

Il documento che segue è messo a disposizione da
ASit Servizio Sociale su Internet.

titolo/tema:	Per una dimensione interculturale del territorio. Un progetto integrato realizzato nella provincia di Mantova con scuola, ente locale ed associazionismo		tipologia
autori:	Cosimo MALAVASO		tesi
relatore:	Claudio DESINAN	data/anno:	a.a. 2002/03
correlatore:	Luca AGOSTINETTO	pagine/durata:	94
università:	Trieste – Facoltà di Scienze della Formazione – corso di laurea in Servizio Sociale		
altro/note:			

Ti invitiamo a visitare il nostro sito e a iscriverti gratuitamente ai nostri spazi comunicativi professionali: la mailing list, il forum ed il gruppo di ASit su Facebook. [Regstrandoti al sito](#) riceverai periodici aggiornamenti.

Se hai del materiale che ritieni utile inviare o fare altre segnalazioni, puoi contribuire all'arricchimento dei nostri spazi!

Considera inoltre la possibilità di sostenere le attività e iniziative di ASit [iscrivendoti alla nostra associazione culturale e/o contribuendo attraverso una donazione volontaria.](#)

La presente pagina non è da considerarsi come parte integrante del documento che segue, che viene pubblicato nel nostro sito con il consenso dell'autore, dell'editore e/o in quanto materiale di pubblico dominio reperibile nel web. Si raccomanda di citare sempre le fonti nel caso in cui si riutilizzino i materiali, nonché di rispettarne le licenze d'uso. E' inoltre gradita una comunicazione ai gestori del sito.

Buona lettura :-)

Ai materiali presenti in ASit – salvo differente licenza – si applica la licenza [Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Condividi allo stesso modo 2.5 Italia License](#) che viene implicitamente accettata con il download dei materiali dal nostro sito. Per maggiori informazioni contatta direttamente l'associazione culturale ASit Servizio Sociale su Internet alla mail serviziosociale@serviziosociale.com o visita questo link: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/it/>



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TRIESTE

FACOLTÀ DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

CORSO DI LAUREA IN SERVIZIO SOCIALE

PER UNA DIMENSIONE INTERCULTURALE DEL TERRITORIO

UN PROGETTO INTEGRATO REALIZZATO NELLA PROVINCIA DI

MANTOVA

CON SCUOLA, ENTE LOCALE ED ASSOCIAZIONISMO

RELATORE: PROF. CLAUDIO DESINAN

CORRELATORE: DOTT. LUCA AGOSTINETTO

LAUREANDO: COSIMO MALVASO

ANNO ACCADEMICO 2002/2003

INDICE

Introduzione	pag. 4
 I CAPITOLO IMMIGRAZIONE E INTERCULTURA	» 7
1. Il fenomeno migratorio in Italia	» 7
<i>Alcuni aspetti salienti</i>	» 7
<i>Elementi dell'immigrazione in Italia</i>	» 9
<i>Il ruolo fondamentale degli stereotipi nella rappresentazione dell'immigrato nella società italiana</i>	» 12
<i>I diversi modelli d'integrazione</i>	» 16
<i>Le dinamiche seguite per l'inserimento lavorativo: il fenomeno dell'etnicizzazione del rapporto di lavoro</i>	» 17
2. Alle radici dell'interculturalità	» 19
<i>Definizione di educazione interculturale</i>	» 19
<i>Da dove ha origine l'intercultura?</i>	» 21
<i>Perché l'intercultura</i>	» 25
<i>Altre motivazioni a sostegno dell'intercultura</i>	» 29
3. Le implicazioni dell'identità nell'educazione interculturale	» 30
<i>Identità ed immigrazione</i>	» 30
<i>Conflitto e strategie identitarie</i>	» 35
 II CAPITOLO L'INTERCULTURALITÀ A SCUOLA	» 39
1. La scuola italiana e l'interculturalità	» 39
<i>Dati e peculiarità della realtà italiana</i>	» 39
<i>I nodi problematici finora emersi</i>	» 43
<i>È necessario superare una politica dell'emergenza</i>	» 45
2. Dall'esperienza alle priorità per il futuro	» 48
<i>Tipologie d'intervento e stili di insegnamento</i>	» 48
<i>Le priorità</i>	» 50
<i>Tra le priorità fondamentali la famiglia e l'apertura al territorio</i>	» 55

3. Alla ricerca di dinamiche interculturali	» 57
<i>Le diverse dinamiche in una classe multietnica</i>	» 57
<i>Attenzione per la comunicazione</i>	» 60
<i>Imparare a leggere il contesto</i>	» 63
<i>Un prezioso aiuto proviene dal metodo etnografico</i>	» 64
 CAPITOLO III UN'ESPERIENZA INTERCULTURALE A SCUOLA	» 67
1. Come si è arrivati ad un progetto interculturale	» 67
2. Struttura dell'iniziativa	» 69
3. Le visite-interviste	» 72
<i>Scopi e finalità</i>	» 72
<i>I metodi operativi</i>	» 73
4. Alcune testimonianze	» 76
 Conclusioni	» 85
Bibliografia	» 91

Introduzione

“L’incontro con le diversità non va subito, o tollerato, o respinto: deve essere accettato come strumento di sopravvivenza in un mondo che non voglia ridursi a una fortezza assediata dagli affamati, dagli analfabeti, dai sottoistruiti: (...) il nostro sistema culturale, economico e sociale può sopravvivere solo se saremo in grado di rendere ‘produttivi’ gli innumerevoli incontri, le continue differenziazioni che lo caratterizzano. Si deve tentare di creare un ambiente in cui il rapporto sociale non si riduca a una pura e semplice fruizione di forza lavoro, (...) ne sia teso solo a formare nuovi acquirenti delle nostre merci, ma abbia la capacità di coinvolgere a livello sociale culturale e politico tutti i protagonisti della vita sociale”.¹

Questi spunti di riflessione possono costituire il punto di partenza per presentare l’intento di questo lavoro di tesi, che si pone come obiettivo quello di capire come realizzare degli interventi dal carattere interculturale all’interno di una specifica realtà territoriale.

Gli studi e le ricerche interculturali hanno ricevuto una notevole spinta con il crescere del fenomeno migratorio, il quale pone, più di ogni altro, il problema della convivenza tra diversità culturali e della conseguente implementazione di adeguate politiche sociali. In un’ottica interculturale, queste, devono andare al di là di una mera logica dell’emergenza e della sicurezza, condizionante non solo la percezione che ha del fenomeno migratorio l’opinione pubblica, ma la sua stessa conoscenza scientifica, impedendo l’elaborazione di un progetto di società che sappia cogliere le opportunità offerte dalle trasformazioni in senso multietnico.

Alla base dell’intercultura c’è lo scambio continuo, l’incontro-confronto all’interno di una visione dinamica della realtà sociale che fa della diversità una risorsa e non un problema, un’occasione per dischiudere nuove prospettive di sviluppo e crescita dell’uomo. L’interesse dell’intercultura è rivolto all’uomo concreto, storicamente situato e non astratto, il cui vissuto particolare ed unico, è

¹ M. Callari Galli, *Antropologia per insegnare – Teorie e pratiche dell’analisi culturale*, B. Mondadori, Milano 2000

in grado di dirci quali connotazioni reali assume ogni incontro, quali gli elementi che quotidianamente entrano in gioco nel relazionarsi continuo delle diversità.

La scuola ha, in questo processo, un ruolo fondamentale. Essa, accettando la sfida del cambiamento, può diventare il luogo privilegiato della convivenza e del dialogo tra soggetti di cultura diversa, conferendo più spessore e valore al suo mandato formativo. Le molte sollecitazioni provenienti da una didattica intesa in senso interculturale, spronano la scuola ad aprirsi al territorio conferendogli un ruolo più attivo e propositivo, meno sganciato dalla realtà che la circonda.

La multietnicità, caratteristica sempre più rilevante della nostra società, se intesa in senso interculturale, è sicuramente per i giovani una grossa opportunità di crescita ed arricchimento. Poter ricevere sin dai primi anni di scuola delle occasioni per aprirsi ad un modello nuovo di convivenza tra gli uomini, sperimentando, in classe e fuori, situazioni di autentico dialogo tra esperienze di vita diversa, è in definitiva un modo per sviluppare identità aperte che si identificano in valori universali e rifiutano visioni etnocentriche.

Per lo sviluppo degli enunciati su richiamati il presente lavoro di tesi sarà esposto nel seguente modo. Nel primo capitolo si approfondiranno le maggiori cause che sono alla base dei fenomeni migratori, vale a dire i crescenti squilibri demografici e reddituali tra nord e sud del mondo. Successivamente saranno messi in rilievo alcuni aspetti specifici del fenomeno migratorio in Italia, soprattutto le forti rappresentazioni stereotipate largamente diffuse, cercando di delineare quale modello d'integrazione il nostro paese di fatto realizza. Subito dopo, attraverso una serie di definizioni, sarà dato ampio spazio al significato d'intercultura, saranno analizzati i suoi principi ispiratori ed esposti gli elementi essenziali che la compongono, ricavando spunti preziosi per la realizzazione di valide politiche d'integrazione. L'obiettivo che nella seconda parte del primo capitolo si intende perseguire è quello di far comprendere che l'intercultura, dando valore alle peculiarità culturali di ognuno, non si identifica in discorsi astratti, ma che, al contrario, esige continui riferimenti ai vissuti concreti delle singole persone inserite in contesti definiti. A tale proposito saranno riportati i risultati di recenti ricerche che nello specifico indicano l'effetto che, a livello identitario, ha l'incontro tra la cultura di origine dell'immigrato con quella di accoglienza.

Il secondo capitolo, partendo da alcune considerazioni salienti relative ai dati riportati nell'ultimo rapporto del Ministero della pubblica istruzione sulle presenze degli alunni stranieri nel nostro paese, tratterà in modo specifico l'interculturalità a scuola. Sarà evidenziato che a fronte di un rapido aumento delle presenze registrate soprattutto negli ultimi anni, segno di una stabilizzazione del fenomeno, la scuola non ha ancora assunto un modello globale di intervento chiaro e coerente. Le sue azioni hanno prevalentemente il carattere dell'emergenza prive di un progetto organico in grado di porsi obiettivi di lungo periodo integrati con gli scopi più ampi di politica sociale. Prendendo spunto dai risultati riportati dal primo e secondo rapporto sull'integrazione dei cittadini stranieri in Italia, si tratteranno le linee prioritarie a cui la scuola deve far riferimento per realizzare al suo interno una didattica interculturale. In particolare sarà evidenziato che tra le priorità a cui porre più attenzione, c'è quella di una maggiore apertura al territorio da parte della scuola, attraverso collaborazioni con attori pubblici e privati. Infine si porrà l'accento al ruolo importante che l'insegnante, facendo uso di una comunicazione consapevole, ricopre nel favorire dinamiche interculturali interne alla classe.

L'ultimo capitolo presenta un progetto realizzato dal sottoscritto con la collaborazione del Comune di Bozzolo, all'interno del quale lavoro come assistente sociale, della scuola media locale e dell'associazioni presenti nel territorio. Il progetto dal titolo 'Integrazione Possibile' propone un percorso d'acquisizione di abilità e conoscenze interculturali rivolto agli alunni, agli insegnanti e alla comunità intera.

1. Il fenomeno migratorio in Italia

Alcuni aspetti salienti

In questi ultimi anni si assiste ad un lento, continuo fluire di migranti dai paesi del sud del mondo verso il nord. Dopo la caduta del muro di Berlino, e più tardi, con la guerra in Jugoslavia, la crisi del Kosovo e in genere in tutta l'area balcanica, anche dai Paesi dell'Est si assiste ad uno spostamento verso l'Ovest europeo. L'uomo è da sempre un grande migratore, ragion per cui questo continuo incontro di popoli fa parte di processi che nel corso della storia si ripetono.

Oggi è l'Europa la terra della speranza dei nuovi migranti. Nei secoli passati, in particolare nel XIX secolo e nei primi decenni del XX, milioni di europei hanno lasciato le loro terre povere per recarsi in Australia, Nuova Zelanda, Sud Africa e soprattutto nel Continente Americano. Dopo la seconda guerra mondiale cominciarono i flussi migratori verso l'Europa e in particolare verso la Francia, l'Inghilterra e l'Olanda, da parte di Paesi appartenenti alle ex colonie d'Africa e d'Asia.

La povertà unita al notevole incremento demografico dei Paesi di origine, la mancanza di un disegno, di una prospettiva di sviluppo sono i motivi primi del partire. Guerre, violenze, disordini civili, persecuzioni etniche sono altre cause di esodi e di fughe verso Paesi di tradizioni democratiche.

Il dossier² statistico sulle immigrazioni della Caritas relativo all'anno 2001 mette in evidenza, attraverso una serie di dati significativi, che all'origine delle migrazioni debba essere considerata come nodale la diseguale distribuzione demografica e reddituale presente sul nostro pianeta. Nel luglio 2000 il numero di presenze stimate sul nostro pianeta è stato di 6.080.151.000 con un aumento dal 1999 al 2000 pari all'1,7%. Il continente asiatico con 3.671.944.000 unità risulta essere il più popoloso, oltre 6 persone su 10 abitano questa parte del pianeta, con un

² Caritas *Immigrazione Dossier Statistico*, Anterem, Roma 2001

incremento pari all'1,9%. La Cina è il paese in assoluto col maggior numero di abitanti. Dopo l'Asia al secondo posto risulta essere l'America con 827.000.000 di abitanti divisi tra 519.100.000 dell'America Latina e 307.904.000 dell'America del Nord. La prima nel passaggio dal 1999 al 2000 ha registrato un aumento del 2% al contrario la seconda ha registrato una diminuzione dello 0,6%. Al terzo posto con 805.243.000 numero di abitanti si posiziona il continente africano il quale si distingue per l'impressionante incremento demografico, pari al 3,2% il doppio della media mondiale. L'Africa del nord quella che si affaccia sul mediterraneo ha addirittura un tasso di natalità doppio rispetto a tutto il continente africano e quadruplo rispetto al valore mondiale, con un valore percentuale del 6,4%.

La maggior parte della popolazione africana vale a dire 660.859.000 individui, si concentrano nella zona subsahariana. Dopo la Cina e l'India è il terzo paese al mondo col maggior numero di abitanti. Nella classifica troviamo dopo l'Africa l'Europa con 745.153.000 di cui 377.794.000 appartenenti all'Unione Europea 367.359.000 ai paesi esterni all'Unione, con un incremento annuo dello 0,03%. Infine chiude l'Oceania con 30.807.000 abitanti con un incremento annuo del 1,8%.

Il secondo elemento rilevante è quello relativo alla distribuzione della ricchezza. I dati messi a confronto evidenziano una netta separazione tra due aree, il sud costituito da povertà e debolezza economico-politica e il nord costituito da ricchezza e potere. Gli autori del Dossier sottolineano che questo tipo di divisione bipolare delle ricchezze e dei poteri, anche se apparentemente semplicistica, rappresenta in maniera adeguata un ordine mondiale ormai consolidato. La linea di demarcazione tra sud e nord del mondo diventa col tempo sempre più netta e profonda al punto che non si possono più rilevare situazioni intermedie. L'area ricca denominata PSA (paesi a sviluppo avanzato) è abitata da circa 860 milioni di persone vale a dire il 14,1% del totale, mentre quella povera denominata PVS (paese in via di sviluppo) è abitata dall'85,6% della popolazione mondiale. A ciò si aggiunge il tasso di crescita annuo differente che vede in proporzione per ogni abitante in più registrato nei paesi a sviluppo avanzato, 100 in più per quelli in via di sviluppo. Il prodotto interno lordo mondiale è quantificato in 40.000 miliardi di

dollari USA distribuito secondo una percentuale del 55% per i PSA e 45% per i PVS. Secondo queste percentuali, un cittadino medio di un paese ricco ha un reddito 25.600 dollari, mentre un cittadino medio di un paese povero ha appena un reddito di 3.500 dollari. Guardando nel dettaglio i dati sul PIL emerge che al continente asiatico sono ascrivibili 14.613 miliardi di dollari del totale, con Giappone ed Hong Kong come unici paesi di questa area rientranti nei PVS. Benché il continente asiatico abbia il 26.9% di tutto il prodotto interno lordo risulta avere, data la elevata consistenza demografica, una reddito pro capite di 5.400 dollari. Il continente americano al contrario, pur producendo quasi lo stesso PIL per la precisione 13.423 dollari, avendo un numero di abitanti notevolmente inferiore risulta che un cittadino medio dell'America settentrionale ha un reddito pro capite di 32.200 dollari a fronte dei 6.700 dollari del cittadino medio dell'America Latina. Gli USA, che è notoriamente il paese più ricco del mondo, ha da solo un PIL di 9.255 miliardi di dollari. L'Europa invece con un PIL di 9.950 produce il 24,9% del prodotto mondiale.

Elementi dell'immigrazione in Italia

In Italia quando si parla di immigrati capita di sentire pensieri divergenti. Il nostro paese comincia ad essere investito dal fenomeno solo verso la fine degli anni '80 e l'inizio di quelli '90, con una crescente presenza soprattutto nelle regioni del nord dove lo sviluppo, nel settore della produzione di piccole e medie imprese, necessita sempre più la presenza di manodopera straniera. Fino ad allora è essenzialmente un paese di emigrati i quali, a causa della povertà di molte zone del nostro paese, accentuata dalla tragedia della guerra, sono costretti a cercare lavoro in paesi come la Francia la Germania ed il Belgio.

Negli ultimi dieci anni la popolazione immigrata regolarmente soggiornante in Italia è raddoppiata arrivando, secondo i dati elaborati dall'ISTAT³ riferiti al 31 dicembre 2000, a 1.464.589 immigrati divisi in 671.998 femmine e 792.591 maschi tra cui 277.976 minori. Dato significativo è il fatto che mentre il numero degli adulti è raddoppiato negli ultimi dieci anni, quello dei minori ha subito il raddoppio solo negli ultimi quattro anni. A questi si devono aggiungere i quasi

³ www.stranieriintalia.com

700.000⁴, tra colf e lavoratori subordinati, che hanno chiesto, alla fine del 2002, l'emersione dal lavoro nero e quindi la regolarizzazione del soggiorno. Superando così quota due milioni l'Italia si avvicina alle medie degli altri paesi europei. Il dossier Caritas fa' notare che in questi ultimi anni il significativo aumento di presenze sia da imputare a due dinamiche in atto fondamentali. Da una parte abbiamo ingressi di donne e minori, attraverso i così detti ricongiungimenti familiari, dall'altra l'ingresso per motivi di lavoro, che insieme, nel 2000, costituiscono l'87% dei motivi d'ingresso. Lo studio sottolinea come questa tendenza stabilizzante sia stata anche agevolata dalla politica delle quote prevista dal T.U. n.286 del 1998. Questo vuol dire che i nuovi ingressi rispetto a quelli di qualche anno fa, sono caratterizzati da una prospettiva di medio-lungo termine. In effetti col tempo la presenza nelle aziende italiane di cittadini extracomunitari è divenuta sempre più funzionale per tutto il sistema produttivo. È chiaro quindi che a fronte di una situazione di questo tipo sono necessarie azioni in grado di dar vita ad un sistema di politiche integrate idonee a creare risposte a delle persone che non vengano viste solo come forza lavoro. Gli attori principali individuati dal T.U. n.286 del 1998 ad implementare progetti specifici sono le associazioni, gli enti locali e le scuole i quali allo stato attuale si muovono ancora in maniera poco articolata e coordinata prive di un progetto complessivo sufficientemente legittimato per azioni di lungo periodo. Sostiene Ambrosini in un articolo sulla rivista *Aggiornamenti Sociali* che l'accoglienza dei cittadini stranieri è considerata ancora soprattutto da un punto di vista umanitario, "lasciata al fluire delle maggioranze e persino all'avvicendamento degli assessori".⁵ Le scelte di politiche sociali a favore degli immigrati passano come una "benevola concessione, una scelta di <buonismo>, esposta a restrizioni e revoche sulla base delle più svariate considerazioni".⁶ L'immigrazione in Italia non è un fenomeno occasionale, ma al contrario, possiede caratteristiche di lungo periodo che incidono profondamente sul funzionamento complessivo della nostra società, rendendo indispensabile azioni più efficaci per favorire l'integrazione. L'Italia

⁴ Ibidem

⁵ M. Ambrosini *Immigrati e lavoro in Italia* in rivista *Aggiornamenti Sociali* anno 2000 n.2 pag. 146

⁶ Ibidem pag. 147

non è più terra di passaggio per le regioni più ricche del nord Europa, ma meta dove stabilirsi, per far crescere i propri figli e potergli dare la speranza di un futuro migliore. Queste attese, soprattutto quelle legate agli immigrati di seconda generazione, implicano risposte chiare e coerenti, in grado di prevenire fenomeni di isolamento e promuovere, partendo dal territorio, il valore della diversità attraverso l'integrazione e la solidarietà.

La legislazione che regola la materia nel nostro paese, nonostante limiti attuativi, dopo un lungo periodo di sanatorie e leggi parziali, ha iniziato a trattare il fenomeno in modo più possibile organico. Le recenti modifiche apportate dalla Legge n.189/2002 al T.U. n.286/1998 e alla Legge n.39/1990, oltre ad aver accentuato il sistema dei controlli e facilitato l'espulsione lì dove ricorrono le condizioni, hanno inteso vincolare ulteriormente la presenza degli stranieri all'esistenza di un rapporto di lavoro. Le risposte al bisogno d'integrazione, nonostante abbiano avuto già nelle precedenti norme un certo riconoscimento formale, all'atto concreto, mancano di un impegno adeguato di risorse e mezzi, rimanendo così un problema aperto.

L. Zanfrini (2000), scrivendo sulla rivista già citata, afferma che "la questione dell'immigrazione funge da efficace cartina di tornasole in ordine al più complessivo funzionamento dell'economia e della società Italiana"⁷. Riprendendo una sintesi operata dalla stessa autrice in Italia siamo passati da una fase di "neutralità degli anni '70, nella quale lo straniero, per lo più studente o rifugiato, stimola al più curiosità senza creare aspettative sociali; a una fase di inconsapevolezza, che copre la prima metà degli anni '80, durante la quale lo straniero comincia a configurarsi come un potenziale pericolo per i privilegi goduti dai cittadini; a una fase di emergenza, che riguarda la seconda metà degli '80, nella quale l'immigrazione viene definita come problema sociale e come rischio per gli equilibri economici e sociali preesistenti; fino all'ultima e attuale fase, quella dell'etichettamento, nella quale lo straniero si trasforma da problema sociale in problema di ordine pubblico, da soggetto indesiderato a soggetto

⁷ L. Zanfrini *I paradossi dell'integrazione degli immigrati in Italia* in rivista *Aggiornamenti Sociali* anno 2000 n.5 pag. 432

socialmente pericoloso: il suo stereotipo tende a divenire il suo principale elemento definitorio facendo crescere la distanza sociale”⁸.

Da queste prime indicazioni se ne deduce la necessità di acquisire un riferimento concettuale in grado di orientare delle scelte di politica sociale e di prassi operativa, supportate da coerenti valori di riferimento. L’intercultura, che nelle pagine successive sarà meglio approfondita, può sicuramente assumere questo ruolo di orientamento per affrontare l’immigrazione in tutta la sua complessità e ricchezza.

Il ruolo fondamentale degli stereotipi nella rappresentazione dell’immigrato nella società italiana

Etimologicamente⁹ il termine stereotipo deriva da due parole la prima stereo-, dal greco “stereós” significa rigido, fermo, stabile, la seconda, -tipo, dal latino “typu(m)” vuol dire modello, statua. G.W. Allport, come riportato da A. Portera (2000), definisce lo stereotipo come “ un’opinione esagerata in associazione a una categoria. La sua funzione è quella di giustificare (razionalizzare) la nostra condotta in relazione a quella categoria”.¹⁰ Esso non rappresenta la categoria a cui si riferisce ma è solo un’idea fissa che non dice nulla sugli elementi essenziali di quella realtà. Portera (2000) considera questo fenomeno, che porta l’adattamento della percezione che abbiamo dei casi individuali ad un’immagine generale attraverso delle facili distorsioni cognitive, come in sé per sé neutro. W. Lippman, riporta A. Portera (2000), fu il primo ad utilizzare il termine nelle scienze sociali mettendo in evidenza il fatto che la realtà, che ognuno di noi conosce, è il risultato di una mediazione ottenuta grazie a delle immagini mentali costruite, prevalentemente, dai condizionamenti della stampa.

In realtà la riduzione del mondo reale a tante immagini è un vero e proprio bisogno dovuto all’incapacità che ha la mente umana di elaborare l’infinita varietà di sfumature che costituiscono il mondo. La stessa cultura di appartenenza di ognuno, contribuisce a costruire stereotipi in settori diversi della vita dell’uomo con gradi differenti di incidenza sulle stesse scelte di vita. Lo stereotipo sarebbe in definitiva secondo A. Portera (2000) una sorta di scorciatoia mentale che spesso

⁸ Ibidem pag. 442

⁹ Cortellazzo, Zolli *Dizionario Etimologico* Zanichelli 2000

¹⁰ A. Portera, *L’educazione interculturale nella teoria e nella pratica*, Cedam Padova 2000 pag.17

gli uomini trovano comodo percorrere quando hanno davanti una realtà che richiede, per essere meglio compresa, percorsi più lunghi ed impervi. Nasce e si riproduce in ogni ambito sociale, dal lavoro, alla scuola, alla famiglia ed i mass media svolgono, in questa operazione di costruzione, un compito sicuramente determinate. Caronia (1996), riporta A. Portera (2000) evidenzia che “il possesso di uno stereotipo relativo a un gruppo di individui implica che i membri di quel gruppo siano percepiti come essenzialmente simili, almeno su una dimensione particolare. In questo senso gli stereotipi sarebbero una diretta conseguenza di quel fenomeno cognitivo proprio della categorizzazione che è stato definito: differenziazione categoriale”¹¹.

Nanni (1998)¹² sostiene che il problema grosso non sono gli stereotipi come artificio per far fronte ai limiti del cervello umano, ma il fatto che, in presenza di altri elementi che li smentiscono palesemente, questi rimangono immutati, per cui la loro sostanziale neutralità viene meno e diventano uno strumento di controllo dell'altro. È preclusa ogni valutazione delle proprie asserzioni ed anche l'acquisizione di nuovi elementi della realtà in grado di sollecitare l'esplorazione di nuovi orizzonti mentali.

Per meglio capire il concetto di stereotipo è necessario comprendere quello di pregiudizio al quale è strettamente collegato. Etimologicamente¹³ il termine deriva dal latino “*praeiudiciu(m)*” ed è composta da “*prae*” che vuol dire pre- e “*iudiciu(m)*” che significa giudizio da qui il significato di giudizio anticipato, dato prima dell'esperienza, in assenza di dati adeguati. Allport (1997), riporta Portera (2000), definisce il pregiudizio come “un atteggiamento di rifiuto o di ostilità verso una persona appartenente ad un gruppo, e che pertanto si presume in possesso di qualità biasimevoli generalmente attribuite al gruppo medesimo”¹⁴. Esso è essenzialmente un giudizio formulato nei confronti di un gruppo etnico senza un riscontro con la realtà. La forte carica emotiva, spesso di carattere negativa, di cui è portatore lo differenzia dal concetto di stereotipo considerato,

¹¹ Ibidem pag.17

¹² A. Nanni, *L'educazione interculturale oggi in Italia* in *Quaderni dell'intercultura* n.6, Emi, Bologna, 1999

¹³ Cortellazzo, *Zolli Dizionario Etimologico*, op. cit.

¹⁴ A. Portera, *L'educazione interculturale nella teoria e nella pratica*, op. cit., pag.18

secondo la definizione di Mazzara (1997), riportata da Portera (2000), come “il nucleo cognitivo del pregiudizio”¹⁵. Sebbene quindi ogni pregiudizio contenga degli stereotipi, non sempre lo stereotipo è un pregiudizio. Il pregiudizio produce comportamenti che possono risultare più o meno gravi a seconda della sua intensità. Possono tendere ad apporre delle distanze interpersonali con esiti di isolamento sociale del soggetto, oppure possono manifestarsi con delle azioni deliberatamente tese a screditare o addirittura eliminare l’oggetto del pregiudizio. Portera (2000) sostiene che non essendo possibile debellarli del tutto, è necessario riconoscerli, portarli a livello di consapevolezza, attenuare la carica emotiva di cui dispongono per limitare il loro potenziale negativo.

M. Ambrosini (1997) rileva che nella società italiana prevale una rappresentazione dei cittadini extracomunitari fortemente stereotipata in conseguenza della quale, trovando maggior attenzione quei fatti legati a fenomeni di carattere deviante, tutto ciò che attiene al vissuto di tutti i giorni, della stragrande maggioranza che non commette reati, è completamente ignorato e privo di interesse. Gli stessi mezzi di comunicazione di massa, evidenzia l’autore, fondano le loro notizie su conoscenze approssimate, superficiali, condizionate da singoli episodi e da fattori emotivi. Sembra che i professionisti dell’informazione non sappiano più di quanto sanno le persone comuni. Essi non fanno altro che riprodurre le stesse immagini, con contenuti che si ripetono nel tempo senza aggiungere nulla a ciò che già si conosce. Un’indagine condotta dal CENSIS¹⁶ nel 2002 dal titolo *Tuning Into Diversity*, relativa all’immagine delle minoranze etniche e degli immigrati all’interno dei media, evidenzia come in particolare la tv offre degli immigrati una visione quasi esclusivamente negativa. L’indagine ha studiato i programmi relativi al 2001 e 2002, delle più importanti emittenti televisive e radiofoniche pubbliche e private del territorio nazionale, oltre che gli articoli di alcuni dei più importanti quotidiani. Le televisioni risultano essere, rispetto agli altri mezzi di comunicazione di massa, le meno attente e sensibili, contribuendo in maniera massiccia alla costruzione dello stereotipo negativo. Scopo preciso dei ricercatori è stato quello di offrire del materiale utile affinché le istituzioni possano

¹⁵ Ibidem pag.17

¹⁶ www.censis.it

sensibilizzarsi su questioni che, allo stato attuale, sono affrontate con modalità fortemente discriminatorie. E' stato rilevato che gli unici spazi offerti ai cittadini stranieri sono, per l'88,3 %, all'interno di telegiornali, le notizie date sono legate per l'80,9 % a fatti di cronaca, all'interno delle quali i soggetti sono vittime o attori di azioni negative. I maggiori argomenti trattati riguardano per 61,9% le problematiche legate alle vicende dei clandestini, per 13,3% per fatti di criminalità o illegalità. A differenza del 2001, che aveva invece riservato uno spazio del 3,1% per notizie relative ad aspetti più strettamente socioculturali, nel 2002 questo spazio già estremamente esiguo, è stato del tutto cancellato. Il CENSIS evidenzia inoltre che nel 98% dei casi per descrivere le notizie gli operatori della televisione, fanno ricorso all'uso di stereotipi. Le modalità con cui sono narrate si contraddistinguono da uno stile apparentemente neutro, ma che in pratica induce ad atteggiamenti discriminatori. Il livello di approfondimento delle questioni trattate è estremamente basso, rare volte gli argomenti vengono sviscerati e problematizzati così come accade per altre questioni. Per il CENSIS anche se non si può parlare di veri e propri atteggiamenti razzisti, tuttavia la schematicità e lo sconfinamento dei temi dell'immigrazione nell'ambito della cronaca, per lo più nera, rischia di alimentare un senso di sfiducia, una scarsa speranza di integrazione negli immigrati e a mantenere vivi atteggiamenti di diffidenza negli autoctoni. Oltre ad alimentare la sfiducia, una visione fortemente stereotipata di queste persone, sempre più parte integrante della nostra società, finisce per non farci cogliere gli elementi fondamentali di una realtà sociale che di fatto ha già subito notevoli cambiamenti che si riflettono inevitabilmente sul vissuto di ognuno di noi.

M. Ambrosini (1997) evidenzia come persino gli operatori sociali e i volontari, dedicando la maggior parte del loro tempo in interventi dal carattere altamente problematico, finiscono per diventare loro stessi vittima di questo tipo di rappresentazione negativa. La maggior parte dei cittadini stranieri, non essendo connotata da elementi devianti, diventa secondo una definizione dell'autore, "invisibile". In una fase, come quella attuale, in cui si registra una consolidamento della presenza straniera in tanti settori del nostro tessuto sociale, è necessario

superare rappresentazioni che associano il fenomeno dell'immigrazione a quello della sicurezza, condizionandone le iniziative necessarie al suo governo.

Lo stereotipo potrà essere superato solo nel momento in cui l'immigrato sarà posto in condizioni di potersi esprimere pienamente e visibilmente, attraverso il riconoscimento delle stesse opportunità date agli autoctoni. Il perdurare di una presenza occultata invece richiederà necessariamente il suo utilizzo visto che non è altro che, così come è stato detto, una scorciatoia utile quando non si dispongono di sufficienti elementi conoscitivi della realtà che si ha di fronte. Al contrario aggiungendo maggiori contenuti si favorisce una visione sempre più reale e completa dell'altro, si pongono le condizioni affinché le persone si avvicinino con fiducia e si crea un valido antidoto allo stesso stereotipo.

I diversi modelli d'integrazione

Desinan (1999) specifica che condizione per iniziare adeguatamente ogni discorso sull'interculturalità è la corretta integrazione¹⁷. L'autore evidenzia che è inutile parlare d'interculturalità se sin dall'inizio, durante l'accoglienza, non sono poste in essere azioni tese a permettere un facile inserimento del soggetto, attraverso l'apprendimento della lingua e la comprensione della cultura della società ospitante. Essa è essenzialmente il riconoscimento e lo sviluppo di condizioni per una cittadinanza attiva, vale dire l'acquisizione da parte dell'immigrato di reali opportunità di partecipazione e decisione, per arrivare, secondo la definizione di Demetrio e Favaro (2000) ad una condizione di "neoautoctoni"¹⁸.

Ambrosini (2000) illustra che all'interno dei paesi toccati dal fenomeno dell'immigrazione, si possono ricavare quattro tipi diversi di integrazione: temporaneo, assimilativo, multiculturale, implicito, tipico, secondo l'autore, della società italiana.

Secondo il *modello temporaneo*, tipico della Germania, l'immigrazione è un utile forza lavoro necessaria a far fronte a esigenze del periodo. Difficile risulta essere l'accesso allo status di cittadino e nel rapporto con gli autoctoni sono più frequenti fenomeni di isolamento. La regolare presenza dello straniero nel paese è legata alla durata del rapporto di lavoro. Le azioni più importanti delle politiche sociali,

¹⁷ C. Desinan, *Orientamenti di educazione interculturale*, F. Angeli, Milano 1999

¹⁸ D. Demetrio, G. Favaro *Immigrazione e pedagogia interculturale*, La Nuova Italia, Firenze 2000

sono tese a garantire un alloggio mentre grossi limiti sono posti al ricongiungimento familiare e alla naturalizzazione.

Il *modello assimilativo*, tipico della Francia, vede gli immigrati in un'ottica che tende lentamente a fargli acquisire la condizione di cittadino della società ospitante. Il rapporto con gli autoctoni è contraddistinto da separazione e da atteggiamenti discriminatori. Le politiche sociali non sono caratterizzate da linee precise ma tendono privilegiare l'inserimento individuale in prospettiva di una eventuale naturalizzazione.

Negli Stati Uniti prevale il *modello multiculturale* dove le minoranze soggette a discriminazione sono oggetto di tutela. Relativamente indifferente è l'accesso allo status di cittadino. Il rapporto con gli autoctoni è caratterizzato da una tendenziale tolleranza. Le politiche sociali si sforzano di rafforzare le comunità etniche incentivando anche il loro ruolo nella erogazione di specifici servizi ai propri membri.

In Italia ha finora prevalso il *modello implicito*, connotato da un inserimento nel mercato del lavoro prevalentemente spontaneo e da politiche sociali d'integrazione carenti. In particolare secondo questo modello l'immigrazione non sembra apparentemente necessaria, mentre all'atto pratico il suo utilizzo si avvale sia di forme regolari sia di forme sommerse. L'acquisizione dello status di cittadino oltre ad essere difficile è anche incerto, il rapporto con gli autoctoni è vissuto all'interno di una evidente ambivalenza che li vede accolti come lavoratori, ma indesiderati nell'ambito del tessuto sociale.

Le dinamiche seguite per l'inserimento lavorativo: il fenomeno dell'etnicizzazione del rapporto di lavoro

Estremamente significativo, per comprendere come il fenomeno dell'immigrazione concretamente si colloca all'interno della società italiana, è il complesso di meccanismi soggiacenti all'inserimento lavorativo. M. Ambrosini (1997) illustra come nel processo di inserimento lavorativo prevalgono ancora dinamiche scarsamente integrate e dal carattere ancora spontaneo, privo di un progetto sulla persona in grado di valorizzare e potenziare attraverso un adeguato accompagnamento, le capacità professionali dell'immigrato. Come dimostrano i

dati¹⁹ del secondo rapporto 2002 sull'immigrazione dell'IRES, sono soprattutto i canali informali che permettono l'incontro tra domanda ed offerta di lavoro. In particolare il 34% degli immigrati ha trovato lavoro attraverso amici o conoscenti immigrati, il 32% presentandosi direttamente al datore di lavoro, 11% attraverso amici o conoscenti italiani, il 16% attraverso i servizi per l'impiego ed infine il 7% attraverso associazioni o sindacato.

A tale proposito L. Zanfrini (2000), mette in luce il fatto che le reti informali formate prevalentemente da familiari ed amici appartenenti alla stessa nazionalità, oltre ad essere centrali per la ricerca del lavoro lo sono anche per l'integrazione del nuovo arrivato. Esse, pur permettendo l'incontro tra domanda e offerta di lavoro, attraverso dei veri e propri network etnici, risultano controproducente nel favorire processi di mobilità ad un impiego diverso e magari più confacente alle capacità del soggetto, facilitando così una sorta di categorizzazione su base etnica in conseguenza della quale gli immigrati vanno bene solo per alcuni mestieri, solitamente quelli a bassa qualifica, rifiutati dagli autoctoni. E come se certe attitudini fossero direttamente importate dalla madre patria come elementi di una loro non meglio precisata inclinazione culturale. Nonostante questo grosso limite, causato soprattutto dal fatto che spesso sono le sole forme a dare delle risposte immediate, le reti etniche svolgono un compito importante di sostegno e supporto all'inserimento nella società ospitante del nuovo arrivato. Forniscono notizie utili sulla sistemazione abitativa anche se spesso si tratta di soluzioni precarie con fenomeni di sovraffollamento. Svolgono un ruolo di auto e mutuo aiuto e di sostegno emotivo per fronteggiare la miriade di difficoltà quotidiane e reggere lo stress di vivere in una società poco accogliente e di svolgere lavori umili. Aiutano ad entrare in contatto con istituzioni, servizi ed associazioni solidaristiche che operano nel settore.

¹⁹ www.stranieriintalia.com

2. Alle radici dell'interculturalità

Definizione di educazione interculturale

Clanet, riportata Desinan (1999), definisce l'educazione interculturale come "l'insieme dei processi –psichici relazionali, di gruppo, istituzionali- generati dalle interazioni delle culture, in un rapporto di scambi reciproci e in una prospettiva di salvaguardia di una relativa identità culturale dei partecipanti alle relazioni".²⁰ Nonostante i limiti che ha in sé una definizione, questa di Clanet sembra dare l'idea di una dimensione globale ed ampia che coinvolge sia l'aspetto strettamente relazionale tra singoli individui, sia aspetti di carattere macro riferiti alle modalità con cui le stesse istituzioni reagiscono di fronte alla diversità culturale, sottolineando l'importanza di considerare le dinamiche interculturali come dinamiche integrate tra diversi livelli strettamente interconnessi.

Più specificatamente nella relazione tra le persone culturalmente diverse, l'educazione interculturale si preoccupa di far crescere atteggiamenti di disponibilità, di apertura e di dialogo. Secondo Casillo "l'obiettivo dell'educazione interculturale si delinea come promozione delle capacità di convivenza costruttiva in un tessuto culturale e sociale multiforme. Essa comporta non solo l'accettazione ed il rispetto del diverso, ma anche il riconoscimento della sua identità culturale, nella quotidiana ricerca di dialogo, di comprensione e di collaborazione, in una prospettiva di reciproco arricchimento".²¹ L'incontro con l'altro assume quindi valore centrale in quanto ha come presupposto l'assunto che lo sviluppo di relazioni fondate sul confronto dialettico, sono occasione di arricchimento reciproco. Rizzi (1992) evidenzia che l'educazione interculturale vede "l'uomo crescere e svilupparsi nel rapporto con gli altri e che si esprime nel dialogo, nella negoziazione, nella gestione della pluralità".²² Nella relazione interculturale le diverse identità individuali o di gruppo non si pongono in opposizione rigida, ma al contrario è favorita l'espressione libera dell'individualità di ognuno al punto da permettere anche il riconoscimento dei propri pregiudizi e stereotipi, attraverso lo sviluppo di sane e costruttive capacità

²⁰ C. Desinan, *Orientamenti di educazione interculturale*, op. cit., pag. 23

²¹ A. Casillo, *Interculturalità e curricolo nella scuola elementare*, in *Quadrante della scuola*, 1990 n.2 pag. 71

²² F. Rizzi, *educazione e società interculturale*, La Scuola, Brescia 1992 pag. 13

autocritiche. Per Demetrio e Favaro (2000) alla base dell'educazione interculturale c'è lo sviluppo di quello che gli autori definiscono il pensiero relazionale che "è un educarci ed un educare (noi e gli immigrati) ad un pensiero che non si irrigidisca mai. Ad un pensiero in movimento."²³ Nanni (1998) all'interno di un discorso teso a sviscerare ulteriormente il concetto, individua degli elementi strutturali senza i quali non è possibile parlare di interculturalità.

Il primo è l'*interazione*, ed indica un processo relazionale bidirezionale che esige uno scambio paritetico tra storie, saperi, attese, progetti di vita e vissuti quotidiani diversi. "Occorre realizzare una circolarità e una fecondazione reciproca. È dunque ineliminabile il contagio, la contaminazione che veicola il 'virus' dell'arricchimento. Interazione vuol dire pertanto reciproco travaso di 'magma culturale' e possibilità di nuovi 'innesti' nella genealogia culturale di un soggetto o di un gruppo sociale."²⁴

Il secondo, l'*empatia*, è quell'elemento della relazione umana grazie alla quale l'individuo sente di vivere con l'altro una sorta di 'comunione affettiva' in conseguenza della quale l'interlocutore non viene sperimentato solo come protagonista di una serie di fatti e storie, ma anche come portatore di emozioni e sentimenti in grado di dare un peso differente e delle connotazioni personali e soggettive a vicende che per certi versi si somigliano. L'empatia diminuisce la distanza, in quanto l'altro sente di essere percepito nella sua individualità ed autenticità.

Il terzo elemento evidenziato da Nanni (1998) è il *decentramento* che secondo l'autore è l'assumere il punto di vista delle altre culture attraverso un esercizio teso a scoprire che le possibilità di rappresentare una data realtà sono molte, più di quelle in nostro possesso e tutte con una loro coerenza e giustificazione logica. Con il decentramento il soggetto scopre la presenza, oltre ai suoi, di altri valori di riferimento, di altre usanze, costumi e regole di condotta. Il decentramento presuppone un lavoro non sull'altro ma su se stessi in quanto porta a guardarsi dall'esterno, prendendo coscienza della relatività del proprio punto di vista permettendo di superare il ricorso allo stereotipo.

²³ D. Demetrio e G. Favaro, *Immigrazione e pedagogia interculturale*, op. cit., pag. 16

²⁴ A. Nanni, *L'educazione interculturale oggi in Italia* in *Quaderni dell'intercultura* n.6, op. cit., pag. 51

A questo punto si arriva al quarto elemento che è *la transittività cognitiva* ovvero i cuore dell'interculturalità, ciò che, secondo Nanni (1998) “provoca sul nostro sistema cognitivo una perturbazione, uno spiazzamento cognitivo”²⁵. Si tratta di un pensiero divergente in cui i soggetti del rapporto riescono ad aprirsi sino al punto da assumere come propri alcuni degli elementi cognitivi dell'altro. Creando delle occasioni di crescita in grado di aumentare il potenziale cognitivo di entrambi attraverso ciò che Demetrio e Favaro (2000) definiscono la capacità di “locomozione da un atto cognitivo all'altro, da una forma mentis all'altra”²⁶. Gli autori definendo questo aspetto come il più sottile e raffinato dell'educazione interculturale concludono affermando che “quanto più evitiamo che le corrispondenze e le differenze cognitive si fossilizzino chiudendosi in se stesse (autisticamente ripetendosi), tanto più prepareremo il terreno (le menti) al metodo e ai valori dell'interculturalità.”²⁷

Da dove ha origine l'intercultura?

Il termine intercultura viene adottato per la prima volta intorno alla metà degli anni 70 per descrivere al meglio l'esigenza che andava lentamente facendosi strada, grazie alla spinta di diversi movimenti ed organizzazioni tra i quali l'ONU ed in particolare dell'UNESCO, di una nuova modalità di considerare le relazioni tra le diverse popolazioni del globo. Fino ad allora, sostiene Desinan (1999), per indicare lo scambio tra culture diverse, era prevalso l'uso del termine 'acculturazione' il quale considerava detto scambio prevalentemente in termini meccanici, come una sorta di 'accomodamento', frutto di una prova di forza in cui la cultura più debole era destinata a soccombere e ad essere assorbita dalla cultura più forte. Anche se col tempo alcuni antropologi hanno sentito il bisogno di attribuire a detto termine un contenuto che potesse riportare a dinamiche tra soggetti dotati di pari dignità, in realtà non essendo il suo significato originario mai del tutto superato, è rimasta una sorta di ambiguità che non evidenziava in maniera netta e chiara quegli aspetti relazionali propri di culture che intendevano rapportarsi senza prevaricazioni in un clima di apertura ed ascolto. Il termine

²⁵ Ibidem pag. 49

²⁶ D. Demetrio, G. Favaro, *Immigrazione e pedagogia interculturale*, La Nuova Italia, Firenze 2000 pag. 15

²⁷ ibidem pag.15

acculturazione deriva direttamente dal modello di integrazione definito ‘multiculturale’ il quale, indica la sola presenza di più culture, in una situazione sostanzialmente statica priva di reciprocità, dove le diversità culturali al massimo si tollerano. Il loro rapporto assume, così come evidenzia Nanni (1998), connotazioni di tipo ‘oggettuali’ per cui la cultura viene considerata come un qualcosa che si può esplorare e conoscere come una nuova materia di studio. Pompeo (2000) afferma che con il multiculturalismo si dà solo rilievo alla semplice descrizione delle peculiarità culturali, le quali finiscono per sommarsi senza alcuna comunicazione reciproca, come una sorta di giustapposizione che ha come esito il rafforzamento delle differenze culturali, rendendole ancora più oggettive e statiche. “Legittimando la diversità alla stregua di ‘dato di natura’, si ottiene, infatti, l’effetto di ‘culturalizzare’ le relazioni interetniche, che sono innanzitutto sociali, economiche e di potere. Tale concezione reca implicitamente una visione deterministica della cultura, come patrimonio inalienabile ed immutabile.”²⁸

Una maggiore comprensione delle dinamiche interculturali può sicuramente aversi dall’analisi etimologica della parola stessa. Essa non è stata scelta a caso, ma solo dopo un lungo ed attento dibattito interno tra gli studiosi, i quali hanno compiuto lo sforzo di racchiudere nel termine tutti i gli elementi essenziali per un immediato riconoscimento del senso, ed evitare confusioni. La parola intercultura è composta da due parti la prima è il prefisso “inter” che significa ‘fra’ il quale, combinato con un sostantivo, indica in modo particolare lo scambio, la relazione fra due o più entità diverse²⁹. La seconda parte costituita dal termine cultura deriva dal verbo latino ‘colere’ che anticamente voleva dire coltivare³⁰. Successivamente quando l’uomo cominciò ad abbandonare la vita nomade per seguire stili di carattere stanziali, prese anche il significato di abitare, vivere stabilmente in un posto. Nell’antica Roma il verbo colere fu ulteriormente arricchito di significati indicando anche tutte quelle attività che come l’agricoltura, richiedevano assidua cura. Il sostantivo ‘cultus’, tratto dal participio

²⁸ F. Pompeo, *Nuove prospettive antropologiche per l’educazione interculturale*, in F. Susi (a cura di) *Come si è ristretto il mondo*, Armando Roma 2000 pag.138

²⁹ Cortellazzo, *Zolli Dizionario Etimologico*, op. cit.,

³⁰ www.educational.rai.it/lemma/testi/cultura/cultura.htm

passato del verbo, venne ad indicare poi, oltre che il coltivare, anche il prendersi cura per qualcosa ed in particolare, attraverso l'educazione, degli esseri umani. Da quest'ultima accezione si giunge poi al senso moderno e comune di cultura.

Amatucci, riporta Nanni (1998), sostiene che l'educazione interculturale si sviluppa dall'ampio tema dell'educazione alla mondialità. In senso ampio essa trae le sue origini nell'educazione civica intesa come formazione dell'uomo e del cittadino in una dimensione internazionale. L'intercultura è una risposta a quella che Susi, (2000) nella sua introduzione al testo *Come si è stretto il mondo*, definisce l'epoca delle 'interdipendenze' ossia quella condizione di reciproca dipendenza dei popoli, in conseguenza della quale l'azione svolta in una parte del mondo fa sentire i suoi effetti in ogni altro, distante dal primo anche di parecchio. L'interdipendenza supera ogni differenza culturale, politica, economica ed etnica e sottopone il genere umano ad un processo di unificazione. È bene sottolineare che la condizione di reciprocità non sempre determina un'equa distribuzione di vantaggi e costi, il più delle volte si traduce in un forte sbilanciamento a favore di chi possiede maggior potere ed è in grado di trasformare l'interdipendenza in uno strumento che aumenta il proprio benessere a discapito dei più deboli.

Per Nanni (1998) si deve all'UNESCO, organismo internazionale fondato nel 1945 che, attraverso studi, seminari, pubblicazioni, si occupa di educazione allo scopo di promuovere il rispetto dei diritti dell'uomo e la libertà in tutto il mondo, il merito di avere per prima sviluppato il significato del termine come risposta alle nuove istanze di convivenza emerse in maniera chiara subito dopo il secondo conflitto mondiale. Come riporta Portera (2000) il preludio all'educazione interculturale può essere individuato, secondo quanto riferisce l'autore, nella Conferenza Generale di Parigi del 1972 in occasione della quale furono adottate delle risoluzioni relative all'educazione dei lavoratori migranti e delle loro famiglie. Seguì nel 1976 la Conferenza generale di Nairobi avente per obiettivo la pace e la cooperazione attraverso il rispetto delle diverse identità culturali, nella quale venne sottolineata la necessità di evitare possibili conflitti nell'incontro tra culture diverse, attraverso il superamento di chiusure nazionali favorito da una prospettiva interculturale. Nel 1978 nella Conferenza generale di Parigi fu emessa la "Dichiarazione sulla razza e pregiudizi razziali" che così come riporta Portera,

recita testualmente: “tutti i popoli e tutti i gruppi umani, quali che sia la loro composizione o la loro origine etnica, contribuiscono secondo il genio loro proprio al progresso delle civiltà e delle culture, che , nella loro pluralità e in virtù della loro interpretazione, costituiscono il patrimonio comune dell’umanità. Tutti gli esseri umani appartengono alla stessa specie e provengono dallo stesso ceppo. Essi nascono uguali in dignità e diritti e fanno tutti parte integrante dell’umanità. Tutti gli individui e tutti i gruppi hanno diritto di essere diversi, di ritenersi e di essere accettati come tali”³¹. Nel 1980, riporta Desinan (1999) grazie ad una pubblicazione dell’UNESCO “*Introduction aux études interculturelles*” il sostantivo interculturalità viene definitivamente adottato nella sua accezione di connessione, correlazione, confronto, e il suo significato assume sempre maggior chiarezza tant’è che nella Conferenza tenutasi a Ginevra 1992 viene sottolineata l’esigenza di realizzare una educazione interculturale. Per l’UNESCO “chi dice interculturale, dice necessariamente, dando il pieno senso al prefisso inter, interazione, scambio, apertura, reciprocità, solidarietà obiettiva. Dice anche, dando il pieno senso al termine cultura, riconoscimento dei valori, dei modi di vita, delle rappresentazioni simboliche alle quali si riferiscono gli esseri umani, individui e società, nelle loro relazioni con l’altro e nella loro comprensione del mondo, riconoscimento della diversità”.³²

Oltre all’UNESCO anche il Consiglio d’Europa ha avuto il merito di aver dato un grosso impulso allo sviluppo dell’interculturalità in particolare Nanni (1998) cita la Raccomandazione del 1984 n.18 su “*La formazione degli insegnanti e una educazione per la comprensione interculturale, particolarmente in un contesto di migrazione*”³³. Successivamente l’Italia emana delle norme come la Legge n.39/1990, la Circolare Ministeriale n.301 dell’8 settembre 1989 e la Circolare n.246 del 15 luglio 1989 che segnano, dal punto di vista legislativo, l’origine di un percorso teso a realizzare un educazione interculturale nell’ambito della società in generale e della scuola in particolare.

³¹ A. Portera, *L’educazione interculturale nella teoria e nella pratica*, op. cit., pag. 2

³² www.bdp.it/intercultura/info/glossario/edu9.php

³³ A. Nanni, *L’educazione interculturale oggi in Italia* in *Quaderni dell’intercultura* n.6, op. cit., pag.12

A conclusione di questa breve analisi dell'origine del termine possiamo quindi asserire che allo stato attuale l'intercultura ha, nonostante il suo carattere ampio, elementi specifici e delimitabili così come l'ultima definizione dell'UNESCO, appena riportata, evidenzia. Vista l'ampiezza dell'argomento il rischio di fare di questo nuovo filone di studi solo una semplice teorizzazione è tutt'altro che assente. Per questa ragione i concetti di interazione, scambio, apertura e reciprocità, centrali per l'intercultura, non possono essere scissi dalle realtà concrete all'interno delle quali l'incontro tra diversità culturali si svolge.

Perché l'intercultura

L'intercultura ha per natura specifici obiettivi di cambiamento, il suo richiamo a principi universali non è disgiunto da una continua ricerca di precise azioni educative, strettamente connesse alle caratteristiche della società di riferimento. L'educazione interculturale arriva alla conoscenza della maggior parte degli operatori sociali e degli insegnanti con l'aumento del fenomeno migratorio. Anche se i valori di cui è portatrice non costituiscono per la pedagogia una novità, l'immigrazione ha avuto il merito di rendere necessaria la loro attuazione. Come si è avuto modo di evidenziare precedentemente il numero di presenze nel nostro paese di cittadini stranieri sta aumentando rapidamente, avvicinandosi sempre più alle cifre registrate negli altri paesi europei. Così come la Francia, l'Olanda, la Germania e l'Inghilterra, anche la società italiana assume connotazioni sempre più multietniche. Tale caratterizzazione pone a qualsiasi governo dei problemi di integrazione che possono essere affrontati con modelli di riferimento differenti, i quali oltre a concepire politiche specifiche, conferiscono alla stessa relazione, tra diversità culturali, significati profondamente diversi. In particolare, secondo l'ottica interculturale la multiculturalità di una società può essere affrontata attraverso la crescita e lo sviluppo di condizioni specifiche atte a favorire l'interazione positiva tra i soggetti di culture diverse. Come sottolineano Demetrio e Favaro (2000) "si preoccupa, quindi, di facilitare la conoscenza reciproca, e la disponibilità allo scambio e all'incontro, ma anche il *cambiamento* degli uni e degli altri. Di chi 'ospita' e di chi è 'ospitato'"³⁴. L'integrazione così intesa non ha

³⁴ D. Demetrio, G. Favaro, *Immigrazione e pedagogia interculturale*, La Nuova Italia, Firenze 2000 pag. 28

rilevanza univoca per cui anche chi accoglie è chiamato a modificare modi di pensare e di comportarsi. D'altra parte il soggetto accolto se non vuole vivere in uno stato di emarginazione, non potrà non accettare le condizioni di convivenza che la società ospite li richiede. Per gli autori l'integrazione secondo la pedagogia interculturale "è un processo a due vie e questo orientamento si prefigge di individuare le azioni educative più idonee a fare in modo che l'ospite ('l'altro') possa essere posto in situazioni di vantaggio"³⁵. Il soggetto che non riesce a stabilire un corretto equilibrio tra il bisogno di mantenere legami con le proprie radici e la necessità di apprendere quanto il nuovo territorio gli chiede, può avere, come si avrà modo di evidenziare più avanti, gravi problemi di identità.

Un'integrazione interculturale si preoccupa di creare uno spazio relazionale in cui il soggetto riesce a riconoscersi e ad essere riconosciuto come cittadino a tutti gli effetti, attraverso la rinuncia di una parte di se stesso e la predisposizione, da parte della società ospite, di adeguati mezzi di accoglienza.

La scuola come le altre strutture educative possono nei confronti di giovani ed adulti svolgere, grazie ai mezzi pedagogici a disposizione, meglio di qualsiasi altra istituzione questo compito di integrazione in quanto nello stesso momento in cui al soggetto gli viene chiesto di perdere qualcosa gli è data anche l'opportunità di apprendere e conoscere nuovi contenuti. In particolare esse permettono di:

- * apprendere la lingua per una comunicazione adeguata e corretta;
- * comprendere la cultura di accoglienza, in relazione alla necessità di organizzare autonomamente la propria vita;
- * acquisire un ruolo attivo e partecipare all'interno della società ospite in prospettiva di una realizzazione personale che non gli imponga di rinunciare completamente alla propria cultura di origine.

Anche l'autoctono deve integrarsi col nuovo venuto attraverso l'apprendimento di elementi nuovi senza i quali l'incontro e lo scambio non si realizza in termini interculturali. Questo deve:

- * apprendere le ragioni dei processi migratori, ed in particolare gli squilibri demografici ed economici;
- * conoscere le ragioni dell'estrema povertà in cui tanti paesi ancora vivono;

³⁵ Ibidem pag. 29

- * essere consapevole del fatto che esistono molti paesi in cui non si rispettano ancora i diritti fondamentali dell'uomo;
- * conoscere la ricchezza culturale, fatta di tradizioni, valori, religione, arte e storia presente dietro una realtà di povertà e miseria, e che fanno dell'immigrato una risorsa non solo economica ma anche umana.

Per l'autoctono l'aprirsi in termini interculturali è anche un'occasione per far fronte al pensiero stereotipato e lasciare spazio a una "mente più complessa, più ricca di capacità connettive, più propensa alla teorizzazione, più in grado di comprendere le ragioni degli altri. In una parola, più a 'vocazione' cosmopolita e 'laica', in quanto a capacità di giudizio oltre che 'sistemica'. Attenta quindi alle interazioni tra le parti che alla difesa incondizionata del particolare e dell'interesse locale."³⁶

Questo complesso lavoro di apprendimento e conoscenza reciproca a cui si è accennato ci porta a scoprire un ulteriore importante requisito dell'interculturalità: l'intenzionalità. Ne consegue che nulla di quanto detto può realizzarsi 'spontaneamente', senza cioè che quelle specifiche relazioni vengano indotte con azioni deliberate. Demetrio, riporta Nanni (1998), sostiene che "il concetto di interculturalità, per il pedagogo, è un concetto forte, perché l'interculturalità non appartiene ai fenomeni naturali, ma deve essere voluta e provocata. L'educazione interculturale non avviene per caso; è una forma di educazione che va provocata e progettata. È un'interferenza nei confronti delle nostre nicchie psico-sociali e antropologiche"³⁷. La semplice tolleranza della differenza non è sufficiente perché si limiterebbe a creare al massimo delle condizioni di 'quieto vivere' dove sostanzialmente i soggetti si rispettano permettendo che i cambiamenti, ai quali si adattano, siano lasciati al caso. L'intenzionalità inoltre non si realizza in un mondo ideale, ma all'interno delle situazioni concrete di ogni giorno, quali gli ambienti di lavoro, nella scuola, nei diversi contesti abitativi, dove sovente s'intrecciano tra loro sentimenti, convinzioni, esperienze stili di vita spesso inconciliabili. È qui che l'interculturalità deve dar vita ad azioni educative idonee a provocare dinamiche relazionali nuove. Sostiene Nanni (1998)

³⁶ Ibidem pag. 30

³⁷ A. Nanni *L'educazione interculturale oggi in Italia*, in *Quaderni dell'interculturalità* EMI Bologna 1998 pag. 30

centro focale dell'educazione interculturale è la vita concreta, fatta di comunicazioni e relazioni educative storicamente situate che costituiscono il luogo formativo dell'intercultura. Essa non si occupa di una persona astratta ma di un soggetto dentro un quadro di relazioni interpersonali di gruppo e sociali ed economiche.

Per Susi (2000) il rischio di sviare da un impegno concreto esiste. Infatti “il dibattito sull'educazione interculturale è caratterizzato, talvolta, da un certo moralismo, tutto svolto in termini di ‘dover essere’. Si dimentica troppo spesso che l'educazione interculturale fa riferimento ad una realtà ‘dura’, difficile e contraddittoria qual è quella dell'immigrazione, che rimanda ad una sofferta condizione di vita e di lavoro per milioni di persone e che chiama in causa le politiche degli Stati e le relazioni economiche”³⁸. Questa sorta di moralismo porta ad enfatizzare la diversità culturale al punto da appannare la realtà socio economica con cui questi soggetti debbono fare i conti. Per l'autore senza un aggancio con la realtà concreta lo stesso concetto di cultura, in ogni caso fondamentale per la costruzione dell'identità, diventa un contenitore vuoto ed ogni discorso sulla diversità culturale privo di valore. Preoccupandoci esclusivamente delle diversità culturali spiega l'autore non riceviamo risposte al perché gli immigrati svolgono i lavori più umili e sotto pagati nonostante la loro elevata scolarità, o al perché in tante città, nonostante il loro grosso contributo all'economia sia fuori discussione, gli viene negata, attraverso inidonee politiche per la casa, un alloggio adeguato alle loro possibilità economiche.

In conclusione si può affermare che un progetto di educazione interculturale per natura intenzionale che si preoccupa di realizzare un certo tipo di integrazione, non può non tener conto delle disparità socio-economiche, delle esigenze formative, promozionali e socializzanti ancora poco considerate, determinando quella che Susi (2000) chiama una condizione di ‘cittadinanza relativa’. L'autore sentendo il bisogno di maggior rigore concettuale si esprime dicendo che “i problemi non vanno occultati e non si debbono immaginare soluzioni apparenti. Nella relazione interculturale una strategia del rispetto e del riconoscimento, che

³⁸ F. Pompeo, *Nuove prospettive antropologiche per l'educazione interculturale*, in F. Susi (a cura di) *Come si è ristretto il mondo*, Armando Roma 2000 pag.138

non si limiti a una generosa attenzione verso il ‘diverso’ che, come tale, soddisfa moralmente soltanto uno dei soggetti del rapporto, postula che all’altro, sia effettivamente possibile svolgere la propria soggettività”³⁹.

Altre motivazioni a sostegno dell’intercultura

Oltre alle motivazioni connesse in maniera stretta al fenomeno migratorio esistono, a sostegno dell’intercultura, delle argomentazioni strettamente legate al concetto di cultura il quale, così come viene inteso oggi, riporta a dinamiche relazionali, di connessione, scambio e movimento. Si deve agli antropologi culturali il merito di aver ricercato teorie specifiche finalizzate ad ottenere una rappresentazione dei contenuti delle diverse culture intese come complesso di conoscenze, tradizioni e saperi, regole e codici di comportamento, linguaggi, pratiche religiose e valori, generati dall’uomo e considerati fondamentali e meritevoli di essere trasmessi alle successive generazioni.

Così come evidenzia Fabietti (1999) per un lungo periodo gli antropologi hanno ritenuto che i contenuti delle culture fossero esattamente identificabili e scomponibili attraverso la descrizione dei loro elementi, quali i miti, sistemi di parentela, tecniche di allevamento dei bambini ecc. Questi, una volta individuati e separati dagli altri, consentivano delle comparazioni ritenute omogenee e idonee per rappresentare una popolazione o società. In quest’ottica, puramente descrittiva, gli antropologi hanno svolto numerose ricerche tese a rappresentare per poi differenziare e classificare in maniera precisa una cultura da un’altra, nel tentativo di far conoscere, a chiunque ne fosse interessato, popoli lontani e diversi. Fabietti (1999) evidenzia che un’impostazione di questo tipo tendeva a riprodurre delle realtà sostanzialmente statiche dove le influenze reciproche tra le diverse culture non erano adeguatamente considerate. Pompeo (2000) , asserisce “che sbaglia chi ancora oggi, ritiene di potere fare un uso meccanicistico e nozionistico della letteratura antropologica, come semplice ‘catalogo di culture’, riproponendo nella pratica un’antica idea di classificazione universale delle diversità umane, che la recente riflessione critica interna alla disciplina ha denunciato come parte di

³⁹ F. Susi *Prospettive interculturali* in F. Susi (a cura di) *Come si è ristretto il mondo*, op. cit., pag. 19

un atteggiamento implicitamente mistificatore”,⁴⁰ secondo il quale sia possibile che una certa cultura possa ‘raggelarsi’ in forme compiute e definite, e che queste rappresentazioni possano essere salvaguardate così come sono, impedendo l’afflusso costante, incontrollato e non sempre percepito di contenuti e sollecitazioni estranee.

Fabietti (1999) osserva che attualmente tra gli antropologi contemporanei prevale l’idea di cultura costituita da elementi dinamici, comunicativi, negoziali e difficilmente delimitabili che, in pratica, rimandano ad un’impostazione interculturale. Queste continue e normali connessioni con l’alterità, che non sono né una minaccia né un fattore alterante, non annullano le differenze ma le ridefiniscono valorizzandole. Per Clifford, riporta Fabietti (1999) “le culture non sono dei frutti puri che noi spesso mangiamo, delle quali sia cioè possibile individuare una qualche forma di autenticità, ma sono piuttosto qualcosa che è continuamente sottoposto a processi di contaminazione da parte di altre culture”⁴¹. La nozione di ‘contaminazione’ è strettamente connessa a quella di ‘movimento’ delle culture ben riprodotta dai due termini di ‘deterritorializzazione’ e ‘delocalizzazione’. Il primo designa la condizione di individui che vivono fuori dal loro territorio di origine, il secondo designa invece quella caratteristica per cui la cultura si crea in una pluralità di luoghi e territori. In base a queste caratteristiche Hannerz, riporta Fabietti in suo recente contributo⁴², sostiene che il significato di cultura non può essere situato in un singolo territorio ma su delle reti di comunicazione sociale.

3. Le implicazioni dell’identità nell’educazione interculturale

Identità ed immigrazione

Partendo dalle considerazioni appena fatte si ritiene importante approfondire l’aspetto identitario per meglio cogliere le risposte che le singole persone cercano

⁴⁰ F. Pompeo, *Nuove prospettive antropologiche per l’educazione interculturale*, in F. Susi (a cura di) *Come si è ristretto il mondo*, op. cit., pag. 134

⁴¹ U. Fabietti *Antropologia culturale. L’esperienza e l’interpretazione*, Laterza & Figli, Bari 1999 pag. 150

⁴² www.centrocome.it

di dare al loro interno, nel tentativo di risolvere l'incontro tra due culture diverse. Questo perché per la pedagogia interculturale al centro della relazione non deve essere posto l'esercizio nella ricerca di speculazioni sulle particolarità culturali di ciascuno, ma la persona in tutta la sua individualità, portatrice oltre che di una cultura, di una sua storia e di un vissuto unico e non omologabile. Solo successivamente un discorso più ampio sulla cultura, la religione, le tradizioni ecc. potrà offrire ulteriori elementi di conoscenza, comunque, connessi ad una individualità.

La dinamica espressa dall'idea di cultura in movimento, prima evidenziata, è ben rappresentata dal viaggio dell'immigrato. Nonostante gli elementi identitari appresi nella sua terra di origine, non verranno mai cancellati, questo mettersi in movimento fa sì che tante delle caratteristiche comuni a quelle dei suoi connazionali, giorno dopo giorno, grazie ad una quantità enorme di nuovi stimoli, vengano modificate. Rossi, riporta Agostinetto (2002), evidenzia che l'identità non è acquisita definitivamente una volta per tutte ma è sottoposta ad un processo di costruzione continua che dura tutta la vita e che risente dell'ambiente, del contesto e delle condizioni socioeconomiche in cui il soggetto si trova⁴³. Nel rapporto '*Un volto o una maschera ?*'⁴⁴ l'identità personale è descritta come l'appropriazione e definizione, da parte del soggetto, delle caratteristiche specifiche della propria personalità. E' in sostanza un sistema di rappresentazioni in base al quale l'individuo sente di esistere come persona dotata di una sua individualità e di essere accettato e riconosciuto come tale dagli altri. Essa si forma dall'influenza di fattori sociali, psicologici, culturali e biologici che tra loro combinati ed integrati formano un individuo unico ed irripetibile. Un'identità non può formarsi senza altre identità, la continua ed incessante opera di tessitura di relazioni, è condizione essenziale della sua stessa esistenza, solo la costante presenza dell'altro può permettere di arrivare ad un rapporto con se stessi chiaro ed equilibrato fondato sull'autostima ossia la base per la ricerca dei propri talenti.

⁴³ L. Agostinetto, *Il contesto interculturale di classe*, in C. Desinan (a cura di) *Formazione e comunicazione*, F. Angeli, Milano 2002

⁴⁴ Centro Nazionale di documentazione ed analisi sull'infanzia e l'adolescenza (a cura di), *Un volto o la maschera? Percorsi di costruzione dell'identità*. Rapporto 1997 sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. Istituto degli innocenti, Firenze 1997

L'acquisizione dell'identità non è un processo fluido e lineare ma caratterizzato da dinamiche dialettiche in cui il soggetto vive alternativamente sia il bisogno di assimilare dei modelli di riferimento, attraverso dei legami forti con altre persone, sia il bisogno di differenziarsi da questi in un movimento di andata e ritorno. In questo percorso i sentimenti di unità, coerenza, appartenenza, autonomia e fiducia, di cui l'individuo sente il forte bisogno, lo spingono alla ricerca continua di comportamenti, azioni modi di esprimersi ecc., idonei a dare visibilità alla sua identità. In questo processo l'individuo mantiene una sua autonomia, non subisce passivamente ma si muove all'interno di un divenire continuo in cui ciò che è stato acquisito può, entro certi limiti, essere rivisto.

Nonostante la centralità assegnata all'individuo, non è comunque possibile prescindere dal contesto, in particolare dai valori a cui la cultura di riferimento attinge. Nell'individuo i sentimenti di coerenza e appartenenza si rafforzano grazie all'integrazione tra la particolarità della sua esperienza e l'universalità di quella collettiva, tra un carattere personale e uno comunitario. Ecco che quindi assieme all'identità personale si sviluppa, in maniera integrata e non scindibile, un'identità culturale concepita come patrimonio globale evolutivo dell'individuo e dei gruppi sociali ai quali egli appartiene e che differenzia i diversi gruppi umani presenti sul nostro pianeta. Nanni e Abbruciati, riporta Agostinetto (2002), riconoscono all'identità culturale la funzione tipica di maturazione del senso di appartenenza ad una data collettività, essa è il "risultato dell'acquisizione dell'interiorizzazione dei tratti fondamentali della propria cultura."⁴⁵

Al fine di 'correggere' eventuali discrepanze, tra la concezione che l'individuo ha di se stesso, è l'immagine che di questo gli viene rimandata dal contesto, l'identità può essere, entro certi limiti, modificata. Il suo carattere dinamico le permette delle integrazioni continue con le sollecitazioni provenienti dalla realtà. Il bisogno di appartenenza ad una collettività e di avere una coerente immagine di Sé, necessariamente interconnessa con delle relazioni interne alla società nella quale vive, inducono la persona ad integrare i suoi elementi culturali con quelli della società ospite. Desinan (1999) evidenzia a tale proposito che "il problema iniziale

⁴⁵ L. Agostinetto, *Il contesto interculturale di classe*, in C. Desinan (a cura di) *Formazione e comunicazione*, op. cit., pag. 180

dell'immigrato non è quello della difesa della propria identità culturale soggettiva, ma quello della sua modifica".⁴⁶ Tale possibilità trova chiaramente dei limiti perché se per ipotesi il soggetto dovesse incontrare, nella società di accoglienza rigide chiusure, scarsi sostegni formativi e nessuna forma di promozione della propria cultura, è plausibile una difficoltà nel ricomporre quel sistema di rappresentazioni necessario a sostenere un'adeguata e coerente immagine di Sé. Si sentirà interiormente diviso, senza riferimenti e con un conseguente abbassamento del livello di autostima. Desinan (1999) illustra, nella sua ricerca, come cattive politiche d'integrazione abbiano ripercussioni gravi sull'identità del soggetto, con esiti patologici e perdita di un patrimonio culturale importante per la collettività. Solo grazie ad un continuo processo d'interazione e chiarificazione è possibile raggiungere un nuovo ordine con altri riferimenti interiori che si integrano e completano con i precedenti, evitando contrapposizioni dicotomiche e riduttive. Si tratta di un processo delicato e complesso che non può essere lasciato ad una presunta e pericolosa capacità d'adattamento del soggetto, ma necessita di spazi relazionali capaci di mediare ed integrare a livello di rappresentazione identitaria la cultura di origine con quella di accoglienza.

In questo complesso processo sono coinvolti anche gli autoctoni. Anche per loro si presenta l'esigenza di ridefinire i pilastri dell'identità e non solo perché lo richiede un corretto approccio alla problematica migratoria, ma si tratta, così come evidenzia il rapporto sopra menzionato, di una esigenza intrinseca all'uomo moderno. Questa presenta delle possibilità culturali maggiori con riferimenti simbolici e valoriali enormemente superiori rispetto al passato. Nel rapporto si legge che "una società complessa è molto più difficile da decifrare; una società fortemente pluralista, in cui predomina la molteplicità dei modelli, rende più ardua l'identificazione secondo le proprie caratteristiche e aspirazioni; una società instabile esige continui adeguamenti e mutazioni; una società caotica in cui sembra che il fare debba predominare sul pensare, l'avere debba prevalere sull'essere, fa apparire la ricerca della gratificazione personale più importante della qualità delle relazioni."⁴⁷ L'individuo ha davanti una realtà che, a

⁴⁶ C. Desinan, *Orientamenti di educazione interculturale*, op. cit., pag. 51

⁴⁷ ibidem pag. 9

prescindere dalle conseguenze dell'immigrazione, esige di per sé un vero e proprio lavoro d'integrazione in cui l'identità non può che assumere caratteristiche di apertura e flessibilità, in grado di affrontare la varietà di possibilità e il conflitto tra realtà discrepanti. A questo punto, un corretto approccio al fenomeno dell'immigrazione non può che costituire una reale opportunità, uno stimolo ma anche un aiuto a favore degli autoctoni. "La pedagogia interculturale vuole quindi esplorare nuove direzioni dell'identità complessa, in quanto caratteristica peculiare della psicologia dell'uomo moderno, in cui il non adulto, a questo punto autoctono o figlio di immigrati poco importa, va aiutato a crescere. Ciò fa sì che la pedagogia interculturale costituisca un programma avanzato di formazione, non riducibile soltanto ad azioni educative rivolte ai protagonisti delle cosiddette nuove minoranze"⁴⁸.

Ritornando all'esigenza di ridefinizione dei pilastri identitari, Desinan (1999) sottolinea che affinché ciò avvenga correttamente è essenziale che l'immigrato possa appropriarsi dei tratti culturali del paese di accoglienza. In questo processo in cui diventa naturale il confronto, il soggetto riscopre la sua cultura e le differenze esistenti tra questa con quella della società che l'ospita. Fino quando non avrà operato un lavoro di sintesi ed integrazione tra i due sistemi culturali, l'immigrato sarà quindi sottoposto ad un conflitto perenne. In particolare Desinan (1999) si esprime distinguendo un conflitto 'intrasoggettivo' ed uno 'intersoggettivo'. "Il conflitto è intrasoggettivo, perché il soggetto entra in contrasto con se stesso, deve fare i conti con lo squilibrio interiore che il rapporto con un sistema culturale diverso dal proprio genera nella sua interiorità, mettendo in crisi la sua identità, la quale deve essere continuamente ricostruita e questo richiede una complessa operazione di rinuncia e di riequilibrio continuo; ed è anche intersoggettivo, perché il soggetto entra inevitabilmente in contrasto con i membri del suo gruppo, nella misura in cui questi membri si pongono in maniera diversa dalla sua nei confronti della cultura di accoglienza."⁴⁹

La modalità di soluzione del conflitto dipende molto dalla società di accoglienza dalla capacità che essa ha di interagire e tollerare la diversità e dal peso che gli

⁴⁸ D. Demetrio, G. Favaro *Immigrazione e pedagogia interculturale*, op. cit., pag. XII

⁴⁹ C. Desinan, *Orientamenti di educazione interculturale*, op. cit., pag. 52

stereotipi hanno nelle relazioni tra i soggetti. In particolare Desinan (1999) evidenzia che un grosso limite è costituito da specifici aspetti valoriali ed ideali radicati nella società occidentale, quali l'esaltazione della soggettività e non della solidarietà, il perseguimento del primato e dell'efficienza a tutti i costi, la considerazione del diritto come privilegio, l'idea che tutti si debba possedere determinate capacità e attitudini personali e il conseguente rifiuto del diverso. La nostra società in particolare come già indicato nelle precedenti pagine ha nei confronti degli immigrati un atteggiamento ambivalente e per certi versi 'schizofrenico' a causa del quale questo è nel contempo accettato ed integrato come lavoratore e rifiutato come persona portatrice di bisogni relazionali, culturali, abitativi e sociali. Il rifiuto dà al rapporto connotazioni asimmetriche che costringono l'immigrato ad una condizione di inferiorità a causa della quale egli è indotto all'adozione di diverse forme di difesa tese a cercare una qualche soluzione al conflitto interiore che si scatena.

Conflitto e strategie identitarie

Desinan (1999) evidenzia che numerose ricerche svolte soprattutto in Francia, hanno permesso di individuare vere e proprie strategie identitarie adottate dal soggetto per la soluzione del conflitto. Ollivier, riporta Desinan (1999), definisce il concetto di strategia come "un insieme di mezzi e di azioni coordinati attorno ad uno scopo".⁵⁰ Tali strategie identitarie hanno l'obiettivo di far sopravvivere il soggetto al conflitto e possono col tempo, una volta raggiunto un certo equilibrio, essere abbandonati. Camilleri, uno dei maggiori ricercatori francesi del settore riportato da Desinan (1999), definisce le strategie identitarie come "meccanismi che gli immigrati mettono in atto ai fini dell'adattamento culturale. Esse sono delle modalità di approccio all'altra cultura e delle scelte di comportamento che il soggetto assume per risolvere il problema del conflitto tra due sistemi culturali, quello proprio e quello della società di accoglienza."⁵¹ Egli attraverso numerose ricerche ne ha individuato diverse ed approfondito il loro significato che qui di seguito descrivo.

⁵⁰ Ibidem pag. 57

⁵¹ Ibidem pag. 57

Nel primo tipo di strategia denominata *conservatorismo chiuso*, il soggetto nega radicalmente valori e pratiche della cultura di accoglienza dalla quale prende le distanze chiudendosi incondizionatamente nella propria. Tra cultura di origine e quella nuova non c'è possibilità di dialogo ed intesa i termine del confronto sono di condanna. È una posizione radicale che porta il soggetto ad avere pochissime relazioni con la società di accoglienza alla quale spesso si rivolge attraverso intermediari. Il conflitto intrasoggettivo non si genera mentre si evidenzia abbastanza quello intersoggettivo.

Il secondo tipo è definito *accettazione integrale* in questo caso abbiamo al contrario l'abbandono dei valori e delle pratiche della propria cultura per accettare radicalmente quelle della società ospite, alla quale l'immigrato si adegua senza alcuna riserva. Egli prova addirittura fastidio per la sua cultura di origine e la sua maggiore preoccupazione è quella di confondersi con gli autoctoni di essere come loro.

Anche se nella pratica tali forme estreme, di rifiuto radicale o al contrario di accettazione incondizionata, sono difficilmente riscontrabili Camilleri sostiene che in ogni caso le sue ricerche hanno evidenziato delle situazioni che vi si avvicinano notevolmente.

Il terzo tipo si chiama *strategia di convenienza*, in questo caso si ha una sorta di accomodamento tra le due culture, in base al quale il soggetto non aderisce in maniera radicale ad un sistema o all'altro, ma fa convivere le due culture sulla base di valutazioni superficiali, cioè sul vantaggio che, a seconda delle situazioni, possono offrire gli elementi delle due culture. Le sue analisi non si pongono il problema del significato presente dietro determinate scelte, ma considerano solo la sua utilità nel risolvere i problemi pratici della vita quotidiana. Il conflitto viene evitato grazie a questa continua opera di aggiustamento che alla fine esime la persona da valutazioni e giudizi in quanto non opera alcun tipo di confronto tra le culture.

Quarto tipo è l'*identità di opposizione* che si sviluppa in conseguenza delle rappresentazioni stereotipate adottate dalla società di accoglienza. L'immigrato non fa delle considerazioni ragionate sul perché accettare la propria cultura e rifiutare l'altra. Le sue sono scelte operate da spinte esterne, per reazione al rifiuto

messo in atto da parte degli autoctoni nei suoi confronti. Camilleri osserva che il soggetto arriva a rivendicare una sua identità culturale anche se della sua cultura di origine in realtà non gli importa niente. È facile intuire come questo tipo di strategia non risolve in alcun modo il conflitto.

Quinto tipo denominato *strategie dell'investimento*, è quella strategia che Camilleri ritiene importante per favorire dinamiche interculturali. Attraverso di essa il soggetto scopre che tra le due culture quella di origine e quella ospitante esistono notevoli corrispondenze, per alcuni aspetti in realtà la separazione è solo fittizia per cui il soggetto non solo non rifiuta la sua cultura ma la riscopre valorizzata e rafforzata. L'autore mette in evidenza che si può arrivare ad un risultato simile solo ragionando su valori e significati sottesi ai comportamenti di ognuno. Questi ultimi infatti possono benissimo subire delle modifiche senza cambiare i valori di riferimento e conseguentemente compromettere l'integrità dell'identità del soggetto. Grazie alla strategia dell'investimento nasce una sorta di "condotta di riappropriazione, per mezzo della quale l'adozione dei tratti nuovi non implica che si esca dall'identità originaria, ma impone che si radichi più profondamente che per l'ordinario." ⁵²

Un sesto modo è definito *strategia dell'intervento futuro* in base al quale il soggetto si riconosce in un determinato valore ma rimanda la sua concretizzazione pratica al futuro sulla base ad una apparente giustificazione logica. Il pericolo per questo tipo di strategia è quello di rimandare all'infinito per evitare di prendere una decisione definitiva e nel frattempo riuscire a disinnescare il conflitto. L'autore osserva che questo tipo di strategia è adottata spesso anche dagli stessi autoctoni allo scopo di ritardare l'integrazione.

Le strategie sopra descritte difficilmente possono essere colte allo stato puro, ma è probabile che uno stesso soggetto ne adotti più di una senza porsi il problema di rispondere ad uno schema coerente. Tale soluzione, evidenzia Camilleri, è adottata quando il conflitto, e la conseguente tensione interiore, si prolunga senza che l'immigrato riesca a trovare una soluzione coerente. A questo punto egli opta per una sorta di arrangiamento dei propri comportamenti i quali sono privi di ogni regola e coerenza interna e rispondenti alle occasioni del momento. Evidenzia

⁵² Ibidem pag. 64

l'autore che tale soluzione porta a quella che lui stesso chiama *personalità in briciole* con ripercussioni gravi sulla salute psichica del soggetto.

Per concludere sembra opportuno sottolineare che l'identità come la cultura è un processo in continuo divenire che attraversa alterazioni progressive in cui si avvicinano stadi di continuità e discontinuità. Tale processo è necessariamente relazionale e conseguentemente aperto al cambiamento dei punti di riferimento fino ad allora posseduti. Grazie al confronto con l'altro, presupposto per il miglioramento reciproco, gli stessi valori di riferimento, che non hanno carattere assoluto ma provvisorio, possono essere modificati.

II CAPITOLO L'INTERCULTURALITÀ A SCUOLA

1. La scuola italiana e l'interculturalità

Dati e peculiarità della realtà italiana.

La scuola, considerata luogo privilegiato in cui apprendere come convivere con la diversità, attraverso il dialogo, il rispetto, la tolleranza e la solidarietà non può sottrarsi alla sfida che l'interculturalità propone. Accettare le sollecitazioni che da questa provengono vuol dire sperimentare una formazione più ampia ed aderente alle istanze della società attuale. Si è avuto modo di evidenziare in precedenza, attraverso Demetrio e Favaro (2000), come detti principi e valori propri dell'educazione interculturale, non sono una novità per la pedagogia. Riporta Nanni (1998) che i fondamenti dell'educazione interculturale sono presenti già nei primi programmi della scuola, mentre gli Orientamenti per la scuola materna del 1991 sottolineano che "l'accentuarsi delle situazioni di natura multiculturale e pluriethnica, infine, di fronte alle quali si verificano talvolta atteggiamenti di intolleranza quando non addirittura di razzismo, può tradursi in occasione di arricchimento e di maturazione in vista di una convivenza basata sulla cooperazione, lo scambio e l'accettazione delle diversità come valori ed opportunità di crescita."⁵³.

La scuola evidenzia il primo rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia curato da G. Zincone, è senza dubbio, nonostante i cambiamenti ancora necessari, il luogo privilegiato dell'incontro e dello scambio tra culture diverse⁵⁴. È il luogo dove il bambino ed il ragazzo straniero deve essere accolto, valorizzato attraverso le conoscenze scolastiche in suo possesso, la lingua e la cultura. Nella scuola deve imparare a conoscersi e a conoscere gli altri e a mediare tra le richieste della sua cultura di origine con quella di accoglienza, prevenendo conflitti identitari e a progettare il suo futuro in modo sereno. Ancora è il luogo della convivenza e dei

⁵³ A. Nanni *L'educazione interculturale oggi in Italia* in *Quaderni dell'intercultura* op. cit., pag.23

⁵⁴ M. G. Dutto *L'Italia verso una società plurale: Azioni, inerzie e prospettive nel campo dell'educazione*, in G. Zincone (a cura di) *Primo rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia*, Il Mulino, Bologna, 2000

rapporti interpersonali, come sottolinea Passuello, “è per i bambini e ragazzi lo spazio più ampio e diversificato di socializzazione”⁵⁵, dove i conflitti con la diversità possono essere compresi ed adeguatamente gestiti, superando stereotipi, pregiudizi e rigidi confini.

La scuola di oggi inoltre, nel tentativo di dare risposte alla complessità sociale e alla interdipendenza, è chiamata a ricercare risposte a problematiche sociali sempre più complesse. A tale proposito Ziglio (2000) mette in evidenza infatti che è il caso di parlare ormai di nuove educazioni indicando in particolare con questa espressione ciò che comprende l’educazione allo sviluppo, alla pace, all’ambiente, alla salute, dove l’educazione interculturale, per le caratteristiche riconosciutele, diviene il “contenitore globale, lo sfondo integratore”⁵⁶.

Il Libro Bianco della Commissione Europea indica quattro pilastri dell’educazione sopra i quali deve reggersi la scuola del futuro. Essa deve: imparare a conoscere; imparare a fare; imparare ad essere; imparare a vivere insieme. In particolare per quest’ultimo punto viene sottolineata l’importanza di sviluppare “la conoscenza di altri popoli, della loro storia, delle tradizioni e della loro spiritualità e a partire da ciò, creare una nuova mentalità che, grazie alla consapevolezza dell’interdipendenza crescente e all’analisi condivisa dei rischi e delle sfide per il futuro, stimoli la realizzazione di progetti comuni e una gestione intelligente e pacifica degli inevitabili conflitti. È un’utopia, penseranno alcuni, ma pur sempre un’utopia necessaria, un’utopia vitale per uscire dal ciclo pericoloso che stiamo vivendo fomentato dal cinismo e dalla rassegnazione.”⁵⁷

Infine essa è anche il luogo dove apprendere competenze specifiche per un pieno inserimento sociale e professionale. Nel secondo rapporto sull’integrazione degli immigrati in Italia, curato da Zincone, Lostia (2001) considera questo un nodo strategico, sostenendo che “la frequenza scolastica assume per gli immigrati un ruolo cruciale, come opportunità di mobilità sociale ascendente, o quanto meno, come uno dei mezzi necessari ad evitare che la condizione migratoria conduca a

⁵⁵ L. Passuello, *Educazione interculturale nella scuola. Implicazioni metodologico/didattiche*, in A. Agosti (a cura di), *Intercultura e insegnamento*, Sei, Torino 1996, pag. 91

⁵⁶ www.centrocome.it

⁵⁷ Commissione Europea, *Insegnare ed apprendere. Verso la società conoscitiva*, Libro Bianco, Bruxelles 1995

situazioni di marginalità (sociale, economica, culturale) finendo per assimilare una parte degli stranieri alle fasce svantaggiate della popolazione italiana.”⁵⁸ In sintesi la pedagogia interculturale applicata all’interno della scuola si muove tra due fronti: ”da un lato è attenta alla riuscita scolastica di chi è potenzialmente a rischio, dall’altro, alla riuscita del più complesso processo di integrazione culturale.”⁵⁹

La scuola italiana come evidenziano Demetrio, Favaro (2000) non è proprio la prima volta che si trova a fronteggiare i rapporti tra gruppi culturali diversi, basti pensare all’esperienza maturata negli anni passati durante la massiccia emigrazione dal sud al nord del paese, a quella delle minoranze linguistiche ed etniche presenti in alcune regioni quali la Valle d’Aosta, l’Alto-Adige e il Friuli Venezia Giulia. Gli autori scrivono che “la storia stessa della scuola è leggibile come una forma di ‘colonizzazione’ che, al Sud e al Nord, si è mossa, in più di cento anni, per integrare fra loro gruppi sociali, regionali e talvolta anche etnici, diversi.”⁶⁰ Ciò nonostante il fenomeno migratorio, che la società italiana si trova ad affrontare oggi, ha una sua peculiarità che richiede un impegno diverso, che solo in parte può giovare della sua diretta passata esperienza e di quella degli altri paesi europei a più lunga tradizione migratoria. Esso, sottolinea Dutto (2000), è in primo luogo caratterizzato da una notevole frammentazione dei gruppi etnici. La ricerca, del Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca Scientifica,⁶¹ sugli alunni con cittadinanza non italiana nell’anno scolastico 2001/2002, evidenzia in fatti che nelle scuole del nostro paese sono rappresentate 186 nazionalità, una città come Bergamo conta ben 106 cittadinanze. Affermare che c’è il mondo a scuola non è solo una metafora ma un dato di realtà che rimanda ad altre tante varietà di appartenenze, dove l’integrazione non deve essere intesa solo tra autoctoni e stranieri ma tra gli stessi stranieri. Le provenienze maggiori sono relative all’area del mediterraneo ed in particolare al primo posto per numero di presenze si segnalano gli alunni dell’Albania, seguono quelli del Marocco ed al terzo posto quelli della ex-Iugoslavia.

⁵⁸ www.cestim.it

⁵⁹ D. Demetrio, G. Favaro, *Immigrazione e pedagogia interculturale*, op. cit., pag. 27

⁶⁰ *Ibidem* pag. 25

⁶¹ www.istruzione.it

Il secondo elemento che contraddistingue l'esperienza italiana, è quello relativo alla velocità di crescita del numero dei minori registrata in un arco di tempo corto. Si è infatti passati dai 25.000 del 1991/1992 ai 181.767 dell'anno scolastico 2001/2002, mentre solo rispetto ad un anno fa l'aumento è stato di 35.000 alunni. Nonostante quindi la media italiana del 2,31% sia lontana da quella del 5-6% di paesi come la Francia, Germania, Belgio ed Olanda, c'è da dire che nessuno di questi paesi ha avuto una crescita così rapida e tale da spiazzare le istituzioni scolastiche nelle strategie educative da adottare e nella percezione del fenomeno stesso.

L'indagine condotta dal Ministero evidenzia inoltre che il fenomeno non è equamente distribuito sul tutto il territorio nazionale, la concentrazione più elevata la troviamo nelle aree del nord con 66,57%, segue il centro con una percentuale del 23,32% e infine il sud e le isole con 10,11%. Oltre alle differenze significative, questi dati evidenziano anche che nord e centro sono regioni di stabilizzazione mentre il sud è ancora luogo di transito.

La ricerca sottolinea inoltre come polo di attrazione non sono più solo le grandi città ma anche i piccoli centri, evidenziando una realtà definita dai ricercatori delle "100 città e dei 1000 campanili"⁶² che dà vita ad un modello variegato e policentrico. La provincia di Mantova caratterizzata da paesi di piccole e medie dimensioni con lo stesso capoluogo che non arriva ai 50.000 abitanti, risulta essere, con il 5,91% di alunni stranieri sul totale, la terza provincia a livello nazionale e la prima a livello regionale.

La mescolanza di questi elementi fanno sì che il fenomeno risulti difficile da capire fino in fondo e conseguentemente problematico nel governare, il semplice richiamo alle esperienze di altri paesi, che da molto più tempo si sono attivati con specifiche politiche migratorie, può essere di aiuto solo fino ad un certo punto. È importante sottolineare inoltre che i cambiamenti richiesti, da questa realtà multietnica, si inseriscono in un generale processo di cambiamento che la scuola italiana sta già vivendo, attraverso la revisione dei cicli scolastici e dei curricoli, la riforma della figura del capo d'istituto, l'adozione di un sistema di valutazione dell'offerta formativa. Se per alcuni addetti ai lavori il doversi occupare anche

⁶² Ibidem

dell'integrazione dei bambini e ragazzi extracomunitari, può risultare un onere in più, per altri evidenzia Dutto (2001) l'adozione di un'impostazione interculturale può fornire freschezza alla metodologia e alla programmazione della didattica, ampliando in termini di spessore culturale e valore formativo i contenuti dell'insegnamento. Medi afferma che "avere uno straniero in classe ha obbligato a riflettere su cosa stavamo insegnando, sulla sua utilità rispetto ai bisogni degli studenti, sulla nostra modalità di relazionarci con loro. Ha costretto a ripensare a noi, a nostri tratti culturali e valoriali, alle somiglianze e alle differenze con quelli di altri popoli, agli elementi costruttivi della nostra e dell'altrui identità"⁶³.

I nodi problematici finora emersi

Partendo dal presupposto che alla scuola italiana è richiesta una revisione dei propri modelli formativi, di convivenza e di cittadinanza, Lostia (2001), domandandosi intorno a quali valori e linee unificatrici educare e formare nella scuola del futuro, ritiene fondamentale il rafforzamento di diritti e valori universali in modo da rimarcare in maniera più nitida il senso dell'azione educativa. Per Ziglio (2000) l'educazione interculturale costituisce sicuramente il riferimento più adatto, "essa è stata giudicata la più completa tra le educazioni poiché ha obiettivi cognitivi, socio-affettivi e comportamentali e poiché lavora nello stesso tempo sulle metodologie, sulle pratiche didattiche e sugli aspetti relazionali (la necessità di non negare i conflitti ma di comporli e risolverli, le relazioni tra l'insegnante e gli alunni, tra i docenti, tra i docenti e le famiglie, tra alunni stessi, ecc.)"⁶⁴.

Le azioni poste in essere dalle istituzioni scolastiche per il governo dei bisogni emergenti dalla presenza in classe dei bambini e ragazzi stranieri, evidenziano dinamiche caratterizzate da una sostanziale assenza di intenzionalità in cui esse "reagiscono ma non agiscono"⁶⁵. Biancardi, Galeotti e Pasquini sottolineano che "i modelli e le strutture educative mostrano difficoltà nel far fronte alla richiesta di

⁶³ M. Medi, *Per un'educazione interculturale nella scuola* in Provincia di Verona, Provveditorato agli studi, Centro "tante tinte" (a cura di) *Cultura, scuola, società. Riflessioni dalla realtà veronese*, Cierre, Verona 1998

⁶⁴ www.centrocome.it

⁶⁵ M. G. Dutto *L'Italia verso una società plurale: Azioni, inerzie e prospettive nel campo dell'educazione*, in G. Zincone (a cura di) *Primo rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia*, Il Mulino, Bologna 2000 pag. 245

istruzione rappresentata dagli immigrati: mantenimento della identità culturale, tutela della lingua e della cultura d'origine (...), fruizione di corsi di lingua e cultura italiana, fruizione di insegnamenti integrativi nella lingua e sulla cultura d'origine".⁶⁶ Conseguenza immediata di una posizione di questo tipo è quella di non essere in grado di anticipare gli eventi ed il cambiamento, fare tesoro delle esperienze di altri paesi, creare le basi necessarie per una integrazione che sia premessa di dinamiche interculturali. Le attività che le istituzioni scolastiche implementano sono spesso slegate, prive di una progettualità a lungo termine, organica ed integrata con tutto il territorio, dove al centro non viene messo solo il singolo bambino ma il contesto più ampio che direttamente ed indirettamente ne condiziona il processo d'integrazione. Dutto (2000) evidenzia divergenze diffuse tra misure legislative, documenti pubblici, opinione degli insegnanti e scelte operative delle diverse scuole. Demetrio e Favaro (2001) rilevano che i progetti che sono stati fino ad esso realizzati sono partiti "ora in rapporto a una visione 'militante' del fare scuola, ora per impulsi provenienti dalle indicazioni ministeriali, ora dalla esigenza quotidiana di aiutare i più svantaggiati"⁶⁷. Nonostante il pregio delle intenzioni presenti nei documenti e nei programmi ministeriali, c'è il rischio di una politica per l'immigrazione simbolica dove prevale l'incertezza e lo sordinamento tra le diverse azioni. "E' necessario, invece, saldare i due livelli di intervento, quello istituzionale e politico e quello delle prassi didattiche e scolastiche. Va superata la distanza tra il mondo reale delle scuole e quello delle istituzioni che le governano."⁶⁸ Perotti, riporta Santerini, rivolgendo le sue considerazioni ad un contesto più ampio di governo, richiama la necessità che il sistema educativo sia compreso in una coerente politica d'insieme, "dove l'economico, il giuridico, il politico e il sociale mirano allo stesso obiettivo: l'uguaglianza delle opportunità per gli individui e le

⁶⁶ G. Biancardi, P. Galeotti, G. Pasquini, *Materiali didattici sull'immigrazione*, Cestim-Mlal, Verona 1994

⁶⁷ D. Demetrio, G. Favaro *Bambini stranieri a scuola*, La Nuova Italia, Firenze 2001 pag. 30

⁶⁸ M. G. Dutto *L'Italia verso una società plurale: Azioni, inerzie e prospettive nel campo dell'educazione*, in G. Zincone (a cura di) *Primo rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia*, op. cit., pag. 254

comunità in modo che le differenze non si trasformino in diseguaglianze.”⁶⁹ Mancanza di chiarezza e la conseguente prevalenza di ambiguità fanno da sfondo all’esperienza concreta dei ragazzi stranieri ed autoctoni, condizionando fortemente la possibilità di vivere, nella quotidianità, valori e principi dell’educazione interculturale.

È necessario superare una politica dell’emergenza

Le riflessioni appena fatte mettono in evidenza fondamentalmente, così come riporta il primo rapporto sull’integrazione degli immigrati in Italia, la necessità di perseguire non solo una politica dell’emergenza che si ferma, attraverso un rapido inserimento del ragazzo straniero nella scuola, a soddisfare le primarie esigenze, ma anche una politica attenta ai bisogni formativi e sociali successivi, che richiedono una didattica adeguata, strettamente connessa ad azioni integrate con il territorio e la famiglia. Per A. Nanni (1998) le istituzioni scolastiche “risentono di una certa incertezza e insicurezza dovute alla carenza di indicazioni più precise a livello didattico.”⁷⁰ A tale scopo Demetrio e Favaro (2001) sostengono che per superare un lavoro impostato per episodi e passare ad uno fondato sulle strategie, “abbiamo quanto mai bisogno di criteri descrittivi per comparare fra loro le iniziative e il grado di sensibilità interculturale, non soltanto delle singole sedi, ma degli stessi territori di appartenenza. Si tratta di superare l’episodicità di molte ‘generose attenzioni’ per favorire l’intreccio di una politica scolastica interculturale”.⁷¹ Per fare ciò gli autori identificano tre livelli di azione:

- * il primo attiene all’accoglienza ossia all’attenzione per le difficoltà di adattamento attraverso un adeguato sostegno linguistico-comunicazionale e socio-psicologico per far fronte ai disagi che l’immigrazione inevitabilmente provoca;
- * il secondo livello è quello dell’apertura ai saperi degli altri, valorizzazione dei reciproci retroterra culturali sia degli stranieri che degli autoctoni;

⁶⁹ A. Perotti, *Nuovo pluralismo culturale e sistemi educativi europei* in rivista *Aggiornamenti Sociali* anno 1992 n.5 pag. 385

⁷⁰ A. Nanni, *L’educazione interculturale oggi in Italia* in *Quaderni dell’intercultura* n.6, op. cit., pag. 112

⁷¹ D. Demetrio, G. Favaro *Bambini stranieri a scuola*, op. cit., pag. 23

- * il terzo livello è l'assunzione di una cittadinanza interculturale dove l'acquisizione dei punti di vista, valori, modelli cognitivi e comportamenti interculturali diventano un'abitudine quotidiana spontanea.

Questi tre livelli devono agire in modo correlato e non separatamente, devono intrecciarsi al punto da formare un'unica e coerente risposta educativa rivolta ai molti bisogni del ragazzo immigrato e non solo. Privilegiando esclusivamente il primo momento, come avviene spesso in situazioni di emergenza, si rischia di creare un'immagine in cui l'alunno ha solo da ricevere e nulla da dare, in cui la scuola è presa dall'ansia di indottrinarlo quanto prima di lingua e cultura italiana.

In termini più ampi di assetto delle politiche sociali è necessario un rispetto dei ruoli dei diversi attori istituzionali. Lasciando, in nome dell'autonomia, l'implementazione di azioni strettamente connesse a strategie di governo centrale, alla discrezionalità delle istituzioni locali si rischia una situazione frammentata e disomogenea con tante realtà isolate e poco integrate, con il pericolo di forti squilibri tra regioni e regioni, ed il conseguente pregiudizio del diritto fondamentale del ragazzo di crescere in modo armonico. A livello centrale sono quindi richieste azioni che garantiscano professionalità, continuità, collegamento e coordinamento tra le diverse iniziative. Il monitoraggio e la valutazione delle differenti esperienze esistenti, lo studio di quelle maggiormente significative e che hanno prodotto dei risultati importanti. La messa a punto di indicatori in grado di capire complessivamente se, e quali cambiamenti le azioni, poste in essere da ogni singola scuola, stanno producendo. Come sostiene Ziglio (2000) è necessario valutare il processo formativo nel suo complesso facendo riferimento alle dimensioni del sapere, saper fare e saper essere tenendo conto che per ognuna di queste aree occorrono criteri e strumenti differenti. In questo modo sarà possibile giungere alla creazione di un sistema scolastico che si preoccupa di seguire il ragazzo non solo durante il suo ingresso ma per tutto il suo iter formativo, attraverso un progetto personalizzato attento a tutti i bisogni formativi. Una attenta valutazione da l'opportunità a chi vi opera di capire cosa in realtà le azioni poste in essere stanno provocando se il loro impatto con la realtà è efficace oppure no, se e in che misura l'interculturalità sta effettivamente, così come indicano i documenti ministeriali, diventando filo conduttore della scuola del futuro oppure

solo una materia di studio. In linea con questa esigenza sono le fonti di finanziamento per attività interculturali, esse esigono per potervi accedere, dei progetti integrati con una durata almeno biennale, con un percorso di valutazione definito. Dall'analisi del secondo rapporto sull'immigrazione emerge che allo stato attuale le valutazioni finora compiute sui progetti non sono ineccepibili ma dotati di strumenti abbastanza opinabili. In generale nella messa appunto degli strumenti efficaci di valutazione Lostia (2001) propone l'adozione di forme partecipate che tengano in considerazione il coinvolgimento degli stessi insegnanti sia durante tutto il percorso di valutazione sia nella scelta degli indicatori.

Dutto (2000) ricorda che a livello locale esistono validi progetti che debbono essere studiati ed approfonditi. Questi sono frutto di un approccio solidaristico e di una metodologia di lavoro appropriata in cui tutti gli attori, volontariato, famiglie, enti pubblici, hanno saputo lavorare in termini sinergici ed integrati. Per questo motivo ritiene necessario “valorizzare le reti informali che esistono e che vedono le scuole come nodi cruciali; le mille trame di collaborazione che si vanno creando tra le scuole, le associazioni, gli enti locali sono parte essenziale di una politica efficace, consentendo il radicamento e la diffusione di pratiche e di sensibilità, ben oltre quanto sarebbe possibile con iniziative centralizzate”⁷².

Nonostante la mancanza di organicità e chiarezza si può concludere affermando, in linea con A. Nanni (1998), che “è opportuno sottolineare anche che la maggior parte di queste esperienze di educazione interculturale, nonostante abbia preso avvio da una situazione contingente e apparentemente più urgente di altre, quale l'integrazione di bambini nella scuola, tuttavia ha ‘obbligato’ l'istituzione scolastica ad un ripensamento di sé stesse, della sua organizzazione e della funzionalità o meno delle sue strutture, della necessità di migliorare la sua collaborazione con le altre strutture presenti nel territorio.”⁷³

⁷² M. G. Dutto *L'Italia verso una società plurale: Azioni, inerzie e prospettive nel campo dell'educazione*, op. cit., pag. 257

⁷³ A. Nanni, *L'educazione interculturale oggi in Italia* in *Quaderni dell'intercultura* n.6, op. cit., pag. 112

2. Dall'esperienza alle priorità per il futuro

Tipologie d'intervento e stili di insegnamento

Le iniziative che si sono realizzate nel corso degli Anni Novanta e per primi del duemila sotto l'etichetta dell'interculturalità, sono, come evidenziano Lostia (2001), Demetrio e Favaro (2001), numerose e svolte per la maggior parte nella scuola dell'obbligo. Dalla analisi dei diversi progetti contenuta nel rapporto della Zincone (2001) sono state ottenute le seguenti tipologie di intervento.

- * Riproduzione di particolari modalità espressive appartenenti alle altre culture quali ad esempio le danze, i giochi e la cucina;
- * scambi epistolari, gemellaggi e adozioni a distanza;
- * l'utilizzo della fiaba e del racconto per scoprire e capire attraverso la mediazione della metafora le differenze e le analogie tra le diverse culture;
- * analisi dei problemi attinenti la globalizzazione, lo sviluppo, l'interdipendenza;
- * studio di popoli e culture lontane;
- * approfondimento di alcune materie secondo un ottica interculturale;
- * approfondimento di temi quali il razzismo, il pregiudizio, la tolleranza ecc.

Analizzando i progetti realizzati con l'apporto di soggetti esterni alla scuola, l'autrice ha evidenziato che in questi casi spicca un elemento innovatore della didattica la quale, grazie alla maggiore attenzione dedicata agli aspetti valoriali e comportamentali rispetto a quelli cognitivi, assume delle connotazioni sicuramente interculturali. È da notare come in questi progetti gli operatori abbiano privilegiato il lavoro in piccolo gruppo, attraverso racconti, giochi di ruolo. In particolare ciò che fa la differenza, in termini di struttura e dimensione del progetto, è la diversa composizione degli attori, enti locali ed associazionismo, coinvolti nel progetto, e dal peso del loro contributo. In pratica lì dove si riscontra la sola presenza della scuola che si attiva isolatamente, il progetto ha un'estensione che non va oltre le mura della scuola, con un articolazione abbastanza povera. Mentre invece nei casi in cui la scuola è coinvolta dall'ente locale e dall'associazionismo in iniziative molto più ampie e diversificate, in grado di attivare delle azioni anche fuori dal contesto scolastico, si ha di fronte un progetto integrato potenzialmente idoneo a provocare dei processi innovativi di

cambiamento. Demetrio e Favaro (2001) sostengono a tale proposito che “nulla è infatti più sconsolante e deleterio, in un progetto interculturale, della solitudine cui il singolo docente può andare incontro dopo la sua scelta: in simili casi, all’entusiasmo iniziale si sostituisce da un lato l’incertezza per ciò che si va facendo, dall’altro la spiacevole sensazione di sentirsi per primi stranieri in patria.”⁷⁴ A tale proposito il modello milanese merita di essere citato per il successo ottenuto grazie alla adozione della formula mista, che prevede il coinvolgimento di diversi attori pubblici e privati. Presso il provveditorato agli studi è stato creato un organismo centrale di governo e programmazione a cui tutti afferiscono con risorse e strumenti. Il modello torinese merita invece di essere ricordato in quanto le attività svolte, sempre secondo la formula mista, hanno come riferimento un progetto di educazione permanente che trasversalmente tocca interessi riguardanti tutti i cittadini. Attraverso incontri e laboratori aperti, sono trattati in vario modo una serie di tematiche specifiche che hanno come filo conduttore l’educazione alla convivenza non conflittuale in una società che cambia, soprattutto con riferimento a quella urbana. Il rapporto della Zincone (2000) prosegue con la sua disanima accennando ad altre esperienze locali evidenziando in questo modo, attraverso la peculiarità delle diverse iniziative, che l’educazione interculturale può effettivamente svolgere un ruolo di cornice in cui al suo interno ogni esperienza si modella in termini assolutamente originali. Demetrio e Favaro (2001) invece, sulla scorta delle analisi dei progetti da loro conosciuti ed analizzati, distinguono differenti stili di insegnamento che qui di seguito saranno esaminati.

- * *Lo stile ‘relazionale’*, pone al centro la conoscenza del bambino il suo particolare vissuto il livello di autostima la capacità di accoglienza ed accettazione da parte degli altri. Lo sforzo massimo dell’insegnante è quello di fare in modo che il bambino, attraverso una attenzione particolare alle relazioni, sviluppi al meglio la sua espressività e capacità comunicazione con i compagni.
- * *Lo stile ‘drammaturgico’* si avvale del gioco, del canto, della danza e della rappresentazione teatrale. Il suo obiettivo è di creare un ambiente che,

⁷⁴ D. Demetrio, G. Favaro *Bambini stranieri a scuola*, op. cit., pag. 34

sfruttando la mediazione del gioco, della finzione ed il piacere per le attività ludiche, possa facilitare quei processi di decentramento che consentono di cogliere il punto di vista dell'altro.

- * *Lo stile 'etnocentrato'* prevede un approfondimento delle diverse culture attraverso l'acquisizione di nozioni che spaziano dalla religione alle tradizioni alla storia ecc. Si fonda su un processo di apprendimento che prescinde dalla presenza o meno di immigrati in classe partendo dal presupposto che un apertura di questo tipo amplia gli orizzonti cognitivi del ragazzo.
- * *Lo stile 'ecosistemico'* è considerato, più che un particolare modo di fare didattica, uno stile di pensiero. Il suo presupposto è che l'intercultura debba necessariamente coinvolgere l'ambiente esterno alla scuola. Si possono quindi prevedere dei momenti di incontro e confronto con giovani ed adulti che sulla loro pelle vivono direttamente il problema dell'immigrazione. Questi possono così svolgere il duplice compito di far conoscere ai ragazzi autoctoni le specificità della cultura alla quale appartengono, e nello stesso tempo incoraggiare gli alunni stranieri presenti a parlare di sé stessi senza timore. Oltre alla presenza di testimoni significativi Demetrio e Favaro (2001) prevedono, all'interno di questo stile, la possibilità di sviluppare dei progetti specifici in collaborazione con le amministrazioni locali attraverso mostre, spettacoli, dibattiti e feste aperte a tutta la cittadinanza oltre che ai genitori degli alunni stranieri ed autoctoni.

Tipologie di intervento e stili di insegnamento costituiscono il riferimento finora maturato dalle diverse esperienze in corso nella scuola italiana. Con questi riferimenti, patrimonio importante che chiunque intenda lavorare nell'intercultura deve considerare, è possibile affrontare il futuro con maggior sicurezza e riuscire a mettere mano alle priorità che qui di seguito esamineremo con maggior completezza.

Le priorità

La prima priorità è la creazione di condizioni in cui stereotipo e i pregiudizio non trovino terreno fertile per sopravvivere. Come già evidenziato nelle pagine precedenti, il contesto sociale e culturale a cui giovani autoctoni fanno riferimento rimanda immagini troppo imprecise e poco veritiere sulle culture delle comunità

di immigrati. A tale proposito è significativo quanto Bobbio, riporta Dutto (2000), afferma con riferimento alla società italiana. “In Italia non ci sono ideologie razziste, ma sopravvivono comportamenti razzisti ed intolleranti e il razzismo mantiene volti ignorati e negletti”.⁷⁵ La stessa scuola fa fatica nel creare le premesse per un positiva convivenza tra diverse culture, Vittori (1994) molto apertamente sostiene che “una scuola, cosiddetta tradizionale, basata solo sulla lezione cattedratica, sullo studio dei libri di testo, che lascia all’allievo l’unico ruolo di carta assorbente più o meno fedele, non può che essere un’inconsapevole fonte di pregiudizi”.⁷⁶ I libri di testo come documenta ampiamente la ricerca di Portera (2000), sono ancora carichi di stereotipi e pregiudizi ed è difficile non trovare dei testi di storia, filosofia e letteratura che non abbiano una forte impostazione eurocentrica.

La seconda priorità riguarda l’attenzione da riconoscere alle lingue, intendendo con questo lo spazio quantitativamente e qualitativamente sufficiente da riservare alla lingua di origine e all’italiano. La competenza linguistica è sicuramente una premessa irrinunciabile, entrambe vanno sostenute con la stessa efficacia riconoscendogli pari dignità. Sostiene Tosolini (2000), prendendo spunto dai programmi scolastici del 1985, che la lingua è:

- * uno strumento necessario per il pensiero in quanto agevola i processi mentali che, in varie forme, organizzano i dati dell’esperienza;
- * la lingua è un mezzo per stabilire dei rapporti con gli altri attraverso una comunicazione efficace;
- * grazie alla lingua il ragazzo ha modo di esprimere meglio le sue esperienze relazionali, i pensieri, le emozioni e i sentimenti che vive⁷⁷.

Sostenere in modo adeguato un corretto uso di entrambe le lingue, al fine di adoperare quello che gli specialisti indicano come il bilinguismo, non è facile. Titone, riporta Desinan (1999), specifica che rispetto al passato questa nozione ha assunto un carattere più aperto. “Oggi il concetto è stato ampliato e, più generalmente, nel caso di bambini immigrati, sono detti bilingui i soggetti che

⁷⁵ Ibidem pag. 253

⁷⁶ R. Vittori, *Pregiudizi e stereotipi nelle relazioni interscolastiche*, in AA. VV., *Educare all’altro nella scuola*, LDC, Torino, 1994

⁷⁷ www.educational.rai.it/corsiformazione/intercultura/corso/

usano, a casa, la lingua materna, che può essere un dialetto o una lingua regionale, e, a scuola, la lingua nazionale del paese di origine”⁷⁸. Desinan (1999) fa notare come le ricerche abbiano finora evidenziato l’estrema difficoltà nel realizzare un autentico bilinguismo, sia perché l’apparente rapidità con cui un soggetto in età infantile apprende trae spesso in inganno e sia perché esistono al suo interno diverse e più specifiche modalità e tipologie di espressione non sempre facilmente discriminabili. In ogni caso egli sostiene che “gli studiosi concordano, oggi, nel ritenere che il bilinguismo precoce, portato avanti in modo corretto, produce un miglioramento delle capacità cognitive, sostiene la capacità di astrazione e facilita l’uso del pensiero divergente”⁷⁹.

Il mantenimento della prima lingua permette di evitare l’impoverimento della comunicazione con i genitori, rafforza l’autostima e rende il percorso di costruzione dell’identità privo di conflittualità e difese. Desinan (1999) spiega che tra lingua, cultura e identità esiste una stretta relazione e riportando Berthelier (1986) sottolinea che “lingua e cultura costituiscono nell’uomo un insieme indissociabile e sono supporto della personalità e della messa in atto delle capacità cognitive. Demetrio e Favaro (2000) ritengono che “un’integrazione riuscita, cui appunto la scuola può dare un contributo essenziale, si compia nel momento in cui il soggetto riesce a conciliare, integrare, mediante le due culture scoprendo che questa ‘biculturalità’ non lo penalizza, ma lo difende, ed anzi ne accresce il successo.”⁸⁰

Evidenzia il primo rapporto sull’integrazione che in generale le iniziative poste in essere a sostegno della prima e della seconda lingua sono, nonostante l’importanza centrale, ancora più tosto scarse. In ogni caso tra quelle finora realizzate sono da considerare positivamente quelle che, attraverso un’attenzione supplementare, prevedono l’apprendimento in contesti quotidiani della vita scolastica, più tosto che in spazi predefiniti e fatti a posta.

Terza priorità è la previsione di un sufficiente sostegno professionale nei confronti degli insegnanti per renderli capaci di fronteggiare adeguatamente, la multiculturalità in classe. Lostia (2001) evidenzia che per la formazione gli

⁷⁸ C. Desinan, *Orientamenti di educazione interculturale*, op. cit., pag. 102

⁷⁹ Ibidem pag. 104

⁸⁰ D. Demetrio, G. Favaro *Immigrazione e pedagogia interculturale*, op. cit., pag. 27

insegnanti possono contare su una certa gamma di risorse messe a disposizione da una serie di norme di settore, tra cui quella relativa alla autonomia scolastica, al contratto di categoria degli insegnanti, al T.U. n.286 del 1998 e alla Legge 285/97 la così detta legge 'Turco' che finanzia progetti integrati per la promozione dell'infanzia e dell'adolescenza. Si tratta come è facile notare di risorse abbastanza disperse in diverse leggi specifiche che, per potervi attingere, richiedono una certa competenza e soprattutto dei progetti integrati con più attori. Dall'analisi delle esperienze finora condotte, emergono delle considerazioni di carattere generale che pongono l'accento sia sulla maggiore e diversa competenza che gli insegnanti, grazie anche all'adozione di metodi e tecniche specifiche, devono acquisire, sia sul fatto che comunque questi non possono essere dei tuttologi, ragion per cui si va affermando l'idea di utilizzare, in affiancamento, nuove figure professionali con una competenza specifica nelle tematiche dell'intercultura. Siamo all'inizio per cui non esiste ancora una chiara definizione del profilo professionale, allo stato attuale ogni realtà locale ha coniato una sua definizione e denominazione in modo del tutto originale.

Gli strumenti formativi più usati per ora sono di tipo tecnico ed in particolare gli opuscoli, cd rom, kit multimediali per percorsi di lavoro che propongono la scoperta della diversità, pubblicazioni su popoli e culture diverse. Lostia (2001) sottolinea, nel secondo rapporto, che in ogni caso nonostante le risorse comincino ad essere meno esigue i contenuti interculturali sono ancora trattati con un metodo poco interculturale. Invernizzi e Medi, riporta Lostia (2001) sostengono a tale proposito che "sono minoritarie, infatti, le esperienze volte non solo a trasmettere conoscenze, ma anche a realizzare una pratica quotidiana di tolleranza, negoziazione e ascolto in cui l'insegnante ripensi il proprio ruolo, il modo in cui si pone in classe e lascia che gli alunni si pongano tra loro"⁸¹. Prosegue evidenziando che "tra le varie offerte formative sembrerebbe opportuno privilegiare ed estendere quelle che propongono agli insegnanti un lavoro a partire da se stessi, dai propri vissuti, difficoltà, stereotipi. Percorsi che, prima di fornire strumenti di intervento, chiedano alla scuola e ai docenti di mettersi in gioco, di verificare anzitutto su sé stessi la disponibilità a modificare atteggiamenti,

⁸¹ Ibidem

opinioni, modi d'agire"⁸². Nello specifico Medi (1998) ritiene necessario che l'insegnante accetti di mettersi in discussione "sia sul piano personale, cioè rispetto ai suoi valori, certezze e comportamenti, sia sul piano epistemologico, cioè rispetto all'immagine dei contenuti culturali e delle discipline che propone, sia sul piano didattico, cioè del comportamento quotidiano in classe e del rapporto con gli studenti."⁸³ A dimostrazione che l'intercultura è innanzitutto un 'saper essere' oltre che un 'sapere', c'è una scoperta per certi versi incoraggiante: tanti atteggiamenti autenticamente interculturali sono riscontrabili nel lavoro quotidiano di docenti che, loro stessi, non definiscono o riconoscano come tali. A conferma di questo La Moodley, riporta Desinan (1999), evidenzia che "pur riconoscendo l'importanza della questione culturale che la scolarizzazione del bambino immigrato solleva, sostiene che il problema dell'integrazione scolastica del soggetto immigrato è soprattutto un problema di atteggiamenti e di mentalità docente e che, al limite, è meglio un insegnante aperto, anche se deve lavorare con un materiale didattico fondato su un curriculum etnocentrico, piuttosto che un insegnante chiuso, sebbene abbia a disposizione una varietà di documenti pluri-etnici scritti appositamente per realizzare un piano di valorizzazione della cultura della minoranza"⁸⁴.

Quarta priorità è la valutazione attenta e personalizzata delle reali conoscenze del soggetto in modo tale che la classe in cui inserirlo venga valutata volta per volta tenendo conto del bisogno di sviluppare sia le competenze linguistiche sia quelle conoscitive, operando una puntuale distinzione tra coloro che sono in possesso di un rendimento elevato e quelli che invece hanno problemi d'inserimento e di apprendimento. Tale compito risulta essere ulteriormente complicato dal fatto che la scuola italiana, in realtà, non ha ancora sufficienti strumenti di valutazione delle reali capacità di soggetti che si servono di modi differenti di utilizzo dell'intelligenza. Secondo Passuello "le prime difficoltà si pongono a livello di lettura/comprendimento della situazione e dei bisogni dei singoli soggetti, in quanto

⁸² Ibidem

⁸³ M. Medi, *Per un'educazione interculturale nella scuola* in Provincia di Verona, Provveditorato agli studi, Centro "tante tinte" (a cura di) *Cultura, scuola, società. Riflessioni dalla realtà veronese*, op. cit., pag.179

⁸⁴ C. Desinan, *Orientamenti di educazione interculturale*, op. cit., pag. 76

gli strumenti di cui normalmente l'insegnante si serve (v. tassonomie cognitive, affettive, psicomotorie) vanno profondamente ridiscussi, perché si rendono inattuali rispetto a chi si serve di altri codici per pensare, comunicare e agire. Tutto questo comporta per l'insegnante la messa in discussione del suo punto di vista sull'educazione e delle pratiche educative"⁸⁵. La valutazione deve inoltre comprendere la carriera scolastica pregressa, la professione e scolarità dei genitori, il periodo di permanenza nel proprio paese e in Italia ed il differente investimento che la famiglia fa sulla carriera scolastica del proprio figlio. Recenti ricerche, rimarca Lostia (2001), hanno infatti evidenziato che tra le diverse comunità di cittadini extracomunitari esiste un differente 'progetto familiare', per alcuni la scuola è un obiettivo prioritario per altri invece l'obiettivo è un rapido inserimento nel mondo del lavoro. Per Demetrio e Favaro (2001) nel momento in cui si arriva a stilare dei progetti personalizzati a favore degli alunni stranieri questi "vanno comunque concepiti il meno possibile in un ottica di specialismo e separatezza, fosse anche con la giustificazione che si tratta di venire incontro ai peculiari bisogni del bambino"⁸⁶.

Tra le priorità fondamentali la famiglia e l'apertura al territorio

E' fuor di dubbio che, sulla scorta di quanto si è appena detto, il corretto ed efficace coinvolgimento della famiglia attraverso, la diffusione di stili collaborativi, l'affinamento di una comunicazione chiara, il dialogo e la condivisione di principi e valori educativi, è imprescindibile. È questo un ambito entro il quale è richiesto a tutti i docenti uno sforzo di cambiamento ed in particolare l'acquisizione di capacità adeguate nell'ambito relazionale. Desinan (1999) evidenzia che "il problema di fondo per l'insegnante è di tentare di capire come la famiglia gestisce il conflitto con il nuovo sistema culturale, cosa chiedono i genitori ai figli quando essi si trovano di fronte a modelli culturali diversi da quelli della tradizione familiare e quale è la loro opinione sulla scuola"⁸⁷ se in definitiva esiste una sostanziale comprensione e convergenza sul progetto educativo che la scuola intende realizzare, e se i valori posti alla base sono

⁸⁵ L. Passuello, *Educazione interculturale nella scuola. Implicazioni metodologico/didattiche*, in A. Agosti (a cura di), *Intercultura e insegnamento*, op. cit., pag. 101

⁸⁶ D. Demetrio, G. Favaro *Bambini stranieri a scuola*, op. cit., pag. 35

⁸⁷ C. Desinan, *Orientamenti di educazione interculturale*, op. cit., pag. 93

condivisi oltre che compresi. Strategico in questo processo è una cura particolare da riservare alla comunicazione. Nel nostro paese esistono, fanno notare Nanni (1999) e Lostia (2001), degli esperimenti che nella loro semplicità e rapidità di realizzazione, risultano essere molto utili. Questi autori citano ad esempio la traduzione, da parte di alcune scuole, di regolamenti e moduli utilizzati per la comunicazione con le famiglie in diverse lingue. Desinan (1999) suggerisce a tale proposito di utilizzare un linguaggio colloquiale e non burocratico, ma soprattutto descrive una serie di accorgimenti ed attività che possono favorire processi di coinvolgimento e partecipazione della famiglia dell'immigrato all'azione educativa della scuola, attraverso l'allestimento di attività interculturali specifiche aperte al territorio. Favorire la conoscenza reciproca approfittando anche di spazi informali e di carattere ludico quali feste e manifestazioni diverse in cui coinvolgere tutta la comunità.

L'ultima priorità in ordine di esposizione ma la prima per il peso che ricopre, è il necessario consolidamento della cooperazione tra istituzioni pubbliche e private all'interno di una dimensione territoriale e secondo un ottica di rete. L'interculturalità esige una inevitabile apertura al territorio solo così è possibile una sua realizzazione piena ed efficace all'interno di iniziative di lungo periodo in grado di incidere nel profondo del tessuto sociale. Demetrio e Favaro (2000) affermano che “i percorsi dell'integrazione si compiono all'esterno e in ambienti ben poco protetti: per questo la scuola ha il compito, se vuole essere momento interculturale, di allacciare contatti e stabilire intese di lavoro anche con le altre agenzie formative.”⁸⁸ Grazie alle recenti riforme legislative la scuola e gli enti locali hanno ricevuto maggior autonomia decisionale nella ideazione ed implementazione di specifici progetti. Sfruttando al meglio questa opportunità non può che essere favorito un modello di intervento integrato che attraverso valide intese sappia creare più “luoghi di interculturalismo”⁸⁹. Per Besozzi, riporta Lostia (2001), è fondamentale che “a fronte di una presenza degli immigrati che trasforma la società italiana, e non solo dentro le aule scolastiche, appare importante inoltre concepire i progetti rivolti all'integrazione degli alunni stranieri

⁸⁸ D. Demetrio, G. Favaro *Immigrazione e pedagogia interculturale*, op. cit., pag. 10

⁸⁹ Ibidem pag. 10

in chiave di sviluppo della comunità locale, avviando la costruzione di pratiche di lavoro comuni e condivise tra gli insegnanti e gli operatori sociali e culturali del territorio: una strada in più per evitare che l'isola felice (quando riesce ad esserlo) dell'integrazione degli immigrati nella scuola risulti scollata da situazioni effettive di disuguaglianza che gli stranieri vivono nella società esterna.”⁹⁰

Allo stato attuale bisogna quindi riconoscere che esiste ancora una forte chiusura da parte della scuola e gli scambi con il territorio hanno spesso carattere sporadico e non strutturato, impedendo così la maturazione di processi di cambiamento.

3. Alla ricerca di dinamiche interculturali

Le diverse dinamiche in una classe multietnica

Come è stato ampiamente esposto nel primo capitolo l'interculturalità non può prescindere da alcune scelte di fondo in grado di sostenere azioni precise cercate consapevolmente e non lasciate ad una sorta di improvvisazione. Non si tratta di creare un'educazione speciale ma di dare più spessore e qualità a quella normale affinché provochi dei mutamenti ampi e profondi, capaci di incidere nelle dinamiche di vita in cui quotidianamente, sia dentro che fuori la classe, i ragazzi e i bambini sono calati. Più che di attività estemporanee si tratta di ricercare un nuovo stile d'insegnamento, non acquisibile semplicemente da un manuale o per mezzo di specifiche lezioni. Per assimilare gli elementi fondanti l'interculturalità che ricordiamo sono l'interazione, l'empatia, il decentramento, la transattività cognitiva, la solidarietà e l'intenzionalità, occorre un processo sistematico e lungo. Tassinari, riporta Agostinetto (2002), sostiene che “non si tratta di una didattica speciale da applicare all'immigrato o di una didattica dello svantaggio socioculturale, ma di una nuova frontiera dell'educazione volta a tutti in quanto membri di una società nella quale sempre più convivono appartenenze culturali diverse”⁹¹.

Rivolgendo l'attenzione all'interno delle diverse classi in cui la multiculturalità è ormai una realtà pregnante, si può osservare che il clima relazionale presente

⁹⁰ Ibidem

⁹¹ L. Agostinetto, *Il contesto interculturale di classe*, in C. Desinan (a cura di) *Formazione e comunicazione*, op. cit., pag. 170

attorno al ragazzo o al bambino straniero ha aspetti vari e spesso lontani da quelli interculturali. Così come Agostinetto (2002) evidenzia all'interno di una classe possiamo trovare delle relazioni connotate da una 'tensione relativista', nel senso che le differenze vengono lette come un diritto inalienabile di ogni bambino e l'attenzione dell'insegnante è tesa a garantire le tante diversità presenti nella classe, evitando di dare giudizi o formulare delle gerarchie di valore.

Nonostante i molti pregi il limite di questa posizione è quello di enfatizzare la diversità al punto di fare della cultura stessa un armatura che imprigiona l'individuo all'interno di elementi distintivi. Una simile impostazione porta secondo quanto espone l'autore, a connotare l'altro in termini esclusivamente culturali, ossia l'identità non appare più come frutto di un processo dinamico, ma determinata aprioristicamente da elementi esterni alla sfera dell'esperienza personale del soggetto. A caratterizzare il rapporto non è l'unicità dell'incontro con una individualità, ma le dinamiche spesso rigide scaturite dall'idea stereotipata che si ha della cultura alla quale ognuno appartiene. L'eccessiva preoccupazione di salvaguardare la diversità culturale porta a trascurare la ricerca e lo sviluppo di spazi d'incontro e scambio.

La tensione relativista nasce in opposizione ad un'altra tendenza che intende attuare un tipo d'integrazione che ha come unico scopo quello di fornire al bambino straniero le conoscenze della lingua e della cultura del paese ospite al fine di superare una sorta di svantaggio culturale. Cultura e lingua apprese nel paese di origine oltre a non essere valorizzate finiscono per rappresentare un ostacolo all'integrazione. Medi mette in evidenza che in questo caso la didattica pone in essere risposte di tipo 'assimilativo' le quali "cercano di far superare nel più breve tempo possibile la diversità linguistica e culturale dell'alunno straniero, percepita e giudicata come un handicap sociale, senza dare attenzione alla ricchezza culturale di cui può essere portatore o comunque al valore formativo per tutti gli alunni dell'incontro con la diversità"⁹².

L'altra modalità di accostarsi ad una classe multiculturale parte dal presupposto, spiega Agostinetto (2002), che la diversità culturale non va affrontata con

⁹² M. Medi, *Per un'educazione interculturale nella scuola* in Provincia di Verona, Provveditorato agli studi, Centro "tante tinte" (a cura di) *Cultura, scuola, società. Riflessioni dalla realtà veronese*, op. cit., pag. 177

particolari attenzioni. Tra i bisogni formativi degli autoctoni e quelli degli stranieri non si devono considerare esigenze differenti. Conseguentemente la didattica rimane la stessa e gli insegnanti non cambiano i loro metodi e valori di riferimento. Medi definisce queste come risposte ‘giacobine’ che “negano decisamente l’esistenza di qualunque diversità e sostengono la correttezza nel trattare tutti nello stesso modo e del proporre a tutti i contenuti della cultura occidentale considerata universale sotto tutti gli aspetti.”⁹³ Anche in questo caso, in nome di una presunta uguaglianza delle condizioni di partenza, l’individualità del bambino viene ignorata e l’esito è una forma di discriminazione al contrario. Come in precedenza anche qui l’incontro con una individualità non assume valore centrale, se nel primo modello era offuscata dalla maschera della cultura in quest’ultimo viene completamente ignorata per cui non solo la cultura non assume alcun peso nella costruzione dell’identità, ma anche tutte quelle variabili socioeconomiche legate alla condizione di immigrato che condizionano fortemente il suo modo di essere e di rapportarsi con gli altri, scompaiono. Il bambino o il ragazzo assumono così delle connotazioni astratte, ogni aggancio con la sua storia non esiste, il suo personale modo di interagire con l’altro all’interno di una specifica situazione e contesto relazionale scompare. Giustamente Demetrio e Favaro (2000) affermano che “il riconoscimento del diritto alla differenza è invece, non solo un atto dovuto, ma un atteggiamento scientifico corretto; rinvenibile tutte le volte che il ricercatore professionale (o il ricercatore sul campo) non si accontentano dell’apparenza e della parvenza e vogliono andare più in profondità”.⁹⁴

Per concludere è importante sottolineare ancora che l’intercultura ha come punto di partenza la costruzione di una relazione che è innanzitutto accoglienza e ascolto, ossia riconoscimento del bisogno del soggetto di essere considerato nella propria individualità. Come osserva giustamente Agostinetto (2002) se questo bisogno è la base di ogni contesto sociale, in una classe multiculturale “veicola la stessa possibilità di creare una comunicazione autentica e costruire percorsi di

⁹³ Ibidem pag. 178

⁹⁴ D. Demetrio, G. Favaro *Immigrazione e pedagogia interculturale*, op. cit., pag. 7

integrazione e partecipazione.”⁹⁵ La riuscita di una comunicazione autentica, base di una relazione interculturale, non si gioca su delle abilità particolari in grado di pilotare artificialmente l’interazione, ma sulla capacità dell’insegnante di promuovere e poi saper accompagnare uno spazio relazionale aperto. In una dinamica di questo tipo il rapporto con l’altro non si ferma a pochi e riduttivi elementi, ma al contrario in un’ottica evolutiva, l’insegnante si rende disponibile ad accogliere sempre nuove e diverse sollecitazioni di cui l’esperienza di vita degli alunni stranieri è portatrice. Luciano Corradini sottolinea a tale proposito che non si possono avere dinamiche interculturali se “non scattano le molle dell’interesse per la conoscenza, per la comunicazione, per la costruzione di reti relazionali. Questo interesse si fonda su una sorta di attesa, di stima pregiudiziale per ciò che gli altri sono e per ciò che rappresentano, in relazione al passato e al futuro, a ciò che sono stati e a ciò che possono essere, anche in virtù dei rapporti che sappiamo costruire con loro.”⁹⁶

Attenzione per la comunicazione

Realizzare una comunicazione autentica vuol dire quindi acquisire delle abilità nella lettura dei processi sottostanti, i quali non sono sempre fluidi ma caratterizzati da punti critici che richiedono attenzione e aggiustamenti continui. La comunicazione umana non è mai univoca e chiara, ma al contrario è spesso carica di significati ambigui che rendono difficile un’intesa immediata, di resistenze e chiusure che invece di unire dividono. Il primo passo per realizzare un’esperienza interculturale in classe, evidenzia Agostinetto (2002), è quindi quello di conoscere meglio le dinamiche comunicative interne. Queste sono sia verticali, tra insegnante e studenti, e sia orizzontali, tra studenti e studenti. Quest’ultima malgrado generalmente sia meno tenuta in conto della prima, riveste importanza cruciale nel favorire una buona integrazione. Hill, riporta Agostinetto (2002), evidenzia che “la comunicazione tra gli allievi assume ruoli ben precisi, tra cui l’apprendimento delle regole istituzionali implicite sulla scuola e la conoscenza dei limiti e modalità socialmente accettate di trasgressione delle

⁹⁵ L. Agostinetto, *Il contesto interculturale di classe*, in C. Desinan (a cura di) *Formazione e comunicazione*, op. cit., pag. 171

⁹⁶ L. Corradini, *Educazione interculturale e progetti ministeriali*, in AA.VV., *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*, La scuola, Brescia, 1992 pag. 135

stesse.”⁹⁷ Una lettura attenta delle dinamiche comunicative interne tra allievi da parte dell’insegnante, rende l’azione educativa di questo molto più incisiva in quanto capace di far leva sui legami tra gli alunni e le norme di comportamento implicite che li regolano. Permette di verificare se esiste o meno una generale condivisione dei significati attribuiti ai diversi messaggi verbali e non verbali. Conoscere quali sono le incomprensioni e le rigidità latenti, vuol dire prevenire le cause di contrapposizioni tra gruppi interni che minano i processi di partecipazione e cooperazione a cui si vuole tendere. Lavorare su una comunicazione più autentica vuol dire anche prevenire l’uso di stereotipi.

Un ruolo fondamentale per la comprensione della comunicazione verticale è ricoperto dalla conoscenza degli atteggiamenti di fondo che ogni insegnante adotta. In pratica se questo nel rapporto con l’allievo pretende di avere un impostazione metodologica tale da considerare la lezione come un complesso di nozioni stabiliti a priori e il ragazzo come un contenitore vuoto da riempire senza alcuna capacità di elaborazione personale, non potrà mai dar vita ad una esperienza interculturale, non solo ma visto che l’intercultura rappresenta, come è stato definito da Dutto (2000) , la ‘cartina di tornasole’ della didattica in generale, possiamo dire che un tipo di impostazione così fatta costituisce un rischio per uno sviluppo sano di tutti gli allievi autoctoni e stranieri. Come fa notare Vittori (1994) una scuola così concepita propone una relazione dove “è il più forte (in questo caso l’insegnante) a proporre-imporre cosa interessa loro, cosa devono imparare, come, in che tempi, e quali i valori in cui credere. (...) nella relazione educativa l’insegnante modella una determinata ‘materia’ in determinate ‘forme’ (gli educandi), la cui storia, la cui personalità non sono importanti. L’insegnante dà e l’allievo riceve”⁹⁸.

Bruner, riporta Agostinetto (2002), chiarendo quale sia il senso di un processo di apprendimento afferma che questo “non consiste tanto nel produrre schemi mentali, ma nello sviluppare narrazioni, non si realizza nell’assorbimento della

⁹⁷ L. Agostinetto, *Il contesto interculturale di classe*, in C. Desinan (a cura di) *Formazione e comunicazione*, op. cit., pag. 184

⁹⁸ R. Vittori, *Pregiudizi e stereotipi nelle relazioni interscolastiche*, in AA. VV., *Educare all’altro nella scuola*, op. cit.

spiegazione ma nella sua interpretazione (personale, relazionale e contestuale) e, ancora, non nell'assimilare ma nel costruire".⁹⁹

Ciò premesso è chiaro comunque che il rapporto non potrà mai perdere un'innata caratteristica asimmetrica, per forza di cose il ruolo, lo status che l'insegnante ricopre all'interno dell'istituzione scolastica, gli conferisce nei confronti dell'alunno un certo 'potere' in grado di condizionare fortemente la relazione. Non si tratta quindi di eliminare delle differenze ed appiattire il rapporto, ma quanto di acquisire una maggiore consapevolezza delle dinamiche sottese alla comunicazione umana, dei molti elementi di cui è composta e che condizionano la qualità stessa della relazione. L'insegnante deve aver chiaro se la sua posizione in quella particolare classe favorisce o meno una comunicazione capace di innescare la partecipazione attiva degli studenti all'interno di un cammino che li valorizza come persona e come membro di una cultura. Come puntualizza Ziglio (2000) "lo scopo di un approccio interculturale è di dare una finalità educativa a ciò che viene trasmesso e di assegnare agli alunni una parte attiva nel percorso che ogni studente fa e durante il quale impara una quantità limitata di nozioni ma sperimenta delle metodologie (in genere attive ed interattive) che gli consentono di diventare soggetto di apprendimento e di elaborare autonomamente delle procedure di lavoro, che rispettano l'individualità, le doti e le abilità di ognuno"¹⁰⁰. Abbiamo quindi bisogno di adottare un atteggiamento nuovo che ponga al primo posto non solo la necessità di dare dei contenuti, ma anche quella di preparare il ragazzo e il bambino ad essere capace di mettere al servizio del gruppo le proprie risorse e far sì che l'azione educativa diventi secondo una definizione di Perotti, riportata da Santerini (1994), "coeducazione"¹⁰¹. "Una concezione positiva del ruolo degli alunni, anche stranieri, intesi come attivi e competenti nel processo di insegnamento-apprendimento, consente in definitiva di superare la teoria del "deficit culturale", che vede i bambini stranieri come mancanti degli elementi culturali, e quindi cognitivi, richiesti nel percorso di

⁹⁹ L. Agostinetti, *Il contesto interculturale di classe*, in C. Desinan (a cura di) *Formazione e comunicazione*, op. cit., pag. 178

¹⁰⁰ www.centrocome.it

¹⁰¹ M. Santerini, *La scuola nella società multiculturale: orientamenti per l'Italia e l'Europa*, A. Agazzi (a cura di), *La scuola nella società multi-etnica*, La Scuola, Brescia, 1994 pag. 65

scolarizzazione, e puntare invece sulle competenze e possibilità di partecipazione costruttiva, da riconoscere anche nei bambini con appartenenze culturali diverse”¹⁰².

Imparare a leggere il contesto

Per affinare la qualità della sua azione educativa, e renderla capace di trasmettere dei contenuti interculturali, l’insegnante deve imparare a leggere non solo le interazioni interne alla classe ma quelle di ciascun individuo con il contesto più ampio, inteso come ambiente fisico, culturale e relazionale. Agostinetti (2002) a tale proposito al fine di fornire dei riferimenti riporta la teoria dell’ecologia dello sviluppo umano elaborata Bronfenbrenner (1982) la quale afferma che “educazione, sviluppo e apprendimento sono il risultato di un complesso e reciproco scambio tra individuo e il sistema contestuale.”¹⁰³ Essa prende in considerazione l’interazione di più dimensioni all’interno di una visione sistemica, in cui l’esperienza più immediatamente esperita dal singolo è rappresentata da un ‘microsistema’ mentre quella più ampia, costituita dalla realtà socioculturale a cui appartiene, da un ‘macrosistema’. Questo approccio, che Bronfenbrenner (1982) chiama ‘ecologico’, ha il merito di proporre una metodologia che, attenta alle dinamiche che si instaurano tra l’individuo e l’ambiente, permette di considerare il bambino straniero all’interno di un contesto che tiene conto oltre che della sua cultura anche della sua personale e familiare esperienza migratoria, dello specifico contesto urbano e di classe entro il quale è stato inserito, cercando di cogliere i reciproci adattamenti e condizionamenti che i diversi ambienti sono costretti ad effettuare. “Il compito dell’insegnante pertanto non consiste nell’inserire il bambino straniero in un ambiente dato e che deve rimanere fermo a se stesso, ma favorire, potremmo dire, ‘modificazioni evolutive’: cambiamenti contestuali cioè che siano occasione di arricchimento per gli alunni autoctoni e possibilità di integrazione per i bambini immigrati.”¹⁰⁴

In una realtà di estrema dinamicità creata dai continui scambi e condizionamenti reciproci tra i diversi elementi che la compongono, persino le stesse qualità

¹⁰² L. Agostinetti, *Il contesto interculturale di classe*, in C. Desinan (a cura di) *Formazione e comunicazione*, op. cit., pag. 179

¹⁰³ Ibidem pag. 176

¹⁰⁴ Ibidem pag. 177

personali di ognuno assumono delle connotazioni che possono manifestarsi in maniera differente a secondo dei contesti. Appare quindi chiaro che gli stessi contesti non sono più una variabile neutra ma elementi attivi del processo educativo. In particolare Mehan, riporta Agostinetto (2002), evidenzia che aspetti dell'alunno come l'intelligenza, le difficoltà d'apprendimento, l'incompetenza vanno visti come elementi dinamici "costituiti mutualmente riflettendo la relazione tra individuo e gli altri attori coinvolti, insegnante e coetanei, e possono cambiare da momento a momento, da situazione a situazione"¹⁰⁵. L'abilità sta quindi nel cogliere il maggior numero di elementi possibili, di portare avanti una ricerca che non si ferma a ciò che ha un'evidenza immediata, ma che operi continui approfondimenti critici anche a costo di rimettere in discussione le certezze precedentemente acquisite. Non è quindi la ricerca di impossibili equilibri, che possono a limite 'rassicurare' l'insegnante, lo scopo da porsi, ma la valorizzazione e il governo di divergenze e differenze affinché le altre culture costituiscano una vera scoperta.

Un prezioso aiuto proviene dal metodo etnografico

L'esigenza di cogliere in maniera organica e il più possibile reale le molte sfaccettature del contesto, esplorarne le diverse interrelazioni e rilevarne la complessità e originalità, spinge lentamente l'insegnante ad assumere un ruolo in parte assimilabile a quello del ricercatore. In effetti, visto che le situazioni educative non si ripetono mai meccanicamente, gli elementi che gli servono per la sua azione educativa non possono essere definiti a priori e in ambienti diversi dalla classe. Se tradizionalmente gli insegnati sono visti come coloro che applicano studi pedagogici fatti da altri in contesti spesso artificiali, in questo nuovo ruolo di promotori dell'intercultura, essi, come i loro alunni, non sono più ricettori passivi di conoscenze che non gli appartengono, ma diventano "collaboratori costruttori di teorie pedagogiche applicabili in circostanze locali. (...) La concezione dell'insegnante vicina a quella del ricercatore porta a riconoscere la complessità del ruolo che egli svolge e, allo stesso tempo, fornisce all'insegnante nuovi strumenti d'analisi e possibilità creative di interventi."¹⁰⁶

¹⁰⁵ Ibidem pag. 183

¹⁰⁶ Ibidem pag. 188

Agostinetto (2002) riporta che un metodo che si pone come utile riferimento teorico in grado di fornire delle indicazioni su come accostarsi all'osservazione e ricerca in una realtà complessa, come quella multiculturale, è l'approccio etnografico. Adottato per la prima volta nel campo della ricerca antropologica è fondato su elementi di flessibilità, razionalità ed immaginazione, con connotazioni tali da riuscire ad operare continue rielaborazioni man mano che l'indagine si arricchisce di nuovi e differenti elementi, conferendo ai dati spessore qualitativo crescente. Per Gobo, riporta Agostinetto (2002), il punto di forza è proprio il suo carattere aperto e preparato ad integrare le nuove scoperte a seconda degli stimoli provenienti dalla realtà considerata in termini relazionali. "Diversamente da quello lineare, positivistico, in cui il ricercatore non altera il piano di ricerca originario durante la raccolta dei dati, il processo ciclico della ricerca etnografica dà per scontato che l'etnografo sia come un esploratore che parta con un piano, ma senza la piena conoscenza del terreno, e sia perciò preparato a introdurre modifiche basate su scoperte inaspettate. L'operatività non è pianificata all'inizio una volta per tutte, seguendo tecniche standard, ma nelle successive fasi può essere rivista arricchendo dati ed ipotesi iniziali di nuovi elementi. Colombo, riporta Agostinetto (2002), asserisce che è particolarmente adatto a comprendere le realtà complesse visto che il suo sforzo maggiore è quello di descrivere accuratamente, in un processo, il sincretismo, il conflitto e le divergenze, "piuttosto che la sintesi, i processi di convergenza, la coerenza e l'unità".¹⁰⁷

In un lavoro in cui prevale la creatività e l'apertura al nuovo, l'insegnante che intende assumere un atteggiamento di ricerca così definito, deve potersi ancorare a dei riferimenti generali in grado di orientare le scelte che, strada facendo, si rendono necessarie. Agostinetto (2002) ricorda che questi riferimenti generali provengono da tre dimensioni fondamentali su cui ogni insegnante deve mostrare particolare attenzione.

La prima come è stato già ricordato è costituita dalla comprensione dei fini dell'educazione interculturale. La seconda da una maggiore conoscenza delle caratteristiche generali delle altre culture, così da rendersi conto quali elementi di questa influenzano i processi di costruzione dell'identità degli alunni. La terza è

¹⁰⁷ Ibidem pag. 184

un maggior approfondimento delle dinamiche che si instaurano tra culture diverse, ed in particolare tra gruppi di minoranza e i gruppi di maggioranza all'interno di una classe. Tenendo conto dei numerosi studi svolti negli Stati Uniti in tale ambito Agostinetto (2002) ricorda in particolare il lavoro svolto da Ogbu autore della 'teoria ecologico-culturale sul rendimento delle minoranze'. Egli approfondisce le diverse dinamiche che in una classe si instaurano tra gruppi culturalmente diversi e sulla stretta relazione esistente tra queste e le prestazioni scolastiche degli alunni. In definitiva un'impostazione di questo tipo che si inquadra nell'ambito definito di microricerca che assume come riferimento teorico l'etnografia, è per l'autore una difesa sicura da una pratica educativa occasionale, priva di sufficienti fondamenti epistemologici. "La lettura profonda e contestuale delle dinamiche comunicative e relazionali nella classe si pone quindi come un'importante via da seguire per poter costruire concrete strategie volte alla promozione dell'incontro, della partecipazione scolastica e della promozione dei fini interculturali"¹⁰⁸.

Prima quindi di passare ad illustrare l'ultimo capitolo che propone un'esperienza diretta dello scrivente, che in qualche modo è riuscita a porre in essere delle dinamiche interculturali interne alla scuola, è bene concludere ricordando che un ambiente interculturale è ottenibile se accanto alla formazione avranno posto anche l'autoformazione e mutuaformazione, se l'apertura accompagnata da un certo senso di smarrimento iniziale non spaventerà, se le differenze saranno accolte come occasione di crescita e la collaborazione in senso ampio, avrà un posto centrale nella didattica.

¹⁰⁸ Ibidem pag. 190

1. Come si è arrivati ad un progetto interculturale

Il lavoro che intendo portare all'analisi è stato realizzato in un periodo precedente a quello attuale, quando il fenomeno migratorio in Italia non aveva ancora assunto le dimensioni di oggi. Il numero dei cittadini extracomunitari residenti in Bozzolo, paese di circa 4100 abitanti della provincia di Mantova, era, nel 1998, anno in cui si realizza il progetto, abbastanza esiguo e tale da non far pensare a delle emergenze. Mi sembra tuttavia significativo presentarlo perché i principi e i fini dell'educazione interculturale sono serviti da guida per un intervento che, nei suoi intendimenti primari, voleva soprattutto offrire agli studenti della scuola media locale, l'occasione per sperimentare una didattica aperta al territorio. Il progetto dal titolo 'Integrazione Possibile' realizzato nel periodo che va da marzo a maggio 1998, fonda quindi le sue ragioni sull'esigenza di ricercare stili educativi alternativi, idonei a dare risposte alle esigenze di tutti gli alunni: stranieri ed autoctoni.

In effetti, in fase d'ideazione del progetto il senso pieno dell'interculturalità non era, per coloro che hanno collaborato, del tutto chiaro. Lo è stato successivamente man mano che l'esperienza e le conoscenze acquisite davano corpo e contenuto al percorso. Ciò che invece risultava più chiaro era il bisogno di sperimentarsi in un percorso che aiutasse a capire meglio come rendere la scuola in grado di orientare il ragazzo nella relazione con il 'diverso' culturalmente, attraverso un'azione educativa idonea a sostenere la maturazione di atteggiamenti di tolleranza ed accettazione.

L'interculturalità non è stata vissuta come semplice lezione in classe, ma come una cornice ampia entro la quale si è sperimentata una nuova didattica. In questo senso il progetto fa parte di quella vasta gamma di iniziative, di carattere locale, rilevate nel rapporto della Zincone (2000) e contraddistinte da elementi di assoluta originalità, dove l'intercultura funge da sfondo integratore e non da manuale. Attraverso le diverse attività promosse si è, a mio avviso, realizzato una sorta di

laboratorio sperimentale, che si è avvalso della convergenza di diverse sollecitazioni provenienti dai numerosi attori coinvolti, e dall'utilizzo integrato di strumenti classici della didattica e di quelli della ricerca sociale e della animazione di comunità. Ecco come in un lettera di presentazione del marzo 1998, vengono resi noti, dal sottoscritto, a tutti i soggetti coinvolti, i presupposti sui quali basare il progetto.

“La maggioranza degli interventi a favore degli adolescenti e preadolescenti, realizzati nel territorio nazionale e locale, hanno quasi tutti un limite: sono iniziative realizzate per i ragazzi e non con i ragazzi. Spesso si tratta di adulti che definiscono, danno delle direzioni, e poi successivamente su queste traggono delle conclusioni, di solito isolate dall'ambiente e dalla realtà concreta. Quest'iniziativa è, soprattutto, un tentativo: generare dinamiche di ascolto e partecipazione, dove tutti gli attori coinvolti, ma soprattutto, come in questo caso, i ragazzi e gli adulti stranieri, sperimentano maggiori spazi per esprimersi e fare proposte, in altre parole, più cittadinanza. I ragazzi, così come gli adulti, attualmente hanno di fronte una complessità sociale che rende difficile operare delle scelte e stabilire delle priorità. Le stesse agenzie di socializzazione fanno fatica ad adempiere da sole al loro mandato educativo, trovare le modalità più adatte per rapportarsi con i ragazzi. Questo perché, così come afferma Caimi (1993), si sono moltiplicati sia i “luoghi dell'educazione”¹⁰⁹ sia le agenzie educative. Nel contempo, ad un'elevata offerta informativa, si è accompagnata una caduta di “evidenze etiche”¹¹⁰ condivise. A ciò si aggiunge la tentazione di cercare sicurezza in “nicchie ecologiche”¹¹¹ in cui i soggetti sono accomunati da particolarismi più che dalla ricerca di riferimenti universali. Senza dubbio la modernità offre molte possibilità, più di quanto non ne offrissero società del passato, però, di fronte a questa pluralità di opportunità di scelte, se i ragazzi non dispongono di criteri per scegliere, questa gran ricchezza rischia di andare perduta. Per questo è necessario che ci sia una sorta di ‘decodificazione’ continua dei diversi messaggi e il conseguente orientamento verso valori di riferimento chiari e condivisi, che non

¹⁰⁹ L. Caimi, *Per una scuola educativa nella complessità socio-culturale*, in *Quaderno di aggiornamento per operatori della formazione professionale* anno 1993 n.20, pag. 26

¹¹⁰ Ibidem pag. 26

¹¹¹ Ibidem pag. 26

siano il presupposto per scelte edonistiche limitanti, di fatto, il pieno sviluppo della persona umana.

A fronte di ciò l'apertura al territorio e l'adozione di una didattica meno nozionistica e più attenta alle dinamiche comunicative-relazionale, appaiono come azioni irrinunciabili. Si rende necessario quindi fare più attenzione ai processi, a ciò che questi sono in grado di innescare nel vissuto di ognuno, attraverso strumenti capaci di sviluppare con i ragazzi una discussione circolare e democratica in grado di valorizzare il lavoro di gruppo. È importante evidenziare che le considerazioni appena fatte corrispondono a quelle che, nel secondo capitolo, Ziglio (2000) evidenziava come i presupposti sui quali costruire una scuola aperta all'interculturalità.

Puntando su un approccio sinergico, tra istituzione ed agenzie di socializzazione esistenti sul territorio che supera scollamenti ed isolamenti, che ricerca e sceglie obiettivi comuni, che affina metodi e tecniche di intervento ed aumenta la competenza di ciascuno, si può giungere ad un 'sistema educativo integrato territoriale'. Non si tratta semplicemente di fare delle cose insieme ma avviare un cammino di acquisizione di conoscenze, di modalità ed abilità condivise da tutte le agenzie, che col tempo, sicuramente possono determinare dei cambiamenti personali ed istituzionali sostanziali.

In accordo con la locale scuola media di Bozzolo 'L. Gonzaga', si è deciso quindi di lavorare sul fenomeno dell'immigrazione e della integrazione tra culture diverse. Il fenomeno migratorio è più di ogni altro fenomeno sociale oggetto di stereotipi che contribuiscono spesso ad alimentare ansie e paure. Vogliamo quindi offrire ai ragazzi dei metodi di conoscenza non aprioristica, non superficiale, non condizionata da singoli episodi o da fattori emotivi.

2. Struttura dell'iniziativa

L'iniziativa è promossa e coordinata dall'ufficio servizi sociali del Comune di Bozzolo provincia di Mantova, all'interno del quale lo scrivente lavora in qualità di assistente sociale coordinatore, e dalla locale scuola media 'S. Gonzaga' la

quale oltre al comune dove è situata accoglie i ragazzi provenienti da altri tre comuni limitrofi.

Al 31/12/1997 la percentuale dei cittadini stranieri residenti in Bozzolo è di 1,7% su una popolazione residente di 4181 abitanti. Gli iscritti alla scuola media nell'anno scolastico 1997/98 sono 244 con il 2% di alunni extracomunitari. Al 31/12/2002 la percentuale totale di residenti extracomunitari è di 4,1% su una popolazione residente di 4081 abitanti. Gli alunni iscritti all'anno scolastico 2002/2003 sono 210 con una percentuale di minori extracomunitari del 9% quasi il doppio della percentuale registrata in tutta la provincia, già di per se alta.

Commento [m1]: Manca percentuale

Destinatari dell'iniziativa sono gli studenti, cittadini stranieri residenti e residenti autoctoni. Il progetto si è avvalso della collaborazione dei seguenti soggetti:

- * il Centro di prima accoglienza di S. Giorgio Mn 'Mottella';
- * il Centro di educazione interculturale della provincia di Mantova;
- * Jan Leonard Tuadj giornalista della Rai conduttore di trasmissioni sulle problematiche legate agli extracomunitari;
- * il settore studi e ricerche del centro mantovano di solidarietà 'Arca'.

Attività realizzate:

- * **cineforum a tema.** Sono stati proiettati, alle 2° e 3° classi, quattro films. Alla fine di ogni proiezione i ragazzi sono stati stimolati ad una discussione sul tema trattato dal film, da un operatore del centro di accoglienza 'Mottella' e uno del centro interculturale;
- * **Visita al centro 'Mottella'** con lo scopo di cogliere l'importante lavoro del volontariato, il quale sostituendosi frequentemente alle istituzioni pubbliche, costituisce una risorsa significativa.
- * **Visite-interviste.** Lo scopo di questa attività è stato quello di avvicinare i ragazzi, attraverso un loro coinvolgimento attivo e diretto, ad una realtà fatta di diverse storie e vissuti. Attraverso una griglia di domande adeguatamente strutturate i ragazzi, accompagnati da un insegnante o genitore, si sono recati a casa dei cittadini stranieri residenti. A conclusione i dati sono stati raccolti ed elaborati dal centro Arca e pubblicati dal centro interculturale della provincia di Mantova.

- * **Mostra: ‘Così nero che più nero non si può’.** In una aula della scuola sono stati esposti dei poster, forniti dal centro interculturale, rappresentanti immagini, accompagnate da didascalie, dal linguaggio semplice ed immediato che hanno aiutato la riflessione.
- * **Dibattito allargato alla comunità.** Momento conclusivo di tutto il percorso, è stato vissuto con molta intensità e partecipazione da autoctoni e stranieri. Il materiale raccolto durante le interviste e le riflessioni fatte nei lavori di gruppo in classe e durante il cineforum, hanno aiutato il dibattito condotto da Jan Leonard Tuadj rivolto a tutta la comunità.

Il motivo di una struttura così articolata è da ricercare nel tentativo di offrire la possibilità ai ragazzi di vivere un’esperienza completa. Nel senso che stimolasse, così come sostenuto da Ziglio (2000) nel secondo capitolo, la loro attenzione e curiosità non solo a livello cognitivo, ma anche e soprattutto a livello socio-affettivo e comportamentale. Inoltre, come già accennato, si avvertiva forte il bisogno di cambiare direzione nei processi di apprendimento smontando le classiche dinamiche verticistiche interne alla classe, affidando agli alunni compiti di responsabilità che avessero delle concrete ed immediate ricadute sulla comunità, la quale grazie alla loro ricerca avrebbe ricevuto stimoli per riflessioni utili a capire meglio il complesso fenomeno dell’integrazione degli extracomunitari. In quel periodo, in molti dei paesi della provincia di Mantova veniva portata avanti, da parte di alcuni movimenti politici, una propaganda tesa ad alimentare un’immagine fortemente negativa dei cittadini stranieri, descritti come invasori e fonte di fenomeni devianti. Tale visione, che non aveva nessuna giustificazione con i numeri delle presenze e con la regolare condotta sociale della maggior parte dei residenti nella nostra zona, preoccupava fortemente la scuola per le ripercussioni che, rappresentazioni di questo tipo, avrebbero avuto sullo sviluppo della formazione civile dei ragazzi. In effetti come si è potuto sottolineare nel primo capitolo, facendo riferimento alle osservazioni di Zanfrini (2000), attualmente all’interno della società italiana l’immagine dei cittadini stranieri è determinata quasi esclusivamente dallo stereotipo. Questo risulta essere l’unico elemento conoscitivo il cui effetto è quello di aumentare la distanza

sociale con la conseguente diminuzione di occasioni d'incontro autentico ed arricchimento reciproco.

3. Le visite-interviste

Scopi e finalità

Come già accennato, le interviste furono condotte ed elaborate con il supporto del settore studi dell'associazione 'Arca' e con la consulenza scientifica del prof. C. Cipolla dell'Università di Bologna. Esse furono effettuate con una griglia di domande, per la maggior parte aperte, predisposte precedentemente. Vista la esiguità del numero di residenti extracomunitari all'epoca del lavoro, al 31/12/1997 erano 71, l'invito all'intervista fu esteso a tutti. I pochi che non vi aderirono fu per motivi di tempo e non per un rifiuto. Il risultato di questo lavoro dal titolo *Presenza e Vita - La conoscenza degli extracomunitari residenti a Bozzolo* -, fu successivamente pubblicato dal centro interculturale di Mantova come quaderno di una collana. Se ne riportano qui di seguito alcuni stralci ritenuti significativi per le finalità poste dal presente lavoro:

“È pensiero condiviso, che un progetto teso a far luce su un fenomeno sociale o una ricerca mirata ad una esplorazione di eventi per una loro lettura interpretativa, non devono rispondere a bisogni di pacificazione di coscienza o di sola crescita di cultura 'virtuale'. Devono invece porsi a fondamento di un comportamento d'ascolto, di comprensione e risposta. In ogni caso questo era l'intendimento della scuola e dell'amministrazione locale, ulteriormente rinforzato dalla filosofia del Centro studi Arca che si muove nell'ambito della formazione della persona e della prevenzione del disagio.

In questa logica un ente locale, sulla base di bisogni emersi - e qui nello specifico, il quadro è rappresentato dagli extracomunitari residenti nelle loro situazioni di vita e di relazioni – può attivare, organizzare, migliorare servizi e iniziative in rete collaborative con il pubblico e il privato sociale, esplorando tutte le opportunità presenti nella nuova legge sull'immigrazione.

La scuola a sua volta, non delegata in solitudine, deve tenere conto, nel proprio progetto educativo, di nuovi soggetti che si affacciano sulla soglia, rispettandone

le memorie e favorendo la crescita di una nuova comune cittadinanza. La scuola è chiamata più che mai a praticare il principio dell'essere 'scuola di tutti e di ciascuno'.

La riuscita di un progetto di accoglienza e di interazione non può vedere l'impegno solo della scuola e dell'ente locale. È la comunità nel suo insieme di luoghi, persone e relazioni che può far sentire non straniero chi come straniero è arrivato.

In questa cornice di pensiero, si possono comprendere e giustificare le finalità espresse che vanno dal semplice al complesso, in una scala graduata verso l'alto. Si sa che la conclusione operativa di un progetto o di una ricerca non significa obiettivi raggiunti o cambiamenti immediati. Ma quando un'azione ha un senso, è facile che abbia futuro".

Le finalità della ricerca:

- * Conoscere la situazione di vita di una componente della comunità;
- * Capire i bisogni per predisporre le risposte;
- * Educare a convivere nella società diversificata;
- * Favorire processi d'intercultura;
- * Creare presupposti per una comunità solidale.

I destinatari:

- * Gli studenti della scuola media in quanto soggetti in formazione;
- * Gli extracomunitari residenti soggetti interessati a far parte della comunità;
- * La comunità che va sensibilizzata ai problemi di accoglienza nella società diversificata;
- * Gli amministratori pubblici che hanno un ruolo di responsabilità nel perseguire condizioni di clima e benessere nella comunità da loro amministrata.

I metodi operativi

La ricerca è stata condotta attraverso un processo metodologico rappresentato dalle seguenti fasi:

- * **Costituzione di un gruppo tecnico.** Si è costituito un gruppo di lavoro composto dal sottoscritto da un consigliere comunale con delega al sociale, da alcuni docenti della scuola e dai consulenti del centro studi Arca. Il gruppo si

è incontrato più volte attorno al compito di ideare e definire il progetto in generale e la ricerca in particolare, in ogni sua parte e di valutare i possibili esiti di impatto.

- * **Incontri di legittimazione** con il Sindaco, i docenti e i ragazzi. Il gruppo di lavoro ha presentato al Sindaco l'iniziativa declinata nei suoi scopi e nelle sue modalità, il quale l'ha appoggiata e sostenuta nella consapevolezza del ruolo che le autonomie locali vanno sempre più assumendo sui problemi dell'immigrazione così come si evince dalle nuove norme. Con i docenti si è sottolineato che la visita-intervista presso le famiglie veniva ad assumere valore e significato se era la scuola a gestirla. Ciò costituiva sicuramente un'aggiunta di impegno che gli insegnanti si sono assunti con disponibilità professionale ed umana. Infine l'iniziativa è stata presentata anche ai ragazzi che l'hanno accolta con curiosità e interesse.
- * **Visita-intervista alle famiglie.** Si è pensato ad una visita, come si faceva con i vicini di casa in tradizioni del passato. La visita voleva essere anche l'occasione per una conoscenza significativa. Per questo si è predisposta una traccia per l'intervista. Si sono costituiti gruppi composti da 3-4 ragazzi con un accompagnatore adulto, insegnante e, in qualche caso, genitore. La presenza di un adulto nel piccolo gruppo non era dettata da sfiducia nella capacità dei ragazzi di assolvere ad un compito con serietà e responsabilità. Si voleva invece potenziare il significato della 'visita', far cogliere che con i ragazzi c'era la scuola con le sue intenzioni formative, con un suo disegno educativo. Probabilmente il concetto di intervista qui espresso andrebbe ridimensionato in quanto le domande predisposte, si fermano ad un livello di conoscenza elementare. L'intenzione espressa dagli stessi ragazzi era infatti quella di non sembrare invadenti per cui non era il caso di fare tante domande. Ma se le valutiamo congiuntamente al contesto e alle dinamiche relazionali in cui furono fatte, si intuisce che il contenuto della comunicazione nel suo insieme, presente in quel momento, non era superficiale, ma al contrario, ricca di molti elementi extraverbali. Al fine di ottenere un quadro minimo della situazione e comprendere, alcuni argomenti quali la casa, il lavoro, il tempo libero, le relazioni andavano, comunque, toccati.

Recandosi direttamente a casa dei cittadini extracomunitari in un spazio non istituzionale, in un contesto privo di molte distorsioni, dove la comunicazione poteva, con maggior facilità di altri ambienti, essere più immediata, si poteva offrire ai ragazzi e agli insegnanti una valida occasione per afferrare il punto di vista dell'altro e vivere una relazione fortemente empatica, che incoraggiasse l'immigrato nel racconto della sua personale storia. L'auspicio era quello di vivere un incontro in cui insegnanti ed alunni, posti quasi allo stesso livello senza le difese dell'istituzione scolastica, si mettessero in gioco, e riuscissero a vedere meglio l'altro e sé stessi attraverso i propri stereotipi, le chiusure aprioristiche e le visioni etnocentriche. Si tratta in definitiva di quella attenzione alle dinamiche comunicative, a cui nel capitolo secondo si è accennato grazie agli spunti offerti da Agostinetto (2002), in base ai quali si evidenziava che, all'interno di una relazione interculturale, l'obiettivo deve essere quello di ridurre dinamiche asimmetriche dove è il più forte, per ruolo o status ricoperto, ad imporre contenuti e modalità della comunicazione. Anche le teorie sulla capacità di condizionamento del contesto, precedentemente trattate, sempre con il contributo di Agostinetto (2002), sembrano essere supportate dall'esperienza delle interviste. L'effetto positivo, prima descritto, prodotto da queste è da attribuire anche al ruolo attivo che il contesto ha ricoperto all'interno del processo educativo.

- * **Report.** Sono state effettuate 16 interviste ad altrettante famiglie di cui 12 con più componenti e 4 con un solo componente. La visita è stata concordata con appuntamento da parte del Comune e spiegata nel suo significato. L'incontro nella casa è avvenuto nei giorni e negli orari che le famiglie proponevano. I ragazzi hanno raccolto delle informazioni seguendo la logica del questionario, ma è chiaro che ciò che l'incontro, attraverso l'atmosfera e le emozioni provocate, resta un patrimonio non scritto di ciascuno che in parte è stato successivamente espresso attraverso delle risonanze sull'esperienza svolta e che qui di seguito riporto.

4. Alcune testimonianze

Molti dei dati emersi dalle interviste sono sostanzialmente in linea con quelli delle numerose ricerche condotte su scala nazionale, per cui se ne tralascia l'esposizione dettagliata e si riportano invece le riflessioni personali fatte da ragazzi, insegnanti e genitori al termine di tutto il lavoro svolto. Come si è avuto modo di evidenziare, il progetto risente di carenze legate soprattutto alla brevità del tempo in cui si è articolato, ragion per cui molte attività non hanno prodotto quegli esiti che un tempo più lungo avrebbe permesso. Nelle testimonianze, qui riportate, si nota che ciò che ha avuto più effetto sui diretti interessati, è stata sia l'esperienza delle interviste sia quella del dibattito con il testimone significativo Jean Léonard Tuady.

Le riflessioni appaiono molto opportune e serie, segno, a mio avviso, di un passaggio ad una visione meno aprioristica, che considera l'altro attraverso nuovi e più efficaci elementi conoscitivi. Tra gli aspetti in maggior misura colti sia, dai ragazzi che dagli adulti, appare con una certa ricorrenza la disponibilità immediata, manifestata dai cittadini stranieri, a raccontare la propria esperienza. Quasi sempre i primi momenti dell'incontro sono sottolineati da elementi di ospitalità e calore da parte degli intervistati. Prova abbastanza evidente di una certa apertura di base, ma anche del bisogno di uscire da una condizione di marginalità in cui ci si sente per essere considerati a pieno titolo membri di una comunità. Importante appare, inoltre, l'effetto provocato dalla conoscenza di alcune situazioni caratterizzate da maggiore fragilità socio-economica, quelle che, secondo Susi (2000), rendono meno astratto il concetto d'intercultura. Troppo spesso infatti, si è evidenziato nel primo capitolo, si fanno discorsi teorici sulle differenze culturali ignorando le condizioni di svantaggio di tanti cittadini stranieri presenti nel nostro paese. Nel corso delle interviste la conoscenza di una realtà anche difficile sembra aver fatto scattare nei ragazzi un senso di solidarietà autentica, segno che alcuni valori su cui investire sono presenti, ma che, probabilmente, non sono sostenuti, adeguatamente, dagli adulti.

Lo sforzo continuo che i ragazzi hanno dovuto compiere nell'ascoltare la storia di ciascuno, è stato sostanzialmente un esercizio che li ha spronati ad individuare con pazienza e scrupolo i tanti elementi che differenziano ognuno, stimolando lo

sviluppo di quella che Demetrio e Favaro (2000) hanno definito l'intelligenza relazionale necessaria alla transività cognitiva, vale a dire alla capacità di utilizzare categorie concettuali diverse da quelle apprese attraverso la propria cultura. È significativa a tale scopo la testimonianza di un'insegnante che descrive la sorpresa espressa dai ragazzi dopo aver appreso, da una donna intervistata, il fatto che non tutti i mussulmani osservano i precetti della religione allo stesso modo. Esistono all'interno molte diversità e livelli di osservanza, anche se il 'Ramadan' è sentito da tutti.

“Giudico il lavoro fatto in classe molto importante e utile perché ci ha permesso di riflettere sul razzismo sia attraverso i film proiettati, sia con gli incontri personali con gli extracomunitari residenti nel nostro comune. L'esperienza della visita è stata molto positiva, all'inizio il nostro intervistato sembrava restio e preoccupato. Forse voleva fare bella figura con noi; poi si è aperto confidandoci le sue esperienze. Qualche disagio l'abbiamo provato anche noi, perché ci sentivamo un po' invadenti”. Patrizia

“Mi è sembrato utile conoscere il loro modo di vivere e la loro mentalità. Dall'incontro fatto con Paulo, è emerso che nel nostro Paese si trova bene. Mi è sembrato aperto al dialogo e disponibile a parlare di sé. Noi siamo rimasti ad ascoltare perché ci ha aiutato a riflettere su realtà diverse dalle nostre. L'incontro con il giornalista Rai Jean Léonard Tuady ci ha aiutato a capire che dobbiamo imparare a considerare i lati positivi di queste persone e a mettere in comune le loro usanze e tradizioni in prospettiva di una società multirazziale”. Leda

“Ci siamo avvicinati al problema degli extracomunitari documentandoci, leggendo giornali e riviste, guardando film come 'Mississippi Burning', 'Pummarò', 'Lamerica' e altri ancora. Siamo partiti da questi spunti per discutere sulla diversità degli uomini e delle razze, per parlare di extracomunitari e di italiani. Inoltre siamo andati a fare delle interviste ad alcuni di loro che

vivono a Bozzolo. Essi hanno espresso il loro disagio, le loro preoccupazioni per il futuro. Avvertono a volte anche il nostro rifiuto. Il lavoro mi ha interessato molto perché ho potuto conoscere il punto di vista di queste persone che noi confiniamo spesso ai margini della società. Però noi ci ostiniamo a non capire che tra di loro, come tra di noi, ci sono quelli che non vogliono sacrificarsi e lavorare onestamente per guadagnarsi da vivere, ma che ci sono anche quelli che sudano per lavorare e che fanno di tutto per farsi accettare da noi che ci riteniamo superiori solo perché abbiamo una casa e un conto in banca. Nella classe dell'anno scorso, c'era una ragazza araba che era venuta ad abitare in Italia con la famiglia per motivi di lavoro. È stata un esempio per tutti noi perché in pochi mesi è riuscita ad imparare l'italiano". Sara

"Mi è piaciuto molto andare a casa degli extracomunitari, anche perché sono stati molto gentili e disponibili; interessante anche il lavoro fatto in classe, con la visione di film e l'incontro con il giornalista Jean Léonard Tuady; speravo che parlasse di più della sua terra e dei motivi che lo hanno portato in Europa. Tutto il lavoro è stato molto positivo". Nicola

"La famiglia di extracomunitari che abbiamo visitato ci è sembrata molto disponibile. I suoi componenti ci hanno chiesto se desideravamo il tè. Mi sembrava che parlassero abbastanza bene l'italiano e, a tutte le domande rivolte, essi cercavano di rispondere con la miglior correttezza possibile. L'incontro con Jean Léonard Tuady mi è parso molto utile e sono risultati interessanti gli interventi dei ragazzi presenti. La visione del film è servita per conoscere la dura realtà che ci circonda e per comprendere meglio la situazione degli extracomunitari". Michele

"Con l'insegnante e i miei compagni di classe abbiamo cercato di conoscere e di approfondire il problema riguardante gli extracomunitari che abitano nel nostro paese. La discussione è iniziata in classe perché tra i nostri compagni c'era una ragazza proveniente dal Marocco e che avvertiva qualche disagio. Ci siamo divisi in gruppi per poter meglio affrontare e discutere il problema. Abbiamo fatto delle

visite a famiglie di extracomunitari residenti nel nostro paese dopo aver fissato gli appuntamenti.

L'accoglienza è stata davvero ottima. C'era in ognuno di loro il desiderio di raccontare le loro vicende. Ci hanno illustrato i motivi che li hanno portati a lasciare il loro Paese: motivi politici, religiosi e sociali.

Ci siamo interessati del loro inserimento nel nostro paese, che per tutti è stato difficoltoso: difficoltà nel trovare la casa e il lavoro. È stata un'esperienza del tutto positiva. Penso che abbia fatto loro molto piacere notare che dei ragazzi della nostra età si interessavano ai loro problemi. Anche per noi ragazzi è stato un momento di maturazione; avremo voluto in qualche modo aiutare queste famiglie a non sentirsi più sole". Cristina

"Le visite che ho personalmente fatto accompagnando i ragazzi sono state molto interessanti e utili. La persona intervistata è stata molto gentile e oltre a rispondere alle domande, ha parlato volentieri della sua vita e dei suoi problemi". Genitore

"Ritengo l'esperienza positiva. La famiglia visitata è stata disponibile e a tutti noi è servito sentire le difficoltà che questi immigrati incontrano e la grande dignità con cui le affrontano. Un'amica albanese presente, che vive una realtà più difficile perché il marito è spesso senza lavoro, ci ha parlato dei pregiudizi che spesso sente attorno a sé". Genitore

"Mi sono recata a far visita a due famiglie: una albanese e l'altra tunisina, in giorni differenti, secondo l'appuntamento concordato. Ho accompagnato gruppi di ragazzi interessate alla conoscenza degli extracomunitari di Bozzolo. Gli alunni protagonisti di questa esperienza hanno mantenuto un comportamento corretto, evidenziando sensibilità e attenzione per i problemi degli immigrati. Nei due nuclei familiari abbiamo intervistato solo le mogli, perché i mariti erano assenti per impegni di lavoro. Le signore ci hanno accolto con gentilezza e ci hanno fatto accomodare in stanze accoglienti. La signora tunisina indossava l'abbigliamento tradizionale del suo Paese (vestito lungo e copricapo);

giovanissima e da poco in Italia, non parlava ancora la lingua italiana e rispondeva alle nostre domande con l'aiuto di una algerina sua amica, residente da tempo in Italia in paesi limitrofi. La signora ha risposto a tutte le domande, ma aveva qualche difficoltà con l'amica interprete-traduttrice (non essendo questa dello stesso paese di origine), che, però, con discreta padronanza della lingua italiana ha raccontato anche la sua personale vicenda di donna mussulmana immigrata. I ragazzi sono rimasti colpiti dalle sue confidenze che manifestavano e documentavano il difficile inserimento nelle comunità di cultura diversa delle donne mussulmane spesso osservate con fissità, curiosità e diffidenza dai passanti, dagli abitanti che, in questo modo, sottolineavano una diversità, una distanza.

La signora albanese parlava con una certa 'spigliatezza' l'italiano e voleva raccontare tante cose di sé, dell'Albania, dei parenti lontani. Gli alunni che la intervistavano, le ponevano le domande, sollecitati dalla curiosità, affabilità dell'ospite albanese e rimanevano meravigliati di fronte a una giovane donna che esprimeva tanta sofferenza patita, ma anche straordinaria maturità e vitalità.

In classe gli alunni hanno illustrato ai compagni la loro esperienza e ne è seguita una discussione-riflessione che ha permesso la realizzazione di attività sulle interviste condotte". Insegnante

"Un gruppo di miei allievi ha intervistato una famiglia tunisina composta dai i due genitori e da un figlio in tenera età. Il capofamiglia e la moglie sono stati molto ospitali ed hanno risposto gentilmente a tutte le domande rivolte loro dagli allievi. Hanno parlato con nostalgia del loro Paese d'origine ma, allo stesso tempo hanno espresso la loro soddisfazione per essersi trovati ben inseriti nel nuovo contesto sociale. La mancanza di lavoro e la speranza di una vita migliore li hanno spinti a lasciare la Tunisia ed hanno scelto l'Italia, perché, secondo loro, non è un paese razzista e c'è libertà. A Bozzolo, dove risiedono da tre anni, si sentono rispettati.

Nell'ambiente di lavoro il capofamiglia si trova bene e quanto guadagna è sufficiente per far fronte ai bisogni della famiglia. Dichiarò che è stato molto difficile trovare una casa in affitto. La casa in cui abita è stretta e dovrebbe avere

almeno due camere da letto. L'esperienza vissuta dai ragazzi è stata positiva perché ha fatto capire loro che la diversità fra due culture non preclude la possibilità del dialogo. I risultati dell'intervista sono stati successivamente commentati in classi e sono serviti alla stesura di testi". Insegnante

"Quattro allievi, accompagnati da una insegnante, visitano un giovane indiano che vive e lavora presso un'azienda agricola situata a qualche chilometro dal centro abitato. Maujin ci accoglie sorridente, vestito a festa all'occidentale. Dopo saluti e presentazioni, ci fa accomodare nel soggiorno della sua abitazione, un ambiente ordinato e decoroso. I ragazzi, che si sentono da subito a loro agio. Notano appeso alla parete un arazzo che rappresenta un tempio indiano. Chiedono informazioni e Maujin comincia a parlare della sua terra, della sua famiglia e di sé. Ci mostra anche la sua fotografia sul passaporto dove con turbante e barba lunghissima, sembra un'altra persona. In seguito viene spiegato il motivo della visita e si passa all'intervista.

Maujin che parla abbastanza bene l'italiano, risponde senza esitazione e reticenze. Ci si accomiata soddisfatti e una volta in classe viene socializzata la coinvolgente e interessante esperienza". Insegnante

"Le famiglie visitate dai ragazzi hanno accolto il gruppo con cordialità e simpatia. Hanno parlato con sincerità ai ragazzi delle ragioni che li hanno spinti ad emigrare e, approfondendo alcune risposte, hanno evidenziato le difficoltà incontrate ed i lati positivi del loro inserimento nel paese.

Di norma parlava il padre ma la madre interveniva senza problemi; nella famiglia albanese il colloquio è stato sostenuto soprattutto dalla donna. I ragazzi erano curiosi e restavano stupiti nel constatare come queste persone avessero una buona conoscenza della lingua italiana e come vivessero in modo molto simile al loro. Nella famiglia rumena il ragazzo di 19 anni ha parlato senza reticenze di sé, dei suoi interessi e dei suoi desideri. Tutti gli ospiti hanno rinnovato l'invito a ritornare. L'esperienza è stata vissuta in modo molto positivo anche dai genitori che hanno accompagnato. Anche loro hanno apprezzato molto la cordialità con cui sono stati accolti". Insegnante

“Le famiglie visitate dalla sottoscritta e da alcuni ragazzi delle classi seconde erano così composte:

la prima dai genitori e da 5 figli (rispettivamente di 10, 13, 15, 17, 19 anni); la seconda da una coppia di giovani sposi in attesa del primo figlio.

L'intervista ha reso molto partecipi i ragazzi: hanno percepito le difficoltà degli immigrati di farsi capire ed accettare oltre che di essere costretti a vivere nell'indigenza in una società ricca di cose superflue.

Nella prima famiglia solo il padre aveva un lavoro saltuario e all'inizio ha mostrato una certa diffidenza chiedendoci quale fosse lo scopo dell'intervista. Ha ripetuto con una certa insistenza di essere in cerca di una casa più accogliente e di cercare lavoro anche per i due figli maggiori. La moglie e la figlia più grande ci hanno accolto a piedi nudi; i ragazzi sono rimasti perplessi per la situazione abitativa precaria. L'atmosfera che si respirava rifletteva le difficoltà che una famiglia numerosa stava vivendo. Una canale arabo trasmetteva notizie del loro Paese.

La visita alla seconda famiglia è stata più rilassante la signora, in attesa di un bimbo, parlava discretamente la nostra lingua perché si trova in Italia da alcuni anni e ha lavorato in fabbrica. Il marito ancora non sa l'italiano, ma è persona istruita e promette di impegnarsi. Pur essendo entrambi disoccupati, possiedono un'utilitaria con la quale vanno a trovare i parenti a Piacenza CR.

La signora ci ha parlato della loro religione islamica dicendo che non tutti i marocchini sono osservanti allo stesso modo: solo la ricorrenza del 'Ramadan' è sentita da tutti. Questa affermazione ha incuriosito i ragazzi così come la speranza di questi giovani sposi di poter offrire un futuro migliore ai loro figli proprio qui in Italia.” Insegnante

“La famiglia ci ha accolto gentilmente. È stata disponibile e ha risposto a tutte le nostre domande. Marito e moglie parlano bene l'italiano. Dopo circa un mese dalla prima visita, i ragazzi sono ritornati a trovarli per portare un regalino al bimbo. Dopo la nascita del loro secondo bambino ho rivisto la famiglia e i rapporti sono diventati frequenti”. Insegnante

Al termine dell'esperienza, la spinta interculturale fortemente voluta e ricercata, oltre ad aver innescato un processo positivo di arricchimento di tutti gli attori coinvolti, aveva anche fatto emergere con limpidezza, le contraddizioni, le resistenze ed ambivalenze ancora da superare all'interno della scuola. A testimonianza di ciò riporto uno stralcio degli interventi di alcuni insegnanti in un incontro di verifica, dell'esperienza svolta, avvenuto a distanza di un paio di mesi. Un primo insegnante interviene dicendo: *personalmente ho potuto confrontarmi con i ragazzi su una problematica 'difficile', di cui in pochi vogliono parlare. I ragazzi hanno maturato, se non altro, un atteggiamento di riflessione sul problema. Mi pare significativa una loro frase: 'facciamo un gran parlare ma poi restiamo razzisti', mostrando lo sforzo profondo di mettersi in discussione.* Più avanti a proposito dell'opportunità di aprirsi al territorio un altro prosegue con una nota critica. *Credo che la scuola debba chiarire, nelle sedi opportune, la validità o meno di un'apertura al territorio, necessaria ormai per legge, ma ancora molto lontana dalla mentalità degli insegnanti. È quindi necessario verificare l'effettiva condivisione di questi modelli e richiedere una partecipazione più attiva dei soggetti coinvolti.* Un'altra insegnante sottolinea, invece, *la necessità di dare continuità all'esperienza ed evitare che tali questioni vengano lasciate alla sola interpretazione, distorta, data dai mass media.*

La struttura del presente progetto è, nelle sue linee fondamentali, inquadrabile in quella che Demetrio e Favaro (2001) definiscono lo 'stile ecosistemico' della didattica in base al quale la scuola si apre all'ambiente esterno, cerca collaborazioni con il territorio, crea spazi in cui realizzare scambi con i testimoni significati, le famiglie e la comunità intera. Il progetto è, come molti altri finora realizzati in Italia sull'interculturalità, caratterizzato da alcuni limiti, gli stessi rilevati nel rapporto curato dalla Zincone (2000) nelle pagine precedenti. Ma il limite maggiore, a mio avviso, da attribuirgli è quello di non aver avuto un seguito, di essere stato vissuto come un'esperienza occasionale. Dopo la parentesi delle attività la scuola, l'ente locale e le associazioni sono ritornati nei loro ambiti di vita quotidiana, mettendo in un cassetto tutto il lavoro fatto e i risultati ottenuti. Nessuno degli enti coinvolti ha ritenuto opportuno spingere per la realizzazione di

un percorso più stabile con impegni a lungo termine, grazie ai quali poter sperare in ricadute più profonde. Si tratta, purtroppo, di una tendenza generale rilevata in particolare da Dutto (2000) nel secondo capitolo. Egli afferma che nel nostro paese prevalgono ancora iniziative dal carattere episodico prive di un aggancio forte con le politiche sociali più ampie, quali per esempio quelle della casa, del lavoro e della formazione degli adulti. Tra le scelte di fondo operate da scuola, enti locali e governo centrale, prevale ancora una sorta di scollamento e di ambiguità, per cui i valori di fondo a cui fare riferimento, nel lavoro d'integrazione tra diversità culturali, non emergono con sufficiente chiarezza. In un contesto generale così fatto l'autore sottolineava che molti dei progetti realizzati in Italia, non riescono, nonostante la loro bontà e originalità, a favorire lo sviluppo, in senso interculturale, della comunità locale.

Se i valori del dialogo e della tolleranza vogliamo che siano assimilati dalle nuove generazioni è necessario che, così come faceva notare Susi (2000) nel capitolo precedente, i ragazzi abbiano davanti un modello di società frutto di atteggiamenti coerenti, riscontrabile in ogni ambito di vita. L'intercultura non è un'attività dal carattere simbolico ed estemporaneo con qualche tratto folcloristico affascinante.

Conclusioni

L'obiettivo che il presente lavoro di tesi si è posto è stato quello di far emergere l'importanza di avviare delle azioni a favore dell'integrazione dei cittadini stranieri in senso interculturale. In particolare si è dato rilievo ai positivi stimoli che questa offre alla scuola nel sostenere il suo processo di cambiamento necessario per accogliere al suo interno una realtà sempre più multietnica.

Come si è avuto modo di chiarire il significato di intercultura è un concetto recente a cui molti studiosi mostrano un interesse sempre crescente. Esso deve principalmente il suo sviluppo all'aumento del fenomeno migratorio (Caritas 2001) il quale fonda le sue radici principalmente sugli squilibri demografici e reddituali presenti nel nostro pianeta, oltre che alle guerre e ai disordini civili presenti in vari paesi del mondo. Secondo l'UNESCO, gli elementi fondanti l'intercultura sono l'apertura, lo scambio, e la reciprocità tra individui diversi culturalmente in un clima di accettazione, rispetto e solidarietà. Con Nanni (1998) si è evidenziato inoltre che questo incontro tra diversità culturali presuppone il rispetto di alcuni elementi strutturali di base senza i quali l'intercultura non può esistere. Per l'autore tali elementi sono: l'interazione tra i soggetti culturalmente diversi in condizione paritetica; l'empatia che presuppone una sorta di comunione affettiva con l'altro; il decentramento che è l'assumere il punto di vista dell'altro, ed in fine la transattività cognitiva. Quest'ultimo è il cuore dell'intercultura, ciò che permette una crescita degli individui i quali, grazie a questo processo mentale, sono in grado di esplorare modi diversi di utilizzo delle proprie capacità cognitive. L'acquisizione della transattività cognitiva è per Demetrio e Favaro (2000) un'occasione per ampliare il proprio potenziale cognitivo attraverso l'affinamento di quello che gli autori chiamano il 'pensiero in movimento'.

L'intercultura offre efficaci orientamenti per una valida politica d'integrazione degli immigrati all'interno della società ospite. In quest'ottica l'integrazione è simile ad un processo a due vie per cui il cambiamento riguarda non solo chi è accolto, ma anche la società e le persone che l'accolgono. In particolare al cittadino straniero vanno riconosciute le stesse opportunità offerte agli autoctoni necessarie alla sua realizzazione personale e all'acquisizione di un ruolo attivo e partecipe all'interno della società. Per ottenere questo, è stato osservato da

Desinan (1999), è necessario tenere conto delle inevitabili evoluzioni che a livello identitario il soggetto è esposto. Vale a dire ciò che viene provocato a livello personale dall'incontro tra i due sistemi culturali, quello di origine e quello ospite, se questo vissuto ha come esito una soluzione conciliante ed armonica oppure una conflittuale.

Per quanto riguarda la società italiana emerge in particolare che l'immigrazione non è ancora considerata e governata in termini interculturali. Ambrosini (1997) definisce il nostro modello di integrazione 'implicito', sottolineando in questo modo l'assenza di una politica sociale per l'immigrazione inequivocabile e all'altezza delle dimensioni stesse del fenomeno, con prospettive più ampie rispetto a quelle del mero controllo e dell'ordine pubblico. Significativo è a tale proposito, per l'autore, la rappresentazione che esiste dell'immigrato a livello collettivo. In particolare, prevalgono, così come sottolinea anche una ricerca del CENSIS sull'immagine offerta dai media, visioni fortemente stereotipate, dove l'immigrato viene sempre associato a situazioni di carattere prevalentemente problematico e deviante che rendono di fatto invisibile la realtà vera di queste persone.

Un ambito in cui è notevolmente avvertito il bisogno di educazione interculturale è quello scolastico. In Italia, ed in particolare nella zona a cui il progetto da me proposto si riferisce, negli ultimi anni la presenza di alunni stranieri è cresciuta in modo rapidissimo costringendo la scuola, così come evidenzia Ziglio (2000), a ripensare in maniera critica a se stessa, a suoi programmi, alle sue relazioni interne, al suo rapporto con il territorio e la società. Grazie alle sollecitazioni provenienti da una realtà sempre più multietnica essa deve porsi obiettivi non solo cognitivi ma anche socio-affettivi, comportamentali e relazionali, mettendo in discussione una didattica fondata prevalentemente sul nozionismo. Secondo Nanni (1998) i principi dell'educazione interculturale sono presenti nei programmi scolastici da molto tempo, da prima che le classi accogliessero bambini di cultura diversa. Più volte i documenti ufficiali hanno ribadito la necessità di far sì che la scuola divenga il luogo privilegiato dove apprendere come convivere con la diversità, attraverso il dialogo, il rispetto, la tolleranza e la solidarietà. L'incremento del fenomeno migratorio ha reso l'attuazione di tali

principi improrogabile, esigendo l'adozione di azioni educative adeguate, in grado di fronteggiare in maniera idonea una classe multietnica all'interno della quale l'integrazione non è da realizzare solo tra stranieri ed autoctoni, ma tra gli stessi stranieri. Evidenzia Zincone (2000) nel suo rapporto sull'integrazione degli immigrati, che la scuola italiana per favorire validi processi interculturali deve porsi delle priorità. Deve per prima cosa eliminare quelle condizioni che al suo interno favoriscono visioni stereotipate, iniziando ad esempio, così come fa notare Portera (2000), da una critica onesta sui libri di testo palesemente etnocentrici. La scuola deve inoltre riconoscere sufficiente spazio per l'apprendimento della lingua di accoglienza ed il mantenimento di quella di provenienza. Sostenere a livello formativo gli insegnanti, attraverso l'acquisizione di strumenti didattici nuovi e di competenze relazionali e comunicative più adeguate. Questi devono essere messi in condizione di lavorare sui loro personali stereotipi, vissuti e paure che accompagnano la relazione con l'alunno straniero. L'insegnante, come si è avuto modo di sottolineare, è chiamato ad un cambiamento che parta da se stesso ed arrivi alla didattica di cui si serve, per cui appare evidente la centralità del suo ruolo, assimilabile, così come evidenzia Agostinetto (2002), a quello del ricercatore. In questo senso la microricerca, supportata dalle teorie etnografiche, offre sicuramente una notevole quantità di materiale su cui riflettere e sperimentare, soprattutto per la sua modalità operativa, che muovendosi dal basso valorizza le intuizioni e le sollecitazioni che le interazioni quotidiane, degli attori direttamente coinvolti, possono suscitare. È necessario inoltre che l'accoglienza degli alunni stranieri in classe abbia come supporto l'elaborazione di un progetto personalizzato attento ai reali bisogni formativi ma anche alle risorse del bambino. Esistono in ognuno storie diverse di immigrazione con differenti motivazioni, che vanno ricercate e distinte correttamente. Tale processo può essere sufficientemente realizzato non solo attraverso una positiva relazione con il bambino, ma anche con la famiglia. Come avverte Desinan (1999) è necessario che alla comunicazione con le famiglie dei bambini stranieri, venga fatta particolare attenzione utilizzando un linguaggio comprensibile e chiaro, sperimentando nel contempo spazi informali in cui favorire l'incontro ed il dialogo.

L'ultima priorità in ordine di esposizione ma la prima per il peso che ricopre, è il necessario consolidamento della cooperazione della scuola con le istituzioni pubbliche e private presenti nel territorio per uno sviluppo in senso interculturale di questo. Così come hanno evidenziato Demetrio e Favaro (2000) se si vuole che l'azione della scuola sia veramente efficace e di ampio respiro deve aprirsi a quei luoghi di vita quotidiana poco protetti, dove bambini ed adulti tentano di integrarsi tra mille problemi e difficoltà. È importante ricordare che, così come indicato da Dutto (2000) nel suo contributo al rapporto sull'integrazione curato dalla Zincone (2000), in Italia si sono realizzati molti progetti integrati che hanno visto l'efficace coinvolgimento di diversi attori. Al loro interno la scuola ha assunto un ruolo cruciale, al centro di diverse collaborazioni che hanno reso possibile azioni in grado di diffondere pratiche interculturali. Il limite che la Zincone (2000) ma anche Demetrio e Favaro (2001) sottolineano, di questi progetti è la mancanza di continuità. Il loro scarso coordinamento con le politiche generali sull'immigrazione e la totale assenza di efficaci strumenti di valutazione. In ogni caso come indica Nanni (1998) nonostante sia necessario ancora articolare in maniera più organica ed integrata le singole iniziative esse sono il segno tangibile, se pure ancora confuso, di un ripensamento critico che la scuola ha avviato su se stessa. In questo passaggio essa va sostenuta e accompagnata attraverso una responsabilizzazione maggiore degli enti locali i quali, a seguito dei sempre più considerevoli processi di decentramento avviati a livello di governo centrale, hanno nei riguardi delle politiche locali un ruolo decisivo. In tal senso la recente legge n.328 del 2000 che riforma l'assistenza, può sicuramente offrire validi strumenti normativi per consolidare le intese e affinare, in campo educativo, modelli comuni di intervento tra istituzioni diverse. In base a quanto previsto da questa legge i comuni, infatti, in accordo con gli enti pubblici, il terzo settore ed il volontariato, stabiliscono gli interventi che in un dato territorio, sulla base dei bisogni rilevati, sono necessari. La realizzazione delle attività è garantita dalla adesione e sottoscrizione da parte di tutti gli attori coinvolti del così detto 'Piano di zona' che è lo strumento operativo, di durata triennale, che ogni ambito territoriale, attraverso accordo di programma, adotta. Una maggiore attenzione per la programmazione e lo sforzo di tessere delle sinergie a lungo termine con tutte le

risorse, informali e formali, presenti, dovrebbe porre le basi per la costruzione di interventi più stabili, verificabili e rispondenti ai reali bisogni di un dato territorio.

Partendo quindi dalla mia personale esperienza maturata con il progetto qui presentato dal titolo 'Integrazione Possibile' credo che l'intercultura abbia avuto effettivamente il potere di aprire la scuola al territorio, sperimentando una forma nuova di fare didattica. Non solo, anche l'ente locale in particolare il Comune di Bozzolo all'interno del quale io lavoro, si è provato in compiti strettamente promozionali ed educativi nella ricerca di quello che è stato definito un sistema educativo integrato territoriale.

Le diverse attività svolte, cineforum, dibattito con testimone significativo, allestimento della mostra ecc., ma in particolare quella delle visite-interviste, svolte dai ragazzi ed insegnanti della locale scuola media, agli extracomunitari residenti, hanno permesso un coinvolgimento attivo e partecipe e l'instaurarsi di una relazionale autentica tra gli interlocutori. I ragazzi, ma non solo, hanno messo in pratica dei comportamenti che li hanno costretti a rivedere le proprie visioni stereotipate, rendendosi conto che il mondo è molto più ampio e diversificato. Sono andati oltre le proprie nicchie di sicurezza e benessere, compiendo una lettura critica e meno etnocentrica della società e dei valori a cui fanno riferimento. Hanno guardato i volti ed ascoltato la voce dei protagonisti dell'immigrazione, smontando tanti luoghi comuni ed elaborando delle valide considerazioni in grado di far riflettere ognuno. Con questo progetto gli stessi ragazzi e gli stessi insegnanti, sufficientemente supportati dall'ente locale e dall'associazionismo, hanno prodotto loro stessi del materiale didattico. Infatti, come già detto, tutto il lavoro svolto è stato raccolto in un quaderno pubblicato dal centro interculturale di Mantova, e costituisce un riferimento per altri.

Le testimonianze, dei protagonisti del progetto, riportate nel terzo capitolo sono, a mio avviso, il segno evidente della possibilità di crescita che l'intercultura offre non solo ai bambini stranieri ma anche agli autoctoni. Il suo valore promozionale si estende a tutti valorizzando i soggetti e le loro risorse, favorendo lo sviluppo di personalità più disponibili ed aperte.

A questo punto qualche considerazione sulle risonanze che il presente lavoro ha avuto nei confronti dello scrivente mi sembrano doverose. Come si è avuto modo di sottolineare nelle pagine precedenti il punto qualificante dell'intercultura è quello di essere, non un testo 'istruzioni per l'uso' che descrive come comportarsi quando si ha di fronte un adulto o un bambino straniero, ma un atteggiamento, un quadro di riferimento concettuale entro cui ricercare le singole risposte alle diverse e specifiche realtà. Da questa caratteristica ne discende un'altra, la trasversalità, vale a dire la capacità di mettere in relazione ambiti disciplinari diversi, valorizzando in questo modo l'approccio multidisciplinare dentro e fuori la scuola. A tale proposito credo che la mia personale esperienza, grazie al presente lavoro di tesi, ed al progetto presentato, sia da leggere in questo senso. Vale a dire come il tentativo, attraverso un maggior approfondimento delle teorie pedagogiche, di allargare la mia sfera concettuale di riferimento ed avvicinarmi ad una visione più globale ed integrata della persona in generale e dell'immigrato in particolare. In questo modo egli non appare più come un soggetto con soli bisogni assistenziali, ma una persona che vive una forte trasformazione dai meccanismi profondi e complessi, che se ignorati o sottovalutati, possono compromettere tutto il processo di integrazione. Il dialogo tra servizio sociale e pedagogia può aprire, quindi, nuovi orizzonti di ricerca, per meglio affrontare le istanze poste in essere dai mutamenti in corso nella nostra società. Essi richiedono interventi con una forte spinta promozionale ed educativa in grado di creare e sostenere sempre più occasioni e spazi di partecipazione a favore degli immigrati, attraverso i quali questi possano esprimere le loro istanze, i loro problemi, le difficoltà e le resistenze presenti all'interno del paese ospite e poter così contribuire attivamente al processo di integrazione. L'evidente esclusione dalla vita sociale e civile di queste persone finora perpetuato, è un problema che non va sottovalutato se si voglia evitare processi deleteri che allontanano ogni possibilità di dialogo e di civile convivenza.

BIBLIOGRAFIA

1. AA. VV., *Educare all'altro nella scuola*, LDC, Torino 1994
2. AA.VV., *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*, La scuola, Brescia 1992
3. Agazzi A. (a cura di), *La scuola nella società multi-etnica*, La Scuola, Brescia 1994
4. Agosti A. (a cura di), *Intercultura e insegnamento*, Sei, Torino 1996
5. Ambrosini M. *Immigrati e lavoro in Italia* in *Aggiornamenti Sociali* anno 2000 n.2
6. Biancardi G., Galeotti P., Pasquini G., *Materiali didattici sull'immigrazione*, Cestim-Mlal, Verona 1994
7. Caimi L. *Per una scuola educativa nella complessità socio-culturale*, in *Quaderno di aggiornamento per operatori della formazione professionale* anno 1993 n.20
8. Caritas *Immigrazione Dossier Statistico*, Anterem, Roma 2001
9. Casillo A., *Interculturalità e curriculum nella scuola elementare*, in *Quadrante della scuola*, 1990 n.2
10. Centro Nazionale di documentazione ed analisi sull'infanzia e l'adolescenza (a cura di), *Un volto o la maschera? Percorsi di costruzione dell'identità. Rapporto 1997 sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*. Istituto degli innocenti, Firenze 1997
11. Commissione Europea, *Insegnare ed apprendere. Verso la società conoscitiva*, Libro Bianco, Bruxelles 1995
12. Cortellazzo, Zolli *Dizionario Etimologico* Zanichelli, Bologna 2000
13. Demetrio D., Favaro G. *Immigrazione e pedagogia interculturale*, La Nuova Italia, Firenze 2000
14. Demetrio D., Favaro G. *Bambini stranieri a scuola*, La Nuova Italia, Firenze 2001
15. Desinan C. (a cura di) *Formazione e comunicazione*, F. Angeli, Milano 2002
16. Desinan C., *Orientamenti di educazione interculturale*, F. Angeli, Milano 1999
17. Fabietti U. *Antropologia culturale. L'esperienza e l'interpretazione*, Laterza & Figli, Bari 1999
18. Nanni A., *L'educazione interculturale oggi in Italia* in *Quaderni dell'intercultura* n.6, Emi, Bologna 1998
19. Perotti A., *Nuovo pluralismo culturale e sistemi educativi europei* in *Aggiornamenti Sociali* anno 1992 n.5
20. Portera A., *L'educazione interculturale nella teoria e nella pratica*, Cedam Padova 2000
21. Provincia di Verona, Provveditorato agli studi, Centro "tante tinte" (a cura di) *Cultura, scuola, società. Riflessioni dalla realtà veronese*, Cierre, Verona 1998
22. Rizzi F., *educazione e società interculturale*, La Scuola, Brescia 1992
23. Susi F. (a cura di) *Come si è ristretto il mondo*, Armando Roma 2000
24. Zanfrini L. *I paradossi dell'integrazione degli immigrati in Italia* in *Aggiornamenti Sociali* anno 2000 n.5

Commento [m2]: Continuare da pag 38

25. Zincone G. (a cura di) *Primo rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia*, Il Mulino, Bologna 2000
26. Zincone G. (a cura di), *Secondo rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia*, Il Mulino, Bologna 2001

I QUADERNI DEL CENTRO DI EDUCAZIONE INTERCULTURALE DI MANTOVA

1. *L'altro fra noi*. I bambini stranieri nella scuola mantovana, 1994
2. Sessi F. (a cura di) *Futuro e memoria*. Nota bibliografica sull'antisemitismo e la soluzione finale, 1996
3. *Memoria, identità, differenza (progettare il futuro)*. Atti del corso di aggiornamento aprile-maggio 1994, 1996
4. *I giovani contro i tempi passati*. Appunti, immagini e ricordi del viaggio-pellegrinaggio a Mauthausen (6 e 7 maggio 1995), 1996
5. *Il rovescio della città*. Vita quotidiana e sue interpretazioni oltre il pregiudizio: il quartiere 'Cinque continenti' in rapporto alla città di Castiglione delle Stiviere Mn, 1997
6. *Bambini tra guerra, violenza e pace*. Condizione dei minori in Italia e nel mondo, 1996
7. *La conoscenza base della tolleranza*. Atti del convegno del 5 marzo 1997 promosso da Soroptimist International, 1997
8. *Narrare per....* Progetto formazione insegnanti a. s. 1995/'96, Castiglione delle Stiviere Mn, 1998
9. *I ragazzi rom/sinti nella scuola e sul territorio*. Itinerari di formazione interculturale, 1998
10. *Una fiaba diversa*. Percorso didattico interculturale svolto presso la scuola elementare 'Redentore' di Mantova, a. s. 1997/'98, 1999
11. *Viaggi e viaggi*. Laboratorio di scrittura sul tema del 'viaggio' svolto presso la scuola media 'V. Da Feltre' di Buscoldo Mn, a. s. 1998/'99, 1999
12. *Presenza e vita*. La conoscenza degli extracomunitari residenti a Bozzolo Mn, 2000
13. *Il colore del grano*. Lettere a Schicchera. Laboratorio di scrittura della scuola media 'V. Da Feltre' di Buscoldo Mn, a. s. 1999/'00, 2000
14. *Grido e silenzio – Otto Pankok: Pittore degli zingari e degli ebrei*. Centro di educazione interculturale di Mantova, 2003

SI WEB CONSULTATI

1. www.stranieriintalia.com
2. www.censis.it
3. www.educational.rai.it
4. www.bdp.it
5. www.centrocome.it
6. www.cestim.it
7. www.istruzione.it