

L'INNOVAZIONE CULTURALE NELLA «SUPER-DIVERSITÀ»: UN QUADRO EUROPEO

MARCO GUGLIELMI*

Abstract: currently European societies are marked by a «super-diversity» showing high levels of societal plurality as well as by cultural dynamics related to innovating processes. Against this backdrop and through a constructivist perspective, the article shapes the notion of cultural innovation as co-creation referring to the main European Union (EU) documents on intercultural and interreligious issues. Within this theoretical framework and surveying the main studies on the subject, cultural innovation emerges as a potential but still not committed project within the European Union. Firstly, the EU intercultural and interreligious stances should embrace a «dialogical approach» more open to cross-contamination. Secondly, the EU intercultural and interreligious stances still have neglected their links to the notion of cultural innovation. In short, a further elaboration of the cultural dimension of innovation according to EU intercultural and interreligious perspectives may foster novel transforming processes within European plural societies. It can also enhance the reconstruction of the social fabric and the advancement of democratic and inclusive societies.

Keywords: co-creation – cultural innovation – intercultural dialogue – interreligious dialogue – European Union

Introduzione

Negli ultimi due decenni, l'innovazione culturale ha rappresentato una tematica di nuovo interesse nel dibattito scientifico e anche in quello politico. Tale nozione è stata in effetti oggetto di un'analisi più sistematica in ambito accademico ed è stata inserita nelle agende istituzionali¹. In questo articolo cerchiamo di approfondire ulteriormente la dimensione culturale dell'innovazione esaminandola rispetto alle sfide attuali del pluralismo nelle società europee e focalizzandoci principalmente sui documenti dell'Unione Europea (UE). Più precisamente, noi esaminano l'innovazione culturale

* Marco Guglielmi, Ricercatore di Sociologia dei processi culturali e comunicativi SPS/08, Università degli Studi di Padova. Email: marco.guglielmi@unipd.it

¹ M. Guglielmi, 2021.

adottando l'approccio della co-creazione, ovvero interpretandola come l'insieme dei prodotti e dei processi generati da esperienze condivise nella società².

A tal riguardo, i contesti sociali odierni sono contraddistinti da una crescente diversità culturale e religiosa che mostra delle interazioni dis-armoniche che possono compromettere o scoraggiare processi partecipativi e progetti condivisi all'interno dell'UE. Pertanto, noi esaminiamo l'innovazione culturale attraverso una prospettiva costruttivista incentrata sui concetti e sulle visioni delle istituzioni europee in merito alle questioni interculturali e interreligiose³, che saranno integrate con i principali studi sull'argomento (sezione 1). In altre parole, nel nostro articolo ci concentriamo sulla nozione di innovazione culturale e sottolineiamo le sue connessioni con il paradigma interculturale dell'UE (sezione 2).

In primo luogo, le posizioni interculturali e interreligiose dell'UE dovrebbero adottare un «approccio dialogico»⁴ più aperto alle contaminazioni. In secondo luogo, i documenti dell'UE sulle questioni interculturali e interreligiose sembrano ancora non elaborare abbastanza i loro legami con la dimensione culturale dell'innovazione. Infatti, il paradigma interculturale risulta necessario per lo sviluppo di esperienze condivise all'interno di società sempre più multi-culturali e multi-religiose come quelle europee. Le politiche e le pratiche incentrate sul dialogo interculturale e interreligioso detengono quindi un ruolo chiave nello sviluppo dell'innovazione culturale (sezione 3).

In linea con questa prospettiva, le politiche e le pratiche di educazione interculturale e interreligiosa assumono una posizione centrale nello sviluppo dell'innovazione culturale nel medio e nel lungo periodo (sezione 4). All'interno di questo quadro teorico, in effetti, i fondamenti dell'innovazione culturale e quelli del paradigma interculturale e interreligioso dell'UE appaiono incrociarsi tra loro (sezione 5), nonché favorire congiuntamente la ricostruzione del tessuto sociale e l'avanzamento di società democratiche e inclusive.

1. L'approccio costruttivista e il quadro analitico di questo studio

Il dialogo interculturale è stato un'innovazione politica che ha generato un cambiamento concettuale nelle politiche dell'UE, in particolare nel loro approccio verso le minoranze culturali e religiose. Allo stesso modo, la comprensione della dimensione culturale dell'innovazione ha rappresentato una piccola «rivoluzione» nell'impostazione

² R. Pozzo, V. Virgili, 2016 e 2017.

³ T. Lähdesmäki, A. Koistinen, S. Ylönen, 2020. All'interno dell'alveo delle istituzioni europee consideriamo anche l'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO). Sebbene tale organizzazione non faccia di certo parte dell'UE, essa è composta dai paesi europei e ha avuto un ruolo significativo nella definizione dei documenti europei sulla diversità culturale e sul dialogo interculturale; si veda G. Battaini-Dragoni, K. Merkle, 2008.

⁴ S. Ganesh, P. Holmes, 2011.

teorica con cui venivano pianificate e intese le innovazioni – spesso circoscritte alla dimensione tecnologica ed economica, solo più tardi e marginalmente a quella sociale⁵. Il linguaggio nei documenti politici non si limita a descrivere la realtà in cui si esercitano le politiche pubbliche, ma partecipa anche alla loro costruzione e riproduzione. Infatti, il linguaggio politico non solo dà forma alle questioni discusse, ma modifica anche le idee delle comunità che sono attraversate dalle suddette politiche⁶. Seguendo la teoria del noto studioso John L. Austin⁷, il linguaggio politico è percepito come un atto «performativo», anche se le sue affermazioni e obiettivi potrebbero non essere espliciti in maniera soddisfacente. Come affermato dagli studiosi Tuuli Lähdesmäki, Aino-Kaisa Koistinen e Susanne C. Ylönennel nel loro libro che analizza i documenti dell'UE sulle politiche educative:

«Our work is firmly rooted in the previous social-constructivist research on European politics. For two decades, scholars have examined the European Union and its politics and policies by emphasizing discourses, rhetoric, narration, and the use of language as a space for both conscious and unconscious production of meaning [...] has even argued that the history of the European Union, with its agreements, declarations, directives, and decisions, can be seen as a broad collection of speech acts»⁸.

Il quadro analitico che viene adottato nel nostro articolo deriva quindi dalla sopraindicata prospettiva costruttivista sui concetti, la quale sottolinea la loro natura sfumata, ambigua nonché soggetta a trasformazione⁹. In effetti i concetti utilizzati nei documenti dell'UE non rappresentano solo categorie teoriche astratte per descrivere un discorso, ma costituiscono anche degli indicatori rispetto ai cambiamenti sociali, istituzionali e politici, nonché alle gerarchie di autorità e potere¹⁰. A tal riguardo, le trasformazioni semantiche dei concetti non riflettono solo i cambiamenti nell'oggetto del discorso, ma anche quelli avvenuti nel contesto sociale o quelli ancora in divenire.

Pertanto, le politiche funzionano come «agenti» che creano spazi sociali e semantici, reti di significati e azioni¹¹. Ad esempio, il concetto di dialogo interculturale nei documenti dell'UE ha plasmato gli ideali di governo della diversità in Europa, così come i nuovi documenti sull'innovazione culturale stanno rimodulando in molti casi la comprensione dei processi produttivi. In altre parole, i discorsi europei hanno modificato i modi in cui vengono affrontati e definiti diversi problemi politici e sociali. Tuttavia, sebbene il Consiglio d'Europa e l'Unione Europea facciano spesso riferimento al dialogo interculturale e (in maniera minore) a quello interreligioso nei loro documenti, il concetto

⁵ E. V. Hippel, 2005.

⁶ T. Lähdesmäki, 2012.

⁷ J. L. Austin, 1982.

⁸ T. Lähdesmäki, A. Koistinen, S. Ylönen, 2020, 22.

⁹ S. Guzzini, 2005.

¹⁰ C. Wiesner, 2019.

¹¹ T. Lähdesmäki, S. Kaasik-Krogerus, K. Mäkinen, 2019.

viene raramente esplorato in maniera specifica, incorporando così altre nozioni e ignorando sfide odierne come quella dell'interrelazione tra dialogo interculturale e processi innovativi.

L'obiettivo conoscitivo del nostro articolo è perciò connesso alla capacità dei concetti di «agire» come motore del cambiamento sociale. Infatti,

«[w]e employ our language not merely to communicate information but at the same time to claim authority for our utterances, to arouse the emotions of our interlocutors, to create boundaries of inclusion and exclusion and to engage in many other exercises of social control»¹².

Questa prospettiva è utile per comprendere i discorsi sul dialogo interculturale e interreligioso dell'UE tramite i suoi documenti, i quali assumono un valore strategicamente rilevante nel mezzo delle potenti trasformazioni socio-culturali e religiose che stanno vivendo i paesi europei nelle fasi avanzate della globalizzazione. Il sociologo Roland Robertson definisce la globalizzazione come «the compression of the world and the intensification of consciousness of the world as a whole»¹³. Con il termine «compression», egli si riferisce al contatto continuo e accelerato nel mondo tra culture, popoli e civiltà. Secondo Robertson, la globalizzazione implica un confronto continuo tra molteplici visioni e stili di vita attraverso una quotidiana «comparative interaction of different forms of life»¹⁴. Tale situazione sembra stimolare tra le persone una consapevolezza diffusa nel percepire i paesi nel mondo come interconnessi tra loro. Nei processi globali, difatti, «all units engaged in globalisation are constrained to assume a position and define an identity»¹⁵.

All'interno di questo contesto globalizzato, il sociologo Steven Vertovec¹⁶ sostiene che non sia adeguato esaminare la corrente diversità sociale con le vecchie nozioni delle scienze sociali. Nell'ultimo decennio, in effetti, è individuabile una grande proliferazione di variabili generata dalla diversificazione economica e sociale dovuta alle recenti tendenze tecnologiche e dalla «compressione» di culture e civiltà connessa alla moltiplicazione dei flussi migratori. Tale situazione delinea per Vertovec una condizione di «super-diversità»¹⁷ nei contesti sociali odierni: l'esplosione in larga scala delle suddette variabili e le loro infinite correlazioni rivelano una nuova configurazione della diversità che non ha precedenti per la sua complessità. Nel nostro articolo noi utilizziamo la nozione di «super-diversità» proprio per sottolineare l'elevata diversità sociale, culturale e religiosa che contraddistingue sempre più le società contemporanee europee. Dunque, anche le posizioni politiche dell'UE sono soggette alle tensioni semantiche e

¹² Q. Skinner, 2002, 5.

¹³ R. Robertson, 1992, 8.

¹⁴ Ivi, 27.

¹⁵ Ivi, 29.

¹⁶ S. Vertovec, 2007.

¹⁷ *Ibidem*.

interpretative generate dalle pressioni di questa nuova complessità sociale, finanche nel quadro concettuale oggetto del nostro studio.

2. L'innovazione culturale nella «super-diversità»

La nozione di innovazione sociale è stata approfondita da diverso tempo e detiene un percorso di ricerca più lungo rispetto a quello dell'innovazione culturale¹⁸. Ci soffermiamo inizialmente sulla prima tipologia in quanto, sebbene possa apparire controintuitivo, le esperienze e le pratiche di innovazione culturale si rigenerano attraverso quelle di innovazione sociale. La Commissione Europea afferma: «social innovations aim to directly address unmet social needs in new ways by developing or enhancing new products and services through the direct engagement of the people who need and use them, typically through a bottom-up process»¹⁹.

In linea con il proposito partecipativo e gli obiettivi di questa definizione, la prospettiva di ricerca che riteniamo più interessante per analizzare l'innovazione culturale è quella della co-creazione. Più precisamente, gli studiosi Venkat Ramaswamy e Kerimcan Ozcan analizzano la dimensione culturale dell'innovazione come l'insieme dei prodotti e dei processi comuni generati da esperienze condivise, ovvero come le tracce successive a un momento di condivisione tra attori di diversa natura e con diversi interessi²⁰. In tal senso, la co-creazione riguarda anche le esperienze di co-progettazione e co-costruzione, di valutazione congiunta e co-finanziamento. Approfondendo questo approccio, gli studiosi Riccardo Pozzo e Vania Virgili suggeriscono alcune dimensioni che permettono di esplorare empiricamente le esperienze e i processi di innovazione culturale²¹. Essi si focalizzano attorno alle (a) *shared experiences* che riguardano dei (b) *common goods* nel mondo culturale, e che sono avvenute in (c) *spaces for exchange*. Ad esempio, i due autori analizzano le infrastrutture di ricerca all'interno dell'UE come dei *common goods*, ovvero come delle reti/organismi di conoscenza volte all'innovazione sociale e culturale che generano *shared experiences* in quanto orientate all'accesso e alla co-creazione. Queste infrastrutture, difatti, connettono utenti di vari paesi e operano come dei *spaces for exchange* di dati, ricerca, informazioni e narrazioni.

Secondo questa prospettiva, il più tradizionale modello lineare di innovazione è superato dal più recente *chain model of innovation*. Quest'ultimo concepisce i processi innovativi non come unidirezionali o una sequenza lineare di eventi, ma piuttosto come

¹⁸ F. Westley, K. McGowan, O. Tjornbo, 2017.

¹⁹ CE, 2016, 6. Inoltre, ancora secondo la Commissione Europea, un prodotto o servizio dell'innovazione sociale dovrebbe soddisfare tre requisiti: (a) risolvere un certo problema, (b) avere un costo equo, (c) ed essere universalmente accettato; CE, 2013, 17-18.

²⁰ V. Ramaswamy, K. Ozcan, 2014.

²¹ R. Pozzo, V. Virgili, 2016 e 2017.

una catena di elementi scientifici e sociali interdipendenti tra loro²². Pertanto la scienza e la tecnologia, così come la società e l'imprenditoria, interagiscono tra loro in maniera circolare, e i loro prodotti possono essere ri-disegnati dalle influenze del mercato e di molteplici attori. Negli ultimi due decenni, questa visione è stata ulteriormente sviluppata dalla comparsa del *open innovation model*²³, in cui i processi dell'innovazione non provengono esclusivamente dai laboratori di ricerca ma si articolano come un insieme di processi partecipati che coinvolgono il settore pubblico e quello sociale.

Nonostante la consapevolezza oramai consolidata sui processi innovativi di co-creazione, rimane ancora aperta la questione del loro riconoscimento e della loro misurazione:

«The issue is highly problematic, for it is clear that even if there is no doubt that processes of co-creation occur, we cannot fully understand their occurrence. Neither can we give an account of these processes in order to show how society could benefit from the early participation of a number of social agents. In sum, as to the co-creation of knowledge, there has been still no radical epistemic rethinking, which makes looking into cultural innovation more and more interesting»²⁴.

Sembra vada identificata quindi una fragilità intrinseca delle conoscenze sviluppate nelle esperienze di co-creazione. Essa va ricercata in una tipologia di conoscenza che non è unicamente scientifica, ma si articola attraverso scambi e incontri tra professionisti e (non)addetti ai lavori appartenenti a differenti settori e realtà socio-culturali²⁵. In altre parole, tale conoscenza è fragile perché non si sviluppa solamente all'interno di spazi istituzionali, come ad esempio quelli delle università e dei centri di ricerca, ma anche in spazi informali e interagendo con attori sociali e culturali contraddistinti da un certo grado di diversità²⁶.

Dunque – per quanto posso apparire tautologico – la promozione dell'innovazione culturale nella società odierna rappresenta anzitutto una sfida culturale. Lo sviluppo diffuso di pratiche e modelli di co-creazione richiede un insieme di riforme e aggiornamenti che dovrebbero interessare sia le istituzioni pubbliche sia quelle private, fino a ri-pensare alcune forme di apprendimento civico rivolte ai cittadini. Come abbiamo indicato nella sezione precedente, le società europee sono caratterizzate da un'inedita diversità culturale e da una crescente pluralità religiosa, dovuta principalmente ai fenomeni migratori e alle dinamiche recenti della globalizzazione. In tale scenario, lo sviluppo di iniziative incentrate sulla co-creazione necessita di politiche e pratiche in

²² S. J. Kline, N. Rosenberg, 1986.

²³ H. W. Chesbrough, 2003.

²⁴ R. Pozzo, A. Filippetti, M. Paolucci, V. Virgili, 2020, 427.

²⁵ D. Foray, 2012.

²⁶ Sebbene oggi sembri possibile sviluppare queste interazioni con molta più agilità di quanto fosse possibile due decenni fa. Gli utenti possono operare all'interno di importanti realtà scientifiche istituzionali che coinvolgono attori appartenenti a paesi europei ed extra-UE; si veda R. Pozzo, V. Virgili, 2017.

grado di favorire coordinamenti, mediazioni e incontri all'interno di realtà sociali disintermedie e non prive di conflitti²⁷. La Commissione Europea, riconoscendo la complessità di questa sfida, ha affermato in effetti che «intercultural dialogue cannot exist without the recognition of cultural diversity, while cultural diversity can exist without giving rise to intercultural dialogue»²⁸.

Come approfondiremo nelle due prossime sezioni, le pratiche e i modelli di dialogo e d'educazione interculturale e interreligiosa possono favorire la costituzione di un tessuto sociale in grado di sostenere e promuovere esperienze di co-creazione²⁹. Tale obiettivo sembra incarnare la sfida dettata oggi all'UE dai processi d'innovazione nella «super-diversità»: una (lenta) transizione verso una coscienza diffusa in grado di incoraggiare esperienze condivise e spazi/momenti di incontro all'interno di contesti sempre più plurali.

3. Dialogo interculturale e interreligioso come chances per la co-creazione

Più recentemente la nozione di dialogo interculturale ha ottenuto una considerevole attenzione da parte del mondo politico e di quello accademico. Da un punto di vista istituzionale, la Dichiarazione Universale sulla Diversità Culturale approvata dall'UNESCO nel 2001 ha riconosciuto la priorità di tutelare la diversità culturale come «a common heritage of mankind»³⁰. Quattro anni dopo, questa visione è stata rafforzata dalla medesima istituzione con l'approvazione della Convenzione sulla Protezione e la Promozione della Diversità di Espressioni Culturali, la quale ha stabilito «the goal of fostering interculturality in order to develop cultural interaction in the spirit of building bridges between peoples»³¹. In linea con questi obiettivi, l'Unione Europea ha dichiarato il 2008 come l'anno europeo del dialogo interculturale, e nello stesso anno il Consiglio d'Europa ha pubblicato un libro bianco sull'argomento³². Tale documento ha delineato un approccio europeo volto a comprendere la rinnovata diversità culturale nell'UE in vista dell'accesso di nuovi Stati membri. Per il Consiglio d'Europa,

«intercultural dialogue is a process that comprises an open and respectful exchange or interaction between individuals, groups and organisations with different cultural backgrounds or world views. Among its aims are: to develop a deeper understanding of diverse perspectives and practices; to increase participation and the freedom and ability to make choices; to foster equality; and to enhance creative processes»³³.

²⁷ N. Mejlgaard, C. Bloch, E. Bargmann Madsen, 2018.

²⁸ CE, 2014a, 9.

²⁹ V. Ramaswamy, K. Ozcan, 2014.

³⁰ UNESCO, 2001.

³¹ UNESCO, 2005a.

³² COE, 2008.

³³ IVI, 10.

Questa definizione cerca di superare il più consueto concetto-cardine di tolleranza nelle relazioni multi-culturali, focalizzandosi invece sullo sviluppo di comprensioni/visioni condivise tra persone/gruppi appartenenti a diverse culture, nonché sulla rilevanza di nuove forme di creatività ed espressività culturale. Tale prospettiva riconosce nell'obiettivo programmatico e condiviso di una società europea interculturale un *common good*, in cui «deeper understanding of diverse perspectives» e *shared experiences* possano incrementare l'autonomia, la partecipazione e l'uguaglianza dei cittadini comunitari³⁴. Ad ogni modo, tale visione appare espressa ancora nei termini vaghi e contingenti di mutamenti sociali che «impongono» un incontro positivo con l'alterità, piuttosto che rappresentare un nuovo obiettivo comunitario che dovrebbe attraversare e rimodulare le politiche pubbliche. Un indizio di tale situazione è l'assenza di ulteriori importanti documenti pubblicati sul tema da parte della Commissione Europea³⁵, nonostante l'urgenza vissuta dai vari paesi europei rispetto alle difficoltà dell'implementazione del dialogo interculturale³⁶.

Gli studiosi Shiv Ganesh e Prue Holmes sostengono che l'approccio incentrato sul «dialogo dialogico» detiene del potenziale inespresso per affrontare le relazioni interculturali – sebbene esso non sia di certo una novità nella letteratura sull'argomento³⁷. Tale approccio cerca di «situare» i processi multi-culturali nel cuore del dialogo e della comunicazione tra le persone, creando degli *spaces for exchange* nel nostro agire quotidiano che siano «ancorati» alle nostre attitudini più profonde. Una definizione di «dialogo dialogico» o «dialogo dialogale» è offerta da Raimond Pannikar:

«Il dialogo-dialogale non è una semplice conversazione, non è un mero mutuo arricchimento grazie all'informazione supplementare che porta con sé, non è una semplice correzione di malintesi...é la ricerca congiunta del comune e del diverso, è la mutua fecondazione con ciò che ciascuno apporta... é il riconoscimento implicito ed esplicito che non siamo autosufficienti»³⁸.

A nostro parere tale approccio potrebbe trovare un proprio spazio anche all'interno della summenzionata prospettiva europea, la quale ha sviluppato negli ultimi due decenni un dialogo interculturale che ha comunque tentato di coinvolgere vari livelli di governo³⁹.

³⁴ Ci soffermeremo sull'importanza delle politiche contro le disuguaglianze nella prossima sezione sull'educazione interculturale e interreligiosa; tuttavia esse hanno un ruolo centrale anche nel dialogo sociale.

³⁵ Questo non significa che negli ultimi quindici anni l'UE non abbia finanziato stabilmente a livello comunitario e nazionale progetti educativi, scientifici e sociali che riguardano il dialogo interculturale. Riteniamo piuttosto che non abbia elaborato ulteriori *landmarks* sull'argomento a livello di policy e della più generale progettualità europea.

³⁶ Per un'analisi (ancora) teorica di tali difficoltà, si veda ad esempio M. R. James, 1999.

³⁷ S. Ganesh, P. Holmes, 2011.

³⁸ R. Pannikar, 2002.

³⁹ L. Bekemans, 2012.

Ad ogni modo, sembra utile sottolineare le «lacune» dell'UE sul dialogo interculturale soprattutto nell'ultimo decennio, non proponendo una visione organica capace di rilanciare la sfida dell'interculturalità nei vari campi e politiche (dell'educazione, del lavoro, dello sviluppo socio-economico, della lotta alla povertà) dei Paesi europei.

Da un punto di vista istituzionale, il dialogo interreligioso si sviluppa all'interno del più generale dialogo interculturale tracciato dall'UNESCO, e come quest'ultimo ha l'obiettivo di favorire la coesione sociale per «actively shape the relations of people of different religions»⁴⁰. Sebbene abbia acquisito un maggiore interesse dopo gli attentati terroristici dell'11 settembre 2001 e quelli seguenti in Europa, esso appare sostanzialmente ignorato come pratica sociale dalle istituzioni europee, seppure esistano a Bruxelles alcuni coordinamenti e commissioni istituzionali impegnate nel dialogo tra le religioni. Diversamente, negli ultimi due decenni molteplici attori e gruppi locali e internazionali di dialogo interreligioso hanno sviluppato delle *shared experiences* centrate su alcune sfide contemporanee e *common good*, come ad esempio lo sviluppo sostenibile, la povertà globale e la protezione dei diritti umani⁴¹.

Come nel caso del dialogo interculturale, a nostro parere l'approccio dialogico raffigura il principale orizzonte paradigmatico entro cui affrontare le relazioni tra le religioni nell'UE. Inoltre, il dialogo tra le religioni appare una sfida ulteriormente complicata dalle assolutizzazioni tipiche nel campo religioso. I codici morali e gli stili di vita dei fedeli sono associati molto spesso a testi sacri e identità millenarie, legittimando così una «verità» presente solo all'interno della propria tradizione religiosa. A tal proposito, utilizzando un approccio dialogale già nella metà dello scorso secolo il filosofo russo Michail Bakhtin ha proposto una distinzione tra verità in senso monologico e verità in senso dialogico tutt'oggi utile al dialogo interreligioso⁴². Se la prima rappresenta un «pensiero separato» che gravita attorno a un sistema e cerca un'unità lineare all'interno di esso, la seconda raffigura invece un punto di intersezione di più pensieri, che non ricerca una visione lineare-sistematica ma piuttosto dinamica.

In conclusione, le politiche e le pratiche incentrate sul dialogo interculturale e interreligioso hanno un impatto sui percorsi e sui processi dell'innovazione culturale. Il progredire di società interculturali e interreligiose rappresenta un *common good*, ovvero un progetto sociale e politico condiviso dalla maggioranza delle leadership e degli attori sociali dei paesi europei. Gli incontri dialogici e le esperienze dialogali, come conferenze, incontri, manifestazioni e liturgie condivise tra più religioni, oppure la produzione congiunta d'arte, conoscenza, ricerca, divulgazione tra gruppi/persone appartenenti a differenti culture e religioni, sono *shared experiences* che riguardano bene comuni e generano esperienze di condivisione. Gli *spaces for exchange* possono essere plurimi e di diversa natura, partendo dai noti parlamenti delle religioni (oggi presenti in diverse realtà

⁴⁰ UNESCO, 2006, 14.

⁴¹ G. Giordan, A. P. Lynch, 2019.

⁴² C. A. Newson, 1996.

istituzionali, come ad esempio l'annuale G20 Interfaith Forum) ai luoghi di culto e alle librerie, dalle università ai bar, dalle biblioteche ai portali web, dalle piazze cittadine alle gallerie d'arte, dai centri culturali pubblici alle sedi di partiti politici o associazioni culturali. Nondimeno tutti questi luoghi favoriscono, con modalità e intensità differenti, la comprensione, l'apprendimento e la consapevolezza orientate alle sperimentazioni e ai processi di co-creazione. L'innovazione culturale è costituita quindi dalla catena di nodi sociali, tecnologici e scientifici successivi a un momento di condivisione tra attori culturali e religiosi portatori ciascuno di identità e interessi differenti. Le eredità di queste esperienze condivise interagiscono tra loro in maniera circolare, incrociandosi caoticamente con altri settori/attori non per forza connessi allo spazio di scambio usufruito, fino a tradursi anche in iniziative commerciali.

4. Educazione interculturale e interreligiosa: «agenti» per l'innovazione culturale

Negli ultimi anni, l'educazione interculturale ha riscontrato un notevole interesse da parte delle istituzioni e degli studiosi. Tale approccio all'educazione e all'apprendimento ha l'obiettivo di favorire negli studenti sia «un'immaginazione globale critica» sia un senso della loro «collocazione nel mondo»⁴³. In linea con questa visione, l'UNESCO afferma che

«intercultural education cannot be just a simple 'add on' to the regular curriculum. It needs to concern the learning environment as a whole, as well as other dimensions of educational processes, such as school life and decision making, teacher education and training, curricula, languages of instruction, teaching methods and student interactions, and learning materials. This can be done through the inclusion of multiple perspectives and voices. The development of inclusive curricula that contain learning about the languages, histories and cultures of non-dominant groups in society is one important example»⁴⁴.

Seguendo tale prospettiva, l'approccio dell'educazione interculturale chiede agli studenti di imparare dei nuovi modi di conoscere, di fare, di con-vivere e di essere che prevedano un'interazione/contaminazione con l'alterità. In un recente documento, la Commissione Europea elenca alcune competenze necessarie per lo sviluppo di queste nuove forme d'apprendimento⁴⁵. In particolare, tali competenze utili allo sviluppo di un paradigma educativo interculturale – che di seguito elenchiamo – sembrano favorire la diffusione di *shared experiences* soprattutto tra le nuove generazioni: (a) la comunicazione attraverso una o più lingue straniere all'interno di contesti educativi sempre più multi-linguistici; (b) lo sviluppo personale e comune di competenze civiche e

⁴³ S. Marginson, E. Sawir, 2011, 72.

⁴⁴ UNESCO, 2006, 19.

⁴⁵ CE, 2014.

sociali; (c) la crescita della propria consapevolezza culturale, che può essere comunicata mediante diverse forme di espressione⁴⁶.

Questa sfida educativa pone la questione dell'esclusione/inclusione dei giovani (e delle loro famiglie) all'interno del tessuto socio-economico, evitando fenomeni di ghettizzazione e il deterioramento delle relazioni sociali. Tale priorità dovrebbe rappresentare un *common good* per gli Stati europei in tutti i livelli di governo, ovvero un progetto sociale e politico che integra la dimensione educativa con politiche pubbliche che mirano a garantire livelli più elevati di uguaglianza. Come nel caso del dialogo interculturale e interreligioso, i gruppi più fragili dovrebbero essere progressivamente inclusi nel tessuto sociale attraverso specifiche politiche istituzionali, come ad esempio quella dell'azione affermativa o della discriminazione positiva⁴⁷. In questo senso, le politiche contro le disuguaglianze razziali ed etniche nel mondo dell'istruzione sembrano assumere una rilevanza strategica⁴⁸. Gli *spaces for exchange* riguardanti la sfera educativa, sia quelli istituzionali sia quelli informali, possono infatti mettere in scena una marginalizzazione dei migranti e delle minoranze già presente nei contesti sociali. In questa situazione tali spazi potrebbero anche scoraggiare le esperienze di co-creazione e i momenti di condivisione tra i giovani, così come una loro produzione interculturale di conoscenza.

Secondo la visione sviluppata dall'UNESCO, le religioni sono considerate un elemento interno all'educazione interculturale: «it is fundamentally important that democratic societies address inter-religious issues through education»⁴⁹. Come affermato da alcuni studiosi⁵⁰, l'educazione interreligiosa ha l'obiettivo di formare i fedeli di tutte le religioni alla compassione per ogni essere umano, partendo dalla consapevolezza che il credo e i testi sacri delle religioni respingono la violenza e il perseguimento individualistico dell'interesse economico e politico. Pertanto l'obiettivo primario dell'educazione interreligiosa, ovvero la promozione della comprensione, del rispetto e dell'incontro tra persone appartenenti a diverse religioni, rappresenta un *common good* che mira a contribuire al benessere e alla sicurezza delle comunità. Questi processi possono svolgersi formalmente nelle scuole di ogni grado e nelle università, ma anche in altri *spaces for exchange* radicati nella società mediante esperienze di apprendimento meno formali e non-istituzionali.

A tal riguardo, il teologo Carl Sterkens propone lo sviluppo e la diffusione sociale di una sorta di «interreligious learning»⁵¹. Egli si interroga su un modello educativo adeguato a incoraggiare gli alunni a organizzare, partecipare e vivere *shared experiences* di dialogo interreligioso in società multi-religiose caratterizzate da relazioni dis-

⁴⁶ Ivi, 16.

⁴⁷ J. S. Gundara, 2001.

⁴⁸ P. A. J. Stevens, A. G. Dworkin, 2019.

⁴⁹ UNESCO, 2006, 14.

⁵⁰ K. Engebretson, M. de Souza, G. Durka, L. Gearon, 2010.

⁵¹ C. Sterkens, 2001. Inoltre, si consideri l'approccio delineato da D. Zoletto, 2023.

armoniche. Come affermato nella sezione precedente, questa sfida educativa si scontra con la pedagogia monologica della «verità» che le religioni associano spesso al loro credo e alla loro teologia. Un modello di apprendimento aperto e disposto alla riflessività verso gli insegnamenti delle altre religioni è considerato de-stabilizzante dalla maggior parte delle leadership religiose.

Anche in questo caso, un possibile orizzonte paradigmatico entro cui analizzare l'educazione dei ragazzi e la formazione dei cittadini all'interculturalità e verso una coscienza interreligiosa sembra individuabile nell'«approccio dialogico»⁵². Infatti, negli ultimi decenni l'«educazione dialogica» sembra essere diventata una vera e propria opzione pedagogica incentrata sull'insegnamento *per* il dialogo e *attraverso* il dialogo⁵³. Ad esempio, alcune ricerche hanno mostrato che insegnare agli studenti la modalità di «thinking together», ovvero a praticare la co-creazione, ha portato a un miglioramento dei loro risultati scolastici⁵⁴.

In questa prospettiva le aule delle scuole e delle università raffigurano degli spazi che garantiscono un'interazione stabile e continua con l'alterità. Le lezioni, i seminari e le conferenze invece rappresentano eventi o momenti che possono condurre a una produzione condivisa di conoscenza. La grande potenzialità di questi *spaces for exchange* risiede in molti fattori del loro ambiente fisico, così come nell'imparzialità del loro accesso e utilizzo. In questi spazi aperti, stabili e sicuri, a cui vanno aggiunti altri più informali come ad esempio le aule studio e le residenze universitarie, i giovani hanno più probabilità di impegnarsi in *shared experiences* orientate verso uno o più *common goods*⁵⁵. Tuttavia, in questi contesti formativi la diversità può diventare sia una fonte di conflitto sia un'opportunità per l'apprendimento mediante la condivisione. A tal riguardo, l'internazionalizzazione dell'istruzione superiore e la crescente mobilità di studenti stranieri hanno portato le scuole e le università ad affrontare in soli due decenni una diversità culturale e religiosa senza precedenti, attrezzandosi con qualche ritardo e riposizionandosi strada facendo su questo tema.

In conclusione, questi contesti educativi possono assumere i tratti di «agenti» o «propulsori» dei processi di innovazione culturale nel medio e nel lungo periodo. Tale compito sembra ancorato alla loro capacità di mantenere un *setting* interculturale e interreligioso e dei *pattern* centrati sulla co-progettazione, co-costruzione, co-creazione e valutazione partecipata. Tali prodotti o processi dovrebbero inoltre uscire dalle aule e dai luoghi formativi istituzionali, interagendo con i diversi attori sociali e integrandosi con le politiche pubbliche su temi come la disuguaglianza, la cittadinanza, l'ecologia e la migrazione. Le scuole e le università favorirebbero così la diffusione nella società di un'«educazione dialogica», capace di coinvolgere le diverse minoranze nella dimensione culturale dei processi innovativi.

⁵² R. Wegerif, 2007.

⁵³ R. Wegerif, 2013.

⁵⁴ Ad esempio, si veda: R. Wegerif, J. Perez, S. Rojas-Drummond, N. Mercer, M. Velez, 2005.

⁵⁵ S. Gill, 2016.

5. L'innovazione culturale tra partecipazione e inclusione

Nelle esperienze di innovazione culturale sono individuabili alcune aree tematiche che costituiscono dei punti di attenzione per un'esplorazione dei suoi processi⁵⁶. In linea con l'ipotesi del nostro articolo riteniamo che queste aree/fondamenti dell'innovazione culturale si incrocino con quelli del paradigma del dialogo interculturale e interreligioso. Come affermato dalla Commissione Europea, difatti, «the intercultural work means a process of co-creation»⁵⁷. Inoltre, alcuni studiosi sostengono che «cultural innovation [...] involve[s] the reflection of knowledge flows across the social environment within communities of practices while fostering the inclusion of diversity within society»⁵⁸. Perciò, questo tipo di innovazione «takes a critical stance against inequalities in the distribution and use of knowledge and builds innovation for improving the welfare of individuals and communities»⁵⁹.

Partendo da questa prospettiva, le connessioni e le fusioni non-lineari tra i processi innovativi e quelli interculturali e interreligiosi di tipo dialogico sembrano favorire una ricostruzione del tessuto sociale e lo sviluppo di società più democratiche. Proviamo ad analizzare singolarmente queste basi dell'innovazione culturale nell'era del pluralismo:

(a) *l'accesso*: il numero di utenti e cittadini che accede alle conoscenze prodotte dalle istituzioni scientifiche e dalle realtà impegnate nella divulgazione e nella comunicazione rappresenta un'indicazione della portata dei processi innovativi culturali. Come affermato dalla Commissione Europea, «democratic citizenship and participation should be strengthened, intercultural skills should be taught and learned, spaces for intercultural dialogue should be created»⁶⁰. In questo senso, le politiche e le pratiche interculturali dovrebbero favorire a vari livelli un progressivo accesso alla conoscenza delle minoranze. L'eliminazione delle barriere all'accesso di fonti, database, ricerche e informazioni raffigura un obiettivo chiave per lo sviluppo di spazi di scambio diffusi all'interno di società dialogiche che si mobilitano contro la disuguaglianza. La dimensione quantitativa dell'accesso alla conoscenza (il numero totale degli utenti), così come la sua dimensione qualitativa (il profilo socio-culturale degli utenti), possono suggerire la solidità dell'assetto interculturale delle esperienze di co-creazione, analizzando i processi dall'accesso alle loro fonti;

(b) *la partecipazione*: la Dichiarazione di Roma per la Ricerca e l'Innovazione Responsabile approvata dalla Commissione Europea ha chiarito che la partecipazione rappresenta una dimensione prioritaria nei processi innovativi⁶¹. A tal riguardo, anche la Convenzione Quadro sul Valore del Patrimonio Culturale per la Società approvata

⁵⁶ R. Pozzo, A. Filippetti, M. Paolucci, V. Virgili, 2020, 427-429.

⁵⁷ CE, 2014a, 42.

⁵⁸ R. Pozzo, A. Filippetti, M. Paolucci, V. Virgili, 2020, 430.

⁵⁹ *Ibidem*.

⁶⁰ CE, 2014a, 9.

⁶¹ CE, 2014b.

dall'UNESCO⁶² ha incoraggiato una riflessione sul ruolo dei cittadini nella definizione e gestione dell'ambiente socio-culturale in cui vivono. Secondo la prospettiva adottata nel nostro lavoro, l'innovazione culturale si articola attraverso dei percorsi di co-creazione e all'interno di processi che dovrebbero essere anzitutto aperti. La partecipazione è pertanto un requisito fondamentale delle esperienze di condivisione, nonché dei prodotti e dei processi che queste esperienze si lasciano alle loro spalle⁶³. In linea con questa visione, il dialogo, l'educazione e l'apprendimento interculturale e interreligioso sono essenziali per la partecipazione ai processi innovativi di persone, gruppi, categorie e minoranze che sono o si percepiscono come marginalizzate dalla società. Tale partecipazione può essere incoraggiata anche attraverso pratiche di discriminazione positiva, cercando così di incrementare lo sviluppo di rapporti dialogici che promuovano una cittadinanza attiva⁶⁴.

(c) *l'utilizzo*: l'uso delle fonti, dei dati e in generale della conoscenza non va confuso con l'accesso, sebbene possano persistere delle sovrapposizioni con questa ultima nozione. Con il termine utilizzo intendiamo le possibilità d'impiego che gli utenti possono fare di una data conoscenza a seguito del loro accesso. Le pratiche e le conoscenze sviluppate da queste possibilità di utilizzo possono avere un impatto sostanziale sia sulle politiche pubbliche sia nel settore commerciale, anche attraverso semplici input ricevuti dai cittadini. Per tale ragione, un'analisi dell'utilizzo della conoscenza da parte degli utenti può suggerire l'entità del carattere aperto di un'esperienza di innovazione, come la presenza di disuguaglianze e specifiche esclusioni al loro interno. In questo scenario, l'approccio europeo mira a uno sviluppo economico fondato sulla cooperazione e su un utilizzo aperto di dati e fonti⁶⁵. Tuttavia, sembrano persistere problemi di difficile soluzione legati alla standardizzazione e alla normalizzazione dei dati, ma che dovrebbero perlomeno essere affrontati con un approccio che riconosce la centralità di certi *common goods*.

(d) *la riflessività*: tale area tematica esplora la capacità delle persone di riflettere e riflettersi in maniera dinamica nel contesto culturale in cui vivono, diventando così produttori di nuove conoscenze. La nozione di società riflessiva, come quella di innovazione culturale, ha trovato recentemente un proprio spazio nelle agende politiche. In particolare, nel 2013 è stata introdotta come una delle sfide sociali all'interno del programma Horizon 2020 per le società inclusive, innovative e riflessive⁶⁶. Dal punto di vista accademico, invece, già nel secolo scorso il teorico sociale Jürgen Habermas⁶⁷ ha sviluppato l'idea che «una cultura fattasi autoriflessiva ed esposta alla contaminazione, non può sottrarsi né all'esame critico, né impedire di tenere aperta per i suoi membri e

⁶² UNESCO, 2005b.

⁶³ V. Ramaswamy, K. Ozcan, 2014.

⁶⁴ J. Reilly, U. Niens, 2014.

⁶⁵ CE, 2014a, 91.

⁶⁶ CE, 2016.

⁶⁷ J. Habermas, 1981.

per le nuove generazioni l'opzione di apprendere tradizioni diverse ed ibridarsi, o di convertirsi e spostarsi in altri contesti»⁶⁸. Seppure fondata su altri presupposti, anche la visione dialogica sembra mettere al centro delle sue argomentazioni la prospettiva di una società riflessiva, dove mediante l'apprendimento dialogico gli attori e le persone si contaminano l'un l'altro⁶⁹. Non approfondiamo i parallelismi e le divergenze tra queste due teorie, semplicemente constatiamo la presenza di una prospettiva comune focalizzata su relazioni e interazioni riflessive in società multi-culturali e multi-religiose.

(e) *l'inclusione*: l'accesso ai momenti di co-creazione va di pari passo con l'inclusione sociale di persone, gruppi, categorie e minoranze. Le esperienze dell'innovazione culturale si fondano su processi partecipati, i quali dovrebbero essere promossi dalle politiche pubbliche e diffusi nella società. In questo senso, l'inclusione prevede innanzitutto un riconoscimento e una legittimazione della diversità culturale e religiosa presente nelle società, e quindi dello sviluppo di un pluralismo giuridico da parte delle istituzioni⁷⁰. In tale scenario, le pratiche e le politiche interculturali e interreligiose hanno come obiettivo generale e decisivo quello di favorire l'inclusione, ovvero una mobilitazione contro le disuguaglianze e per una maggiore cittadinanza attiva⁷¹. Di conseguenza, l'inclusione delle categorie socialmente ed economicamente più fragili, così come delle minoranze culturali e religiose, raffigura una priorità che dovrebbe essere perseguita *in primis* dalle istituzioni e dai centri educativi, per agire con uno stile dialogico nella «super-diversità» e favorire esperienze condivise che possano generare innovazione culturale.

Conclusion

In questo articolo abbiamo approfondito la nozione di innovazione culturale nel contesto odierno della «super-diversità» che caratterizza le società dei paesi europei. Adottando un approccio costruttivista che pone attenzione ai concetti e alla loro dimensione «performativa», abbiamo analizzato i principali documenti delle istituzioni europee in merito al dialogo interculturale e interreligioso, ponendo anche un'attenzione particolare al tema dell'educazione. Dal quadro emerso le posizioni interculturali e interreligiose dell'UE dovrebbero impegnarsi maggiormente per un «approccio dialogico»⁷² aperto alle contaminazioni, «rilanciando» così il ruolo del dialogo interculturale negli odierni contesti sociali europei. In tal senso, l'UE dovrebbe elaborare la dimensione nozionistica dei suoi documenti verso un nuovo e più specifico livello analitico, integrando più organicamente l'obiettivo del dialogo interculturale all'interno

⁶⁸ D. Sparti, 2002, 131-132.

⁶⁹ R. Wegerif, 2007 e 2013.

⁷⁰ Giordan, 2014.

⁷¹ M. Abu-Nimer, R. K. Smith, 2016.

⁷² S. Ganesh, P. Holmes, 2011.

delle sue politiche pubbliche. Allo stesso modo, il dialogo interreligioso appare sostanzialmente ignorato come pratica sociale dalle istituzioni europee e inteso piuttosto come concertazione tra élite religiose a Bruxelles, quando invece dovrebbe essere riconosciuto e concettualizzato come aspetto importante nelle dinamiche culturali, sociali ed economiche della vita quotidiana.

Attraverso un'analisi degli studi sull'argomento e dei documenti sopraindicati, le politiche e le pratiche di dialogo interculturale e interreligioso sono apparse come delle *chances* per l'innovazione culturale. Esse costituiscono infatti spazi/momenti di incontro, scambio e condivisione in società generalmente dis-armoniche, favorendo così la diffusione di processi di co-creazione. Tuttavia, le posizioni dell'UE sulle questioni interculturali e interreligiose sembrano ancora non considerare le loro connessioni con la dimensione culturale dell'innovazione, seppure l'analisi dell'articolo abbia rivelato evidenti interrelazioni. Inoltre, le esperienze e le pratiche di educazione interculturale e interreligiosa sono state delineate come «agenti» per l'innovazione culturale nel medio e nel lungo periodo. È apparso pertanto prioritario la promozione nelle società europee di nuovi modelli di apprendimento capaci di affrontare le sfide dell'interculturalità per lo sviluppo di processi innovativi partecipativi e condivisi. Questo mandato formativo sembra interessare sia le nuove generazioni sia quelle in età adulta, inserendosi in un orizzonte paradigmatico rivolto al «dialogo dialogico».

Infine, l'articolo ha suggerito come la dimensione culturale dell'innovazione non possa essere slegata dalla lotta alle disuguaglianze e dalle politiche per l'inclusione, nonché da un impegno generale per una governance partecipativa nel mondo culturale. In sintesi, lo sviluppo di modelli innovativi nell'UE sembra richiedere una maggiore considerazione della diversità culturale nelle politiche pubbliche, un incremento delle interazioni tra istituzioni politiche e attori sociali e la promozione di una cittadinanza attiva.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

ABU-NIMER Mohammed, SMITH Renáta Katalin, 2016, «Interreligious and Intercultural Education for Dialogue, Peace and Social Cohesion». In *International Review of Education*, 62, (4), 393-405.

AUSTIN John L., 1982, *How to Do Things with Words: The Williams James Lectures Delivered at Harvard University in 1955*. New York, Oxford University Press.

BATTAINI-DRAGONI Gabriella, MERKLE Kathrin, 2008, «The Council of Europe and the follow-up of the UNESCO Convention at European level». In *Economia della Cultura*, (3), 355-366.

BEKEMANS Léonce (a cura di), 2012, *Intercultural Dialogue and Multi-level Governance: A Human Rights Based Approach*. Brussels, Peter Lang.

CE-COMMISSIONE EUROPEA, 2013, *Guide to Social Innovation*, Brussels, Directorate-General Regional and Urban Policy and Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion.

CE-COMMISSIONE EUROPEA, 2014a, *Report on the Role of Public Arts and Cultural Institutions in the Promotion of Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*. Brussels, Directorate-General Education and Culture.

CE-COMMISSIONE EUROPEA, 2014b, *Rome Declaration on Responsible Research and Innovation in Europe*, Brussels, Directorate-General for Research and Technology Development at the European Commission.

CE-COMMISSIONE EUROPEA, 2016, *Expert Advisory Group Recommendations on 2018–2020 Work Programme Horizon 2020: Societal Challenge 6: Europe in a Changing World - Inclusive, Innovative and Reflective Societies*. Brussels, Directorate-General Research and Innovation.

CHESBROUGH Henry William, 2003, *Open innovation: The New Imperative for Creating and Profiting from Technology*. Cambridge, Harvard University Press.

COE-CONSIGLIO D'EUROPA, 2008, *White Paper on Intercultural Dialogue: Living together as Equals in Dignity*. Strasbourg, Council of Europe.

ENGBRETSON Kath, DE SOUZA Marian, DURKA Gloria, GEARON Liam (a cura di), 2010, *International Handbook of Inter-religious Education*. New York, Springer.

FORAY Dominique, 2012, «The Fragility of Experiential Knowledge». In *Handbook of Knowledge and Economics*, edited by Richard Arena, Agnès Festré, Nathalie Lazaric, 267-284. London, Elgar.

GANESH Shiv, HOLMES Prue, 2011, «Positioning Intercultural Dialogue: Theories, Pragmatics, and an Agenda». In *Journal of International and Intercultural Communication*, 4, (2), 81-86.

GILL Scherto, 2016, «Universities as Spaces for Engaging the Other: A Pedagogy of Encounter for Intercultural and Interreligious education». In *International Review of Education*, 62, (4), 483–500.

GIORDAN Giuseppe, 2014, «Introduction: Pluralism as Legitimization of Diversity». In *Religious Pluralism: Framing Religious Diversity in the Contemporary World*, a cura di Giuseppe Giordan, Enzo Pace, 1-12. New York, Springer.

GIORDAN Giuseppe, LYNCH Andrew P. (a cura di), 2019, «Interreligious Dialogue: From Religion to Geopolitics». In *Annual Review of the Sociology of Religion*. Leiden, Brill.

GUGLIELMI Marco (a cura di), 2021, «Innovazione Socio-Culturale e Religione: Uno Sguardo Europeo». In *Annali di Studi Religiosi*, 22, 137-161.

GUNDARA Jagdish S., 2000, *Interculturalism, Education and Inclusion*. Thousand Oaks, Sage.

GUZZINI Stefano, 2005. «The Concept of Power: A Constructivist Analysis». In *Millennium: Journal of International Studies*, 33, (3), pp. 495–521.

HABERMAS Jürgen, 1981, *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main, Suhrkamp.

HIPPEL Eric Von, 2005, *Democratizing Innovation*. Cambridge (Ma), The MIT Press.

JAMES Michael Rabinder, 1999, «Critical Intercultural Dialogue». In *Polity*, 31, (4), 587-607.

KLINE Stephen J., ROSENBERG Nathan, 1986, «An Overview of Innovation». In *The Positive Sum Strategy*, edited by Ralph Landau e Nathan Rosenberg. Washington D.C., National Academy Press.

LÄHDESMÄKI Tuuli, 2012. «Rhetoric of Unity and Cultural Diversity in the Making of European Cultural Identity». In *International Journal of Cultural Policy*, 18, (1), 59-75.

LÄHDESMÄKI Tuuli, KOISTINEN Aino-Kaisa, YLÖNEN Susanne, 2020, *Intercultural Dialogue in the European Education Policies: A Conceptual Approach*. Cham, Palgrave.

MARGINSON Simon, SAWIR Erlenawati, 2011, *Ideas for Intercultural Education*. London, Palgrave Macmillan.

MEJLGAARD Niels, BLOCH Carter, BARGMANN MADSEN Emil, 2018, «Responsible Research and Innovation in Europe: A Cross-Country Comparative Analysis». In *Science and Public Policy*, 46, (2), 198-209.

NEWSON Carol A., 1996, «Bakhtin, the Bible, and Dialogic Truth». In *JR*, 76, (2), 290-306.

PANNIKAR Raimon, 2002, «Dialogo-dialogico e Dialogo-dialogale», <http://www.raimon-panikkar.org/italiano/gloss-dialogo-dialogico.html>.

POZZO Riccardo, FILIPPETTI Andrea, PAOLUCCI Mario, VIRGILI Vania, 2020, «What Does Cultural Innovation Stand For? Dimensions, Processes, Outcomes of a New Innovation Category». In *Science and Public Policy*, 47, (3), 425-433.

POZZO Riccardo, VIRGILI Vania, 2016, «Governing Cultural Diversity». In *Economia della cultura*, 26, (1), 2016, 41-47.

POZZO Riccardo, VIRGILI Vania, 2017, «Social and Cultural Innovation: Research Infrastructures Tackling Migration». In *Diogenes*, pp. 1-11.

RAMASWAMY Venkat, OZCAN Kerimcan, 2014, *The Co-creation Paradigm*. Stanford, Stanford University Press.

REILLY Jacqueline, NIENS Ulrike, 2014, «Global Citizenship as Education for Peacebuilding in a Divided Society: Structural and Contextual Constraints on the Development of Critical Dialogic Discourse in Schools». In *Compare*, 44, (1), 53–76.

ROBERTSON Roland, 1992, *Globalization: Social Theory and Global Culture*. London, Sage.

SKINNER Quentin, 2002, *Visions of Politics—Volume 1: Regarding Method*. Cambridge, Cambridge University Press.

SPARTI Davide, 2002, «Difficili convivenze: Una nota su Habermas e il multiculturalismo». In *Quaderni di Sociologia*, 29, pp. 121-141.

STERKENS Carl, 2001, *Interreligious Learning: The Problem of Interreligious Dialogue in Primary Education*. Leiden, Brill.

STEVENS Peter A. J., DWORIN A. Gary (a cura di), 2019, *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education*. London, Palgrave Macmillan.

UNESCO, 2001, *Universal Declaration on Cultural Diversity*. Paris, UNESCO.

UNESCO, 2005a, *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*. Paris, UNESCO.

UNESCO, 2005b, *Faro Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society*. Paris, UNESCO.

UNESCO, 2006, *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*. Paris, UNESCO.

VERTOVEC Steven, 2007, «Super-diversity and its implications». In *Ethnic and Racial Studies*, 30, (6), 1024-1054.

WEGERIF Rupert, 2007, *Dialogic Education and Technology: Expanding the Space of Learning*. New York, Springer.

WEGERIF Rupert, 2013, *Dialogic: Education for the Internet Age*. Abingdon, Routledge.

WEGERIF Rupert, PEREZ Julieta, ROJAS-DRUMMOND Sylvia, MERCER Neil, VELEZ Maricela, 2005, «Thinking Together in the UK and Mexico: Transfer of an Educational Innovation». In *Journal of Classroom Interaction*, 40, (1), 40-48.

WESTLEY Frances, MCGOWAN KATHARINE, TJORNBO OLA, 2017, *The Evolution of Social Innovation*. London, Edward Elgar Press.

WIESNER Claudia, 2019, *Inventing the EU as a Democratic Polity*. New York, Palgrave Macmillan.

ZOLETTO Davide, 2023, *Superdiversità a Scuola: Testi e Linguaggi per Educare nelle Classi ad Alta Complessità*. Brescia, Editrice Morcelliana.