

## *Dal discorso dell'odio al discorso del rispetto nelle scuole d'infanzia*

---

**Karmen Chakir**

University of Ljubljana, Faculty of education, Slovenia

### ABSTRACT

*Il presente contributo tratta la problematica del discorso dell'odio nella società e nelle istituzioni educative, nonché la necessità di un'educazione istituzionale prescolare che stimoli lo sviluppo e l'uso del discorso del rispetto tra i bambini. Per limitare il discorso dell'odio si ricorre frequentemente ad appelli alla tolleranza e all'osservanza delle norme, ma, come dimostrano gli attuali fatti di cronaca e diverse ricerche, tali appelli non sempre sortiscono gli effetti desiderati. Nel contributo è messo perciò in evidenza il ruolo degli educatori nell'educare i bambini al rispetto verso gli altri come portatori di differenze e di somiglianze, nonché al discorso del rispetto, sottolineando in particolar modo il ruolo di un adeguato modello di metodica educativa, precisamente dell'approccio educativo induttivo.*

*Parole chiave:* Discorso dell'odio – Discorso del rispetto – Tolleranza – Approccio educativo induttivo – Responsabilità

### *From hate speech to respectful speech in the preschool education system*

*In the present article we discuss the issue of hate speech in the society and in educational institutions, as well as the necessity of institutional preschool education that stimulates the development and the use of respectful speech among children. There are many appeals for tolerance and for observance of norms aimed at limiting the hate speech, but the current events in the society and various researches show that those appeals do not always have the desired effects. Therefore, in the article we stress the role of educators who educate children to respect the other with his differences and similarities and to use respectful speech, by pointing out especially the role of an adequate model of educational method, precisely the inductive educational approach.*

*Keywords:* Hate Speech – Respectful Speech – Tolerance – Inductive Educational Approach – Responsibility

## Introduzione

Il mondo d'oggi viene spesso definito come villaggio globale, un termine che viene sovente associato al multiculturalismo. Ma, nonostante i due concetti possano sembrare complementari, a un'analisi più attenta potrebbero addirittura rivelarsi in contrapposizione tra loro. Vivere sullo stesso pianeta non significa vivere infatti nello stesso mondo, in un mondo omogeneo e senza differenze, un mondo dove la globalizzazione potrebbe portare all'assimilazione culturale, o meglio, al prevalere di una cultura sull'altra (cfr. Bauman, 1998; Kroflič, 2008a, 2009; Küng, 2002; Schüssler, 2002). Proprio per tali motivi, piuttosto che di globalizzazione, che tratta i temi globali per separarli dalle "identità locali", si potrebbe parlare di glocalizzazione, che si basa invece sulla pluralità e sulla diversità degli stili di vita – visti non come ostacoli, ma come nuove qualità – e che rifiuta l'assimilazione, puntando sulla convivenza del locale (particolare) e del globale, nonché sull'interazione tra i due (Appadurai, 1995; Kroflič, 2008b, 2009; Robertson, 1995, 2014; Shamsuddoha, 2008; Strassoldo, 1992). Un processo questo che rientra perfettamente nel contesto del multiculturalismo e dell'interculturalismo. Sempre maggiore è, infatti, il numero di culture che (con)vivono nello stesso territorio e sempre più spesso si sente parlare di tolleranza verso differenze di qualsiasi tipo. Eppure gli episodi di odio razziale, di intolleranza, di violenza fisica e psichica verso coloro che sono differenti dalla maggioranza sono all'ordine del giorno. La violenza fisica viene quasi sempre adeguatamente condannata. Diverso è il caso della violenza verbale che, spesso, non solo è tollerata, ma addirittura giustificata in nome della libertà di parola e dei diritti umani. Infatti gli articoli 18 e 19 della *Dichiarazione universale dei diritti umani* (1948), così come l'articolo 19 della *Convenzione internazionale sui diritti civili e politici* (1966), l'articolo 10 della *Convenzione Europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali* (1950), l'articolo 21 della *Costituzione della Repubblica Italiana* (2012) e molti altri documenti, a livello nazionale e internazionale, insegnano che ogni essere umano, in ogni società democratica, ha diritto alla libertà di parola e di pensiero. Troppo spesso, purtroppo, si ricorre a tale principio per giustificare discorsi che diffondono intolleranza e odio, quindi il discorso dell'odio, dimenticando che questi stessi documenti affermano che ogni diritto comporta anche delle responsabilità (articolo 29 della *Dichiarazione universale dei diritti umani* (1948), articolo 14 della *Convenzione Europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali* (1950), articolo 20 della *Convenzione internazionale sui diritti civili e politici* (1966)). Esistono inoltre documenti specifici, quale la *Convenzione internazionale sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione razziale* (1965) che stabilisce quanto segue:

Gli Stati contraenti condannano ogni propaganda e organizzazione che s'ispiri a concetti ed a teorie basate sulla superiorità di una razza o di un gruppo di individui di un certo colore o di una certa origine etnica, o che pretendano di giustificare o di incoraggiare ogni forma di odio e di discriminazione razziale (*ivi*, articolo 4).

Dal punto di vista giuridico è chiaramente stabilito che nessuno può violare il diritto alla libertà di parola, nonostante esistano, anche in tal caso, notevoli differenze tra i singoli Stati. L'aspetto giuridico della questione è definito in modo chiaro pressoché in tutti i Paesi del mondo (in alcuni l'incitamento all'odio viene severamente punito, in altri no), ma ciò che interessa affrontare in questa sede è il punto di vista etico, dove la questione appare più complessa.

Nonostante non esista, né a livello nazionale né a quello internazionale, una definizione unica e universalmente riconosciuta del discorso dell'odio, ovvero dello *hate speech* – termine nato nel mondo anglosassone – si riprende la definizione riportata nella *Raccomandazione del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa* (Council of Europe, Committee of Ministers, 1997), secondo la quale il discorso dell'odio rappresenta

[...] ogni forma di espressione che diffonda, inciti, promuova o giustifichi l'odio razziale, la xenofobia, l'antisemitismo o altre forme di odio basate sull'intolleranza, tra cui: l'intolleranza espressa tramite nazionalismo aggressivo ed etnocentrismo, discriminazione e ostilità nei confronti delle minoranze, degli immigrati e delle persone di origine straniera (*ivi*, p. 107, trad. personale).

Essendo il discorso dell'odio ancora fortemente diffuso non solo nella società, ma anche nel sistema educativo, nel presente contributo si desidera evidenziare la necessità dell'educazione al rispetto dell'altro, al riconoscimento e alla valorizzazione delle differenze e delle somiglianze, nonché al discorso del rispetto nelle scuole dell'infanzia<sup>1</sup>. Uno degli approcci più efficaci per raggiungere tale scopo è, come si vedrà nel prosieguo del testo, l'approccio educativo induttivo. Introdotto come approccio alla disciplina da Hoffman già negli anni Sessanta del secolo scorso, fu successivamente ripreso da Kroflič estendendolo al concetto di responsabilità, proprio di Lèvinas, alle elaborazioni di concetti riguardanti le emozioni pro-sociali di M. Klein, S. Todd, N. Eisenberg e K. Kristjansson e al concetto di autorità autolimitata, sviluppata anch'essa dallo stesso Kroflič<sup>2</sup> (cfr. Kroflič, 2012). L'uso di tale approccio da parte dell'educatore<sup>3</sup> aiuta il bambino a capire il punto di vista dell'altro, ad

---

<sup>1</sup> Pur ritenendo che l'educazione al rispetto dell'altro e all'uso del discorso del rispetto sia necessaria e realizzabile sia a livello prescolare (nidi e scuole d'infanzia) che scolastico (istruzione primaria e secondaria), nel presente contributo ci si focalizzerà sulle scuole d'infanzia, presentando approcci e metodi adeguati a bambini nella fascia d'età dai 2,5 ai 6 anni.

<sup>2</sup> L'autorità autolimitata dell'educatore permette al bambino di provare accettazione e sicurezza e lo stimola al contempo ad acquisire gradualmente la propria indipendenza, allentando l'attaccamento del bambino all'educatore (Kroflič, 1997).

<sup>3</sup> Nel contributo viene utilizzato il termine *educatori* allo scopo di sottolineare il ruolo educativo degli insegnanti e dei pedagogisti in generale. Le espressioni usate nel contributo in forma maschile sono da considerarsi neutrali e si riferiscono a persone di sesso maschile e femminile.

assumere un comportamento pro-sociale e a rispondere all'appello del Volto dell'Altro che (ri)chiama al rispetto, educandolo al contempo ad assumersi la responsabilità delle proprie azioni e parole (cfr. Lèvinas, 1991/1998; Hoffman, 2001; Kroflič, 2007, 2008b, 2012).

### L'(ab)uso del concetto di tolleranza

La società d'oggi, ovvero postmoderna, è caratterizzata da pluralismo, differenze e diversità, da indefinitezza, dalla ricerca di nuove verità (Jamnik, 1998; Kale, 2001; Wakounig, 2003). Nonostante la società sia caratterizzata da differenze a livello culturale, etnico, religioso, sessuale, ecc., la convivenza tra persone differenti non sempre è semplice, così come non sempre è semplice accettare il prossimo come portatore di differenze. Nel corso delle elezioni europee del 25 maggio 2014, ILGA-Europe ed ENAR invitarono l'opinione pubblica a segnalare eventuali dichiarazioni discriminatorie da parte dei politici. In due settimane furono segnalati 30 episodi, 21 dei quali riguardanti l'incitamento implicito all'odio, al pregiudizio e alla discriminazione. Nella maggior parte dei casi, oggetto di tali dichiarazioni da parte di candidati e politici erano immigrati, stranieri e richiedenti asilo, persone LGBTI, musulmani e Rom (ILGA Europe & ENAR, 2014). Anche televisione e internet, soprattutto le reti sociali, veicolano "opinioni" di qualsiasi tipo che, spesso, non solo non vengono adeguatamente problematizzate dai mass-media, ma sono addirittura incoraggiate per il loro notevole potenziale in termini di audience e vendite. La mancata condanna di ogni tipo e forma d'incitamento all'odio sia da parte dei mass-media che del pubblico viene percepita da molti razzisti come una giustificazione del loro comportamento e, di conseguenza, permette loro di continuare e addirittura di intensificare il loro modo d'agire (Hanžek, 2006).

Sempre più spesso si sente parlare della necessità di essere tolleranti verso coloro che si distinguono dalla maggioranza per una o più caratteristiche. Questo però implica necessariamente un rapporto di potere tra maggioranza e minoranza, dove è la maggioranza a decidere se tollerare o non tollerare, ovvero sopportare o non sopportare, la minoranza. Le definizioni e le concezioni di tolleranza sono molte e varie (cfr. Walzer, 1997), ma una delle più diffuse è quella liberale. Nel concetto classico di tolleranza liberale si separano l'attività teorica e l'attività pratica, il pensare e il fare (Urbinati, 2009). Ogni individuo ha il diritto di professare il proprio credo senza essere ostacolato da nessuno, indipendentemente dal fatto se esso sia condiviso o meno – la disapprovazione stessa è il risultato di una valutazione razionale, oggetto della quale però possono essere solo le azioni, le idee, le usanze, ecc. altrui. L'ostilità verso caratteristiche innate della persona, che non possono quindi essere modificate, ha un'origine irrazionale, il che porterebbe a parlare non tanto di intolleranza, ma piuttosto di odio verso l'altro (Kovačič, 2005). Ne è tipico esempio il razzismo fondato sul colore della pelle, ovvero l'idea che le persone di pelle bianca siano superiori alle persone di pelle nera<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Anche se il razzismo si fonda sulla distinzione tra razze, il concetto stesso di *razza* risulta problematico. Storicamente il razzismo si fonda sull'idea che la specie umana sia divisa in razze a livello biologico e psicologico, ma anche culturale, con caratteri invariabili che si trasmettono ereditariamente. Da ciò deriva la creazione di una gerarchia tra razze, dove quelle superiori hanno il diritto di dominare e opprimere quelle inferiori. Già agli inizi

Essendo una qualità innata, non sostituibile e non scelta, il colore della pelle non è una caratteristica su cui si possa esprimere una valutazione razionale o morale, nel senso “questo colore è giusto, quello sbagliato” (Kovačič, 2006). Se una persona non viene accettata solo a causa del colore della sua pelle, è innanzitutto necessario (ri)chiamare all'eliminazione dei pregiudizi, al rispetto di ogni essere umano e quindi a evitare la discriminazione (Habermas, 2005/2008). È proprio l'odio che spinge a trovare motivi “razionali” che possano giustificare un’“intolleranza” all'altro, indipendente però dal suo modo d'agire.

Il razzismo moderno, fondato sul colore della pelle, nasce dal tentativo di giustificare la schiavizzazione e lo sfruttamento dei neri d'Africa da parte degli Europei e degli Americani bianchi e, a differenza di quello antico e medievale, non si fonda sulla presunta barbarie o paganesimo degli schiavi, quanto piuttosto sulla loro inferiorità innata (Lewis, 1998, 2001; Miles & Brown, 2003; Mosse, 1978/1986; Rossi, 2010a, 2010b; Salvioni & Ovadia, 2012; Ule, 2005). Situazione analoga a quella che si verificò nel periodo dell'Illuminismo: quando la discriminazione e la persecuzione religiosa non furono più sufficienti a giustificare la penalizzazione o la (s)oppressione di minoranze religiose, si cercarono nuove argomentazioni – stavolta scientifiche, non più religiose. Si passò quindi dalla religione alla razza e, parlando in termini di razza, gli stranieri divennero gli ebrei che, considerati intrusi in Europa, avrebbero rappresentato un grave pericolo per la cultura europea. Il pregiudizio verso gli ebrei trovò così una nuova presunta argomentazione, che peraltro non lasciava alla vittima alcuna via d'uscita, che portò prima all'emarginazione degli ebrei e poi, durante il nazismo, al loro sterminio nei campi di concentramento (Arendt, 1963/1964; Bauman, 1989/1992; Lewis, 1998, 2001; Mosse, 1978/1986). Nonostante argomentazioni “scientifiche” di questo tipo trovino attualmente posto soprattutto all'interno di gruppi estremisti e siano generalmente rifiutate dall'opinione pubblica nei Paesi civilizzati, va detto che, nei periodi di tensione e stress, tali gruppi possono ottenere un vasto consenso (Lewis, 1998, 2001).

Oggi in Europa sono moltissimi gli stereotipi, i pregiudizi, i comportamenti violenti e le tendenze assimilative soprattutto nei confronti di Rom, immigrati, in particolare musulmani, e persone di pelle nera (Aquario et al. 2009; Eurispes & Telefono Azzurro, 2002; Eurobarometer, 2009; European Commission against Racism and Intolerance, 2006; Gauci & People for change foundation, 2011; Gillborn & Mirza, 2000; Peček & Lesar, 2006). I Rom e i musulmani hanno uno “status minoritario multiplo” – sono, infatti, multipli i fattori per i quali si differenziano dalla popolazione maggioritaria (lingua, tradizioni, stile di vita). Il più delle volte ai Rom si attribuiscono predisposizioni culturali permanenti, vengono accusati

---

del XX secolo divenne chiaro che un tale concetto portava solo alla segregazione culturale e veniva utilizzato al fine di giustificare, tra l'altro, la violenza sulle razze definite inferiori (ad es. nazismo) (cfr. Bobbio, 1992; Salvioni & Ovadia, 2012). Questo concetto di razza venne ufficialmente rifiutato nel 1950 con la *Dichiarazione sulla razza* dell'UNESCO (1969) che usa, per le differenziazioni, solo caratteristiche fisiche e fisiologiche, non quelle mentali innate. Oggi il termine *razza* viene il più delle volte sostituito dal termine *etnia*, perciò lo stesso termine di razzismo per alcuni studiosi appare improprio (cfr. Salvioni & Ovadia, 2012). Purtroppo però, nonostante la sostituzione del termine, i significati rimangono gli stessi, soprattutto quando si parla di maggioranza e minoranze etniche, come si vedrà più avanti nel testo.

di non rispettare la proprietà altrui, l'ordine, di sfruttare il Paese, di avere un'etica lavorativa bassa, di non avere senso per l'igiene e l'ordine. Ai musulmani invece si attribuiscono lo sfruttamento delle donne, un'etica fondamentalista e l'intolleranza verso le altre religioni (Kovačić, 2006). Anche in questi casi, dunque, si cercano argomentazioni razionali a supporto della propria "intolleranza" verso un determinato gruppo. Autoconvincendosi di non tollerare solo alcuni comportamenti e abitudini, inammissibili nella società maggioritaria, e non una determinata etnia, si cerca in realtà di nascondere sia agli altri che a sé stessi di non tollerare (odiare) un individuo in quanto tale, ma di limitarsi a non sopportare un suo determinato comportamento. I sentimenti negativi pertanto diventano non solo accettabili, ma si vanno addirittura ad intensificare.

Nonostante gli appelli di diversi partiti politici che invitano alla tolleranza (anche se sono rari i riferimenti al rispetto), la politica spesso non è d'aiuto. Anzi. È lecito infatti domandarsi se tali appelli non siano un modo per riversare sulla popolazione, sugli individui, la responsabilità di trovare una soluzione al problema dell'esclusione di determinati gruppi. L'ipocrisia di questi appelli risiede nel fatto che le stesse istituzioni pubbliche che li pronunciano non sono in grado di realizzare e affermare modelli d'inclusione delle culture in condizioni di uguaglianza e parità. I rappresentanti del potere invitano alla tolleranza quando l'eguaglianza non ha più valore e quando la maggior parte della popolazione non si accontenta più di risolvere il conflitto nell'ambito dello Stato di diritto. È ovvio che in tali condizioni l'appello alla tolleranza sortisce anche effetti positivi, ma una volta arrivati a questo punto, la tolleranza mostra tutte le sue debolezze e la sua insufficienza. La politica della tolleranza, infatti, non può e non deve sostituire la politica della parità dei diritti, ovvero il dominio dello Stato di diritto (Kovačić, 2006). Nella società sarebbe quindi auspicabile lottare per stabilire l'eguaglianza, ovvero la consapevolezza che nessun gruppo è superiore all'altro, ma che gli uomini sono tutti uguali (nei diritti e rispetto alle leggi) in quanto esseri umani.

Secondo J. A. Miller (1989) il problema della (in)tolleranza si colloca a livello di (in)tolleranza al "godimento dell'Altro". L'Altro è colui che ruba il mio godimento. Ai Rom per esempio, viene spesso rinfacciato di "vivere sulle spalle dello Stato", di "rubare allo Stato", di "essere noi a dover lavorare per loro" (cfr. Erjavec, Bašić-Hrvatini & Kelbl, 2000). In questo caso l'intolleranza è rivolta a un gruppo di persone che, dal punto di vista del soggetto intollerante, gode di particolari privilegi. Questi "privilegi" però fanno in realtà parte del loro stile di vita. Secondo Habermas (2005/2008), se ai Sikh è permesso indossare il turbante in moto o di portare il pugnale rituale e se ai macellai ebrei è permesso macellare il bestiame e il pollame secondo il metodo kosher, questi gruppi non hanno alcun diritto né privilegio particolare: si riconosce loro solamente il diritto di vivere la propria libertà religiosa.

Come si è spiegato, spesso e volentieri si usano argomentazioni razionali per giustificare la disapprovazione di determinati comportamenti, soprattutto di minoranze (che siano etniche, sessuali, ecc.), anche se in realtà la disapprovazione non riguarda i comportamenti, ma la persona in sé. Tali argomentazioni sono sovente espresse sotto forma di discorso dell'odio, anche se, supportato da argomentazioni apparentemente razionali, esso spesso non viene riconosciuto come tale. Vista la sua ampia diffusione nella società odierna, non è più

sufficiente riconoscere e arginare, se non addirittura eliminare, il discorso dell'odio, ma si rende invece necessario dare maggiore rilevanza al discorso del rispetto. È fondamentale in tal senso educare e insegnare ai bambini, già in età prescolare, a riconoscere il discorso dell'odio e a usare il discorso del rispetto. Per avvicinare il bambino alla conoscenza di sé e dell'altro come soggetto unico e al contempo parte rilevante del gruppo, è importante che, nei confronti e negli scambi, emergano e si colgano, oltre alle differenze, anche le somiglianze, ovvero “tutto ciò che ci accomuna nei bisogni, negli interessi, negli interrogativi esistenziali, nei diritti e nei doveri, e negli archetipi metaculturali, tutte quelle vicende che uniscono il genere umano al di là delle distinzioni” (Bolognesi, Di Rienzo, Lorenzini & Pileri, 2006, p. 35).

### **L'educazione al (discorso del) rispetto**

I governi, e più nello specifico le istituzioni educative, cercano di limitare e porre fine al discorso dell'odio, ma la questione di fondo è come farlo e come educare al discorso del rispetto. Il problema del discorso dell'odio viene molto spesso affrontato ricorrendo a mezzi legali, ad esempio applicando leggi e regolamenti. Il punto cruciale è però il seguente: “è possibile regolare ‘le parole che feriscono’ con mezzi legali e diminuire così l'odio?” (Salecl, 1994, p. 349, trad. personale). Ovviamente non è possibile diminuire l'odio verso gli altri soltanto applicando sanzioni legali e formali. In primis è infatti importante educare le persone al rispetto già dall'infanzia. Purtroppo non sono rari i casi in cui educatori e bambini non percepiscono le proprie parole come parole d'odio, soprattutto se esse appartengono al loro linguaggio quotidiano. Perciò è molto importante che gli educatori sappiano valutare e comprendere il peso delle proprie parole e che riescano a trasmettere l'importanza di questo aspetto ai bambini, affinché essi capiscano che il rispetto verso l'altro si manifesta anche (ma non solo) tramite le parole. Il solo insegnamento quindi non è sufficiente. Anche se i bambini imparassero a usare le parole “giuste”, non è detto che i sentimenti negativi, l'avversione e i pregiudizi verso gli altri cesserebbero automaticamente di esistere. L'educazione al rispetto è un processo lungo e difficile, eppure possibile e fattibile, e richiede l'impegno dell'educatore e dell'intera struttura educativa.

A tutto ciò è legato anche il concetto di responsabilità per le parole d'odio utilizzate. Nel postmodernismo è fortemente presente la critica della metafisica occidentale (Patella, 1996), che trova uno dei suoi maggiori esponenti in Derrida, il quale sviluppò l'idea di una decostruzione della metafisica della presenza, tipica della tradizione filosofica occidentale. La decostruzione si pone come obiettivo il “mettere in luce i presupposti impliciti, i pregiudizi nascosti, le contraddizioni latenti della cultura e del linguaggio che non troppo consapevolmente ‘abitiamo’” (Laino, 2012, p. 22). Tra questi c'è la concezione del soggetto come qualcosa di sostanzialistico, separato dalla società (Čeplak Mencin, 2003; Henriques, Hollaway, Urwin, Venn & Walkerdine, 1984; Rovatti, 2010). Secondo la concezione decostruzionista invece il soggetto si forma nella società assumendo il suo sistema simbolico e linguistico, pertanto non solo non può esistere una dicotomia società-soggetto, ma non esiste nulla che non sia già stato trasmesso dal linguaggio e dalla cultura. I pensieri, il credo, i

desideri del soggetto sono costrutti sociali, trasmessi tramite le ideologie e le norme sociali (Balkin, 1991; Berger & Luckmann, 1991; Butler, 1997; Mariani, 2008; Salecl, 1994; Završnik, 2009). Ma se tutto è già dato, allora come si può pretendere dal soggetto che si assuma la responsabilità delle parole usate, anche delle parole d'odio? Il soggetto che apparentemente è la fonte di tali dichiarazioni ne sarebbe quindi in realtà solo un "produttore fittizio", spinto a ripetere un discorso d'odio che è parte dell'ambiente, del modo di pensare, degli usi della comunità nella quale egli vive. La domanda è pertanto se sia possibile esigere che il soggetto si assuma la responsabilità delle parole dette, dal momento che esso si limita a riprodurle. La risposta a tale domanda si può trovare nel decostruzionismo della teoria femminista postmoderna di J. Butler (cfr. Završnik, 2009). Proprio perché siamo costruiti socialmente, possiamo contestare le stesse norme che ci determinano, trasformando così il mondo sociale da cui proveniamo. "[L]'Io", che io sono, si ritrova, a un tempo, costituito da norme e da queste dipendente, ma si sforza anche di vivere in modo da mantenere con esse un rapporto critico e trasformativo" (Butler, 2004b/2006, p. 27). Il soggetto può dunque riaffermare le norme sociali oppure decidere di opporvisi. Nel momento in cui il soggetto decide di parlare, di usare le parole d'odio, si afferma come individuo e proprio in questo egli può dunque essere trattato come responsabile delle parole usate (Butler, 2004b/2006, 1990/2004; Salecl, 1998; Završnik, 2009). Seguendo la logica di Butler, è proprio questo il momento in cui il soggetto potrebbe decidere di essere critico, di riflettere sulle parole d'odio e sul loro ruolo nel contesto sociale. Ovviamente se si prende in considerazione un bambino cresciuto in un ambiente ostile verso gli altri come portatori di differenze, difficilmente egli potrà iniziare subito ad accettare e rispettare le persone differenti da lui; ma proprio in casi come questo è cruciale il ruolo dell'educatore che può educare e insegnare al bambino ad essere responsabile verso se stesso e verso gli altri, a riflettere sulle parole, nonché a sviluppare e usare il discorso del rispetto.

Il primo passo verso il discorso del rispetto è educare tramite il dialogo. Questo richiede il rispetto dei punti di vista altrui, che siano uguali, simili o diversi dai propri. Il dialogo può quindi portare ad una risoluzione positiva del conflitto, ma non è escluso che possa invece inasprirlo; anche in tal caso, però, il dialogo può essere utile per sviluppare competenze comunicative, come la pazienza, il rispetto delle differenze, la capacità di ammettere di aver potuto sbagliare, l'autocontrollo, per imparare a lasciare la parola all'altro, ad ascoltarlo ecc., ma anche per acquisire consapevolezza della propria unicità e dell'essere noi stessi l'altro per gli altri. Tale approccio insegna, inoltre, che anche il dialogo ha dei limiti, che alcuni problemi non sono necessariamente risolvibili, ma possono tuttavia essere controllati (Burbules & Rice, 1991). Tutto ciò si sviluppa nei rapporti di comunicazione tra bambini, tra adulti, nonché tra bambini e adulti, dove il bambino è riconosciuto come soggetto competente, a cui è permesso essere attivo e protagonista (Edwards, 1995; Kroflič, 2011, 2012; Rinaldi, 2006). Uno dei migliori approcci pratici all'educazione dei bambini che riconosce il bambino come tale è la pedagogia dell'ascolto, che trova massima espressione nel sistema educativo prescolare di Reggio Emilia (Kroflič, 2012). Gli educatori che seguono i principi della pedagogia dell'ascolto incoraggiano i bambini a esprimere le proprie idee e ad ascoltare le idee e le verità altrui, dando loro così la possibilità di sviluppare un'apertura



mentale verso gli altri e attribuire loro valore (Malaguzzi, 1993, 1996; Rinaldi, 1999, 2006). La dimensione più importante della pedagogia dell'ascolto è riconoscere l'altro come pari, premessa fondamentale per un dialogo equo. Perciò è necessario che gli educatori riconoscano il bambino come "costruttore attivo della conoscenza" con un potenziale straordinario, come ricercatore di significati e artefice di interpretazioni nonché costruttore di teorie uniche, provvedendo a creare condizioni che favoriscono il dialogo – l'educatore ascolta, accoglie e valorizza le idee, i concetti, i punti di vista dei bambini (Rinaldi, 2006). Dando importanza al bambino, ascoltandolo e sentendolo, rispettando le sue idee e le sue concezioni, il bambino impara ad essere ascoltato, ma anche ad ascoltare lui stesso gli altri, i loro punti di vista, superando in tal modo la propria egocentricità (Kroflič, 2011). Le idee, le teorie, le domande e le risposte dei bambini e degli adulti sono apprezzate e rispettate, senza pregiudizi e preconcetti su cosa sia giusto e sbagliato, su chi abbia ragione o torto. L'educatore quindi non cerca di trasmettere le proprie conoscenze al bambino come uniche verità, ma lo stimola a pensare in modo critico. L'educazione è così volta a sviluppare una personalità autonoma e critica.

Spesso nei rapporti con gli altri, che si differenziano dal soggetto, si tende a considerare questi ultimi meno importanti e le loro differenze come qualcosa di negativo che va eliminato, negato o rigettato. Ma, secondo C. Rinaldi (2006), invece di voler cancellare le differenze, è importante capirle e approcciarsi a ognuno "ascoltando le differenze", accettando inoltre i propri cambiamenti interni, messi in atto dalle interazioni con gli altri. Ciò vuol dire essere aperti alla possibilità che le proprie verità non sono necessariamente verità assolute e che il mondo, visto con i propri occhi, non necessariamente è l'unico possibile e giusto. Per un dialogo di successo è necessario sviluppare sensibilità alle differenze, rispetto dell'identità delle persone con le quali si dialoga e capacità di ammettere i propri limiti nell'identificazione con gli altri e nel trarre conclusioni sugli altri. Tutto questo permette di sviluppare le basi per il discorso del rispetto.

### *L'approccio educativo induttivo*

Riconoscere il bambino come individuo socialmente e cognitivamente capace di decisioni morali, un "individuo ricco" (Kroflič, 2012), impone un'altra metodica dell'educazione, basata soprattutto sull'educazione e sul sé che si sviluppa nei rapporti con gli altri (l'essere umano diventa un essere moralmente sensibile, rispettoso ed etico solamente tramite i rapporti con le persone vicine), nonché sul riconoscimento dell'altro come differente, ma nonostante ciò degno di rispetto (Kroflič, 2008b, 2012).

Quando riconosciamo l'altro, o quando chiediamo il riconoscimento di noi stessi, noi stiamo chiedendo a un altro di vederci come siamo, come già siamo, come siamo sempre stati, come eravamo prima di quell'incontro. Al contrario, nell'atto stesso di chiedere, nella domanda, siamo già diventati qualcosa di nuovo, dal momento che è l'atto stesso della convocazione che ci costituisce, quel bisogno

e desiderio dell'Altro che hanno luogo nel linguaggio nella sua accezione più vasta, senza il quale non potremmo essere. Chiedere il riconoscimento, oppure offrirlo, significa [...] sollecitare un divenire, incoraggiare una trasformazione, ricercare un futuro sempre in relazione all'Altro. (Butler, 2004a/2013, p. 64-65)

Già secondo Lévinas (1991/1998; Ponzio, 1995) abbiamo l'obbligo come esseri etici responsabili di chiederci sempre quali conseguenze il nostro comportamento porterà all'Altro. La responsabilità è invocata dal Volto dell'Altro come Volto vulnerabile. Ed è proprio il Volto dell'Altro a costituirci come essere umani – comprendendo l'Altro lo invociamo ed egli ci invoca comprendendoci. L'Altro con i suoi bisogni, le sue aspettative e i suoi diritti chiede rispetto. Per risvegliare nel bambino la sensibilità e la responsabilità per le conseguenze del proprio comportamento, gli educatori possono trovare grande appoggio nel metodo educativo induttivo. Secondo Hoffman (2001), l'induzione aiuta il bambino a considerare il peso delle proprie azioni e ad assumersene la responsabilità. Il ruolo dell'educatore qui non è di proporre il modo in cui il bambino possa riparare al proprio errore, ma aspettare che sia il bambino stesso a reagire e a trovare una soluzione adeguata (Kroflič, 2008b). I punti fondamentali dell'approccio induttivo nelle situazioni conflittuali sono i seguenti (Hoffman, 2001; Kroflič, 2008b, 2012):

1. tramite la comunicazione induttiva, l'educatore esprime chiaramente la propria disapprovazione per il comportamento del bambino, condannando moralmente il suo operato (esplicitamente o implicitamente);
2. l'educatore mette in risalto il distress della vittima, mostrando chiaramente che è stato il comportamento del bambino a provocarlo, sollecitando così i meccanismi che provocano una reazione empatica ovvero il distress;
3. l'induzione evidenzia come sia stato l'atto del bambino a provocare la sofferenza della vittima, il che permette al bambino di provare colpevolezza empatica, dandogli l'opportunità di migliorare la situazione provocata dal suo comportamento.

Tenendo in considerazione che un modello completo di sviluppo morale non è legato solamente ai conflitti ovvero alla dimensione disciplinare, ma anche ad altre attività educative (ad es. stimolare attività pro-sociali, minimizzare la paura delle differenze, il lavoro di squadra ecc.) e deve tener conto anche dell'importanza dell'ambiente in cui il bambino cresce, Kroflič (2007, 2008b, 2012; Kroflič e Smrtnik Vitulič 2015) propone la struttura base del modello induttivo completo del quale l'educatore può avvalersi per stimolare lo sviluppo pro-sociale e morale del bambino. Il ruolo dell'educatore è provvedere allo sviluppo di rapporti e attività (giochi) attraverso tre passi:

1. Il bambino entra in rapporti di amicizia e amore con le persone (adulti e pari) per lui importanti, sviluppando così la *responsabilità<sup>5</sup> relazionale* e la *tendenza normativa* ad attività pro-sociali nel modo più autentico. Perciò è necessario che l'educatore offra al bambino attività che stimolano diverse vie di comunicazione del bambino con gli adulti e con i pari e strette relazioni personali di attaccamento.

Nel caso specifico di educazione al rispetto e al discorso del rispetto, è quindi importante stimolare i rapporti interpersonali tra pari attraverso i quali essi rafforzano la consapevolezza delle differenze come valore aggiunto, collaborando, parlando, giocando con pari e adulti, creando in tal modo un ambiente inclusivo, dove tutti sono uguali proprio perché differenti. Al contempo è necessario stimolare la ricerca delle somiglianze che accomunano nonostante le differenze. Essendo l'educatore per il bambino l'Altro significativo, è necessario che sia innanzitutto lui stesso a riconoscere e accettare le particolarità di ognuno come un valore proprio di ogni essere umano.

2. Il secondo passo riguarda lo sviluppo del *sensu di rispetto* verso l'Altro e il suo Volto, ovvero della *mente rispettosa* come definita da Gardner (2008), anche se il bambino si rende conto di aver ferito la persona con le proprie azioni e/o parole e spesso non vuole affrontarne le conseguenze. L'argomentazione induttiva dell'educatore invece impedisce che il bambino (colpevole) non affronti il distress emozionale della persona ferita (vittima). L'educatore in questo caso non deve mettere in risalto le regole infrante ("non ci si comporta così"), ma il distress emozionale che fa sentire al bambino la colpa empatica e la compassione. Il bambino vorrà evitare le sensazioni negative, cercherà perciò di riparare ai propri errori e nella sua memoria rafforzerà le esperienze di rispetto e di non rispetto che lo motiveranno al comportamento pro-sociale in situazioni simili.

Per tale motivo, ogni volta che l'educatore sente il bambino usare parole d'odio (che sono, come già detto, prese dal corpus linguistico del proprio ambiente, spesso senza conoscere nemmeno il loro vero significato), deve utilizzare l'argomentazione induttiva e rivolgerla verso il bambino che è stato ferito dalle sue parole.

3. Il terzo e ultimo passo riguarda la consapevolezza dei principi etici e delle istanze umanistiche concernenti soprattutto il rispetto dei diritti umani e dei valori ecologici (nel senso di rispetto di tutti gli esseri viventi e della natura in genere) e l'apprendimento di come utilizzarle come base della negoziazione democratica nei conflitti interpersonali. Solo in questa fase l'educatore usa la generalizzazione in forma di *comprensione del significato di valori specifici e di principi etici*.

Il bambino già in età prescolare è in grado di comprendere le regole che prevengono i conflitti morali e di decidere sul proprio agire in base a tali regole (Durkin, 1995). Il bambino così può comprendere che, alla base di ogni dialogo che ha lo scopo di risolvere i conflitti, c'è il rispetto dell'altro, e che i conflitti si possono prevenire anche utilizzando il discorso del rispetto.

---

<sup>5</sup> Responsabilità nel senso di *response-ability*, ovvero l'abilità, la capacità di rispondere all'altro, tenendo in considerazione anche il peso etico che le proprie azioni hanno sull'altro.

Il modello di Kroflič non è “un classico modello lineare a fasi [...]”, in quanto ogni passaggio del modello rimane importante dal punto di vista morale anche dopo che è stato raggiunto lo stadio di sviluppo successivo” (Kroflič, 2012, p. 122) e l’ambiente migliore per applicarlo è un ambiente inclusivo (Kroflič, 2008b, 2012). Creare un tale ambiente, aperto all’altro con tutte le sue particolarità, con la sua unicità, valorizzato nei suoi potenziali, non incentrato solo sulle differenze, ma anche sulle somiglianze, è fondamentale poiché

scoprire le somiglianze all’interno delle differenze, così come individuare all’interno delle uguaglianze anche le differenze, è un processo particolarmente fecondo. Permette di rimanere ancorati ai fatti, di non generalizzare, di decostruire stereotipi e pregiudizi, di riconoscere la complessità e i tanti colori della differenza e dell’uguaglianza” (Bolognesi et al., 2006, p. 35).

L’educazione volta alla valorizzazione delle somiglianze è tanto più importante, perché proprio le somiglianze ci avvicinano ulteriormente all’altro, la cui unicità e insostituibilità, date dalle sue differenze, rappresentano il limite del riconoscimento e della possibilità di conoscere completamente l’altro, che così non possiamo mai afferrare del tutto (Butler, 2004a/2013). Per tutti questi motivi un’educazione orientata a promuovere l’unicità di ognuno, rendendo visibili le differenze, non trascurando le somiglianze, dà modo al bambino di conoscere meglio sia se stesso che l’altro e al contempo di sviluppare la propria personalità, la propria identità, anche relazionandosi all’altro.

## Conclusioni

Il discorso dell’odio, come precedentemente argomentato, è molto diffuso, troppo spesso tollerato e addirittura incoraggiato, perciò si rende quanto mai necessario agire attivamente per combatterlo e per creare una (co)operazione di successo nella società interculturale, una società fondata quindi sulla comprensione, sulla conoscenza, sull’accettazione delle differenze, sullo scambio equivalente tra lingue, culture e tradizioni (Skubic Ermenc, 2003), dove il concetto di tolleranza che mette in risalto solo o soprattutto la sopportazione dell’altro non è più sufficiente (cfr. Kovačič Peršin, 2006). L’attenzione, secondo molti teorici, dovrebbe essere rivolta al concetto di convivenza, intesa come adattamento del proprio comportamento e del proprio stile di vita all’altro. Convivere significa arricchire la propria vita con le differenze che rendono la vita più bella e non più brutta (Kovačič Peršin, 2005; Šav, 2006).

Per questo motivo è importante educare i bambini al rispetto dell’altro e al discorso del rispetto, nonché ad assumersi la responsabilità delle proprie azioni e delle proprie parole che, per Lévinas (1991/1998), rappresenta già una forma di rapporto rispettoso nei confronti del Volto dell’Altro, nonché la condizione pre-etica dell’azione morale. Per raggiungere tale scopo si ritiene importante l’impegno delle scuole dell’infanzia volto a creare, sviluppare e sostenere

un ambiente inclusivo, dove le differenze sono riconosciute e valorizzate, così come le somiglianze, dove ognuno è rispettato come soggetto unico, autentico, uguale proprio perché differente. L'educazione nelle scuole d'infanzia, tesa a promuovere l'eguale rispetto di ognuno, pone così le basi per il riconoscimento delle identità individuali e collettive di ognuno e permette il reciproco riconoscimento fra uguali e il passaggio ad "un 'noi' che è un 'io', e un 'io' che è un 'noi'" (Hegel, 1807/1996, p. 152). Ma perché ciò sia possibile, è necessario che gli educatori riconoscano il bambino come competente e attivo, dandogli la possibilità di ascoltare, essere ascoltato, apprezzare ed essere apprezzato. A tutto ciò si lega l'uso dell'approccio educativo induttivo da parte degli educatori che stimolano così nei bambini lo sviluppo della responsabilità, lo sviluppo pro-sociale e morale, ma anche l'apertura verso gli altri. Per tutti questi motivi si ritiene necessario provvedere a una formazione degli educatori (sia prima che durante la professione), incentrata anche sull'apprendimento di concetti quali la pedagogia dell'ascolto e l'approccio educativo induttivo e sulla loro applicazione. Perché il sistema prescolare sia orientato al rispetto delle differenze, è necessario che gli educatori abbiano competenze che permettano loro di rispettare e apprezzare le differenze come valori nuovi. Competenze che non sono fondate solamente sul sapere degli educatori, ma soprattutto sulla loro percezione delle differenze (Chakir & Peček, 2014; McConkey et al., 2011; European Commission, 2013). È stato, infatti, più volte dimostrato che i valori dell'educatore, il rapporto verso le differenze, il livello di autostima e la capacità di assumersi la responsabilità per un sistema inclusivo, fondato sul rispetto delle differenze, possono fortemente influenzare il successo dell'educazione volta allo sviluppo del rispetto dell'altro da parte dei bambini (Chakir & Peček, 2014; Florian, 2008; Minami & Ovando, 2004). La ricerca di S.V. Taylor e D. Sobel (2001) ha dimostrato che gli studenti che studiano per diventare educatori e insegnanti tendono a considerare le differenti capacità dei bambini e l'ambiente da cui provengono più come problema che come risorsa. Secondo S. V. Taylor e D. Sobel (2001), tale approccio può essere spiegato dal fatto che gli stessi studenti hanno probabilmente studiato in istituzioni scolastiche nelle quali non hanno avuto l'opportunità di rapportarsi e interagire con ragazzi differenti da loro. Perciò risulta importante che i programmi di formazione degli educatori (futuri e professionisti<sup>6</sup>) pongano particolare attenzione allo sviluppo di competenze che consentano agli educatori di dare il giusto peso al riconoscimento delle differenze come valori e non come ostacolo, al rispetto delle differenze, nonché delle somiglianze. Tanto più se si considera che la persona portatrice di differenze è ostacolata più dal modo in cui gli altri percepiscono tale differenza che dalla differenza stessa (McConkey et al., 2001). La formazione degli educatori dovrebbe inoltre permettere loro di

---

<sup>6</sup> Il Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente (2000) evidenzia, come uno degli obiettivi principali dell'Europa fondata sulla conoscenza, la necessità di un'istruzione e di una formazione permanente. Risulta particolarmente importante soprattutto la formazione in servizio degli educatori, sia perché la società, in rapido mutamento, richiede all'educatore una capacità di adattamento – tra l'altro – a nuove esigenze e a nuovi bisogni dei bambini, sia perché l'aggiornamento e l'apprendimento di competenze nuove da parte degli educatori sono correlati ai risultati degli allievi, alla qualità dei rapporti tra educatori e bambini, nonché alla qualità del processo e dei risultati educativi (Caena, 2011; Devjak & Polak, 2007).

sviluppare abilità, criteri e competenze che li mettano nella condizione di riflettere in modo critico sul proprio operato, sui propri comportamenti e sulle proprie parole e azioni, ma anche su concetti, diffusi nella società, che, come si è visto nell'esempio della tolleranza, possono risultare problematici. Per tali motivi è importante che, durante la formazione, si dia agli educatori la possibilità di esprimere le proprie opinioni negative, i propri stereotipi e pregiudizi, nonché paure delle differenze altrui, tramite discussioni e confronti riguardo le diverse reazioni e punti di vista di colleghi e docenti, tramite la ricerca di differenze e somiglianze anche tra educatori stessi, utilizzando metodi di informazione, ma soprattutto metodi e approcci interattivi, quali il gioco di ruolo, le simulazioni, i lavori in gruppo, che pongono gli studenti in situazioni nelle quali possono provare in prima persona cosa significa essere differenti, trattati come diversi, marginalizzati, stigmatizzati, discriminati. Il ruolo attivo dello studente è dunque cruciale (Jordan, Schwartz & McGhie-Richmond, 2009; Samaluk & Turnšek, 2011). Se, infatti, agli educatori non verrà data tale possibilità e, con essa, l'opportunità di una riflessione critica, le loro idee implicite continueranno non solo a esistere, ma addirittura a intensificarsi, ostacolando così gli sforzi volti a creare un sistema educativo (prescolare) incentrato sul rispetto dell'altro. Oltre a ciò risulta importante che agli educatori venga consentito di interagire direttamente con i gruppi che più spesso sono sottoposti a reazioni negative (tra le quali anche il discorso dell'odio) da parte della maggioranza (Chakir & Peček, 2014; Loreman, Farlin & Sharma, 2007; Sharma, Farlin & Loreman, 2008). In tal modo gli educatori potranno “/.../ facilitare l'incontro con l'altro nel rispetto dell'unicità di ognuno” (Bolognesi et al., 2006, p. 87), essere più sensibili e critici verso il discorso dell'odio e potranno educare e insegnare ai bambini a saper loro stessi riconoscere ed essere critici nei confronti del discorso dell'odio, nonché a usare il discorso del rispetto per creare una società migliore, fondata sulla valorizzazione delle differenze, sulla ricerca delle somiglianze e sul rispetto reciproco.

### Riferimenti bibliografici

- Appadurai, A. (1995). The Production of Locality. In R. Fardon (Ed.), *Counterworks: Manafing the Diversity of Knowledge* (pp. 205-255). London: Routledge.
- Aquario, D., Castelnuovo, A., Fornasari, A., Pains, A., Spotti, M. C., Surian, A., & Zamparelli, S. (2009). *L'altro/a tra noi. La percezione dei confini da parte delle e degli adolescenti italiani*. Colle di Val d'Elsa: Fondazione Itecultura Onlus.

- Arendt, H. (1963). *Eichmann in Jerusalem. A Report on the Banality of Evil*. New York: Viking Press. Trad. it. (1964). *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*. Milano: Feltrinelli.
- Assemblea Generale delle Nazioni Unite (1966). *Convenzione internazionale sui diritti civili e politici*. Retrieved June 28, 2016 from [http://dirittiumani.donne.aidos.it/bibl\\_2\\_testi/b\\_patti\\_conv\\_protoc/a\\_testi\\_7\\_conv\\_pricip/a\\_iccpr\\_dir\\_civ\\_pol/icpr\\_comm\\_fronte.html](http://dirittiumani.donne.aidos.it/bibl_2_testi/b_patti_conv_protoc/a_testi_7_conv_pricip/a_iccpr_dir_civ_pol/icpr_comm_fronte.html)
- Assemblea Generale delle Nazioni Unite (1965). *Convenzione internazionale sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione razziale*. Retrieved June 28, 2016 from <https://www.admin.ch/opc/it/classified-compilation/19650268/201302080000/0.104.pdf>
- Assemblea Generale delle Nazioni Unite (1948). *Dichiarazione universale dei diritti umani*. Retrieved June 28, 2016 from [http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/itn.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/itn.pdf)
- Balkin, J.M. (1991). Ideology as Constraint. *Stanford Law Review*, 43, 1133-1169.
- Bauman, Z. (1998): *Globalisation. The human consequences*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Bauman, Z. (1989). *Modernity and the Holocaust*. Oxford: Basil Blackwell. Trad.it. (1992). *Modernità e olocausto*. Bologna: Il Mulino.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1991). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. London: Penguin Group.
- Bobbio, N. (1992). *Razzismo, oggi*. Retrieved June 28, 2016 from <https://norbertobobbiodiecianni.wordpress.com/2014/03/27/norberto-bobbio-razzismo-oggi/>
- Bolognesi, I., Di Rienzo, A., Lorenzini, S., & Pileri, A. (2006). *Di cultura in culture. Esperienze e percorsi interculturali nei nidi d'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Burbules, N., & Rice, S. (1991). Dialogue Across Differences: Continuing the Conversation. *Harvard Educational Review*, 61(4), 393-416.

- Butler, J. (2004a). *Precarious life. The power of mourning and violence*. London-New York: Verso. Trad. it. (2013). *Vite precarie. Contro l'uso della violenza come risposta al lutto collettivo*. Roma: Meltemi.
- Butler, J. (2004b). *Undoing Gender*. London, New York: Routledge. Trad. it. (2006). *La disfatta del genere*. Roma: Meltemi.
- Butler, J. (1997). *The Psychic Life of Power Theories in Subjection*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity*. London, New York: Routledge. Trad.it. (2004). *Scambi di genere: identità, sesso e desiderio*. Milano: Sansoni.
- Caena, F. (2011). *Literature review. Quality in Teachers' continuing professional development*. Retrieved June 28, 2016 from [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-development\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-development_en.pdf)
- Chakir, K., & Peček, M. (2014). «Teorija je eno, praksa drugo» – mar res?: Stališča študentov o inkluziji. In T. Devjak (Ed.), *Sodobni pedagoški izzivi v teoriji in praksi* (pp. 19-35). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Commissione delle Comunità Europee (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Retrieved June 28, 2016 from [http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg\\_postsecondaria/memorandum.pdf](http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf)
- Consiglio d'Europa (1950). *Convenzione Europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali*. Retrieved June 28, 2016 from [http://www.echr.coe.int/Documents/Convention\\_ITA.pdf](http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_ITA.pdf)
- Council of Europe, Committee of ministers (1997). *Recommendation No. R (97) 20 of the Committee of Ministers to Member States on «hate speech»*. Retrieved June 28, 2016 from [http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/media/doc/cm/rec\(1997\)020&expmem\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/media/doc/cm/rec(1997)020&expmem_EN.asp)
- Čeplak Mencin, M. (2003). Dekonstruktivizem in psihologija. *Psihološka obzorja*, 12(3), 103-115.



- Devjak, T., & Polak, A. (2007). *Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje delavcev v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Durkin, K. (1995). *Development social psychology from infancy to old age*. Cambridge, Massachusetts, Oxford: Blackwell Publishers Inc.
- Edwards, P. C. (1995). *Democratic Participation in a Community of Learners: Loris Malaguzzi's Philosophy of Education as Relationship*. Faculty Publications, Department of Child, Youth, and Family Studies. Paper 15. Retrieved June 28, 2016 from <http://digitalcommons.unl.edu/famconfacpub/15>
- Erjavec, K., Bašić-Hrvatina, S., & Kelbl, B. (2000). *Mi o Romih: diskriminatorni diskurz v medijih v Sloveniji*. Ljubljana: Open Society Institute-Slovenia.
- Eurispes & Telefono Azzurro (2002). *3° Rapporto Nazionale sulla Condizione dell'Infanzia e della Adolescenza*. Roma: Eurispes.
- Eurobarometer (2009). *Discrimination in the European Union. Report*. Retrieved June 28, 2016 from [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_317\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_317_en.pdf)
- European Commission (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Retrieved June 28, 2016 from [http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/teachercomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/teachercomp_en.pdf)
- European Commission against Racism and Intolerance (2006). *ECRI – Third report on Slovenia. Strasbourg*. Retrieved June 28, 2016 from [http://hudoc.ecri.coe.int/XML/ECRI/ENGLISH/Cycle\\_03/03\\_CbC\\_eng/SVN-CbC-III-2007-5-ENG.pdf](http://hudoc.ecri.coe.int/XML/ECRI/ENGLISH/Cycle_03/03_CbC_eng/SVN-CbC-III-2007-5-ENG.pdf)
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208.
- Gardner, H. (2008). *Five minds for the future*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Gauci, J. P., & People for change foundation (2011). *Racism in Europe. ENAR Shadow report 2010/2011*. Retrieved June 28, 2016 from [http://cms.horus.be/files/99935/MediaArchive/publications/shadow%20report%20201011/shadowReport\\_EN\\_final%20LR.pdf](http://cms.horus.be/files/99935/MediaArchive/publications/shadow%20report%20201011/shadowReport_EN_final%20LR.pdf)

- Gillborn, D., & Mirza, H. S. (2000). *Educational Inequality. Mapping Race, Class and Gender. A Synthesis of Research Evidence*. London: Institute of Education.
- Habermas, J. (2005). *Zwischen Naturalismus und Religion*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.  
Trad. ing. (2008). *Between naturalism and religion: philosophical essays*. Cambridge; Malden: Polity.
- Hanžek, M. (2006). Razmišljanja o sovražnem govoru. *Dialogi – revija za kulturo in družbo*, 42 (5-6), 30-36.
- Hegel, G. W. F. (1807). *Phänomenologie des Geistes*. Goebhardt: Bamberg, Würzburg.  
Trad. it. (1996). *Fenomenologia dello spirito*. Firenze: La Nuova Italia.
- Henriques, J., Hollway, W., Urwin, C., Venn, C., & Walkerdine, V. (1998). *Changing the subject: psychology, social regulation and subjectivity*. London, New York: Routledge.
- Hoffman, M. (2001). *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ILGA Europe & ENAR (2014). *#NoHateEP2014 Reporting hate speech in the #EP 2014 campaign*. Retrieved June 28, 2016 from <http://www.ergonetwork.org/media/userfiles/media/egro/NoHateEP2014%20Report%20-%202021%20May.pdf>
- Jamnik, A. (1998). *Liberalizem in vprašanje etike*. Ljubljana: Nova revija.
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25, 535-542.
- Kale, N. (2001). Postmodernism and Education. *Turkish Journal of Police Studies*, 3(1-2), 153-160. Retrieved June 28, 2016 from <http://postmodernismmlasalle.wikispaces.com/file/view/post+modernism+and+education.pdf>
- Kovačič Peršin, P. (2005). Družbena razsežnost osebnega etosa. In R. Kroflič, P. Kovačič Peršin, & V. Šav (Eds.), *Etos sodobnega bivanja: pogovori* (pp. 184-197). Ljubljana: Društvo 2000.
- Kovačič Peršin, P. (2006). Vojna – zaton civilizacije. *Revija 2000*, 186/187/188, 60-72.

- Kovačič, G. (2005). Nežadostnost strpnosti. *Poročilo skupine za spremljanje nestrpnosti 04*, 168-185.
- Kovačič, G. (2006). Strpnost in enakost: ali smo do Romov in muslimanov lahko nestrpni? *Revija 2000*, 186/187/188, 11-27.
- Kroflič, R. (1997). *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Kroflič, R. & Smrtnik Vitulić, H. (2015). The Effects of the Comprehensive Inductive Educational Approach on the Social Behaviour of Preschool Children in Kindergarten. *CEPS Journal*, 5(1), 53-69.
- Kroflič, R. (2007). Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljenske paradigme: od razvoja odgovora-zmožnosti k spoštljivemu odnosu in razvoju etične zavesti. *Sodobna pedagogika*. (Posebna izdaja iz posveta Vzgojni koncept šole na razpotjih sodobnosti), 58(124), 56-71.
- Kroflič, R. (2008a). *Modeli vzgoje v globalni družbi. Drugi mednarodni znanstveno strokovni kongres dijaških domov*. Retrieved June 28, 2016 from <http://www2.arnes.si/.../dijaski%20domovi%20-%20predavanje.doc>
- Kroflič, R. (2008b). Novi pristopi k spodbujanju otrokovega prosocialnega in moralnega razvoja v predšolskem obdobju. In M. Čas (Ed.), *Socialne interakcije v vrtcu* (pp. 12-21). Ljubljana: Supra.
- Kroflič, R. (2009). *Europe make sense – brain drops (third chapter)*. Retrieved June 28, 2016 from <http://www2.arnes.si/~rkrofl1/>
- Kroflič, R. (2011). Love: conflict: imagination. In O. Vodeb & N. Janović (Eds.), *Love: conflict: imagination: Memefest: friendly competition 2010/11: International festival of radical communication* (p. 39). Ljubljana: Memefest. Retrieved June 28, 2016 from <http://www.memefest.org>
- Kroflič, R. (2012). Il riconoscimento del bambino come individuo capace. La fondazione dell'educazione nello spirito dei diritti dei bambini. In E. Toffano Martini & P. De Stefani (Eds.), *“Che vivano liberi e felici...”: il diritto dell'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York* (pp. 109-123). Roma: Carocci.

- Küng , H. (2002). Globalizacija zahteva globalni etos. *Znamenje*, 32(1/2), 31-52.
- Laino, G. (2012). *Il fuoco del cuore e il diavolo in corpo. La partecipazione come attivazione sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Lévinas, E. (1991). *Entre nous: essais sur le penser-à-l'autre*. Paris: Éditions Grasse tet Fasquelle. Trad. it. (1998). *Tra noi: saggi sul pensare-all'altro*. Milano: Jaca Book.
- Lewis, B. (2001). Neuklonljivi drugi: tipologija skupinskega sovraštva. *Nova revija*, XX (234-235), 17-25.
- Lewis, B. (1998). The Historical Roots of racism. *The Americal Scholar*, 67(1), 17-25.
- Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2007). An International Comparison of Preservice Teacher Attitudes towards Inclusive Education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4). Retrieved June 28, 2016 from <http://dsq-sds.org/article/view/53/53>.
- Malaguzzi, L. (1996). *The Hundered Languages of Children: Catalogue of the Exhibition*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Malaguzzi, L. (1993). For an Education Based on Relationship. *Young Children*, 49(1), 9-12.
- Mariani, A. (2008). *Le decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*. Roma: Armando.
- McConkey, R., Benard da Costa A. M., Holdsworth, J., Jönsson, T., Kanyanta, B. S., Lehtomäki, E., Lopez, A. L., Miles, S., Muthukrishna, N., O'Toole, B., Saleh, L., Shaban, R., Thorburn, M., & Väyrynen, S. (2001). *Understanding and responding to children's needs in inclusive classrooms. A guide for teachers*. Paris: United nations educational, scientific and cultural organization.
- Miles, R. & Brown, M. (2003). *Racism* (2nd ed.). London: Routledge.
- Miller, J. A. (1989). Ekstimnost. *Problemi*, 27(5), 33-46.
- Minami, M., & Ovando, C. (2004). Language issues in multicultural contexts. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks. (Eds.), *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Mosse, L. G. (1978). *Toward the Final Solution. A History of European Racism*. New York: Howard Fertig. Trad. it. (1986). *Il razzismo in Europa dalle origini all'olocausto*. Roma-Bari: Laterza.
- Patella, G. (1996). Le categorie del moderno e del postmoderno. *Nuova Secondaria*, 14(1), 63-66.
- Peček, M. & Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Založba Sophia.
- Ponzio, A. (1995). *Responsabilità e alterità in Emmanuel Lévinas*. Milano: Jaca book.
- Rinaldi, C. (1999). *L'ascolto visibile*. Reggio Emilia: Comune di Reggio Emilia.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning*. London; New York: Routledge.
- Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. In M. Featherstone, S. Lash & R. Robertson (Eds.), *Global Modernities* (pp. 25-44). London: Sage.
- Robertson, R. (2014). Coping with binaries: bays, seas and oceans. *Glocalism: Journal of Culture, Politics and Innovation*, 1. Retrieved June 28, 2016 from [http://www.glocalismjournal.net/Issues/HYBRIDITY/Articles/Coping\\_With\\_Binaries\\_Bays\\_Seas\\_And\\_Oceans.kl](http://www.glocalismjournal.net/Issues/HYBRIDITY/Articles/Coping_With_Binaries_Bays_Seas_And_Oceans.kl)
- Rossi, A. M. (2010a). Le presunte basi biologiche del razzismo. I parte. *Naturalmente*, 23/3, 1-7.
- Rossi, A. M. (2010b). Le presunte basi biologiche del razzismo. II parte. *Naturalmente*, 23/4, 4-7.
- Rovatti, P. A. (2010). *La posta in gioco. Heidegger, Husserl, il soggetto*. Milano: Mimesis.
- Salecl, R. (1998). *(Per)versions of love and hate*. London, New York: Verso.
- Salecl, R. (1994). Beseda in nasilje. *Revija za kriminalistiko in kriminologijo*, 45(4), 346-355.

- Salvioni, G. & Ovadia, M. (2012). *Contro il razzismo: per il bene e per il diritto alle differenze*. Milano: EDUCatt.
- Samaluk, B., & Turnšek, N. (2011) Osveščanje o mehanizmih diskriminacije – nekaj rezultatov pilotne evalvacijske študije. *Sodobna pedagogika*, 62(3), 182-203.
- Schüssler Fiorenza, F. (2002). Pluralizem in globalizacija: izziv za etično refleksijo. *Znamenje*, 32(1/2), 53-70.
- Senato della Repubblica (2012). *Costituzione della Repubblica Italiana*. Retrieved June 28, 2016 from <https://www.senato.it/documenti/repository/istituzione/costituzione.pdf>
- Shamsuddoha, M. (2008). *Globalization to Glocalization: A Conceptual Analysis* (December 29, 2008). Retrieved June 28, 2016 from <http://ssrn.com/abstract=1321662>
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability and Society*, 23(7), 773-785.
- Skubic Ermenc, K. (2003). Komu je namenjena interkulturalna pedagogika? *Sodobna pedagogika*, 54(1), 44-58.
- Strassoldo, R. (1992). Globalism and localism: theoretical reflections and some evidence. In Z. Mlinar (Ed.), *Globalization and territorial identities* (pp. 35-59). Aldershot: Avebury.
- Šav, V. (2006). Zahod in Vzhod – toleranca ali koeksistenca? *Revija 2000*, 186/187/188, 107-121.
- Taylor, S. V., & Sobel, D. M. (2001). Addressing the discontinuity of students' and teachers' diversity: a preliminary study of preservice teachers' beliefs and perceived skills. *Teaching and teacher education*, 17, 487-503.
- Ule, M. (2005). Predsodki kot mikroideologije vsakdanjega sveta. In V. Leskošek (Ed.), *Mi in oni: nestrpnost za slovenskem* (pp. 21-40). Ljubljana: Mirovni inštitut.

- UNESCO (1969). *Four statements on the race question*. Place de Fontenoy: Oberthur Rennes. Retrieved June 28, 2016 from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001229/122962eo.pdf>
- Urbinati, N. (2009). *Individualismo democratico. Emerson, Dewey e la cultura politica Americana* (2. ed.). Roma: Donzelli.
- Wakounig, V. (2003). Pedagogika v postmoderni – novi pristopi ali samo spremenjeni pojmi? *Sodobna pedagogika*, 54(3), 10-21.
- Walzer, M. (1997). *On toleration*. New Heaven; London: Yale University Press.
- Završnik, A. (2009). *Homo Criminalis: Upodobitve zločinskega subjekta v visokotehnološki družbi tveganja*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.

**Karmen Chakir**, ricercatrice confermata presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Lubiana. La sua attività di ricerca è incentrata principalmente sul rispetto dell'altro come portatore di differenze, sul dialogo interculturale e sulla prevenzione della discriminazione e del discorso dell'odio nel sistema educativo prescolare e scolastico.

Contact: [karmen.chakir@pef.uni-lj.si](mailto:karmen.chakir@pef.uni-lj.si)