

RADICI E GAMBE: SUGGERIMENTI PEDAGOGICHE PER LA FORMAZIONE INTERCULTURALE DEI DOCENTI

di Anna Erminia Briguglio*

Abstract:

Nowadays schools in Italy are a crucial “social space” to prepare a Common House of Europe as pacific and democratic cohabitation, by putting together global perspectives and local needs. The paper tries to demonstrate how the complexity and the specificity of Sicilian landscape school needs an approach based on a new teacher’s model: teacher should be able to manage the student’s heterogeneity. Foreign pupils are only a part of a dynamic interaction of different life styles and models. There is no difference between the international students (who were born abroad or in Italy) or students from the others cities, who need to integrate into a new contest, regarding their feeling to be part of Italian school and society. That’s the reason why the intercultural competences are necessary to qualify an European profile of teacher’s professionalism.

“Homo sum. Humani nihil a me alienum puto”

Publio Terenzio Afro

1. Per una lettura del contesto socio-culturale italiano nell’UE del Terzo Millennio

Quest’anno è stato celebrato il cento-cinquantenario dell’unificazione della Nazione Italiana. Eppure il Paese mostra la fragile tenuta della sua recente unità attraverso tangibili manifestazioni di disgregamento, provocato sia dal riaccendersi delle lotte sociali, figlie devote della sperequazione, sia dai razzismi vecchi e nuovi, amplificati dai sommovimenti dei moti migratori che da trent’anni penetrano i confini nazionali, ponendo a tema una delle sfide principali del nostro tempo: l’immigrazione.

Se per illuminare alcune pieghe del delicato momento attuale volessimo riprendere le categorie generali illustrate da un famoso saggio di Kymlicka¹, potremmo leggere nella storia dell’Italia come le tensioni

* Dottoranda di Ricerca in Pedagogia e Sociologia Interculturale presso l’Università agli Studi di Messina.

¹ KYMLICKA W. (1999), *La cittadinanza multiculturale*, Il Mulino, Bologna, p. 22 ss. Le minoranze nazionali, presenti negli stati multinazionali, vengono accolte come differenti nazionalità (appartenenze ad una cultura nazionale diversa) solitamente federate, o garantite

sociali, acuite oggi dalla crisi economica, siano anche legate a nuove frammentazioni dei gruppi nazionali, cioè di gruppi legati da peculiarità culturali, concentrati territorialmente, poi assorbiti in uno stato più ampio (durante il Risorgimento, nel caso dell'Italia), e che rivendicano l'autogoverno di cui hanno goduto in epoche precedenti, chiedendo di creare una società distinta. Su questa analisi della diversità delle aree nazionali, si infila anche il modello che lo studioso canadese chiama "dei gruppi etnici", cioè degli immigrati che, per far sentire la propria voce, si sono raccolti in associazioni. Essi chiedono il riconoscimento di diritti culturali e solitamente aspirano ad ottenere la cittadinanza del Paese ospite.

L'Italia multiculturale, così resa dal crescente fenomeno dell'immigrazione² e dalla marcata eterogeneità interna, è inglobata nell'Unione Europea, cioè in una comunità politica sovranazionale che è stata costruita per raccogliere le diverse identità nazionali e favorire lo sviluppo degli stati che volontariamente hanno aderito al meditato progetto della sua realizzazione. Quel paradigma di Comunità Europea che, nel 1957, venne elaborato per favorire la pace e la politica liberale di popoli sopravvissuti a due guerre mondiali, oggi si confronta con un numero in aumento di cittadini non europei. Le strutture istituzionali nazionali e comunitarie, soprattutto nell'ultimo ventennio, hanno collaborato per mettere in piedi un modello di integrazione sociale ed educativa di respiro europeo, che non si fondasse semplicemente sulle tanto declamate radici culturali comuni, ma che, come è tesi fortemente sostenuta dai teorici europei³, si potesse consolidare su una nuova idea di cittadinanza *postnazionale*, fondata sui valori comunemente condivisi dalle società moderne di giustizia, democrazia, pari opportunità, come valori laici per tutti. Occorre però notare che i particolarismi politici, le manifestazioni xenofobe sempre meno occasionali ed il peso dei problemi economico-sociali dell'attuale congiuntura rischiano di rallentare il processo di integrazione tra le Nazioni dell'UE, limitando le concrete occasioni di scambio e di sereno confronto tra i suoi cittadini e con gli stranieri che vivono stabilmente nei confini comunitari. Per queste ragioni l'aspirazione inter-nazionale ad irrobustire i valori comuni ha cercato di trovare un equilibrio con le necessità delle appartenenze identitarie e delle minoranze etniche che nel corso del tempo sono divenute sempre più numerose ed articolate, facendo diventare l'immigrazione il banco di prova della tenuta interna dell'UE. Sarebbe tuttavia assai comodo liquidare la questione del rapporto tra autoctoni ed alloctoni con le solite affermazioni di principio che

da negoziati, che hanno lingua, cultura, costumi, passato diversi (es. gli hawaiani e gli USA o la Svizzera). L'Italia, a dispetto delle distorte speculazioni, continua a rimanere uno stato nazionale, dal momento che gli italiani parlano una lingua comune che non può essere negata dall'uso del dialetto.

² Si veda CARITAS/MIGRANTES (2010), *Immigrazione Dossier Statistico 2009, XX Rapporto sull'immigrazione*, Idos, Roma.

³ Per un'analisi del fenomeno è utile consultare HABERMAS J. - TAYLOR CH. (2007), *Multiculturalismo, lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli, Milano.

trapuntano tutti gli atti ed i protocolli negoziati nel corso della storia della Comunità Europea. Sono queste in realtà coordinate di un sistema-mondo⁴ in cui l'Europa esprime il suo bisogno di non essere compressa tra le posizioni degli attori globali dominanti, ma di riuscire, costituendo una sua proposta culturale e politica, ad affermare un modello diverso di "multinazionalità" che nasce dalle specifiche caratteristiche geografiche, storiche, culturali e politiche dei suoi luoghi e dei popoli che li abitano. Per capire come l'Europa possa essere attore globale occorre fare i conti con uno degli aspetti più affascinanti e peculiari del Vecchio Continente, dato dall'incredibile unità culturale (greco-romana-cristiana-borghese-positivista) che ha storicamente prodotto le architetture del pensiero occidentale esportato in tutti i territori raggiunti dal deprecabile colonialismo. A superamento di questa pesante eredità, nel Terzo millennio la proposta europea si è orientata ad incontrare le esigenze della mondialità, per trovare spazio di dialogo nella comune "economia della conoscenza", sentita come la priorità trasversale per educare talenti ed elaborare soluzioni a problemi globalizzati.

Se è possibile mettere in atto una dimensione internazionale dell'educazione⁵, essa trova la sua bussola nell'educazione interculturale⁶ a cui dovrebbe essere sensibile, non solo ogni cittadino europeo, ma ogni individuo che vive nella nostra epoca.

2. Alcuni aspetti problematici della *facies* italiana nella dimensione europea dell'educazione

In Italia sui servizi formativi istituzionalizzati ricadono molte incongruenze di un "mondo alla rovescia", dove i marosi dei tagli occupazionali sono contrabbandati per ristrutturazioni⁷; le dilazioni per il raggiungimento delle condizioni pensionistiche⁸ vengono spacciate per

⁴ Così WALLERSTEIN I. (1982), *Il sistema mondiale dell'economia moderna*, Il Mulino, Bologna.

⁵ Col processo di Bologna ed i successivi follow up, la dimensione europea dell'educazione diventa una realtà su cui si modellano le riforme dei sistemi di alta formazione. Per una puntuale disamina è utile consultare ZAGGIA C. (2008), *L'università delle competenze, progettazione e valutazione dei corsi di laurea nel processo di Bologna*, Franco Angeli, Milano.

⁶ SANTARONE D. (2006) (a cura di), *Educare diversamente, Migrazioni, Differenze, Intercultura*, Armando Editore, Roma, p. 20.

⁷ Pubblicato dal MIUR, Direzione Generale per gli Studi, la Statistica ed i Sistemi informativi, nel giugno 2010, il Dossier "La Scuola statale- sintesi dei dati 2009-2010. Situazione organico di fatto", confrontando i dati dell'A.S. 2008-09 con l'A.S. 2009-10, fa il punto sui dolorosi sacrifici sostenuti dalla scuola pubblica in cui il bilancio negativo ha fatto registrare una contrazione dei docenti a tempo indeterminato del 3,8%; mentre il personale A.T.A. è stato ridotto del 5,8%. Del 10,6% è stato il segno meno sugli incarichi dati a supplenza. Per ulteriori dati ed informazioni si veda il Dossier testé citato.

⁸ Sulla parificazione dell'età pensionabile tra uomini e donne a 65 anni si è espressa la Corte di Giustizia Europea con una sentenza del 26 novembre 2008, con la quale l'Italia viene obbligata ad eliminare "la discriminazione a favore delle donne" (art. 141 CE). Questo provvedimento tuttavia non elimina le "distanze" tra le donne, i posti di potere e i vertici nella carriera.

necessari sacrifici -data l'ampia aspettativa di vita-; e tutto questo, assommato ai cronici problemi legati al costante impegno richiesto dal ruolo dei docenti⁹, ha reso anche gli insegnanti più preparati e motivati, soli, delusi, rassegnati e talvolta “delegittimati” nel compito educativo. Cercare colpevoli sarebbe aleatorio, anzi sospetto di voler rimandare la necessaria indagine sulla formulazione delle soluzioni.

Eppure la nostra disorientata società non manca di maestri¹⁰ che continuano ad indicarci itinerari percorribili per ricostruire la forza morale, necessaria a cercare il cambiamento. Modificare, cambiare, ripensare il proprio ruolo, la propria appartenenza e le certezze, costruite o ereditate, non sono mai operazioni di poco conto. Lasciando tuttavia le cose come stanno, già nel breve termine, i servizi formativi italiani saranno condannati ad essere sempre meno qualificati, per costi sociali sempre più elevati. Nel medio e lungo termine, invece, si potrebbero cogliere i frutti delle trasformazioni (riforme) che chiamiamo strutturali, sempre invocate ma troppo spesso rinviate¹¹.

In mezzo a questa “società fluida”¹², in cui è fondamentale “imparare ad apprendere”, sulla scuola ricade la pretesa legittima che essa sia il porto sicuro dove le nuove generazioni dovrebbero capitalizzare l'investimento della formazione, per raggiungere obiettivi etici e professionali.

Cosa chiede la nostra società alla scuola e come la scuola rifletta le attese delle comunità è tuttavia un tema che bisogna chiarire, perché i suoi termini sono continuamente soggetti a riflessione alla luce di trasformazioni non sempre facilmente anticipabili ed inquadrabili in categorie ermeneutiche fisse. La tendenza che rimbalza dalle arene politiche, veicolata dai giornali (e talvolta anche dalla pubblicità), descrive una società italiana che a fatica è riuscita ad elaborare dei sistemi simbolico - culturali comuni e

⁹ Il valore “ideale” che qualifica il ruolo docente non deve essere offuscato dall'atteggiamento cinico e disfattista pericoloso tanto quanto l'eccessivo ottimismo di chi pensa “che tutto sia possibile e che basta volerlo”. Sulla questione, che merita un approfondimento maggiore, si veda MANTOVANI S. (1998) (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano, p.174.

¹⁰ Il logos occidentale sviluppatosi nell'area euro-mediterranea, è spesso indicato come una delle radici comuni dell'Identità Europea, esportate nel resto del mondo durante il colonialismo dell'Evo Moderno. Per una riflessione di carattere generale sugli aspetti qualificanti della pedagogia in relazione al pensiero complesso del mondo occidentale, cfr. MORIN E. (2000), *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano, in particolare p. 70 ss.

¹¹ Dal secondo dopoguerra la scuola italiana è stata investita da un importante numero di riforme che hanno segnato l'avvicinarsi dei governi ma, nel tessuto organizzativo, la scuola ha mantenuto la fisionomia data dal fascismo e dalle direttive precedenti. Per un'analisi dettagliata si veda BERTAGNA G. (2006), *Il pensiero manuale, La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari opportunità*, Rubettino, Bergamo, p. 385 ss. Gli avanzamenti di carriera, ad esempio, procedono secondo i cosiddetti “scatti di anzianità”, mentre gli aggiornamenti, quando attuati, si traducono assai spesso in frettolose trasmissioni di note informative.

¹² BAUMAN Z. (2009), *Paura liquida*, Laterza, Bari; ID. (2003a), *Modernità liquida*, Laterza, Bari. Lo studioso, nella sua lettura del mondo contemporaneo, ha denunciato come l'auto-riflessività sociale delle comunità neoliberali e la deregolamentazione dei rapporti di produzione abbiano comportato che le tutele del cittadino siano sempre meno assicurate.

che ha reso “accettabile” lo stare insieme sotto la comune tenda della Nazione Italiana. Per fare un esempio che renda più chiara la necessità di continuare a lavorare per un Paese che resta in gran parte da costruire, possiamo ricordare come la recrudescenza di neorazzismi, mescolati a sedicenti localismi politici, renda amaro il compleanno della nostra giovane Repubblica. In questi casi forse si tratta solo delle ennesime maschere di un potere fattosi forte delle economie avanzate di alcune aree del Paese, talora sordo alle richieste di comuni sforzi solidaristici. Ed allora si vorrebbe far apparire che la ricchezza di un’area del Paese non è anche il frutto del contributo di mercati meridionali che costituiscono un’importante fetta del mercato nazionale, senza contare che l’immigrazione interna, copre copiosamente molti settori lavorativi altrimenti scoperti. Guardando le nostre vicende nazionali con mente lucida non si può fare a meno di notare che il restringimento del senso di solidarietà nei confronti dei soggetti più svantaggiati sia determinato dalla trappola della retorica securitaria¹³ che fa vedere lo straniero come l’intruso da tollerare, se gli interessi lo impongono, ma da allontanare non appena egli inizi ad avanzare richieste di riconoscimento (dal diritto ad avere voce al diritto ad essere cittadino della terra che lo accoglie).

La chiusura dei comportamenti xenofobi non può essere compatibile con le prerogative dell’educazione a dimensione europea che, al contrario, promuove l’attivazione delle intelligenze multiple, della comunicazione e della socializzazione tra culture differenti e la prospettiva dell’interdipendenza e dell’integrazione tra individuo ed individuo.

Per costruire una strategia unitaria di istruzione e formazione, l’Unione Europea ha avviato numerosi progetti fondati sul principio della sussidiarietà e del rispetto delle diversità¹⁴ tra le Nazioni. Senza entrare nel

¹³ La retorica securitaria, fondata sulla paura del diverso, ha largamente preso piede dopo l’attentato alle Twin Towers di NY, l’11 settembre del 2001. La questione della sicurezza come incolumità fisica, nelle stanze di “casa nostra”, ha assunto il carattere peculiare che si è espresso in manifestazioni di propaganda politica ed in un’azione di orientamento del comune sentire. Con la complicità degli strumenti mediatici il tema sicurezza è divenuto un oggetto culturale dotato di senso, nel quale gran parte dell’opinione pubblica riconosce la vera priorità per la vita dei cittadini. Così ha sostenuto Marcello Maneri che si è occupato degli stereotipi attraverso cui si racconta la condizione di immigrato, spesso schiacciato nella cronaca nera, che trasmette il binomio mediale immigrazione-aumento della criminalità. Eventuali atteggiamenti razzisti possono così essere mascherati dalla necessità di garantire l’incolumità dal pericolo straniero. Per una più ampia trattazione si veda MANERI M. (2001) (a cura di), *L’insicurezza dei cittadini e delle città: i nuovi conflitti sociali*, Il Mulino, Bologna; ID. (2007) (a cura di MANERI M. - MELI A.), *Un diverso parlare: il fenomeno dei media multiculturali in Italia*, Carocci, Roma. Ed ancora PALIDDA S. (2009a), *Sicurezza urbana e controllo sociale*, IUAV Venezia; ID. (2009b) (a cura di), *Razzismo democratico: la persecuzione degli stranieri in Europa*, Agenzia X, Milano. Il XX Rapporto della Caritas Migrantes 2010, cit., ha invece rilevato (p. 4) che “la criminalità in Italia è aumentata in misura contenuta negli ultimi decenni e, nonostante il forte aumento della popolazione straniera, è addirittura diminuita negli anni 2008 e 2009”.

¹⁴ Con il Consiglio Europeo di Lisbona 2000, per la prima volta, le politiche dell’istruzione sono state considerate strategiche per costruire una coscienza europea dei cittadini. A tal

merito dei programmi scolastici, che strutturano il retaggio delle conoscenze e l'identità culturale di un popolo, il *leit motiv* comune dei progetti ha progressivamente definito gli ordinamenti europei in materia di istruzione e formazione. In altri termini sono state segnate le determinazioni degli obiettivi di cooperazione insieme con i parametri e gli indicatori qualitativi e quantitativi, atti a realizzare indirizzi "compartecipati" nella gestione comune dell'educazione europea. Gli ambiti di lavoro individuati dai progetti e dagli atti comunitari sono orientati verso la ricerca di strategie metodologico-didattiche unitarie, che lavorano per la risoluzione di problemi educativi comuni e l'elaborazione di contenuti disciplinari trasversali (detti anche "ponte") convergenti nella formazione del concetto di cittadinanza europea. Tutto questo chiaramente fa a pugno con l'incoerenza dei neorazzismi e dei pregiudizi negativi, che serpeggiano nella società, non solo in Italia, e quotidianamente sollecitano l'esigenza di costruire, in direzione contraria, la possibilità di una cittadinanza plurale ed inclusiva.

3. La sfida dei Saperi nel mondo "glocal"

Tra gli ossimori strutturali dell'epoca contemporanea la tensione che dibatte il locale ed il globale riflette altre coppie dicotomiche quali complessità e frammentarietà, materialismo e spiritualità, omologazione e differenziazione, specializzazione e tuttologia. Lo iato tra queste contraddizioni, nella situazione attuale dell'UE, ha insinuato nei suoi cittadini delle forme di disaffezione e di scetticismo rispetto alla possibilità di rafforzare il senso di appartenenza ad un grande organismo politico ed istituzionale unitario. Per capire le ragioni del disorientamento può essere utile riconsiderare la storia moderna e contemporanea: in Europa sono nate le grandi rappresentazioni dei modelli sociali ed economici (come ad es. Socialismo e Capitalismo), che alla prova del tempo sono implosi sotto il peso delle soluzioni estreme, delle applicazioni distorte e della disumanità dei dittatori che ne hanno fatto sostegni del loro potere.

Oggi tuttavia il laboratorio europeo, continuando a raccogliere alterità radicali e contrapposizioni identitarie, non è riuscito a conciliare la

proposito si veda GIUNTA LA SPADA A., *La dimensione europea dell'istruzione*, in "Nuova Secondaria", 15 giugno 2004, pp. 9-13. Per realizzare la dimensione europea dell'educazione sono stati formulati dei progetti, come "Tempus" (decisione 93/246/CEE del 29 aprile 1993), ad esempio, che rafforza la cooperazione transeuropea soprattutto tra la CEE ed i paesi dell'ex-blocco comunista. Con decisione 94/819/CE del 6 dicembre 1994, si dà inizio al programma "Leonardo da Vinci" per la formazione professionale dei cittadini europei, articolato in sottoprogetti di cooperazione (Comett, Force, Petra, Eurotecnet, ed Iris). A partire dal 1999 partono le azioni formative dei programmi Erasmus, Lingua, Eurydice, Arion e Naric, raggruppati nel programma "Socrates". Per un'analisi della vasta documentazione si veda ZANI A.V. (2005), *Formare l'uomo europeo*, Città Nuova, Roma, p. 220 ss; ed anche GOBBO F. (2004), *Dal multiculturalismo americano all'interculturalità: il contributo del Consiglio d'Europa* in FAVARO G. - LUATTI L. (a cura di), *Intercultura dalla A alla Z*, Franco Angeli, Milano, pp. 38-49.

precaria condizione dei giovani cittadini e le pretese di legittimità dei soggetti immigrati, che premono per costruire uno spazio di integrazione nell'Europa unificata. Quali proposte allora possono essere formulate dall'UE di fronte alla crisi di fiducia delle risorse umane (cittadini ed immigrati) che vivono nei suoi territori, dato che i grandi modelli metanarrativi sono decaduti?

È a tutti nota la mancanza di una comune e coerente politica nella gestione dell'immigrazione irregolare, così come sono noti i respingimenti selvaggi e le leggi apertamente discriminanti. La rigidità normativa in quest'ambito è diventata consuetudine, giustificata dalla morsa di paura che percorre il sentimento europeo quando questo fa i conti con i "nuovi barbari"¹⁵, e deve mettere in atto nuove soluzioni antropologiche e sociali di inclusione. Il declino delle ideologie e del razionalismo riduzionista non ci ha resi (noi europei) orfani della capacità di elaborare percorsi risolutivi. Al contrario la crisi può dare l'opportunità di costruire nuovi momenti di eclettismo, in cui le narrazioni personali si integrano in reticoli originali. Così di fronte alla comunanza dei problemi (incertezza per il futuro, precarietà lavorativa, nuovi e vecchi fondamentalismi nazionali ed internazionali), la cultura del piccolo mondo, del frammento¹⁶ riguadagna dignità non in quanto conforme ad un modello piuttosto che ad un altro, ma in quanto originale epifania di un esistente irripetibile, che è l'individuo come risorsa umana. L'adeguata valorizzazione del microcosmo personale, nella prospettiva sociologica di Bauman¹⁷, potrebbe aiutare a vincere la compressione sull'uomo provocata dalla riduzione degli spazi pubblici, offrendogli la possibilità di sentirsi protagonista del dibattito e della formulazione delle idee, che possono allontanare la frustrante omologazione. L'insicurezza determinata dalla globalizzazione, se essa si fa cambiamento degenerativo e ricerca dell'utile a tutti i costi, consuma insanabili fratture tra le aree planetarie, specie tra quelle depresse e quelle a sviluppo avanzato, dando così luogo a tensioni che l'Occidente spesso rifiuta di riconoscere. E tuttavia, raccolta come la grande eredità del XX secolo, l'interconnessione del pianeta in un unico mercato e in una rete di comunicazioni globali è uno scenario che non ammette marcia indietro. Il fenomeno della globalizzazione, infatti, è cresciuto con la diffusione delle opportunità della rivoluzione tecnologica e digitale, ma non ha conosciuto regole e adeguate previsioni dei rischi.

Per porre un orientamento etico alla globalizzazione, la cultura può ancora costruire l'alternativa: scrive mons. Zani "l'educazione... può

¹⁵ Si veda TODOROV T. (2009), *La paura dei barbari, oltre lo scontro delle civiltà*, Garzanti, Milano. Ed ancora BAUMAN Z. (2010), *Lo spettro dei barbari: adesso e allora*, Bevivino, Milano – Roma.

¹⁶ Per una lettura del postmoderno come crogiolo di nuove sintesi culturali che superano la prospettiva auto-poietica dell'ideologia, MARI G. (1995), *Oltre il frammento*, La Scuola, Brescia, p. 101.

¹⁷ BAUMAN Z. (2003b), *Dentro la globalizzazione. Conseguenze sulle persone*, Laterza, Bari, p.199; ID. (2000), *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano.

formare nelle persone il senso critico necessario per evitare le conseguenze negative di questo fenomeno (la globalizzazione)”¹⁸. In senso lato, un’affermazione di tal genere chiarisce come il lavoro che l’educazione affronta per sviluppare il senso della criticità nella definizione e nella risoluzione dei problemi nasca dalla comprensione delle ambiguità e delle conseguenze negative di scelte poco ponderate. L’efficacia del pensiero critico si misura attraverso la capacità di smascherare i meccanismi occulti del potere, che si strutturano come costrutti culturali e schemi di comportamento determinati sia dalle congiunture di convenienza, sia dalle dinamiche delle masse e dalla retorica dei simboli, manipolata ad arte per costruire il pregiudizio negativo¹⁹. La necessità di informazione, la formazione culturale e professionale, l’aggiornamento invece intercettano i bisogni dell’individuo in qualsiasi momento della sua crescita, accompagnandolo per tutta la vita nella possibilità di sviluppare il pensiero complesso, l’unico che consente al soggetto di individuare, controllare ed allontanare le forme “orientate” della comunicazione ed i canovacci narrativi in cui la rappresentazione mediatica vuole ingabbiare i fatti, guardandosi bene dall’indagarli. La sfida della conoscenza, imparare ad imparare, è da tempo lanciata. I cittadini e migranti europei potranno essere vincitori *insieme*, attraverso la collaborazione reciproca.

4. “Essere competenti” nella dimensione europea dell’educazione

La rapida obsolescenza del sapere, inteso come accumulo di notizie, informazioni e di abilità di tipo specialistico, può essere bloccata dalla *controtendenza* delle competenze²⁰, flessibili, aperte ai nuovi apprendimenti, poste in continuo dinamismo con le trasformazioni della società e del mercato del lavoro. Parlando di competenza, fra le numerose etichette che potremmo collocare su questo termine, l’etimo ci suggerisce che si possa considerarlo come la capacità di offrire soluzioni a specifici problemi: *soluzioni qualificate*²¹ che non nascono necessariamente da una sola fonte, ma che possono essere determinate dalla collaborazione di più

¹⁸ ZANI, *Formare l’uomo europeo*, cit., p 83.

¹⁹ AMBROSINI M. (2007), *Integrazione e multiculturalismo: una falsa alternativa*, in SANTERINI M. - REGGIO P. (a cura di), *Formazione interculturale: teoria e prassi*, Edizioni Unicopli, Milano, pp.70-98. Secondo l’Autore il potere, facendo leva sulle paure ataviche, riesce a servirsi di elementi che nutrono i pregiudizi negativi per asservire le masse, travestendo come libertà democratiche scelte che invece sono pilotate.

²⁰ La letteratura sulle competenze in ambito pedagogico ha ormai raccolto numerosi contributi. Per una disamina senza pretese di esaustività si veda: PELLERREY M., *Ripensare le competenze e la loro identità nel mondo della scuola e della formazione*, in “Orientamenti Pedagogici”, Erickson, n. 4 (340), agosto 2010, pp. 619- 649. L’A. considera le competenze come prospettive di significato da costruire a molte dimensioni in un contesto collaborativo da un punto di vista relazionale.

²¹ Il carattere precipuo della competenza interessa una qualità del sapere che non nasce né si muove isolata dall’alterità, perché proprio dalla differenza essa trae la sua forma. I dizionari della lingua italiana indicano la derivazione della parola dal verbo latino composto “cum” associato a “petere” “dirigersi verso, incontrarsi” (GARZANTI 2009); mentre lo ZINGARELLI (2009) aggiunge la sfumatura, a mio avviso rilevante, quella del “cercare”.

parti. In questa chiave di lettura le competenze sono delle *forme flessibili del pensare*, che si esplicano nella dimensione pragmatica, e vanno ben oltre le semplici categorie di analisi ed interpretazione, le formule risolutive ed i teoremi. Esse nascono da un continuo interrogarsi sulla bontà delle categorie ermeneutiche usate nella decodifica del reale, allorquando il soggetto teorizza problemi, elabora strumenti e mette in campo scelte operative. La più strategica delle competenze nella nostra epoca è “la competenza nell’apprendimento”, e da questa si coniugano altre competenze sociali²², come la conoscenza della propria e dell’altrui adattabilità, la flessibilità, interna alla persona, il decentramento (associato alla sospensione del giudizio), la capacità di agire con comportamenti e risposte adeguati alle situazioni e a contesti culturali diversi²³.

Ma come tutto questo si traduce nel sentire individuale e comune? In che modo sviluppare queste competenze? Quali criteri di verifica usare per valutare l’adeguatezza delle competenze? E come educare il cittadino del mondo alle competenze interculturali? Per rispondere a questi interrogativi, consideriamo che l’individuo si muove nel contesto locale che rappresenta il primo legame di appartenenza alle sue realtà prossime (le radici). Egli però con la mobilità mentale, fisica e virtuale (che rappresenteremo con la metafora delle gambe) raggiunge contesti lontani o anche lontanissimi.

²² Le competenze interculturali nei documenti della Commissione Europea (Lisbona 2000) sono ritenute necessarie per realizzare “l’economia della conoscenza” auspicata dalla Agenda di Lisbona sottolineando come “occorre che ogni cittadino possieda per vivere e lavorare in questa nuova società dell’informazione. [...] lungo tutto l’arco della vita: competenze in materia di tecnologia dell’informazione, lingue straniere, cultura tecnologica, imprenditorialità e competenze sociali”. Ad integrare il quadro giunge nel 2006 la raccomandazione del Consiglio Europeo con cui il gruppo delle competenze civiche e interculturali si semplifica in “competenze civiche e sociali”, che comunque includono “competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza di concetti e strutture socio-politici e all’impegno a una partecipazione attiva e democratica”.

²³ DEARDORFF D. K. (2004), *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in United States*, in “Journal of Studies in International Education”, X, n. 3, pp. 241-266; EAD., (2008) *Intercultural competence – the key competence in the 21st century?*, Bertelsmann Stiftung and Fondazione Cariplo, Milano, pp. 1-13. La studiosa americana di origine tedesca definisce le competenze interculturali come “l’abilità ad interagire in maniera efficace in situazioni interculturali; ciò è supportato da specifiche capacità, tratti empatici, conoscenze (inter)culturali, tecniche e riflessione”. Per l’elaborazione di questi orientamenti nel contesto italiano cfr. APREA V., *I problemi delle competenze*, in “Nuova Secondaria”, n. 10, 15 giugno 2010, pp. 15-18. La presidente della Commissione Cultura della Camera ipotizza tre tipologie di competenze che possono servire ai giovani per non essere marginalizzati rispetto ai grandi mercati del lavoro: competenze comportamentali (*skills*, risposte adeguate a situazioni reiterate), competenze-funzioni (comportamenti attivati dalla persona in un *setting* di compito-problema circoscritto) e competenze generative (che trasformano le conoscenze, decidono gli scopi e inventano nuovi strumenti).

Muovendosi, confrontandosi con la diversità l'individuo modifica il suo punto di vista sul mondo. Ciò dipende naturalmente dalla qualità e quantità delle esperienze e dalla sua disposizione al cambiamento. Quando il soggetto incontra esperienze nuove, strane, dolorose deve riadattare il suo comportamento alla novità, così l'apprendimento dell'alterità avviene attraverso lo sperimentare ciò che è nuovo, e solo apparentemente *alienum-estraneo*, che tale non sarà più dopo che la cosa nuova sarà "appresa". Sono i luoghi dell'esperienza, intessuti di micro-dinamiche relazionali, le sedi da cui muovere per avviare il progetto di educazione interculturale, così come i contesti delle comunità e delle reti sociali, che sostengono l'individuo e fungono da elementi di catalisi delle sue esperienze, sono le occasioni da cui bisogna muovere lo sguardo della ricerca pedagogica per calibrare un'adeguata metodologia dell'intervento educativo. Scrive la Perucca, "perché il progetto di educazione interculturale (che propone l'accettazione della diversità, l'accoglienza del nuovo, la solidarietà con il più debole) si realizzi, occorre non soltanto che ad esso sia intrinsecamente ispirato il progetto educativo e costantemente agganciata la prassi scolastica, ma che il modello non risulti troppo astratto e teorico e sia contestualizzato rispetto alla realtà della società complessa in cui i giovani vivono"²⁴.

Cercando di dare concretezza alla possibilità di "essere competenti", proviamo ad analizzare più in dettaglio le relazioni tra l'alunno ed il servizio formativo che delle competenze ha fatto un aspetto fondamentale del progetto pedagogico. Per l'alunno che fruisce di un servizio nazionale e vive in una realtà delimitata (il contesto locale), l'ambito regionale rappresenta la struttura mediana più ampia dal punto di vista istituzionale. La scuola, secondo le indicazioni normative, si orienta a soddisfare i bisogni del territorio che per omogeneità si configura come un'unità culturale e linguistica (si veda l'uso sempre più frequente del dialetto presso le nuove generazioni)²⁵. Le realtà prossime al discente sono quindi il contesto locale, quello del suo comune o della sua città e, immediatamente sovraordinato, l'ambito regionale, in cui si muovono le indicazioni normative specifiche

²⁴ Si veda PERUCCA A. (1996), *La pedagogia Interculturale*, in *Pedagogia interculturale e dimensione europea dell'educazione*, (a cura di PERUCCA A.), Edinova, Lecce, p. 32.

²⁵ Che l'Italia vada, come molte Nazioni Europee, verso il regionalismo, è notorio, (si veda la riforma del Titolo V della Costituzione, legge n. 3/2001; a tal riguardo può essere utile leggere la sentenza della Corte Costituzionale del 13/1/2004, che riserva alle Regioni la programmazione della rete scolastica e la gestione dei servizi amministrativi, unitamente alla distribuzione sul territorio del personale scolastico). Sul federalismo scolastico già lo scorso 29 luglio 2010 è stato raggiunto un accordo di massima, consultabile nella *Bozza sul federalismo scolastico*, in "La Tecnica della Scuola", n. 4, del 20 ottobre 2010, pp. 16-19, che rimanda al D. L. 281/1997, in merito alla "definizione ed ampliamento delle attribuzioni della Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano ed unificazione, per le materie ed i compiti di comune interesse delle Regioni, delle Province e dei Comuni, con la Conferenza Stato-città delle autonomie locali". In sostanza la proposta rende sempre più concreto il trasferimento delle funzioni e delle risorse umane e strumentali dal Governo Centrale alle Regioni entro il 1 settembre 2011, a patto che queste abbiano adottato i necessari strumenti normativi.

dei governi regionali²⁶. Nonostante la latitanza decisionale delle Regioni, sembra oramai inevitabile che l'offerta del servizio formativo si muoverà verso un sempre maggiore coinvolgimento delle strutture istituzionali presenti sul territorio, cioè vicine al cittadino. La pluridimensionalità dei rapporti tra il cittadino, le strutture politico-amministrative e le istituzioni socio-culturali si può rappresentare come un sistema di cerchi concentrici in cui il contesto locale (*local*) è il più piccolo, cioè quello che lo cinge con un abbraccio più stretto, mentre la dimensione regionale, nazionale, europea e mondiale (*global*) sono i cerchi più distanti che inanellano rapporti giuridici man mano sempre più ampi, ma meno "sentiti" come momenti del vissuto quotidiano.

Per mantenere un equilibrio tra queste dimensioni, la lunga e meditata legislazione dell'Unione Europea si è fondata sul principio della sussidiarietà, che si esprime con un rafforzamento degli Enti Locali e con la promozione della coesione sociale, tutelando le minoranze e le differenze. Rimbalzata da questi atti, la responsabilità giuridica e morale delle Regioni invita a comprendere come anche la scuola debba organizzare i suoi indirizzi in prospettiva pluridimensionale²⁷. La lente che ci consente di indicare le competenze *in situazione* è data dall'efficacia dei comportamenti del singolo che si esprime attraverso forme pacifiche e partecipate di interazione. L'efficacia di un comportamento competente diviene misurabile nell'ambito del contesto e del compito che lo sollecitano. Da qui deriva la "plasticità" dell'essere competenti, come diretta conseguenza della qualità degli itinerari formativi intrapresi dai soggetti (dai formatori ancor prima che dai discenti). Da qui deriva anche la centralità del contesto e della situazione in cui si vive, per comprendere quali strategie didattiche mettere in azione per essere competenti e *facilitare* la competenza negli altri.

5. Il caso siciliano: alunni autoctoni, alloctoni e seconde generazioni

La cultura nazionale italiana, trasmessa ed elaborata dai suoi canali tradizionali e tecnologici²⁸, si è alimentata attraverso un rapporto dinamico ed

²⁶ Le capacità decisionali dei Governi Regionali in materia di istruzione sono diventate sempre maggiori, almeno sulla carta. Questi Enti Locali dispongono di un ragguardevole monte ore di attività scolastiche che possono orientare, di comune accordo con le scuole e le indicazioni nazionali, per rendere più efficiente e congruente il servizio pubblico. E tuttavia la tendenza comune alle Regioni (sia del Nord, che del Centro che del Sud) è stata un'abulica disposizione a delegare alle scuole queste prerogative. Per un maggiore approfondimento su questo tema si veda BERTAGNA G., *Pensiero manuale*, cit., p. 61 ss.

²⁷ Dal trattato di Maastricht 1992 a quello di Lisbona 2009 (art. 5), una linea comune ha riconosciuto lo *status quo* delle amministrazioni scolastiche locali incentivando la disposizione a riconoscere le unità culturali "trans-nazionali", come ad esempio accade nella Catalogna o nell'Alsazia, dove la ricucitura delle prossimità linguistiche ha ricostruito forti unità culturali. Queste nuove saldature sono state possibili allorquando si è verificata la minore pressione degli Stati Nazionali con l'apertura delle frontiere che ha riavvicinato le comunità linguistiche.

²⁸ La scuola, il servizio di leva, la rete dei servizi e delle istituzioni, sono stati rafforzati dal centralismo post-unitario e diramati su tutto il territorio per costruire una coscienza della nazione che in molte aree del paese non era immaginabile. Negli anni 50' accanto alla

osmotico con i tratti distintivi regionali che tanto hanno dato, in virtù delle loro “interferenze” linguistiche, simboliche e culturali, alla costruzione della lingua italiana. Per ignoranza o malevola trascuratezza si tende a parlare poco dei contributi che le Regioni hanno dato, con i loro figli e la loro cultura, alla forza morale di questa Nazione Italiana in cui sempre meno le nuove generazioni si riconoscono. Ma oggi c'è anche un'altra tendenza: quella di far riguadagnare alla cultura localistica (l'identità regionale), dominata in passato dalla cultura sovra-localistica (l'identità nazionale)²⁹, nuovi spazi di confronto dentro le differenze e contesti di cooperazione con persone straniere che aderiscono a costrutti culturali differenti e sempre più alloctoni. Fra tutte le determinazioni linguistiche dialettali, che formano la base delle unità culturali in ciascuna Regione, il regionalismo siciliano³⁰, circoscritto dalla sua insularità, sembra costruire una sintesi ricchissima fatta di elementi, giunti dal remoto passato delle dominazioni antiche, e di nuova linfa che arriva dai flussi migratori (mediterranei ed intercontinentali) decisi a stabilizzarsi sull'isola³¹.

La qualità della migrazione che interessa l'Italia Meridionale ha modificato le sue caratteristiche morfologiche, trasformandosi negli ultimi venti anni da migrazione di passaggio, prima in migrazione di ritorno³² e successivamente accogliendo la stanzialità di molti gruppi attirati dalle possibilità lavorative offerte dall'isola. È quanto quotidianamente apprendiamo dalle cronache giornalistiche che hanno fatto conoscere l'isola

radio, anche la televisione giocò un ruolo importantissimo nella costruzione dell'italianità, che percorse la penisola a macchia d'olio. Non solo venne migliorato l'approccio linguistico, ma soprattutto vennero trasmesse e gradualmente elaborate le categorie di pensiero necessarie a conoscere e riconoscere l'identità nazionale.

²⁹ “La legge Casati del 1859 non ebbe alcun rispetto per le esperienze educative dei soppressi Stati Regionali” (D'AMICO N., *Federalismo sì federalismo no*, in “Tuttoscuola”, n. 506, novembre 2010, p. 15). L'insensibilità centralista del costruendo Regno d'Italia trascurava che solo il 2% della popolazione si esprimesse in italiano, ma fu inarrestabile nel cammino di normalizzazione linguistica. Anche in epoca repubblicana il rapporto scuola-Regioni fu segnato da ordinamenti ministeriali e da programmi (specie quelli per la scuola primaria del 1955) che non considerarono il dialetto come una dimensione formativa.

³⁰ La Legge della Regione Siciliana n. 85 del 6 maggio 1981, *Provvedimenti intesi a favorire lo studio del dialetto siciliano e delle lingue e delle minoranze etniche delle scuole dell'isola*, ebbe il merito di incentivare attività didattiche supplementari e corsi di aggiornamento culturale sul dialetto siciliano.

³¹ Più in generale si deve registrare che a partire dagli anni '50 l'Europa è diventata Paese che importa manodopera. Per quanto riguarda l'Italia le ricerche e le analisi dei cambiamenti strutturali dovuti a questo fenomeno sono state copiose, ma hanno prodotto una letteratura che manca di riflessione teorica adeguata. Così lamentava SERRA R. (1992), *L'immigrazione straniera in Italia: un percorso bibliografico. Programma di sociologia internazionale*. I.S.I.G. (Istituto di Sociologia Internazionale di Gorizia) Gorizia, p. 1 ss. Il superamento della polarità doppia tra analisi quantitative del fenomeno (demografico-statistica) ed aspetti qualitativi e culturali negli studi più recenti ha portato ad una integrazione dei due approcci verso un'osservazione più rispettosa dei profili specifici del migrante.

³² Si veda BARILARO C. (1996), *L'immigrazione straniera in Sicilia*, in *Nuovi annali della Facoltà di Magistero dell'Università di Messina*, 13-14, Roma, pp. 221-241.

di Lampedusa come l'approdo di "barconi e carrette del mare", che trasportano ad ondate regolari popoli armati del particolare coraggio dei disperati. Abbandonata un'intera vita nelle terre di provenienza, questi esuli per scelta o per costrizione si mettono spesso nelle mani della malavita, per raggiungere società ricche, pluraliste e democratiche (o sedicenti tali). Oggi l'incremento della popolazione straniera in Sicilia è divenuto un dato sensibile³³, determinato in larga misura da bambini figli di cittadini stranieri, stabilmente residenti in Italia. Questi stranieri di seconda generazione³⁴ non incontrano difficoltà di inserimento nei contesti scolastici maggiori di quelle sentite dagli altri studenti: le loro abilità linguistiche non dipendono dall'etnia di appartenenza e dalla diversa lingua materna, quanto piuttosto dalla tipologia del contesto familiare e culturale in cui vivono. Non è raro trovare nelle scuole siciliane studenti stranieri, specie alle superiori, che eccellono e che sono leaders nei gruppi studenteschi. Parlano un dialetto siciliano, alimentato da ricchezza lessicale, che rispetta intonazione, pause e durata; non ti accorgi che sono diversi dagli studenti italiani se non quando li hai guardati³⁵. Eppure l'attuale ordinamento legislativo li definisce "alunni di cittadinanza non italiana"³⁶, anche se nati in Italia ma da genitori stranieri.

Un ragionamento diverso si deve rivolgere agli alunni che, nati fuori dall'Italia, arrivano con le famiglie e non conoscono la lingua e la cultura del Paese accogliente. Ad essi le scuole indirizzano diverse iniziative progettuali che solitamente si basano sia sull'avviamento allo studio dell'italiano L2³⁷, che su attività di rafforzamento dei processi di

³³ Si veda CARITAS/MIGRANTES (2009), cit. (p.8); come anche i dati del MIUR, gli indici di incremento ISTAT e i relativi dati annuali che sintetizzano la situazione nelle varie città. Dalla comparazione tra questi dati, che naturalmente non intercettano tutte le presenze irregolari, si può affermare con una certa approssimazione che la popolazione immigrata in Sicilia raggiunga il 3% dell'intera popolazione (dati aggiornati al 31.12.2009).

³⁴ Cfr. COLOMBO E. (2009), *Una nuova generazione di italiani: l'idea di cittadinanza tra i giovani figli di immigrati*, Angeli Milano. QUEIROLO PALMAS L. (2006), *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata e spazi urbani*, Franco Angeli, Milano.

³⁵ Aggirandosi per i mercati rionali di Catania o Palermo, si sentono le voci dei venditori che invitano a visionare i loro articoli mescolate in un continuo soprapporsi di frasi simili, la cui fonte sonora non può essere distinta tra italiani e stranieri: tutti parlano allo stesso modo.

³⁶ "Sono considerati alunni con cittadinanza non italiana gli studenti, anche se nati in Italia, iscritti alle scuole di ogni ordine e grado, con entrambi i genitori di nazionalità non italiana. La legislazione scolastica italiana propone una distinzione tra minori figli di cittadini comunitari, che sono iscritti di norma alla classe della scuola d'obbligo successiva per numero di anni e di studio a quella frequentata con esito positivo nel Paese di provenienza, e gli alunni extracomunitari"[DLgs. 16 aprile 1994, n. 297, articoli 115 e 116].

"Tutti gli alunni con cittadinanza non italiana, qualora siano in età scolare, anche se sprovvisti di permesso di soggiorno, devono essere iscritti presso una istituzione scolastica"[DPR. 31 agosto 1999, n. 394, articolo 45].

³⁷ L'attenzione rivolta all'insegnamento della lingua italiana a favore degli alunni stranieri è stato il primo passo attuato dalle scuole per garantire l'alfabetizzazione nella nuova lingua ed il consolidamento delle abilità audio-orali nella L1. Per un approccio sistematico alla questione si veda SIRNA TERRANOVA C. (1997), *Pedagogia Interculturale. Concetti*,

integrazione³⁸. Nelle classi siciliane il fenomeno delle presenze straniere si è diffuso a pelle di leopardo nel senso che le percentuali di Palermo, Catania, Messina sono più significative di quelle di altre province³⁹. Il dato complessivo però è in crescita costante, come anche in aumento è l'insuccesso scolastico degli alunni stranieri accolti in classi dove il profitto è già compromesso, secondo quanto indicano i rapporti dell'OCSE PISA⁴⁰. La sommatoria degli scarsi redimenti scolastici rende necessario affrontare il problema come un ambito comune che, pur avendo origini diverse, presenta fenomenologie assai simili. Ad esempio, per quanto riguarda le abilità linguistiche, molti alunni siciliani, provenienti da comunità piccole e da contesti familiari di limitate risorse culturali, mostrano di avere un vocabolario povero, di non padroneggiare le strutture morfosintattiche e di preferire il dialetto in moltissime situazioni comunicative, trovandosi poi a disagio nel familiarizzare con i registri formali. La situazione appare analoga per gli alunni stranieri, se provengono da contesti familiari a basso livello di istruzione. Il formatore si trova dunque a contatto con problemi

problemi, proposte, Guerini Studio, Milano, p. 57 ss.; PASSASEO A.M. (2002), *Comunicazione interculturale e relazioni educative. Un approccio interdisciplinare*, Pensa MultiMedia, Lecce, p. 35 ss.

³⁸ Cfr. VINCIGUERRA M.G., *Le scuole "Polo" per l'integrazione degli alunni stranieri*, in *Scuola e didattica*, n. 6, novembre 2010, p. 42. Ad esempio su iniziativa dell'Ufficio Scolastico Regionale e del Comune di Milano, sono stati attivati i poli START (Strutture Territoriali di Assistenza in Rete per l'integrazione), distribuiti in 4 aree e comprendenti 209 scuole, che hanno così costituito una "Rete territoriale" per condividere saperi e risorse, grazie al distacco di docenti impegnati in attività di coordinamento ed all'ausilio di mediatori culturali, interpreti e docenti facilitatori. L'articolo individua alcuni fattori di criticità che sarebbero alla base dei bassi livelli di prestazione riportati dalle prove INVALSI 2008/10 degli alunni figli di lavoratori migranti: percorso scolastico discontinuo, scarsa padronanza della lingua italiana, presenza di differenti culture nella stessa classe. La C.M. 2/2010, al punto 4, introducendo il tetto del 30 % di alunni non italo-foni (ovvero "con ridotta conoscenza della lingua italiana") nella costituzione delle classi, fatte salve le deroghe degli Uffici Scolastici Regionali, raccomanda altresì di costituire "accordi di rete" tra le scuole distribuite nei territori a forte concentrazione di immigrati. Tali accordi, che dovranno essere siglati tra i direttori didattici e gli Enti locali anche con il coinvolgimento delle organizzazioni no-profit, hanno come obiettivo di promuovere tutte le attività di formazione collaborazione e supporto tra docenti e risorse disponibili.

³⁹ Dati forniti da CARITAS/MIGRANTES (2010), cit. A Palermo, ad esempio, sono stati censiti 4.059 alunni stranieri, a Catania 3.226, a Messina 2.750, portando complessivamente l'incidenza degli alunni stranieri nell'isola al 2,1%.

⁴⁰ Il PISA (Programme International Studying Assessment), organizzato dai Paesi che aderiscono all'OCSE (Organizzazione Internazionale per la Cooperazione e lo Sviluppo), resi noti i dati del 2006 relativi ai framework di lettura, matematica e scienza, ha collocato il Sud-isole in una condizione di rilevante ritardo rispetto alla media OCSE. L'ultimo rapporto OCSE del 2010 (OECD PISA, dicembre 2010, *Nota sui risultati OCSE PISA 2009*), che nella sua quarta edizione propone la *literacy* in lettura come ambito principale di indagine, ha messo in relazione i dati recenti con quelli del 2006. Sono emerse considerazioni interessanti. Per fare qualche esempio, il Sud-Isole, specie Campania, Calabria e Sicilia, con 456 punti, si pone al di sotto della media nazionale italiana (486). Preoccupa in particolare la variabilità tra le scuole in Sicilia, dove si raggiunge l'indice più alto (64%), considerato che "la varianza nelle scuole può indicare una diversa qualità dell'offerta formativa" (p.5).

che si manifestano allo stesso modo e che vengono rilevati da strumenti omogenei (prove d'ingresso, monitoraggi, prove di verifica), pur derivando da specificità individuali e culturali profondamente diverse. La questione si potrebbe orientare verso la necessità di pensare a strumenti di verifica differenziati e personalizzati, ma così facendo si rischierebbe di innescare un'altra problematica, legata alla necessità di adottare per tutti criteri di uniformità. Per comprendere quali strumenti possono essere utilizzati dalla scuola in classi sempre più "meticce" è prioritario percorrere la distanza (e lo squilibrio di "potere") tra il formatore, di cultura eurocentrica ed italoфона, ed il formando, sia esso l'italiano, portatore di identità locale, sia l'alloctono, che giunge in Sicilia con il suo bagaglio di cultura e lingua diverse, sia il figlio di stranieri immigrati, che cerca di elaborare uno stile identitario alternativo.

6. Le priorità del "professionista riflessivo"⁴¹

Le tradizionali forme dell'insegnamento mal si accordano con i contesti multiculturali fin qui descritti, sollecitando per questo il ripensamento degli approcci metodologici, fondati sulla centralità dell'alunno e sui suoi bisogni. Il curriculum implicito può muoversi secondo coordinate di empatia⁴² che collegano il vissuto emotivo del docente alla soggettività *in fieri* dell'alunno. Per costruire uno spazio comunicativo di fiducia, la responsabilità del docente impone, accanto alle già sperimentate pratiche dello studio del contesto, dell'analisi del portfolio dello studente e del suo profilo personale, anche l'esame degli aspetti emotivi del docente-formatore che, senza una tempestiva autoanalisi dei propri pre-giudizi⁴³, difficilmente potrebbe avere una reale occasione di successo nella relazione educativa. Chi ha scelto *l'insegnamento* come professione di fede e di servizio dovrebbe essere in prima fila nell'individuazione del pregiudizio inibitore che attacca le società occidentali dove le "psicosi collettive dell'invasione e dell'assedio" generalizzano paure inconsce, spesso indotte⁴⁴. Generazioni di docenti sono cresciute loro malgrado studiando su testi profondamente segnati da pulsioni etnocentriche⁴⁵. La decolonizzazione del sapere ha cominciato solo di recente a penetrare negli

⁴¹ Nel Rapporto finale del GRL, incaricato di elaborare la riforma Moratti, si legge "...il docente ricercatore dell'insegnamento e professionista riflessivo connette teoria, tecnica e pratica" (pubblicato il 28-11-2010, p. 73).

⁴² PASSASEO, *Comunicazione interculturale*, cit., p. 48 ha posto l'accento sulla sintonia tra il parlante e l'ascolto attivo ed incoraggiante del nativo per allontanare il disagio della disparità comunicativa.

⁴³ Le categorie mentali che il soggetto costruisce nel corso della vita diventano capitale cognitivo utile ad economizzare le forme di conoscenza. Quando questi giudizi impediscono al soggetto di entrare in contatto serenamente con le nuove realtà e le forme della conoscenza, essi sono diventati fattori inibenti nelle esperienze. Per un docente questo rappresenta un handicap che rischia di compromettere la sua professionalità.

⁴⁴ Vedi *supra* nota n. 13.

⁴⁵ PORTERA A. (2000), *l'Educazione interculturale nella teoria e nella pratica. Stereotipi, pregiudizi, e pedagogia interculturale nei libri di testo della scuola elementare*, CEDAM, Padova, 2000.

apparati concettuali dei manuali scolastici, così la nuova *lectio* dell'intercultura non è ancora stata digerita dalla classe intellettuale, dagli operatori culturali e dalla società civile.

Un'altra priorità ineludibile, oltre all'individuazione dei propri pregiudizi, è data dalla capacità di smascherare i nuovi razzismi. Sebbene la storia recente del Nostro Paese mostri che ci siamo allontanati del razzismo dottrinario degli anni '30 - '40, sono ancora assai forti atteggiamenti di esclusione che si manifestano nella discriminazione sistematica, nella criminalizzazione della diversità e nello sfruttamento del lavoratore clandestino⁴⁶. Le nuove maschere del razzismo vengono indossate in tutte quelle circostanze in cui si nega alla diversità il suo diritto di esistere come valore e si sostituisce il razzismo persecutorio con quello più subdolo della differenza. Non meno pericolose appaiono le forme striscianti di intolleranza o l'emarginazione e l'esclusione degli stranieri dall'accesso a servizi, laddove proprio la reale partecipazione dei singoli alla vita sociale consente di verificare il funzionamento dell'integrazione.

Nelle istituzioni scolastiche, per natura chiamate ad essere luoghi di democrazia e di formazione delle "teste ben fatte" (Morin), il confronto con alunni stranieri non è questione che possa essere rinviata da ingiustificato attendismo né da superficiale tolleranza, data dal fatto che "gli alunni stranieri ci sono e fanno numero" nella formazione delle classi. Le iniziative volte all'integrazione degli alunni stranieri, attivate con risultati diversi, sono dei percorsi che si snodano sempre su sentieri locali. Seguono le indicazioni maestre degli orientamenti nazionali ed europei, ma necessitano di tempi lunghi per essere definite in termini di efficacia⁴⁷. I curricoli interculturali passano attraverso gli sforzi comuni della mediazione linguistica, della mediazione culturale, dell'educazione alla mondialità ed all'interculturalità, che esprimono la nuova *Bildung*⁴⁸ della formazione di

⁴⁶ La cronaca italiana non mostra particolare attenzione al fenomeno dello sfruttamento dei lavoratori extracomunitari, mal pagati e senza tutele. Salvo in particolari casi, come per i fatti di Rosarno, la strumentalizzazione mediatica ed il falso buonismo hanno prima fatto gridare allo scandalo e poi trascurato la portata generale del problema. Secondo quanto si è appreso, i disordini provocati dagli immigrati nella cittadina calabrese scaturirono dalla ribellione degli extra comunitari non pagati per la raccolta dei pomodori.

⁴⁷ La Provincia di Udine, ad esempio, ha messo a regime un valido percorso di servizi resi ai cittadini stranieri, accogliendo la massiccia immigrazione dei rifugiati della ex Jugoslavia che si è riversata sul Friuli e sulla Venezia-Giulia. Per la documentazione si veda. AA. VV. (2001), *Immigrazione: l'integrazione possibile*. Inte.Mi. Gra. Udine. Sugli alunni stranieri in particolare è interessante il contributo di Mario Banelli, *Integrazione scolastica*, pp. 217-230. In questo caso la Provincia ha operato per ricomporre il quadro frammentato della mediazione offerta dalle scuole fino a quel momento. Si è proceduto inizialmente a raccogliere le associazioni accreditate per lo svolgimento di corsi di mediazione linguistica; quindi la Provincia ha messo a punto dei criteri comuni di assegnazione delle ore di mediazione linguistica, di educazione all'interculturalità e, naturalmente, di valutazione degli interventi.

⁴⁸ Per un senso più ampio di "formazione umana", si veda VILLANOU TORRANO C. (2005), *La formazione tra tradizione e differenza*, in GRAMIGNA A. (a cura di), *Semantica della differenza, la relazione formativa nell'alterità*, Aracne Roma, pp. 79-105.

insegnanti, formatori-animatori e alunni. Data la complessità dell'argomento occorre dire che per un docente le competenze interculturali vanno ben oltre la semplice conoscenza, più o meno epidermica, degli usi e costumi delle comunità di appartenenza degli alunni immigrati. Le coloriture folcloristiche spesso si esauriscono in forme frammentarie di avvicinamento alla nuova cultura, senza andare oltre l'occasione che le ha prodotte. Anzi quando accade che in una classe non si crei il gruppo "straniero", ma ci si trovi davanti un aggregato di numerose etnie, diventa assai complicato per un docente avere un certo bagaglio di informazioni su tutte le culture rappresentate nel gruppo classe, quando queste siano profondamente diverse tra loro e distanti da quella di appartenenza dell'insegnante.

7. Proposte pedagogiche per la formazione degli insegnanti

Solitamente le attività formative sull'intercultura previste per gruppi di insegnanti muovono dalla conoscenza storica del fenomeno delle migrazioni. Esse propongono dei percorsi di analisi dello sviluppo sociale e culturale delle migrazioni e dell'incidenza di tali fenomeni nelle trasformazioni della *facies* europea, unitamente al quadro teorico dato dai risultati delle ricerche delle scienze umane. L'obiettivo generale è quello di far conoscere meglio l'interdipendenza antropologica, culturale, economica, tra le coordinate geografiche del mondo (non solo Nord-Sud, ma anche Est-Ovest). E tuttavia la conoscenza, variamente approfondita, del background storico dei moti migratori esaurisce un'utilità parziale per l'analisi dei processi di integrazione.

Studi più recenti, nati da fruttuose esperienze sul campo, hanno chiarito che per accostarsi all'alterità con consapevolezza professionale, al docente è anche necessaria la specifica capacità di saper individuare e controllare il pregiudizio che egli ha costruito, spesso in maniera inconsapevole, intorno alla diversità. Lo studio dei processi di integrazione⁴⁹, tanto caro ai contributi specialistici e sempre attuale nei corsi di formazione, deve fondarsi sugli atteggiamenti e sui punti di vista dei *soggetti dell'integrazione*, cioè sui soggetti-attori responsabili, i docenti, e sui soggetti-fruitori, alunni, famiglie e società civile. In questa prospettiva l'attività di formazione e di aggiornamento dei docenti deve tenere conto di un approccio psicologico che permetta ai protagonisti della relazione

⁴⁹ FAVARO G. - LUATTI L. (2004), *A piccoli passi. Osservare le dinamiche dell'integrazione a scuola*, in *Intercultura dalla A alla Z*, Franco Angeli, Roma, pp. 94-126, propongono degli indicatori di integrazione che l'insegnante può adoperare durante l'attività di osservazione: situazione dell'inserimento scolastico e qualità dei risultati; competenza nella lingua italiana, qualità delle relazioni in classe; qualità e quantità del tempo negli scambi extrascolastici; competenza nella lingua materna; situazione di autostima. Questi indicatori esprimono tre aree tematiche relative all'apprendimento, all'interazione ed all'integrità (che indica l'atteggiamento nei confronti della lingua d'origine).

educativa di vivere positivamente le differenze, riconoscendone l'intrinseco valore e mettendo in atto spazi di didattica interculturale⁵⁰.

In una fase iniziale può essere utile approfondire la conoscenza delle categorie epistemologiche di inserimento-annessione, assimilazione, integrazione come percorsi solitamente praticati in una società liberaldemocratica che accoglie stranieri. Al fine di favorire la comprensione degli effetti dell'incontro tra le diverse concettualizzazioni simboliche (individuali e culturali) occorre precisare che le culture attribuiscono differenze ermeneutiche ai valori di senso e che per ridurre lo svantaggio di una cultura rispetto ad un'altra è necessario negoziare significati comuni. Questa negoziazione di significati può tradursi nella formulazione di parametri progettuali, come "la partecipazione per il cambiamento", che possono intercettare le variabili culturali, sociali e linguistiche degli alunni stranieri. In un momento successivo la strutturazione di questo percorso può passare all'autoanalisi dei postulati ideologici che il soggetto docente, imbevuto di cultura occidentale eurocentrica, ha interiorizzato nel corso della vita trasformandolo in forme di pre-giudizio, non eliminabili integralmente, ma che devono essere neutralizzate nei loro aspetti deteriori. In questa fase l'obiettivo è quello di modificare gli atteggiamenti degli operatori-docenti (disfattismo - eccessivo ottimismo). Solo dopo aver imparato a stabilire la giusta distanza con le categorie pregiudiziali a cui ci appoggiamo per economizzare i nostri processi di conoscenza (e che inevitabilmente condizionano i nostri giudizi), potremo come docenti impostare un progetto educativo a vantaggio del soggetto-fruitori. Rafforzata la consapevolezza del pregiudizio negativo che affardella i processi conoscitivi e relazionali, in un momento successivo il gruppo degli insegnanti in formazione, in un percorso improntato alla Ricerca in Azione⁵¹, può prendere in esame i modelli educativi e gli strumenti concettuali più congruenti allo scenario didattico. Nella circolarità e complementarità dello scambio di punti di vista, il gruppo può formulare collegialmente alcuni contenuti didattici declinati in attività programmate che, comprendendo aree tematiche di interesse generale, siano tali da

⁵⁰ Sulla didattica interculturale si orienta da tempo un ambito di studio della pedagogia che ha dato contributi di pregio, nati da esperienze dirette e progetti formativi del personale didattico. Per fare qualche esempio, si veda TASSINARI G. (2002) (a cura di), *Lineamenti di didattica interculturale*, Carocci, Roma. L'Autore offre uno strumento utile per un approccio diversificato ad alcuni contenuti disciplinari (italiano, matematica, arte); DEMETRIO D. - FAVARO G. (2002), *Didattica interculturale, nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Franco Angeli, Milano, p. 81 ss.. Gli Autori focalizzano l'attenzione sulle competenze cognitive che gli insegnanti possono mettere in gioco per una "visione interculturale dei rapporti umani", attivando itinerari narrativi ed autobiografici capaci di attenuare le differenze e tenere aperto il dialogo. In questa direzione si esprime anche LUATTI L. (2006) (a cura di), *Il mondo in classe: educare alla cittadinanza nella scuola multiculturale: proposte, metodi, esperienze, materiali*, UCODEP, Arezzo.

⁵¹ SCURATI C. - ZANNIELLO G. (1993) (a cura di), *La Ricerca Azione, contributi per lo sviluppo educativo*, Tecnodid, Napoli.

coinvolgere gli alunni come portatori di esperienze soggettive⁵². I contenuti dell'educazione all'interculturalità non sono in realtà elementi nuovi rispetto alle tradizionali discipline, né si possono confondere con un distratto senso di appartenenza all'UE. Essi, come obiettivi trasversali di una *paideia* del Terzo Millennio, sono restituiti dalla sintesi di varie educazioni che qualificano l'offerta formativa degli istituti e ne connotano il progetto pedagogico: educazione alla legalità, alla pace, alla convivenza democratica, alla cittadinanza europea, allo sviluppo sostenibile⁵³. Nulla di nuovo, ma interpretato con la lente della prospettiva interculturale.

Per impostare coerentemente un progetto di formazione, raggiunta l'intesa tra il formatore ed i docenti, la conduzione non direttiva può sollecitare una lucida auto-analisi ed auto-riflessione da parte dei partecipanti sulla propria relazione con gli alunni. In realtà non si tratta di una fase ingabbiata in un particolare momento, ma è piuttosto un atteggiamento costante che dovrebbe percorrere e qualificare tutto l'itinerario formativo. L'alternanza tra teoria e prassi sarà data, da un lato, dalla proposta di modelli di analisi e categorie di apprendimenti⁵⁴, e dall'altro da materiali (relazioni, verbali di consigli di classe, annotazioni) che possono essere comunicati al gruppo di formazione in merito agli incidenti critici e alle variazioni di comportamento attuate dagli alunni in risposta agli stimoli. Attraverso lo studio dei casi concreti si può accedere ad una dimensione di flessibilità in modo da passare dalle domande immediate sulle problematiche dell'alunno (ad es. come intervenire su difficoltà linguistiche, difficoltà nell'apprendimento, incertezza nelle abilità di livello, disagio relazionale) alla riflessione critica sugli indirizzi progettuali e sugli strumenti operativi che il gruppo può adottare in contesti multiculturali. L'intervento didattico nelle classi diventa così una fase ulteriore in cui il docente, senza la presenza del formatore, mette in pratica quegli assunti che egli con il gruppo di lavoro ha formulato in precedenza. La condivisione delle buone pratiche educative, che l'esperienza di un docente mette a disposizione di tutti, capitalizza gli sforzi ed al contempo non viene dettata *da voci fuori campo*.

Quando la sfida professionale fa incontrare alunni allofoni, per andare incontro alle difficoltà linguistiche, la conoscenza dei fondamenti della lingua materna degli alunni stranieri non è sempre sufficiente ad accompagnare il discente verso il superamento dello shock culturale⁵⁵, dal

⁵² Ad esempio, si potrebbe proporre agli alunni di raccogliere proverbi o di relazionare su temi familiari secondo il seguente schema: "a casa mia si dice così"; "a casa mia si fa così".

⁵³ A tal proposito si vedano PERUCCA, *La pedagogia interculturale*, cit., p. 39, ed anche BOSELLO P. (2010), *La cittadinanza interculturale nella formazione iniziale dei docenti* in SANTERINI M. (a cura di) in *La qualità della scuola interculturale*, Erickson, Trento, pp. 65-101.

⁵⁴ Ad esempio il modello proposto da DARLA K. DEARDORFF sulle competenze interculturali raccoglie un certo interesse, si veda nota 23.

⁵⁵ Gli interventi compensativi attuati dal multiculturalismo degli anni '70, specie nelle scuole americane alle prese con la massiccia immigrazione dall'America Latina, erano basati su programmi intensivi di insegnamento dell'inglese L2. Nonostante gli importanti

momento che nella comunicazione interculturale i significati vanno messi in una relazione di meta-conoscenze da coordinare e condividere gradualmente⁵⁶. Per queste ragioni la formazione interculturale dei docenti richiede tempi lunghi e grande flessibilità nel pensare e nel sentire il rapporto con l'alunno straniero in maniera aperta⁵⁷, così che egli possa "percepire" la disponibilità del docente attraverso la meta-comunicazione, prima che tramite i canali comunicativi. Per allontanare il pericolo della marginalità degli alunni stranieri⁵⁸ e di quelli svantaggiati, si può dare rilevanza alle identità dei singoli, ed a quel sostrato di appartenenze culturali che ho chiamato *le radici*, strutturando proposte educative animate dalla metodologia della Ricerca-Azione⁵⁹, che conducano alla mobilità degli apprendimenti e delle trasformazioni, *le gambe*. Gli effetti benefici della R-A in generale sono ampiamente riconosciuti dalla letteratura scientifica⁶⁰ e diventano ancora più preziosi nei contesti di apprendimento che devono coniugare categorie epistemologiche e pratiche didattiche con gli universi personali di alunni assai diversi per contesti di provenienza, obbligati però a vivere in condizioni che talvolta non hanno scelto. Come risulta evidente, la qualità peculiare della R-A è data dal suo movimento continuo, a spirale, di riflessione-azione-riflessione. Nonostante ciò occorre sempre tenere presente che il delicato equilibrio di questo tipo di ricerca, fondata su un campionamento limitato e che fatica ad oggettivare i suoi risultati, resta in bilico tra la difficoltà degli operatori a mettersi in gioco e la distanza che intercorre tra mondo scientifico ed urgenze quotidiane e locali delle scuole.

A sostegno della conoscenza degli strumenti concettuali ed attuativi della dimensione interculturale dell'educazione, tra le aree tematiche da

investimenti, questi programmi, vincolati dalla logica assistenziale, produssero una nuova marginalizzazione perché sentiti come un'operazione neocolonialista: la cultura del dominatore proposta ai nuovi arrivati come viatico dell'assimilazione. Così ha sostenuto SIRNA, *Pedagogia Interculturale*, cit. p18 ss.

⁵⁶ PASSASEO, *Comunicazione interculturale* cit., p. 19 ss.

⁵⁷ Questo tipo di approccio è fortemente sostenuto da SUSI F. (1998) (a cura di), *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri. La ricerca-azione come metodologia educativa*, Angeli, Milano.

⁵⁸ Questi soggetti sono definiti tali perché non godono della cittadinanza italiana, essendo in casi figli di genitori immigrati. Nati in Italia possono, in virtù della legge vigente, chiedere ed ottenere in tempi ragionevoli, il diritto di cittadinanza dopo il compimento del diciottesimo anno età. La loro condizione di alunni di un paese ospite li rende beneficiari di un diritto all'istruzione tutelato dalle carte internazionali, ma non ammette per questi minori una reale capacità a negoziare ed il concreto riconoscimento della formazione di cui hanno bisogno. Per i lavoratori la questione della formazione non è del tutto sovrapponibile a quella dei minori, la cui responsabilità e decisionalità restano demandate all'istituzione scolastica ed alle agenzie educative.

⁵⁹ "La Ricerca-Azione è una forma di ricerca educativa che colloca il controllo dei processi di riforma educativa nelle mani di quelli che sono coinvolti nell'azione", così KEMMIS S. (1988), *Educational Research, Methodology and Measurement*, Oxford, p.48.

⁶⁰ Dall'ampia produzione bibliografica degli ultimi trent'anni si possono sezionare testi significativi sia per il carattere epistemologico che per quello didattico: SCURATI - ZANNIELLO, *La Ricerca- Azione, contributi per lo sviluppo educativo*, cit., in particolare pp. 17-25, e pp. 207-225.

prendere in esame durante un corso di formazione può risultare utile rivolgere l'attenzione dei docenti verso i canali di progettazione che fanno dialogare le scuole con gli enti erogatori di finanziamenti specifici⁶¹ per gli alunni stranieri. L'aspetto "burocratico" di tali attività non va infatti considerato marginale o subalterno rispetto al versante informativo e psicologico, per garantire sia l'accesso alla copertura finanziaria⁶² di eventuali progetti (come l'attivazione di corsi di Italiano L2), sia per far conoscere l'*iter* che deve essere percorso da un bambino straniero per usufruire dei servizi scolastici⁶³.

Se la scuola replicasse la marginalità o peggio "l'in-visibilità" degli alunni stranieri, trasformerebbe la diversità in disuguaglianza, negandola come un valore, e sciuperebbe la migliore occasione per educare le nuove generazioni alla progettualità corresponsabile. Il significato di questo valore viene però disconosciuto quando si assume la differenza etnica come scusante per la discriminazione sociale. In qualsiasi modo si voglia porre la questione, il problema bifronte, come lo chiamava Kurt Lewin⁶⁴, della relazione dei gruppi non si risolve senza delle strategie attive su entrambi i gruppi⁶⁵, autoctoni-alloctoni. Per ottenere questo risultato un gruppo non deve rappresentarsi come superiore agli altri (etnocentrismo) inibendo così i fattori di trasformazione e riducendo i gruppi subalterni alla stagnazione.

⁶¹ La sussidiarietà, recepita dalle norme sul federalismo, in Italia condurrà le scuole a rivolgersi con maggiore frequenza agli Enti Locali, prima fra tutte la Provincia, oltre agli Enti come l'ERMI (Ente Regionale per i Migranti) che hanno parte da protagonista nella questione dell'integrazione. In merito alle competenze rivestite dalle Regioni in materia di istruzione e formazione si veda la legge n. 3/2001 e legge 53/2003 art. 7. c. 1. Recentemente si può consultare la *Bozza sul federalismo scolastico*, in "La Tecnica della Scuola", n. 4, del 20 ottobre 2010, pp. 16-19, che rimanda al DLgs. 281/1997. L'attuazione del federalismo scolastico è attesa per il 1 settembre 2011.

⁶² Il coinvolgimento in chiave progettuale delle scuole è spesso carente e ciò provoca un ostacolo di non poco conto all'integrazione delle famiglie immigrate.

⁶³ Per l'iscrizione nelle scuole italiane è necessario il certificato di residenza che può essere rilasciato dal Comune se il cittadino straniero esibisce il permesso di soggiorno. I figli degli immigrati irregolari sono così obbligati a frequentare le scuole private, o peggio, a non godere di una formazione scolastica. Per gli studenti extracomunitari che intendono accedere alle Università è necessario ottenere il visto dall'ambasciata del proprio paese, quindi bisogna dimostrare di conoscere la lingua italiana e pagare preventivamente (ma questo varia da ateneo ad ateneo) le tasse d'iscrizione ai corsi di italiano. Secondo la legge 30-12-1986, n. 943 art. 6, lo studente deve inoltre possedere una carta di credito bancario che gli consenta di mantenersi. Egli può inoltre lavorare per un massimo di 500 ore l'anno. Per un quadro complessivo si veda SUSI, *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri*, cit. in particolare alle pp.117-120. Sull'integrazione degli alunni di cittadinanza non italiana di recente la legislazione di è mossa verso il potenziamento della raccolta dei dati (C.M. n.2 del 28 gennaio 2010), con cui si dispone "l'uso di tabelle contenenti i dati aggregati circa la presenza di alunni suddetti nelle scuole".

⁶⁴ ID. (1980), *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*, Angeli, Milano, p. 261.

⁶⁵ Anzi ogni comunità straniera mostra di avere una sua particolare tendenza, come ad esempio alla stabilizzazione (eritrea, filippina, capoverdiana), al transito (iraniana), alla mobilità (marocchina). Ci sono comunità più chiuse (cinese) e comunità più aperte (sudamericane). E poi all'interno della stessa comunità bisogna andare ad esaminare il singolo caso.

Questo demolirebbe non solo i presupposti dell'educazione interculturale, ma dell'educazione tout court.

Post-nazionale e pluriculturale⁶⁶, l'Europa dovrebbe offrire ai suoi giovani⁶⁷ (europei e non) una classe docente diversa da quella attuale che non ha maturato nel corso degli studi universitari una formazione scientifica interdisciplinare, ma semplicemente disciplinare, abituata a proporre un carico curricolare ancora affardellato dalla rigida ripartizione delle discipline, insegnate secondo una metodologia che raramente struttura l'intervento didattico personalizzato. E soprattutto questi alunni europei incontrano una società che negli ultimi anni ha visto crescere in maniera esponenziale le disuguaglianze.

8. Riflessioni conclusive

Per cercare di sanare lo iato tra le rassicurazioni legittimiste del diritto formale e la sofferenza sociale delle fasce più fragili sono necessarie le riforme di struttura. In attesa che vengano assunte le doverose scelte per l'ammodernamento, continuano ad agire le agenzie sociali ed educative che sono veri "ammortizzatori sociali" ed costruttori di opportunità. Laddove si consuma la frattura più profonda, cioè nella guerra tra poveri (gli italiani più esposti alla crisi economica) e poverissimi (gli immigrati), i luoghi educativi possono riedificare spazi di convivenza e, si auspicherebbe, anche di reciprocità. Data l'instabilità del momento storico, le paradossali contingenze dell'economia mondializzata ed i limiti dei sistemi sociali fortemente corporativistici che segnano lo svilimento democratico, le criticità della scuola non si possono superare con facili esercizi di retorica. Per ritornare a parlare di prassi didattiche fondate sulla centralità dell'individuo bisogna preparare la classe insegnante a pervenire e gestire i conflitti che l'alunno vive nel mondo globalizzato, tenendo ben presente come afferma Perrucca che "l'educazione multiculturale ha il proprio fondamento nell'appartenenza culturale"⁶⁸ alla famiglia, alle amicizie ed ai comportamenti assunti a modello.

⁶⁶ HOMUTH K - ZA L. (1991) (a cura di), *Nuove minoranze in Europa: quale formazione*, Capone Cavallino di Lecce, p. 29 ss.

⁶⁷ TOMASI L. (1992) (a cura di), *I giovani europei ed il processo d'integrazione per una cultura della tolleranza*, Reverdito, Trento, p. 62 ss.

⁶⁸ PERUCCA, *La Pedagogia interculturale*, cit. p. 33. Ed ancora a proposito delle competenze specifiche richieste agli insegnanti in base alla recente normativa italiana la formazione dei nuovi docenti sarà arricchita dall'acquisizione della lingua inglese di livello B2, da competenze digitali, da competenze didattiche atte a favorire l'inserimento degli alunni disabili, che siano funzionali alle competenze disciplinari, psico-pedagogiche, didattiche ed organizzative già fondamentali nella professione docente: si veda FALANGA M., "Come si diventa insegnante: le nuove regole" in "Scuola e didattica", n. 6 novembre 2010, p 41. Per la scuola dell'infanzia e primaria sarà consentito, in prosecuzione al percorso accademico quinquennale, l'accesso programmato al Tirocinio attivo di durata annuale e dal valore abilitante; anche per la secondaria di primo e secondo grado è previsto un anno di Tirocinio attivo accessibile a numero programmato e valevole come abilitazione.

Nella percezione dell'uomo la dimensione "global" è data principalmente da un sistema di relazioni e di possibilità tecnologiche organizzate dal soggetto, a patto che egli vi acceda senza restrizioni e con consapevolezza. Sebbene risulti fondamentale disporre di molte finestre mediatiche sul mondo, la dimensione locale e quotidiana rimane quella più immediata e significativa. L'eterogeneità e la discontinuità della compagine sociale nella scuola siciliana, ad esempio, sono profondamente rappresentate dagli stili di comportamento degli alunni: troviamo ragazzi che provengono dalle piccole comunità collinari o montane, educati in famiglie unite e numericamente ampie, religiose e attaccate a modelli patriarcali e matriarcali, ma troviamo anche alunni che vivono in centri più dinamici, che hanno alle spalle famiglie allargate, permissive e talora assenti. L'alunno straniero, a certe condizioni, può inserirsi nella classe addirittura in posizione di leader, mentre quello proveniente da un contesto culturalmente meno attivo può essere marginalizzato rispetto ai rituali del gruppo. La sfida dell'abile docente-regista si potrà vincere sul terreno dell'azione discreta e non dirigistica, se egli saprà organizzare attività aggreganti e trasversali, in cui il sapere "diverso" si intesse in maniera interdipendente.

L'individuo può realizzare una straordinaria sintesi tra le sue *radici* (di straniero immigrato, o di ragazzo che vive in una comunità piccola o disagiata), che non devono essere mai recise irrimediabilmente, e le sue *gambe*, le prospettive del cambiamento, che lo fanno essere, qui, ma anche altrove, adesso, ma anche poi. A fare da catalizzatore di questa sintesi, è posta la scuola con le sue risorse umane (dirigenti, A.T.A., docenti, alunni e famiglie), per ridurre in termini accettabili la relazione asimmetrica tra autoctoni ed alloctoni, tra alunni fortunati per provenienze familiari culturalmente forti ed alunni svantaggiati per ragioni di contesto, offrendo a ciascun soggetto ricadente sotto la tutela dello Stato ospite la possibilità di sviluppare la sua dimensione personale nella vita associativa. Le istituzioni formative hanno anche un altro compito: possono essere filtro delle anomalie burocratiche e normative di uno stato che respinge gli immigrati, ma che allo stesso tempo si dichiara democratico⁶⁹, quanto può esserlo una democrazia "a numero chiuso". Con ciò non si vuole sostenere che possa esserci democrazia senza doveri-diritti, legalità ed uguaglianza, o che la scuola possa sanare l'irregolarità giuridica. La responsabilità delle istituzioni formative passa attraverso l'adozione di politiche di inserimento attivo e di mediazione non solo con gli studenti, ma anche con le loro famiglie. Una scuola efficiente deve offrire opportunità di mobilità sociale anche a chi scappa dal proprio Paese e ne sceglie un altro a cui dedica le proprie energie morali e materiali, e per questo non dovrebbe ricevere in cambio precarie e nocive condizioni materiali di vita, marginalizzazione sociale e sfruttamento lavorativo. Eppure anche la storia di questa giovane Italia, unita ma traballante, è racconto di emigrazione e marginalità, di vite

⁶⁹ È il caso di ricordare che l'introduzione del reato di immigrazione clandestina (legge 189/2001, detta Bossi - Fini) sia la chiara manifestazione di una tendenza non solo italiana, ma più diffusamente europea, a risolvere l'immigrazione in termini di esclusione.

di sacrificio e famiglie divise. La storia, come corteo di popoli che inseguono il diritto a migliorarsi, si ripete, poco però vogliamo imparare. In questo modo il flusso degli eventi replica se stesso e i migranti di ieri - italiani ed europei - che partivano per le Americhe con la valigia di cartone, sono diventati padroni, affittacamere, o anche semplicemente passanti che per strada vedono lo straniero con la lente del disinteresse e del qualunquismo. Forse così rischiamo di smarrire la parte più autentica del nostro essere: l'*humanitas*, che ci rende uomini.

Bibliografia

A.A. V.V. (2001), *Immigrazione: l'integrazione possibile*. Inte.Mi. Gra., Udine.

AMBROSINI M. (2007), *Integrazione e multiculturalismo: una falsa alternativa*, in M. SANTERINI –REGGIO P. (a cura di), *Formazione interculturale: teoria e prassi*, Edizioni Unicopli, Milano, pp.70-98.

APREA V., *I problemi delle competenze*, in “Nuova Secondaria”, n. 10, 15 giugno 2010, pp. 15-18.

BARILARO C. (1996), *L'immigrazione straniera in Sicilia*, in *Nuovi annali della Facoltà di Magistero dell'Università di Messina*, 13-14, Roma, pp. 221-241.

BAUMAN Z. (2000), *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano.

ID. (2003a), *Dentro la globalizzazione. Conseguenze sulle persone*, Laterza, Bari.

ID. (2003b), *Modernità liquida*, Laterza, Bari.

ID. (2009), *Paura liquida*, Laterza, Bari.

ID. (2010), *Lo spettro dei barbari: adesso e allora*, Bevivino, Milano – Roma.

BERTAGNA G. (2006), *Il pensiero manuale, La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari opportunità*, Rubettino, Bergamo.

BOSELLO P. (2010), *La cittadinanza interculturale nella formazione iniziale dei docenti* in SANTERINI M. (a cura di) in *La qualità della scuola interculturale*, Erickson, Trento, pp. 65-101.

CARITAS/MIGRANTES (2010), *Immigrazione Dossier Statistico 2009, XX Rapporto sull'immigrazione*, Idos, Roma.

COLOMBO E. (2009), *Una nuova generazione di italiani: l'idea di cittadinanza tra i giovani figli di immigrati*, Angeli, Milano.

D'AMICO N., *Federalismo sì federalismo no*, in “Tuttoscuola”, n. 506, novembre 2010, pp. 14-17.

DEARDORFF D. K. (2004), *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in United States*, in “Journal of Studies in International Education”, X, n. 3, pp. 241-266.

EAD. (2008), *Intercultural competence – the key competence in the 21st century?*, Bertelsmann Stiftung and Fondazione Cariplo, Milano.

DEMETRIO D. - FAVARO G. (2002), *Didattica interculturale, nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Franco Angeli, Milano.

FALANGA M., “Come si diventa insegnante: le nuove regole” in “Scuola e didattica”, n. 6 novembre 2010, pp. 39-42.

FAVARO G. - LUATTI L. (2004), *A piccoli passi. Osservare le dinamiche dell'integrazione a scuola*, in *Intercultura dalla A alla Z*, Franco Angeli, Roma, pp. 94-126.

GIUNTA LA SPADA A., *La dimensione europea dell'istruzione*, in “Nuova Secondaria”, 15 giugno 2004, pp. 9-13.

GOBBO F. (2004), *Dal multiculturalismo americano all'intercultura: il contributo del Consiglio d'Europa* in FAVARO G. - LUATTI L. (a cura di), *Intercultura dalla A alla Z*, Franco Angeli, Milano, pp. 38-49.

HABERMAS J - TAYLOR CH. (2007), *Multiculturalismo, lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli, Milano.

HOMUTH K. - ZA L.(1991) (a cura di), *Nuove minoranze in Europa: quale formazione*, Capone Cavallino di Lecce.

KEMMIS S. (1988), *Educational Research, Methodology and Measurement*, Oxford.

KYMLICKA W. (1999), *La cittadinanza multiculturale*, Il Mulino, Bologna.

LUATTI L. (2006) (a cura di), *Il mondo in classe: educare alla cittadinanza nella scuola multiculturale: proposte, metodi, esperienze, materiali*, UCODEPL, Arezzo.

LEWIN K. (1980), *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*, Angeli, Milano.

MANERI M. (2001) (a cura di), *L'insicurezza dei cittadini e delle città: i nuovi conflitti sociali*, Il Mulino, Bologna.

MANERI M. – MELI A. (2007)(a cura di), *Un diverso parlare: il fenomeno dei media multiculturali in Italia*, Carocci, Roma.

MANTOVANI S. (1998) (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano.

MARI G. (1995), *Oltre il frammento*, La Scuola, Brescia.

MIUR, Direzione Generale per gli Studi, la Statistica ed i Sistemi informativi, giugno 2010, *Dossier “La Scuola statale- sintesi dei dati 2009-2010. Situazione organico di fatto”*.

MORIN E. (2000), *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano.

OECD PISA, *Nota sui risultati OCSE PISA 2009*, dicembre 2010.

PASSASEO A.M. (2002), *Comunicazione interculturale e relazioni educative. Un approccio interdisciplinare*, Pensa MultiMedia, Lecce.

PALIDDA S. (2009a), *Sicurezza urbana e controllo sociale*, IUAV Venezia.

ID. (a cura di) (2009b), *Razzismo democratico: la persecuzione degli stranieri in Europa*, Agenzia X, Milano.

PELLEREY M., *Ripensare le competenze e la loro identità nel mondo della scuola e della formazione*, in “Orientamenti Pedagogici”, Erickson, n. 4 (340), agosto 2010, pp. 619- 649.

PERUCCA A. (1996), *La pedagogia Interculturale*, in PERUCCA A. (a cura di), *Pedagogia interculturale e dimensione europea dell'educazione*, Edinova, Lecce pp.19-44.

PORTERA A. (2000), *l'Educazione interculturale nella teoria e nella pratica. Stereotipi, pregiudizi, e pedagogia interculturale nei libri di testo della scuola elementare*, CEDAM, Padova.

QUEIROLO PALMAS L. (2006), *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata e spazi urbani*, Franco Angeli, Milano.

ROBINS R. (1998), *Storia della linguistica*, Il Mulino Bologna.

SCURATI C. - ZANNIELLO G. (1993) (a cura di), *La Ricerca Azione, contributi per lo sviluppo educativo*, Tecnodid, Napoli,

SANTARONE D. (2006) (a cura di), *Educare diversamente, Migrazioni Differenze Intercultura*, Armando Editore, Roma.

SERRA R. (1992), *L'Immigrazione straniera in Italia: un percorso bibliografico. Programma di sociologia internazionale*. I.S.I.G. (Istituto di sociologia Internazionale di Gorizia) Gorizia.

SIRNA TERRANOVA C. (1997), *Pedagogia Interculturale. Concetti, problemi, proposte*, Guerini Studio, Milano.

SUSI F. (1998) (a cura di), *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri. La ricerca-azione come metodologia educativa*, Angeli, Milano.

TOMASI L. (1992) (a cura di), *I giovani europei ed il processo d'integrazione per una cultura della tolleranza*, Reverdito, Trento.

TASSINARI G. (2002) (a cura di), *Lineamenti di didattica interculturale*, Carocci, Roma.

TODOROV T. (2009), *La paura dei barbari, oltre lo scontro delle civiltà*, Garzanti, Milano.

VILLANOU TORRANO C. (2005), *La formazione tra tradizione e differenza*, in GRAMIGNA A. (a cura di), *Semantica della differenza, la relazione formativa nell'alterità*, Aracne, Roma, pp. 79-105.

VINCIGUERRA M.G., *Le scuole “Polo” per l'integrazione degli alunni stranieri*, in “Scuola e didattica”, n. 6, novembre 2010.

WALLERSTEIN I. (1982), *Il sistema mondiale dell'economia moderna*, Il Mulino, Bologna.

ZAGGIA C. (2008), *L'università delle competenze, progettazione e valutazione dei corsi di laurea nel processo di Bologna*, Franco Angeli, Milano.

ZANI A.V.(2005), *Formare l'uomo europeo*, Città Nuova, Roma.