non sia fatto solo di volontà ma di cosa fare” (C12,7). Se il discorso è in qualche modo stato ben costruito, “credo che in questo Paese, a livello di linguaggio, non è più possibile parlare di educazione senza parlare di educazione interculturale bilingue (...) quanto meno a livello di discorso quanto meno è già presente e c’è tutta una struttura legale che appoggia” (B1,3), è nel secondo ambito che ancora si ritiene ci sia molto da fare: “nell’ambito dell’intenzione ci sono stati molte impostazioni importanti, incluso il fatto che si creò una CGEIB. Nell’ambito dell’intenzione c’è una chiara preoccupazione dello stato messicana per promuovere, dare attenzione e comprendere le diversità. In quanto

all'azione, io credo che abbiamo degli sviluppi incipienti, non tutti tanto di successo, perché a volte ci sono anche situazioni che possono contraddirsi." (C19,6).

Si delinea la posizione per cui, per far sì che il discorso abbia veramente impatto, è importante che si verifichi una vera e propria riorganizzazione della struttura: *"il mio punto di vista è che finché non cambia il sistema educativo, e diventa realmente un progetto educativo per la diversità in questa prospettiva di educazione interculturale bilingue o multilingue, sia solamente un discorso, sebbene sia riflesso nelle leggi e nelle politiche"*(B2,1), e che si costruiscano le condizioni per passare dall'intenzione al piano dell'azione; *"diversamente, sono meramente giustificazioni politiche a partire da questo supposto di dare attenzione alla diversità culturale"*(B2,2).

DECENTRAMENTO EDUCATIVO

Un tema che, benché non focalizzato direttamente dalle interviste, ha fatto più volte da sfondo all'argomento della promozione della diversità culturale è la portata del decentramento nel sistema educativo messicano.

Guardando il sistema educativo oggi, esso appare ai più ancora molto centralizzato, con una predominanza conferita all'organo di governo federale, la SEP, a detrimento del ruolo delle istituzioni educative statali: *"è un sistema molto verticale, dove le regioni non hanno assolutamente nessun controllo. Questa parte deve cambiare molto"* (C13,10). In particolare, il disuguale livello di influenza di queste entità si concretizza sulla potestà che hanno nella determinazione del curriculum: *"un dato importante è che la Federazione ha la facoltà di pianificare il curriculum a livello nazionale, questo significa che c'è un curriculum in tutto il Paese e c'è un margine perché gli stati possano dare un'ottica particolare alle loro regioni, stati e culture però è un margine molto piccolo"*(C12,6). Un ruolo ancora limitato, che non permette un adeguato riconoscimento dei contributi locali: *"io credo che il Messico abbia fatto passi importanti in materia di decentramento amministrativo però non ha potuto o voluto, perché la SEP continua decidendo contenuti centralmente in maniera ferrea e centralizzata e lascia fuori tutta la esperienza, i saperi le capacità locali per nutrire il curriculum educativo"* (B2,5). Questa incapacità di devoluzione del livello centrale non fa altro che rafforzare l'omogeneità del curriculum: *"non c'è una diversità curriculare che nella realtà corrisponda alla diversità curriculare degli stati e alla loro vocazione produttiva. Ancora siamo immersi in un centralismo molto grande"* (C12,6).

Secondo alcuni funzionari, anche i documenti politici fondamentali testimoniano una certa discrepanza sul grado di autonomia assegnato agli stati nella determinazione dei contenuti curricolari; da un lato, si sostiene che le proposte degli stati vengono pienamente contemplate, dall'altro che è la federazione a concedere l'esatto margine di accettazione delle proposte: *"nella elabora-*

zione di questo programma [settoriale di educazione] la legge generale di pianificazione dice che si dovrà ascoltare le diverse entità. In teoria, in questo piano [PND] abbiamo la visione di tutti gli stati, tutti i gruppi, tutte le associazioni della società o i loro rappresentanti, ossia è il risultato di un processo di consulta. Però la legge generale di educazione, che è il nostro strumento e che è un documento che da molta luce su come è organizzato il sistema educativo, stabilisce che la pianificazione è nazionale e che gli stati avranno un margine per inserire nel curriculum contenuti propri” (C12,6).

Viene più volte rimarcato che la situazione dell’educazione è frutto della più generale mancanza di effettività nel decentramento messicano: *“è che il sistema è terribilmente verticale, io non vedo che questo adesso possa cambiare. Non è solo il sistema educativo, è tutto il paese, ossia il federalismo non è realizzato” (C13,10).* Per di più, è un tipo di sistema che si riproduce nella modalità con la quale gli stati interpretano la loro potestà: *“ha prodotto che si decentrino cose a partire dagli stati ma gli stati avevano una struttura nettamente verticale. I governatori degli stati hanno ora esattamente lo stesso schema. Diventa una discussione tra governatori e presidente, non è che ci sia stato un decentramento” (C13,10).* Per ovviare a questa criticità, servirebbe un’azione incisiva, da più parti già individuata, la cui strada non è stata ancora percorsa: *“c’era un’intenzione di decentrare le 12 entità federate e che ciascuna entità decentralizzasse verso i municipi; questo secondo punto, ancora non si realizza. La politica educativa (...) ancora deve camminare molto per decentrare” (C18,6).*

Questo pregiudica seriamente un apprezzamento dei vantaggi che il decentramento educativo potrebbe apportare al sistema, generando più detrattori che sostenitori di tale politica e facendo sì che, per reazione, si tenda a sottolineare le competenze centrali: *“disgraziatamente, dal mio punto di vista, invece di aver provocato una discussione più forte verso un decentramento maggiore, sta generando una grande sfiducia verso il decentramento che sta portando a ri-centralizzare cose. E tutto questo si vede nel sistema educativo: il sistema educativo ha decentrato le scuole e ha decentrato il bilancio però mantiene centralizzata la approvazione di molto di ciò che si fa” (C13,10).*

Il centralismo persistente in educazione viene da più parti letto come anacronistico: *“la politica curriculare omogenea, la politica curriculare monoculturale è stata necessaria al momento della formazione della Repubblica. Identitariamente lo stato nazione messicano aveva bisogno di un sistema così, come tutti i sistemi nati dalle rivoluzioni liberali, però in questo momento, nel momento in cui questo stato nazione cambia, evidentemente il sistema educativo è ancora sussidiario di questo modello di stato nazione” (C21,2)* e non adeguato alla realtà di un Paese tanto ricco di esperienze: *“io spero che Messico possa entrare alla nuova fase di sviluppo delle*

capacità locali perché questo tessuto sociale sul quale posa la nazione, di questo sono convinto, Messico non è la capitale, non è Tenochtitlan secolo 21, Messico è il tessuto sociale del Chiapas, dello Yucatan (...) Se la politica non capisce che la nazione poggia su questo tessuto sociale, questo è il rischio” (B2,5).

Allo stesso tempo, si ritiene necessaria una certa vigilanza perché il decentramento sia mitigato da un’istanza di coordinamento centrale volta a eliminare alcuni degli effetti negativi che indubbiamente può portare con sé: *“qualcosa è molto lamentabile: una volta che si fa il decentramento, le entità più sviluppate potevano risolvere, e quelle che sono ancora a lato, che normalmente sono quelle dove si trova più popolazione indigena, si sono trovate come orfane, senza sapere cosa fare” (C17,5).*

Il decentramento e la promozione della diversità culturale appaiono legati da una dinamica positiva, di reciproco sostegno e alimentazione. Da un lato, è *“un sistema di accordi per permettere più libertà nelle decisioni quotidiane” ad “aiutare la diversità” (C13,10): “il fatto che Messico sia un sistema federale ha facilitato le cose, io credo che il fatto che questi gruppi [indigeni] si esprimano era molto difficile quando tutto era centrale, si va marcando la necessità di continuare a cambiare” (C18,6).* Dall’altro, la promozione della diversità culturale in campo educativo permette di vedere la questione delle varietà locali con occhi diversi e incentiva processi di decentramento: *“credo che nella misura in cui tutti questi avanzamenti della educazione interculturale ci parlano della ricchezza e ci fanno riconoscere nella ricchezza culturale o pluralità, già allora possiamo varare un nuovo capitolo del federalismo nel quale si dà un'educazione più pertinente per ciascuna necessità delle entità” (C12,6).*

LE MIGRAZIONI

Un altro tema più volte richiamato nel corso delle interviste è stato quello delle migrazioni come fattore-stimolo delle politiche per la promozione della diversità culturale.

La dinamica attuale dei flussi migratori in Messico ha direttamente a che fare con l’educazione indigena e con la proposta del modello interculturale. Molti dei cittadini messicani dediti alla migrazione sia interna che verso gli USA sono infatti persone appartenenti alle popolazioni indigene: *“la mobilità degli indigeni è impressionante: abbiamo Mixtechi negli USA, in Canada e Alaska e non solo i mixtechi. Popoli interi di Michoacan che stanno negli USA; popoli interi di Puebla,...” (B2,2)* e le grandi città messicane sono sempre più un crogiuolo di innumerevoli culture.

Questa mobilità viene a rendere meno compatta la coincidenza tra identità indigena e localizzazione territoriale, tradizionalmente alla base della comprensione delle dinamiche delle comuni-

tà indigene: *“questa popolazione era relativamente circoscritta alle regioni indigene; ora è sempre meno vero. Adesso abbiamo quasi il 10% della popolazione indigena nelle città”* (C13,6); *“per la dinamica contemporanea attuale, la maggior parte della popolazione indigena non sta nelle comunità di origine, si trova nelle grandi città, nei campi agricoli, negli USA”* (C21,6).

Il fenomeno della migrazione si profila quindi come un importante elemento di rottura nei confronti della barriera tra due mondi spesso concepiti come separati: *“siccome giustamente i movimenti migratori hanno portato a luoghi dove nemmeno si conosceva l’esistenza della popolazione indigena in Messico, attraverso i migranti si sta prendendo coscienza con molta fretta”* (C17,8), che ora sono costretti ad entrare in contatto: *“io credo che le condizioni stesse del paese andranno a rompere questa segregazione nella misura in cui i docenti di educazione indigena potranno uscire dalle loro regioni per servire le scuole generali nella città”* (C13,9).

E’ l’occasione che permette di guardare all’educazione indigena da un altro punto di vista, riflettendo sulla sua architettura, *“non è possibile continuare a pensare che vado a servire comunità in una entità isolata della SEP”* (B2,2); *“quanto continuare a perpetrare un sistema di questa natura aiuta, quando puoi aggiungere la dinamica contemporanea attuale? Ossia: continuare a guardare la questione dell’educazione indigena come educazione indigena, mi pare che non è più come sia”* (C21,6); e generando occasioni per studiare strategie alternative, *“ciò che uno guarda è che certe situazioni aiutano a rompere certe barriere. Stiamo avendo molti bambini indigeni in scuole generali, che già c’erano ma che ora si rendono visibili. Quando questo succede, riflettiamo sulla situazione della DGEI. La questione è: se tutti i bambini originari devono avere attenzione nella loro lingua, non solamente quelli che stanno nelle comunità indigene, che cosa dobbiamo fare?”* (C4,6).

Il risultato è che *“attraverso i migranti si sta prendendo coscienza con molta fretta, e rapidamente si sta dando migliore attenzione che nei luoghi dove gli indigeni sono stati tutta la loro vita”* (C17,8). Lontano dai dettami tradizionali con la quale si rappresentava l’educazione indigena e a causa della compresenza nella stessa aula di una varietà maggiore di culture, si generano così reali esperienze di educazione interculturale in senso globale: *“è un lavoro molto interessante con loro [i migranti], soprattutto la direzione nella formazione dei docenti su ciò che è il lavoro con la diversità, del conflitto, tutto ciò che è la prospettiva interculturale nell’aula”* (C15,2).

CAPITOLO 5

CONTENUTO DELLE POLITICHE EDUCATIVE

“La politica educativa deve possedere un' impostazione completa a partire dalla proposta filosofica, e da lì dobbiamo scendere fino a pensare quali contenuti nello spazio dell'aula, quale relazione maestro- alunni e della comunità con la scuola. Una politica di queste dimensioni non esiste in questo momento; non esiste nella politica educativa per la diversità culturale”³⁴²

Il capitolo focalizza la seconda dimensione dell'analisi, il contenuto delle politiche, attraverso l'esame dei documenti che fondano la politica educativa messicana. Dopo le considerazioni riferite ai singoli documenti e la concezione della diversità culturale ricavabile per la globalità delle politiche educative, si propongono alcune linee interpretative basate sulle opinioni dei testimoni-chiave e sulla letteratura adottata per il contesto messicano. Infine, un apposito paragrafo è dedicato a proporre la visione delle persone intervistate sulla diversità culturale.

5.1 ANALISI DEI SINGOLI DOCUMENTI

La concezione della diversità culturale nelle politiche educative pubbliche è individuabile, come abbiamo visto, analizzando i contenuti dei documenti-fonte della pianificazione in campo educativo³⁴³: Costituzione, Piano Nazionale di Sviluppo, Legge Generale di Educazione, Programma Settoriale di Educazione. Tali materiali hanno un carattere pubblico e ufficiale, poiché prodotti dallo Stato Federale, inteso come potere legislativo ed esecutivo, nell'esercizio delle proprie funzioni; la loro finalità, non dimentichiamo, è propriamente la divulgazione intenzionale di un messaggio indirizzato alla nazione messicana, senza distinzione di ambiti regionali. Questi documenti, quindi, veicolano volontariamente un “discorso di stato”³⁴⁴ e gli elementi che di esso possiamo riferire alla diversità culturale incarnano non solo la visione istituzionale sul tema ma anche l'immagine che si desidera comunicare verso l'esterno.

Insieme alle fonti prime della pianificazione educativa, è parso opportuno rendere conto di alcuni documenti-simbolo prodotti dalle dipendenze di governo incaricate nello specifico delle politiche per la diversità culturale, cioè la Direzione generale di Educazione Indigena e la Coordinazione Generale di Educazione Interculturale e Bilingue. Tali documenti, infatti, vengono pre-

³⁴² Intervista A1,1.

³⁴³ Per questo aspetto, si rimanda alla trattazione precedentemente esposta; cfr. 4.1.

³⁴⁴ “Discorso” qui inteso secondo l'interpretazione dell'analisi critica esplicita in 1.3.1.

sentati dallo stesso governo come elementi di un continuum che, partendo dalle fonti, discende fino a specifiche traduzioni sul piano operativo, come programmi o piani di lavoro. I materiali prodotti dalla CGEIB e dalla DGEI, allo stesso tempo, si distinguono dalle fonti prime in quanto la visione da essi veicolata non corrisponde precisamente al discorso di stato dominante. Si riflette, in qualche modo, l'identità organizzativa caratteristica che queste entità sono andate costruendo nel tempo, quasi eccentrica rispetto all'apparato del ministero dell'educazione, che le vede dedicate ad azioni maggiormente assimilabili alla ricerca e riflessione intorno al tema della diversità culturale. Questa distinzione si evidenzia spesso in una maggiore organicità del discorso di nostro interesse, come mostrano i commenti ai singoli documenti.

Per quanto riguarda lo sviluppo dell'analisi, per ogni documento vengono esposti una breve descrizione generale, il lessico della diversità culturale ricavabile e, di seguito, la relazione con le nozioni portanti del testo (la sintassi), esemplificata in una mappa concettuale per concludere con un commento su alcuni degli aspetti nodali emersi durante l'analisi del testo.³⁴⁵

5.1.1 COSTITUZIONE POLITICA DEGLI STATI UNITI MESSICANI

Fonte:	Stati Uniti del Messico, Congresso della Unione
Titolo:	Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos
Tipologia:	Carta fondamentale
Livello di accesso:	pubblico (1)

Il testo originale della Costituzione, risalente al 1917, ha subito nel tempo numerose riforme, fino alla più recente del luglio 2010. Il lavoro di analisi è stato svolto sulla penultima versione, quella dell'agosto 2009, che include comunque la più sostanziale riforma del 2001 che ha riguardato due brani importanti per la nostra trattazione, cioè l'articolo 2 e l'articolo 4.

A livello di contenuti generali, la CPEUM fonda la nozione di educazione come “diritto sociale”³⁴⁶, leva dello sviluppo integrale della persona e mezzo importante per superare le brecce cui la popolazione indigena è soggetta. Attraverso l'educazione, “lo stato ricerca la conformazione di una società più democratica, equa ed inclusiva, orientata al nazionale.”³⁴⁷ L'educazione impartita dallo stato deve orientarsi verso il fomento dell'amore per la patria e, allo stesso tempo, alla coscienza della solidarietà internazionale, della indipendenza e giustizia. Soprattutto si insiste sull'incentivare il progresso scientifico come mezzo per liberarsi “dalla sottomissione,

³⁴⁵ Le riflessioni proposte hanno diretta attinenza con quanto sistematizzato nelle griglie di analisi del testo che, per singolo documento, sono consultabili in allegato. Cfr. Allegato.

³⁴⁶ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, art. 3.

³⁴⁷ Ibidem.

dall'ignoranza, da ogni fanatismo e pregiudizio".³⁴⁸ Il criterio verso cui si orienterà l'educazione sarà democratico, nazionale ma senza esclusioni; contribuirà alla "migliore convivenza umana".³⁴⁹

Il termine "diversità culturale" ha solo un'occorrenza in questo testo; esaminando l'unico brano in cui compare (Titolo 1, art. 4, p. 6, cap. 3), è possibile ricavare le seguenti informazioni.

LESSICO DELLA DIVERSITA' CULTURALE

ASSOCIAZIONI

in tutte le sue manifestazioni ed espressioni, rispetto della libertà creativa, accesso alle manifestazioni culturali, stato promotore, diffusione e sviluppo della cultura, accesso alla cultura, cultura, esercizio dei diritti culturali, diverse culture.

DEFINIZIONI

- 1.gamma delle espressioni culturali e artistiche;
- 2.pluralità delle culture esistenti nella nazione.

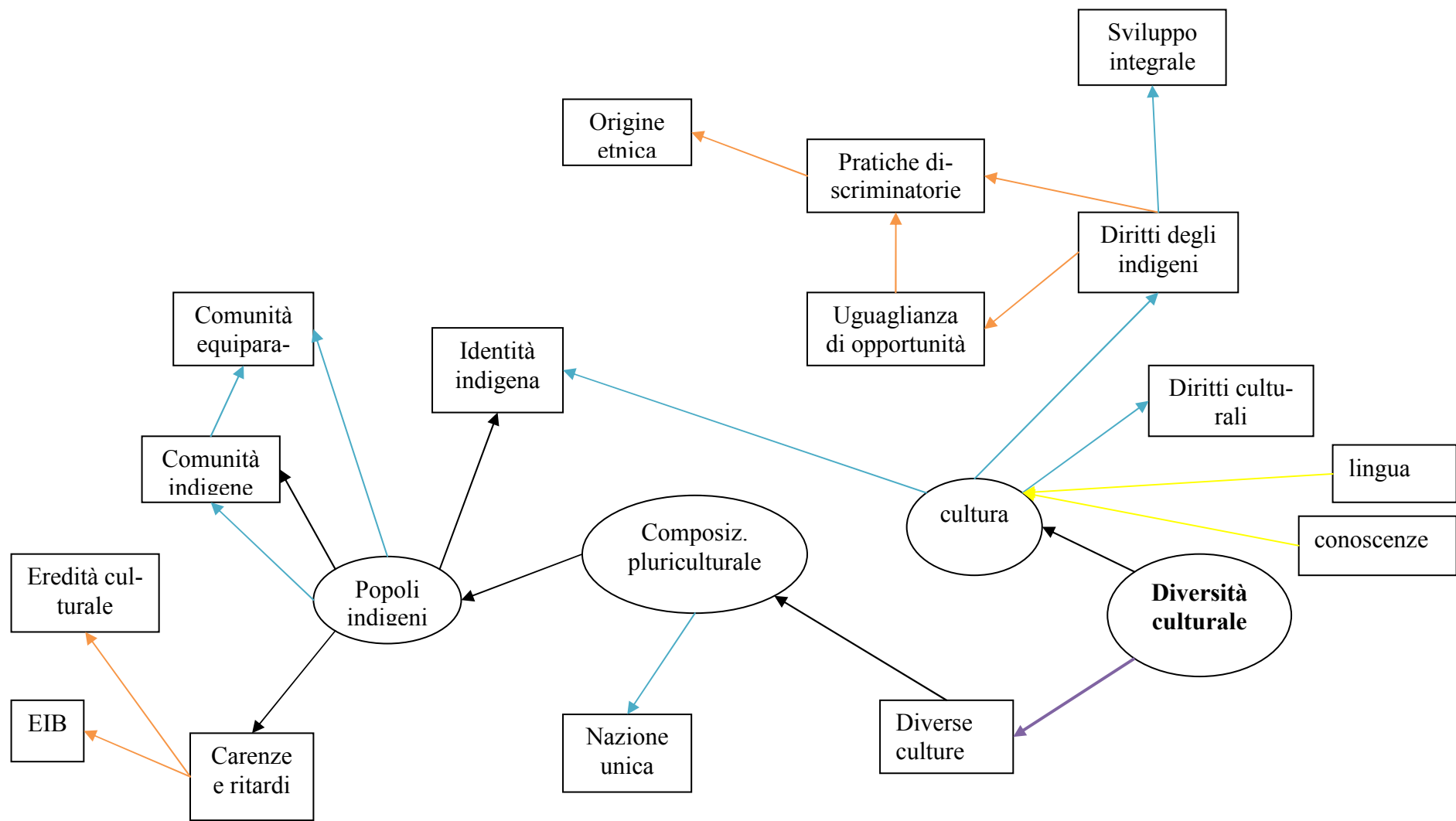
SINTASSI

CONCETTI PORTANTI DEL TESTO: cultura, composizione pluriculturale, popoli indigeni.

LEGENDA	
Implicazione logica	↔
Congiunzione semplice	→
Restrizione	→
Disgiunzione	→
Esclusione reciproca	→
Equivalenza semantica	→
qualificazione	→

³⁴⁸ Ibidem.

³⁴⁹ Ibidem.



Constatando che, oltre a comparire solo una volta in tutta la Costituzione, il lemma “diversità culturale” non viene definito in maniera propria e neppure qualificato in modo esaustivo, possiamo evidenziare l’assenza di un vero e proprio discorso sulla diversità culturale.¹ E’ senz’altro significativo che la diversità culturale venga citata nell’articolo 4, il quale elenca i diritti fondamentali della persona; essa viene indicata però semplicemente come un elemento cui dare attenzione e cura, che in questo contesto significa di fatto promuovere i mezzi per la diffusione e lo sviluppo della cultura. Il soggetto cui se ne riferisce la responsabilità, cui spetta la promozione di mezzi adeguati all’obiettivo, è lo Stato.

Per caratterizzare ulteriormente il concetto, si sostiene che della diversità culturale ci sono differenti manifestazioni ed espressioni; la vediamo relazionata alla libertà creativa ed alle iniziative culturali. Sembra, quindi, che in questo brano la diversità culturale sia più che altro associata all’ambito culturale in senso stretto. Insieme all’accesso e alla promozione della cultura, però, appare anche l’importante riferimento all’esercizio dei diritti culturali, che ci permette di ampliare il senso della nostra nozione.

Proprio tramite l’associazione con “cultura”, che appare ben quattordici volte nel testo sia nell’accezione singolare che plurale, si sviluppa un fitta rete di relazioni tra termini che gravitano nel campo semantico della diversità culturale: culture diverse, pluriculturale, culturale/culturali, interculturale.

Successivamente è la nozione di popoli indigeni a divenire il centro del discorso; dei popoli indigeni si fornisce un buon livello di descrizione, così qualificato:

conservano le proprie istituzioni sociali, economiche e culturali; coscienza della loro identità basata sulle lingue e le conoscenze; composti da comunità intese come unità sociali, economiche e culturali; il loro criterio di riconoscimento è etnologico e territoriale; necessità di riconoscimento dei loro diritti; esistenza di situazioni di discriminazione e brecce.

La relazione tra i due concetti si sviluppa su questo binario: la diversità culturale coincide con le diverse culture esistenti nella nazione, per le quali il Messico risulta una nazione a composizione pluriculturale. Il carattere pluriculturale della nazione si sostiene sulla presenza dei popoli indigeni, quindi la diversità culturale del Messico è costituita dai popoli indigeni. Solo una volta vengono citate altre tipologie di comunità nominate “equiparabili” ai popoli indigeni ma, non essendone data nessuna definizione, non è possibile sapere a quali soggetti ci si riferisca in concreto e se siano intesi come componenti della pluriculturalità del Paese. In ogni caso, questo riferimento lascia in qualche modo intendere che la gamma sociale da considerare “culturalmente diversa” è maggiormente ampia.

¹ Per una più proficua comprensione degli elementi qui riassunti si rinvia alla consultazione delle griglie poste in allegato al presente testo; in questo caso, al contenuto delle griglie riunite sotto la dicitura COST.

Unicamente all'interno di questo discorso e del continuo richiamo al concetto di cultura, troviamo alcuni spunti che ci riportano, sebbene in maniera indiretta, alla nozione di diversità culturale. In primo luogo, si propone di incentivare il rispetto e la conoscenza delle diverse culture presenti nel Paese come strada per trovare rimedio alle carenze e alle brecce cui i popoli indigeni sono soggetti; in secondo luogo, si evidenzia la necessità di promuovere, da un lato, la prospettiva interculturale bilingue in educazione e, dall'altro, la valorizzazione dell'eredità culturale dei popoli indigeni.

Per spiegare questa centralità dei popoli indigeni nel discorso, dobbiamo ricordare che, tra le ultime revisioni della Costituzione messicana, quella del 2001 riguardante l'articolo II è direttamente riconducibile al contenuto degli accordi di San Andrés. Questi ultimi sono il documento ufficiale nel quale sono racchiuse le proposte di conciliazione scambiate nel 1996 tra il governo messicano e l'Esercito di Liberazione Nazionale (EZLN) capitanato dal comandante Marcos.² Il sollevamento zapatista propone precisamente una rivendicazione più decisa dei diritti delle popolazioni indigene che deve passare, nella sua fase iniziale, dalla modifica di alcuni articoli costituzionali. A prescindere dalla spinosa questione se l'attuale formulazione della Costituzione abbia mantenuto fede o meno agli accordi di S. Andrés, è evidente che il nuovo testo dell'articolo II ha un destinatario ideologico rappresentato, per un verso, dalle comunità indigene insorte a reclamare i propri diritti e, per l'altro, dalla restante parte della società: la maggioranza meticcica e privilegiata che, in quegli anni, ha dimostrato quasi nella sua totalità di appoggiare tali rivendicazioni e ha chiesto al governo cambiamenti a favore della minoranza indigena.

Per concludere, l'elemento centrale che ci preme sottolineare di questo documento, è il legame che si profila tra diversità culturale e popoli indigeni: i popoli indigeni costituiscono, nel discorso della Costituzione, la fonte della diversità culturale del Messico.

² Quella del sollevamento zapatista e degli accordi di San Andrés è una delle vicende che tratteremo in seguito, al fine di fornire alcuni elementi di interpretazione sulla postura dello stato messicano nei confronti dei popoli indigeni (cfr. 5.3). Ci limitiamo qui ad un breve riferimento per intendere lo spazio dedicato dalla costituzione ad una specifica categoria di cittadini.

5.1.2 LEGGE GENERALE DELL'EDUCAZIONE

Fonte:	Stati Uniti del Messico, Congresso della Unione
Tipologia:	Legge
Titolo:	Ley General de Educación
Livello di accesso:	pubblico (1)

La Legge Generale di Educazione ha subito numerose revisioni; è evidente soprattutto un certo intento di riforma strutturale nell'arco di tempo dal 2004 al 2010, nel quale è stata interessata anche da due modifiche per anno. La versione sulla quale è stata condotta l'analisi è quella datata 17 aprile 2009.

Oltre a dichiarare, in esplicita coerenza con l'articolo 3 della Costituzione,³ le linee generali che devono orientare l'educazione pubblica in tutto il Paese, la legge stabilisce i compiti e le responsabilità delle varie dipendenze incaricate del settore e le potestà dei tre livelli di governo.⁴ Riprendendo i concetti costituzionali dell'universalità e dell'uguaglianza di opportunità in educazione, si stabilisce che tutti gli abitanti del Paese abbiano le stesse opportunità di accesso al sistema educativo. L'educazione è vista come mezzo per ottenere maggiore equità e giustizia sociale, per promuovere la democrazia e la coesione sociale, per stimolare la competitività e lo sviluppo economico del Paese. Inoltre, si insiste molto sulla laicità e sulla vigilanza contro l'ingerenza di ogni dottrina religiosa.

Passando all'analisi del testo,⁵ si è costato che il lemma "diversità culturale" non compare nemmeno una volta in tutta la legge nazionale dell'educazione. Sembrandoci il fatto indicativo della posizione dello stato messicano sul tema, abbiamo ricavato altri elementi utili all'analisi rintracciando le occorrenze dei termini correlati a "diversità culturale" nel precedente. Se, infatti, Costituzione e Legge dell'educazione sono presentati come fonti intimamente legate del discorso pubblico sull'educazione, è in questo legame che vanno ricercati indizi sulla collocazione della diversità culturale nella visione generale. Il concetto che gravita nella sfera di nostro interesse maggiormente citato è, in questo testo, quello di "cultura", del quale abbiamo ricostruito lessico e sintassi.

³ Cui la legge si riferisce dichiaratamente, dimostrando piena continuità tra le fonti.

⁴ Per una disamina di questi due aspetti, cfr. rispettivamente 3.3 e 4.2

⁵ Rimandiamo, per questo documento, all'insieme di griglie codificate con LEY.

LESSICO

CULTURA

ASSOCIAZIONI

è acquisita, trasmessa, accresciuta tramite l'educazione; da diffondere, rafforzare; è costituita da beni e valori; è universale, è nazionale; è nostra; è patrimonio, tradizioni, particolarità regionali.

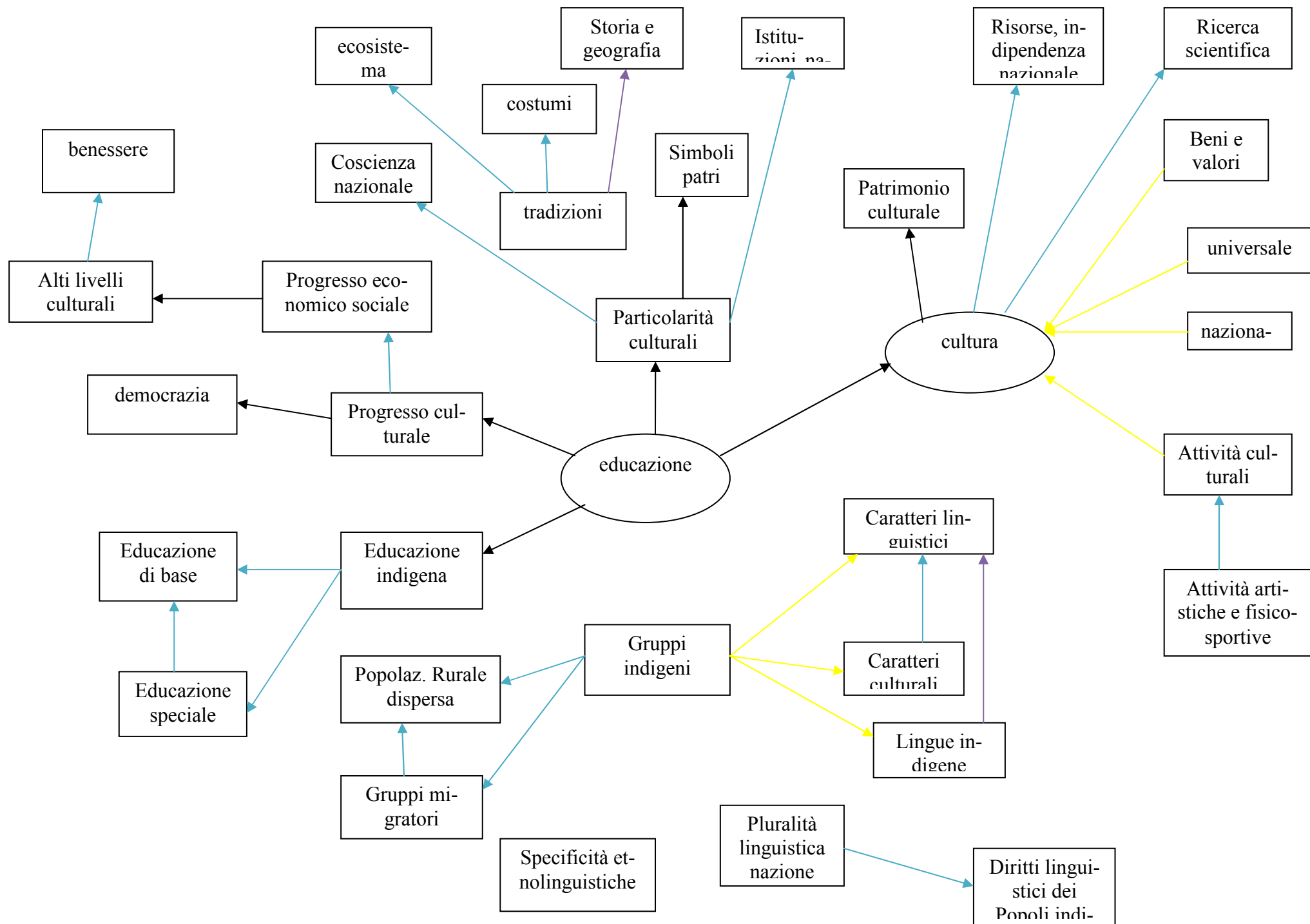
DEFINIZIONI

- 1.insieme dei beni, dei valori, delle tradizioni che costituiscono un patrimonio della nazione o delle regioni;
- 2.insieme delle conoscenze, del sapere, acquisito tramite l'educazione e la ricerca scientifica e tecnologica;
- 3.insieme delle attività espressive, associate alle artistiche e fisico-sportive.

SINTASSI

CONCETTI PORTANTI DEL TESTO: cultura, educazione

LEGENDA	
Implicazione logica	
Congiunzione semplice	
Restrizione	
Disgiunzione	
Esclusione reciproca	
Equivalenza semantica	
qualificazione	



E' stato molto difficile ricostruire un'unica mappa semantica del documento in quanto, forse anche a causa del fatto che si organizza in brevi articoli a sé stanti, non è immediatamente visibile il legame tra le diverse tematiche. A parte la centralità giustamente attribuita al concetto di educazione, che permea tutta la trattazione, si presentano piuttosto una serie di schemi di discorso separati, che ruotano attorno a diverse nozioni, ma spesso tra loro disgiunti anche nel caso si riferiscano alla stessa nozione.

Cominciando dal lemma "cultura", quest'ultimo appare come termine polisemico il cui significato oscilla continuamente tra sapere, istruzione e bagaglio culturale in senso lato. Il suo utilizzo denota una notevole versatilità, comparando in schemi di discorso alquanto diversificati. Un primo schema di discorso, è quello legato alle manifestazioni culturali intese in senso stretto, quindi le relazioni che si presentano sono con termini quali: attività artistiche, sportive, programmi culturali. Un altro schema è quello che interpreta la cultura come forma di pensiero o scelta etica, che vediamo prospettarsi nel caso delle locuzioni: cultura della pace, della non violenza, della trasparenza, cultura educativa. Acquista una certa rilevanza anche lo schema relativo alla cultura come conoscenza e sapere, che si lega alle nozioni di ricerca scientifica e tecnologica e sulla base del quale si propone il miglioramento, l'elevazione culturale del popolo messicano tramite le campagne di istruzione (alfabetizzazione).

Avvicinandoci al versante semantico per noi più rilevante, quello della valenza identitaria della cultura, dobbiamo rilevare uno schema di interpretazione del discorso legato alla coscienza nazionale messicana, alla valorizzazione dei simboli patri e delle istituzioni nazionali, alla propria storia e sovranità, che viene ridondantemente sottolineata come "nostra", anche nei confronti dell'influenza estera. All'interno di questo schema, troviamo il riferimento alle tradizioni e al patrimonio culturale, qui però presentate come un unico indifferenziato, quali espressione dell'identità nazionale (cultura messicana, patrimonio culturale messicano).

A questo discorso, si affianca lo schema di interpretazione legato alla differenziazione territoriale, sia essa regionale che statale, citata come prima fonte della diversificazione culturale. E' qui che troviamo le nozioni di particolarità culturali, specificità etnolinguistiche, pluralità linguistica. La pluralità linguistica è ciò che nel discorso pone il nesso con i soggetti portatori di diversificazione culturale che, a differenza della costituzione, vengono specificati e differenziati: gruppi indigeni, comunità rurali disperse, gruppi migratori. In particolare, dei gruppi indigeni si dice che sono diversi, che hanno proprie caratteristiche culturali e linguistiche, che le entità pubbliche devono adoperarsi per riconoscere i loro diritti linguistici, proponendo un trattamento differenziato nel campo educativo. Viene infatti più volte richiamata la nozione di "educazione indigena", con la possibilità di utilizzare la lingua madre indigena di propria pertinenza. Desta in-

teresse il fatto che, al momento di richiamare i compiti dello stato rispetto agli ordini e alle modalità educative, si specifichi sempre che va inclusa anche l'educazione indigena, quasi fosse necessario ricordarlo.

Riassumendo, nel documento è interessante rilevare l'assenza del legame diretto tra educazione e diversità culturale, recuperabile solo se ci riferiamo al ruolo dell'educazione indigena nel conservare e accrescere le specificità culturali dei diversi gruppi indigeni. Ci si chiede se la totale mancanza di riferimento al nostro lemma in un documento il cui scopo è precisamente presentare la struttura e gli scopi del sistema educativo nazionale sia intenzionale; in questo caso, pare fondato problematizzare lo spazio effettivo conferito alla diversità culturale nel SEN.

5.1.3 PIANO NAZIONALE DI SVILUPPO

Fonte: Stati Uniti del Messico, Presidenza della Repubblica

Tipologia: Piano sessennale

Titolo: Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012

Livello di accesso: pubblico (1)

Il Piano Nazionale di Sviluppo preso in esame è quello del sessennio in corso, emanato il 31/7/2007. La finalità dichiarata di questo documento è quella di stabilire “gli obiettivi nazionali, le strategie, le priorità che durante la presente amministrazione dovranno reggere l'azione di governo, in tal modo che questa abbia una traiettoria e una direzione chiara”,¹ in accordo con quanto stabilito dalla Legge di Pianificazione. Esso viene presentato come segno dell'impegno che il governo federale assume con i cittadini; soprattutto si insiste sulla sua possibilità di generare una piena rendicontazione,² vista come condizione indispensabile per il buon governo. Il Piano si struttura attorno a priorità di sviluppo, da cui scaturiscono strategie generali ed obiettivi nazionali, definiti “basi solide realistiche, e soprattutto responsabili”³ per avanzare nella trasformazione del Paese. Le priorità sono: Stato di diritto e sicurezza, economia competitiva e generativa di impiego, uguaglianza di opportunità, sostenibilità ambientale, democrazia effettiva e politica estera responsabile. L'enfasi di questo Piano è posta sul concetto di sviluppo sostenibile, inteso come “processo permanente di ampliamento delle possibilità che permettano ad ogni messicano una vita degna ma senza compromettere il patrimonio delle generazioni future”.⁴ Il PND si propone come parte di una strategia di trasformazione più vasta, denominata “Messico 2030”, che prefigura appunto gli obiettivi di sviluppo pensati su un arco di tempo di trent'anni. Inoltre, il presen-

¹ PND 2007-20112, Mensaje del presidente, p. 9.

² Ibidem.

³ Ivi, p. 10.

⁴ Ibidem.

te PND viene presentato come frutto di un processo di consultazione democratica con tutti i settori della società, che hanno potuto esprimere le proprie inquietudini ed aspirazioni.⁵

Per quanto riguarda la nozione di diversità culturale, sebbene nel testo si presenti solo tre volte, ne viene data un'esaustiva qualificazione, che permette di collocarla chiaramente nel discorso generale proposto dal Piano Nazionale di Sviluppo.⁶ Nel caso di questo documento, abbiamo deciso di ricavare la descrizione anche di altri termini correlati per chiarire ulteriormente le specificità del nostro lemma. I termini scelti sono: diversità, interculturale, cultura e culture.

LESSICO

DIVERSITA' CULTURALE

ASSOCIAZIONI

forza della nazione, è del Messico, richiede riconoscimento e promozione, ne fanno parte culture e arte indigene, è grande, accompagna la diversità biologica, legata a comunità rurali e indigene, va conservata con il patrimonio culturale.

DEFINIZIONI

- 1.valore: forza della nazione, richiede riconoscimento e promozione, va conservata;
- 2.caratteristica del paese: del Messico, è grande, accompagna la diversità biologica, patrimonio culturale;
- 3.fattore basato su presenza particolari gruppi umani, come rurali e indigeni: ne fanno parte culture e arte indigene, legata a comunità rurali e indigene.

DIVERSITA'

ASSOCIAZIONI

da rispettare e accettare, non discriminazione, pluralità e tolleranza, dovuta a caratteristiche diverse, merita inclusione, legata a identità personale.

DEFINIZIONI

- 1.dimensione di individui e gruppi sociali

INTERCULTURALE

ASSOCIAZIONI

modalità educativa, bilingue, ha come meta la popolazione indigena, è una modalità di dialogo, è scambio culturale, avviene tra regioni, gruppi sociali, popoli indigeni.

DEFINIZIONI

- 1.modalità educativa
- 2.modalità di relazione

⁵ Ibidem.

⁶ L'analisi del documento è consultabile nelle griglie codificate con PLAN.

CULTURA

ASSOCIAZIONI

dà forza al Messico; è parte delle ricchezze del Paese, è ciò che attrae nel Messico, è ciò che lo differenzia da altri Paesi; legata ad attività artistico ricreative; vi si accede, si scambia e si genera; è fondamento della nazionalità messicana, ha manifestazioni, è universale, è nazionale, ha un patrimonio millenario; compone un ricco patrimonio, dei popoli indigeni; è la somma del meglio del passato e del presente del Messico, genera orgoglio, ha una ricchezza millenaria, si è manifestata in forme molto diverse nella storia; Attività centrale per la salute e la vitalità della società; È motivo di legame con America Latina; dà orgoglio.

DEFINIZIONI

- 1.carattere peculiare e distintivo della nazione Messicana;
- 2.attività espressiva, al pari di arte e sport;
- 3.espressione della conoscenza umana;
- 4.attributo di particolari gruppi umani come la popolazione indigena;

CULTURE

ASSOCIAZIONI

nutrono l'identità del Messico come nazione, da ampliare e arricchire; sono proprie dei popoli indigeni; si trasformano; Sono autoctone; sono una delle risorse di maggior valore del patrimonio della nazione, impronta della nostra origine più remota, vive attuali e future;

DEFINIZIONI

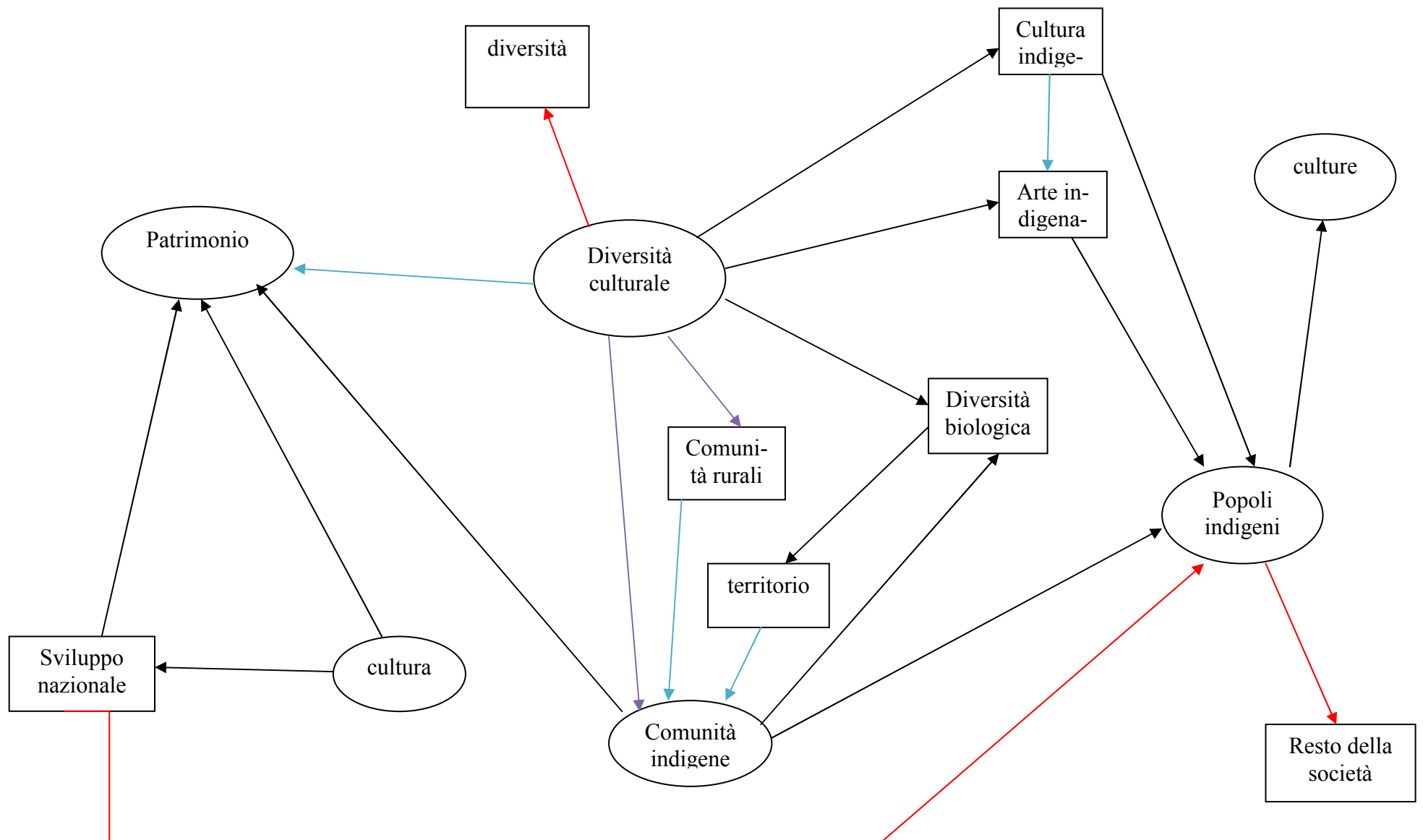
- 1.Carattere peculiare del patrimonio della nazione e delle popolazioni indigene;

SINTASSI

CONCETTI PORTANTI DEL TESTO: diversità culturale, cultura, culture, popoli indigeni, pa-

LEGENDA

Implicazione logica	
Congiunzione semplice	
Restrizione	
Disgiunzione	
Esclusione reciproca	
Equivalenza semantica	
qualificazione	



Il testo contiene tre occorrenze del lemma “diversità culturale”. Benché poco numerose, esse sono pregnanti e permettono di abbozzare un discorso organico sul concetto in esame; soprattutto, il testo consente di creare un unico schema di discorso, grazie all’esplicitazione delle relazioni tra il nostro lemma e i concetti portanti del discorso che lo coinvolge.

Per quanto riguarda il concetto di diversità culturale, esso viene inteso in tre modi: come un valore, come un dato di fatto evidente, in quanto è una caratteristica del Paese, e come fattore generato dalla presenza di particolari gruppi umani, nello specifico le comunità indigene e rurali.

Nel primo caso, essa viene presentata come forza della nazione ed elemento da promuovere, da valorizzare; è associata alla nozione di patrimonio culturale. Nel secondo caso, la diversità culturale è un dato incontrovertibile in Messico e caratterizza il Paese allo stesso modo della diversità biologica. Spesso si insiste sul fatto che Messico deve promuovere la sua immagine all’estero basandosi su queste caratteristiche, le quali andrebbero maggiormente promosse per generare dinamiche di sviluppo. Ci si riferisce soprattutto al turismo e alla produzione artistica. Anche in questo caso, si associa alla nozione di patrimonio.

Da ultimo, la diversità culturale viene fin dalla prima apparizione associato alla presenza delle popolazioni indigene nel Paese. Sono infatti la cultura e l’arte indigena a rappresentare la fonte della diversità culturale, che è una delle forze della Nazione. Altri gruppi umani citati come fondamento della diversità culturale sono le comunità rurali. Va sottolineato che pare esistere un legame diretto tra la diversità culturali e specifiche comunità identificate con determinati contesti geografici o ambientali; non si esplicita, ad esempio, alcun legame tra diversità culturale e contesto urbano, così come è assente ogni riferimento ad altri gruppi umani. Un altro aspetto degno di nota è che, nel momento in cui si relaziona la diversità culturale con alcune specifiche comunità, si genera una linea di separazione dal modello culturale della popolazione messicana in generale. Questa traccia viene confermata allorché, si sostiene, i popoli indigeni devono essere integrati al resto della società, lasciando intendere una disgiunzione tra le due sfere.

Nel testo appare anche la nozione di diversità senza ulteriori specifiche, intesa come dimensione di individui e gruppi sociali, della quale si dice che è da rispettare e accettare. Essa è legata all’identità personale, è associata alle idee di non discriminazione, pluralità e tolleranza; si dice che la diversità sia dovuta a condizioni varie, tra cui si citano quelle fisiche, geografiche, economiche e di genere, ma non i fattori culturali. Nel discorso, quindi, si crea una disgiunzione tra diversità culturale e diversità.

I concetti portanti del discorso, rintracciabili attraverso l’analisi sintagmatica, sono: cultura e culture, popoli indigeni (spesso compare anche “comunità indigene”), patrimonio. Dobbiamo ci-

tare anche la nozione di sviluppo, asse portante del Piano nazionale, che però non viene messa direttamente in relazione con quella di diversità culturale.

Per quanto riguarda il concetto di cultura, esso in questo testo dispiega tutta la sua intrinseca polivalenza semantica. Viene utilizzata con varie accezioni ed in numerose associazioni di idee. Abbiamo perciò scelto solo alcune di esse, quelle trovate in associazione al discorso sulla diversità culturale. Le accezioni di cultura non considerate nella nostra analisi sono qui di seguito riassunte, per dare un'idea della ricchezza del termine. Esse rimangono più che altro nell'universo semantico di cultura intesa come forma mentale o di pensiero: cultura della legalità, dell'ambiente, di responsabilità, ambientale, della non violenza, politica, che discrimina la donna, di rispetto, di opacità, anticorruzione, civica, della trasparenza, della denuncia, contributiva, del consumo intelligente, della salute, della valutazione, informatica, dell'uguaglianza, di prevenzione, civico-democratica, di ricreazione fisica, sportiva, dell'acqua, della sostenibilità ambientale, democratica, civico-politica, di servizio, civica, della partecipazione responsabile, della migrazione, di migrazione.

Per quanto riguarda invece la dimensione che interessa la nostra analisi, dal testo si riescono a comporre almeno quattro definizioni del termine cultura. Essa risulta essere:

- 1-carattere peculiare e distintivo della nazione Messicana;
- 2-attività espressiva, al pari di arte e sport;
- 3-espressione della conoscenza umana;
- 4-attributo di particolari gruppi umani, come la popolazione indigena.

Nel primo caso, si sottolinea l'idea di una identità nazionale comune, fondata sui valori del Paese, della quale fa parte l'orgoglio per una storia ricca e importante, oltre che per il patrimonio culturale diversificato. Qui il discorso si lega alla presenza nel Paese delle popolazioni indigene ciascuna delle quali, come espresso nell'accezione numero quattro, è portatrice di una particolare cultura. La loro varietà rappresenta una ricchezza per il Paese, da difendere e promuovere. Si sottolinea, infatti, la condizione di svantaggio nella quale versano le popolazioni indigene che, oltre alla povertà e alla mancanza di integrazione nel contesto sociale più ampio, spesso vedono violati i propri diritti e votati all'estinzione alcuni loro caratteri culturali, ad esempio le lingue, non debitamente protette. Sullo sfondo del discorso traspare la separazione della popolazione indigena dal resto della popolazione, suggerita dall'esigenza di mettere in opera politiche per la loro integrazione con la società messicana nel suo complesso. Tutto ciò è supportato anche dalla disgiunzione esplicitamente riportata tra i termini popolazione indigena e non indigena.

La seconda accezione intende la cultura come attività espressiva, quasi sempre associata nel discorso all'arte e, meno frequentemente ma cospicuamente, allo sport. Essa va promossa, va in-

serita a pieno titolo nel sistema educativo ma anche fruita da una parte maggiore della popolazione messicana, poiché elemento necessario al pieno sviluppo dell'essere umano. Alcuni particolari gruppi svantaggiati, tra cui ancora i popoli indigeni, vanno sostenuti con politiche adeguate perché accedano alle varie manifestazioni artistiche e culturali, anche come protagonisti.

Infine, l'accezione numero tre, meno frequente delle altre, considera la cultura come equivalente del sapere e della conoscenza umana, la cui acquisizione va favorita soprattutto mediante un miglioramento del sistema educativo pubblico.

Un aspetto singolare del termine "cultura" riguarda il fatto che molto spesso esso viene utilizzato al plurale con una contestualizzazione un poco differente. Le "culture" sono carattere peculiare del patrimonio della nazione (un richiamo indiretto alla diversità culturale del Paese) e carattere peculiare delle popolazioni indigene; al plurale, infatti, il termine è sempre associato a "popoli indigeni". Un primo risultato di questa scelta linguistica del testo (distinguere tra plurale e singolare di cultura) è che paiono così conciliarsi due delle accezioni prima distinte: patrimonio della nazione e attributo tipico dei popoli indigeni.

Per quanto riguarda il concetto di sviluppo, esso entra nel nostro schema di discorso in quanto deve poggiare sul patrimonio della nazione e implica la cultura in quanto ricchezza di manifestazioni ma anche sapere ed educazione, poiché è importante la dimensione culturale dello sviluppo. Questo sviluppo deve essere sostenibile, in quanto la caratterizzazione biologica e culturale delle varie regioni del Paese meritano rispetto ed equilibrio, anche quando si voglia promuovere una maggiore competitività economica del Messico. Allo stesso tempo, si propone che le risorse naturalistiche e culturali vadano maggiormente sfruttate, per favorire un migliore sviluppo delle regioni più povere, che spesso sono proprio le più interessanti dal punto di vista della varietà biologico-culturale. In queste regioni si ubica la più numerosa presenza di popolazione indigena, che viene presentata come esclusa dalle dinamiche di sviluppo, nelle quali va invece integrata con urgenza.

Ricapitolando lo schema generale di discorso sulla diversità culturale, questa è l'analogo della diversità biologica del Paese, che si sostiene a sua volta grazie al fatto che le comunità indigene e rurali hanno cura dei territori in cui risiedono. "Diversità culturale" in Messico significa comunità indigene e rurali. Essa ha fondamento nell'arte e nella cultura indigena. Non coincide con la diversità in generale, essendo quest'ultima attributo dell'identità personale e dovuta ad alcune condizioni particolari, come il genere, lo status fisico ed economico. La diversità culturale è associata al patrimonio della nazione, che è fonte dello sviluppo e che implica la cultura. La cultura è una delle ricchezze della nazione ed implica a sua volta la presenza dei popoli indigeni, intesi come particolari gruppi umani distinti dal resto della società nel suo congiunto.

5.1.4 PROGRAMMA SETTORIALE DI EDUCAZIONE

Fonte:	Stati Uniti del Messico, Segreteria di Educazione Pubblica
Tipologia:	Programma sessennale
Titolo:	Programa Sectorial de Educación 2007-2012
Livello di accesso:	pubblico (1)

Esso viene descritto come un decreto di osservanza obbligatoria per tutte le dipendenze dell'amministrazione pubblica e dei governi subordinati che abbiano competenze nel settore educativo. Il programma settoriale analizzato, quello del presente sessennio, rimanda esplicitamente al piano nazionale di sviluppo, ponendosi come strumento con funzione analoga nel settore educativo; in esso infatti si stabiliscono "i principali risultati che si vogliono ottenere nel settore per contribuire alla costruzione di un Messico forte e competitivo nelle future decadi e che permetteranno di stabilire un processo chiaro di monitoraggio e rendicontazione verso i cittadini".¹ Le mete verso cui si orienta l'azione discendono dalla visione Messico 2030 e dal PND, in una sorta di sistema integrale che crea vincolo tra i documenti citati, tutti i programmi che da essi emanano e il processo di bilancio che ogni anno si elabora nelle diverse dipendenze della pubblica amministrazione.²

A livello di contenuti, si sostiene che questo programma condivide con quelli degli altri settori la "scommessa verso un Paese che avanzi sulla via dello sviluppo umano sostenibile, una nazione in cui tutti viviamo meglio".³ In termini generali, l'educazione assume qui una funzione strumentale, quale "principale propulsore di alcune trasformazioni del Paese"⁴, ad esempio i progressi economici e la modernizzazione, la ricerca scientifica e i miglioramenti nel campo della salute.

Il presente programma settoriale si organizza attorno a questi sei obiettivi:

1. Elevare la qualità dell'educazione perché gli studenti migliorino il proprio livello di riuscita, possiedano mezzi per accedere ad un maggior benessere e contribuiscano allo sviluppo nazionale;
2. Ampliare le opportunità educative per ridurre le disuguaglianze tra i gruppi sociali, chiudere le brecce e incentivare l'equità;
3. Incentivare lo sviluppo e l'utilizzo delle nuove tecnologie nel sistema educativo;

¹ Programa Sectorial de Educación 2007-2012, Mensaje del Presidente, p. 5.

² Ibidem.

³ Ibidem.

⁴ Mensaje de la Secretaría de Educación, op. cit., p.7.

4. Offrire una educazione integrale che equilibri la formazione ai valori di cittadinanza, lo sviluppo di competenze e l'acquisizione di conoscenze, attraverso attività in aula, la pratica docente e l'ambiente istituzionale, per rafforzare la convivenza democratica e interculturale;
5. Offrire servizi educativi di qualità per formare persone con un alto senso di responsabilità sociale, che partecipino in maniera produttiva e competitiva nel mercato del lavoro;
6. Incentivare una gestione scolastica e istituzionale che rafforzi la partecipazione dei centri scolastici nella presa di decisioni, corresponsabilizzi i differenti attori sociali ed educativi, promuova la sicurezza degli alunni e dei professori, la trasparenza e rendicontazione.

Per questi obiettivi sono state pensate specifiche strategie e linee di azione; ciascuna linea di azione è ulteriormente suddivisa in sottopunti riferiti a ciascun livello educativo, come mostra l'esempio per l'obiettivo 2, quello che comporta maggiori riferimenti al tema della diversità culturale.

Tabella 2: articolazione dell'obiettivo 2 per livello educativo.

BASE	MEDIA SUPERIORE	SUPERIORE
2.1 consolidare il programma di borse di studio (giovani madri)	2.8 consolidare il programma di borse di studio esistenti, rivedere il meccanismo di assegnazione	2.12 aumentare la copertura e diversificare l'offerta
2.2 Adeguare l'offerta dei servizi educativi alla domanda, soprattutto nel prescolare	2.9 aumentare la copertura, dando priorità alle entità federate con maggior svantaggio	2.13 incentivare una distribuzione più equa delle opportunità educative, tra regioni, gruppi sociali e etnici, genere
2.3 istituzionalizzare un modello di attenzione integrale per l'educazione iniziale (0-3)	2.10 Aumentare l'offerta dell'educazione aperta e a distanza	2.14 rafforzare i meccanismi, programmi, modalità educative che facilitano l'accesso per diversi gruppi della popolazione
2.4 articolare l'offerta per la popolazione in situazione di vulnerabilità e stabilire un nuovo quadro di responsabilità (coordinamento tra le entità federative)	2.11 promuovere la conoscenza, il riconoscimento e la valorizzazione della diversità culturale e linguistica del paese	
2.5 rafforzare i programmi per bambini e giovani indigeni, l'aggiornamento degli insegnanti che lavorano con popolazione indigena		
2.6 rafforzare la dotazione del modello di telesecondaria		
2.7 servire gli alunni delle località e municipi con maggior svantaggio sociale (basso indice di sviluppo, popolazione indigena, figli dei braccianti agricoli)		

Per quanto riguarda il concetto di diversità culturale, esso presenta otto occorrenze in questo documento, cosa che ci permette di ricostruire un più fitta rete di relazione con gli altri concetti portanti.⁵ Come nel caso del PND, abbiamo optato per una maggiore chiarificazione anche di al-

⁵ Le griglie che si riferiscono all'analisi di questo documento sono quelle raccolte sotto la sigla SECT.

cuni altri concetti più spesso posti in correlazione con il nostro lemma. I concetti di cui di seguito viene riportata l'analisi paradigmatica sono: cultura, culture, interculturale, indigeno.

LESSICO

DIVERSITA' CULTURALE

ASSOCIAZIONI

Richiede rispetto; Da valorizzare; da conoscere, riconoscere e valorizzare; possiede sue manifestazioni; necessita di una apposita gestione pedagogica; si apprende; implica docenti formati; implica materiali d'appoggio, si associa a diversità linguistica e popoli indigeni.

DEFINIZIONI

1. è un valore: da valorizzare, richiede rispetto;
2. è un dato di fatto: da conoscere e riconoscere;
3. è un tema educativo: necessita di una apposita gestione pedagogica; si apprende; implica docenti formati, materiali d'appoggio.

CULTURA

ASSOCIAZIONI

Arte e cultura; cultura e convivenza.

DEFINIZIONI

1. congiunto delle forme di espressione, associato ad arte;
2. forma di pensiero.

CULTURE

ASSOCIAZIONI

intercultura, diverse espressioni culturali: da riconoscere, valorizzare e rispettare, sono ricche, formano parte della società messicana;

DEFINIZIONI

1. sono un carattere distintivo della società messicana = diverse espressioni culturali sono ricche, formano parte della società messicana;
2. sono un valore = da riconoscere, valorizzare e rispettare.

INTERCULTURALE

ASSOCIAZIONI

va rafforzata, dipende da un'educazione integrale; È un modello pedagogico della educazione di base; È un modello educativo per le scuole indigene; è riferita a particolari categorie; È un'ottica educativa; implica formazione docenti;

DEFINIZIONI

1. è un modello pedagogico e una prospettiva educativa riferita a specifici settori del sistema educativo e destinatari: è un modello pedagogico della educazione di base; è un modello educativo per le scuole indigene; è un'ottica educativa; implica formazione docenti; è riferita a particolari categorie.

INDIGENO

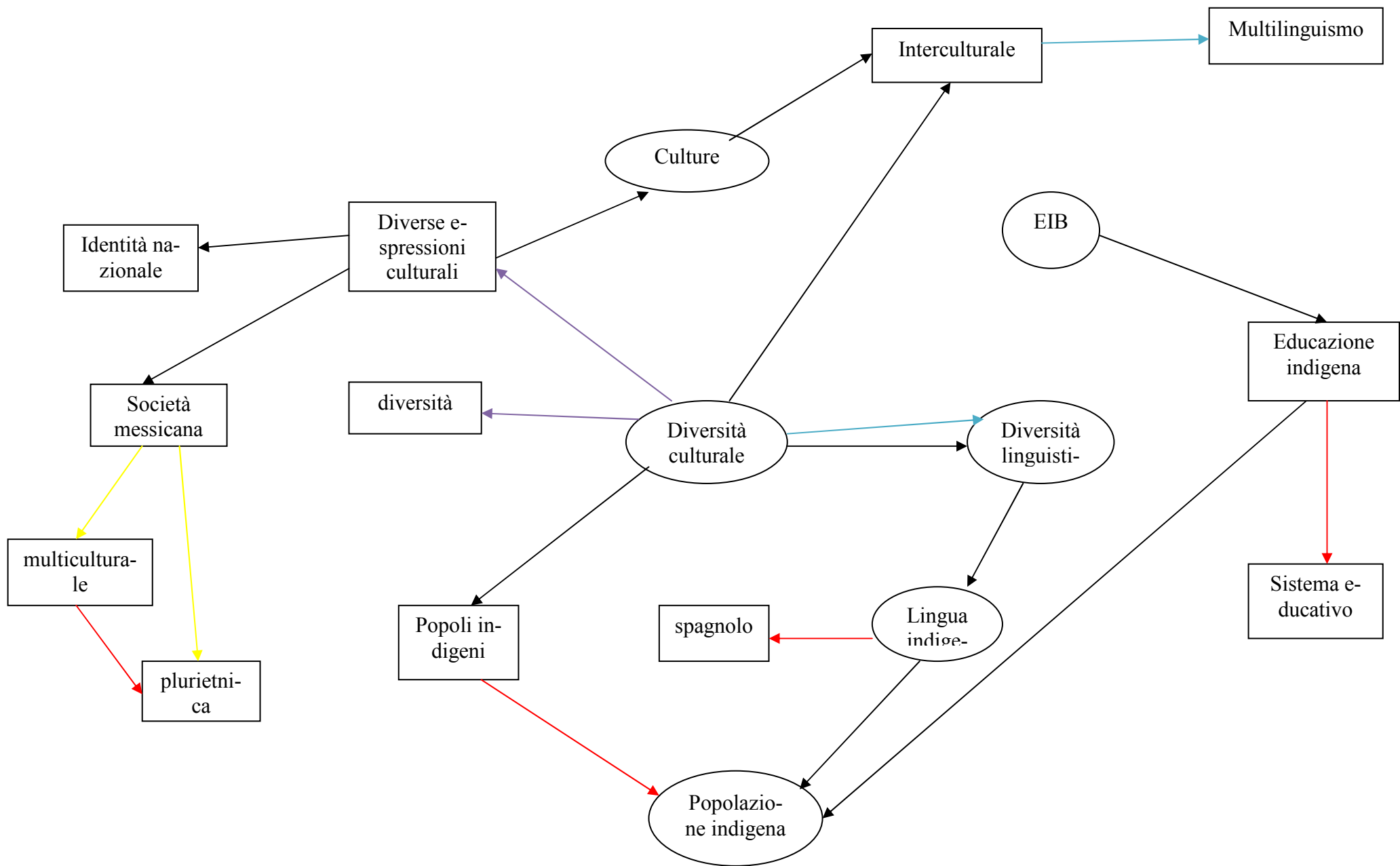
ASSOCIAZIONI

implica docenti formati; educazione indigena implica intercultura; lingua indigena è materna, è uno strumento didattico; popolazione indigena è tra quelle con maggior disavanzo, In situazione di vulnerabilità; Popolazione indigena fa parte di comunità geograficamente determinate; popolazione indigena: ha una lingua, va riconosciuta, ha caratteristiche proprie; Zone indigene associate a gruppi marginati; Indigeni sono gruppo sociale; scuole indigene sono in zone con maggior disavanzo; gruppi indigeni sono gruppi specifici della popolazione, necessitano di modelli educativi flessibili; lingue indigene sono lingue nazionali, vanno riconosciute e fruite; sono messicane, costituiscono la diversità linguistica del paese, vanno conosciute, apprezzate e rispettate; Loro uso va propiziato.

SINTASSI

CONCETTI PORTANTI DEL TESTO: diversità culturale, diversità linguistica, culture, popolazione indigena, lingue indigene.

LEGENDA	
Implicazione logica	
Congiunzione semplice	
Restrizione	
Disgiunzione	
Esclusione reciproca	
Equivalenza semantica	
qualificazione	



Benché si tratti di un documento frammentato, in quanto elenco di obiettivi e strategie, è possibile ricostruire un discorso organico rispetto alla diversità culturale. A partire dal maggior numero di occorrenze, la diversità culturale occupa un posto meno marginale nel documento e appare in maniera più lineare la sua relazione con gli altri concetti portanti del discorso generale. Con essi, infatti, si trova in una relazione quasi sempre diretta di implicazione logica.

Viene subito spontaneo notare la marginalità del concetto di cultura, altrove centrale, che qui viene richiamato un numero esiguo di volte; essa viene intesa come congiunto delle forme espressive, sempre associato ad arte, oppure forma di pensiero, ad esempio: cultura della pianificazione, informatica, della trasparenza, fisica, della legalità, della salute, civica, della qualità. Nessun legame diretto, quindi, con la dimensione identitaria.

Per quanto riguarda il concetto di diversità culturale, oltre alle occorrenze singole nello sviluppo del documento, va sottolineata la presenza nel Programma di una sezione specifica dedicata all'attenzione alla diversità linguistica e culturale. Questa si trova nell'obiettivo 2, che verte sull'uguaglianza di opportunità, al di fuori della disamina delle linee di azione per grado di istruzione, quindi la strategia di attenzione alla diversità appare trasversale nel sistema educativo. Immediatamente, in questa sezione, la diversità culturale è associata alla diversità linguistica e, in tutto il discorso, praticamente sovrapposta: la diversità linguistica è la concretizzazione della diversità culturale in Messico, la cui società è descritta come pluriethnica e multiculturale. La fonte poi della diversità linguistica è identificata nella presenza delle lingue indigene; infatti, tutte le linee di azione per dare attenzione alla diversità culturale si risolvono in strategie per valorizzare, conoscere e diffondere le lingue originarie. Poiché gli idiomi indigeni implicano naturalmente la presenza di popoli indigeni, essendone uno dei tratti caratteristici, si delinea l'identificazione tra diversità culturale e presenza dei popoli indigeni, esplicitamente richiamata in altri brani del documento.

La diversità culturale viene direttamente legata anche alla nozione di intercultura, nel testo intesa sia come modalità di convivenza sociale, che come ottica pedagogico-educativa identificabile con la EIB. Questo legame è reso esplicitamente anche nelle definizioni di diversità culturale ricavate, più volte descritta come un tema dell'ambito educativo (definizione 3). Infatti essa richiede di un'apposita gestione pedagogica, implica materiali di appoggio e docenti formati. Insolita la qualificazione della diversità culturale come qualcosa da apprendere nel contesto educativo, quasi si considerasse un oggetto di conoscenza; è possibile che si pensi ad essa, in questo caso, come equivalente del patrimonio culturale del Paese.

Le altre definizioni ricostruibili ci forniscono l'idea della diversità culturale come valore, che richiede rispetto e valorizzazione, ma anche come dato di fatto della società messicana e dell'identità nazionale, appunto pluriethnica e multiculturale, da conoscere e riconoscere.

E' su questo versante che si inserisce l'associazione della diversità culturale con l'ambito della formazione alla cittadinanza: per una formazione integrale del cittadino, sono necessari sia la tolleranza che il rispetto della diversità culturale. Qui si sviluppa il versante socio-politico della nozione, relazionato con la democratizzazione, la convivenza interculturale e la partecipazione. Un altro elemento peculiare di questo testo è l'utilizzo di sinonimi per "diversità culturale": in uno dei brani si verifica l'identificazione del nostro lemma con "diversità", attraverso l'uso indifferenziato dei due termini; in un altro passo si riscontra l'equivalenza semantica con "diverse espressioni culturali".

Un posto preminente nel testo viene dato alla qualificazione "indigeno", riferito a vari sostantivi, come lingue, zone, scuole, educazione, ma soprattutto popolazione. Il discorso legato alla popolazione indigena si caratterizza per la sua associazione con un gruppo cui dare attenzione prioritaria, vulnerabile, vittima di discriminazione nel campo educativo; la popolazione indigena viene sempre giustapposta ad altri gruppi, soprattutto migranti e braccianti agricoli, ma anche persone con necessità speciali, come i disabili. Le zone a maggioranza indigena vengono descritte come carenti, con un minor indice di sviluppo umano, caratterizzate da ritardo sociale e bisogno di maggiori opportunità educative. Nel campo dell'educazione, si suggerisce in questo testo una sovrapposizione tra prospettiva della EIB ed educazione indigena, descritta come l'unica tipologia educativa che utilizza questa prospettiva, oltreché la separazione tra educazione indigena e sistema educativo nel suo complesso. Le strategie proposte, infatti, vanno tutte nel senso di ricercare una maggiore integrazione tra le scuole indigene, l'educazione indigena e il sistema nel suo complesso. A fianco di ciò, si profila la necessità di mantenere comunque alcuni aspetti di specificità, come maggior pertinenza culturale e attenzione alle necessità regionali; importante l'utilizzo della lingua indigena come strumento pedagogico. Le lingue originarie, tratto peculiare della popolazione indigena, sono descritte come poco utilizzate nella vita sociale e pubblica; si delinea nel testo una differenziazione di ruoli tra lo spagnolo, lingua nazionale, e le lingue materne indigene, relegate all'ambito privato.

Una peculiarità di questo testo è la disgiunzione tra popolazione indigena e popoli indigeni, concetti non utilizzati come sinonimi ma dei quali non si offre nemmeno una chiara definizione. Nel primo caso, il documento sembra indicare quella porzione della popolazione nazionale che si dichiara indigena e che appartiene a specifiche comunità. Nel secondo caso, invece, il concetto dovrebbe riferirsi all'esistenza in Messico di veri e propri popoli dotati di uno statuto evidente

sul piano politico. Pur stando la coesistenza della doppia terminologia, è senz'altro l'uso del lemma "popolazione indigena" a predominare nel testo e ciò potrebbe relazionarsi con l'influenza della riforma costituzionale sulle fonti della politica educativa: avendo la costituzione omissivo il riconoscimento giuridico dello status di "popolo indigeno", l'utilizzo pieno di questa nozione appare oggi problematica e si preferisce lasciare maggiore spazio a quella meno perniziosa di "popolazione indigena".¹ Per quanto riguarda il discorso sulla diversità culturale, segnaliamo l'implicazione diretta che il testo pone con il lemma "popoli indigeni".

5.1.5 DOCUMENTO RETTORE DELLA DGEI

Fonte: Direzione Generale di Educazione Indigena
Tipologia: Documento di indirizzo
Titolo: Para concebir el futuro en el presente. Documento Rector
Livello di accesso: pubblico (1)

Pubblicato nel marzo 2009, questo documento è il risultato di un dibattito interno alla DGEI rispetto al ruolo assunto fino ad oggi e all'indirizzo che si vuole conferire all'azione futura. È la prima opera per il pubblico di questo tipo, fortemente voluta dalla direttrice oggi in carica anche al fine di incentivare la risoluzione delle ambiguità e incomprensioni spesso attribuite alla funzione della DGEI nel sistema educativo. Il Documento Rettore contiene missione e visione dell'ente ed una serie di scenari futuri prefigurabili sia sul proprio ruolo che sulla posizione della educazione indigena nel SEN.

Per quanto riguarda l'analisi del testo, dobbiamo rilevare l'assenza del lemma "diversità culturale". Esso pare però sostituito dal termine "diversità" che, per l'uso fattone nel testo, acquisisce il carattere di suo sinonimo. Accanto ad esso, si è ritenuto opportuno analizzare i seguenti concetti, in virtù del vincolo che nel documento si stabilisce con quello di diversità culturale: cultura, culture, interculturale.

LESSICO

DIVERSITA'

ASSOCIAZIONI

va riconosciuta, necessita di strategie nell'insieme del SEN; è un valore, va riscattata; È asse che permette generare comunità di apprendimento, va propiziata.

DEFINIZIONI

1. è un valore: va riscattata, va riconosciuta, è un valore, va propiziata;

¹ Il mancato riconoscimento dello status di popolo indigeno nella nuova versione della Costituzione è uno degli elementi di contesa tra governo e EZLN. Per questo argomento si richiama alla trattazione in 5.3.

2.è una risorsa: è asse che permette di generare comunità di apprendimento;

3.è un elemento differenziale nel SEN: necessita di strategie nell'insieme del SEN, implica modelli pedagogici appositi, norme educative,

CULTURA

ASSOCIAZIONI

la cultura dei popoli indigeni è originaria; deve essere componente, insieme alla lingua, del curricolo; implica una didattica specifica; cultura è dei popoli indigeni, va rivitalizzata;

DEFINIZIONI

1.è tratto identitario delle popolazioni indigene insieme alla lingua;

2.è elemento differenziale dell'ambito educativo;

CULTURE

ASSOCIAZIONI

vanno rispettate, accettate, valorizzate, sono diverse, appartengono al locale; sono distinte, includono forme di approcciare il pensiero scientifico.

DEFINIZIONI

1.tratto distintivo delle popolazioni indigene;

2.la loro varietà è un valore: vanno rispettate, accettate, valorizzate, sono diverse; sono distinte;

3.sono un sistema di pensiero: includono forme di approcciare il pensiero scientifico.

INTERCULTURALE

ASSOCIAZIONI

è del Messico, è una prospettiva sociale

DEFINIZIONI

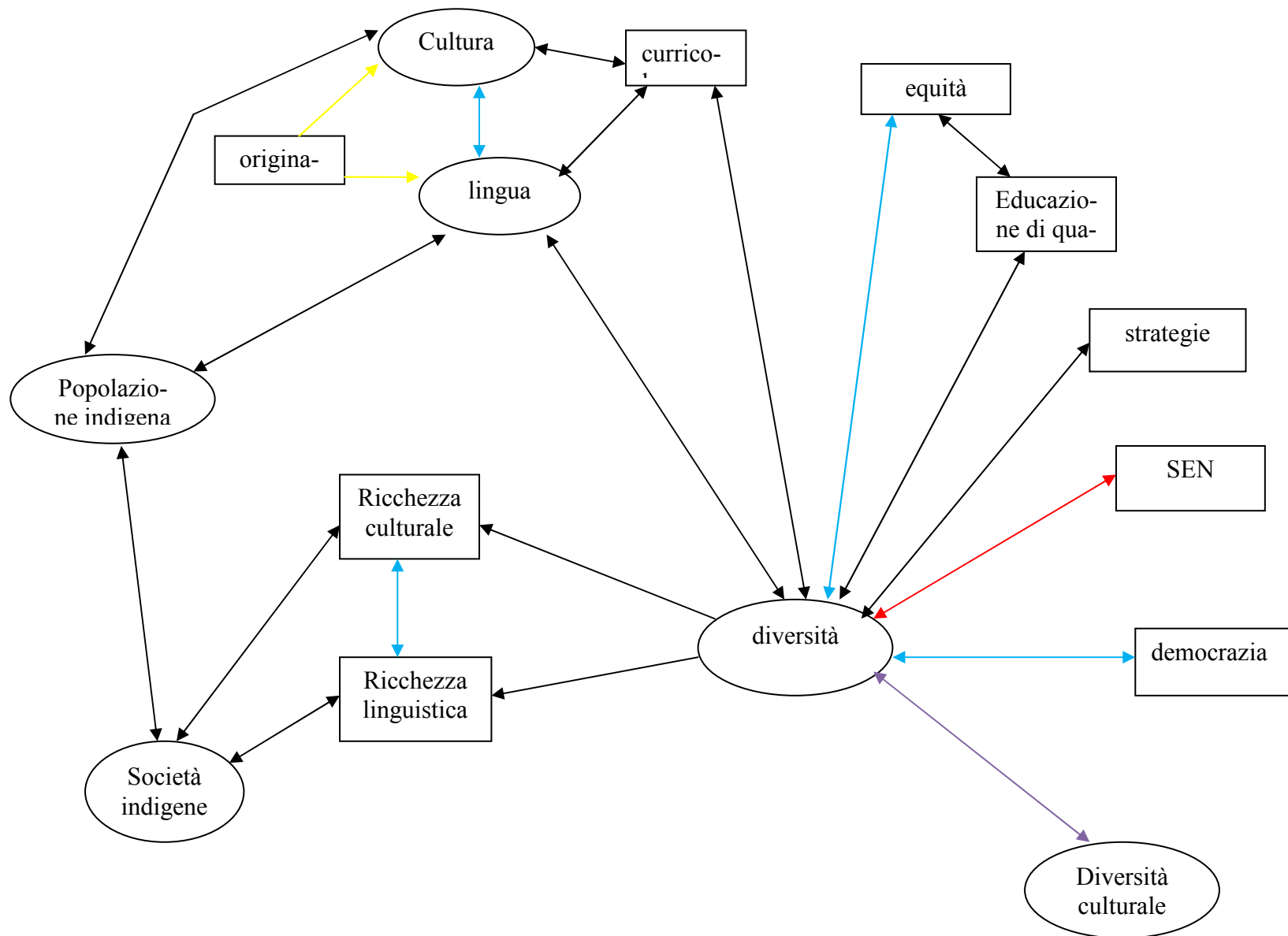
1.è un dato di fatto del Paese, che si presenta come interculturale;

2.è una prospettiva sociale.

SINTASSI

CONCETTI PORTANTI DEL TESTO: diversità, indigeno, culture, lingue

LEGENDA	
Implicazione logica	
Congiunzione semplice	
Restrizione	
Disgiunzione	
Esclusione reciproca	
Equivalenza semantica	



Il documento è centrato sulla nozione di educazione indigena e il discorso sulla diversità culturale ha spazio solo all'interno del riferimento ai popoli indigeni, destinatari dell'azione della DGEI. Il lemma "diversità culturale" non compare nel documento ma ben sei volte compare il termine "diversità" che, nello schema di discorso, acquisisce una qualifica prettamente culturale e insieme linguistica. Di conseguenza, decidiamo di sovrapporre completamente, nell'uso che se ne fa in questo documento specifico, i due concetti.

Il lessico della nozione di diversità ci delinea una sua interpretazione come valore, che va riscattato e riconosciuto, e che presenta una certa condizione di penalizzazione nel contesto del SEN, ma anche della società nel suo complesso. Essa è anche una risorsa, soprattutto qui intesa nel contesto educativo, in quanto è uno degli assi su cui costruire un'educazione indigena di qualità ed il diritto all'educazione per le popolazioni indigene. Ciò, si dice, è possibile incorporando la loro lingua e la loro cultura nel curriculum. Nello stesso tempo, l'andamento complessivo del discorso suggerisce che la diversità sia una sorta di elemento differenziale nel sistema educativo, in quanto il suo trattamento necessita di alcuni accorgimenti peculiari, come strategie apposite e docenti specificamente formati. Ciò è dovuto ovviamente al contesto di riferimento: siamo nel cosiddetto sottosistema dell'Educazione Indigena, che si caratterizza per la sua tipicità nel SEN, servendo una popolazione-meta specificatamente identificata e che è costruito proprio sulla ricerca di strategie particolari. Si propone nel testo un'implicazione forte, quasi completa sovrapposizione, tra la diversità e le nozioni di lingua e cultura indigena, intese appunto come le fonti della diversificazione della società messicana.

Per quanto riguarda la nozione di cultura, nel documento viene riferita esclusivamente alla popolazione indigena, delineandola come una caratteristica identitaria dei popoli originari, insieme alla lingua. All'interno del sistema educativo, va presa in considerazione quale tratto distintivo dei diversi soggetti per studiare apposite strategie educative. Nel caso dell'accezione plurale, più diffusa nel testo, si propone la loro varietà come un valore e si associano le culture a veri e propri sistemi di pensiero, con una peculiare maniera di approcciare il pensiero scientifico.

Passando al concetto di popoli indigeni, nel testo appare due volte e pare completamente intercambiabile con "popolazione indigena". Essi interessano solo in quanto gruppo meta dell'educazione indigena, e spesso si citano i bambini e i giovani indigeni come destinatari principali. Il discorso sulla popolazione indigena, infatti, si sviluppa rispetto alle potenzialità, alle carenze, agli accorgimenti necessari per garantire il loro diritto all'educazione. Nel qualificare la popolazione indigena, vengono messi in luce i tratti distintivi e peculiari che la separerebbero dal resto dei cittadini messicani: si dice che possiede lingua e cultura proprie, un peculiare sistema di

pensiero, comprendente modalità di organizzazione delle conoscenze e rappresentazioni degli altri, un insieme di saperi e conoscenze. I gruppi indigeni, inoltre, sono numerosi e distinti.

Una particolarità interessante di questo testo è l'utilizzo della nozione di “società indigene”, che mette l'accento sulla costruzione di un vero e proprio sistema sociale da parte della popolazione originaria. Questo insistere sugli elementi caratterizzanti, al punto da configurarsi come sistema sociale altro, assume una doppia valenza: da un lato, intende garantire un'attenzione specifica nel sistema educativo alle peculiarità dei popoli indigeni ma, dall'altro, rafforza la percezione di separazione dal resto della società messicana. Inoltre, le lingue e culture dei popoli indigeni vengono qualificate con l'attributo “originarie”, quasi a sottolineare il versante della loro identità rivolto alla storia passata. Nell'attualità, si riconosce alla popolazione indigena, considerando più che altro i singoli individui facenti parte della popolazione meta del SEN, una funzione educativa e di innovazione pedagogica.

5.1.6 RIFORMA INTEGRALE DELL'EDUCAZIONE DI BASE INDIGENA

Fonte:	Direzione Generale di Educazione Indigena
Tipologia:	Programma
Titolo:	Atención educativa de calidad a la diversidad lingüística y cultural. Reforma integral de la educación básica indígena
Livello di accesso:	di archivio (2)

Anche questo documento ha origine dal dibattito interno alla DGEI sul riposizionamento dell'ente nel SEN. Edito nel giugno 2009 sottoforma di un discorso della direttrice, esso è pensato come strumento di lavoro interno ma accessibile agli esterni interessati, essendo presente nell'archivio consultabile dal pubblico. La finalità del documento è quella di dare una esplicita interpretazione, dentro il sottosistema indigeno, alla riforma avviata nel 2004 sull'educazione di base. Prendendo le mosse dalle ricadute che le varie trasformazioni hanno avuto sull'educazione indigena, si pongono i principi fondamentali verso cui orientare l'attenzione educativa alle popolazioni indigene per ottenere un effettivo diritto all'educazione.

Il lemma “diversità culturale” compare qui sei volte e, a differenza del documento della DGEI precedente, acquista un ruolo abbastanza centrale nel discorso. Questo concetto viene strettamente relazionato con le nozioni di cultura/culture, particolarità culturali e interculturale, per le quali è stato ricavato il lessico.

LESSICO

DIVERSITA' CULTURALE

ASSOCIAZIONI

necessita attenzione, associata a diversità linguistica; attributo differenziale della popolazione; attributo dei contesti.

DEFINIZIONI

1. è un dato di fatto nel Paese: necessita attenzione, si accompagna alla diversità linguistica;

2. è un attributo differenziale della popolazione e dei contesti: è attributo di una parte della popolazione; qualifica i contesti.

CULTURA

ASSOCIAZIONI:

Va valorizzata, è propria, è degli altri; Ha valore;

DEFINIZIONI

1. è tratto identitario delle popolazioni indigene insieme alla lingua;

2. è un valore.

CULTURE

ASSOCIAZIONI

Si usano, sono dei popoli originari; elemento indispensabile per assicurare il rispetto dei diritti culturali e linguistici, mezzo per promuovere identità culturale, lingue originarie, scambio tra saperi locali, Esistenti nella realtà indigena; Sono assi della produzione di materiali in lingua originaria.

DEFINIZIONI

1. tratto identitario delle popolazioni indigene: sono dei popoli originari, Esistenti nella realtà indigena;

2. strumento di convivenza e arricchimento: elemento indispensabile per assicurare il rispetto dei diritti culturali e linguistici, mezzo per promuovere identità culturale, lingue originarie, scambio tra saperi locali;

3. elemento del campo educativo: sono assi della produzione di materiali in lingua originaria.

CARATTERISTICHE E PARTICOLARITA' CULTURALI

ASSOCIAZIONI

Sono delle comunità indigene; da riconoscere e da sviluppare; Sono attributo dei bambini indigeni; Richiedono rispetto; sono dei popoli indigeni.

DEFINIZIONI

1.caratteristica dei popoli indigeni

INTERCULTURALE

ASSOCIAZIONI

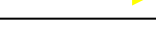
è parte integrante del lavoro della DGEI; come prospettiva va rafforzata

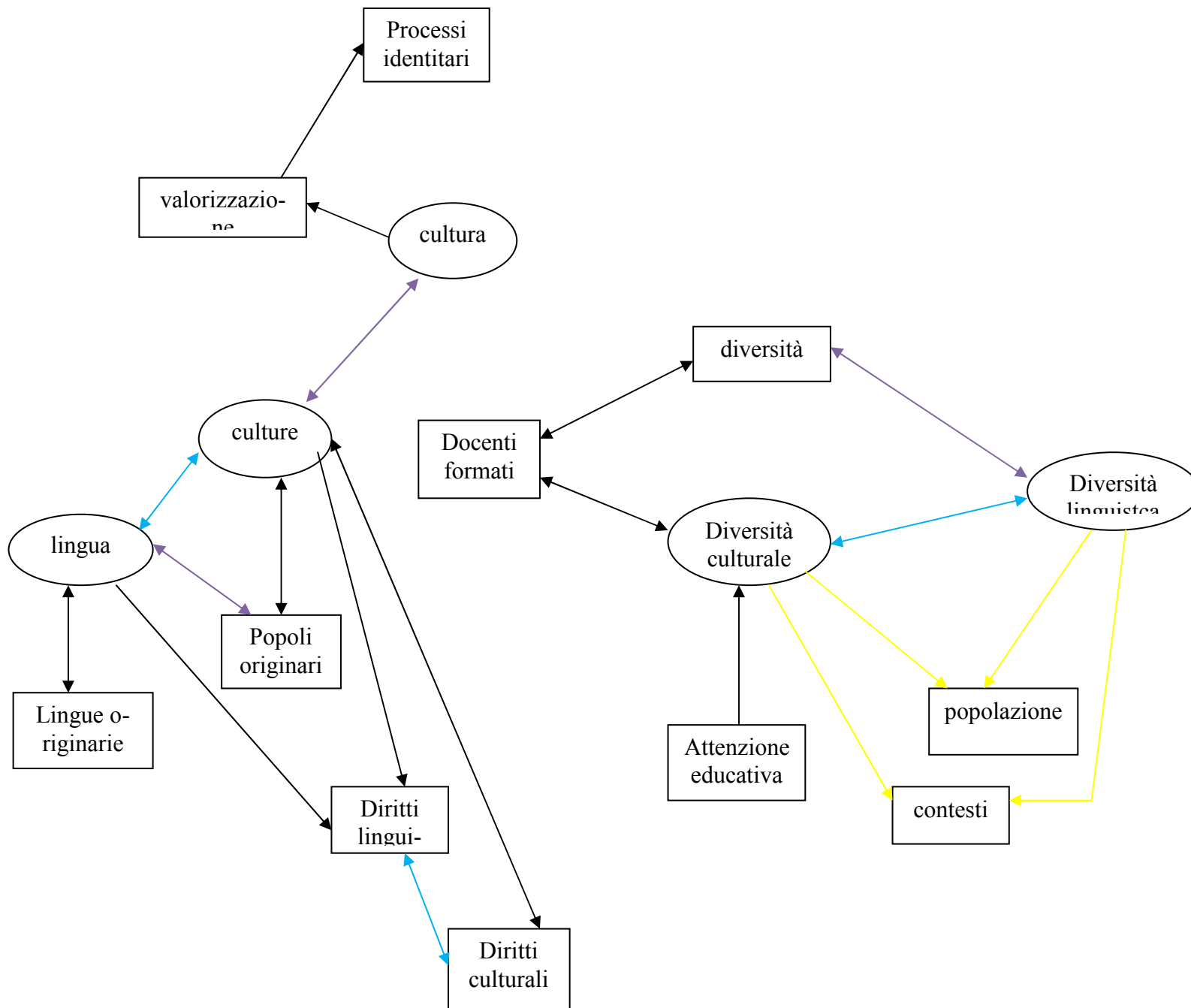
DEFINIZIONI

1.è una prospettiva educativa e di prassi.

SINTASSI

CONCETTI PORTANTI DEL TESTO: diversità linguistica, diversità culturale, cultura, lingua

LEGENDA	
Implicazione logica	
Congiunzione semplice	
Restrizione	
Disgiunzione	
Esclusione reciproca	
Equivalenza semantica	
qualificazione	



Il ruolo del concetto di diversità culturale, in questo documento, assume una certa centralità. Un elemento caratteristico è che esso compare in tutte le occorrenze associato alla nozione di diversità linguistica, in un sorta di sistema integrato: la diversità culturale e linguistica. Per quanto riguarda le definizioni che se ne danno, la diversità culturale e linguistica è vista come un dato di fatto del Paese, un suo attributo, e come tale un punto di partenza da considerare in campo educativo. Si sostiene, infatti, che, per ottenere un'educazione indigena di qualità, è necessario considerare l'esistere, il manifestarsi della diversità culturale. La seconda definizione ricavabile dal testo propone la diversità culturale come attributo di alcuni gruppi della popolazione (esiste una parte della popolazione con diversità linguistica e culturale) ma anche di determinati contesti, i quali necessitano di un'attenzione differenziata nel campo educativo. Ecco riemergere l'idea che la diversità culturale sia un carattere distintivo, che impone differenziazione all'interno dei gruppi umani o tra i contesti locali.

Dal momento che il discorso generale del documento verte specificamente sull'educazione indigena, si delinea l'associazione diretta tra diversità culturale e linguistica e popoli indigeni. Si sostiene che sono proprio i popoli indigeni, tra la popolazione messicana, a possedere alcuni tratti culturali distintivi. Ci si riferisce, in primo luogo, alla lingua, in questo testo presentata come carattere primo della diversità culturale, che acquista un ruolo predominante nella riforma del curriculum dell'educazione di base.

Un elemento interessante è che l'educazione indigena viene qui riferita direttamente alla prospettiva interculturale invece che alla proposta semplicemente bilingue. La visione interculturale è qui intesa in senso specifico, come relazione tra le culture indigene e la cultura dominante del Messico. Questo rapporto nel documento viene però riferito solo all'ambito dell'educazione indigena, omettendo esempi di più ampio respiro, e consisterebbe nel fatto di valorizzare i saperi e le lingue originari, dando a quest'ultime pari dignità nei confronti della seconda lingua, lo spagnolo.

Nel testo, fa la comparsa il riferimento ai diritti culturali, intesi come garanzie che si debbono riconoscere ai popoli indigeni per una maggior rispetto della loro lingua e cultura.

5.1.7 CAMPAGNA PER LA DIVERSITA' CULTURALE: DOCUMENTO POLITICO

Fonte:	Coordinazione Generale di Educazione Interculturale e Bilingue
Tipologia:	Documento politico
Titolo:	Campaña nacional por la diversidad cultural de Mexico. Documento politico
Livello di accesso:	pubblico (1)

Si tratta del manifesto, pubblicato nel 2007, nel quale si enunciano i principi della Campagna Nazionale per la promozione della diversità culturale del Messico.¹ Il documento, sebbene molto breve, è denso di implicazioni sul concetto di diversità culturale poiché rappresenta la sintesi tra le linee internazionali proposte dall'UNESCO e il lavoro di confronto e concettualizzazione svolto in congiunto da numerose istituzioni messicane al fine di produrre una contestualizzazione del tema pertinente alla realtà del Paese.

Per quanto riguarda l'analisi del documento, il lemma "diversità culturale" compare otto volte; nel discorso inoltre vengono anche utilizzate altre diciture che paiono riferirsi al nostro concetto, come "diversità di culture" e "diversità", che qui di seguito caratterizziamo.

LESSICO

DIVERSITA' CULTURALE

ASSOCIAZIONI

è del Messico, è da promuovere; va difesa urgentemente; è come un diritto umano; fattore di equilibrio tra globalizzazione e intolleranza culturale, Necessita di apertura e rispetto; necessita di riconoscimento sociale, è importante per lo sviluppo del Paese; da riconoscere e avvalorare, caratterizza ogni individuo, comunità e popolo del paese; è da promuovere, fa partire nuova logica istituzionale.

DEFINIZIONI

1. è un dato di fatto nel Paese: è del Messico, caratterizza ogni individuo, comunità e popolo del paese, da riconoscere;
2. è un valore: è da promuovere, è come un diritto umano, è importante per lo sviluppo del Paese, da avvalorare, va difesa urgentemente, Necessita di apertura e rispetto; necessita di riconoscimento sociale;
3. risorsa: Diversità culturale è un fattore di equilibrio tra globalizzazione e intolleranza culturale; fa partire nuova logica istituzionale.

¹ Della quale abbiamo già fornito una descrizione nel paragrafo 3.3.1.

DIVERSITA' DI CULTURE

ASSOCIAZIONI:

risultato della capacità di ogni gruppo umano di creare e sviluppare la propria cultura.

DEFINIZIONI:

1. è un dato di fatto

DIVERSITA'

ASSOCIAZIONI

è fonte di originalità e pluralità, materia di innovazione, creatività, scambio e arricchimento; patrimonio comune; fonte di sviluppo.

DEFINIZIONI

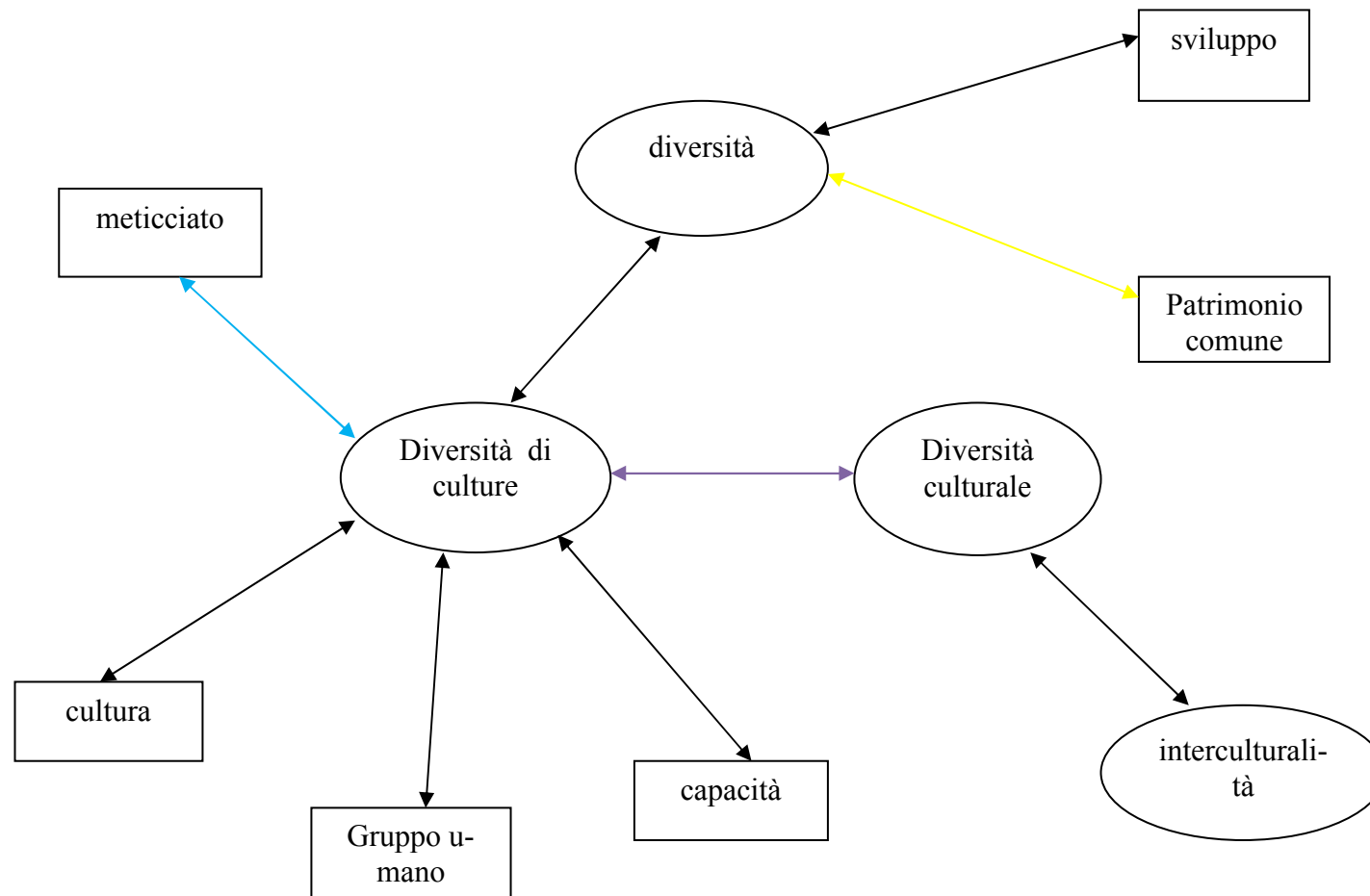
1. è un valore: patrimonio comune;

2. è fattore di promozione: materia di innovazione, creatività, scambio e arricchimento, fonte di originalità e pluralità, fonte di sviluppo.

SINTASSI

CONCETTI PORTANTI DEL TESTO: diversità culturale, diversità di culture, diversità, interculturalità

LEGENDA	
Implicazione logica	
Congiunzione semplice	
Restrizione	
Disgiunzione	
Esclusione reciproca	
Equivalenza semantica	
qualificazione	



La campagna ha al centro la diversità culturale, quindi tale nozione è portante in tutto il discorso generale, e ciò costituisce una differenza fondamentale con gli altri documenti finora visti.

Con le occorrenze del nostro lemma si può comporre un quadro sufficientemente completo di qualifiche e attributi della diversità culturale. Inoltre, nell'incipit del documento appare la dicitura "diversità di culture", che può essere sovrapposta per equivalenza semantica alla diversità culturale. La diversità di culture viene definita, attraverso una qualifica esplicita, risultato della capacità di ogni gruppo umano o individuo di creare la propria cultura. Tale definizione è ricca di elementi: per prima cosa, stabilisce una relazione tra diversità culturale e meticciato; secondariamente qualifica il nostro concetto come attributo sia individuale che collettivo (poiché riferito a persone e a gruppi umani insieme); infine, fa emergere una certa ambiguità in merito al legame con la nozione di cultura. Quest'ultima, infatti, viene utilizzata all'interno della definizione di diversità di culture, generando un mutuo richiamo tra i due concetti: può la diversità di culture essere definita come il risultato della capacità di generare cultura? Inoltre, la nozione di cultura, nel proseguo del documento, non viene definita a sua volta e nemmeno utilizzata come asse portante del discorso.

Altro punto poco chiaro è la relazione tra le nozioni di diversità culturale e diversità. Si può dire che i due concetti si implicano a vicenda ma non sussistono elementi espliciti per dire se siano esattamente sovrapponibili. Se dovessimo rimanere a quanto stabilito negli altri documenti della CGEIB, la diversità culturale è una parte della più vasta diversità in senso generale; bisogna però richiamare il fatto che questo documento utilizza i referenti concettuali di alcuni organismi internazionali (principalmente l'UNESCO), che spesso adoperano i termini come sinonimi nelle proprie dichiarazioni sulla diversità culturale.

Per quanto riguarda il lessico della diversità culturale, essa rappresenta in primo luogo un dato di fatto del Paese, una sua caratteristica. Inoltre, è attribuibile sia a individui che a gruppi che a popoli. Questa attribuzione su tre livelli di soggettività sembra richiamarsi alla discussione sul riconoscimento dei popoli indigeni¹, ma fornisce a noi anche un elemento di interpretazione sul nostro concetto: in quanto fattore non esclusivamente attribuibile ai popoli, viene messo in discussione la relazione esclusiva apparsa negli altri documenti tra diversità culturale e popoli indigeni, visti altrove come fonte unica della varietà culturale del Paese. Laddove invece il documento riferisce il concetto ad un non altrimenti qualificato "gruppo", implica l'ipotesi che la popolazione indigena possa essere considerata al proprio interno estremamente diversificata senza che appartenga ad uno specifico popolo; ciò attenuerebbe la possibile etnicizzazione del concetto

¹ Come già detto, causata dal confronto tra governo e sollevamento Zapatista. Cfr. 5.3

di diversità culturale. Considerare poi la diversità culturale come attributo dell'individuo, significa dire che ogni individuo in Messico ha una eredità culturale ricca e che l'identità nazionale include più afferenze, non omogenee tra loro.

Un'altra definizione di diversità culturale è quella che la vede come valore. In questo caso, di essa si dice che deve essere valorizzata e promossa ma soprattutto viene messa in relazione con i diritti umani: la diversità culturale è da considerare allo stesso modo di un diritto umano, pertanto auspicabile. All'interno però di tale caratterizzazione, si accenna anche alla discrepanza tra il valore "diversità culturale" e la realtà dei fatti, cioè le carenze che si riscontrano in proposito: ad oggi la diversità culturale è messa in pericolo e non stimata, per cui si stabilisce la necessità di un'azione di protezione urgente e della sua promozione all'interno dell'ambito più ampio possibile della società messicana.

Infine, la diversità culturale viene qui delineata come un fattore a sua volta di promozione, poiché è un elemento di equilibrio tra la globalizzazione, che minaccia le identità locali, e l'intolleranza, che invece le esalta. Inoltre, essa è in grado di generare nuove logiche istituzionali, lontane dalla discriminazione e dall'esclusione.

5.1.8 CAMPAGNA PER LA DIVERSITA' CULTURALE: DOCUMENTO RETTORE

Fonte:	Coordinazione Generale di Educazione Interculturale e Bilingue
Tipologia:	Documento di indirizzo
Titolo:	Campaña nacional por la diversidad cultural de Mexico. Documento rector
Livello di accesso:	pubblico (1)

Questo documento rappresenta il contributo della CGEIB alla sistematizzazione dei referenti concettuali della Campagna Nazionale per la diversità culturale del Messico². In particolare qui vengono riassunti, accanto ad obiettivi e strategie della campagna, le motivazioni per cui l'istituzione si riconosce in essi e i fondamenti comuni dai quali le varie istituzioni messicane aderenti hanno preso le mosse nel lavoro di confronto. Il documento ha funzione di strumento di divulgazione verso il pubblico.

Per quanto riguarda la nostra analisi, il lemma "diversità culturale" compare diciassette volte e costituisce uno dei concetti portanti del discorso; il documento permette di ricavare qualificazioni esaustive anche di altri concetti ad esso correlate, che risultano concetti portanti: interculturalità e cultura.

² Della quale abbiamo riferito nel capitolo 3.

LESSICO

DIVERSITA' CULTURALE

ASSOCIAZIONI

è da conoscere, -è del Paese; fonte di originalità e pluralità, materia di innovazione, creatività scambio e arricchimento; -diversità culturale è tanto necessaria come la diversità biologica; - patrimonio comune dell'umanità; Da conoscere e riconoscere; -da rafforzare; è del Messico; Da riconoscere e dar valore; caratterizza ogni individuo, comunità e popolo del Paese; -Da riconoscere e dar valore; -è patrimonio comune del Messico e dell'umanità; Da rispettare e dar valore; - da preservare, ricostituire, rafforzare e trasmettere; -è un patrimonio delle future generazioni; della nostra nazione; deriva da un eredità millenaria; i popoli indigeni sono sua fonte storica; è messicana; -è riconosciuta dalla costituzione; Riconosciuta nei patti internazionali; È il fatto che la cultura acquisisce forme diverse nel tempo e nello spazio; da riconoscere, -è elemento arricchente della cultura nazionale.

DEFINIZIONI

1. Dato di fatto che caratterizza il Paese: è del Paese, Diversità culturale è del Messico; diversità culturale è tanto necessaria come la diversità biologica; caratterizza ogni individuo, comunità e popolo del Paese; è messicana; È un fatto che la cultura acquisisce forme diverse nel tempo e nello spazio; deriva da un eredità millenaria; i popoli indigeni sono sua fonte storica;

2. Valore: Diversità fonte di originalità e pluralità, materia di innovazione, creatività scambio e arricchimento; da rafforzare, Da riconoscere e dar valore, è riconosciuta dalla costituzione; Riconosciuta nei patti internazionali; è elemento arricchente della cultura nazionale, è un patrimonio delle future generazioni; della nostra nazione; patrimonio comune dell'umanità; è elemento arricchente della cultura nazionale;

3. Fattore a rischio: da rafforzare; da preservare, ricostituire, rafforzare e trasmettere;

INTERCULTURALITA'

ASSOCIAZIONI

Modo di convivenza

DEFINIZIONI

1. E' una modalità di convivenza orizzontale, inclusiva

CULTURA

ASSOCIAZIONI

l'insieme dei tratti che danno vita e caratterizzano un gruppo o società, che include arti, lettere ma anche modi di vivere, sistema di valori e tradizioni; è un fattore centrale dell'identità personale e nazionale; è un campo concettuale.

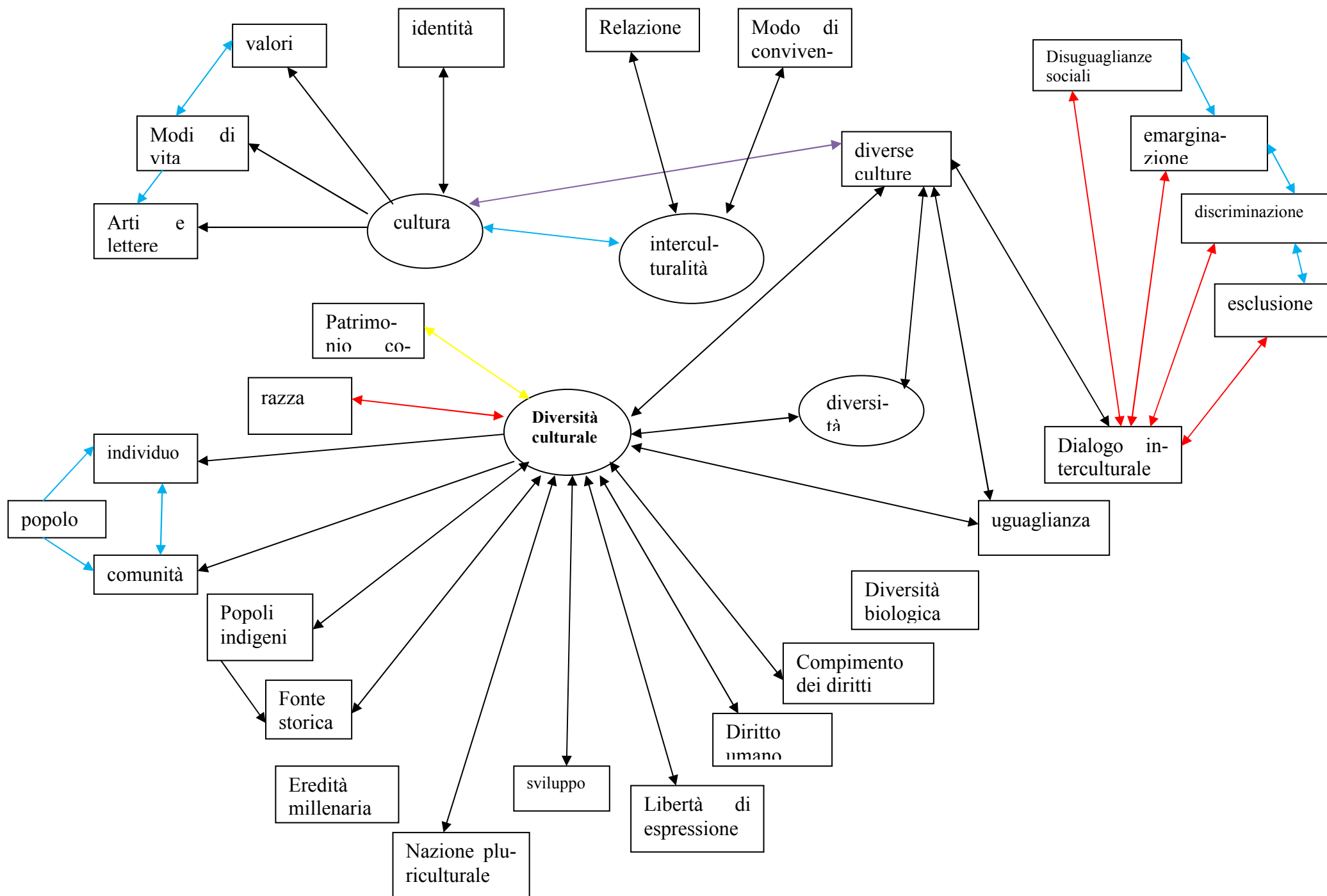
DEFINIZIONI

1.insieme dei tratti che caratterizzano un gruppo o società: tratti che danno vita e caratterizzano un gruppo o società, che include arti, lettere ma anche modi di vivere, sistema di valori e tradizioni; è un fattore centrale dell'identità personale e nazionale.

SINTASSI

CONCETTI PORTANTI DEL TESTO: diversità culturale, cultura, diversità, interculturalità

LEGENDA	
Implicazione logica	
Congiunzione semplice	
Restrizione	
Disgiunzione	
Esclusione reciproca	
Equivalenza semantica	
qualificazione	



Il documento fa un uso abbondante del lemma “diversità culturale” e pone in chiaro le sue relazioni con gli altri concetti portanti, che chiarisce e definisce esplicitamente. Essi sono: cultura, diversità e interculturalità. La nozione di diversità, però, viene riferita ai testi internazionali e si traduce nella equivalenza semantica con diversità culturale. In un primo momento, a causa della definizione di cultura che si fornisce, risulta che le culture sono solo una parte della società complessa del Messico e solo una parte della diversità; la diversità culturale, per conseguenza, appare come un fattore più ristretto della diversità in senso lato. Dato però che i due concetti altrove nel testo si implicano logicamente, questo punto resta ambiguo. Inoltre, subito dopo aver spiegato in che consiste l’interculturalità, il documento associa diversità e culture nella dicitura “culture diverse” e pone la relazione di questo lemma con interculturalità.

Una delle particolarità del testo è l’utilizzo della nozione di “razza” all’interno della citazione di alcuni documenti internazionali,¹ dei quali si dice essere stati recepiti dalla Costituzione messicana. Razza e diversità culturale vengono nel discorso esplicitamente disgiunti: la diversità culturale, si dice, viene riconosciuta senza distinzione di razza.

La relazione con il terzo concetto portante del discorso, interculturalità, è invece di implicazione logica. Da quanto propone il documento, l’interculturalità è identificabile con la nozione di dialogo interculturale, in quanto si sostiene che essa consiste in un tipo di relazione e modo di convivenza.

La diversità culturale è descritta come un valore in senso forte e si fa riferimento anche alla sua affermazione nella costituzione. Essa è proposta anche come dato di fatto in quanto elemento che caratterizza chiaramente la società messicana, perfino nella sua immagine verso l’esterno. In questo contesto, viene chiarita la relazione della diversità culturale con i popoli indigeni, qualificati come la fonte storica della diversità culturale, poiché proprio a causa della loro eredità millenaria oggi la società messicana è così varia.

Come dato di fatto, la diversità culturale è anche una sorta di “specie in via di estinzione” o fattore da salvaguardare e proteggere. Si richiama qui l’analogia con la diversità biologica del Paese.

¹ Si tratta della Dichiarazione Universale dei diritti dell’uomo e della Convenzione OIT 169 sui popoli indigeni.

5.1.9 LA PROSPETTIVA INTERCULTURALE IN EDUCAZIONE

Fonte:	Coordinazione Generale di Educazione Interculturale e Bilingue
Tipologia:	Documento di indirizzo
Titolo:	El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria
Livello di accesso:	di archivio (2)

Il documento deriva dalla sistematizzazione dei materiali preparati per i laboratori di formazione che la CGEIB effettua in tutto il Paese con i maestri della scuola primaria. Esso rappresenta la sintesi della prospettiva interculturale bilingue nella quale l'istituzione si riconosce ed è precisamente organizzato in tre parti: referenti concettuali della EIB, orientazioni pedagogiche che ne discendono, strategie di intervento in aula. Esso ha subito numerose revisioni dalla prima edizione nell'anno 2006, che testimoniano il costante processo di riflessione intorno ai temi proposti. Il documento è pensato per la divulgazione solo verso una specifica categoria di pubblico, i docenti di scuola primaria, ma è consultabile in archivio da tutti gli interessati.

La diversità culturale costituisce uno dei concetti portanti di questo testo, il quale fornisce definizioni di molti dei concetti finora utilizzati e la chiara esemplificazione della loro interrelazione. Pertanto, all'interno dell'analisi sintagmatica, oltre alla mappa abbiamo ritenuto opportuno fornire un riassunto alcuni dei punti nodali del discorso che pongono la relazione tra i vari concetti.

LESSICO

DIVERSITA' CULTURALE

ASSOCIAZIONI

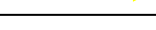
La diversità culturale è una realtà, è del Messico, è grande; è riconosciuta nella costituzione, da valorizzare, ci identifica; Si manifesta nelle distinte forme culturali presenti nel paese, -va riconosciuta; avvalorata, e apprezzata; caratterizza il Messico; associata alla differenza; -crea impatto; è degli alunni; -è della società; condiziona il lavoro scolastico; -ci offre un ventaglio maggiore di referenti culturali; è una condizione umana, -costituisce un ambito proprio; va riconosciuta e va avvalorata, -suo riconoscimento è una richiesta sociale; coincide con le diverse culture del paese; Si fa presente attraverso gli alunni e le loro famiglie; -esiste; è delle famiglie e delle comunità; da conoscere,-da incorporare nella pratica educativa,-da valorizzare; Necessita di sviluppo di competenze e acquisizione di conoscenze; va riconosciuta; -necessita di conoscenze e strategie didattiche; è rappresentata negli alunni; -implica valori, conoscenza, esperienze e pratiche; va conosciuta, riconosciuta e avvalorata; è attributo degli alunni.

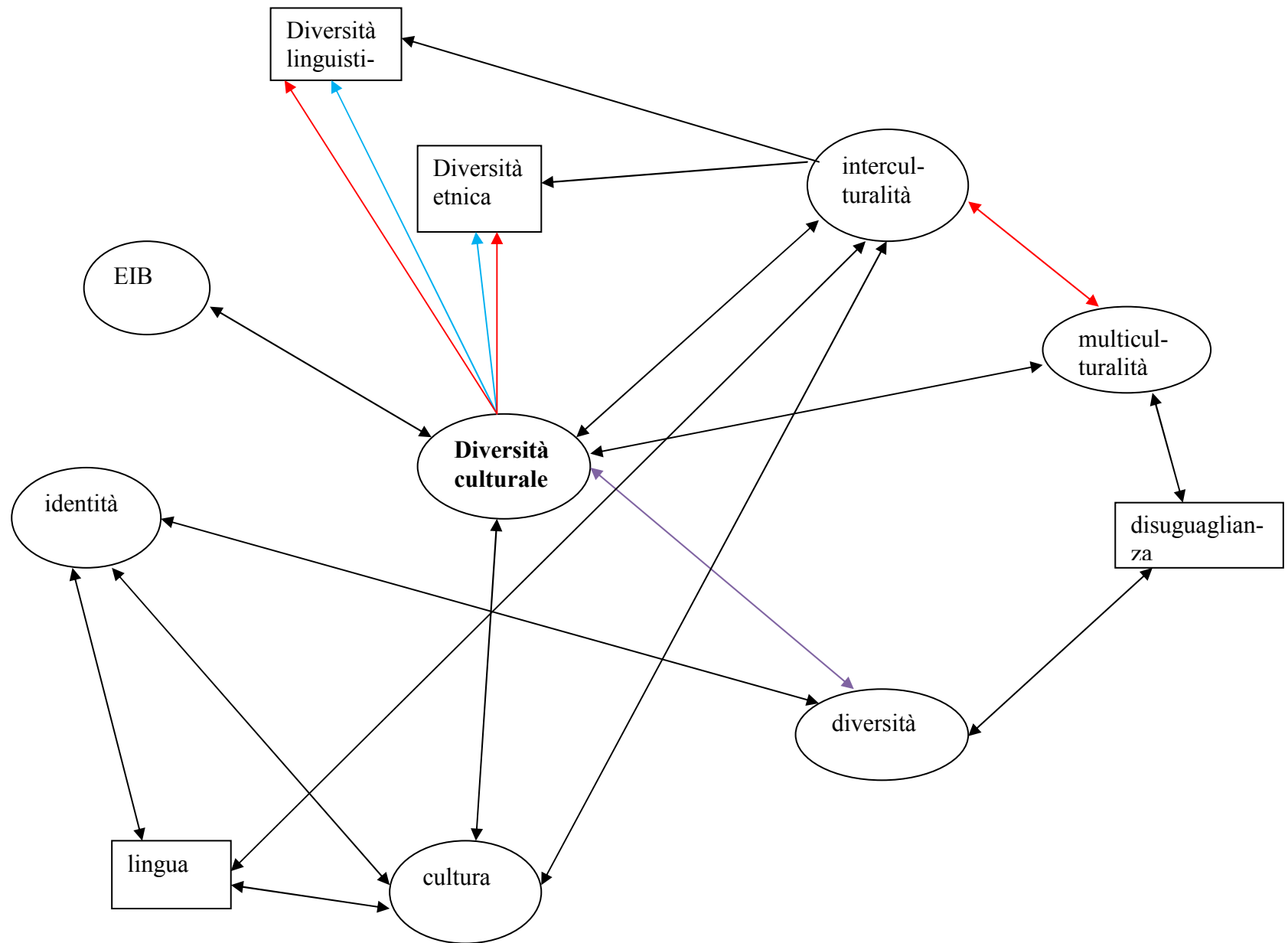
DEFINIZIONI

1. è un dato di fatto nel Paese: è una realtà, è del Messico; ci identifica, Si manifesta nelle distinte forme culturali presenti nel paese, -va riconosciuta, caratterizza il Messico, è una condizione umana, è della società, coincide con le diverse culture del paese; Si fa presente attraverso gli alunni e le loro famiglie; -esiste, da conoscere;
2. è un valore: è riconosciuta nella costituzione, da stimare, suo riconoscimento è una richiesta sociale; implica valori, conoscenza, esperienze e pratiche; va conosciuta, riconosciuta e apprezzata;
3. è un asse trasversale della EIB: condiziona il lavoro scolastico; -ci offre un ventaglio maggiore di referenti culturali, costituisce un ambito proprio, da incorporare nella pratica educativa, Necessita di sviluppo di competenze e acquisizione di conoscenze, necessita di conoscenze e strategie didattiche.

SINTASSI

CONCETTI PORTANTI DEL TESTO: cultura, identità, diversità, diversità culturale, multiculturalità, interculturalità, EIB

LEGENDA	
Implicazione logica	
Congiunzione semplice	
Restrizione	
Disgiunzione	
Esclusione reciproca	
Equivalenza semantica	
qualificazione	



In questo testo, la nozione di diversità culturale è ampiamente utilizzata ed esso rappresenta una buona base per chiarire i legami della diversità culturale con altri concetti portanti che in tutti i testi sono stati messi in relazione con essa. Innanzitutto, si pone un legame tra diversità culturale e diversità. La diversità culturale rappresenta qui un sottoinsieme della diversità, che viene invece dispiegata sotto multiple dimensioni. Si parla di diversità etnica, linguistica, di genere, di capacità e di modalità di apprendimento. Questa elencazione del ventaglio delle diversità pare utile a porre l'ampiezza della questione ma non rende semplice chiarire le relazioni tra diversità culturale e ciascuna delle altre dimensioni. In particolare, appare per la prima volta la nozione di diversità etnica che, senza una differenziazione dal nostro lemma di base, apporta maggiori elementi di controversia. Un'ipotesi, avvalorata da alcuni brani, è che mentre la diversità etnica si riferisca specificamente alla varietà dei popoli indigeni nel loro essere comunità umane, la diversità culturale si identifichi con le distinte visioni del mondo, le pratiche, i sistemi di valore presenti all'interno del territorio nazionale. Il testo intende esse sempre come attributo delle popolazioni indigene, ognuna delle quali è portatrice di un differente sistema culturale; al contempo, si apre uno spiraglio per pensare alle appartenenze multiple da attribuire al singolo cittadino messicano, appartenenze intese come ulteriori fonti della diversità culturale.

Il lessico della diversità culturale è molto ricco: essa è indicata come dato di fatto della società messicana, valore ma anche risorsa ed elemento del campo educativo. In quest'ultimo caso, nel documento la diversità culturale non è intesa solo come elemento differenziale e componente che nel sistema educativo merita un'attenzione specifica; soprattutto, a differenza degli altri testi, essa è identificata come un vero e proprio asse di riferimento della prospettiva interculturale e bilingue. Ciò definisce anche i termini della relazione tra i due concetti.

In un apposito spazio del documento, denominato "referenti concettuali della educazione interculturale bilingue", il contenuto porta ad identificare delle relazioni tra alcuni concetti portanti del discorso leggermente differenti rispetto a quanto avviene nel resto del testo. Nel paragrafo citato, infatti, si stabilisce che la diversità culturale non ha equivalenza semantica con la diversità in generale ma ne è solo implicata come una parte. È invece a volte congiunta e a volte disgiunta dalla diversità etnica.

Il carattere pluriculturale del Paese è determinato dalla presenza dei gruppi etnici ma la multiculturalità presuppone, invece, la diversità di culture. Quest'ultimo lemma viene messo in relazione con la nozione di disuguaglianza, quindi è descritto non in termini di dato di fatto ma già intriso di una valutazione legata ai rapporti di potere, quale differenza tra le culture. La multiculturalità è indicata come qualcosa di diverso dall'interculturalità, che consiste in una visione legata a rapporti di uguaglianza tra le diverse culture. Quindi il discrimine tra i due concetti non sta

nel constatare l'esistenza della diversità culturale ma nell'interpretazione che se ne dà: da un lato, valore e, dall'altro, squilibrio.

La diversità culturale implica le diverse manifestazioni della cultura, di cui una parte fondamentale è la lingua; lingua e cultura sono entrambe implicate dalla nozione di interculturalità. Esse sono proposte nel documento come elementi che costituiscono l'identità, sia individuale che collettive; quando si parla di identità collettiva, si richiama anche l'identità culturale e si presuppone l'etnicità. Attraverso il legame tra identità e cultura, il testo stabilisce che la diversità culturale implica l'identità dei molteplici gruppi in un certo contesto. Infine, l'interculturalità si pone come elemento teso al rafforzamento delle identità culturali.

In sintesi, questo lo schema di relazione che emerge tra i principali concetti:

Cultura intesa come costruzione sociale e storica che risponde al progetto particolare che ogni popolo traccia come proprio, è dinamica. Consiste in: forme di conoscenza, valori e tipo di organizzazione sociale, lingua, beni e oggetti materiali che un popolo considera propri.

Lingua è una parte della cultura. E' elemento fondamentale per trasmettere e comunicare la cultura.

L'identità, intesa come affermazione, riconoscimento e vincolo con la realtà dei soggetti che si costituiscono nelle distinte culture, è un elemento della cultura, che la dà senso e consistenza. È individuale e collettiva.

Identità collettiva, cioè il senso di appartenenza, è intesa come etnicità nel delucidare la relazione tra il proprio e l'alieno. Etnicità implica rapporti di potere. Etnicità è ancora della propria identità. Identità collettiva implica identità culturale.

Diversità è la realtà umana e lo spazio dove si iscrivono le distinte culture. La diversità presuppone che ogni individuo o gruppo ha propria identità.

Paese pluriculturale ammette la diversità etnica che lo conforma.

Diversità culturale e etnica a volte congiunte, a volte disgiunte.

Multiculturalità è la coesistenza di diverse culture in un territorio, contempla rapporti di potere. Diversità è disuguaglianza.

Interculturalità è disgiunta da multiculturalità. E' interazione giusta tra le culture e le lingue. Considera la lingua come dimensione della cultura e della identità. Propugna un processo di valorizzazione e stima della diversità culturale. Implica rafforzamento delle diverse identità culturali.

Multiculturalità si intende da diversi punti di vista: culturale, religioso, linguistico, ideologico, morale, di genere.

5.2 LA CONCEZIONE DELLA DIVERSITA' CULTURALE RISULTANTE

Considerando i documenti analizzati nel loro complesso come esplicitazione delle politiche educative pubbliche, possiamo ricavare il discorso che lo stato messicano propone rispetto alla diversità culturale nell'ambito educativo.

In primo luogo, è possibile costruire un lessico del nostro concetto di base, che si gioca all'interno di più definizioni, che qui riassumiamo documentandone i riferimenti. La diversità culturale nelle politiche educative è concepita come:

1. dato di fatto che caratterizza il Paese: pluralità delle culture esistenti nella nazione, in tutte le sue manifestazioni ed espressioni, è grande, accompagna la diversità biologica, da conoscere e riconoscere, necessita attenzione, associata a diversità linguistica, è del Messico, caratterizza ogni individuo, comunità e popolo del Paese, da riconoscere, è del Paese è tanto necessaria come la diversità biologica, è messicana, è un fatto che la cultura acquisisce forme diverse nel tempo e nello spazio, deriva da un'eredità millenaria, è una realtà, ci identifica, si manifesta nelle distinte forme culturali presenti nel Paese, caratterizza il Messico, è una condizione umana, è della società, coincide con le diverse culture del paese, si fa presente attraverso gli alunni e le loro famiglie, esiste, da conoscere, è riconosciuta nella costituzione, il suo riconoscimento è una richiesta sociale, implica valori, conoscenza, esperienze e pratiche, va conosciuta, riconosciuta e apprezzata;

2. valore: forza della nazione, richiede riconoscimento e promozione, va conservata, patrimonio, da valorizzare, richiede rispetto, è un valore, va riscattata, va riconosciuta, è da promuovere, è come un diritto umano, è importante per lo sviluppo del Paese, da stimare, necessita di apertura e rispetto, necessita di riconoscimento sociale, è elemento arricchente della cultura nazionale fonte di originalità e pluralità, materia di innovazione, è creatività scambio e arricchimento, da rafforzare, da riconoscere e valorizzare, è riconosciuta dalla costituzione, riconosciuta nei patti internazionali, è elemento arricchente della cultura nazionale, è un patrimonio delle future generazioni, patrimonio comune dell'umanità;

3. tema educativo: necessita di una apposita gestione pedagogica, si apprende, implica docenti formati, materiali d'appoggio, necessita di strategie nell'insieme del SEN, implica modelli pedagogici e norme educative appositi, è un asse trasversale della EIB, condiziona il lavoro scolastico, ci offre un ventaglio maggiore di referenti culturali, costituisce un ambito proprio, da incorporare nella pratica educativa, necessita di sviluppo di competenze e acquisizione di conoscenze, necessita di conoscenze e strategie didattiche;

4. fattore dovuto alla presenza di specifiche comunità o gruppi: ne fanno parte culture e arte indigene, si identifica con comunità rurali e indigene, si identifica con popolazione indigena, le

strategie educative per la diversità culturale sono quelle dell'educazione indigena, è un attributo differenziale della popolazione, qualifica i contesti, i popoli indigeni sono la sua fonte storica;

5. risorsa: è l'asse che permette di generare comunità di apprendimento, è un fattore di equilibrio tra globalizzazione e intolleranza culturale, fa partire una nuova logica istituzionale;

6. fattore a rischio: da rafforzare, da preservare, ricostituire, rafforzare e trasmettere, va difesa urgentemente;

7. gamma delle espressioni culturali e artistiche: rispetto della libertà creativa, accesso alle manifestazioni culturali, diffusione e sviluppo della cultura, accesso alla cultura, stato promotore.

Come in precedenza spiegato,¹ il lessico qui proposto costituisce, in realtà, non un concetto in sé ma l'insieme delle percezioni che l'autore del discorso, in questo caso lo stato messicano, ha della diversità culturale, il suo concepirla.² Il fatto che sia possibile ricavare più di una definizione impone di commentare l'organicità del discorso. In generale, si può notare che, tra le varie definizioni, non sussiste una relazione di contrapposizione ma, potremmo dire, esiste un certo grado di implicazione; solo l'ultima rimane un po' a sé stante. Un aspetto significativo dell'analisi è che l'aver considerato congiuntamente fonti prime delle politiche e documenti di specifiche istituzioni delegate non ha generato contraddizione tra le definizioni: i referenti di tutti i testi rimangono all'incirca nella stessa area di significato, anche se in maniera più o meno approfondita ed esplicita di caso in caso. Questo può essere considerato un indizio della organicità nel contenuto delle politiche, organicità che si riscontra pienamente invece sul piano formale: i documenti si richiamano l'uno l'altro in maniera conseguente, dalle fonti fino ai documenti delle istituzioni delegate.

Guardando nel dettaglio le definizioni, possiamo dire che esse contribuiscono però a svelare alcune tensioni:

a. Nel presentare la diversità culturale come un dato di fatto, la si contestualizza principalmente come caratteristica del Messico. Non si fanno riferimenti espliciti alla diversità culturale nel mondo, se non quando si citano documenti internazionali. Esiste quindi una tensione tra ambito nazionale e internazionale.

b. Si dichiara il riconoscimento formale della diversità culturale, espresso anche nella Costituzione, poiché l'esistenza di diverse culture in Messico è un innegabile dato di fatto ma, a livello delle pratiche concrete, si dice che spesso il riconoscimento è ancora da rendere effettivo, tanto che si parla del rischio che essa scompaia. Tutto ciò indica che la diversità culturale non è real-

¹ Questo aspetto viene giustificato nel capitolo 1, dove si propongono le scelte metodologiche sottese al nostro lavoro. In particolare, cfr. 1.3.1

² Come lo intende Mucchielli, op. cit., p. 105.

mente vista come un valore. Si pone la tensione tra dato di fatto e valore, tra dato di fatto e fattore a rischio.

c. proprio perché il discorso è contestualizzato al Messico, la diversità culturale ha una interpretazione specifica: si fonda sulla presenza nel Paese di popolazione indigena e, secondariamente, di altri gruppi umani, quali le comunità rurali disperse e i migranti. Essi, nel discorso, vengono associati alla diversificazione territoriale. Abbiamo quindi una tensione tra ambito nazionale, come luogo dell'uniformità e locale come luogo della diversità culturale. Ciò si esprime anche nella compresenza di due elementi che il discorso non riesce sempre a conciliare: la composizione pluriculturale della nazione e la sua unità. Il tema dell'unità richiama un concetto di identità nazionale compatta, senza distinzioni al suo interno, che di solito viene riferita ai valori patriottici; la composizione pluriculturale della nazione implica invece la presenza di identità molteplici.

d. Emerge una certa disgiunzione tra i gruppi specifici citati come fonte della diversità culturale, soprattutto le popolazioni indigene, e il resto della società messicana. Sembra proprio l'attributo della diversità culturale a determinare questa differenziazione, che diviene infine separazione; ciò trova conferma nella ripetuta affermazione che i popoli indigeni vadano integrati al resto della società. Sottolineare questa separazione tra gruppi particolari e società nel suo complesso lascia intendere che il modello culturale dominante del Paese non include la diversità culturale. La tensione quindi è tra particolarità e totalità, della cultura e della popolazione. Appare pertinente domandarsi se questa distinzione può essere associata a quella tra minoranza e maggioranza nella composizione sociale del Paese.

e. La diversità culturale qualifica diverse tipologie di soggetti: essa a volte è attribuita ai messicani nel loro complesso, a volte a comunità e popoli (come visto, il riferimento è soprattutto all'eredità millenaria dei popoli indigeni), a volte ai singoli individui. Abbiamo qui un indizio, ma non un discorso linearmente costruito, di una certa apertura a pensare la diversità culturale come qualcosa di più vasto dell'attributo di popoli e comunità indigene, che proviene perciò da più fonti che non la sola etnicità. Si può cogliere quindi una certa tensione tra dato culturale e dato etnico, che impone di domandarsi a quale si leghi maggiormente la diversità culturale.

f. Nel discorso riferito in specifico al campo educativo, la diversità culturale è concepita come risorsa ma, allo stesso tempo, come elemento che implica differenziazione, dato che necessita di un'apposita modalità di gestione a livello di piani, tipologie di docenti, strategie didattiche, ecc... Inoltre, la promozione della diversità in campo educativo è spesso sovrapposta all'educazione indigena, che sappiamo essere un sottosistema specifico della politica educativa. Si profila quindi una tensione tra la pertinenza e separazione dal sistema educativo nel suo complesso.

ALTRI CONCETTI PORTANTI

CULTURA

- 1.insieme dei beni, dei valori, delle tradizioni che costituiscono un patrimonio della nazione o delle regioni, carattere peculiare e distintivo della nazione Messicana;
- 2.insieme delle conoscenze, del sapere, acquisito tramite l'educazione e la ricerca scientifica e tecnologica;
- 3.insieme delle attività espressive, associate alle artistiche e fisico-sportive;
- 4.attributo identitario di particolari gruppi umani come popolazione indigena;
- 5.mentalità;
- 6.è elemento differenziale dell'ambito educativo
- 7.insieme dei tratti che caratterizzano un gruppo o società = tratti che danno vita e caratterizzano un gruppo o società, che include arti, lettere ma anche modi di vivere, sistema di valori e tradizioni; è un fattore centrale dell'identità personale e nazionale

CULTURE

- 1.Carattere peculiare del patrimonio della nazione e delle popolazioni indigene: nutrono l'identità del Messico come nazione, da ampliare e arricchire; sono proprie dei popoli indigeni; si trasformano; Sono autoctone; sono una delle risorse di maggior valore del patrimonio della nazione, impronta della nostra origine più remota, vive attuali e future;
- 2.un valore: da riconoscere, valorizzare e rispettare, vanno rispettate, accettate, valorizzate;
- 3.un sistema di pensiero: includono forme di approcciare il pensiero scientifico
- 4.strumento di convivenza e arricchimento: Elemento indispensabile per assicurare rispetto diritti culturali e linguistici, mezzo per promuovere identità culturale, lingue originarie, scambio tra saperi locali;
- 5.elemento del campo educativo: Sono assi della produzione di materiali in lingua originaria.

POPOLI INDIGENI

conservano le proprie istituzioni sociali, economiche e culturali; coscienza della identità basata su lingue e conoscenze, composti da comunità come unità sociali, economiche e culturali, criterio di riconoscimento etnologico e territoriale, popolazione indigena è tra quelle con maggior disavanzo, In situazione di vulnerabilità; Popolazione indigena fa parte di comunità geograficamente determinate; popolazione indigena Ha una lingua, va riconosciuta, ha caratteristiche proprie; Zone indigene associate a gruppi marginati; Indigeni sono gruppo sociale; hanno funzione educativa, hanno ricchezza culturale e linguistica; -hanno lingua e cultura; Hanno lingua e cultu-

ra originaria, hanno stile di apprendimento proprio; sono distinte, hanno valori di veridicità, organizzazione e costituzione della conoscenza, hanno conoscenze proprie e rappresentazioni degli altri; Hanno conoscenze e sapere.

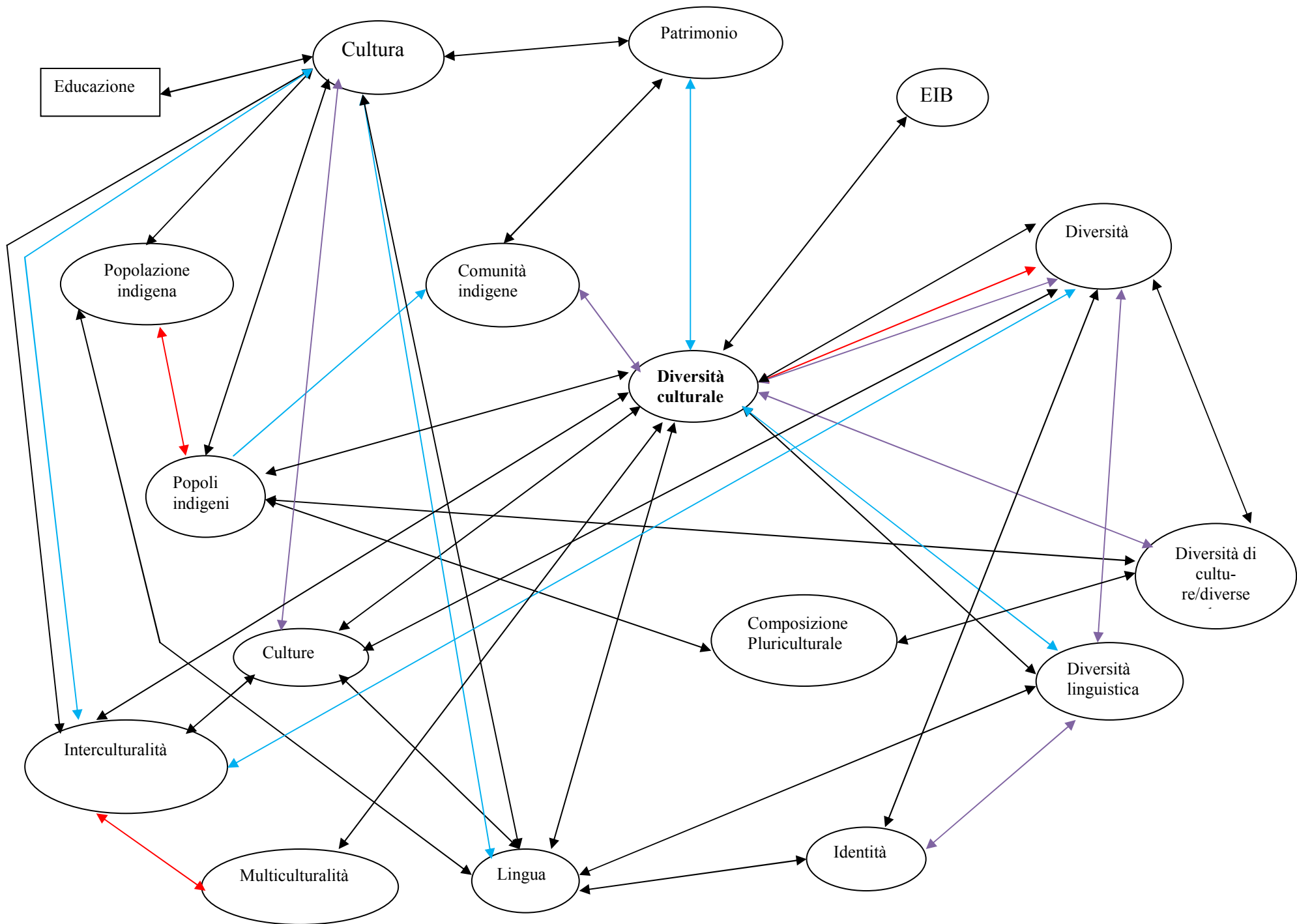
DIVERSITA'

1. dimensione di individui e gruppi sociali;
2. è un valore: va riscattata, va riconosciuta, è un valore, va propiziata;
3. è una risorsa: è asse che permette di generare comunità di apprendimento;
4. è elemento differenziale nel SEN: necessita di strategie nell'insieme del SEN, implica modelli pedagogici appositi, norme educative;
5. è fattore di promozione.

INTERCULTURALITA'

1. è un modello pedagogico e una prospettiva educativa riferita a specifici settori del sistema educativo e destinatari: È un modello pedagogico della educazione di base; È un modello educativo per le scuole indigene; È un'ottica educativa; implica formazione docenti; è riferita a particolari categorie, è una modalità educativa, è bilingue, ha come target la popolazione indigena, è una modalità di dialogo, è scambio culturale, avviene tra regioni, gruppi sociali, popoli indigeni;
2. è un dato di fatto del Paese, che si presenta come interculturale;
3. è una prospettiva sociale
4. è una prospettiva di prassi
5. è una modalità di convivenza orizzontale, inclusiva

Per quanto riguarda, invece la sintassi della diversità culturale ricavabile dal complesso delle politiche, essa è rappresentabile dalla seguente mappa:



Questa rappresentazione ci permette di esprimere alcune considerazioni, rispetto al legame tra il nostro concetto di base e gli altri concetti portanti del discorso.

Nella mappa “diversità culturale” richiama in maniera diretta “popoli indigeni”, citati come sua fonte storica ma anche, nell’attualità, suo principale sostentamento. La relazione tra i due concetti però è solo di implicazione e non di identificazione completa. E’ posta invece l’equivalenza semantica di diversità culturale con “comunità indigene”, ma questo concetto non è particolarmente ramificato in termini di relazione con gli altri concetti portanti, pertanto non costituisce una nozione portante del discorso, a differenza di “popoli indigeni”. In effetti, confrontando i diversi documenti ma anche considerando una stessa fonte, gli indigeni del Messico sono designati a volte come gruppi, a volte come comunità, a volte come popoli e a volte semplicemente come popolazione indigena. In quest’ultimo caso, si designano tutti coloro che si riferiscono ad una identità individuale indigena, ma senza implicare il riconoscimento forte come popolo. La relazione tra i concetti “popoli indigeni” e “popolazione indigena” è di estraneità o di sggiunzione, e ciò indica che non si considerano sinonimi; invece, “popoli indigeni” e “comunità indigene” sono legati da semplice giustapposizione o congiunzione. Tale molteplicità di denominazioni implica una non chiarezza nello statuto conferito agli *indios* in Messico. Essendo definiti la fonte della diversità culturale, è per il nostro discorso importante stabilire la postura che lo stato adotta nei loro confronti: un debole riconoscimento dei popoli indigeni potrebbe infatti essere alla base della mancanza di effettività che caratterizza la concezione della diversità culturale come valore.

In tutti i testi, la diversità culturale implica la nozione di cultura intesa in senso identitario. Non si rilevano differenti relazioni tra i due concetti, che sono invece implicati in maniera così stretta che si riscontra una certa circolarità nel qualificare le due nozioni: citiamo, ad esempio, il caso in cui il termine “cultura” viene utilizzato all’interno della definizione di diversità culturale (CGEIB-1). “Cultura” implica direttamente sia “popoli indigeni” che “popolazione indigena”, come una loro peculiarità; per di più la cultura viene anche caratterizzata come “originaria” in associazione con la lingua originaria, quale altro attributo dei popoli indigeni. La relazione tra lingua e cultura è sempre di congiunzione o di implicazione ed entrambe sono citate come attributi della popolazione indigena. “Cultura” implica anche “patrimonio”, concetto portante solo in due documenti ma importante da considerare, poiché implica a sua volta la presenza di comunità indigene. Si realizza così una sorta di quadrilatero tra le nozioni di diversità culturale, cultura, patrimonio, comunità indigene.

Tra i concetti di diversità culturale e “culture” esiste una relazione di implicazione diretta, addirittura di equivalenza semantica, quando parliamo di “diverse culture”. Tale lemma si relaziona

anche con “popoli indigeni” e “composizione pluriculturale della nazione” di nuovo nel senso di una implicazione; attraverso, quindi, la relazione di “culture” con “popoli indigeni”, si intensifica il legame tra “diversità culturale” e “popoli indigeni”.

Il discorso generale pone una relazione anche tra diversità culturale e interculturalità. L’interculturalità, definita come un modo di convivenza tra le persone, implica l’esistenza della diversità culturale; insieme esse rappresentano due assi importanti del lavoro educativo. L’interculturalità è invece disgiunta dalla multiculturalità, dal momento che quest’ultima viene definita come la semplice constatazione dell’esistenza di culture diverse, mentre l’interculturalità rappresenta un nuovo modo di concepire i rapporti tra le culture. Si genera invece una certa ambiguità su questo punto, quando si descrive l’interculturalità come dato di fatto del paese, che si qualifica “interculturale”. La diversità culturale, d’altro canto, è posta in un rapporto di implicazione con entrambe le nozioni di interculturalità e multiculturalità. Interculturalità implica o viene giustapposta anche alle nozioni di culture e cultura.

Va citato il fatto che in nessun documento delle politiche educative si riscontra una relazione esplicita tra i concetti di “educazione” e “diversità culturale”. Non esiste alcun tipo di relazione sintattica diretta ma solo un legame dovuto al fatto che “educazione” implica “cultura” e questa, a sua volta, “diversità culturale”. Abbiamo però una relazione di implicazione tra diversità culturale ed educazione interculturale bilingue (EIB), essendo la diversità culturale uno dei presupposti e degli assi trasversali della EIB. Ci si collega qui alla definizione della diversità culturale come elemento differenziale del sistema educativo: la sua promozione avviene attraverso azioni specificatamente indirizzate, e quindi pertinenti. Porre questo legame tra diversità culturale ed EIB, anziché solo con l’educazione indigena, significa aprire una strada per superare la tensione tra semplice riconoscimento e promozione della diversità culturale. Guardando la strutturazione del discorso, esiste però il rischio che la EIB non sia intesa come strategia trasversale a tutto il sistema educativo; la nozione infatti è intesa in questo senso solo nei documenti della CGEIB e in nessun altra fonte della politica educativa. Il punto in discussione è il grado di estensione dell’educazione interculturale bilingue: è una prospettiva per tutti gli ordini educativi, per tutti i sottosistemi e per tutta la popolazione messicana? Infatti, benché essa nei principi sia indirizzata a tutti gli utenti del sistema educativo, si tratta di vedere il suo livello di applicazione fuori dall’ambito dell’educazione indigena.

La relazione tra diversità culturale e diversità non è univoca, ma si sviluppa su tre piani: esiste implicazione, quindi equivalenza semantica e infine disgiunzione. A volte, infatti, si intende “diversità” semplicemente come abbreviazione di “diversità culturale”, altre volte pare intendersi “diversità” come un fattore più ampio, di cui la diversità culturale costituisce una sola dimensio-

ne; ad esempio, si cita il fatto che alcune persone possono trovarsi in condizioni diverse dal punto di vista geografico, di genere, di capacità. Le ambiguità possono derivare dal fatto che nei documenti si espongono sì altre dimensioni della diversità, ma la nozione non viene mai definita in modo esplicito. Solo nei documenti delle istituzioni delegate il quadro appare più chiaro, dal momento che si esclude la relazione di disgiunzione e si conferma quella di implicazione.

Il concetto di diversità, a sua volta, sta in una relazione di equivalenza semantica con “diversità linguistica”. Ciò è dovuto al fatto che, per esemplificare la diversità, si ricorre quasi esclusivamente alla varietà linguistica del Paese. Diversità, infine, sta in relazione di semplice congiunzione con interculturalità, quale modo di relazione tra le diversità.

Esiste anche una relazione diretta tra diversità culturale e diversità linguistica, a volte di semplice congiunzione, a volte di implicazione. Il legame tra i due concetti è stretto poiché sono molto spesso associati. Possiamo dire quasi che la diversità culturale si concretizza nella diversità linguistica poiché, quando si passa al livello descrittivo, l’elemento sempre richiamato per esemplificare la diversità culturale sono le lingue nella loro varietà, e precisamente le lingue indigene. Appare qui di nuovo l’importanza del legame con i popoli indigeni. Gli altri elementi richiamati per esemplificare la diversità culturale sono una generica “cultura indigena” e “arte indigena”; in pochissimi casi si fa riferimento ad altro, come tradizioni, costumi e valori. Pare quindi che, nelle politiche educative pubbliche, la diversità culturale del Messico sia intesa principalmente come diversità linguistica.

5.3 ALCUNI TEMI CHIAVE

Appare a questo punto lecito domandarsi di cosa sono eco gli elementi emersi dall'analisi dei documenti. Ci pare si possa dire che nei contenuti delle politiche emerga la tendenza ad utilizzare il concetto di diversità culturale in maniera retorica, spogliandolo della sua carica propositiva più ampia. Un atteggiamento, quello dello Stato messicano, che a nostro avviso ben chiarifica Yanes Rizo, quando ci suggerisce che denota “logofagia”, ossia “la capacità istituzionale di divorare i concetti e convertirli in meri sostantivi, che fa dei concetti mere parole e li depreda della loro carica semantica, della loro capacità esplicativa e del loro filo critico”.¹

La diversità culturale è proprio uno di questi concetti “sotto assedio” in Messico, e non a caso. Non solo la diversità è stata messa in questione ed attaccata da un liberalismo tradizionale duro, che la assume come incompatibile con i valori democratici e il progetto nazionale, ma anche da quello che lo stesso autore indica come “pluralismo banale”², basato sul riconoscimento astratto di ciò che è differente. Ma, allo stato dei fatti, la concezione che ne emerge è profondamente marcata da un manifesto limite: non mette in discussione le relazioni strutturali di disuguaglianza e dominazione instauratesi con “i culturalmente diversi”, situandosi al massimo nel limite delle politiche compensatorie. Ciò è evidente nel momento in cui la più recente riforma costituzionale, invocata per mettere fine a questa situazione, al contrario non fa altro che cristallizzarla, quando “mantiene lo stesso filo conduttore di esaltazione retorica della diversità culturale della nazione e al contempo negazione concreta dell'esistente”³, in questo caso dei diritti collettivi dei popoli indigeni. Emerge allora la necessità di fare chiarezza, di riconsiderare alcuni elementi determinanti per l'affermarsi di questa concezione della diversità culturale.

Un prima annotazione si impone sulla sovrapposizione che le politiche pubbliche adottano tra la diversità culturale e i popoli indigeni. Certamente, è un aspetto peculiare del contesto messicano dove, per motivi storici, non è pensabile una interpretazione del concetto di diversità culturale senza confrontarsi con l'apporto specifico dei popoli indigeni. Non va però trascurato che ciò pone il problema di vincolare la diversità culturale con la percezione di deficit e mancanza, motivata dalla condizione strutturale dei popoli indigeni nel Paese. Come sottolinea la campagna nazionale per la diversità culturale che abbiamo avuto modo di descrivere,⁴ la storia ci dice che le comunità indigene del Messico con frequenza sono state valutate in accordo alla loro differenza rispetto alla popolazione non indigena, confondendo diversità con differenza. La diversità cul-

¹ Yanes Rizo, Pablo E., *El desafío de la diversidad. Los pueblos indígenas, la Ciudad de México y las políticas del gobierno del Distrito Federal 1998-2006*, México DF, UNAM, 2007, p.12.

² Ibidem.

³ Ivi, p.14.

⁴ Cfr. La dedicata analisi dei documenti nella parte 5.1.

turale, quindi, si sovrappone alla distinzione tra maggioranza e minoranza culturale nella società messicana, “nel persistere di una visione omogeneizzante (o monoculturalista) della nazione e gerarchizzante delle relazioni sociali, dove il differente è per definizione inferiore, subordinato o escluso”⁵. E’ su questa base, ci pare, che sia possibile motivare le tensioni riscontrate tra la diversità culturale intesa come valore, disvalore o fattore di rischio.

Tutto ciò affonda, secondo molti pareri, le radici molto in profondità, in quella che si può definire come la “rappresentazione dell’indio” in Messico. Come sostiene ad esempio Rozat,⁶ la figura dell’indio occupa un luogo centrale nell’immaginario nazionale messicano ma non si può dimenticare che si tratta di una figura ambigua e che ancora oggi non sono chiare le relazioni tra questo concetto dell’indio e la costruzione della nazione.⁷ Se, infatti, l’identità nazionale è da intendersi come una creazione storica sottomessa a diverse congiunture politiche, anche le rappresentazioni che la abitano sono soggette a revisione permanente. L’unica cosa assodata è che quello legato all’indio in Messico non è un immaginario inoffensivo ma “lavora e ordina profondamente il corpo sociale producendo effetti violenti sull’identità collettiva così come sulle relazioni interindividuali.”⁸ Inoltre, dal momento che porta con sé una carica di violenza simbolica che crea esclusione, “determina in maniera drastica il destino sfortunato di una buona parte della popolazione”,⁹ perché, come ci ricorda Yanes Rizo, “nominare è significare, gerarchizzare, stratificare, riconoscere, rendere visibile, negare o affermare”.¹⁰ E’ per questo motivo che in tempi odierni continua ad essere motivo di profondo dibattito la maniera di nominare i popoli indigeni nel Paese, fino all’estremo che un’operazione completamente tecnica e apparentemente avulsa da qualsiasi ideologia, come il censimento, è ancora oggi strumento di discriminazione.¹¹

Ancora Rozat sostiene che lo studio della figura dell’indio costituisce una guida fedele per comprendere la logica politica dei governi messicani nelle loro relazioni con la cosiddetta “maggioranza”, così come si è configurata nel corso del tempo.¹² Per questo, leggere la natura di questa evoluzione corrisponde a illustrare i punti nodali della storia della postura dello Stato messicano nei confronti della diversità culturale.

⁵ AA.VV., *La diversidad cultural (marco conceptual)*, Campaña nacional por la diversidad cultural de México, México DF, 2008, p. 21.

⁶ Rozat, Guy, *Los orígenes de la nación. Pasado indígena e historia nacional*, Mexico D.F., Universidad Iberoamericana, 2001.

⁷ Ivi, p. 11.

⁸ Ivi p.12.

⁹ Ibidem.

¹⁰ Yanes Rizo, Pablo E., *El desafío de la diversidad. Los pueblos indígenas, la Ciudad de México y las políticas del gobierno del Distrito Federal 1998-2006*, Mexico DF, UNAM, 2007, p.40.

¹¹ Ce lo ricorda ancora Yanes Rizo, quando afferma che “nel caso dei popoli indigeni possiamo affermare che, in maniera permanente si sono trovati sottorappresentati nei censimenti e conteggi della popolazione, motivo per cui la loro esclusione inizia a partire dalle stesse statistiche”, op. cit. p. 40.

¹² Rozat, Guy, op. cit., p. 14.

5.3.1 LA POSTURA DELLO STATO MESSICANO NELLA STORIA

Secondo Ramirez, la storia dell'educazione civica messicana indica con chiarezza che dal momento della Rivoluzione messicana fino alla fine del XX secolo non si è avanzato molto rispetto a quanto avveniva ai tempi della Conquista in merito alla considerazione della diversità culturale.¹³ L'educazione civica, che nasce appunto con la Rivoluzione, viene pensata infatti per rivolgersi solo idealmente a tutti i messicani; in realtà, l'assenza di un qualsiasi riferimento ai popoli indigeni dimostra che essi non sono stati considerati nel progetto di nazione che si proponeva.

Si può pensare che in ciò abbia pesato fortemente l'eredità coloniale, a causa della concezione organicistica della conquista adottata dalla Spagna. Come narra Octavio Paz,¹⁴ la nuova società istituita nelle colonie era infatti concepita come un tutto armonico in cui tutte le componenti, conquistatori, meticci ed indigeni, dovevano perfettamente integrarsi, seppure generando un discrimine di classe sociale ma, perchè il tutto, però, apparisse realmente organico, non potevano convivere diversità troppo evidenti. Ciò ha originato una serie di meccanismi atti a rendere i popoli indigeni più simili alla generalità degli individui con usi e costumi spagnoli, e quindi assimilazione.¹⁵

A partire da qui, tutto il lungo processo di costruzione dello Stato nazionale in Messico è coinciso con la negazione della sua diversità culturale. La politica dominante, dalla colonia in avanti, è stata quella della integrazione assimilazionista, nella convinzione che, per avere un paese unico e coeso, bisognasse essere tutti uguali.¹⁶ Nello stesso tempo, però, sul versante dell'attività economica si agiva in termini di esclusione ed emarginazione della popolazione originaria: ricordiamo, ad esempio, che il mercato dell'esportazione latinoamericano è risultato nei secoli estremamente vantaggioso grazie alla disponibilità di manodopera poco costosa, circostanza cui non a caso si è attribuita la denominazione di *Mancha India* (la macchia indigena). Infatti, fin dal principio della colonizzazione, i Paesi che potevano contare su una quantità cospicua di popolazione indigena "la hanno forzata a lavorare come manodopera a basso costo espropriando le loro terre, minando la loro autonomia e ingannandola con accordi sui debiti che la privavano del diritto al proprio lavoro".¹⁷ Sebbene il modo di proporzionare questo sfruttamento sia stato molto vario da Paese a Paese, la conseguenza è comune ed estremamente profonda: è stata formalizzata a

¹³ Ramírez, Gloria, *La educación ciudadana ante los retos de la democracia en México*, México D.F., UNESCO, 2006, p.137.

¹⁴ Paz, Octavio, *El labirinto de la soledad*, Mexico, Fondo de cultura economica, reimpression, 1996.

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ Ramírez, Gloria, op. cit., p. 138.

¹⁷ Carrillo Flórez, Fernando (a cura di), *La lucha contra la exclusión social en América Latina, Una mirada desde Europa*, La Paz-Bolivia, Plural Editores, 2009, p.24.

livello istituzionale un'attitudine alla discriminazione ed al pregiudizio facendo sì, al contempo, che gli indigeni interiorizzassero il sentimento di inferiorità.¹⁸

Pur senza volere assumere la difesa del regime coloniale, è necessario però segnalare un paradosso noto della storia messicana: il maggior contributo alla discriminazione delle popolazioni indigene non è stato fornito dalla Conquista quanto invece dalla Rivoluzione Messicana, celebrata nella storia messicana come faro della liberazione e della giustizia. Sostiene Stavenhangen che infatti “ciò che non aveva ottenuto la Colonia né la Repubblica indipendente né la Riforma né il Porfiriato, lo hanno ottenuto i governi della Rivoluzione”.¹⁹

Von Metz segnala che il processo di formazione dello Stato-nazione in Messico, culminato appunto nella Rivoluzione, è stato estremamente complesso poiché la società era suddivisa in classi e regioni estremamente eterogenee, con anche una moltitudine di gruppi etnici con proprie lingue e culture.²⁰ Va aggiunto che la relazione con “l'altro” fin dal principio si è costruita in Messico in maniera ambigua, essendo stato il Paese soggetto prima alla dominazione coloniale e successivamente all'invasione di potenze egemoniche straniere. L'autrice segnala che nell'800, al momento di costruire l'unità del recente Stato indipendente, diversi si sono mostrati i sentimenti e le sensibilità verso questo nuovo concetto di nazione, e diversi sono stati i tempi e ritmi di cambiamento nel Paese, nonostante la rappresentazione di volontà comune veicolata dalla Rivoluzione.²¹ Solo alcuni gruppi possono essere intesi realmente come propulsori in questo processo, pertanto si può sostenere che l'identità nazionale venne forgiandosi nella classe media urbana dedicata alla produzione, soprattutto gli artigiani. Man mano che le società regionali si articolavano, crebbe il potere militare politico e fiscale del centro, e fu su ciò che si consolidò a poco a poco lo Stato nazionale.²² Nelle masse, si fomentò la coscienza nazionale soprattutto attraverso l'alfabetizzazione, utile strumento perché il discorso governativo permeasse tutti i settori della società. Questa in realtà, sostiene von Metz,²³ è la situazione complicata e tormentata in cui si forma lo Stato-nazione in Messico, circostanze che possono suggerire che nel 1910, anno della rivoluzione, il Paese fosse ancora molto lontano dall'essere una “nazione”. Forse, “il fatto che lo Stato-nazione messicano sia di così recente origine spiega il vigore che ancora mantiene il di-

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ Stavenhangen, Rodolfo y Nolasco, Margarita (coord.), *Política cultural para un país multiétnico*, México DF, SEP, 1988, p. 12.

²⁰ von Metz, Brigida (a cura di), *Identidades, estado nacional y globalidad: México, siglos XIX y XX*, Mexico, CIESAS, 2000, p. 35.

²¹ Ibidem.

²² Ivi, p. 91.

²³ Ivi, p. 92.

scorso pubblico nazionale unificatore”²⁴. Non pare quindi insensato che il discorso pubblico sulla diversità culturale rifletta ancora l’eredità di questa spinta ideale verso l’unicità della nazione.

Due sono, secondo Stavenhangen, i pilastri fondamentali dell’eredità della rivoluzione messicana, e cioè nazionalismo ed indigenismo, due politiche di Stato intimamente legate tra loro che hanno influenzato tutto il XX secolo.²⁵ In termini di nazionalismo, si vedeva la necessità di consolidare e rafforzare una cultura nazionale capace di affermare i “valori messicani” nei confronti dello straniero. Era quindi necessario “fare gruppo” intorno ad un insieme di simboli e valori condivisi e “ridurre il più possibile le differenze interne tra i messicani, per non mettere a repentaglio l’unità nazionale e, di conseguenza, debilitare il Paese”²⁶ Si tratta di un’ideologia precedente alla Rivoluzione Messicana ma che in tale periodo acquista forza proprio perché i confini esterni, le estremità dello Stato, quelle località tanto distanti e caratterizzate da tanta varietà geografica, dovevano divenire roccaforti salde, assicurate dal sentimento di appartenenza nazionale. L’indigenismo come ideologia di Stato sorge invece proprio nel periodo rivoluzionario, sotto la presidenza di Lazaro Cardenas, quando si conferisce nome al “riconoscimento che più o meno la metà della popolazione del Paese era costituita da membri di diverse gruppi indigeni, che parlavano una lingua india di origine preispanica”²⁷. Va precisato che quella di “ideologia di Stato” è in realtà solo una delle possibili interpretazioni di questo concetto. La definizione generale e comunemente accettata è quella data da Gonzalo Aguirre Beltrán, uno dei teorici più influenti della cosiddetta generazione indigenista di antropologi, secondo la quale ‘Indigenismo’ sarebbe “la politica applicata verso la popolazione indigena da parte dei non indigeni”²⁸. Ciò implica che si possano collocare le origini dell’indigenismo in diversi momenti della storia del Messico, a seconda di cosa intendiamo per politica, appunto. Principalmente, due sono le tendenze analitiche adottate: la prima, considera come indigenismo qualsiasi politica adottata verso le popolazioni indigene e, pertanto, risale ai provvedimenti impiegati dai dominatori spagnoli per “governare i nativi”²⁹; la seconda, precisa una serie di tratti specifici, per cui si riferisce ad una determinata politica iniziata con lo Stato post rivoluzionario. Adottando questa interpretazione, possiamo identificare più precisamente l’indigenismo come lo stile di pensiero, parte di una ideologia di Stato più ampia comprendente anche il suddetto nazionalismo, vigente tra gli anni venti e ottanta del secolo scorso. Di esso formano quindi parte tanto la produzione scientifica degli antropologi,

²⁴ Ivi, p. 93.

²⁵ Stavenhangen, Rodolfo y Nolasco, Margarita (a cura di), *Política cultural para un país multiétnico*, México DF, SEP, 1988, p.7.

²⁶ Ibidem.

²⁷ Ibidem.

²⁸ AA.VV., “100 preguntas sobre los pueblos indigenas de Mexico”, *Programa Universitario Mexico Nación Multicultural (PUMNM)*, UNAM, Mexico DF, 2009, voce: Indigenismo.

²⁹ Ibidem.

quanto le azioni e i piani delle istituzioni statali incaricate della popolazione indigena, incluse le proposte e le visioni dei funzionari governativi.

Questa corrente intellettuale e politica riconosce appunto l'eredità del passato preispanico, "con le sue imponenti opere di civilizzazione materiale e la cultura spirituale"³⁰, come ingrediente fondamentale dell'idea di cittadino, del "meticcio" messicano che nasce dalla rivoluzione: il nuovo essere, il cittadino che gode di tutti i diritti fondamentali, incarnazione della modernità illuminista e, allo stesso tempo, fiero di essere sintesi di europeo e indigeno, ancora oggi potente "auto visione che i messicani hanno del proprio Paese".³¹ A partire da ciò, si comprende l'impossibilità di tollerare la situazione di emarginazione economica e sociale in cui versava la popolazione indigena, orgoglio del passato nazionale, che diviene necessità imperativa di appianare il divario di "modernità" e di farla accedere al progresso. Con l'intenzione di migliorare le condizioni di vita dei popoli originari, fin dall'inizio l'indigenismo si dedica al compito di "integrare gli indigeni alla nazionalità messicana" o, come era d'uso dire "messicanizzare l'indio"³², completando il passaggio dall'antico indio coloniale al nuovo cittadino.

Prende pienamente corpo così quell'ambigua dinamica tra orgoglio del passato e paternalismo, se non aperto disconoscimento, nei confronti dell'indio vivo, che va riscattato ed educato per essere idoneo alla cittadinanza, dinamica ancora oggi presente nel discorso pubblico e pertanto nella concezione della diversità culturale che abbiamo potuto ricostruire. Come ci ricorda Rozat,³³ nel secolo XIX gli indigeni reali avevano due alternative: modernizzarsi o emarginarsi. La maggior parte si stabilì nelle città e "il cambio di residenza fu l'elemento che permise loro di riuscire in questo taglio fondamentale con il loro senso di appartenenza. I figli di indios maltrattati da borghesi agrari porfiristi (...) divennero 'messicani'".³⁴ Il passaggio alla cittadinanza piena doveva coincidere con l'abbandono di ogni elemento di identificazione con l'indio vivo, reale; quindi "nello stesso movimento in cui l'indio vivo doveva sparire e fondersi con la messicanità, lo Stato cercò di innalzare il passato preispanico e gli indios morti".³⁵

E' così che l'esaltazione del periodo della Rivoluzione, ancora oggi evento simbolo della storia patria, lungi dall'essere assimilabile a celebrazione del compimento pieno dei diritti anche per le popolazioni indigene, cela in sé un ulteriore elemento di emarginazione e di violenza nei loro confronti. Come sostiene Latapi, "la tesi ufficiale che il meticcio ha soppresso la discriminazione razziale non si sostiene né storicamente né sociologicamente (...) il culto dell'indio morto

³⁰ Stavenhangen, Rodolfo y Nolasco, Margarita, op. cit., p.8.

³¹ Intervista a Rodolfo Stavenhangen (B5).

³² Stavenhangen, Rodolfo y Nolasco, Margarita, op. cit., p.8.

³³ Rozat, Guy, op. cit. p.13.

³⁴ Ivi, p. 14.

³⁵ Ivi, p. 15.

nasconde il disprezzo dell'indio vivo; sebbene abbiamo depurato attentamente i libri di testo da espressioni discriminatorie, non c'è nessuna preoccupazione nell'educazione (...) per rendere coscienti gli alunni dei propri pregiudizi razziali”³⁶.

Non è un caso il riferimento all'educazione in tale contesto; lo stesso Latapí utilizza come sinonimi “discorso ufficiale” e “politica educativa”, proprio ad indicare l'intima simbiosi tra le concezioni-pilastro dell'epoca (indigenismo, nazionalismo, meticcio) ed il campo educativo. Lo strumento principalmente pensato, infatti, per ottenere le sopra indicate mete nazionali è stato naturalmente l'educazione formale, o meglio: la scolarizzazione sistematica in lingua spagnola. Tra gli anni venti e quaranta del secolo scorso le strategie adottate furono varie, dall'invio alle scuole comunitarie di maestri normalisti che parlavano solo spagnolo, alla costituzione nelle città di internati per giovani indigeni, alle missioni culturali in cui dipendenti della SEP percorrevano il Paese insegnando agli adulti arti e mestieri “moderni”, fino al reclutamento di un'organizzazione evangelica statunitense, l'Istituto linguistico d'Estate (ILV), esperta nello studio di lingue vernacolari non scritte di varie parti del mondo, che ha intersecato la storia dell'educazione indigena nel Paese fino alla fine del XX secolo³⁷. Posteriormente questa è stata definita come la prima tappa dell'indigenismo, il cui obiettivo principale era quello di incorporare, assimilare le popolazioni indigene.

E' però negli anni '40, in seguito al Congresso Interamericano di Patzcuaro (1940), convocato in Messico dal presidente Lazaro Cardenas, e attraverso la costituzione dell'Istituto Nazionale Indigenista (INI)³⁸ nel 1948, che mise le sue fondamenta la nozione di un approccio integrale al cambiamento orientato, al quale diedero il proprio contributo non solo pedagogisti e linguisti ma anche antropologi e altri scienziati sociali.

Un riferimento specifico merita l'influenza che l'antropologia culturale ha esercitato sulla questione indigena in Messico. Con la creazione di una vera propria “scuola messicana di antropologia” a partire dal lavoro di Manuel Gamio negli anni venti e dei suoi illustri successori (Gonzalo Aguirre Beltrán, Alfonso Caso, Julio de la Fuente), la prospettiva antropologica ha fornito esplicitamente un fondamento teorico alla politica di assimilazione delle popolazioni indigene. Nel proporre uno schema di interazione tra cultura indigena e modello dominante della nazione, ha utilizzato concetti come “processo di acculturazione”, “sviluppo della comunità”, “in-

³⁶ Latapí, Pablo, “La raíz moral de la democracia”, Conferencia magistral en el seminario *Educación y democracia en Iberoamérica. Hacia el siglo XXI*, Mexico DF, OEI-FLACSO, enero 2000.

³⁷ Stavenhagen, Rodolfo y Nolasco, Margarita, op. cit., p.9.

³⁸ Con il congresso di Patzcuaro iniziò le sue attività l'Istituto Indigenista Interamericano e solo successivamente furono istituite una serie di delegazioni nazionali delle quali l'INI messicano è un esempio. Ciò testimonia un fermento ed una preoccupazione simile in tutto il continente. Attraverso lo svolgimento dei Congressi interamericani, l'indigenismo ha cercato di mantenere, seppure con le specificità locali, una prospettiva internazionale ed uno sguardo ampio sul tema.

tegrazione nazionale”, “modernizzazione”,³⁹ che hanno mantenuto un peso evidente fino alla fine del secolo scorso sulla concezione dello Stato rispetto alle popolazioni indigene e che ancora oggi mostrano la propria eredità nel discorso istituzionale di alcuni enti governativi, compreso l’ambito delle politiche educative. Si è costruito, quindi, una sorta di “carcere antropologico-strutturalista”,⁴⁰ una sorta di “lente focale” unica attraverso la quale è stata letta ed interpretata la questione indigena, che ha impedito una focalizzazione più ampia e il contributo scientifico di altre discipline anche laddove, come nel campo educativo, sarebbe servito.

Inizia in quegli anni ciò che viene identificata come la seconda tappa dell’indigenismo. L’idea era quella di proporre un approccio armonioso al cambiamento, rispettoso dei valori tradizionali delle popolazioni indigene. Constatando l’insufficienza della sola azione educativa, pur riconosciuta come fondamentale, si misero in opera una serie di politiche per lo sviluppo delle comunità atte a rendere integrale l’azione indigenista. In questa fase si è agito soprattutto sul versante della ‘castillanizzazione’, della educazione formale, della generalizzazione dell’agricoltura, con le varie riforme agrarie, la manifattura intensiva e commerciale, l’incorporazione delle comunità al mercato interno.

Questa “ottica integrale del cambiamento orientato” non è stata messa in questione per molti tempo; “tutto era giustificato in nome del progresso, dello sviluppo, dell’unità nazionale e dello stesso benessere delle popolazioni indigene, però in ultima istanza per ragioni di Stato”⁴¹. Il fatto che tutto fosse realizzato sotto il segno delle migliori intenzioni non ha evitato che tali politiche divenissero di fatto etnocide, in quanto responsabile di aver menomato l’identità etnica e culturale dei popoli originari. In questa fase, infatti, nonostante si utilizzasse il concetto di ‘integrazione’ che richiama un più positivo esito per l’armonizzazione della società messicana, l’obiettivo finale era ancora quello dell’assimilazione; la politica adottata, inoltre, si caratterizzava per essere sostanzialmente “unilaterale (a partire dallo Stato), unidirezionale (verso gli indigeni) e con un proposito unico (incorporare alla nazione) cercando di sostituire i tratti culturali delle popolazioni indigene con quelli ritenuti comuni e costitutivi della nazionalità messicana”.⁴² Insomma, come sostiene Stavenhagen,⁴³ fino alla metà degli anni sessanta si può constatare la completa assenza di partecipazione delle comunità indigene al dibattito, le grandi assenti, percepite come puro oggetto di attenzione governativa e delle politiche.

³⁹ Staenhangen, Rodolfo y Nolasco, Margarita, op. cit., p. 11.

⁴⁰ Rozat, Guy, op. cit., p. 16.

⁴¹ Staenhangen, Rodolfo y Nolasco, Margarita, op. cit., p. 12.

⁴² AA.VV., “100 preguntas sobre los pueblos indigenas de Mexico”, *Programa Universitario Mexico Nación Multicultural (PUMNM)*, UNAM, Mexico DF, 2009, voce: Indigenismo.

⁴³ Stavenhagen, Rodolfo y Nolasco, Margarita (coord.), op. cit., p. 15.

Nel tempo, la strategia dell'indigenismo è cambiata: già dal quinto congresso indigenista viene permessa la partecipazione di rappresentanti dei popoli originari e si passa dall'adozione di politiche fondamentali a quella di progetti mirati, tra le quali la educazione bilingue biculturale.⁴⁴ Si è avviata, quindi, quella trasformazione verso l'ideale di una valorizzazione e potenziamento delle capacità culturali indigene, anziché di un loro annullamento o sostituzione, ideale incompiuto al quale ancora tendeva l'indigenismo nella sua terza tappa, prima del finire del secolo scorso. Nel frattempo, diverse proposte teoriche⁴⁵ ne hanno plasmato le strategie, cercando di renderla una prospettiva pluridirezionale e multilaterale, cioè di politiche e attori differenziati.

Anche questo "indigenismo di partecipazione", retoricamente proclamato come la nuova tappa della pratica di Stato, non cancella le ripercussioni deleterie prodotte nel tempo sulla promozione della diversità culturale nel Paese. La critica posteriore ricorda che alla fase etnocida ha fatto semplicemente seguito una nuova modalità di relazione asimmetrica con i popoli indigeni che alcuni denominano della *entosiga* (avvelenamento) poiché, nonostante inizi il processo di riconoscimento formale delle popolazioni indigene e della pluralità del Paese, si adotta in maniera sottile una postura "fagocita" della cultura indigena, corrodendola a poco a poco dal di dentro.⁴⁶ In questo caso sono le persone appartenenti alle comunità indigene ad abbandonare pratiche e saperi propri perché messe di fronte alla scelta tra tradizione e progresso, tra ciò che è disprezzato e ciò che è valido e, in ultima analisi, tra discriminazione e partecipazione. Secondo Stavenhagen,⁴⁷ la resistenza che le stesse comunità mostrano rispetto alle politiche di promozione della cultura indigena sono un ottimo esempio della riuscita di questo "avvelenamento". Tipico il rifiuto che i propri figli apprendano a scuola la lingua materna con la motivazione che non serve nel mondo in cui dovranno vivere e il desiderio di accelerare invece il processo di assimilazione alla cultura maggioritaria; "chi così opina, si è alienato e ha perso la capacità di riconoscere e mobilitare il potenziale creativo della sua cultura per la soluzione dei problemi che lo affliggono".⁴⁸

5.3.2 L'INFLUENZA DELLE RIVENDICAZIONI INDIGENE

La popolazione indigena, abbiamo visto, è stata il grande assente da tutto questo movimento e dibattito, in due sensi: prima, poiché fisicamente esclusa da qualsiasi interpellanza sulla questio-

⁴⁴ Ramírez, Gloria, *La educación ciudadana ante los retos de la democracia en México*, México D.F., UNESCO, 2006, p. 139.

⁴⁵ Si ricordi, fra tutte, la concezione dell'*etnosviluppo*, sorta alla fine degli anni 1970 con l'attiva partecipazione delle popolazioni indigene.

⁴⁶ Ramírez, Gloria, op. Cit., p. 140.

⁴⁷ Stavenhagen, Rodolfo y Nolasco, Margarita, op. cit., p. 17.

⁴⁸ Ibidem.

ne; successivamente poiché, quando dagli anni 1970 e in varie riprese fino al 2000 comincia a mobilitarsi per portare richieste proprie, l'istituzione pubblica si dimostra poco propensa a considerarla un effettivo soggetto politico. E' evidente, da parte del governo, un'altalenante tendenza ad ignorare le rivendicazioni provenienti dal settore indigeno della società messicana, che assume a volte, il carattere di volontaria prevaricazione di fronte ad esplicite richieste di quello che, in alcune fasi della storia messicana, si può definire come un vero e proprio movimento indigeno, a volte di semplice disattenzione nei confronti di una parte della popolazione, che forse non sempre ha saputo esprimere con forza i propri bisogni ed organizzarsi attorno ad una linea comune.

La tesi della debolezza delle organizzazioni indigene come contrappeso dell'attitudine del governo messicano è emersa da più parti durante il lavoro di ricerca.⁴⁹ Anche nella situazione attuale, si potrebbe leggere la fiacchezza del discorso sulla promozione della diversità culturale in educazione come conseguenza della mancanza di richieste e pressioni forti da parte delle organizzazioni indigene, attualmente poco presenti sulla scena politica. Ripercorrendo la storia del Paese, possiamo comprovare che solo a partire da un movimento organizzato si è potuto concretizzare un cambiamento istituzionale, come nel caso della creazione della DGEI, che rappresenta una risposta alle rivendicazioni indigene degli anni 1970. Ma anche in questi casi, non sempre il governo ha fornito la risposta sperata che ha soddisfatto le organizzazioni indigene, come nel caso della riforma costituzionale del 2001. Guardando indietro, sembra plausibile affermare che i passi positivi nel cammino della questione indigena siano stati realizzati in quei momenti in cui una serie di fattori venivano a concomitare: la forza delle richieste indigene, la volontà del governo di rispondervi e una notevole spinta dal contesto internazionale, nel tempo più o meno favorevole ad affrontare i temi etnici e ad incentivare l'azione degli stati rispetto ai diritti dei popoli originari. Non molti sono i momenti in cui si sono date queste condizioni, ma coincidono con alcune fasi nodali di quella che Diaz Polanco chiama "la questione etnico-nazionale"⁵⁰ Il fulcro del discorso consiste nel come lo Stato messicano ha voluto porsi di fronte alla concessione di soggettività politica alle organizzazioni indigene, cosa che implica rispondere alle richieste di autonomia. Al riconoscere, cioè, l'effettiva presenza di diversità culturale all'interno dei propri confini, che si propone come soggetto portatore di rivendicazioni, quale grado di autonomia decisionale e politica si è disposti a concedere.⁵¹

⁴⁹ Si vedano le opinioni in merito dei testimoni chiave e dei ricercatori interpellati, ad esempio, A1, A2, B1, B2, B4, B5.

⁵⁰ Tema affrontato dall'autore in più testi, tra cui ricordiamo il primo: Diaz Polanco, Hector, *La cuestión étnico nacional*, Mexico D.F., Fontamara, 1998.

⁵¹ filo rosso dello sviluppo tematico del più recente testo dell'autore: Diaz Polanco, Héctor, *La diversidad cultural y la autonomía en México*, México, Nostra Ediciones, 2009.

Fino agli anni 1990 la dinamica è stata simile, dal momento che lo Stato-nazione messicano, trascurando l'esistenza di qualsiasi organizzazione politica preesistente dei popoli indigeni, è andato progressivamente costruendo un tipo di federalismo che Nahmad Sitton dichiara "escludente verso i popoli indigeni".⁵² Infatti il Messico, nel processo di decentramento, si è configurato in stati liberi e sovrani che però non hanno riconosciuto la libertà e sovranità dei popoli indigeni al loro interno; "al contrario li ha divisi, fratturati e collocati in una geografia nazionale imposta (...) per questo considero che il federalismo messicano è costruito sulla disuguaglianza."⁵³ Arriva però il momento in cui le rivendicazioni indigene, in cui si reclama l'inclusione nel progetto nazionale in quanto popoli, incontrano una congiuntura estremamente favorevole, tanto da costituire forse la massima forza raggiunta dal movimento indigeno in Messico.

Secondo Sieder, nel corso degli anni 1990 si creano le condizioni per cui il tema etnico divenga un focus importante nelle politiche pubbliche di molti Paesi dell'America Latina.⁵⁴ Se la proposta etnica in sé non è una novità, poiché sia negli anni 1970 che 1980 abbiamo un risveglio del dibattito importante su questo aspetto, è però da sottolineare che si tratta in questo caso di un interesse a livello delle politiche di Stato. Possiamo, infatti constatare l'emergere di tre fattori interrelati. In primo luogo, fioriscono numerosi movimenti indigeni di carattere politico che hanno dimensioni nazionali o perfino internazionali; ciò significa un'unione di intenti che si focalizza su alcune richieste fondamentali comuni, supportate quindi da una maggiore rappresentatività. Espressione di questa dinamica è ad esempio la celebrazione dei cosiddetti "vertici indigeni" (*cumbres indigenas*), a partire da quello di Quito nel 1990, che riuniscono rappresentanti dei popoli originari latinoamericani dal Canada fino alla Terra del Fuoco⁵⁵. In secondo luogo, si palesa contestualmente lo sviluppo di una giurisprudenza internazionale in materia di diritti delle popolazioni indigene, i quali acquistano sempre più la caratterizzazione di diritti umani. Senza dubbio il più importante strumento legale a cui dobbiamo far riferimento è la Convenzione 169 della OIL,⁵⁶ frutto appunto della sensibilità verso il tema che ha permeato in quegli anni l'ambiente internazionale. Se oggi le popolazioni indigene possono immaginarsi fermamente come soggetto di diritto, lo si deve a questo strumento legale che, una volta ratificato, dovrebbe acquistare la forza

⁵² Nahmad Sitton, Salomon, "Autonomia indigena y soberania nacional: el caso de la ley indigena de Oaxaca", *Alteridades*, 1999, 9(17), p. 118.

⁵³ Ibidem.

⁵⁴ Sieder, Rachel (a cura di), *Multiculturalism in Latin America: indigenous rights, diversity and democracy*, Great Britain, Palgrave Macmillan, 2002, p.1.

⁵⁵ Come recita l'incipit ricorrente delle dichiarazioni stilate in ogni vertice, che ripercorre idealmente luoghi e habitat del continente, a sottolineare l'unione spirituale che lega tutti i popoli originari d'America.

⁵⁶ OIL, *Convenzione 169 sui popoli indigeni e tribali in Paesi indipendenti*, Ginevra, ONU, 1989. Come si nota, la convenzione è stata pubblicata alla fine degli anni 1980, ma il processo di ratificazione da parte dei singoli stati membri Onu è stato estremamente lungo; è solo nell'anno 2000 che possiamo, ad esempio, constatare l'adesione da parte della maggioranza degli stati latinoamericani.

di legge nazionale per gli stati firmatari. Da essa ha preso anche l'avvio il lungo processo di consultazione in seno all'Assemblea Generale sfociato nella dichiarazione ONU sui diritti dei popoli indigeni del 2007.⁵⁷

Il terzo fattore pregnante di quegli anni, è il processo di riforma costituzionale, che interessa numerosi stati latinoamericani, orientato al riconoscimento del carattere multiculturale o multietnico delle società. A partire dal Nicaragua nel 1986, fioriscono in tutto il continente nuove costituzioni o emendamenti a quelle esistenti, per includere con sfumature diverse il riconoscimento dei diritti delle popolazioni indigene; in Messico la prima riforma costituzionale sul tema è del 1992. Secondo Sieder, sebbene esse abbiano una natura dichiaratoria e siano state in molti casi disattese, queste riforme sono importanti perché portano per la prima volta con sé “la promessa di un nuovo patto sociale, che implica una differente relazione tra i popoli indigeni e lo stato”.⁵⁸ Va riconosciuto il fermento, la vivacità di un periodo che, per il Messico, è unanimemente considerato il momento in cui si è resa possibile una svolta, la possibilità, secondo Ramírez, di aprire reali spazi di partecipazione politica per i movimenti indigeni,⁵⁹ di uscire dalla logica delle sole rivendicazioni locali, che pure non sono mai venute meno nel tempo. Una nuova consapevolezza fa cambiare lo scenario: gli esclusi hanno avuto l'opportunità di alzare la voce ed uscire dall'invisibilità, legando le proprie rivendicazioni alla lotta per i diritti umani, che vi ha conferito legittimità sul piano internazionale; gli stati, a loro volta, si sono visti provocati a partecipare al dibattito internazionale e hanno aderito agli intenti propositivi dell'epoca che, ricordiamo, ha coinciso anche con la commemorazione del quinto centenario della scoperta delle Americhe e l'inaugurazione del decennio dei popoli indigeni. Sotto tutte queste spinte, la visione monolitica di nazione omogenea ha la possibilità di cambiare, nella direzione di un nuovo progetto di società nazionale che superi l'etnocentrismo.⁶⁰

Per quanto riguarda il contenuto della riforma costituzionale del 1992, nell'ottica prettamente dichiarativa che l'accomuna a quanto avviene nel resto del continente, essa non contempla altro che un'integrazione all'articolo 4, nella quale si afferma “la composizione pluriculturale”⁶¹ della nazione messicana “sostenuta originariamente sui suoi popoli indigeni”⁶² e che la legge “proteggerà e promuoverà lo sviluppo delle loro lingue, culture, usi, costumi, risorse e forme specifiche di organizzazione sociale”.⁶³ Questa dichiarazione generica, senza altra specificazione, è però

⁵⁷ ONU, *Dichiarazione sui diritti dei popoli indigeni*, New York, 2007.

⁵⁸ Sieder, Rachel, op. cit., p. 4.

⁵⁹ Ramírez, Gloria, *La educación ciudadana ante los retos de la democracia en México*, México D.F., UNESCO, 2006, p. 140.

⁶⁰ Ivi, p. 143.

⁶¹ Constitución Política, art 4.

⁶² Ibidem.

⁶³ Ibidem.

L'unico riconoscimento legale fin ad allora concesso alla diversità culturale, oltretutto ai popoli indigeni in quanto soggetto civico appartenente alla nazione. Va distinto perciò dal semplice riconoscimento contingente contenuto in numerose disposizioni minori, piani e programmi istituzionali che pure regolavano esplicitamente la relazione con i popoli indigeni in differenti ambiti, come ad esempio salute, educazione, proprietà della terra, ecc... Nonostante l'esistenza di queste disposizioni secondarie, infatti, la costituzione si manteneva saldamente ancorata alle nozioni di uguaglianza dei cittadini e omogeneità della Nazione, principi che risultavano implicitamente escludenti per i popoli indigeni, e che di fatto continuano a convivere con la nuova dichiarazione nello stesso testo costituzionale. Per questa sua ambiguità e per il limitato progressismo, che non va oltre l'affermazione del carattere pluriculturale del Messico, cui non segue nessun regolamento attuativo o legge, quella del 1992 rimane una riforma controversa. A questo punto, però, i tempi sono maturi perché siano gli stessi movimenti indigeni ad alzare la voce e richiedere una revisione della materia costituzionale sugli articoli che li riguardano. Varie organizzazioni si uniscono sotto la bandiera di una rivendicazione comune, che è appunto quella di mettere in discussione lo schema fin qui seguito non solo nella questione indigena ma sullo stesso modello di Paese. E' esattamente in questo contesto che si palesa il movimento noto come 'sollevamento zapatista': nel febbraio del 1994 un autonominato Esercito Zapatista di Liberazione Nazionale (EZLN) emette un comunicato dal titolo *mandar obedeciendo* (comandare obbedendo), nel quale esterna le sue linee fondamentali di filosofia politica, la sua concezione dell'esercizio del potere e della democrazia. L'EZLN, che sorge nello stato del Chiapas ma che riunisce dietro le proprie file rappresentanze di differenti organizzazioni indigene del Paese, si fa interprete della voce delle comunità emarginate e si pone come interlocutore al cospetto della nazione, in un processo di confronto che ha visto anche episodi duri e violenti, ma che sfocia nella "Legge per il Dialogo, la conciliazione e la pace degna in Chiapas" e negli accordi di S. Andrés del 1996. Senza entrare nel dettaglio degli avvenimenti, ciò che conta è il significato che assume l'insurrezione zapatista degli anni 1990. Secondo Rosillo e de la Torre, "il fatto che oggi in Messico i diritti degli indios siano accostati con preoccupazione e serietà è conseguenza della pressione che ha esercitato la ribellione del Chiapas"⁶⁴. Le dichiarazioni e le azioni del EZLN, oltre a lasciare allo scoperto molte deficienze del sistema sociale, politico ed economico messicano, "hanno rivelato una carenza etica fondamentale della società messicana dominante, la creola e meticcias, al relazionarsi con l'*altro*, l'indigeno"⁶⁵. Una carenza nota ma ignorata che l'insurrezione degli anni 1990 rende evidente agli occhi di tutti e fa risuonare in tutti i luoghi del potere pubblico. Il messaggio è così

⁶⁴ Rosillo Martínez, A., y de la Torre Rangel, J. A., *Los acuerdos de San Andrés*, CENEJUS - UASLP, San Luis Potosí, Aguascalientes, Mexico, 2009, p. 7.

⁶⁵ Ibidem.

potente e incisivo che ampi strati della popolazione meticcia e creola vi aderiscono e mostrano il proprio sostegno in differenti occasioni. Il fulcro di questo messaggio è integralmente contenuto negli accordi di S. Andrés:⁶⁶ i popoli indigeni messicani richiedono una “nuova relazione”⁶⁷ con il governo federale, che li deve riconoscere come soggetto di diritto nella qualità di popolo. La richiesta viene presentata come legittima sulla base della loro origine storica, della natura pluriculturale della Nazione e di quanto stabilito nella Convenzione 169 della OIL, denotando da parte del EZLN la volontà di richiamarsi sia alla recente riforma costituzionale che agli strumenti internazionali di protezione dei diritti. Soprattutto, però, l’importanza di questa richiesta consiste nella sua implicazione giuridica poiché, mettendo al centro la nozione di “popolo”, “il soggetto storico, sociale e politico delle rivendicazioni indigene passa da essere individuale a collettivo”.⁶⁸ Questo costituisce un primo passo decisivo verso la considerazione dei diritti collettivi, punto controverso in una prospettiva giuridica classica. Secondo Rosillo e de la Torre, i movimenti sociali collettivi, come quello dell’EZLN, generano il pluralismo giuridico poiché, rivendicando una maniera di organizzarsi e norme proprie, di fatto producono un diritto proprio che si distingue da quello prodotto dal potere dello Stato.⁶⁹ In questo specifico caso, la normatività generata dai popoli indigeni, in quanto soggetto di diritto con usi e costumi propri, si pone come una giuridicità alternativa rispetto a quella organizzazione del potere, la società individuale capitalista, che in Messico dominava. Il pluralismo giuridico implica una vera rottura epistemologica, di fronte alla quale lo Stato-nazione messicano deve decidere come collocarsi; essa prefigura un nuovo tipo di relazioni sociali, che significa l’accoglienza dell’alterità ma anche il superamento della “formazione sociale imperante di dominante – dominato”.⁷⁰ Di fronte a questo tipo di prospettiva, quindi, è necessario che il governo federale riesca a rappresentarsi un adeguato equilibrio tra lo spazio che i popoli indigeni richiedono e il suo progetto di nazione.

A tal proposito, secondo Diaz Polanco il grande dibattito in questa fase si focalizza, a differenza di quanto avvenuto nelle tappe anteriori della questione indigena, sul tema dell’autonomia: “possono i popoli indigeni accedere ad una condizione adeguata nello stato-nazione messicano,

⁶⁶ Gli Accordi di S. Andrés raccolgono i documenti siglati da EZLN e Governo Federale nei tavoli di dialogo del 1996. Si tratta in realtà di due corpus, Accordo di S. Andrés Sacamch’en e Accordo di S. Andrés Larrainzar, dal nome delle due località del Chiapas dove sono stati realizzati due importanti incontri di conciliazione. Sebbene il dialogo tra le due parti si sia interrotto a distanza di pochi mesi, il primo tavolo di dialogo di S. Andrés Sacamch’en, relativo a “diritti e cultura indigena”, ebbe un esito conclusivo e produsse, oltre alle proposte delle parti, un documento di impegno da parte del governo. Facciamo riferimento a questo Accordo in particolare, ritenuto unanimemente la fonte più solida rispetto alle posizioni allora espresse dalle due parti. Esso si divide in tre documenti: Pronunciamento, proposta, impegni.

⁶⁷ Acuerdos de S. Andrés, documento 2, punto 72 e seguenti.

⁶⁸ Rosillo Martínez, A., y de la Torre Rangel, J. A., op. cit., p.12.

⁶⁹ Ivi, p. 10.

⁷⁰ Ibidem.

in quanto culture differenti, senza autonomia?”⁷¹ Un ulteriore merito del messaggio zapatista sarebbe quello di aver posto con evidenza questa domanda e di aver costruito una risposta: “la risposta che si dà, a partire dagli anni 1990 e più precisamente a partire dal 1994 con il sollevamento zapatista, è che non è possibile un’adeguata inserzione di queste entità nello stato messicano senza autonomia”.⁷² Questa la proposta che fu presentata con estrema dignità davanti al governo nei negoziati di pace e che l’EZLN riuscì a far includere nei temi di discussione, sebbene al principio la delegazione governativa la escludesse in assoluto. Commenta Diaz Polanco che “in una prima tappa lo stato messicano si negò completamente ad accettare il tema dell’autonomia, dicendo che non solamente era un tema che non accettava ma che nemmeno prevedeva di discutere (...) però, dato che i popoli indigeni furono così energici nel discuterlo, il governo fece un breve giro di posizione e stabilì che in effetti era disposto a discutere dell’autonomia, però dentro una certa cornice: discutere l’autonomia delle comunità, non l’autonomia municipale o regionale, cioè non le autonomie a livello macro”.⁷³ Questo punto rimane ben saldo nelle intenzioni del governo che attribuisce, anche nella successiva riforma costituzionale del 2001, un’importanza decisiva alla distinzione tra comunità e popolo indigeno come entità di diritto pubblico. Il passaggio dalla dimensione comunitaria a quella di “popolo” è vista con estremo timore da parte del governo federale in quanto prefigurazione di un agglomerato territoriale, a livello di municipio o di regione, che rivendica la propria autonomia di governo e che potrebbe portare con sé il rischio della secessione. L’esistenza di due piani di discorso, quello riferito alle comunità e ai popoli indigeni, rivela che, a metà degli anni 1990, nel progetto di nazione federale messicana la concessione di spazi autonomi di determinazione motivati dalla diversità etnica o culturale è percepita come un fattore di rischio per la coesione sociale e la sovranità nazionale.

In realtà, il testo degli accordi di S. Andrés è estremamente energico ed innovativo nelle proposte dato che, tra i principi della nuova relazione, viene incluso quello di “libera determinazione” dei popoli indigeni, il quale prevede che lo Stato rispetti l’esercizio di questa determinazione “in ciascuno degli ambiti e livelli nei quali essi faranno valere e praticheranno la loro autonomia differenziata”.⁷⁴ Ciò significa, si esplica, che il governo non deve intervenire unilateralmente nelle decisioni delle comunità e popoli indigeni. Una concessione estremamente ampia considerato che, sebbene si ricordi in più punti che ciò non debba accadere a scapito della sovranità nazionale, sfocia nell’impegno del governo a riconoscere nella legislazione nazionale il diritto delle co-

⁷¹ Intervista a Hector Diaz Polanco (B4).

⁷² Ibidem.

⁷³ Ibidem.

⁷⁴ Ivi, punto 136.

munità “ad associarsi in municipi con popolazione a maggioranza indigena, e dei vari municipi ad associarsi, al fine di coordinare azioni come popoli indigeni”.⁷⁵ Ma la storia seguente è nota e porta al disconoscimento delle parti più illuminate della proposta: dopo aver firmato gli accordi e nominato una commissione parlamentare che si occupasse di preparare la proposta di riforma costituzionale necessaria,⁷⁶ in realtà il governo non dà seguito a nessuno di questi impegni, fatto riconosciuto come sintomo che in realtà non vuole avanzare su questa strada;⁷⁷ il dialogo si interrompe per alcuni anni e gli zapatisti, a parte un comunicato del 1998 che chiede di riprendere la proposta di riforma costituzionale, non fanno più sentire la propria voce.

Sorprendentemente, le cose cambiano dopo le elezioni del 2000, quelle della svolta e dell’inizio della transizione democratica: Vicente Fox dichiara che il governo precedente non aveva rispettato un impegno preso che lui intendeva invece onorare, per dare il giusto riscatto alle popolazioni indigene che da anni attendevano. Sottomette così alla Asamblea Constituyente permanente la proposta della COCOPA sui diritti delle popolazioni indigene, che sostanzialmente richiede una modifica all’articolo quarto e centoquindicesimo costituzionale per riconoscere un nuovo soggetto giuridico chiamato “popolo indigeno” e ne dichiara il diritto alla libera determinazione e autonomia come parte dello Stato messicano. Contestualmente, le organizzazioni indigene si movimentano di nuovo e inizia, tra febbraio e marzo 2001, la marcia zapatista verso Città del Messico per dichiarare il proprio accordo con la riforma COCOPA e per chiedere che venga adottata senza modifiche. Nonostante la mobilitazione sia generale, nonostante nelle piazze scendano tutti i cittadini messicani, uniti dallo slogan “tutti siamo Marcos”, la Camera e il Senato approvano a maggioranza un testo, pubblicato nell’estate del 2001, molto diverso da quello della COCOPA. In un gioco sottile di alternanza terminologica, il riconoscimento dei popoli indigeni in quanto soggetto giuridico dotato di libera determinazione viene pesantemente sminuito, mantenendo, come sostiene Yanes Rizo, “lo stesso filo conduttore del 1992 di esaltazione retorica della diversità culturale ma di negazione concreta dei diritti collettivi dei popoli indigeni”⁷⁸. Consiste esattamente in questo punto la controversia relativa alla riforma del 2001: il malcontento rispetto alla formulazione ambigua, che ha eredità dal testo precedente, il non volersi porre come elemento di rottura con il passato e la mancata adesione ad un accordo epocale siglato ormai quindici anni fa. Ciò, secondo Bertely, si riflette in un quadro normativo e giuridico insuffi-

⁷⁵ Acuerdos de S. Andrés, documento 2, parte V, punto 144.

⁷⁶ Si tratta della Commissione di Concordia e Pacificazione (COCOPA), prevista dalla stessa Legge per il dialogo, la conciliazione e la pace degna in Chiapas. La proposta costituzionale viene misconosciuta dal governo, che propone una serie di modifiche che riducono ampiamente l’autonomia proposta e che l’EZLN non accetta.

⁷⁷ Come sostenuto esplicitamente da molte delle persone intervistate; cfr. ad esempio: A2, B2, B4, B5.

⁷⁸ Yanes Rizo, Pablo E., *El desafío de la diversidad. Los pueblos indígenas, la Ciudad de México y las políticas del gobierno del Distrito Federal 1998-2006*, Mexico DF, UNAM, 2007, p. 14.

ciente per il riconoscimento del carattere pluriculturale della nazione poiché la libera determinazione di cui si parla “garantisce unicamente il rispetto e la promozione da parte dello stato delle manifestazioni simboliche, sociali, economiche, politiche e culturali che attengono a questa diversità”⁷⁹, sempre che queste siano in accordo con le leggi, i principi e i procedimenti definiti nella Costituzione.

Il conseguente ripudio della riforma costituzionale da parte dell'EZLN è estremamente netto: il testo viene accusato di essere non solo insufficiente rispetto agli accordi presi ma anche, in certi aspetti, contrario agli interessi della popolazione indigena. La dichiarazione fa leva sul fatto che il testo è offensivo sia per i popoli indigeni che per la società civile nazionale ed internazionale, le quali si erano ampiamente mobilitate; ciò considerato, per gli zapatisti la riforma costituzionale chiude la porta al dialogo e alla pace. E da qui in avanti, di fatto, l'ELN si ritira nello stato del Chiapas, interrompendo qualsiasi modalità di confronto con il governo, evitando di intervenire in occasione delle elezioni del 2006⁸⁰ e limitandosi ad un unico proclama pubblico:⁸¹ l'inizio di un movimento nazionale anticapitalista di tipo apartitico, denominato “l'altra campagna”, che denuncia come i partiti politici e il governo, cioè lo stesso sistema democratico messicano, sono stati sempre incapaci di rispondere alle richieste legittime degli strati meno abbienti della popolazione.

Questa scelta dell'EZLN per il ritiro dalla scena pubblica ha di fatto coinciso con una debilitazione del movimento indigeno nazionale che, non più agglutinato attorno ad una stessa posizione, ha cessato di far sentire la propria pressione sulle istituzioni di governo. Sono in molti a sostenere che una delle cause della debolezza delle politiche interculturali può essere ricondotta a questa mancanza di presenza, di rivendicazione attiva di cui il movimento indigeno sta dando prova dal 2006. Schmelkes, sostiene che quanto si è riuscito a fare nei primi anni 2000 con la creazione della CGEIB rispondeva ad una richiesta forte e chiara “c'erano organizzazioni indigene forti quando iniziammo; poi le organizzazioni indigene si sono debilitate molto (...) In questo momento il movimento sta in uno stato di latenza, è addormentato, diciamo, spero che si svegli presto (...) perché la base di ciò che succede con l'interculturale sono gli indigeni; se perdiamo questa base, la possibilità di mantenere una politica a partire dalla società diventa molto de-

⁷⁹ Bertely Busquets, María, *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento intercultural bilingüe en Los Altos*, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas, CIESAS, Papeles de la Casa Chata, México DF, 2007, p. 12.

⁸⁰ Proprio per non aver appoggiato il candidato della sinistra Lopez Obrador in questa occasione e per aver dichiarato di optare per una via differente a quella elettorale, gli zapatisti sono stati accusati dalla sinistra di aver tradito la causa.

⁸¹ Si tratta della Sesta dichiarazione della Selva Lacandona del 2005.

bole”.⁸² Senza un valido interlocutore sul piano istituzionale, insomma, è più difficile portare le politiche pubbliche verso un cambiamento equilibrato, anziché unilaterale.

Secondo Bertely non va dimenticato, però, che le proposte pubbliche non sono le uniche ad avere vita; mentre infatti queste ultime tentano di diffondere la cultura nazionale, da parte loro i popoli indigeni si appropriano dei progetti statali per farli coincidere con i propri interessi e costruiscono alternative efficaci dal basso.⁸³ E’ esattamente quanto succede oggi, per l’autrice, con la proposta zapatista che ha scelto la strada dell’“autonomia dal basso”: se il governo non ha portato a termine il proprio impegno nel riconoscere la libera determinazione dei popoli indigeni, è la resistenza attiva nello stato del Chiapas a farlo.⁸⁴ A partire dalle mancanze riscontrate nella riforma costituzionale, sono stati rafforzati i cosiddetti “municipi autonomi” che per scelta vogliono aderire ai *Caracoles* (chioccioline), sorta di consigli dei municipi, definiti dagli zapatisti come lo spazio in cui realizzare l’autogoverno per mezzo del confronto e della discussione. Così, gli apprendimenti politici del movimento hanno influito moltissimo sulla vita delle comunità indigene del Chiapas e si è assistito ad una vera proliferazione di progetti di autogestione in ambito sanitario, educativo, di produzione e commercializzazione dei prodotti agricoli che realizzano l’effettiva appropriazione dal basso delle politiche pubbliche.⁸⁵

5.3.3 LA DIVERSITA’ CULTURALE NEL PROGETTO DI CITTADINANZA ODIERNO

Sono passati ormai dieci anni dall’ultima riforma costituzionale e, a seguito di quanto emerso nei documenti analizzati, è ancora lecito chiedersi quanto peso mantengono oggi le tradizionali posture indigeniste nelle politiche pubbliche dello Stato messicano. Il contenuto di tali politiche si è arricchito di nuovi documenti, che definiscono e commentano la questione della diversità culturale più sul livello operativo, che sono inoltre espressione della volontà di cambiare, soprattutto da parte delle istituzioni governative specificamente incaricate dell’ambito indigeno. E’ emersa la grande sensibilità da parte dei funzionari interpellati, l’impulso delle istituzioni a concepire la diversità culturale come un oggetto in evoluzione, a riformulare le cornici concettuali; ma l’innovazione, questi pensieri arditi, trattandosi di dipendenze governative, appaiono incapaci di liberarsi dalla trappola della staticità istituzionale che caratterizza il livello centrale della Repubblica messicana. Nella rigorosa coerenza formale che caratterizza la linea fondante delle poli-

⁸² Intervista B1.

⁸³ Bertely Busquets, María, "Nación, globalización y etnicidad: ¿Articulación necesaria en el diseño de políticas educativas públicas?", in: von Mentz, Brigida (a cura di), *Identidades, estado nacional y globalidad: México, siglos XIX y XX*, Mexico, CIESAS, 2000, p. 276.

⁸⁴ Bertely Busquets, María, *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México*. Op. Cit., p. 16.

⁸⁵ Ivi, p. 18.

tiche educative, tutto discende dalla loro fonte, la Carta Magna, che però è espressione delle mille contraddizioni apportate dal processo difficoltoso con cui si è raggiunta la sua formulazione attuale.

Rimane una questione di fondo: fa sentire fortemente il proprio peso sulle politiche la visione della diversità culturale pensata come carattere distintivo di una parte limitata della popolazione, non della cittadinanza messicana nella sua totalità. Essendo, per di più, questa parte della popolazione coincidente con i popoli indigeni, la nozione di diversità culturale è facilmente associabile ad una caratterizzazione etnica ed agli stereotipi di vulnerabilità e arretratezza tradizionalmente attribuiti ad essi. Si rileva, insomma, questa resistenza dello Stato ad uscire da convinzioni stereotipate, da una postura che Nahmad Sitton chiama “colonialismo interno”,⁸⁶ una pericolosa miscela di discriminazione culturale ed esclusione sociale che impregna ancora la visione della nazione e delle politiche federali messicane: tutte ancorati al centralismo, concepiscono la diversità come elemento periferico che va inglobata all’uniformità nazionale e perpetuano la falsa disgiunzione storica tra essere cittadino ed essere indigeno. Perché le politiche pubbliche siano efficaci, invece, devono essere rispondenti alla realtà, mentre perpetuare questi stereotipi significa non basarsi su una realistica comprensione della situazione del Paese: è necessario che i presupposti di base delle politiche prendano in considerazione le dinamiche attuali che si sviluppano intorno al tema della diversità culturale.

Seppure le politiche pubbliche per la promozione della diversità culturale volessero rimanere ancorate alla caratterizzazione etnica su cui attualmente si basano, e cioè l’identificazione della pluriculturalità messicana con la presenza dei popoli indigeni, il primo elemento da considerare è che la realtà dei popoli indigeni in Messico è oggi fortemente mutata a causa soprattutto dei fenomeni migratori. L’eredità della prospettiva antropologica indigenista propone la contrapposizione tra cultura indigena, votata alla conservazione della tradizione comunitaria e tipicamente rurale, e cultura meticcias, improntata invece all’individualismo, alla modernizzazione e tipicamente urbana. In questa prospettiva, le comunità indigene, concepite come chiuse e auto contenute, resisterebbero ai processi di cambiamento innescati dai valori “cittadini”.⁸⁷ Il contesto attuale, al contrario, impone di mettere fortemente in discussione quelli che Bertely definisce come “miti”⁸⁸, da un lato, quello della contrapposizione tra ambito urbano caratterizzato come omogeneo e ambito rurale inteso come culturalmente diverso e, dall’altro, quello dell’indigeno come

⁸⁶ Nahmad Sitton, Salomon, “Autonomia indigena y soberania nacional: el caso de la ley indigena de Oaxaca”, *Alteridades*, 1999, 9(17), p. 119.

⁸⁷ Bertely Busquets, María, “Pluralidad cultural y politica educativa en la zona metropolitana de Ciudad de Mexico”, *Revista mexicana de investigación educativa*, enero-junio 1998, vol. 3 n. 5, p. 42.

⁸⁸ *Ibidem*.

contadino povero che, una volta giunto in città, rifiuta l'integrazione alla vita moderna e si isola, per generare ora un nuovo orientamento attorno al concetto di identità nazionale.

La migrazione, in particolare quella verso i centri urbani, è in Messico da tempo un processo strutturale e non certo accessorio. Questo processo, secondo Yanes, “sta modificando alla radice i modi di riproduzione socio-territoriale dei popoli indigeni e sta dando alle città e alle varie regioni del Paese una composizione sociale distinta, producendo nuove dinamiche culturali e politiche”.⁸⁹ Se si considera, infatti, che abbiamo presenza indigena praticamente in tutto il territorio nazionale, che il 40% di questa popolazione vive al di fuori delle località rurali che tradizionalmente coincidono con ciò che si denomina “comunità indigene”, che circa due milioni di persone parlanti le lingue indigene non si auto riconoscono come tali nell'ultimo censimento mentre, allo stesso tempo, più di un milione di persone che non parlano nessuna lingua indigena e vivono nelle città si identificano come indigeni, “possiamo affermare che ci troviamo di fronte ad una trasformazione profonda della società messicana nel suo congiunto, la quale si sta convertendo, nei suoi ambiti urbani, in una società pluriculturale”.⁹⁰ La città, soprattutto le grandi città, che sconfinano in una miriade di costellazioni periferiche, per le quali si è coniato il termine “zone metropolitane”⁹¹, perde quindi la caratterizzazione di spazio neutro, impermeabile a qualsiasi qualificazione etnica e culturale, che la legava intimamente all'ideale del meticciato,⁹² per vivere un complesso processo di etnicizzazione. Secondo Arizpe⁹³ l'“etnico”, che in Messico ha sempre significato il contrario di ciò che è egemonicamente meticcio-urbano, all'improvviso oggi irrompe nella sfera urbana e impregna le culture popolari presenti ricreando nelle grandi città nuove culture etniche. Questo processo non è qualcosa di transitorio o temporaneo ma è da intendersi come fattore distintivo permanente; come sostiene Yanes, “la pluriculturalità è un tratto strutturale delle città e non una fase di transizione nel quale le identità che vengono da lontano sono destinate a dissolversi”.⁹⁴

Il riconoscimento del carattere pluriculturale delle città è inoltre solo un primo passo per vincere i miti e gli stereotipi del passato; è necessario, infatti, leggere all'interno di questa diversità culturale, che presenta schemi e configurazioni estremamente distinte, per non correre il rischio

⁸⁹ Yanes, P., Molina, V., Gonzalez O., (coord.), *Ciudad, Pueblos Indigenas y Etnicidad*, Mexico D.F., UACM, 2004, p. 201.

⁹⁰ Ivi, p. 197.

⁹¹ Per la cui caratterizzazione si rimanda, tra gli altri a Yanes, P., Molina, V., Gonzalez, O.(coord.), *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*, Mexico DF, Gobierno del Distrito Federal DGEDS-UACM, 2006.

⁹² Concetto ampiamente dibattuto in precedenza; cfr. 5.3.1

⁹³ Citato in: Yanes, P., Molina, V., Gonzalez, O.(coord.), *Urbi indiano. La larga marcha a la ciudad diversa*, Mexico DF, Gobierno del Distrito Federal DGEDS- UACM, 2005, p. 257.

⁹⁴ Yanes, P., Molina, V., Gonzalez O., (coord.), *Ciudad, Pueblos Indigenas y Etnicidad*, Mexico D.F., UACM, 2004, p. 203.

di cadere in un nuovo essenzialismo. In primo luogo, va sottolineato che questo processo di urbanizzazione ed etnicizzazione è sì una tendenza dominante nel Paese ma caratterizzata da processi locali molto differenti tra di loro. Yanes parla di “urbanizzazione eterogenea e etnicizzazione differenziata”,⁹⁵ in quanto la progressiva presenza indigena nelle città del Paese presenta ritmi differenti, ha cause distinte e il suo impatto si diversifica moltissimo. Soprattutto, però, è necessario considerare le differenti maniere di vivere e ricreare l’identità e di inserirsi nell’intorno urbano messe in atto dai vari gruppi in una stessa città. Le strategie di appropriazione dipendono da un insieme di fattori, dentro i quali si gioca il progetto di vita individuale e familiare, ma tra cui certamente hanno un peso notevole l’appartenenza a etnie e comunità distinte, così come la cronologia di approdo alla città. Considerando il caso di Città del Messico, che rappresenta uno dei poli di attrazione maggiore del Paese e l’urbe con la più grande concentrazione di popolazione indigena di tutta l’America Latina,⁹⁶ una prima distinzione è quella tra popoli indigeni originari della Valle del Messico, già presenti al momento della conquista spagnola, e popolazione indigena migrante. Per quest’ultima, poi, sono da considerare le diverse stratificazioni, almeno la grande migrazione avvenuta a metà del XIX secolo e i processi migratori più attuali ma, soprattutto, all’interno del panorama odierno possiamo parlare di migranti di vario tipo: coloro che sono stanziali da più generazioni, tra cui chi mantiene i legami con il luogo d’origine e chi li ha recisi, coloro che si stabiliscono nella città solo temporaneamente, per proseguire il proprio viaggio verso altre mete, principalmente gli USA, coloro che rinunciano a proseguire e si fermano aspettando di tornare alle proprie comunità di origine. Se la migrazione è intesa principalmente come strategia di sopravvivenza economica che porta con sé la preoccupazione per lo sradicamento dalle proprie origini, è interessante notare però come gli indigeni migranti della città hanno adottato forme di resistenza all’assimilazione estremamente duttili, non cercando per forza di riprodurre lo stile di vita rurale ed emarginandosi, ma riadattando alcuni tratti tipici delle loro comunità di origine e trasformandoli quotidianamente in contatto con l’ambiente urbano. Emerge la nuova immagine dell’indigeno metropolitano, che si professa tale anche se nato qui da famiglie residenti da più generazioni,⁹⁷ che non può essere inteso come emblema di una cultura distinta, isolata dai valori della città ma che, al contrario, può essere compreso solo come sinto-

⁹⁵ Yanes Rizo, Pablo E., *El desafío de la diversidad. Los pueblos indígenas, la Ciudad de México y las políticas del gobierno del Distrito Federal 1998-2006*, Mexico DF, UNAM, 2007, p. 105.

⁹⁶ Oltreché lo specifico contesto di analisi della presente ricerca.

⁹⁷ Come esempio di una delle tante strategie di appropriazione della città, tra quelle proposte da: Yanes, P., Molina, V., Gonzalez, O.(coord.), *El triple desafío*, op. cit., p. 39.

mo “di accettazione di uno spazio interculturale che gli indigeni delle varie etnie condividono con gli altri abitanti della città”.⁹⁸

Ma l’esito di questa appropriazione degli spazi urbani non è in ogni caso positivo; come ci ricorda Yanes, la diversità rappresenta anche uno spazio di differenze e disuguaglianze.⁹⁹ Due sono le principali disuguaglianze nella città: la prima, e più rilevante, è quella tra la media della popolazione della città e tra la popolazione indigena che li vive; la seconda è quella tra differenti comunità indigene nella stessa città.¹⁰⁰ Ad esempio, la tipica differenziazione concettuale tra indigeni originari e migranti nella capitale può condurre ad una discutibile prioritarizzazione delle richieste, dei diritti e dei reclami del primo gruppo, a scapito di un’emarginazione delle problematiche dei migranti.¹⁰¹ Ciò può avvenire perché, sottolinea Lemos Igreja,¹⁰² c’è sempre stata una certa difficoltà da parte delle istituzioni cittadine a cogliere appieno le specifiche condizioni e necessità, per cui esse corrono il pericolo “di non riconoscere l’iniquità, l’eterogeneità e le contraddizioni che ci sono all’interno dei popoli indigeni, le tensioni interetniche, i cambiamenti generazionali, e la rivendicazione delle loro identità”.¹⁰³ Tutti questi sono fattori che pesano nel processo di urbanizzazione e etnicizzazione che stiamo considerando e che danno corpo a una diversità culturale ogni volta più visibile nel quadro della disuguaglianza sociale urbana, a sua volta sempre più radicata.

Nonostante la portata strutturale di questo processo, c’è stato per lungo tempo un grande disconoscimento del carattere pluriculturale della città, un disconoscimento che, secondo Bertely ha generato la negazione dell’esistente, interiorizzata dalla stessa popolazione indigena.¹⁰⁴ Così i costumi, le innovazioni e le tradizioni inventate dalle nuove generazioni cittadine sono state “conservate” e silenziate da chi mette radici nella città, anziché praticate alla luce del sole,¹⁰⁵ rendendo la città uno spazio ostile ed alieno il cui volto indigeno risultava invisibile.

E’ solo in questi ultimi anni che le cose hanno cominciato a cambiare. A Città del Messico, caso emblematico della negazione, è possibile rilevare una crescente auto identificazione indigena: la popolazione comincia a riconoscere pubblicamente “una identità finora nascosta e mime-

⁹⁸ Lemos Igreja, Rebeca, in: Yanes, P., Molina, V., Gonzalez, O.(coord.), *Urbi indiano. La larga marcha a la ciudad diversa*, Mexico DF, Gobierno del Distrito Federal DGEDS- UACM, 2005, p. 314.

⁹⁹ Yanes Rizo, Pablo E., *El desafío de la diversidad*, op. cit., p. 105.

¹⁰⁰ Ibidem.

¹⁰¹ Lemos Igreja, Rebeca, op. cit., p. 264.

¹⁰² Ivi, p. 260.

¹⁰³ Ibidem.

¹⁰⁴ Bertely Busquets, María, “Pluralidad cultural y politica educativa en la zona metropolitana de Ciudad de Mexico”, *Revista mexicana de investigación educativa*, enero-junio 1998, vol. 3 n. 5, p.45.

¹⁰⁵ Ivi, p. 47.

tizzata per motivi di discriminazione, iniquità sociale e subordinazione politica”.¹⁰⁶ Per questo motivo, il processo di etnicizzazione della città è indicato anche come “re-indianizzazione”, poiché consiste in ultima analisi nella visibilizzazione delle identità occulte, che avviene sia sul piano politico che accademico.¹⁰⁷ A poco a poco la popolazione indigena, infatti, si costituisce come nuovo soggetto politico sociale e oggetto di interesse di studi e, come sostiene Yanes, il riconoscimento di questa presenza “modifica la percezione mutua, del non indigeno e dell’indigeno, cambiando la mappa etnica (composizione demografica) e anche la natura di ciò che la gente urbana considera come l’identità etnica”.¹⁰⁸ A ciò deve corrispondere un cambiamento anche sul piano della relazione con le istituzioni di governo.

Secondo Lemos Igreja, già dal 2001 è possibile percepire un cambiamento nella relazione tra Stato e indigeni della capitale della repubblica, “una relazione che ancora è conflittuale ma che ha almeno stabilito uno spazio di dialogo e di riconoscimento della loro esistenza”.¹⁰⁹ La consapevolezza di come sta evolvendo il fenomeno, però, dovrebbe portare con sé, a nostro parere, sfide più grandi per le politiche pubbliche. Se è possibile, infatti, riconoscere una certa rilevanza dell’azione in merito alla presenza dei popoli indigeni nelle città, un primo esame delle politiche mette in luce la necessità di un’opera congiunta e trasversale delle istituzioni, basata su una strategia più articolata. Secondo Yanes, le politiche pubbliche mancheranno sempre di organicità finché la diversità culturale sarà considerata un elemento additivo, accessorio e non costitutivo delle stesse.¹¹⁰ Finora, infatti, le politiche assumono la diversità culturale come una questione dei popoli indigeni ma è necessario uscire da questa prospettiva: il punto di partenza opportuno non è che nella città si trova popolazione indigena ma che la città è pluriculturale. Assumendo che questa è la natura strutturale della città, assumiamo di conseguenza che la diversità culturale non è una questione esclusiva dei popoli indigeni ma del congiunto degli abitanti delle zone metropolitane e, alla fine, che le relazioni pluriculturali sono quelle che si stabiliscono tra tutti gli abitanti della città. Tutto questo necessita di un ribaltamento della prospettiva che si può ottenere solo coinvolgendo i popoli indigeni nel processo del loro riconoscimento. Non è possibile, infatti, definire il profilo indigeno della città senza considerare un diritto fondamentale, e cioè quello degli stessi popoli indigeni a poter “decidere chi sono, quanti sono e come denominano se stessi”.¹¹¹

¹⁰⁶ Yanes, P., Molina, V., Gonzalez O., (coord.), *Ciudad, Pueblos Indigenas y Etnicidad*, Mexico D.F., UACM, 2004, p. 198.

¹⁰⁷ Yanes, P., Molina, V., Gonzalez, O.(coord.), *Urbi indiano. La larga marcha a la ciudad diversa*, Mexico DF, Gobierno del Distrito Federal DGEDS- UACM, 2005, p. 257.

¹⁰⁸ Ibidem.

¹⁰⁹ Lemos Igreja, Rebeca, op. cit., p. 283.

¹¹⁰ Yanes, P., Molina, V., Gonzalez, O.(coord.), *El triple desafío*, op. cit., p. 212.

¹¹¹ Yanes, P., Molina, V., Gonzalez O., (coord.), *Ciudad, Pueblos Indigenas y Etnicidad*, op. Cit., p. 203.

Secondo Gomez,¹¹² il riconoscimento del carattere plurietnico della città implica l'accettazione di ciò che i popoli indigeni rivendicano, tra cui la possibilità di partecipare nelle istanze o organi di decisione nazionali o locali e, dal momento che la maggior parte di essi ha manifestato di voler partecipare attraverso l'autonomia nel quadro dello Stato messicano, ciò significa accettare il loro diritto alla libera determinazione.¹¹³ A questo proposito, lo spazio di governo locale, come quello della città, si presenta come più favorevole, poiché, a causa delle sue dimensioni, offre la possibilità di lavorare in maniera trasversale; è qui, pertanto, che "si realizza la resistenza e la messa in discussione del progetto vigente di stato nazione".¹¹⁴

E' facile però riscontrare ancora molta resistenza da parte delle istituzioni di governo messicane a superare quella che Muñoz Cruz chiama "prospettiva tradizionale"¹¹⁵ sulle politiche: anche laddove queste incarnano l'ideale di uno Stato in transizione democratica che deve rifondare il pubblico come spazio di tutti, come nel caso delle recentissime politiche per le lingue indigene, ci si mantiene centrati su una posizione di riconoscimento delle minoranze, anziché di promozione attiva e partecipata di quella che è una componente effettiva della cittadinanza. Una "vecchia pratica"¹¹⁶ che denota un interesse strumentale e paternalistico verso i popoli indigeni, percepiti ancora come oggetto delle politiche prima che soggetto.

E' possibile, secondo Lemos Igreja,¹¹⁷ interpretare sotto questa luce anche la recente attenzione dello Stato nei confronti del processo di etnicizzazione della città: sebbene non si possa parlare di un'azione dominatrice unilaterale, la ricerca di spazi di dialogo e la costruzione di progetti per la popolazione indigena si è configurata come una partecipazione diretta dello Stato nelle loro forme organizzative, che non sempre significa dare le condizioni per la loro realizzazione. "Mi preoccupa che parta dallo stato l'interesse di organizzare gli indigeni per cercare di trasferire loro la responsabilità del proprio sviluppo (...) poiché sono innumerevoli le conseguenze quando non si hanno chiari i limiti della manipolazione politica".¹¹⁸ In primo luogo, quando lo Stato prende l'iniziativa di stimolare l'organizzazione indigena, arroga anche per sé il diritto di definire chi sono essi, aggiornando le proprie forme di controllo su questi gruppi e la loro vita nelle città. Di nuovo si manifesta la "pratica storica di definire ciò che è autentico o alieno al mondo

¹¹² Gómez, Magdalena, "La pluriculturalidad y la gestión pública en la Ciudad de México", *La Jornada Del Campo*, 28 de julio 1999, p.63.

¹¹³ Ibidem.

¹¹⁴ Ivi, p.5.

¹¹⁵ Muñoz Cruz, Héctor, "Comunidades lingüísticas e identidades colectivas minorizadas: de la protección y del reconocimiento a los derechos culturales", *Confluente* Vol. 1, No. 1, 2009, p. 233.

¹¹⁶ Ibidem.

¹¹⁷ Lemos Igreja, Rebeca, op. cit., p. 303.

¹¹⁸ Ibidem.

simbolico indigeno”,¹¹⁹ dimostrando una concezione essenzialista delle identità che non permette ad esse di riflettere le esperienze e le trasformazioni che la popolazione indigena ha vissuto nelle città. In secondo luogo, all’opposto si verifica il rischio che le politiche per la popolazione indigena si centrino maggiormente sull’appoggio ed il rispetto delle culture indigene, lasciando da parte il miglioramento delle effettive condizioni economiche e sociali e della partecipazione politica, poiché “l’appoggio culturale è più facile da ottenere che i cambiamenti strutturali”.¹²⁰ E, mentre i cambiamenti nelle leggi possono apparire esemplari, nella pratica essi sono ancora lontani dal verificarsi. Le politiche pubbliche devono perciò puntare non solo a risolvere le necessità di sopravvivenza di base, ma soprattutto a disegnare ampie possibilità per il futuro che garantiscano migliori condizioni di inclusione come cittadini, che però posseggono uno status particolare in virtù della esclusione alla quale sono stati finora soggetti.¹²¹ Devono, quindi, essere politiche di vaste ripercussioni, che richiedono la collaborazione di più istituzioni dello Stato e non fermarsi al modello di una sola istituzione incaricata e accentratrice, impossibilitata a dialogare con il resto del sistema.

5.4 PROSPETTIVE INDIVIDUALI SULLA DIVERSITA’ CULTURALE

L’obiettivo principale dell’analisi è stato quello di ricostruire, in un certo senso, il “discorso” pubblico sulla diversità culturale, quindi una visione ufficiale e istituzionale. Nello svolgere le interviste con i funzionari del ministero dell’educazione però è apparso sempre più chiaro che, accanto a tale visione, ha preso forma una sorta di “rappresentazione” dei funzionari sulla diversità culturale, che reinterpreta e a volte mette in discussione la visione istituzionale. Queste rappresentazioni individuali costituiscono il nucleo di un sapere interno alle organizzazioni, che adotta alcuni referenti più meno condivisi in ogni istituzione e ne qualifica l’identità. Le rappresentazioni dei singoli acquisiscono anche un certo peso nello svolgimento del proprio lavoro e quindi, trattandosi di dirigenti del ministero, nell’indirizzo delle attività; durante le interviste, spesso il contributo individuale è stato citato come fattore di stimolo per il cambiamento dello status quo e per il superamento di certi limiti istituzionali. E’ emerso un altissimo grado di impegno personale dei funzionari intervistati, i quali investono in prima persona sulla promozione della diversità culturale. Delineandosi l’ipotesi che da ciò potrebbero provenire impulsi all’innovazione importanti da considerare dentro l’evoluzione del sistema, si è stabilito di dare in qualche modo voce alla visione dei singoli, seppure in uno spazio limitato di questa trattazione. L’esposizione della concezione individuale dei funzionari rappresenta, inoltre, la possibilità di

¹¹⁹ Ivi, p. 304.

¹²⁰ Ibidem.

¹²¹ Ivi, p. 315.

confrontarsi concretamente con i referenti concettuali sulla diversità culturale diffusi in Messico e collima con uno dei presupposti adottati: l'importanza di considerare il ruolo attivo acquisito dal soggetto nel sistema.

Molte delle voci considerate concordano prima di tutto sulla necessità di fare chiarezza quando si tratta di esprimere una concezione della diversità culturale. Diversità, diversità culturale, interculturalità, indigeni,... spesso si accomunano concetti differenti e questo viene rilevato come un problema non solo di prospettiva individuale ma di concreta applicazione delle politiche: *“io credo che, parlando della interculturalità, e stando così vicini i termini (si fa molto il discorso sull'indigeno), a volte non sappiamo differenziare. Uno dei problemi a livello di ricavare informazioni per poter generare politiche pubbliche, è di avere definizioni chiare di cosa è una cosa è cosa l'altra”*(C12,9).

In primo luogo, dobbiamo distinguere concettualmente il discorso sulla diversità in senso lato, che pure entra nella considerazione pratica di politiche concrete per determinate categorie, come i popoli indigeni, *“la questione della diversità in generale ha a che vedere con questioni che transitano per la diversità individuale, collettiva, come dei popoli indigeni. Anche la questione della diversità a partire da situazioni sociali, legata con progetti produttivi e di sostenibilità dei popoli”* (C4,9), dalla promozione della diversità propriamente culturale, che invece ha sempre a che vedere con la relazione tra culture: *“già avvicinandoci all'altro, guardiamo la diversità culturale e linguistica nel senso di incorporare tutto il lavoro che si dovrebbe avere con la cultura in contatto sempre con altro, che non è una cultura isolata, sempre è stato così. Se lo guardiamo da prima dell'incontro dei due mondi, i popoli indigeni erano in contatto e esisteva il bilinguismo, altrimenti la Malinche non avrebbe potuto esserci, i contatti sociali o economici, o le guerre. Mi pare che il culturale stia dentro questa questione dell'armonia con le altre culture”* (C4,9).

Passando alle definizioni propriamente dette, per qualcuno la diversità culturale consiste in un dato di fatto constatabile con evidenza, *“io credo che la diversità culturale è quella a cui ci raffrontiamo tutti i giorni; la diversità è qualcosa che uno incontra e non può evitare che esista. Così io definirei la diversità: semplicemente come le differenze esistenti”* (C13,11), ed esemplificabile nella varietà di manifestazioni assunte in Messico, sia spazialmente che temporalmente: *“io credo che la diversità culturale è il congiunto di manifestazioni delle differenti comunità, gruppi o popoli, che si sono in qualche modo andati accumulando lungo la loro storia, alcune molti brevi, altre con una storia molto grande, e che attualmente determinano molto il comportamento di queste persone, la loro identità e anche come affrontano o come è il loro essere e fare nel mondo”* (C14,5).

Per la maggior parte dei funzionari questo dato di fatto assume il carattere di valore, di elemento propositivo per il Paese: *“deve riconoscere la ricchezza che ha questa diversità culturale o mosaico culturale che abbiamo in Messico, per poter rispettare tutto ciò che apporta al Paese”*(C12,9). Ma non bisogna limitarsi al contesto paese, poiché la diversità culturale è vista come elemento arricchente per tutta l’umanità, *“è come una ricchezza della umanità, non solo di certi settori, non solo dei popoli come separati”* (C3,9), con una valenza importante sul piano concreto anche per il futuro del nostro pianeta: *“io sempre dico ‘la diversità è ricchezza’ (...) Grazie ad essa avanziamo. Per me è una ricchezza, è il motore dello sviluppo della umanità. Io credo che ci costerà molto lavoro a causa della nostra chiusura, delle nostre barriere culturali che non ci permettono di arricchirci di come raccolgono e seminano altri popoli che hanno avuto meravigliosi risultati. I grandi ecologisti devono imparare come si faceva, è tanta conoscenza che non si sta valorizzando”* (C15,8).

Si riconoscono però le difficoltà pratiche del passare dall’affermazione della diversità come valore al piano del riconoscimento effettivo della sua portata: *“noi abbiamo in molte istituzioni dell’ambito federale una cosa che si denomina ‘Campagna per la promozione della diversità culturale’. Anche se coincidiamo fundamentalmente nella questione di promuovere la diversità culturale come un valore, come un vantaggio, come una componente della democrazia, non riusciamo a trascendere le nostre istituzioni”*(C1,11).

Per questo, per qualcuno assume il carattere di una sfida: *“per me è una delle ricchezze più grandi che abbiamo come Paese, ed è anche una sfida perché la diversità culturale ci presenta questa cosa, che io non so se è naturale, che il distinto e l’alieno ci causano timore. Allora alle istituzioni ed ai messicani si presenta la sfida di poter integrare e lavorare con questa ricchezza che abbiamo nella diversità culturale e senza chiuderci, perché siamo distinti”*(C16,11).

Moltissimi dei funzionari, soprattutto dentro la DGEI, ritengono che in Messico la diversità culturale si alimenta e si sostiene sui popoli indigeni, radice della nazione, *“come messicano, io mi sento molto orgoglioso di avere radici tanto solide, che non si sono perse. A me personalmente riempie di orgoglio che siamo un paese che sommi e integri nelle politiche educative, che sono quelle di cui ci occupiamo, che non discriminino ma bensì che ci sia una equità nell’educazione, che si dia lo stesso trattamento ai popoli indigeni: sono la nostra radice, perché non perdiamo questa interculturalità del paese. Io plaudo il fatto che le attività che mi riguardano rinnovino questo orgoglio della identità delle culture del Messico”*(C6,12), custodi di particolarità culturali: *“per me, è il riconoscimento del fatto che in Messico esistono nuclei di popolazione con caratteristiche particolari in relazione al proprio contesto, in questo caso, contesto culturale”* (C12,9). E’ una specificità del Paese, non sempre la diversità culturale si qualifica allo stesso

modo: *“siamo un paese diverso, direi che la nostra diversità culturale è distinta da quella dei paesi d'Europa, qui è di popoli originari che reclamano, e io direi molto tiepidamente, i loro diritti”* (C17,8). Importante, quindi, è contestualizzare il discorso e gli interventi in materia: *“sebbene possiamo considerare i modelli di altri paesi che hanno avuto successo e mi sembrano buoni, per esempio il caso della Spagna, in Messico la questione è che sono popoli originari, con lingue proprie, in situazione di vari punti di dominio, hanno la caratteristica di essere molte lingue e molte varianti”* (C4,9).

Un altro gruppo sostiene invece che la nozione sia da intendersi, anche per lo stesso contesto messicano, in senso più allargato. Essa si esemplifica concretamente nella specificità dei contesti regionali, che rappresenta una sorta di mosaico: *“Messico è un paese relativamente diverso e non solamente per quanto si riferisce all'indigeno o non indigeno (...) i messicani del nord hanno poco a che veder con quelli del sud anche quando non sono indigeni. Certamente una parte di questo ha a che vedere con la presenza di distinti gruppi indigeni nel paese, sebbene già non esistano come tali. Però il Messico ha una grande diversità regionale, al di là della distinzione tra indigeno e non indigeno. Perché la diversità del Chiapas ha un senso e la diversità di Chihuahua ne ha un altro, o in Tamaulipas, che sono stati poco diversi”* (C13,11).

In entrambi i casi, si rileva con rammarico la tendenza a semplificare la diversità culturale del Messico, a ridurla a pochi aspetti più evidenti *“generalizzare un solo componente etnico come il componente che rende conto di tutta la popolazione indigena, mi pare che si ripetere lo stesso problema. Dovremmo fare sforzi più significativi per conoscere e avvicinarci alle comunità e ai popoli* (C1,11). E' un fatto che si esemplifichi molto spesso la diversità culturale con la diversità linguistica, poiché molto importante per le strategie da adottare in campo educativo, *“personalmente credo che la lingua sia una componente importante delle culture, come dato etnico, sicuramente è forse il più importante, soprattutto per il lavoro educativo, però non è l'unico. Abbiamo forme di organizzazione tradizionali, cosmo visioni identificate con pratiche molto concrete, forme di preparazione di alimenti, abbiamo dati di legame molto concreti con le risorse naturali”* (C1,11). Bisogna però fare attenzione a non reificare questa esemplificazione e a mantenere distinti i concetti: *“uno può intendere la diversità linguistica però non necessariamente intendere che la lingua definisce una identità, non so per esempio: nel caso del maya, che la gente continui o no parlare la lingua maya non necessariamente dipende da una auto identificazione al maya. Puoi parlare il maya ma non essere maya. E ci sono altri casi in cui non parlare una lingua non è come è una determinante. Quindi si può parlare di diversità linguistica, e va bene, però è solo un componente di ciò che identitariamente può auto-ascrivere una persona ad un*

popolo originario”(C21,7); “*sappiamo che non è la lingua che ti distingue come differente bensì la cultura; basicamente, condividono una cultura*”(C17,8).

E' necessario anche stabilire una distinzione con il concetto di diversità etnica, che si sovrappone in parte ma non coincide con la diversità culturale: “*perché l'etnico giustamente da dove si posiziona? queste mie caratteristiche come comunità, però non solamente quei tratti, come posso dire, folklorici, come il cibo, ecc, bensì hanno maggiormente a che vedere con la base che ti dà organizzazione, cioè con la maniera in cui la 'comunalità' funziona per una certa popolazione. Questo è come su un registro etico. E il culturale ha più a che vedere con il senso. L'etnico ha a che vedere di più con questa parte di auto-identificazione, perfino politica, però il culturale non lo determina il politico, né lo determina il linguistico; in ogni caso ciò che fa è dare senso a ciò che implica questa combinazione, è come l'ambiente, per dirla così (...) più che altro è lavorare dalla filosofia della cultura, dalla antropologia, in cui la domanda per il culturale si riferisce come al senso, di questo che è una costruzione comunitaria, un'opera collettiva, come le pratiche sociali, e il senso che queste hanno come sguardo di un popolo; è così che noi intendiamo il culturale o la diversità culturale*” (C21,7).

La diversità culturale, per alcuni degli intervistati, va oltre i singoli elementi che la possono esemplificare e coincide con l'avere differenti prospettive sul mondo che ci circonda: “*dal mio punto di vista, la diversità culturale è come vedi l'altro, quello che è differente, che vede il mondo differente dal tuo, lo nomina in maniera differente; è come tu lo vedi, l'altro, quello che consideri differente. Ed è il motore dello sviluppo umano, perché se non fossimo tutti differenti, saremmo ancora all'età della pietra*”(15,8). Essa implica la maniera in cui ci relazioniamo con gli altri, l'ottica con cui leggiamo questa relazione, che non può consistere solo in una differenziazione: “*io credo che la diversità culturale, come io la intendo, ha a che vedere con le relazioni multiple che si danno tra distinti tratti identitari, in distinti gruppi che si auto-questionano o si auto-ascrivono a certe logiche, a certe idee. Ha a che vedere con la capacità della relazionalità di questi elementi che ci identificano; in questa misura, ciò conforma la diversità. Uno può intendere la diversità non solo per opposizione a, ma anche per ciò che implica la mia posizione, che io sono di fronte a. Non solamente dire 'io non sono questo', bensì 'io come mi metto di fronte a questo che non sono io'. E' come queste due parti. In questo senso, si chiarisce meglio o, dal mio punto di vista, si dà enfasi maggiore alla relazionalità, piuttosto che in ciò che implica come una specie di reificazione su questo che è la differenza*”(C21,7).

Per coloro i quali vedono la diversità culturale del Messico come sostanzialmente coincidente con la varietà dei popoli indigeni, si riscontrano oggi alcuni problemi fondamentali. Il primo luogo, non possiamo fermarci alla visione istituzionale sui popoli indigeni, poiché questa è e-

stremamente limitata rispetto alla loro comprensione e descrizione: *“io credo che, come segreteria di educazione, abbiamo molti problemi nelle definizioni. Al momento di fare il censimento, è il direttore di quell’istituto che determina se x appartiene a quel gruppo chiamato indigeno, però ci può essere qualcuno che ha un’ottica più ampia e ci può dire che questo alunno ha le capacità biculturali però non è indigeno o sì. A me preoccupa molto che al non avere definizioni chiare a livello nazionale, si generi molto confusione”* (C12,9). Sempre il limite verte sull’utilizzo del solo parametro linguistico o dell’autoidentificazione: *“Siamo troppo limitati istituzionalmente, perché ci sono solo due criteri per riconoscere una popolazione indigena: parlare una lingua indigena e auto-ascriversi”* (C1, 11); entrambi però si rivelano estremamente fragili alla prova dei fatti, a causa della discriminazione a cui la popolazione indigena è stata assoggettata: *“se incolliamo a questi due criteri, 500 anni di maltrattamento e di iniquità, di ingiustizie, troviamo casi in cui la popolazione non vuole che la tipizzino perché ha rappresentato in termini individuali una maggiore quantità di problemi che di vantaggi (...) con questi due criteri siamo nell’ordine del 10% della popolazione nazionale, se attaccassimo altri tipi di criteri, se cominciassimo a rivalorizzare la cultura, che non sia un componente della discriminazione, sicuramente il dato cresce”* (C1,11).

Un altro problema è la tendenza a omogeneizzare i popoli indigeni, a considerarli come un’entità unica indistinta, senza rendere giustizia alle specificità: *“questa diversità non è la diversità culturale dei popoli indigeni, come un conglomerato dei popoli indigeni tutti uguali, no: è la diversità anche all’interno dei gruppi indigeni, che è portatrice di molte sfide. Perché abbiamo notato che le situazioni sono distinte rispetto a quello che uno vede nel sud o nell’occidente. Mi pare che la diversità è guardare ai popoli indigeni anche come diversi, con i loro problemi interni, con i loro conflitti”* (C4,9).

Guardare alla diversità culturale significa invece non fermarsi ai luoghi comuni e ai preconcetti, essere disposti a considerare le singole situazioni con le variabili che apportano: *“Bisogna anche essere aperti perché alcune comunità dicono che vogliono parlare solo lo spagnolo però conservare le loro forme organizzative, medicina tradizionale, bene: dobbiamo essere aperti anche a questo tipo di situazioni”* (C4,9); anche nel caso del bilinguismo, che non ha un’unica modalità di manifestarsi, e necessita di un lavoro continuo di revisione: *“allora bisogna entrare anche con il modello indigeno e altro perché lì sono altre condizioni, di convivenza plurilinguistica, pluriculturale. Stiamo facendo ora un esperimento, un progetto pilota qui nel DF, per vedere come si entra in certe condizioni pluriculturali in una maniera più seria, perché se anche abbiamo una impostazione molto generale di bilingue, serve qualcosa di più completo”* (C19,6). A causa di una mancanza diffusa di conoscenza, è difficile invece scalfire una serie di rappresen-

tazioni sui popoli indigeni, ai quali si attribuiscono tradizioni ed elementi di identificazione invece non propri: *“abbiamo una sorte strana tra pratiche che possiamo identificare come originarie dei popoli e pratiche generate durante la colonia, quando i vestiti colorati, fioriti che si obbligava la popolazione a mettere ... lì si obbligava per non perderli di vista, per identificarli, per sapere chi erano, e anche dopo la rivoluzione”* (C1,11).

Si lamenta anche un'identificazione molto ricorrente tra popolazioni indigene e condizioni deficitarie, che mina il discorso della diversità culturale come valore: *“questo binomio di povertà e indigeno, di ignoranza e indigeno, in realtà è molto radicato in molte delle istituzioni pubbliche dello stato e non è gratuito”* (C1,11). Questo discorso viene introiettato dalle stesse popolazioni indigene, che si presentano come ‘fragili’ per ricevere attenzione dai programmi governativi: *“c'è un discorso per il quale loro possono legarsi ai programmi del governo. Però, questo io credo che succeda ovunque, nemmeno ci meravigliamo di loro. Ho chiesto: «perché mi hai detto che la tua lingua si è quasi persa?» «È che se non te lo dico, non entro come soggetto di attenzione lì»”* (C17,8).

Infine, questa ricchezza apportata dai popoli indigeni viene maggiormente identificata con la grandezza delle civiltà del passato, generando una contrapposizione tra culture morte, magnificenti e della cui eredità si va orgogliosi, e le culture vive di oggi alle quali non viene concessa la stessa deferenza: *“ci dimentichiamo quotidianamente che le culture, anche se sembra ovvio, che le culture ci sono perché esiste chi le vive e pratica, e sono gli esseri umani. ci si dimentica che molte volte gli altri siamo noi”* (C1,11).

Invece, si sostiene, la diversità culturale dovrebbe avere a che fare con il rispetto e il riconoscimento di pari valore a coloro che integrano le odierne comunità indigene: *“la diversità culturale ha a che vedere con il rispetto alla dignità, all'umanità, all'essere umano e alla persona. Credo che abbia a che vedere più con questo che non la tolleranza: che tutti siamo uguali, che ci trattiamo come uguali e che viviamo come uguali. Io credo che più che altro abbia a che fare con l'umanità, di comprenderci come esseri umani che come culture, o come popoli indigeni”* (C3,9)

Come allora, sulla base di questi presupposti, costruire un'autentica promozione della diversità culturale?

Un primo passo è, all'interno delle singole strategie adottate nel sistema educativo, non dimenticare il fatto fondamentale che ci stiamo rivolgendo a persone che hanno pari dignità: *“lo fa se dietro alla questione di preservare lingua e cultura c'è la questione della umanità, che siamo uguali. Alla fine, uno si toglie i vestiti, la lingua o il colore della pelle, e le cose di base sono poche”* (C3,10).

E' opinione diffusa che la diversità culturale debba cessare di essere percepita solo come una questione riguardante una parte limitata della popolazione, *“è nobile la scommessa di preservare lingue e culture perché è come una ricchezza della umanità, non solo di certi settori, non solo dei popoli come separati”* (C3,10); per questo, il sistema educativo deve essere in grado di fornire un servizio culturalmente pertinente ma evitando di utilizzare la separazione come strategia di attenzione: *“lo stato deve dare un trattamento speciale ma non differenziato che incentivi la segregazione o discriminazione del gruppo”*(C12,9). E' necessario lavorare costantemente con una prospettiva di equità: *“che le politiche educative, che sono quelle di cui ci occupiamo, non discriminino ma bensì che ci sia un'equità nell'educazione che si dia lo stesso trattamento ai popoli indigeni”* (C6,12). Una delle possibilità è quella di integrare differenziazione e integrazione a livelli diversi *“quindi potremmo parlare di un piano nazionale (...) che stabilisce un profilo di ingresso, un profilo di uscita, una serie di caratteristiche comuni al sistema educativo o ad un livello educativo in particolare per la formazione degli alunni però, nel momento seguente, potremmo parlare di programmi scolastici differenziati”* (C1,11).

Mantenere insieme specificità dei contesti e uniformità di indirizzo è un delle opportunità offerte da un federalismo effettivo, che viene infatti annoverato tra le strategie più adatte alla promozione della diversità culturale: *“il fatto che Messico sia un sistema federale ha facilitato le cose, io credo che il fatto che questi gruppi si esprimano era molto difficile quando tutto era centrale”*(C18,6). Soprattutto il decentramento rafforzerebbe la diffusione di messaggi più vari, non provenienti da un unico centro: *“io credo che da molti anni siamo preoccupati che l'immagine e i messaggi non vengano solo dalle zone urbane ma che effettivamente ci sia partecipazione di tutti i settori”*(C18,6).

Secondo molti, un'effettiva promozione della diversità culturale passa da un cambiamento radicale di prospettiva; in caso contrario, ci si muove solo su un piano di riconoscimento di un dato di fatto: *“vivere la diversità non è una parola, vivere la diversità è cambiare di attitudine, comportamento, visione, relazione. Un impegno mutuo di entrambe le parti, perché vivere la diversità, nel senso di dire che esiste, non è sufficiente”*(C8,8). E' necessario passare dal piano dell'intenzione a quello dell'azione, dimostrando un'attenzione concreta ad aspetti fondamentali, come quello dei diritti e della discriminazione, per il quale raramente si sono adottate strategie di intervento: *“se uno va all'articolo II costituzionale rimane questo: si riconoscono i diritti però cosa fa lo stato perché ciò avvenga? Cosa garantisce? Che io ti riconosca i tuoi diritti individuali, va bene, però cosa faccio io perché si compiano? Perché non è unicamente il riconoscimento: ci vogliono azioni e, quando non si rispettino, anche sanzioni (...) Questa è una dichiarazione, e la dichiarazione non è sufficiente, si richiedono azioni, stabilire leggi molto chiare, per*

esempio contro la discriminazione che succede, non c'è niente che aggiusti e che dica come accusare, sono soggetto di cosa, non c'è niente di stabilito con precisione, cosa si deve fare con atti del genere”(C8,8).

E' fondamentale, per tutti, questo aspetto: che la promozione della diversità culturale nel Paese non può essere separata da una decisa rivendicazione dei diritti dei popoli indigeni. Esiste, per qualcuno, un discorso diffuso della diversità come ricchezza che occulta la specifica considerazione delle violazioni dei diritti fondamentali (la salute, la vita), discorso che le stesse comunità interessate ripetono: *“una volta che inizia il dibattito (...) gli stessi indigeni ripetevano che la diversità culturale è una ricchezza e dobbiamo conservarla. Io dicevo: «non può essere, fanno i discorsi che sentono nelle riunioni»”* (C17,8). Si constata, invece, la mancanza di una posizione solida nella rivendicazione dei diritti: *“che le richieste in fatto di diritti umani sono deboli. Negli spazi dove ci muoviamo non entra questa parte: la ricerca con forza del compimento dei diritti”* (C17,8).

La strada da percorrere è, per tutti, quella di ricercare la consultazione con gli interessati, allargando la cerchia dei soggetti coinvolti nel prendere le decisioni, *“mi sembra molto più importante trasferire questa possibilità alle stesse comunità e popoli. Si riuscissimo a trasferire questa possibilità di presa di decisioni, di struttura, con le loro dinamiche, con le loro interpretazioni, molto probabilmente avremmo migliori risultati”* (C1,11), dal momento che le politiche in questo campo toccano questioni identitarie forti: *“ha a che vedere con ciò che un popolo decide su se stesso, per esempio come queste comunità decidono che i loro figli riapprendano la lingua perché non la parlano più. In questo senso, come vede un popolo tale questione”* (C21,7).

La promozione della diversità culturale, quindi, passa per la strada della partecipazione e della cittadinanza: *“mi parrebbe che riesca di più, in una politica di attenzione alla diversità, trasferire la possibilità di presa di decisione, di organizzazione, di costruzione di accordi, a quelli che sono diversi, che siamo diversi. Questo certamente ha molto a che vedere con una costruzione civica, con la costruzione di cittadinanze, di diritti a partecipare, a decidere, a partecipare, che non riesce ad avanzare, ad atterrare in molti degli ambiti territoriali in Messico”* (C1,11).

CONCLUSIONI

“Le prospettive di pace nel mondo contemporaneo possono nascere forse dal riconoscimento della natura plurale delle nostre affiliazioni, e nel ricorso alla discussione ragionata in quanto semplici abitanti di un vasto mondo, invece di fare di noi stessi tanti detenuti rigidamente imprigionati in angusti contenitori”¹²²

Il presente lavoro ha preso l'avvio dalla constatazione di un'ambivalenza relativa allo status dell'educazione, diritto fondamentale e terreno di discriminazione al tempo stesso. Nell'intenzione di colmare un deficit di conoscenza rispetto a tale constatazione, si è indagato nella direzione dei fondamenti delle politiche educative nazionali, concentrando la nostra attenzione sulla loro connessione con il concetto di diversità culturale, avendo rilevato che, tra le categorie discriminate in educazione, si includono comunemente le appartenenze culturali eccentriche rispetto al modello dominante in un dato contesto.

Posto il problema di partenza all'incrocio tra esclusione educativa ed esclusione socio-politica di coloro che si dichiarano culturalmente diversi, siamo giunti a domandarci quale statuto fosse attribuibile alla diversità culturale nel progetto di cittadinanza e di Nazione immaginati per una determinata comunità politica; infine, riconoscendo l'educazione come un accertato veicolo di questo immaginario, all'oggetto di indagine vero e proprio: la concezione della diversità culturale nella costruzione delle politiche educative che intendono promuoverla.

Alla ricerca di un opportuno quadro concettuale, abbiamo scorso in rassegna alcune prospettive note della filosofia politica che collegano la questione del riconoscimento della diversità culturale con le forme di cittadinanza e il processo di costruzione nazionale. Il tentativo è stato quello di oltrepassare talune classiche contrapposizioni, come liberali/comunitari e nazione/comunità, verso una concezione pluralista della cittadinanza e insieme propositiva della diversità culturale; ci siamo per questo richiamati ad un quadro basato sulla relazione sistemica ed interdipendente degli elementi in gioco, applicato sia alla relazione tra le dimensioni politica, sociale ed educativa, sia a quella tra diversità culturale e diritti umani.

La strategia di verifica scelta, lo studio di caso, si è rivelata particolarmente opportuna per un oggetto di indagine tanto complesso e sfaccettato; solo attraverso la sua contestualizzazione concreta è stato possibile dettagliare l'analisi e prendere in considerazione la maggior quantità possibile di spunti, in un'operazione che ha permesso alle affermazioni di principio ge-

¹²² Sen, Amartya, *Identità e violenza*, Roma – Bari, Laterza, 2006.

neriche e consuete nel campo internazionale di prendere vita al contatto con le prassi, le contraddizioni reali, la storia delle politiche messicane.

La formulazione concreta della domanda centrale ha permesso di dare operatività all'analisi lungo due dimensioni analitiche, i contenuti e la struttura delle politiche, pensate come due ambiti abbastanza autonomi per ricavarne informazioni differenziate, ma allo stesso tempo tanto organicamente connesse da permetterci di scorgere contraddizioni e incoerenze, una volta radunate per una riflessione d'insieme.

L'indagine sulla dimensione "struttura" ci ha condotto a scoprire di quali strumenti e compagine organizzativa sono state dotate in Messico le politiche educative nazionali per la diversità culturale. Abbiamo potuto rilevare alcune evidenze nodali che hanno effetto sulla collocazione della diversità culturale all'interno di questa struttura. In primo luogo, una certa inerzia del sistema educativo nazionale, dovuta alla pesantezza burocratica, che impedisce di dare corso ed anche riconoscimento alle novità introdotte, in termini di direttive ed organi. Questo ha penalizzato l'operatività delle istituzioni delegate alla promozione della diversità culturale, non sempre riconosciute, soprattutto se di recente mandato. In secondo luogo, è visibile una sorta di dispersione dell'attenzione alla diversità culturale nel sistema, frammentata in visioni istituzionali, norme operative e programmi disparati, dalle quali spesso non è possibile tracciare una linea unificante come "politica" condivisa; difficile non mettere in questione l'esistenza di una "regia" dall'alto su questo tema, che ha conosciuto alterne fortune a seconda delle inclinazioni governativa. In terzo luogo, appare una duplicità di struttura, poichè le istituzioni che si rappresentano con un mandato specifico sulla promozione della diversità culturale sono due, CGEIB e DGEI. In molti casi, questo origina una sovrapposizione di ruoli poco funzionale mentre, quando esse si differenziano, si innesta una fragilità del sistema; infatti, l'istituzione che possiede per mandato un referente concettuale maggiormente propositivo sulla diversità culturale non è dotata della forza vincolante per imporlo al sistema nel suo complesso. In quarto luogo, si rileva una tendenza a segregare il discorso sulla diversità culturale, in quanto coincidente con l'educazione per le popolazioni indigene, settore dell'educazione rappresentato come un sottosistema nel sistema, con metodi e linee di indirizzo peculiari e differenti rispetto a quelle generali. Ciò comprova la propensione a leggere le politiche educative per la diversità culturale puramente in ottica compensatoria, di discriminazione positiva: indirizzate al deficit di una certa categoria, in un settore dell'educazione, in certe località del Paese. Infine, anche i caratteri del decentramento educativo in Messico, considerato non compiuto e fortemente sbilanciato a favore del centro, penalizzano la dinamica positiva che si può instaurare tra promozione della diversità culturale e valorizzazione della partecipazione locale.

Per quanto riguarda l'analisi della dimensione "contenuto delle politiche", essa evidenzia una concezione risultante della diversità culturale non sempre risolta ma comunque segnata da alcune tensioni fondamentali.

Appare chiaro che essa è considerata una sorta di etichetta da attribuire ad alcune categorie specifiche di soggetti da isolare rispetto allo spazio sociale nel suo complesso. Per la peculiare caratterizzazione del Messico, questi soggetti sono identificati, in primo luogo, con chi appartiene alle comunità indigene. Queste ultime sono principalmente pensate come una sorta di eccezione, riferita ad un referente territoriale locale, distante e isolato rispetto alla generalità del Paese. Ciò rivela una visione che sottintende l'esistenza quasi di due dimensioni a livello sociale e culturale, il particolare e l'universale, in tensione intima tra di loro. Tutto ciò è rafforzato dalla retorica dell'unità nazionale, che si associa ad un'insieme di principi compatti coincidenti con la "mexicanità" e il patriottismo, impermeabili rispetto ad una caratterizzazione multiculturale intesa in senso stretto. Da un lato, abbiamo il concetto di unità, rappresentata come neutra; sul lato opposto, la visione di una Nazione pluriculturale, riferita alla presenza di identità multiple, che fatica a configurarsi come attributo della società messicana nel suo complesso.

A complicare il quadro, accanto all'immaginario dei popoli indigeni come ricchezza e orgoglio della Nazione, convive una loro tipizzazione attraverso l'attributo del deficit di sviluppo; le loro specificità culturali sono associate, infatti, con l'arretratezza e la carenza sul piano economico e tecnico, elementi che rendono necessaria l'adozione di misure compensatorie a loro indirizzate per sanare questa "differenza" rispetto alla norma della società meticcina. La constatazione della condizione di svantaggio in cui i culturalmente diversi versano è stato uno dei nostri punti di partenza, che perciò non si vuole certamente negare. Questa sottesa e sottile associazione persiste, però, in un atteggiamento di "colonialismo interno" dannoso, che produce semplificazione e categorizzazione ai danni del complesso dato culturale del Paese e che impedisce alle politiche di rispecchiare la realtà del contesto su cui devono generare impatto. Nello specifico, le politiche educative rimangono ancorate alla visione della diversità culturale come risorsa mancata, che richiede invece un investimento in strutture, strategie, pratiche differenziate non tanto per garantire la pertinenza ma per gestire un "problema".

Impossibilitata ad affrancarsi da questa prospettiva di segregazione, limite territoriale, particolarismo, caratterizzazione etnica e deficit, a cui la condanna, per la situazione specifica, la sovrapposizione diretta con la popolazione indigena, la concezione della diversità culturale non riesce a risolvere la sua collocazione rispetto al nostro schema logico di partenza: essa è alternativamente intesa come valore, ma subito riportata allo status di dato di fatto, a volte a quello di fattore di rischio.

Siamo partiti dalla supposizione che avremmo potuto riscontrare, a livello di visione globale delle politiche, una concezione propositiva della diversità culturale che, in linea con le dichiarazioni internazionali, sarebbe stata presentata come un valore. Accettato però un quadro concettuale in cui le politiche costituiscono rappresentazioni sociali del contesto in cui sono plasmate, tale visione propositiva avrebbe potuto essere scevra da incoerenze ed incompletezze, nei contenuti come nella struttura e organizzazione di cui vengono dotate le politiche, se e soltanto se la diversità culturale fosse intesa autenticamente come un valore nel campo sociale nel suo complesso.

Di fronte alla sua affermazione di principio come valore, risultano evidenti una serie di oscillazioni, contraddizioni e ambiguità che, soprattutto se associati a quanto esposto per l'aspetto della struttura delle politiche, ci portano a considerare che la nostra ipotesi sia verificata.

Quanto fin qui visto, infatti, ci parla di una struttura creata con ottime intenzioni ma che oggi combatte ancora strenuamente contro il vizio burocratico, il quale frena la capacità di modellarsi per rispondere agli stimoli esterni in maniera organica; è così che, nella sistematizzazione gerarchica vigente del sistema educativo, si creano come tanti sottosistemi separati che non ci si rammenta più essere parte di un unico sistema. Abbiamo potuto riscontrare, anche nei contenuti, alcune brillanti proposte per avanzare nel cammino verso una concezione propositiva della diversità culturale, che però risultano semplicemente giustapposte ad altre tendenze contrastanti. Quasi come se, in questo processo del concepire la diversità culturale, un po' si avanzasse e un po' si retrocedesse, in attesa che maturi un pensiero organico capace di appropriarsi dei molteplici spunti disponibili. Il risultato è un quadro, potremmo dire, frammentato in cui non si percepisce ancora la guida del livello centrale verso una direzione certa; potremmo dire che la promozione della diversità culturale, in tali condizioni, non è traducibile in una politica educativa pubblica lineare.

Nel cercare di comprendere di cosa sono eco le incongruenze riscontrate, abbiamo colto il loro profondo nesso con la storia travagliata della costruzione della cittadinanza in Messico, passato recente che ancora lavora attraverso l'immaginario legato alla figura dell'indio e del meticcio. Questa storia ha perpetuato una profonda scissione nel tessuto sociale, al punto che nemmeno le più recenti azioni propositive da parte dei popoli indigeni sono riuscite a disinnescare la potente contrapposizione tra coesione della Nazione e rivendicazioni identitarie delle comunità culturalmente diverse. A quest'ultime vengono associati ogni genere di timori e rappresentazioni negative, che non permettono nella percezione comune di vivere la diversità culturale come valore e risorsa. E le politiche educative dimostrano in questo di essere piena espressione di ciò che è la

concezione veicolata nel campo sociale più esteso, di una posizione non risolta nei confronti della diversità culturale, come la nostra ipotesi propone.

Non nascondiamo la soddisfazione nell'aver colto che la verifica dell'ipotesi qui riscontrata potrebbe rappresentare, per il caso del Messico, ormai solo un momento di passaggio verso un esito differente. E' innegabile, infatti, il trasparire di un certo fermento, indizio che sicuramente qualcosa si sta muovendo e sta cambiando verso il positivo. Lo dimostrano le eccezioni delle istituzioni delegate alla promozione della diversità culturale, come la CGEIB, e deconcentrate, come CONAFE, che si costituiscono, per visione istituzionale o per livello di autonomia, spazi di produzione di pensiero strategico alternativo. Lo testimoniano i contributi individuali dei soggetti all'interno del sistema, che stanno portando avanti un lento ma inaffabile lavoro di ricostruzione del sapere istituzionale in merito alla diversità culturale. La speranza è di poter assumere che, ogni volta di più, la diversità culturale si stia configurando come un elemento "ordinatore", come un asse paradigmatico delle politiche nel loro complesso.

La conferma della supposizione iniziale alla ricerca non può nascondere che il lavoro di indagine non è stato immune da controversie e difficoltà. Tra questi aspetti, possiamo citare la non semplice ricerca di un equilibrio tra approfondimento teorico e lavoro di campo. La presente restituzione avrà reso evidente il fatto che maggiori risorse creative e temporali sono state dedicate al secondo, motivo per cui il lavoro potrà apparire senz'altro sbilanciato su questo aspetto. Va considerato che questa scelta deriva dall'attitudine epistemologica adottata, cioè quella della comprensione più che della spiegazione, che ha imposto di non chiudere eccessivamente i risultati emersi rispetto ad un quadro interpretativo precedentemente scelto.

Anche l'utilizzo di più approcci teorici, che arricchissero con diverse prospettive la cornice concettuale, rappresenta senz'altro un elemento di difficile conciliazione, che potrebbe suscitare l'impressione di poca organicità. Siamo consapevoli, inoltre, che esiste una certa circolarità tra l'ipotesi ed il quadro teorico, dovuta al fatto che la prospettiva sistemica adottata per garantire la collocazione del sistema educativo nel più ampio sistema sociale, ha rappresentato per noi quasi uno schema di intelligibilità sotteso ai presupposti della ricerca, che si ripropone sia negli aspetti teorici che metodologici.

Per quanto riguardo il lavoro di campo, nonostante la predominanza attribuitavi nel disegno di ricerca, il rammarico è di non aver potuto, per ovvi motivi di fattibilità, lavorare su un campione meno ridotto sia per le interviste che per l'analisi dei documenti.. In particolare, la possibilità di incontrare più funzionari appartenenti a istituzioni differenti del sistema educativo avrebbe con-

sentito di raccogliere maggiori elementi sul motivo della scollatura tra le finalità generali delle politiche educative e la promozione della diversità culturale.

Infine, una questione di prospettiva. Per garantire la costruzione di un oggetto che fosse in qualche modo racchiudibile in un'analisi circoscritta e finita, il nostro focalizzarsi sulle politiche pubbliche nazionali può aver contribuito a rafforzare la visione dualistica tra il ruolo dello Stato centrale e degli altri attori dello spazio sociale in merito alle dinamiche educative, a scapito dell'intenzione di superare questa logica. Il rapporto di forza risulta così a favore dello Stato, che risulta quasi l'unica determinante di questo processo, a detrimento di una prospettiva maggiormente concorrente che valorizzi il ruolo di più attori.

Su questo aspetto si innesta la riflessione in merito alla possibilità di proseguire la ricerca su ulteriori piste di approfondimento. Essa ha rappresentato un primo passo nel comprendere dell'intreccio tra diversità culturale, politiche educative e campo sociale. Maggiori elementi su questo aspetto potrebbero essere raccolti prendendo in considerazione una gamma più ampia di attori nella costruzione delle politiche. Stiamo pensando, in primo luogo, ai livelli di governo decentrato, dal momento che in Messico vari stati hanno accolto la facoltà di legiferare sulla materia educativa come un impegno a dettagliare l'aspetto della promozione della diversità culturale propria dei loro contesti. Una prima ricognizione a livello delle politiche educative decentrate ha permesso di scorgere una maniera differente di interpretare la dinamica tra unità nazionale e valorizzazione della diversità.

In secondo luogo, ciò potrebbe significare includere nella ricerca rappresentanze della società civile e dei destinatari delle politiche educative, come associazioni, docenti, studenti e famigliari, per spostare il fuoco verso l'aspetto dell'appropriazione dei contenuti proposti. Questo permetterebbe di prendere in considerazione le strategie creative del soggetto nell'interpretazione dei referenti proposti, elemento che ha senz'altro un ruolo sul cambiamento del sistema globale. Come esito di un ulteriore lavoro di ricerca si potrebbe pensare ad una verifica in termini di impatto di questi due elementi sulla concezione della diversità culturale, ipotizzando che ad una maggiore ampiezza della partecipazione degli attori alla definizione delle politiche possa corrispondere una concezione più propositiva della diversità.

Giunti al termine di questo lavoro di restituzione, ci permettiamo di proporre alcuni spunti di riflessione sulla direzione da intraprendere per un'effettiva promozione della diversità culturale. I risultati presentati hanno evidenziato che una delle cause di ambiguità a livello di significazione del nostro concetto risiede nella tendenza a sovrapporre completamente diversità culturale e comunità indigene. Si sottolinea invece la necessità di andare nella direzione di una distinzione

più chiara tra sfera dell'etnico e sfera del culturale, poiché la diversità culturale non consiste solo nella manifestazione di pratiche, tradizioni, riti che permettono di identificare un'appartenenza comunitaria. Abbiamo visto che la cultura coincide maggiormente con la sfera della costruzione del senso e del significato attribuiti alla realtà che ci circonda; costituisce una maniera di guardare al mondo, quindi un sistema di pensiero. La maniera più efficace di promuovere la diversità culturale è quindi la strada della valorizzazione e del rispetto di sguardi altri su un medesimo oggetto, che includono anche forme alternative di affrontare il pensiero scientifico. Ciò costituisce la chiave per l'innovazione della ricerca e dello sviluppo, in campo educativo ma anche scientifico più in generale. Ciò, ancora una volta, è un ammonimento ad uscire dalla visione che l'acquisizione di una prospettiva interculturale sia una questione unicamente delegata all'educazione, che si possa risolvere dall'interno del sistema educativo; quest'ultimo, invece, deve aprirsi alla comunità degli attori in cui è inserito, per considerare i diversi paradigmi di cui possono essere portatori. E' necessario, per garantire la promozione della diversità culturale in campo educativo, pensare nell'ottica di un lavoro sul curriculum a più livelli: non solo didattico, ma anche epistemologico e politico.

Analizzando i testi fondanti delle politiche, uno degli elementi che risalta maggiormente per la sua criticità è stata la mancanza di un richiamo diretto tra la nozione di educazione come diritto fondamentale e il concetto di diversità culturale. Se parlo dell'educazione come diritto sociale e culturale, mi pongo sul livello delle garanzie per i soggetti che interagiscono nello spazio sociale; l'assenza di relazione tra educazione e diversità in questi termini, rende evidente l'esistenza di un impianto concettuale debole, nel quale la promozione della diversità culturale è svincolata da un discorso di rivendicazione forte dei diritti umani. Ma la promozione della diversità culturale diventa politica pubblica nel vero senso del termine solo se si assume il superamento della visione che per cui si tratta di costruire semplicemente una strategia, prodotto di negoziazione e di tendenze che predominano in un determinato contesto e momento, per costruire invece un quadro giuridico che le fornisca un'ottica di diritti.

Un altro spunto importante su questa strada di promozione riguarda la relazione centro/periferia nella determinazione delle politiche educative. Perché si realizzi un effettivo cambiamento di prospettiva, è necessario che la comunicazione e il messaggio non si indirizzino più, in maniera univoca, dal centro verso la periferia del sistema politico, ma che si possa anche invertire questo flusso per considerare il contributo proprio della periferia. Una delle strade, abbiamo visto, è il decentramento, che permette l'acquisizione di forza dei contesti regionali, con la loro pluralità di apporti, sul piano decisionale. Bisogna però costruire un effettivo decentramento, in cui il livello centrale ceda le competenze relative ai temi specifici della sfera culturale

ai livelli locali di governo locale, ritagliando per sé la missione di garantire un piano generale unificante. Si costruirebbe così quello che potremmo definire “federalismo culturale”, una prospettiva in cui il piano nazionale si preoccupi di garantire la convivenza delle diversità culturali nel contesto locale, con il fine di generare una retroalimentazione a livello di dialogo nel campo sociale più esteso.

Tutto indica che la promozione della diversità culturale presuppone un cambiamento deciso nel ruolo dello Stato, che deve diventare fonte di politiche di ampio respiro, trasversali e di coordinamento tra le varie istituzioni. Si annuncia la concezione di un Stato plurale che, per adeguarsi alla realtà sociale, ormai costituita da una molteplicità di culture e comunità, rinunci ad intendere l’unità come esercizio dell’egemonia culturale, riconoscendo che invece l’unità deriva solo dalla relazione paritaria tra una molteplicità di collettività e regioni autonome. Tutto ciò, sulla base di un’etica condivisa della diversità, che assuma la possibilità di far convivere, dentro una stessa matrice di cittadinanza socio-culturale, forme diversificate di appropriarsene e di esercitarla.

Due sono i modelli verso cui tendere in questo intento di trasformazione. In primo luogo, l’avvento di una democrazia ad alto contenuto culturale, in cui lo Stato si dimostri capace non di dominare ma di stare al servizio delle molteplici manifestazioni della diversità. In secondo luogo, il passaggio dalla nozione di sovranità dello Stato a quella di sovranità del popolo, perché l’autentica democrazia deve riaffermare il ruolo attivo e propositivo di una società civile organizzata la quale, a partire dalle proprie radici e in maniera sussidiaria, diventi meccanismo propulsore di sviluppo.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., *La diversidad cultural (marco conceptual)*, Campaña nacional por la diversidad cultural de México, México DF, 2008;
- AA.VV., "100 preguntas sobre los pueblos indigenas de Mexico", *Programa Universitario México Nación Multicultural (PUMNM)*, UNAM, Mexico DF, 2009;
- Akkari, Abdeljalil, "Pedagogy of the oppressed and the challenge of multicultural education", *Interchange*, 32, 3. 2001;
- Aguirre Beltrán, G., *El proceso de aculturación*, Mexico, Ediciones Casa Chata, n. 15, 1982;
- Arnone, R.F., Torres, C.A., "Adult education and state policy in Latin America: the contrasting cases of Mexico and Nicaragua", *Comparative Education*, 31, 3. 1995. p. 311-325;
- Anderson, B., *Imagined communities: reflection on the origin and spread of nationalism*, London, Verso Books, 1991;
- Anderson, Joan B., "Improving Latin America's school quality: which special interventions work?", *Comparative Education Review*, 49, 2. 2005. p. 205-229;
- Apiscueta, Rosa, *Analyse de la dimension politique et social de la Éducation Interculturel Bilingue*, Genève, Graduate Intitute, 2005;
- Arthur, Nancy; Leland, Vivian, "Diversity and social justice implications for outcome approaches to evaluation", *International Journal for the advancement of counseling*, vol. 31, issue 1, march 2009;
- Baglioni, Lorenzo Grifone, *Capire le disuguaglianze attraverso la cittadinanza*, Firenze, 2008;
- Banting, K. and Kymlicka, W. (eds), *Multiculturalism and the welfare state*, Oxford, Oxford University Press, 2006;
- Bénchan, Meidad, *Le multiculturalisme*, Rosmy Cedex, Breal Eds, 2006;
- Benhabib, S., *La rivendicazione dell'identità culturale. Eguaglianza e diversità nell'era globale*, Bologna, Il Mulino, 2005;
- Bennet, T., *Differing diversities: Cultural policy and cultural diversity*, Council of Europe, 2002;
- Berger, P. L. and T. Luckmann, *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, New York, Anchor Books, 1966;
- Bertely Busquets, María, *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indigenas en el movimiento intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*, CIESAS, Papeles de la Casa Chata, México DF, 2007;
- Bertely Busquets, María, "Nación, globalización y etnicidad: ¿Articulación necesaria en el diseño de políticas educativas públicas?", in: von Mentz, Brigida (a cura di), *Identidades, estado nacional y globalidad: México, siglos XIX y XX*, Mexico, CIESAS, 2000;

- Bertely Busquets, María, “Pluralidad cultural y política educativa en la zona metropolitana de Ciudad de Mexico”, *Revista mexicana de investigación educativa*, enero-junio 1998, vol. 3 n. 5, pp. 39-51;
- Bertely Busquets, M., *Historia Social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante*, Mexico, CCSH, 1998;
- Bocchi, G., Ceruti, M., *Educazione e globalizzazione*, Milano, Cortina, 2004;
- Botturi, “Riconoscimento e cultura. Per un modello delle soggettività interculturali”, in A.A.VV., *La comunità cristiana, custode e testimone del senso*, Glossa, Milano 2008;
- Bourdieu, Pierre, *Science de la science et réflexivité*, Paris, Raison d’agir, 2001;
- Bourdieu, Pierre, *Risposte. Per un’antropologia riflessiva*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992;
- Bourdieu, Pierre, *La parola e il potere: l’economia degli scambi linguistici*, Napoli, Guida, 1988;
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C. e Camberon e Passeron, J.C., *Le metier de sociologue*, Paris, Mouton, Bordas, 1968 ;
- Bray, Mark; Khan, Faryal, “Introduction to the open file [on] Educational governance at local level”, *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 37, 1=141. 2007. p. 17-21;
- Brunelli, Michele, "L'évolution historique de la souveraineté: d'une notion exclusive à une approche inclusive fondée sur des droits de l'homme", in: Gandolfi, S., Meyer-Bisch, P., Bouchard, J. (dir.), *La démocratisation des relations internationales*, Paris, L'Harmattan, 2009;
- Cámara Cervera, Gabriel, *Learning for life in Mexican rural communities: the CONAFE post-primary centers*, México, CONAFE, 2003;
- Canto-Klein, M.; Lantier, F.; Ramognino, N., «Une analyse sémantique conceptuelle», *Bullettin du CERP*, 1967, n. 3 pp. 275-289;
- Carrillo Flórez Fernando (a cura di), *La lucha contra la exclusión social en América Latina, Una mirada desde Europa*, La Paz-Bolivia, Plural Editores, 2009;
- Coben, Diana; Llorente, Juan Carlos, “Conceptualising education for all in Latin America”, *Compare: a journal of comparative education* , 33, 1. 2003. p. 101-113;
- Corchia, Luca, “La prospettiva relazionale di Pierre Bourdieu.”, *il Trimestrale, The Lab’s Quarterly*, 3, 2006;
- Crespo, A.J., “México 2000. La elección de la alternancia”, in: *Estudios*, 62-63, 2000, pp.35-63;
- Davies, Lynn, *Education and conflict*, London; New York, RoutledgeFalmer, 2004;
- De Haan, Arjan, *Social exclusion: towards an holistic understanding of deprivation*, London, DFID, 2000;
- De la Peña, Guillermo, “¿Un concepto operativo de lo ‘indio’?”, in: INI, *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas. Primer informe*, México, INI-PNUD, 2000;

- Del Val, José, *México. Identidad y nación*, México, PUMC, 2006;
- Diaconu, Ion, *Minorities: from non-discrimination to identity*, Bucaresti, Lumina Lex, 2004;
- Diaz-Cayeros, Alberto, *Federalism, fiscal authority and centralization in Latin American*, Cambridge, Cambridge University Press, 2006;
- Diaz-Couder, Ernesto, “Diversidad cultural y educación en Iberoamerica”, *Revista Iberoamericana de Educación– Educación, lenguas, culturas*, n.17, mayo-agosto 1998, OEI, Madrid;
- Diaz Polanco, Héctor, *La diversidad cultural y la autonomía en México*, México, Nostra Ediciones, 2009;
- Diaz Polanco, Héctor, *El laberinto de la identidad*, México DF, UNAM, 2006;
- Diaz Polanco, Héctor, *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*, México, siglo XXI, 2006;
- Diaz Polanco, Hector, “Etnofagia y Multiculturalismo”, *Revista Memoria* (2005), pp. 3-14;
- Diaz Polanco, Hector, “Los Dilemas De La Diversidad”, *Revista De Interculturalidad* 1,1, 2000, pp.45-62;
- Diaz Polanco, Hector, *La cuestión étnico nacional*, Mexico D.F., Fontamara, 1998;
- Dietz, Gunther, *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*, Universidad de Granada, Granada, 2003;
- Duru-Bellat, Marie, *Social inequality at school and educational policies*, Paris, UNESCO-IIPE, 2004;
- Flores-Crespo, P., *Análisis de política pública en educación: línea de investigación*, Mexico D.F., Universidad Iberoamericana, 2008;
- Friboulet, Jean Jacques; Liechti, Valérie; Meyer-Bisch, Patrice, *Les Indicateurs du droit à l'éducation: la mesure d'un droit culturel, facteur du développement*, Fribourg, Université de Fribourg, 2004;
- Fumagalli, Laura; Madsen, Nina, *Reforma curricular y cohesión social en América Latina: informe final*, IBE; Geneva, IBE, 2004;
- Gómez, Magdalena, “Una reflexión sobre la ciudadanía en naciones pluriculturales: el caso mexicano”, in: Yanes, P., Molina, V., Gonzalez, O.(coord.), *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*, Mexico DF, Gobierno del Distrito Federal DGEDS- UACM, 2006, pp. 229-267;
- Gómez, Magdalena, “La pluriculturalidad y la gestión pública en la Ciudad de México”, *La Jornada Del Campo*, 28 de julio 1999;

- Green, Andy; Preston, John; Janmaat, Jan Germen, *Education, equality and social cohesion: a comparative analysis*, Basingstoke (UK), New York, Palgrave Macmillan, 2006;
- Gutiérrez Martínez, Daniel, *Multiculturalismo, desafíos y perspectivas*, México, Siglo XXI, 2006;
- Hall, Gilette; Patrinos, Harry Anthony, « Les Peuples autochtones d'Amérique latine », *Finances et développement*, 42, 4. 2005. p. 23-25 ;
- Hannerz, Ulf, *La diversità culturale*, Bologna, Il Mulino, 1996;
- Hernaiz, Ignacio, *Educacion en la diversidad. Experiencias y desafios en la educacion intercultural bilingue*, Buenos Aires, IIPE- UNESCO, 2004;
- Hernes, G. (dir.), *Planning for diversity: education in multi-ethnic and multicultural societies*, Policy Forum no. 17, Paris, IIEP-UNESCO, 2004;
- Howlette, M. y Armes, M., *Studying public policy. Policy cycles and policy subsystems*, Canada, Oxford University Press, 2003;
- Inglis, Christine, *Planning for cultural diversity*, Paris, IIPE-UNESCO, 2008;
- Inglis, C., *Multiculturalism: new policy responses to diversity*, Paris, UNESCO, 1996;
- John, P., *Analysing public policy*, Great Britain, Continuum, 1998;
- Koch, Judith Viola, *Turning events into facts: the narrative construction of reality as a determinant in foreign policy making*, Geneve, Graduate Institute, 1993;
- Kymlicka, Will, « Le droits des minorités et le multiculturalisme: l'évolution du debat anglo-americain », *Comprendre*, PUF, n.1, 2000;
- Kymlicka, Will, *Multicultural citizenship*, Oxford, Oxford University Press, 1995;
- Latapí, Pablo, «La raiz moral de la democracia», Conferencia magistral en el seminario *Educación y democracia en Iberoamerica. Hacia el siglo XXI*, Mexico DF, OEI-FLACSO, enero 2000;
- Lazzari, F., *Le solidarietà possibili. Sistemi, movimenti e politiche sociali in America Latina*, Milano, Franco Angeli, 2004;
- Lewis, Amanda E., «There is no “race” in the schoolyard: color-blind ideology in an (almost) all-white school», *American Educational Research Journal*, winter 2001, vol.38, no. 4, pp.781-811;
- López, Gerardo; Velasco, Sergio, *Aportaciones indias a la educación: antología*, México, El Caballito, 1985;
- Lopez, Luis Enrique e Kúper, Wolfgang, «La Educación Intercultural Bilingüe en America Latina. Balance y perspectivas», *Revista Iberoamericana de Educación – OEI*, Número 20, mayo-agosto 1999, pp.1-56;
- Lopez, Luis Enrique (a cura di), *Interculturalidad, educación y ciudadanía, perspectivas latinoamericanas*, La Paz-Bolivia, Plural Editores, 2009;

- López, Nestor (a cura di), *Políticas de equidad educativa en México. Análisis y propuestas*, Buenos Aires, IIEP-UNESCO, 2008;
- Lopez, Nestor, *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*, Buenos Aires, IIEP-UNESCO, 2005;
- Losito, Gianni, *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*, Milano, FrancoAngeli, 1993;
- Lugaz, Candy, *Besoins diversifiés et éducation pour tous*, Paris, IIEP Research Paper, Quality Education for All, 2006;
- Luisoni, Pierre, "Policy dialogue and education: open file", *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 34, 2=130. 2004. p. 151-209;
- Martin, Christopher; Solorzano, Cristian, "Mass education, privatisation, compensation and diversification: issues on the future of public education in Mexico", *Compare: a journal of comparative education*, 33, 1. 2003. p. 15-30 ;
- May, Stephen; Aikman, Sheila, "Indigenous education: new possibilities, ongoing constraints", *Comparative Education*, 39, 2. 2003. p. 139-266;
- McCarthy, C., Rezai-Rashti, G.M., Teasley, C., "Race, Diversity, and Curriculum in the Era of Globalization", *Curriculum Inquiry*; vol.39 n1 p75-96 Jan 2009;
- Menchù, R., "El pluralismo cultural, fundamento de una autentica unidad nacional", en Nieto Montesinos, J. (comp.), *América Latina, pluralidad cultural, Estado y sociedad*, Mexico, Instituto Oaxaqueño de las culturas, 1994;
- Meneses, Morales, E., *Tendencias educativas oficiales en Mexico*, Mexico DF, CEE-UIA, 1997;
- Meyer-Bisch, Patrice, *L'universalité des droits de l'homme développée par les droits culturels*, Observatoire des diversités et droits culturels - IIEDH, Fribourg, 2009;
- Meyer-Bisch, Patrice, "Las libertades culturales en sus dimensiones individuales y colectivas", in: *Cultura, Educación y Desarrollo*, Mexico DF, UNAM, 2007;
- Meyer-Bisch, Patrice, *L'effectivité des droits économiques, sociaux et culturels*, Observatoire des diversités et droits culturels -IIEDH, Fribourg, 2005;
- Meyer-Bisch, Patrice, "Présentation systémique des droits humains", in Fernandez, A.et Trocmé, R. (dir.), *Vers une culture des droits de l'homme*, Genève, Diversités-Genève, 2003, pp.19-59;
- Meyer-Bisch, Patrice, *Le champ de la culture et des droits culturels*. IIEDH, Fribourg, 2003;
- Meyer-Bisch, P., Borghi, M., *La pierre angulaire*, Fribourg, Université de Fribourg, 2001;
- Morduchowicz, Alejandro, *Equidad y financiamiento de la educación en América Latina*, Buenos Aires, UNESCO-IIEP, Sede Regional, 2003 ;
- Morin, Edgar, *La Méthode*, Paris, Seuil, 4vol., 1984-1991;
- Moya, Ruth; López, Luis Enrique; Valiente-Catter, Teresa, *Interculturalidad y educación: diálogo para la democracia en América Latina*, Quito, Abya-Yala, 1999;

- Mucchielli, Roger, *L'analyse de contenu de documents et des communications*, Genève, Librairie Suisse, 1987;
- Muñoz Cruz, Héctor, “Política pública y educación indígena escolarizada en México”, *Cadernos Cedes*, ano XIX, nº 49, Dezembro/99, pp. 39-61;
- Muñoz Cruz, Héctor, “Comunidades lingüísticas e identidades colectivas minorizadas: de la protección y del reconocimiento a los derechos culturales”, *Confluenze* Vol. 1, No. 1, 2009, pp. 220-239;
- Nahmad Sitton, Salomon, “Autonomia indigena y soberania nacional: el caso de la ley indigena de Oaxaca”, *Alteridades*, 1999, 9(17), pp. 113-124;
- Ocampo, José Antonio, *Equity, development and citizenship*, Santiago, ECLAC, 2001;
- Parsons, W., *Public Policy. An introduction to the theory and practice of policy analysis*. Massachusetts, Edward Elgar, 1995;
- Paz, Octavio, *El labirinto de la soledad*, Mexico, Fondo de cultura economica, reimpression, 1996;
- Preticelle, M., *L'éducation interculturelle*, Paris, Presse Universitaire de France, 1999;
- Prigogine, I. e Stengers, I., *La nuova alleanza: metamorfosi della scienza*, Torino, Einaudi, 1999;
- Quivy, Raymond e Van Campenhoudt, Luc, *Manuale di ricerca per le scienze sociali*, Roma, Edizioni Borla, 1996;
- Ramírez, Gloria, *La educación ciudadana ante los retos de la democracia en México*, México D.F., UNESCO, 2006;
- Raymond, W.J., *Dictionary of Politics*, Virginia, Brunswick, 1992;
- Rawls, John, *A Theory of Justice*, Cambridge, Harvard University Press, 1971;
- Reimers, Fernando, *Unequal schools, unequal chances: the challenges to equal opportunity in the Americas*, Cambridge (Mass.), Harvard University, DRCLAS, 2000;
- Remotti, Francesco, *Contro l'identità*, Bari, Laterza, 2003;
- Rosillo Martínez, A., y de la Torre Rangel, J. A., *Los acuerdos de San Andrés*, CENEJUS - UASLP, San Luis Potosí, Aguascalientes, Mexico, 2009;
- Rossi, C., “Il dialogo interculturale: educazione e politiche per la diversità nel Consiglio d'Europa”, in: *La diversità culturale. Percorsi e prospettive*. Bergamo, BUP, 2008;
- Rozat, Guy, *Los orígenes de la nación. Pasado indígena e historia nacional*, Mexico D.F., Universidad Iberoamericana, 2001;
- Santos, Montserrat, “Cultural diversity: equal opportunities?, Equal opportunities in education and training: managing common problems in different contexts”, *European Journal of Education, Research, Development and Policies*, 1999 ; Vol.34 , Nº4 ; p. 437-464;

- Sapsford, Roger and Jupp, Victor, *Data collection and analysis*, London, Sage Publication Ltd., 2006;
- Sartori, G., “Comparazione e metodo comparato”, in Sartori, G. e Molino, L. (a cura di), *La comparazione nelle scienze sociali*, Bologna, Il Mulino, 1991;
- Schmelkes, Silvia, *Educación en y para la diversidad*, Mexico, Universidad Iberoamericana, 2007;
- Sen, Amartya, *Identità e violenza*, Editori Laterza, Roma - Bari 2006;
- Sharp, J., Peters, J. And Keith, H., *The management of a student research project*, Burlington, Gower, 2002;
- Sherman, Joel D., Poirier, Jeffrey M., *Educational equity and public policy: comparing results from 16 countries*, Montreal, UIS, 2007;
- Schmelkes, Sylvia, “Interculturalidad, democracia y ciudadanía en Mexico”, in: *La discriminación racial*, México Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2005;
- Schmelkes, Sylvia, “Multiculturalidad e interculturalidad, Foro de Educación, Ciudadanía e Interculturalidad” in: SEP, *Memoria del I Foro Latinoamericano de Políticas Públicas y Educación*, México, Bilingüe, 2005;
- Sieder, Rachel, “Challenging Citizenship. Neoliberalism And Democracy: Indigenous Movements And The State In Latin America”, *Social Movement Studies*, 301-307, 2005;
- Sieder, Rachel (a cura di), *Multiculturalism in Latin America: indigenous rights, diversity and democracy*, Great Britain, Palgrave Macmillan, 2002;
- Sieder, Rachel, “El Nuevo Multiculturalismo En América Latina: ¿Regulación O Emancipación?”, Colegio De Etnólogos Y Antropólogos Sociales A.C., Boletín 30 Aniversario, Ceas-Ciesas, Mexico DC, 2006, pp.29-36;
- Smith, A.D., *Le origini etniche delle nazioni*, Bologna, Il Mulino, 1998;
- Stavenhangen, R., *Los pueblos indigenas y sus derechos*, Unesco, Mexico, 2008;
- Stavenhangen, Rodolfo y Nolasco, Margarita (a cura di), *Política cultural para un país multiétnico*, México DF, SEP, 1988;
- Taylor, Charles, *Multiculturalisme. Différence et démocratie*, Paris, Aubier, 1994;
- Tenti Fanfani, Emilio, *Nuevos tempos y temas en la agenda de politica educativa*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO, 2007;
- Torres, Carlos Alberto, *Democracia, educación y multiculturalismo: dilemas de la ciudadanía en un marco global*, México, Siglo XXI, 2001;
- Touraine, Alain, *Libertà, uguaglianza, diversità (si può vivere insieme?)*, Milano, il Saggiatore, 2002;

- UNDP, *La libertà in un mondo di diversità*, Rapporto sullo sviluppo umano, New York, 2004;
- UNESCO, *Perspectivas de la UNESCO sobre Políticas Educativas, Culturales, de Ciudadanía y de Juventud*, Paris, UNESCO, 2007;
- UNESCO, *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education: a challenge and a vision: conceptual paper*, Paris, UNESCO, 2003;
- UNESCO, *Convenzione sulla protezione e la promozione della diversità culturale*, Parigi, 2007;
- UNESCO, *Dichiarazione Universale sulla diversità culturale*, Parigi, 2001;
- Von Mentz, Brigida (a cura di), *Identidades, estado nacional y globalidad: México, siglos XIX y XX*, Mexico, CIESAS, 2000;
- Yanes, P., Molina, V., Gonzalez O., (coord.), *Ciudad, Pueblos Indigenas y Etnicidad*, Mexico D.F., UACM, 2004;
- Yanes, P., Molina, V., Gonzalez, O.(coord.), *Urbi indiano. La larga marcha a la ciudad diversa*, Mexico DF, Gobierno del Distrito Federal DGEDS- UACM, 2005;
- Yanes, P., Molina, V., Gonzalez, O.(coord.), *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*, Mexico DF, Gobierno del Distrito Federal DGEDS- UACM, 2006;
- Yanes, P., *El desafío de la diversidad. Los pueblos indigenas, la Ciudad de Mexico y las políticas del gobierno del Distrito Federal 1998-2006*, Mexico DF, UNAM, 2007;
- Zolla Márquez, Emiliano, *Estado, antropología e indígenas en el México posrevolucionari*, México, UNAM, 2004.

ALLEGATI

1. GRIGLIA SINOTTICA DEI DOCUMENTI

DOCUMENTO	N. OC dc	ALTRI TERMINI ANALIZZATI	COMMENTO
Constitución Política	1	Diversas culturas =1 Pluricultural =1 Cultura/ Culturas = 14 Cultural/ Culturales =30 Intercultural=1	Ruolo marginale del concetto di DC; centrato su Popoli indigeni e cultura.
Ley general de Educación	0	Cultura = 8 Cultural =5 Culturales=5	assente la nozione di dc; centrato su relazione educazione e cultura, nozione di cultura polisemica.
Plan nacional de desarrollo	3	Diversidad=4 Cultura/culturas/cultural/es=216 Intercultural=2 Pluricultural=1	Più organica la relazione tra dc e altri termini. Centrale nozione di cultura; molto legato a patrimonio come fattore di sviluppo.
Programa sectorial de educación	8	Cultura = 8 Culturas= 1 Cultural=5 Culturales=1 Indígena/as =18	Dc legata all'ambito dell'educazione ma anche a campo cittadinanza e sociale. Associazione, quasi sovrapposizione con diversità linguistica e lingue indigene. Maggior legame con EIB.
Documento rector DGEI	0	Diversidad = 6 Cultural =2 Cultura=7 Culturas=3 Interculturalidad =1 Intercultural=1 Pueblos indígenas =2 Indígenas =42	Si caratterizza come diversità senza aggettivo, si riferisce alla presenza dei PI; è valore ma anche elemento differenziale nel SEN
Reforma integral de la EI	6	Diversidad=2 Cultura=2 Culturas=4 Intercultural=8 Pueblos indígenas=5	
CGEIB_1	10	Diversidad de culturas = 1 Diversidad = 1 Diversidad de las expresiones culturales= 1 Culturas =6 Cultural/culturales = 6 Interculturalidad= 2 Intercultural/interculturales = 2	Ben qualificata. S pone problema della circolarità nella definizione con cultura, è valore ma carenze di fatto, non coincide solo con PI ma c'è relazione.
CGEIB_2	17	Diversidad =5	

2. LISTA DEI FUNZIONARI CONTATTATI E RUOLO ISTITUZIONALE

DGEI

Directora General (Rosalinda Morales)

Unidad de Seguimiento y evaluación (Rosy Laura Castellanos)

Dirección de:

- Fortalecimiento lenguas indígenas (Eleuterio Olvera)
- Educación básica (Alicia Xochitl Olvera Rosas)
- Subdirección Estrategias y fomento educativo (Jorge Mondragon)
- Apoyos educativos (Eugenio Vargas)
- Formación de docentes indígenas (Yesid Sierra)

CGEIB

Oficina del Coordinador general (Fernando Salmeron)

Dirección de :

- Investigación y evaluación (Beatriz Rodriguez)
- Desarrollo del curriculum intercultural (Ana Laura Gallardo)
- Educación informal y vinculación – campaña diversidad cultural (Bibiana Reiss)
- Información y documentación
- Diseño y apoyo a innovaciones educativas (José Francisco Lara)
- Formación y capacitación de agentes educativos
- Educación media y media superior

SEP

Sub secretaria de educación superior	Sub secretaria de educación media superior	Sub secretaria de educación básica	Dirección de planificación y evaluación (Rafael Freyre Martinez)
1.Dirección Educación Superior Universitaria (Sonia Reinaga);	1.dirección general de educación agropecuaria (Ernesto Guajardo Maldonado)	1.Dirección general de desarrollo curricular (Leopoldo Felipe Rodriguez Gutierrez);	
2.Dirección profesiones para la educación (Marcela Santillan)	2.dirección general del bachillerato (Carlos Santos Ancina)	2.Dirección Formación continua maestros en servicio (Leticia Gutierrez Corona);	
		3.Dirección general de materiales educativos (Maria Edith Bernaldes Reyes)	

CDI

Dirección de derechos indígena (Gabriel Ruiz Hector)

Dirección para el fortalecimiento de las capacidades (Elvia Rosas Martinez Medrano)

Dirección de participación y consulta indígena (Prisciliano Jimenez Rosales)

Dirección de investigación desarrollo y culturas (Benjamin Lucas)

CONAFE

Dirección de Educación comunitaria (Juan Carlos Melgor)

Dirección de Planeación

Unidad de programas compensatorio (Lucero Nava Bolaños)

INEA

Director General (Juan de Dios Castro Muñoz)

Director de Asuntos internacionales (Juan José Serrato Velasco)

Sub directora de contenidos diversificados (Sara Elena Mendoza Ortega)

3. LISTA DELLE ALTRE PERSONE CONTATTATE

INSTITU- ZIONE	NOME	INCARICO	E-MAIL	TELEFO- NO
RICERCATORI				
CIESAS	Bertely Busquets, María	Directora académica	diracad@cieras.edu.mx	Trabajo: 54 87 36 00 ext. 1160; Casa: 53994753
CIESAS	Diaz Polanco, Hector	Profesor investigador	diazpol@gmail.com	Trabajo: 54-85-65- 89
CIESAS	Sieder, Rachel	Investigadora	rachel.sieder@cieras.edu.m x	
UPN	Velasco Cruz, Saul	investigador	svelasco@upn.mx	
CIESAS	Sieder, Rachel	Investigadora	rachel.sieder@cieras.edu.m x	
UAM, unidad Iztapalapa	Muñoz Cruz, Héctor	investigador	hmc@anum.uam.mx hmunoz@prodigy.net.mx	
UNAM	Gutiérrez Chong, Natividad	Investigadora, Programa México Nación Multicultural	nativid@servidor.unam.mx	
UPN	Fuentes Amaya, Silvia	Docente	sfuentes@upn.mx	
TESTIMONI PRIVILEGIATI				
Intellectual indígena y primer dir. DGEI	Hernandez, Natalio		natalioh@yahoo.com	Cell: 553658987 6; Casa: 55136967
Primera coord. CGEIB	Schmelkes Del Valle, Sylvia Irene	investigadora	sylvia.schmelkes@uia.mx	Oficina: 59504158; Casa: 56515591
Ex relator especial ONU para los derechos de los pueblos indígenas	Stavenhang en, Rodolfo		staven@colmex.mx	
Intellectual indígena y diputado del congreso	Lopez Barcenás, Francisco		francisco.lopez@congreso. gob.mx	

4. LEGENDA DEGLI STRUMENTI

TIPOLOGIA	SIGLA	NOME	LEGENDA
Interviste	INT	A + numero	Ricercatori
		B + numero	Testimoni chiave
		C + numero	Popolazione meta
Griglie	GR	Numero + sigla doc	
Mappe	MA	Sigla documento	

5. LEGENDA DELLE INTERVISTE

CODICE	NOME
A1	Saul Velasco Cruz
A2	Maria Bertely Busquets
A4	Luis Gomez
B1	Sylvia Schmelkes
B2	Natalio Hernandez
B4	Hector Diaz Polanco
B5	Rodolfo Stavenhangen
C1	Jorge Mondragon
C3	Yesid Sierra
C4	Alicia Xotchil Olvera Rosas
C6	Eugenio Vargas
C8	Eleuterio Olarte
C11	Rosy Laura Castellanos
C12	Rafael Freyre Martinez
C13	Fernando Salmeron
C14	Josef Lara
C15	Bibiana Riess Carranza
C16	Juan Melgor
C17	Beatriz Rodriguez
C18	Marcela Santillan
C19	Sara Mendoza
C20	Juan José Serrato
C21	Ana Laura Gallardo