

autori, «la situazione dell'educazione interculturale in Francia è meno disperata di quel che sembra»⁸⁴. È importante che si discuta e si diffonda l'idea che l'educazione interculturale non possa limitarsi alla «gestione delle situazioni conflittuali generate dal divario fra la cultura scolastica e la cultura familiare»⁸⁵. In effetti, questo «trattamento negativo dell'interculturalità, applicato solo dietro le quinte o nelle situazioni di conflitto, non permette alla scuola di affrontare in modo costruttivo le domande di tolleranza, di integrazione reciproca degli uni e degli altri, dell'uso delle altre lingue a scuola e del posto dei parlanti non francofoni di fronte agli allievi francesi»⁸⁶.

(originale in francese)

Fernand OUELLET

f.ouellet@courrier.usherb.ca

Université de Sherbrooke

Abstract

In order to avoid the perverse effects of particularisms, intercultural formation strategies must be based on a broad concept of intercultural education, which includes, in addition to the preservation of diversity, also the values of social cohesion (search for a principle of collective belonging), fairness and equality. This is a conception of citizenship education that integrates the concerns and values of the intercultural education. This gives way to new models of teachers' formation that join together strong theoretical foundations with the exploration of foreign cultural universes and the adoption of teaching methods of complex education and cooperative systems in the classroom.

terculturel en France, en Europe et dans le monde», in Id., a cura di, *Construire la diversité*, Ibis rouge éditions, Matoury 2007, pp. 93-115.

⁸⁴ Geza Vermes, «Le défi interculturel dans l'éducation en France», in Cristina Allemann-Ghionda, a cura di, *Éducation et diversité socio-culturelle*, L'Harmattan, Paris 1999, p. 31.

⁸⁵ Beate Collet, «L'interculturel, une dimension cachée à l'école française», in Roselyne de Villanova, Marie-Antoinette, Hilly e Gabrielle Varro, a cura di, *Construire l'interculturel*, L'Harmattan, Paris 2001, p. 181.

⁸⁶ Hauteceur, «L'interculturel en France», p. 102.

«Studi Emigrazione/Migration Studies», XLIX, n. 186, 2012.

Competenze interculturali e pluralismo sociale

La storia italiana è stata sempre caratterizzata da un continuo e intenso intreccio di popolazioni e da un effettivo pluralismo culturale. A questa mescolanza di lingue, culture, tradizioni è seguita una unificazione culturale e poi una convinta adesione all'unificazione politica dal 1861; tuttavia, il permanente pluralismo italiano smentisce le false rappresentazioni di omogeneità della popolazione, che vengono invocate davanti all'immigrazione attuale. Oggi paese di accoglienza, l'Italia ha presto rimosso la storia di emigrazione (dal 1871 al 1970 circa 26 milioni di italiani hanno lasciato il paese) e con essa le origini "meticce" tipiche dei popoli mediterranei.

L'arrivo degli immigrati, databile in Italia dalla metà degli anni 1980, prima in prevalenza da paesi africani e nordafricani, poi in maggioranza dall'est Europa e dall'Asia, ha cambiato il volto della società, che si dimostra però – da un lato – ancora impreparata, e, dall'altro, nostalgica di un'identità "monoculturale" effimera e in pratica mai del tutto realizzata, neanche in passato¹.

Oggi, il rapido e intenso aumento degli immigrati mostra il volto di un consolidamento, soprattutto a causa della stabilizzazione delle famiglie e della nascita dei bambini sul suolo italiano. Le prospettive per il futuro dell'immigrazione, in Italia, restano inoltre legate a processi di mutamenti economici e sociali imprevedibili, come dimostrano le rapide evoluzioni dei paesi asiatici, i percorsi di integrazione europea o le trasformazioni che potrebbero seguire alla "primavera araba".

¹ Per un quadro sulle migrazioni attuali in Italia si vedano i rapporti Istat, i Dossier statistici Caritas/Migrantes, i Rapporti della Fondazione Agnelli, gli studi CSER (Centro Studi Emigrazione Roma) e i Rapporti dell'ISMU – Iniziative e Studi sulla Multietnicità

L'immigrazione tra bricolage e progetto

La visione interculturale, come peraltro avviene anche in altri paesi, è strettamente legata a tali processi sociali, demografici, economici. La specificità italiana è, però, quella di non avere mai maturato del tutto un organico modello di integrazione, ma di aver effettuato piuttosto una sorta di *bricolage* tra l'immagine nazionale coltivata, il sovrapporsi di misure normative spesso confuse e contraddittorie e le spinte della globalizzazione².

L'immigrazione ha fatto emergere la problematica interculturale, già presente in ogni paese sviluppato, senza certo esaurirla. Essa, infatti, è presente nelle pieghe del rapporto tra le generazioni, nelle questioni bioetiche, nelle relazioni tra i sessi, nel conflitto tra visioni sociali, politiche e del lavoro. L'elemento etnico si inserisce in un pluralismo ben più complesso, anche se ha fatto da catalizzatore di una crisi di identità attribuibile a molti altri elementi in evoluzione: la dimensione temporale (gli sviluppi della società accelerati dalla vita *online*) e quella spaziale (l'aumento della distanza globale) sono quindi da vedere in stretta connessione. In altri termini si può concordare con chi osserva che il pluralismo culturale creato dall'immigrazione provoca un effetto "specchio" per cui ogni paese che accoglie l'immigrazione è costretto ad una rivisitazione dei propri modelli di sviluppo e di gestione della convivenza civile³.

L'Italia si trova oggi ad un bivio in cui scegliere tra la visione ancora emergenziale e funzionalistica dell'immigrazione, limitando il ruolo delle istituzioni all'assorbimento degli immigrati e adattamento al sistema sociale, oppure affidare all'istruzione il compito di creare una vera uguaglianza di opportunità tra tutti i cittadini, di qualsiasi origine e provenienza sociale ed etnica: si trova cioè di fronte all'esigenza di coniugare *integrazione* con *intercultura*.

Infatti, l'intercultura non si esaurisce certo nell'integrazione degli immigrati o nelle problematiche scolastiche degli "stranieri".

² Maurizio Ambrosini, *Richiesti e respinti. L'immigrazione in Italia. Come e perché*; Il Saggiatore, Milano 2010; Luca Agostinetti, *L'intercultura in bilico. Scienza, incoscienza e sostenibilità dell'immigrazione*, Marsilio, Venezia 2008; cfr. anche la serie di volumi sull'immigrazione curati da Giuseppe Sciortino e Asher Colombo.

³ Si veda l'analisi comparativa dei curricoli interculturali in Elio Damiano, a cura di, *La sala degli specchi. Pratiche scolastiche di educazione interculturale in Europa*. Milano, FrancoAngeli, 2005; a livello internazionale Carl A. Grant ed Agostino Portera, a cura di, *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*, Routledge, New York 2011.

Questa visione *riduttiva* è stata ormai largamente superata, ed anche in Italia appare chiaro come la sfida delle differenze non riguardi soltanto questi problemi contingenti. Accanto a questa concezione limitativa, nelle prime fasi delle "nuove migrazioni" si sono sviluppate anche altre prospettive inadeguate ad affrontare le sfide del pluralismo. L'*essenzialismo* e il *differenzialismo*, ad esempio, sono stati adottati spesso nei processi di integrazione e formazione, sia nella scuola sia in ambito sociale. Nel primo caso, si riducono le culture a un nucleo circoscritto di contenuti, atteggiamenti, valori, pretendendo di ricondurre l'insieme complesso e dinamico, da cui la cultura è costituita, ad una serie di tratti, quasi sempre stereotipati e artificiali. Nel secondo, si assiste ad una identificazione della "cultura altra" in modo separato da quella autoctona, senza tener conto degli intrecci, delle ibridazioni, degli scambi globali e – soprattutto – delle caratteristiche individuali che rendono tutti gli individui, nessuno escluso, multiculturali⁴.

Tale "separazione" delle culture, utile dal punto di vista metodologico per caratterizzare l'oggetto di studio, risulta inadatta nella progettazione di strategie integrative e della convivenza civica. Da tali presupposti si rischia di sviluppare una teoria-prassi educativa non solo ingenua e semplificata, ma anche funzionale a processi di separazione delle culture, oltre che alle discriminazioni sociali e alla giustificazione – attraverso l'ideologia della sicurezza – dei veri e propri fenomeni di razzismo che hanno caratterizzato l'Italia del primo decennio del XXI secolo.

La scuola e l'educazione, cadendo in questo equivoco, hanno favorito una sorta di falsa "conoscenza", finendo col sostenere così, in realtà, proprio la separazione. Un rafforzamento di identità di questo tipo, nota Jean-Loup Amselle, fa prevalere una visione conservativa su una di tipo costruttivista: «*Concependo ogni gruppo umano come un ricettacolo di tradizioni, si privilegia la conservazione di un certo dato culturale a scapito di una visione interattiva e dialogica del rapporto che le diverse culture intrattengono tra loro*» finendo con il «*rinchiudere ogni gruppo in una sorta di essenzialismo culturale con il risultato di incoraggiare il sorgere di conflitti tra le culture*»⁵.

Al contrario, un'intercultura "di seconda generazione" (per usare l'espressione di Cristina Allemann Ghionda) si basa sul ricono-

⁴ Luigi Anolli, *La mente multiculturale*, Laterza, Roma-Bari 2006.

⁵ Jean-Loup Amselle, *Connessioni. Antropologia dell'universalità delle culture*, Bollati Boringhieri, Torino 2001, p. 214.

scimento che ogni persona è portatrice di una sintesi culturale unica e originale, frutto della sua storia, ma mai pienamente distante da quella di altri popoli, contenendo in sé principi universali poi variamente interpretati nei diversi ambienti di vita. Le trasformazioni del mondo dopo l'11 settembre hanno poi contribuito a smentire l'idea che i conflitti fossero per lo più di carattere culturale e religioso, portando invece a individuare il peso prevalente delle scelte politico economiche nel presunto "scontro di civiltà".

Intercultura e cittadinanza: il nodo italiano

Nell'ambito delle specificità della situazione italiana va citato soprattutto il problema della cittadinanza. Ad oggi, i minori nati e cresciuti nel paese non possono acquisire la cittadinanza se non al compimento dei 18 anni e in ogni caso attraverso una complicata procedura dall'esito mai scontato⁶. L'Italia ha ritardato l'integrazione delle famiglie e soprattutto delle seconde generazioni introducendo norme restrittive (sul permesso di soggiorno, i ricongiungimenti familiari, la residenza) proprio nel momento in cui aumentavano le nascite di minori nel paese a seguito della stabilizzazione delle prime ondate migratorie. Contemporaneamente alla crescita del senso di appartenenza di bambini e ragazzi nati da genitori stranieri, la legislazione e soprattutto il discorso sociale "non scritto" li respingeva in una terra di nessuno: né stranieri, né cittadini⁷.

Infatti, gli adolescenti che oggi parlano italiano e vivono come i loro coetanei a livello di abitudini, costumi, consumi, non sono cittadini a tutti gli effetti. Come ha osservato Renzo Guolo, l'assimilazionismo forzoso, cioè la politica "implicita" maturata nell'Italia degli anni 2000, chiede di adattarsi alle "tradizioni italiane" (no-

⁶ Legge 91/1992. A commento, si veda Paolo Morozzo Della Rocca, *Immigrazione e Cittadinanza. Profili normativi e ordinamenti giurisprudenziali*, UTET, Torino 2008.

⁷ Anna Granata, *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*, Carocci, Roma 2011; tra i numerosi testi pubblicati recentemente sulle seconde generazioni citiamo solo: Elena Besozzi, Maddalena Colombo e Maria Grazia Santagati, *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, FrancoAngeli, Milano 2009; Giampiero Dalla Zuanna, Patrizia Farina e Salvatore Strozza, *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?*, il Mulino, Bologna 2009; Luca Queirolo Palmas, *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuola e spazi urbani*, FrancoAngeli, Milano 2006.

zione peraltro incerta e in trasformazione per tutti) senza dare in contropartita, come in altri paesi, la cittadinanza. Adattarsi senza essere adottati dal paese: di fronte a questa scelta non è difficile prevedere che anche in Italia possa crearsi presto un conflitto generazionale.

Per questo, forse non è sufficiente auspicare un superamento dello *jus sanguinis*, che lega la naturalizzazione all'eredità biologica; sembra d'altronde limitante, se inteso restrittivamente, anche il concetto di *jus soli*. Secondo tale principio si deve venire riconosciuti in base al territorio di nascita: ma può bastare questa norma a caratterizzare l'appartenenza in un mondo dove i confini territoriali, per quanto ben delimitati giuridicamente e politicamente, restano permeabili dal punto di vista culturale? In Italia, l'emergere delle problematiche legate alle seconde generazioni suggerisce di trovare soluzioni nuove e flessibili, più consone alla vita di persone immerse nella "cultura-mondo" di cui parla Gilles Lipovetsky ma che non possono né vogliono rinunciare ad un radicamento e ad un senso *caldo* di appartenenza.

Si tratta, cioè, di far maturare la dimensione antropologica della relazione interculturale, attraverso ciò che è stato definito una sorta di *jus culturae*. Non solo la nascita, non solo il territorio, bensì la libera adesione ai valori e ai sistemi culturali di un paese possono determinare di quale città si è cittadini. In questo senso, la cittadinanza comporta sempre anche un progetto di vita e di condivisione del destino del gruppo o della popolazione di cui si fa parte, come mostra il complesso rapporto tra acquisizione della lingua italiana, senso di appartenenza e cittadinanza giuridica⁸.

Di conseguenza, assume rilevanza per la specifica situazione italiana, anche dal punto di vista teorico, il legame tra la dimensione pedagogica interculturale e quella della cittadinanza, individuato ad esempio da Fernand Ouellet. Le filosofie basate soltanto sull'assimilazione, pur attente alla necessità degli individui di appartenere alla nuova società, rischiano di privare gli immigrati dei loro diritti culturali, rendendo così più insicure le società; le varie forme di relativismo che "congela" e pietrifica l'altro nella sua particolarità, proclamando il diritto dei gruppi a mantenere

⁸ L'espressione è del Ministro della Cooperazione Internazionale e Integrazione Sociale Andrea Riccardi. Cfr. Maura De Bernart, *Questioni di lingua e di cittadinanza. Il diritto ad avere diritti ed alcuni aspetti di integrazione politica*, in Paolo Zurla, a cura di, *La sfida dell'integrazione. Un'indagine empirica sulla realtà migratoria in Romagna*, FrancoAngeli, Milano 2010, pp. 95-116; Dominique Schnapper, *Qu'est-ce que la citoyenneté?*, Gallimard, Paris 2000.

inalterati tradizioni anche lesive della dignità umana, hanno d'altra parte impedito un vero dialogo e la ricerca di valori comuni. L'educazione interculturale basata sul relativismo rischia, infatti, di concepire le culture come separate e impermeabili, fissate in una sfera senza tempo, immutabili e imm modificabili.

La dimensione della "cittadinanza", invece, esprime bene l'esigenza di superare una visione estemporanea e differenzialistica della cultura, fondata o sull'assimilazionismo o sul relativismo, per mirare alla ricerca della coesione sociale. La prospettiva interculturale, se improntata a *creare cittadinanza* e non solo ad esaltare la differenza, pur non essendo certo una soluzione facile, resta comunque finora la strategia più saggia per affrontare i problemi della convivenza nel pluralismo⁹.

La scuola interculturale

Emerge con chiarezza, si è detto, come la questione interculturale sia strettamente legata alle problematiche dell'integrazione sociale e al progetto che uno Stato elabora per far fronte al pluralismo¹⁰. Ciò vale in particolare per la scuola, elemento chiave di un processo di integrazione che passa attraverso il successo scolastico dei figli degli immigrati, l'inserimento lavorativo e sociale delle famiglie, nonché il "posto" dato alla differenza culturale nella nostra società. L'approccio interculturale all'educazione e all'insegnamento non va quindi considerato superato o sintomo di un malintesa tolleranza acritica, bensì come un modo indispensabile per rispettare e valorizzare la diversità alla ricerca di valori comuni che permettano di vivere insieme. Tale visione nuova delle relazioni tra le culture dovrebbe modificare e trasformare la struttura stessa dell'organizzazione scolastica, i metodi di insegnamento e di formazione, le relazioni tra insegnanti, alunni e famiglie, la prospettiva con cui guardare ai saperi e alle discipline.

Nel Documento del Ministero della Pubblica Istruzione - Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* del 2007, tali principi

⁹ Milena Santerini, *Intercultura*, La Scuola, Brescia 2003; Ead., *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma 2001; Ead., *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari 2010.

¹⁰ Françoise Lorcerie, *L'école et le défi ethnique. Education et intégration*, ESF, Paris 2003.

hanno trovato piena espressione: «*La via italiana all'intercultura unisce alla capacità di conoscere ed apprezzare le differenze la ricerca della coesione sociale, in una nuova visione di cittadinanza adatta al pluralismo attuale, in cui si dia particolare attenzione a costruire la convergenza verso valori comuni*».

Anche a scuola, quindi, si può parlare di due assi complementari su cui impennare una nuova visione delle culture a scuola: quello dell'integrazione e quello dell'intercultura. Nell'ambito dell'integrazione comprendiamo le misure specifiche di accoglienza agli alunni immigrati, tra cui l'insegnamento della lingua italiana e il sostegno allo studio, che entrano a far parte di un quadro complessivo di attenzione alle differenze personali e di gruppo, ma non costituiscono un obiettivo in sé. La dimensione interculturale, invece, riguarda tutti gli alunni e non solo quelli immigrati; essa coniuga obiettivi di apertura e valorizzazione delle differenze con la possibilità per tutti di maturare un senso di appartenenza attraverso il rafforzamento di un progetto sociale e civico comune.

Se ora ci si chiede come vengono concretamente realizzati tali obiettivi nella situazione delle istituzioni scolastiche italiane, dove gli alunni di cittadinanza non italiana sono ormai l'8%, emerge un panorama molto variegato: diversi limiti e ritardi convivono, infatti, con situazioni di eccellenza e sperimentazioni interessanti¹¹.

Tra le problematiche più diffuse nello sviluppo dell'educazione interculturale nelle scuole italiane si trova soprattutto la *distanza tra il "dire" dei documenti e il "fare" delle pratiche scolastiche*. Le esperienze, molto varie di regione in regione, tra città e da una scuola o addirittura una classe all'altra risultano autoreferenziali e poco trasferibili. Non esiste infatti un controllo o una valutazione dell'approccio interculturale, lasciato alla libera iniziativa (o buona volontà) degli istituti o dei singoli insegnanti. Inoltre, va segnalata una persistenza di un *approccio compensativo* e speciale all'integrazione, basata sulla necessità di assorbire rapidamente l'immigrato rendendolo un "buon alunno"; d'altro canto, l'educazione interculturale è stata invece influenzata, in molti casi, da una visione esotizzante e relativistica di *esaltazione della differenza culturale* in quanto tale, anziché dalla ricerca di cittadinanza e coesione sociale. Emerge anche la *resistenza a valorizzare le lingue d'origine*, a causa - da un lato - di problemi organizzativi e di risorse, dato il grande numero di lingue presenti nelle scuole, dall'altro di una certa sot-

¹¹ Milena Santerini, a cura di, *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Erickson, Trento 2010.

tovalutazione del ruolo che la LCO gioca anche nell'apprendimento della L2. Si nota, ancora, *l'esigenza di un piano formativo dei docenti* improntato sia a introdurre le competenze relative a una educazione interculturale di "seconda generazione" sia a dare gli strumenti per rivedere i curricula e le discipline.

In particolare, occorre ricordare che la scuola italiana sta affrontando, in questi anni, un problema specifico legato all'integrazione e alla tematica interculturale: la *distribuzione degli alunni* di cittadinanza non italiana negli istituti. Il problema della disomogenea distribuzione degli alunni-studenti nelle classi e negli istituti è un tema chiave delle politiche scolastiche anche in Italia. I dati riguardanti l'ineguale distribuzione confermano le strategie operate dalle famiglie in relazione alla scelta della scuola, che gli esperti hanno contribuito a individuare: strategie di *evitamento* che permettono di "aggirare" le scuole considerate troppo miste, o di "segregazione interna", cioè il controllo operato sulla scelta del plesso e della classe e sulla qualità dei docenti¹².

Come altrove, insomma, i genitori italiani tendono a considerare le scuole degli stranieri come scuole di basso livello, iscrivendo i propri figli in altri istituti. L'esempio di vari paesi mostra che il fenomeno è destinato a crescere, separando non solo gli italiani dagli "altri", ma anche le classi sociali e costituendo, quindi, uno dei maggiori ostacoli alla democratizzazione dell'insegnamento avvenuta nel dopoguerra. L'aumento della scolarizzazione, infatti, non ha realizzato nella maggior parte dei paesi OCSE, quella uguaglianza di opportunità necessaria per contrastare i fenomeni di selezione ed esclusione sociale. Di fronte a queste tendenze, nate da una liberalizzazione mal governata dei fenomeni, nasce l'evidente necessità di coordinare e orientare il fenomeno, ricordando che la segregazione può produrre effetti negativi sia sulla dimensione del successo nello studio, sia per quanto riguarda la percezione soggettiva da parte degli alunni.

Relativamente recenti, infine, sono le riflessioni e le ricerche sui percorsi e sul rendimento scolastico degli alunni di cittadinanza non italiana, indagati da ricerche per ora soltanto di tipo settoriale. Dato che l'insuccesso scolastico è un fenomeno multifattoriale, su cui incidono aspetti legati al contesto socio-culturale ed economi-

¹² Marie Duru-Bellat, *Les inégalités scolaires à l'école. Genès et mythes*, PUF, Paris 2002; Georges Felouzis, Françoise Liot e Joelle Perrotton, *L'apartheid scolaire*, Éditions du Seuil, Paris 2005; Marc Oberti, *L'école dans la ville. Ségrégation, mixité, carte scolaire*, Sciences Po Les Presses, Paris 2007.

co, la qualità dell'insegnamento, le caratteristiche individuali e così via, va preso atto che lo scarso rendimento degli alunni immigrati non consente pregiudiziali astratte quanto errate su una "naturale" disuguaglianza, ma riporta la scuola ad interrogarsi sul suo ruolo di "egualizzatrice" e sulle misure messe in atto per consentire a tutti di arrivare a conseguire dei risultati adeguati.

Infatti, i profili scolastici degli alunni di origine immigrata risentono ancora pesantemente dei problemi di integrazione delle famiglie, delle traiettorie irregolari, oltre che delle insufficienti misure di sostegno messe in atto dalle scuole a causa della grave e perdurante scarsità di risorse destinate all'istruzione. Complessivamente, il loro ritardo è sempre più elevato rispetto ai compagni italiani. Tuttavia, le situazioni tendono a divenire più regolari, nel tempo, in particolare per quanto riguarda le *performances* delle seconde generazioni; ciò porta a concludere che causa principale dei ritardi siano i fattori legati ai percorsi migratori più che difficoltà nella riuscita scolastica in sé¹³.

Le proposte di uno studio del Parlamento Europeo, a questo proposito, convergono sulla necessità di operare cambiamenti strutturali e di prendere in considerazione il problema dell'integrazione a livelli più generali e in particolare:

- facilitare l'acquisizione della cittadinanza che influenza a sua volta la riuscita scolastica, specie nella formazione professionale;
- qualificare la competenza nella L2 come fattore di integrazione;
- sviluppare gli approcci interculturali che prevedono il rispetto delle culture e l'apprezzamento delle differenze, smentendo lo stereotipo che il conflitto culturale favorirebbe l'insuccesso;
- approfondire le competenze degli insegnanti combattendo pregiudizi e comportamenti razzisti;
- migliorare la comunicazione e la cooperazione scuola-famiglia.

La conclusione dello Studio del Parlamento Europeo, convergente con l'analisi dei risultati Pisa, sottolinea che «*gli istituti scolastici e gli insegnanti hanno il dovere di percepire la diversità come qualcosa di normale e trattare ogni persona con rispetto e considerazione, offrendogli il sostegno psicologico necessario e appropriato*»¹⁴.

¹³ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Alunni con cittadinanza non italiana. Verso l'adolescenza*. Rapporto Nazionale A.s. 2010-2011.

¹⁴ Cristina Allemann-Ghionda e Deloitte Consulting, *L'éducation interculturelle dans les écoles*, Parlement européen - Direction générale des Politiques internes de l'Union - Département thématique: Politiques structurelles et de Cohésion. Commission Culture et Éducation Bruxelles 2008, p.45.

Questi cambiamenti proposti a livello europeo dovrebbero essere assunti come vera e propria agenda per la scuola italiana, a cominciare dall'approvazione della legge sulla cittadinanza. La *normalità* della scuola interculturale è proprio la sfida che si pone oggi al nostro paese, a diversi livelli, disposti dal centro fino alla periferia.

Ad un primo livello *macro*, sul piano del contesto sociale e politico, occorre quindi sviluppare una visione di apprezzamento della diversità ed una considerazione non meramente funzionalistica dell'immigrazione. La scuola, come si è detto, non è isolata ma vive in un contesto sociale, respira e assorbe la cultura circostante, è orientata da scelte politiche e norme nazionali ed europee. Nonostante l'insicurezza e la paura dell'immigrazione, spesso alimentata da "percezioni" più che da realtà, non si può prescindere dall'idea che l'integrazione sia il migliore investimento per garantire la coesione sociale. I paesi che conseguono migliori risultati, infatti, realizzano i loro modelli attraverso l'erogazione di risorse, programmi intensivi su larga scala per la L2, costruzione di curricula orientati alla cittadinanza e all'interculturalità, *governance* della distribuzione degli alunni nelle scuole, valutazione dei risultati secondo precisi standard, qualificazione e formazione degli insegnanti.

Sul piano *meso*, nell'economia dei singoli istituti, è ormai chiaro che la qualità dell'approccio interculturale riguarda l'intera scuola, nella partecipazione e articolazione dei livelli interni (dirigenza, commissione interculturale, collegio docenti, organismi di partecipazione). Didattiche specifiche e promozione di attività interculturali vanno poste in equilibrio senza che prevalga un'educazione di tipo compensativo, né un annacquamento dei temi interculturali. Tutto l'organismo scuola è coinvolto nell'accoglienza dei nuovi arrivati, il sistema di distribuzione nelle classi è equi-eterogeneo, cioè improntato a tener conto di molteplici fattori (età anagrafica, livello di apprendimento, storia scolastica, etc.), i programmi di insegnamento della L2 sono sofisticati e articolati secondo i diversi livelli di competenza, viene curata la continuità verticale.

A livello *micro* si pone l'esigenza di un'attenzione personalizzata agli studenti, di interventi individualizzati per sostenere l'apprendimento, il rinnovamento dei metodi di studio, l'utilizzo dei mediatori, il *peer tutoring*. La relazione insegnanti-studenti e studenti-studenti va curata senza sopravvalutazione ma neanche occultamento della differenza culturale. Contatti ed eventuali

conflitti sono gestiti in modo personalizzato dentro una scuola-comunità che individua e contrasta ogni forma di discriminazione e razzismo.

Infine, a livello *extra* la qualità della scuola interculturale passa attraverso un forte coinvolgimento delle famiglie immigrate in dialogo con quelle italiane, da solide partnership nel territorio, sia a livello degli Enti locali, sia del privato sociale e della Chiesa, oltre ad un collegamento con i centri per giovani e adulti.

Educazione interculturale e antirazzismo

La scuola non è certo il solo laboratorio in cui sperimentare le condizioni della convivenza al plurale; anzi, oggi è soprattutto l'ambito sociale il luogo in cui raccogliere la sfida dell'interculturalità. L'Italia ha mostrato, in questi anni, una preoccupante crescita dei fenomeni di discriminazione verso gli immigrati e, più in generale, le minoranze. Si tratta, però, di qualcosa di diverso dal razzismo tradizionale biologico inteso come correlazione tra patrimonio genetico e caratteristiche fisiche e morali¹⁵. Il razzismo attuale, anche nelle diverse forme dell'antisemitismo e l'antigitanismo, si ristrutturava e si ripresenta principalmente sotto altre forme, più sottili e velate.

Il più diffuso è un atteggiamento non ideologizzato ma comunque aperto, cioè manifesto, che potrebbe essere definito "razzismo culturale": questo tipo di comportamento e di ideologia è in preoccupante crescita a causa dei fenomeni di incertezza e paura tipici della "società del rischio". Esso consiste nell'accentuazione delle differenze di comportamenti, costumi e valori che separano i vari gruppi. Non si afferma cioè la superiorità biologica o genetica di una razza sull'altra, né si propugnano apertamente misure discriminatorie, bensì l'incompatibilità e l'impossibilità della convivenza tra persone o gruppi che vivono, sentono, credono in modo diverso. Anche chi non si ritiene razzista, in base a questi criteri può affermare, almeno a parole, la necessità della separazione, l'incompatibilità dei generi di vita, assolutizzando la cultura come qualcosa di immutabile, quasi una sorta di "natura". Risulta particolarmente delicato "misurare" o individuare tale razzismo, pro-

¹⁵ Michael J. Bamshad e Steve E. Olson, «Esistono le razze?», *Le Scienze*, 425, 2004, pp. 48-55; Guido Barbujani, *L'invenzione delle razze*, Bompiani, Milano 2006.

prio perché nei test e negli esperimenti le persone preferiscono rispondere in modo “socialmente corretto”¹⁶.

Il “blando” o “sottile” razzismo attuale (ma non meno pericoloso di quello classico) è fortemente collegato, in Italia, al confronto con l’immigrazione. Esso tende a sottolineare la dimensione economica accentuando la povertà dell’immigrato, la sua mancanza di mezzi e la possibilità che possa nuocere agli abitanti del paese di accoglienza; l’aspetto funzionale di discriminazione a scopo di sfruttamento economico è molto presente. Non a caso, sono significativamente diversi gli atteggiamenti verso “stranieri extracomunitari” che vengono da paesi meno sviluppati e quelli che, pur di cultura molto differente e con caratteristiche somatiche diverse da quelle “occidentali”, provengono da aree ricche.

Sembra insomma che prevalga in questo tipo di atteggiamenti la variabile del contesto economico e sociale, e in particolare la *deprivazione relativa*, cioè la discrepanza tra le attese e le reali acquisizioni di un gruppo, il confronto tra la propria posizione e quella di gruppi minoritari, percepiti come capro espiatorio della propria insoddisfazione («*ci rubano il lavoro*», «*ottengono la casa e l’assistenza prima dei residenti*»), anche nella forma di una percezione di penalizzazione del “proprio gruppo” a causa degli “estranei”. Questo quadro è confermato dalle ricerche che mettono in luce la natura ambivalente del pregiudizio da parte degli adolescenti attuali, cioè un atteggiamento che da un lato conserva giudizi negativi verso gli stranieri, ma dall’altro rifiuta la discriminazione sul piano teorico e ideologico.

Tutto ciò porta a ribadire l’importanza fondamentale delle differenziazioni di tipo socio-economico che porta a dirigere l’ostilità contro l’immigrato visto come povero, ignorante e disoccupato. Emerge il rischio che – senza un’adeguata sorveglianza – singoli fatti, discriminazioni, comportamenti isolati, pregiudizi sottovallutati e le espressioni banali del “razzismo culturale”, riscontrabile soprattutto in Europa, si trasformino nel tempo in un sistema organico; condizione perché questo accada è la coincidenza tra vari fattori: l’insicurezza provocata dalla globalizzazione, l’acuirsi di una crisi economica, la tensione tra gruppi, il rapido arrivo di “estranei” (immigrati), e soprattutto il ruolo di forze sociali e politiche che si adoperino per coagulare le espressioni frammentate del razzismo. Una tendenza “naturale” degli esseri umani, e cioè

¹⁶ Fabrice Dhume-Sonzogni, *Racisme, antisémitisme et “communautarisme”?* *L’école à l’épreuve des faits*, L’Harmattan, Paris 2007.

la spinta a classificare la realtà in categorie per comprenderla meglio, può diventare così non solo pregiudizio, ma anche espressione di un vero e proprio fattore di conflitto e divisione sociale¹⁷.

La sfida delle competenze

Il quadro tracciato finora sull’evoluzione della dimensione interculturale nella società italiana porta a sottolineare, oltre alle diverse riforme di tipo politico-legislativo, sociale, economico, da mettere in atto per favorire la convivenza pluralistica, anche l’esigenza indispensabile di una nuova formazione degli insegnanti e degli operatori. La diffusione del razzismo “culturale”, così come la crescente complessità sociale, orientano verso un’interculturale “di seconda generazione”, che richiede nuovi modelli di formazione, radicalmente diversi da quello realizzati finora. Infatti, appare certamente da superare, in questo quadro, una formazione di tipo culturalista che tende a *insegnare la cultura dell’altro* semplificandola inevitabilmente e rischiando di rafforzare stereotipi e pregiudizi, anziché combatterli.

Emerge invece maggiormente la coscienza di dover attuare una formazione di tipo esperienziale, mirante a cercare di far *incontrare l’altro*, per provocare un cambiamento più profondo nella personalità e nella visione del mondo dei partecipanti. L’aspettativa per questo tipo di formazione, ma anche le resistenze a mettere in discussione il proprio ruolo e ad assumere uno sguardo critico sulle relazioni interculturali, emergono anche dalle ricerche sull’argomento che hanno per oggetto gli insegnanti¹⁸.

L’approccio interculturale, di tipo interpretativo e comprensivo, di cui si è parlato, è indispensabile se si assume l’obiettivo di creare o facilitare in chi apprende non una mera “conoscenza” o un avvicinamento alla differenza culturale, ma una vera e propria *competenza* che potremmo definire “sensibilità interculturale”. Il concetto di competenza comprende infatti un insieme dinamico di conoscenze e abilità, indicando una padronanza assunta in determinati ambiti professionali. In questo senso indica una “qualità del fare”, un sapere interiorizzato di alto livello con-

¹⁷ Rupert Brown, *Psicologia sociale del pregiudizio*, il Mulino, Bologna 1997.

¹⁸ Milena Santerini, «La formation des enseignants à l’interculturel: modèles et pratiques», *Carrefour de l’éducation*, 14, 2002, pp. 97-104.

nesso a capacità di leggere, analizzare e interpretare situazioni particolari e complesse¹⁹.

Secondo Fantini, per competenza interculturale si intende un complesso di abilità necessarie per agire in modo efficace e appropriato quando si è in relazione con altri linguisticamente e culturalmente differenti. Il campo in questione è così vasto che sono stati individuati 19 termini alternativi ad esso (comunicazione interculturale, cross o trans culturale, competenza globale, multiculturalismo etc.)²⁰.

Essa si esercita anzi tutto per far fronte ai modi in cui le diverse culture leggono il mondo, alcuni dei quali da tempo sono stati identificati nei vari studi sull'argomento (tendenza all'individualismo o al collettivismo, modi in cui si controlla l'incertezza o si incarnano i ruoli maschile o femminile, la distanza gerarchica e l'orientamento a lungo o breve termine). Altre variazioni sono state individuate nel grado di dipendenza/indipendenza dal campo, nel modo di contestualizzare o de-contestualizzare e così via, cui si aggiungono le differenze nelle forme di comunicazione verbale e non verbale. Tuttavia, ancor più che a livello di gruppo, è a livello dei singoli individui che va esercitata tale comprensione competente.

Le caratteristiche di processualità della dimensione "cultura", in cui interagiscono motivazioni, esperienze concrete, singolarità del contesto, rendono, quindi, l'idea di sensibilità e competenza particolarmente adatta al campo interculturale, soprattutto per quanto riguarda insegnanti, formatori, operatori sociali e sanitari, mediatori e altri che agiscono nei contesti multiculturali.

Poiché essa si presenta come *trasversale*, non appartiene solo a una certa professionalità ma rappresenta un insieme di conoscenze e abilità da utilizzare in tutte le situazioni complesse (come lo sono ormai tutte le circostanze del mondo attuale). Anche se in Italia si riferisce soprattutto alle capacità e alle conoscenze di operatori educativi, sociali e sanitari che interagiscono con immigrati, sempre più la competenza interculturale appare non una qualità particolare, bensì l'indispensabile bagaglio di risorse per formare persone consapevoli di vivere in un mondo globale e complesso, dove l'incontro con le differenze culturali diviene la norma²¹.

¹⁹ Philippe Perrenoud, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, ESF, Paris 2008.

²⁰ Alvino E. Fantini, *Exploring and Assessing Intercultural Competence*, Centre for Social Development, Research Report, Washington 2007, http://www.sit.edu/publications/docs/feil_research_report.pdf 2006.

²¹ Michael J. Bennett, «A developmental approach to training to intercultural sensitivity», *Intercultural Journal of Intercultural Relations*, 2, 1986, pp. 179-186;

Va quindi sottolineato che la formazione alla competenza interculturale (sia impartita, sia ricevuta da insegnanti e operatori) si presenta come un compito *politico* in senso lato, nella misura in cui fa parte della coscienza di vivere in un mondo globale e interdipendente, oltre che essere connessa al progetto migratorio e alla programmazione di uno stato e delle sue istituzioni. Insegnanti e operatori devono poter aumentare la loro competenza interculturale non solo in quanto professionisti dell'educazione, ma anche perché attori sociali, protagonisti dello sviluppo democratico di un paese, per promuovere l'uguaglianza di diritti tra tutti i cittadini.

Milena SANTERINI

milena.santerini@unicatt.it

Università Cattolica di Milano

Abstract

Today, Italy finds itself at a crossroads in which to choose from a still emerging or functional vision of immigration – which limits its role to the absorption of immigrants and their integration into its social systems – or to entrust established institutions with the task of creating true equality and opportunity among all citizens of all origins regardless of social and ethnic backgrounds. In other words, it finds itself with the requirement of merging the integration of inter-cultural education. In particular, the arrival of the second generation requires: legal solutions to grant citizenship to those born in Italy; a strong commitment from schools to identify intercultural dimensions; the formation of efficient educational strategies to combat new forms of racism; the creation of competent intercultural teachers and educators.

Dearla Deardoff, *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, Sage Publications, London 2009.