

A cura di Bruno Cacco

L'intercultura

Riflessioni e buone pratiche

S
F



SCIENZE DELLA FORMAZIONE

FrancoAngeli

A cura di Bruno Cacco

L'intercultura

Riflessioni e buone pratiche

FrancoAngeli

In copertina: Celestino Gallo, Lezioni americane, 1995

Copyright © 2007 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

Prefazione, di *Fiorella Farinelli* pag. 7

Parte I – Riflessioni sull’intercultura

1. Intercultura e scuola: l’integrazione culturale nel sistema scolastico italiano, di *Fiorella Farinelli* » 11
2. L’immigrazione in Italia. Tra vecchi problemi e nuove opportunità, di *Fulvio Pellegrini* » 26
3. La comunicazione interculturale: dalle dinamiche sociali alla vita di classe, di *Floriana Perna, Maria Grazia Menegaldo* » 61
4. Aspetti psico-pedagogici dell’accoglienza in prospettiva interculturale, di *Renata Tomei, Milena Lombardi* » 81
5. A comunicare s’impara, di *Rossana Garau* » 94
6. Bilinguismo ed insegnamento dell’italiano L2, di *Sergio Worms* » 105

Parte II – Esperienze e buone pratiche interculturali

1. Esempi e proposte di buone pratiche per la didattica a stranieri nella scuola primaria, di *Maria Grazia Menegaldo* » 129
2. Per una scuola superiore interculturale: proposte di strumenti e materiali didattici, di *Floriana Perna* » 172
3. Il progetto Equal P.A.L.M.S.: Percorsi di Accompagnamento al Lavoro per Minori Stranieri non accompagnati, di *Gianna Nicoletti* » 187
4. L’accoglienza e l’integrazione socio-linguistica nel volontariato sociale, di *Augusto Venanzetti* » 196

5. Una proposta per un percorso di accoglienza e integrazione degli alunni stranieri, di <i>Renata Tomei, Milena Lombardi</i>	pag. 206
Postfazione, di <i>Bruno Cacco</i>	» 216
Ringraziamenti	» 221

Appendice

MIUR, “Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri”	» 223
Elenco degli autori	» 239

Prefazione

di Fiorella Farinelli

Questo volume, dedicato all'educazione all'interculturalità e all'insegnamento della lingua italiana agli stranieri, nasce dalla passione e dall'intelligenza di Bruno Cacco. Nell'ottobre 2006, quando la sua vita divorata da una tormentosa malattia era ormai sul punto di spegnersi, Bruno scriveva gli "appunti" che lo concludono. Ci teneva a dare conto di un progetto che aveva guidato, e su cui aveva investito molto. Si trattava, questa volta, di documentare il metodo e lo svolgimento di un'azione "finalizzata alla formazione del personale insegnante impegnato nelle classi plurilingue per la presenza di alunni stranieri", di cui era stato responsabile per incarico dell'Ufficio Scolastico regionale del Lazio. Gli appunti sono brevissimi, poco più dell'incipit di un rapporto che avrebbe dovuto essere, come nella sua abitudine e nel suo stile, puntuale, dettagliato, capace di restituire non solo a chi gli aveva affidato il compito ma anche a chi aveva partecipato all'esperienza, il suo significato, il suo andamento, i suoi risultati. E che avrebbe sicuramente portato le tracce, perché Bruno non le nascondeva mai, delle difficoltà incontrate, delle criticità, dei problemi ancora irrisolti. Scrivere, del resto, non gli dispiaceva affatto; era di quelli che nella riflessione lenta cui si è costretti nell'esercizio della scrittura vedono un fare che aggiunge valore a quello che si è fatto; e incoraggiava sempre colleghi e collaboratori a mettere nero su bianco le esperienze e le proposte, superando ogni pigrizia.

Appunti brevissimi, questa volta, per una stesura che non ha avuto il tempo di sviluppare, e tuttavia una lezione di metodo. Come evitare, in un'attività di formazione rivolta a insegnanti, le trappole del metodo più facile ma solitamente inefficace, quello della lezione cattedratica, della conferenza da cui si può uscire gratificati ma che non cambia niente nei comportamenti e nelle pratiche didattiche. Come risolvere il problema dell'assenza o della disomogeneità, nel contesto del sistema scolastico del Lazio in cui le esperienze di eccel-

lenza nell'integrazione dei migranti non sono numerose, della domanda formativa da parte degli insegnanti. E poi che cosa scegliere, se un investimento formativo su un gruppo ristretto o viceversa su un gruppo ampio.

La soluzione sarà partire dall'emersione del vissuto interiore degli insegnanti stessi che, a confronto con l'immigrazione, "si connota spesso di pregiudizi e di stereotipi, dando origine anche a reazioni di rifiuto, di ansia, di inquietudine, o di buonismo paternalistico, o di accettazione acritica di esotismo esteriore" La strumentazione didattica – pensava Bruno – è importante, ma solo se si sia capaci di fare i conti con le reazioni "di chi si deve confrontare quotidianamente con persone con altri parametri culturali, che spesso non ci capiscono, che ci costringono a modificare il modo di fare scuola proprio del sistema italiano". La formazione, quindi, come riflessione prima di tutto su se stessi, sulle forme, i contenuti, la temperatura della relazione educativa, sulle pratiche professionali. Una lezione di metodo imparata alla scuola media statale Daniele Manin, situata nel quartiere più multietnico di Roma, che divenne sotto la sua direzione il più importante laboratorio delle strategie dell'accoglienza, dell'insegnamento dell'italiano come seconda lingua, dell'educazione all'interculturalità. Di una ricerca-azione vivificata anche dalla presenza nella scuola di un Centro Territoriale per l'educazione permanente frequentato da un numero altissimo di adulti stranieri.

Bruno Cacco conosceva e studiava il pensiero pedagogico, ed era anche un uomo di sinistra. Ma tutto il suo lavoro è stato ispirato ad un pragmatismo pedagogico basato sulla ricerca didattica sul campo. E alieno da ogni ideologismo. Era pienamente consapevole, per esempio, che i valori e le pratiche della solidarietà non discendono da convinzioni astratte, ma sono un obiettivo – molto difficile – da costruire con pazienza, nel concreto della relazione educativa, nel vivo della pratica professionale. Sono state queste qualità che hanno fatto di Bruno una guida autorevole e un riferimento indiscusso per moltissimi insegnanti, anche fuori della realtà di Roma e del Lazio. E una figura rispettata ed amata dagli allievi, giovani e adulti, italiani e stranieri. La sua esperienza educativa, del resto, era di quelle a tutto tondo, ricca e densa proprio perché non circoscritta ai soli contesti dell'istruzione formale. Da giovane era stato tutor nelle "colonie" estive Olivetti, aveva poi lavorato anche nelle scuole di frontiera, sempre attento e appassionato all'educazione degli adulti con bassi livelli di istruzione, dalle 150 ore ai Centri di educazione permanente.

I contributi raccolti in questo volume, tutti molto seri e di notevole valore scientifico, sono anche una testimonianza del valore civile e pedagogico del suo lavoro.

Parte prima
Riflessioni sull'intercultura

1. Intercultura e scuola: l'integrazione culturale nel sistema scolastico italiano

di Fiorella Farinelli

1. L'educazione interculturale è una questione difficile. Perché si misura con una realtà contraddittoria e multiforme qual è quella dell'immigrazione, ma anche per altri motivi che il discorso pubblico tende spesso ad oscurare o rimuovere. Può infatti apparire scabroso e imbarazzante, anche dove c'è maggiore apertura all'integrazione degli stranieri, dover riconoscere che allo sviluppo dell'interculturalità non bastano comportamenti e politiche ispirate all'accoglienza, alla solidarietà, ai diritti di ognuno alle pari opportunità. E tuttavia è evidente che, avendo le relazioni interculturali tra gruppi e tra persone una valenza inevitabilmente "bifronte", l'interculturalità e i processi educativi che ad essa traggono richiedono evoluzioni culturali e dei modi di essere che non riguardano solo le minoranze e che interrogano invece nel profondo anche le maggioranze. Che coinvolgono insomma sia "loro" che "noi". Ed è qui, comprensibilmente, l'origine dell'imbarazzo, delle incertezze, delle difficoltà: tanto più acute quanto più si dia per scontato che devono essere gli altri a dover cambiare per assomigliare il più possibile a noi, e che questo è in fondo il vero obiettivo dei processi di integrazione.

Tutto ciò non riguarda ovviamente solo la scuola, che rischia anzi su questo come su altri temi di vedere compromessi o addirittura vanificati i risultati del suo impegno se il contesto in cui opera si muove su altre lunghezze d'onda. Ma è fuori di dubbio che è proprio nei luoghi della formazione intenzionale che si giocano le partite più decisive, sul piano concreto e simbolico. È perciò preoccupante che, a venti anni dall'inizio dell'immigrazione straniera nel nostro paese, la ricerca pedagogico-didattica sull'interculturalità, cioè su come educarci reciprocamente, noi e loro, a una convivenza che sia confronto, scambio, condivisione e reciproco avvicinamento, venga praticata quasi esclusivamente nelle realtà scolastiche connotate da una presenza particolarmente significativa di ragazzi di altri paesi: quasi che non ci sia ovunque bisogno, in una realtà glo-

balizzata e in un paese sempre più multietnico, di modelli e pratiche di formazione capaci di sviluppare in tutti i giovani, anche in quelli che non hanno uno straniero per compagno di banco, una mentalità adeguata. Fatta della capacità di accettare il diverso da sé riconoscendolo uguale, di plurilinguismo, di anti-razzismo, di conoscenza e curiosità per altre culture, di ragionevole e ragionante relativismo, di ricerca e condivisione dei valori transculturali. Ed è anzi scoraggiante – segno, probabilmente, di una complessiva immaturità del nostro paese nei confronti dell’immigrazione – che le riflessioni sull’educazione interculturale si caratterizzino di frequente per un accentuato pedagogismo moraleggiante, che si traduce in richiami a un astratto dover essere fatto soprattutto di buoni sentimenti, che non morde ancora abbastanza sull’impostazione culturale dell’insegnamento, non rimette in discussione contenuti e programmi, non rilegge gli assunti valoriali esplicitamente o implicitamente veicolati nella relazione educativa.

Non siamo, però, all’anno zero. Se le tematiche dell’educazione interculturale costituiscono in Italia un ambito di ricerca relativamente nuovo per il fatto che il fenomeno dell’immigrazione si è prodotto in ritardo rispetto ad altri paesi europei, disponiamo però di un patrimonio non irrilevante di esperienze e di ricerche sul campo condotte nelle scuole e nei centri di educazione degli adulti. Possiamo inoltre utilizzare l’esperienza, i risultati, le riflessioni di altri paesi europei, che da più tempo si misurano con il pluralismo etnico, culturale, religioso dentro i sistemi educativi di prima formazione, la formazione continua, il lifelong learning. Potremmo, infine, tornare a riflettere – ma anche qui il rimosso è imponente – con la storia interessante e relativamente recente delle grandi migrazioni italiane all’estero e all’interno. E con gli insegnamenti che potrebbero derivarne.

2. Del patrimonio di esperienze, riflessioni, elaborazioni di cui disponiamo, una parte assai significativa è quella – presentata da diversi e interessanti contributi anche in questo volume – che riguarda la didattica per l’apprendimento dell’italiano come lingua diversa da quella originaria o da quella quotidianamente utilizzata nei contesti familiari. Si tratta, con tutta evidenza, di un campo di grandissima importanza, e tanto più quando gli alunni di nazionalità diversa non sono nati in Italia o non vi sono arrivati nei primissimi anni di età, non sono figli di coppie miste, non hanno già avuto modo di familiarizzarsi con la lingua del paese ospite. Le difficoltà maggiori, su cui la scuola deve essere pronta ad intervenire con metodi appropriati e sperimentati, riguardano i cosiddetti “minori ricongiunti”, soprattutto se non conoscono nessuna lingua europea. È qui il vero banco di prova delle tecniche di accoglienza e di accompagnamento in aula. Al problema della non conoscenza dell’italiano che serve per

partecipare all'esperienza scolastica, si impastano difficoltà emotive spesso molto acute. Il disorientamento dell'impatto in una realtà del tutto nuova, il rimpianto del paese e degli affetti che si sono lasciati, il doversi adeguare in fretta a stili di vita e di comunicazione sconosciuti. In numerose realtà scolastiche del nostro paese si sono sviluppate pratiche di buon livello, di cui esiste un'ampia documentazione. Un certo numero di insegnanti, del resto, hanno avuto la possibilità di seguire corsi di specializzazione promossi da più attori comprese le università; fanno parte di reti di scuole molto attive nella ricerca didattica e educativa e hanno costituito vere e proprie comunità di apprendimento; elaborano testi, manuali, prove d'ingresso e di uscita. Preziosa, a questo proposito, è l'esperienza dei corsi di alfabetizzazione linguistica e socio-culturale attivati nei Centri Territoriali di Educazione degli adulti, frequentati ogni anno da diverse decine di migliaia di adulti stranieri. Nei Centri si svolgono anche prove per ottenere una certificazione della conoscenza della lingua italiana cui possono accedere anche persone di ogni età che non ne frequentano i corsi. Tutto ciò è promettente, e costituisce una risorsa importante sia per il sistema educativo di tipo formale sia per le attività formative o di promozione culturale non finalizzate al conseguimento di titoli di studio e di qualifiche.

L'apprendimento della lingua italiana, ovviamente, è una condizione essenziale di ogni programma di educazione interculturale. Rende possibile la comunicazione, la costruzione di un discorso comune e, attraverso questa via, una conoscenza reciproca non banale e non superficiale. Ma la lingua non è tutto, e comunque non basta da sola ad assicurare l'integrazione se mancano o non sono sufficientemente sviluppate relazioni educative e pratiche didattiche orientate intenzionalmente all'interculturalità. Può succedere, anzi, che proprio la percezione da parte degli studenti stranieri di un clima povero di un'effettiva disponibilità all'accoglienza e al dialogo e di una didattica orientata esclusivamente all'apprendimento dello strumento blocchi o indebolisca lo stesso impegno ad approfondire e a perfezionare la competenza linguistica. Se a molti adulti stranieri, che restano chiusi nella propria comunità di appartenenza anche perché costretti a prestazioni lavorative senza prospettiva alcuna di evoluzione professionale, capita di accontentarsi anche dopo anni di residenza e lavoro in Italia degli strumenti linguistici appena sufficienti a una comunicazione elementare o strettamente funzionale all'espletamento delle prestazioni richieste, rischi analoghi possono profilarsi anche nell'esperienza scolastica. Dove non si è coinvolti in relazioni significative, dove la scuola non si fa terreno di un riconoscimento reciproco basato su qualcosa di più e di diverso dal solo "rispetto delle differenze" – un approccio politicamente corretto, ma freddo e distante dalla complessità anche emotiva di quello interculturale e dei suoi processi – anche nell'apprendimento scolastico dell'italiano può farsi debole o

venir meno lo stimolo o la capacità di migliorare. Allora si registra il fenomeno della stasi linguistica, connotato dalla rinuncia ad andare oltre il padroneggiamento di costrutti semplici e di un lessico povero, che porterà quasi inevitabilmente a decidere di non proseguire in percorsi formativi complessi o a non riuscire a portarli a termine. In ogni caso, essendo impossibile una comunicazione evoluta e capace di misurarsi con i diversi registri e codici, ci saranno ritardi ed ostacoli sulla strada già difficile dell'integrazione sociale e culturale. Il grado di apprendimento dell'italiano – sottolinea in questo volume il contributo di Worms¹ – è proporzionale al grado di integrazione sociale: da un lato ne dipende, dall'altro la condiziona.

3. Ma può davvero succedere che anche nella scuola, l'ambito in cui in Italia si fanno, al momento, le migliori prove di integrazione socio-culturale degli immigrati, manchi o sia troppo debole l'apertura verso l'altro? Naturalmente sì, perché – come scrive in queste pagine Menegaldo² – “l'apertura verso l'altro non è un atteggiamento innato, ma è il risultato di una formazione mirata, alla quale concorrono più agenzie”. Ed è ovvio che la stessa agenzia-scuola deve essere specificamente formata a questo compito: in primo luogo attraverso attività formative che mettano gli insegnanti in grado di misurarsi con l'educazione all'interculturalità. Occorrono nuove competenze professionali e nuovi strumenti tecnici, ma anche una formazione culturale e politica, e forse anche etica. Non bastano, infatti – sempre che ci siano e siano davvero capaci di scardinare intolleranze e pregiudizi – i buoni sentimenti. E non è sempre facile, anche per gli insegnanti che pure dell'immigrazione vedono la faccia più rassicurante ed attraente, tenere sotto controllo gli stereotipi veicolati da numerose potenti agenzie, sottrarvisi, superarli, interiorizzare ed elaborare quel “ti accolgo anche se sei differente da me, ti rispetto perché mi identifico con te” che è la sintesi estrema di un atteggiamento mentale ed etico orientato all'interculturalità. Non è facile in particolare in un paese come l'Italia in cui sono ancora negati agli stranieri i diritti che meglio e più di altri sono costituzione materiale e simbolica della cittadinanza, cioè quelli della partecipazione attiva, in forma di elettorato attivo e passivo, alla vita democratica. In cui i media tendono a replicare incessantemente un'immagine negativa dell'immigrato come persona non istruita e tendenzialmente pericolosa. In cui sul piano simbolico come su quello effettivo gli stranieri sono tenuti ai margini della società, confinati in comparti del mercato del lavoro e in prestazioni poco qualificate pro-

¹ Sergio Worms. Bilinguismo e insegnamento dell'italiano lingue 2.

² Maria Grazia Menegaldo. Esempi e proposte di buone pratiche per la didattica a stranieri nella scuola primaria.

fessionalmente e con scarse possibilità di miglioramento. Esclusi, anche se hanno i titoli di studio adeguati, dall'esercizio delle proprie competenze professionali nel lavoro pubblico, e privati nella maggioranza dei casi dalla possibilità di farsi riconoscere qualifiche, diplomi, lauree conseguiti nei paesi di origine. E per di più in un contesto condizionato, dopo l'11 settembre, dalla tempesta del "conflitto di civiltà" e dalla paura del terrorismo di matrice islamica che allunga ombre inquietanti sull'intera, e in verità diversificata e articolatissima, realtà dell'immigrazione.

È in questo quadro che possono verificarsi episodi sconcertanti, ma significativi della contraddittorietà dei processi, pur complessivamente positivi, che si sono avviati nel sistema educativo. È di poco tempo fa, per esempio, lo scompiglio provocato, in una scuola primaria del centro Italia frequentata da un gruppetto di bambini appartenenti ad una comunità Rom, da un microconflitto sul tema del "mancato ringraziamento". I ragazzini Rom, sebbene richiamati dagli insegnanti, si rifiutavano ostinatamente di pronunciare anche un semplice "grazie" quando ricevevano dai compagni o dalle maestre un regalo, una cortesia, un aiuto. E i genitori, pur convocati per iscritto dagli insegnanti, non si erano mai fatti vivi. Un'intollerabile prova di cattiva educazione? Il segno di un'insostenibile arroganza dell'intera comunità di appartenenza? Comunque sia, bisognava – secondo le maestre – che la scuola ne venisse finalmente a capo, e che il dirigente scolastico, per evitare che il cattivo comportamento di alcuni contagiasse gli altri e per dare una lezione a quei riottosissimi genitori, prendesse qualche severo provvedimento. Solo l'intervento di un mediatore culturale predisposto dal Comune responsabile del programma di scolarizzazione dei Rom (e preoccupatissimo che una qualche improvvida decisione della scuola potesse compromettere un impegno già difficile di persuasione delle famiglie a rispettare l'obbligatorietà dell'istruzione), fu in grado di sciogliere altrimenti la questione. Prima spiegando alla comunità professionale – testi di antropologia alla mano – che il comportamento dei bambini derivava dalle regole di quella comunità, di recentissimo insediamento in Italia, secondo cui né i bambini né i malati né gli anziani devono mai ringraziare per quello che ricevono dalla propria comunità, e proprio per sottolineare che è suo dovere e suo valore condiviso farsi pienamente carico di ogni debolezza e fragilità dei suoi membri. Poi facendo notare che i genitori, non conoscendo l'italiano scritto, non potevano leggere la convocazione della scuola e, forse, non l'avevano neppure avuta fra le mani perché i loro figli sapevano bene che non avrebbero potuto capirla. Quella volta dal muro contro muro non fu troppo difficile passare a un clima diverso, più attento ed aperto a un confronto interculturale tra gli adulti, genitori e insegnanti, e poi tra questi e gli alunni: a una ridefinizione collettiva delle regole della comunità scolastica, a una spie-

gazione reciproca delle differenze culturali e dei loro perché. Ma quanti casi analoghi, anche più scottanti e complessi, possono verificarsi solo perché non si conosce abbastanza della realtà storica e culturale in cui si opera e, prima ancora, non si ha la prudenza di non correre immediatamente alle spiegazioni più semplici e stereotipate? E quali effetti possono derivare da comportamenti di questo tipo su ragazzini e famiglie in bilico tra diverse culture e modelli sociali, disorientati da passaggi di vita spesso agri e difficili, e talora poco convinti dell'importanza dell'istruzione?

Ci è voluto del tempo, del resto, anche in alcune scuole dell'obbligo frequentate da ragazzi cinesi di recentissima immigrazione, perché gli insegnanti capissero i motivi per cui non erano mai i genitori dei singoli allievi a presentarsi a scuola ma sempre un fantomatico "zio" di età piuttosto avanzata che pretendeva di occuparsi di tutti. Ragazzi orfani? Minori approdati in Italia senza famiglia? O un vero e proprio rifiuto di interloquire con l'istituzione scuola, tipico di una comunità sostanzialmente ostile e diffidente che si apre con grande lentezza e difficoltà al rapporto con le nostre istituzioni? Niente di tutto questo. Piuttosto gli effetti dell'antica tradizione culturale di una comunità fortemente gerarchizzata che, proprio per il grande valore che attribuisce all'istruzione dei giovani, affida al suo più autorevole rappresentante – che è tale, fra l'altro, anche perché l'italiano che conosce gli consente di svolgere funzioni di rappresentanza e di relazioni esterne – il compito di occuparsene, e quindi di tenere i rapporti con l'istituzione scuola e con i suoi insegnanti. Inadeguate, quindi, e perfino pericolose le reazioni di qualche professore irritato dal dover interagire con una comunità che risponde a valori e regole sconosciute piuttosto che, come d'abitudine, con singoli genitori ansiosi dell'andamento scolastico dei propri figli a cui, almeno apparentemente, non si deve spiegare niente del funzionamento degli apparati educativi e con cui non occorre discutere o negoziare le questioni di fondo. Ed utilissima, anche qui, l'azione dei mediatori culturali e, più in generale, una pratica di relazioni e di conoscenza reciproca tra dirigenti e operatori della scuola e comunità di appartenenza degli allievi. È un topos dell'immigrazione, anche di altre provenienze, che, almeno nel primo impatto con la nuova realtà, le singole persone facciano forte affidamento sulle loro comunità e abbiano un qualche timore a presentarsi come singoli portatori di valori e di interessi (per non parlare dell'imbarazzo connesso al non padroneggiamento della lingua del paese ospite). Non succede d'altra parte anche a noi, nelle situazioni di difficoltà o di incertezza, di chiedere il supporto di organismi di rappresentanza, associazioni, sindacati, partiti, e perfino amici degli amici?

Fraintendimenti e difficoltà ricorrono del resto frequentemente anche sul piano della relazione educativa e delle pratiche didattiche, soprattutto quando

gli allievi approdano da noi avendo già frequentato una o più classi delle scuole dei paesi di origine, caratterizzate spesso da metodologie fortemente diverse dalle nostre. Capita, per esempio, che gli allievi abituati a non prendere mai l'iniziativa di interloquire direttamente e singolarmente con l'insegnante non riescano a farlo neppure se sollecitati; e che, anzi, almeno all'inizio, interpretino come una mancanza di riguardo nei confronti degli insegnanti e come effetto di una loro presunta mancanza di autorevolezza che i loro compagni lo facciano. E capita anche che gli insegnanti nel loro silenzio leggano i segni di una difficoltà di apprendimento, o di un'estraneità alla vita scolastica che in verità non c'è; o che si irritino e restino turbati quando ragazzi abituati ad un apprendimento incentrato sulla memorizzazione e sulla ripetizione corale di quanto memorizzato, reagiscono negativamente agli inviti a un'espressione tutta individuale o a una rielaborazione personale ed autonoma dei contenuti. Bisogna avere una preparazione specifica, disporre di servizi di consulenza e di mediazione, conoscere come certe criticità sono state affrontate e risolte in altre scuole per poter evitare di fare o di ricadere in errori che possono compromettere la relazione educativa e l'efficacia dell'insegnamento.

4. Sono inoltre ancora largamente inesplorati dalla ricerca educativa e didattica del nostro paese, a differenza che in altri con una più lunga e meditata esperienza di immigrazione straniera, gli effetti sugli alunni stranieri (e anche sugli italiani), di programmi di insegnamento fortemente incentrati sulle realtà nazionali o comunque non più che eurocentrici, in cui l'altro e il diverso – le lingue, la cultura, le religioni, le letterature, la storia e la geografia, le arti di altre parti del mondo – non entrano se non sotto forma di folklore, costumi, abitudini. Quindi come realtà minore che può incuriosire, ma che da sola non ha la forza per interrogare e sollecitare ad approcci culturali diversi. Se la cosiddetta “pedagogia del couscous”, quella che affida il compito di una familiarizzazione e di una conoscenza reciproca alle tavole imbandite da una cucina pluri-etnica o che valorizza accanto alle nostre le ricorrenze religiose e civili di altre etnie e popolazioni, è un modo facile e morbido per attenuare, attraverso le forme e i tempi della convivialità e della festa, le diffidenze e le tentazioni xenofobe che vivono in ciascuno di noi, non può certo essere questa la sola via per allargare i confini del mondo cui si appartiene e per costruire un'idea nuova, più aperta e transculturale, di cittadinanza nel mondo globalizzato. Si tratta, senza dubbio alcuno, di un tema difficile e controverso, ma inevitabile e cruciale nell'ambito delle strategie di un'educazione all'interculturalità capace di misurarsi non solo con gli obiettivi dell'integrazione socio-culturale degli allievi stranieri ma, più in generale e complessivamente, con i processi – le contraddizioni ma anche le opportunità – di una globalizzazione che è insieme

economica e culturale. E che già oggi, e spontaneamente, dà luogo a inediti meticcianti di culture e di stili di vita. Il problema, in sintesi, riguarda sia un'inclusione dei ragazzi di altra nazionalità che non si traduca in processi di mera assimilazione alla cultura del paese ospite sia la formazione di tutti i giovani a un mondo in cui le identità e le culture nazionali dovranno sempre di più misurarsi con l'altro da sé, attraverso evoluzioni e contaminazioni interculturali. Da questo punto di vista le classi multiethniche possono essere laboratori di un'innovazione dei curricoli di grande importanza, in prospettiva, per l'intero sistema educativo.

Ma siamo ancora molto indietro, e con conseguenze assai problematiche sulle strategie di integrazione socio-culturale degli immigrati. Sebbene non ci siano al riguardo studi specifici e sebbene solo da poco tempo alcuni istituti e facoltà universitarie abbiano messo questi temi al centro di un nuovo lavoro di ricerca, non è difficile immaginare – e del resto gli insegnanti più accorti lo percepiscono ad occhio nudo – gli effetti, in termini di sentimenti di distanza, esclusione ed anche mortificazione che possono generarsi in allievi stranieri che non ritrovino i loro paesi di origine nella geografia e nella storia che si studiano a scuola, che non avvertano traccia della produzione artistica, letteraria, filosofica, giuridica, religiosa nelle discipline di studio, nei libri di testo, nei materiali di uso didattico. Può allora esserci rifiuto, o comunque senso di non significatività per sé di quell'istruzione, di quei modelli e valori culturali. Rifiuto o, viceversa, un'adesione passiva ed acritica foriera, prima o poi, di crisi di identità, di tensioni, di conflitti. Mentre tutto ciò conferma e rafforza, negli studenti italiani, i sentimenti negativi ed incolti dell'autosufficienza culturale, dell'irrelevanza dell'altro da sé, della chiusura e del pregiudizio: tutto il contrario di una formazione alla mondialità, alla capacità di dialogo e di incontro, alla curiosità culturale, a una mentalità aperta e moderna.

Come integrare e modificare i curricoli, come far spazio a percorsi di educazione interculturale, è indubbiamente una questione cruciale. Ma anche molto difficile per un insieme complicato di ragioni. Di cui la più seria, di natura squisitamente politica, riguarda ovviamente il modello di integrazione, ancora in evidente, contrastata e spesso inconcludente discussione, che il nostro paese intende perseguire: essendo del tutto ovvio che solo un'intenzionale e consapevole strategia di integrazione di tipo non assimilazionista può giustificare una declinazione sui bisogni formativi degli studenti di cittadinanza non italiana dei programmi che costituiscono, nella tradizione di un sistema scolastico su base nazionale, il patrimonio culturale che la comunità trasmette ai suoi cittadini, in funzione non solo dell'istruzione ma anche della formazione alla cittadinanza. Un patrimonio, quindi, fatto di conoscenze ma anche di valori. Un tema che non è ancora esploso e che si profila però potenzialmente

come assai controverso, sebbene sia stato già aperto dalle sollecitazioni che ci vengono dall'Unione Europea a ridefinire, in una logica sovranazionale, le competenze chiave per la cittadinanza e per l'occupabilità. E per di più già fortemente esposto, nel caso italiano, alle tensioni, talora di impronta miseramente localistica, derivanti da un sistema di governo del settore dell'istruzione a più attori, in cui devono essere ancora pienamente chiariti, nell'ambito del nuovo Titolo V della Costituzione, i confini delle competenze istituzionali tra Stato, Regioni, Autonomie Locali, autonomia delle scuole e delle università.

Ma anche sul terreno solo interno all'autonomia scolastica, alle sue prerogative nella costruzione dei curricoli, e quindi alle competenze professionali degli insegnanti, la questione si presenta come complicata, e per di più con caratteristiche diverse nei diversi campi disciplinari. Se infatti le discipline scientifiche e, in parte, anche quelle tecnologiche, appartengono ad un campo di saperi ed utilizzano linguaggi già fortemente universalizzati (tant'è che spesso è proprio nei laboratori di informatica, matematica, operatività tecnologica che si svolgono le prime azioni di accoglienza/inserimento scolastico dei ragazzi che arrivano da scuole di altri paesi), sono in primo luogo le altre, quelle di profilo storico-umanistico, che dovrebbero essere integrate e declinate per evitare gli effetti di straniamento e di demotivazione che possono prodursi. Una ricetta c'è, naturalmente, indubbiamente parziale ma capace, nelle migliori esperienze di integrazione scolastica, di dare frutti interessanti. Ed è quella di mettere in evidenza da un lato i contributi e le contaminazioni tra le diverse culture delle popolazioni, dei paesi, dei continenti che già si sono determinate nel tempo, dall'altro le principali differenze nell'evoluzione delle diverse parti del mondo. La cultura italiana ed europea è piena di "debiti" nei confronti della scienza, della medicina, della filosofia araba; la nostra musica – che non è solo Mozart e Verdi, e che d'altra parte è pressoché ignorata dai programmi scolastici – risente indiscutibilmente a partire dal 900 dei ritmi e degli stili africani, veicolati dai musicisti del continente americano; le Mille e una Notte non hanno niente da invidiare al nostro Decameron; la storia del subcontinente indiano è strettamente intrecciata a quella della Gran Bretagna e dell'Europa; il colonialismo europeo e il post-colonialismo in Asia e in Africa sono storia recente che ci ha riguardato e ci riguarda direttamente; i processi di immigrazione in altri paesi europei e non europei sono una realtà che abbiamo vissuto anche noi. La diversità stessa di "peso" di alcune lingue – l'inglese, il francese, lo spagnolo – rispetto all'italiano è un filo rosso per capire la storia e le caratteristiche del mondo in cui viviamo. Nella Costituzione italiana si riflettono le elaborazioni normative e le vicende democratiche di altri paesi, anche lontanissimi da noi, e così via. Ed è comunque impensabile che all'istruzione dei nostri giovani, cittadini e non, manchino solitamente gli elementi di cono-

scienza e di comprensione di ciò che è avvenuto negli altri continenti, almeno in età moderna.

Facile a dirsi, ma difficile a farsi: non solo perché il dar conto degli intrecci e delle interrelazioni che collegano fra loro con mille fili le diverse popolazioni del mondo comporta una selezione dei contenuti disciplinari tradizionali e una loro riorganizzazione, ma perché la formazione culturale dell'insegnante medio non è oggi, e da sola, in grado di affrontare questo compito di apertura ed arricchimento dell'impostazione culturale della nostra scuola. Occorrerà del tempo, quindi, e saranno necessari processi di interazione tra scuola, università, enti di ricerca – nella formazione iniziale e continua degli insegnanti – tutti o in gran parte da inventare e da sviluppare.

È del resto da approfondire, con contributi scientifici che interpellano saperi solitamente non in possesso degli insegnanti, il versante didattico anche di discipline scientifiche e di linguaggi tendenzialmente universalistici come la matematica che, per lo meno per alcune popolazioni, impattano con impostazioni logiche e con sintassi linguistiche lontane da quelle utilizzate nel mondo industrializzato.

5. È importante osservare, inoltre, che l'educazione all'interculturalità si misura, nel caso italiano, con alcune caratteristiche che lo rendono specifico, e anche più complesso, rispetto all'esperienza di altri paesi europei.

Uno dei fattori di complessità, che ha certamente influito sul ritardo dei decisori nella definizione e nella messa in campo di politiche e di interventi adeguati, è la velocità con cui si è sviluppato il fenomeno delle nuove presenze nella scuola³. Sebbene si tratti di un fenomeno iniziato più di venti anni fa, è solo negli ultimi dieci che esso ha assunto dimensioni e profilo strutturale. Il numero degli studenti di cittadinanza diversa da quella italiana, che nel 1995-96 superava di poco le 50.000 unità, si è quasi decuplicato arrivando nel 2005-2006 a oltre 430.000: con un incremento, nel triennio 2003-2005, di 60-70.000 unità annue. Ad un impatto così accelerato non ha corrisposto, peraltro, una diffusione omogenea nell'intero territorio nazionale; e i dati degli ultimi anni ci dicono, invece, che i divari territoriali – che vedono una maggiore incidenza degli studenti stranieri nelle aree del Nord e di una parte del Centro – tendono ad accentuarsi ulteriormente. Se oggi le nuove presenze rappresentano quasi il 5% dell'intera scolarità nazionale, gli indici di addensamento vanno dalla punta massima della regione Emilia-Romagna, che sfiora il 10% (mentre sono attor-

³ I dati che seguono sono tratti per lo più dalle elaborazioni del Sistema Informativo del Ministero della Pubblica Istruzione. Vedi *Alunni con cittadinanza non italiana. Presenze, esiti e confronti in Europa*, dicembre 2006.

no all'8% in Lombardia, Veneto, Marche), alla minima della regione Campania, che tocca a stento l'1%. Tra le città metropolitane quelle con l'incidenza più alta sono Milano (12,7%) e Torino (11,2%), con una crescita in quest'ultima città del 2,7 nei due anni tra il 2005 e il 2006. La connotazione spiccatamente settentrionale del fenomeno, correlata con tutta evidenza alle caratteristiche del sistema produttivo e del mercato del lavoro del Nord e di parte del Centro e quindi con un'immigrazione non solo più intensa ma anche più stabile (che consente oltre ai "ricongiungimenti" familiari anche il formarsi di nuove famiglie e la nascita di nuovi figli), ha probabilmente contribuito a una sua qualche sottovalutazione nei decisori nazionali: e tanto più nei decisori delle politiche scolastiche tradizionalmente inclini ad attivare interventi e risorse a favore soprattutto della scuola meridionale, sia per le sue oggettive maggiori contraddizioni sia per una minore attenzione e capacità di supporto al settore dell'istruzione da parte delle Autonomie Locali delle aree del Mezzogiorno.

A questa articolazione territoriale dei nuovi insediamenti si devono aggiungere, come elemento di ulteriore complessità, gli effetti di specifici addensamenti in alcune scuole delle aree urbane e in alcuni centri – sempre del Nord e del Centro – anche rurali e di montagna, in cui la concentrazione di alunni stranieri ha determinato, per l'impossibilità o la difficoltà di una distribuzione equilibrata delle nuove presenze in più scuole vicine, il rischio di "scuole-ghetto", con l'insorgere delle relative tensioni dell'opinione pubblica e di massicci e clamorosi trasferimenti in altre scuole dell'utenza italiana. In questi casi, è stata più volte l'"emergenza sociale" a prendere il sopravvento, e sono stati più faticosi e problematici gli interventi di supporto e di innovazione organizzativa e didattica delle politiche nazionali e di quelle locali. Anche se, in diverse realtà, l'azione coordinata dello Stato e degli Enti Locali è spesso riuscita ad attivare iniziative di assoluta eccellenza che hanno portato a risultati di grande interesse e positività.

Tra le caratteristiche che rendono specifica la situazione italiana, c'è anche da considerare che l'immigrazione che da un paio di decenni riguarda il nostro paese non si connota per la presenza prevalente di una o di poche etnie, ma è al contrario molto variegata ed articolata. Una situazione che attualmente ci accomuna a quella di altri paesi europei che avevano però avuto in passato un'immigrazione proveniente da un numero limitato di paesi, o perché "scelta" (come quella, nella Germania degli anni sessanta, dei lavoratori turchi e italiani; o quella, nel Belgio degli anni del dopoguerra, dei lavoratori italiani) o perché connessa con le diverse storie coloniali (come quella dai paesi arabi francofoni in Francia o dal subcontinente indiano in Inghilterra); e che hanno avuto modo, quindi, di elaborare e praticare da tempo specifici modelli di integrazione anche scolastico-formativa. In Italia, invece, e senza alcuna esperien-