

Andrea Varani\*

# Insegnare nella società pluriculturale

I prossimi decenni avranno come unica certezza il mutamento, l'instabilità, la dinamicità. La scuola, il terreno sul quale operiamo, deve contribuire a formare individui resilienti, capaci di gestire e affrontare l'incertezza che il costante cambiamento produce. Un primo passo è educare le nuove generazioni a conoscere, comprendere, apprezzare e valorizzare tutte le differenze che il contesto scolastico può esprimere, prima fra tutte la presenza di culture, sensibilità, esperienze e provenienze diverse.

È un tema questo che va affrontato con tutta l'attenzione e la delicatezza di una "questione socialmente viva"<sup>1</sup> rispetto alla quale non solo si confrontano analisi e posizioni teoriche differenti, ma che ci coinvolge anche sul piano delle percezioni, delle emozioni, dei valori e degli atteggiamenti profondi, spesso inconsapevoli.

A maggior ragione quindi, le conoscenze, le convinzioni, gli sfondi valoriali con i quali interpretiamo la dimensione multiculturale in cui siamo ormai immersi determinano, in ultima istanza, il modo in cui la affrontiamo e la gestiamo nelle scuole, le modalità con cui operiamo professionalmente.

## Il fenomeno migratorio

Uno dei fattori del mutamento delle nostre società è il processo migratorio mondiale in cui siamo immersi. Un fenomeno epocale per le sue dimensioni e inarrestabile per le cause che lo attivano.

Solo alcuni dati a titolo di esempio.

- Nel 2013 si sono spostati nel mondo 231,5 milioni di migranti esterni (da uno Stato all'altro). Se aggiungiamo i migranti interni, determinati fondamentalmente dallo spostamento città-campagna, si possono stimare vicine al miliardo le persone che si muovono sul pianeta.

\* Direttore di OPPI e membro del Comitato Scientifico.

<sup>1</sup> A. LEGARDEZ e L. SIMONNEAUX (2006, a cura di), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, Issy-les-Moulineaux, ESF.

- La maggior parte dei paesi europei sono entrati in un profondo “inverno demografico”: senza immigrati nel 2050 l’attuale popolazione di 743 milioni (Russia compresa) passerebbe a 656, con un calo di 87 milioni. Una stima attendibile prevede che nel 2020 mancheranno 7,5 milioni di persone in età da lavoro, con un successivo decremento di 10 milioni ogni decennio.

A fronte di questo abbiamo invece zone come l’Africa sub-sahariana dove, pur considerando la tendenza alla riduzione dei tassi di natalità, è previsto un raddoppio di popolazione nei prossimi 35 anni, da 960 milioni a 2.120 milioni.

È un mondo in movimento di fronte al quale tutte le ipotesi di controllo che ci vengono prospettate da politici di ogni colore sono evidentemente risibili. Pensare di fermare o anche solo regolare flussi di queste dimensioni, le cui entità e direzioni sono determinate dalla domanda e dall’offerta di forza-lavoro messe in moto dallo sviluppo economico ineguale delle diverse aree mondiali, è semplicemente impensabile e illusorio. La stessa responsabile della Population Division dell’ONU, Hania Zlotnik, ammette che le diverse ipotesi teoriche sviluppate negli ultimi trent’anni per prevedere e governare il fenomeno hanno una validità decisamente discutibile<sup>2</sup>.

Per Livi Bacci<sup>3</sup> la gestione dell’attuale processo migratorio richiederebbe un coordinamento mondiale. Affermazione assolutamente condivisibile, ma nella consapevolezza dell’estrema difficoltà di una prospettiva politica di questo genere che non veda anche il superamento della concorrenza economica e dei conflitti tra gli Stati.

I dati prima citati ci evidenziano anche la dimensione economica strettamente connessa all’andamento demografico: alla fine del 2016 l’Italia ha raggiunto, come le altre principali nazioni europee, quota 10% di presenza di migranti. Malgrado questo, l’immigrazione non compensa più il saldo naturale (i nati meno i morti) che è negativo ormai da un quarto di secolo. E non basta nemmeno l’aumento di nascite determinato da coppie di immigrati trasferiti in Italia. Si stima che in assenza di migranti l’Italia passerebbe da 61 milioni a 45 nel 2050.

Le conseguenze sono state evidenziate nel luglio scorso dal Presidente INPS Tito Boeri: *“senza immigrati l’Inps crollerebbe. Valgono 70 miliardi di contributi in 20 anni con un saldo netto negativo di 38 miliardi per le casse dell’Inps”*. Il problema viene ripreso in un’ottica più ampia anche dal giornale della Confindustria: *“l’esperienza di altri paesi europei ci pare particolarmente istruttiva in questo dibattito sulle conseguenze dello ius soli. Illumina su come la sua introduzione aiuti nella socializzazione di una nuova base di cittadini, lavoratori e, nella stragrande maggioranza dei casi – non dimentichiamolo – contri-*

<sup>2</sup> Cit. in P. DAVOLI (2012), *Due miliardi di salariati*, Milano, ed. Lotta comunista.

<sup>3</sup> L. BACCI (2015), *Il pianeta stretto*, Bologna, Il Mulino.

buenti” (F. Trebbi e M. Tonin, *Nella UE ius soli a «geometria variabile»*, Il Sole-24 Ore, 19/09/2017)<sup>4</sup>.

Il problema, naturalmente non è solo italiano. Federica Mogherini (Alto rappresentante della UE) sostiene che: *“L’economia europea senza migranti sarebbe paralizzata, la nostra demografia ci porta al collasso. Sarebbe il crollo delle nostre società”* (3/02/2017 CdS).

Secondo l’Istituto tedesco IZA (Institute of Labor Economics) *“Nelle società multiculturali di oggi la nozione tradizionale di cittadinanza come appartenenza a uno specifico Stato nazionale deve essere rivista”*, per riconoscere invece *“le persone come individui mobili che sono interconnessi e interdipendenti attraverso i confini nazionali”* (www.iza.org). È evidente come questa posizione esprima l’esigenza del sistema economico europeo di trovare nell’immigrazione, e in particolare nella figura di un lavoratore flessibile e mobile, almeno una parziale soluzione al pesantissimo calo demografico che metterebbe in discussione la stessa struttura produttiva.

Le migrazioni sono quindi non solo un vantaggio economico, ma una necessità strategica per la vecchia Europa. Non stiamo parlando quindi di un’emergenza, ma di un fenomeno strutturale almeno per i prossimi decenni.

Eppure questi processi, insieme ai mutamenti degli equilibri mondiali e all’incertezza dei processi economico-finanziari, attivano profonde reazioni di ansia, di paura e quindi di rifiuto del fenomeno. Paure alimentate, gonfiate e strumentalizzate da un sistema politico in costante fibrillazione, in cui le posizioni contro l’immigrazione, securitarie e ideologicamente protezioniste dei partiti “populisti” vengono inseguite, magari in forme più morbide e “politicamente corrette”, anche da quelli che si autodefiniscono “di sinistra”.

## **Paura del diverso?**

Le ideologie identitarie e xenofobe, secondo alcuni filoni di pensiero, troverebbero una loro radice in alcuni processi mentali connaturati nell’uomo.

Nella teoria psicoanalitica di Freud, il meccanismo mentale della proiezione farebbe deviare sul mondo esterno le conflittualità interiori, scaricandone le cause e la responsabilità su altri soggetti o gruppi sociali (capro espiatorio).

Alcuni psicologi di orientamento bio-evoluzionista vedono la tendenza ad essere ostili nei confronti di chi non appartiene al nostro gruppo come risultato del lungo processo evolutivistico di adattamento, che avrebbe selezionato gli individui che tendevano a favorire i membri del proprio clan, individuando invece come nemici gli individui esterni. Nella teoria, in realtà, non c’è nessuna assolutizzazione: si parla di semplici propensioni a base innata, le quali pos-

<sup>4</sup> La Fondazione Leone Moressa ha analizzato 3,5 milioni di dichiarazioni dei redditi 2014 di immigrati: fra tasse (7 miliardi) e altri pagamenti a vario titolo alle casse dello Stato, si arriva a una cifra superiore ai 16 miliardi di euro, mentre il totale delle uscite statali, nella forma di servizi di qualunque tipo a favore degli immigrati, si aggira intorno ai 12 miliardi.

sono dar luogo a comportamenti anche molto diversi tra loro, e comunque assolutamente sensibili al condizionamento sociale e culturale.

La Psicologia sociale spiega il funzionamento della mente attraverso delle euristiche, scorciatoie mentali di fronte alla complessità della realtà, che sarebbero la base degli stereotipi e dei pregiudizi: per valutare una persona la classifichiamo in una certa categoria a cui attribuiamo in maniera indistinta e rigida determinate caratteristiche, trascurando tutte le possibili differenze che potrebbero invece essere rilevate tra i diversi componenti di tale categoria.

La stessa Antropologia, fino alla prima parte del '900, prima dell'inizio del processo di decolonizzazione, pur nelle differenze delle diverse scuole, basava sostanzialmente la sua ricerca sull'idea dell'esistenza una molteplicità di culture diverse, indipendenti e circoscritte in uno spazio geografico, ognuna espressione di un popolo o di un gruppo che andava analizzato nei suoi particolarismi culturali. James Clifford<sup>5</sup> definisce questo tipo di lavoro antropologico "collezione di culture": ogni popolazione è connotata dal luogo dove vive e dalla sua cultura caratteristica, come in un *puzzle* dove ogni tessera ha una sua precisa posizione. Compito degli antropologi sarebbe quello di scoprire le tessere mancanti, inserendole ognuna al suo posto.

Il rischio di questo approccio è di presentare le culture e le relative popolazioni come elementi statici e omogenei: una modalità che, proprio perché estremamente semplificante, risulta essere ideologicamente molto efficace e pervasiva. La concezione statica della cultura porta con sé il pregiudizio etnocentrico, cioè l'idea che i modelli culturali del gruppo di appartenenza siano eterni perché "naturali", quindi "veri" e da salvaguardare. Da qui nasce il concetto di tradizione che, nata come semplice categoria concettuale utile agli studiosi per classificare e distinguere le popolazioni, diventa uno strumento politico per rivendicazioni identitarie locali. La rinascita dei nazionalismi e dei populismi, delle rivendicazioni di autonomia locale e di separazione che connotano le cronache di questi tempi ne sono un chiaro esempio.

Perché questa accentuazione delle differenze venga sostituita da una logica di *meticcio* tra le culture, spostando l'attenzione dalla stabilità al mutamento, bisogna arrivare alla seconda metà del '900, con Clifford Geertz<sup>6</sup>. L'autore definisce la cultura come una "ragnatela di significati" che gli uomini costruiscono tra loro entrando in relazione gli uni con gli altri. Le culture, quindi, non come blocchi monolitici immutabili nel tempo, bensì costruzioni in costante divenire, realtà meticce al cui interno agiscono numerose sottoculture che si trasformano di continuo in funzione delle loro relazioni e dei contatti con le culture esterne. L'autore, per rappresentare l'indefinibilità del concetto di cultura usa l'immagine del polipo: un nucleo centrale unito a una moltitudine

<sup>5</sup> J. CLIFFORD (1993), *I Frutti puri impazziscono. Etnografia, letteratura e arte nel secolo XX*, Torino, Bollati Boringhieri.

<sup>6</sup> C. GEERTZ (1973), *Interpretazione di culture*, Bologna, Il Mulino.

di tentacoli sempre più fini e sempre in movimento, pronti a scomparire in una forma per rigenerarsi in una forma diversa.

Analogamente, Ulf Hannerz (1998)<sup>7</sup> utilizza la metafora del flusso: *“Quando osserviamo un fiume da lontano questo appare come una linea blu che attraversa il paesaggio; qualcosa che possiede una suggestiva immobilità. Ma allo stesso tempo, «non ci si bagna due volte nello stesso fiume», perché questo scorre in continuazione, e soltanto in tal modo mantiene la sua continuità nel tempo. Così accade per la cultura: anche quando se ne percepisce la struttura, questa è interamente dipendente da un processo continuo”*.

Nello stesso filone si collocano anche tutte le teorie che sostengono che la mente umana è multiculturalale per sua natura, che ognuno di noi ha diverse identità culturali: *“La mente è in grado di appropriarsi di modelli culturali anche divergenti e di farli coesistere facendo ricorso a molteplici meccanismi di separazione (nel tempo o circostanze) o di integrazione. [...] In questa prospettiva, la cultura non è una forma mentale totale né una struttura pienamente inconscia e implicita, ma è una rete flessibile di conoscenze, di categorie e di modelli dominio-specifici, connessi a determinati contesti. [...] Il principio è quello di applicare, di volta in volta, in modo pertinente i modelli consonanti con un certo contesto culturale”* (Luigi Anolli 2004, p. 327)<sup>8</sup>.

Teorizzazioni ribadite, per esempio, da Tzvetan Todorov<sup>9</sup>: *“possediamo non una, ma numerose identità culturali, capaci di sovrapporsi oppure di presentarsi come insieme che si intersecano. [...] L'identità individuale deriva dall'incontro di molteplici identità collettive in seno ad una sola e medesima persona; ciascuna delle nostre numerose appartenenze contribuisce alla formazione dell'essere unico che siamo”* (2008, p. 77).

Non solo, secondo Michael Cole (1996) soltanto l'incontro con altre culture ci permette di vedere la nostra e quindi di conoscerla e migliorarla. Per Jerome Bruner (1960) è la rottura della canonicità, quindi le contraddizioni, i confronti con nuove situazioni che ci consentono di vedere le innovazioni necessarie.

Potremmo dire che la caratteristica fondamentale del concetto di cultura è proprio il mutamento e che i movimenti migratori, tratto caratteristico di tutta la storia dell'umanità, sono necessari per una costante evoluzione di qualsiasi società. Come scrive Massimo Livi Bacci, l'uomo non è solo Homo Sapiens, ma anche strutturalmente Homo Movens (*op. cit.*).

Ma allora, se la multiculturalità è cosa naturale e inevitabile, cosa rende così difficile un approccio interculturale e quindi la positiva e proficua convivenza tra culture diverse?

Ci può aiutare Gordon W. Allport con la sua “teoria del contatto”<sup>10</sup>. Il con-

<sup>7</sup> U. HANNERZ (1998), *La complessità culturale*, Bologna, Il Mulino.

<sup>8</sup> L. ANOLLI (2004), *Psicologia della cultura*, Bologna, Il Mulino.

<sup>9</sup> T. TODOROV (2008), *La paura dei barbari*, Milano, Garzanti.

<sup>10</sup> G.W. ALLPORT (1954), *The nature of prejudice*, New York, Addison-Wesley.

tatto tra gruppi culturalmente differenti può essere positivo se ci sono quattro condizioni:

1. uno status simile;
2. un obiettivo condiviso;
3. l'interdipendenza per il suo raggiungimento, quindi la necessità di collaborare;
4. norme sociali e istituzioni che favoriscano questo rapporto.

È evidente come la presenza della prima condizione sia determinante perché possano sussistere le successive.

### **Connotazione di classe**

C'è quindi un elemento di fondo, spesso non sufficientemente sottolineato dalla stampa e dalla pubblicistica: sui processi identitari e sulle difficoltà di integrazione agisce in maniera determinante il fattore della connotazione socio-economica dell'immigrazione. Il fatto, cioè, che la stragrande maggioranza degli immigrati, analizzandone la collocazione all'interno dei rapporti di produzione, appartiene alla categoria dei proletari, della classe operaia, dei lavoratori dipendenti, in particolare a basso costo. Quando una diversa cultura, una lingua diversa, caratteristiche fisiche diverse si sommano all'appartenenza di classe, questa miscela rende esplosivo e difficilmente risolvibile il problema dell'integrazione: il combinato disposto di queste due identità, immigrato e proletario, alimenta ed enfatizza disuguaglianze culturali ed economiche, divisioni sociali e differenze di status, creando e amplificando separazioni, incomprensioni, contrasti, intolleranze. Diversi studi svolti nelle nazioni con più antica storia di meticcio (es. Francia), dimostrano che le sommosse, che periodicamente infiammano le periferie di molte metropoli, non nascono dalla mancata volontà di integrarsi, ma piuttosto dalla volontà di accedere alle stesse risorse dei nativi, frustrata dall'esperienza quotidiana e concreta della marginalizzazione sociale e spaziale determinata dalla segregazione urbana e scolastica dei migranti<sup>11</sup>.

È un rischio evidenziato anche da una recente ricerca del Dipartimento di Studi Urbani del Politecnico<sup>12</sup>, in collaborazione con il Comune di Milano, che evidenzia alcuni aspetti specifici del fenomeno nella metropoli lombarda: mentre, da un lato, la segregazione urbana non ha raggiunto i livelli di altre metropoli europee, non essendoci quartieri-ghetto esclusivamente abitati da stranieri, dall'altro, sembra essere la scuola ad accentuare la separazione e a radicalizzare disuguaglianze. Più del 50% delle famiglie italiane non iscrive

<sup>11</sup> H. LAGRANGE e M. OBERTI (2006), *La rivolta delle periferie. Precarietà urbana e protesta giovanile: il caso francese*, Milano, Bruno Mondadori.

<sup>12</sup> C. PACCHI e C. RANCI (a cura di) (2017), *White flight a Milano. La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*, Milano, Franco Angeli.

i propri figli alle scuole di zona del primo ciclo, concentrandosi invece negli istituti statali ritenuti più attrattivi, prevalentemente in zona centrale, o scegliendo, per il 20%, una scuola paritaria. Metà dei bambini milanesi vive quindi esperienze scolastiche di forte omogeneità sociale che non corrispondono alla multietnicità dei quartieri di provenienza. Il risultato è una spirale negativa che tende a concentrare gli stranieri in scuole che diventano sempre più marginali e con sempre meno opportunità, con percorsi scolastici difficoltosi e un successivo inserimento lavorativo problematico.

Un meccanismo emarginante che si aggiunge a una situazione italiana di bassa mobilità sociale: il Rapporto Annuale ISTAT del 2017 afferma che “il reddito familiare e il livello di istruzione dei genitori condizionano le scelte e i risultati dei figli sia nella probabilità di iscrizione ai percorsi secondari e terziari, sia nella scelta dell’indirizzo e nella possibilità di completare il percorso di studi”. In particolare “il legame risulta molto forte soprattutto nei gruppi sociali appartenenti alle code della distribuzione dei redditi” e lo stesso Rapporto denuncia che “oltre la metà delle famiglie a basso reddito con stranieri si colloca nel quinto di spesa più basso e solamente il 5,2% nel quinto più elevato”.

In sostanza, il fenomeno migratorio, che pur nella complessità della sua gestione è risorsa indispensabile per un’Europa che invecchia, tende invece ad essere vissuto solo come problema. Le difficoltà di integrazione, che ad un approccio superficiale possono sembrare il prodotto di differenze culturali, religiose o di appartenenza etnica, hanno invece alla base questioni molto concrete di rapporti socio-economici e disuguaglianze sociali. A conferma che: *“Le verità scientifiche sono sempre paradossi quando vengono misurate alla stregua dell’esperienza quotidiana, la quale afferra solo l’apparenza ingannevole delle cose”* (Marx 1865)<sup>13</sup>.

Non è questa la sede per approfondire questo tema, questione complessa e che richiederebbe ben altro spazio di argomentazione. Siamo fiduciosi, però, che una diversa organizzazione socio-economica dell’umanità potrebbe eliminare molti dei problemi sociali, e dei conseguenti comportamenti, che affliggono l’attuale società. Quello che possiamo fare sin da ora è cercare di fornire alle nuove generazioni gli strumenti necessari per essere in grado, da un lato, di affrontare la realtà in divenire con un atteggiamento critico e consapevole senza cadere in strumentalizzazioni ideologiche e politiche, dall’altro, di saper affrontare positivamente la complessità di questi processi senza rifugiarsi in vani e regressivi tentativi di ritorno al passato.

Una battaglia certamente impari, ma che va comunque combattuta.

<sup>13</sup> K. MARX (1865), *Salario, prezzo e profitto*, Milano, Editori Riuniti, 5.a edizione 1971, p. 67.

## La multiculturalità a scuola

Parlando di multiculturalità nella scuola, dobbiamo inevitabilmente riferirci a questo sfondo complesso per poter meglio comprenderne le variabili, le sfaccettature, le necessità.

Alcuni dati<sup>14</sup> ci permettono di quantificare il fenomeno e i problemi da affrontare.

### Alumni stranieri:

9% (52% maschi, 48% femmine) su 802.844 studenti, di cui:

- |                   |     |
|-------------------|-----|
| • neo-entrati     | 4%  |
| • nati all'estero | 44% |
| • nati in Italia  | 52% |

È emergente il dato delle “seconde generazioni”, oggi definite “post-migranti”, un’etichetta che definisce soggetti in formazione che difficilmente si possono leggere attraverso le lenti della sola e rigida appartenenza di tipo “culturale” o “etnico”, ma che invece sono espressione di una pluralità di appartenenze personali, sociali, culturali.

### Ripetenti nelle Scuole secondarie di primo e secondo grado:

- |                                    |                            |
|------------------------------------|----------------------------|
| • italiani                         | 14,3%                      |
| • stranieri di seconda generazione | 18,7% (un terzo in più)    |
| • nati all'estero                  | 31% (tasso più che doppio) |

Dal punto di vista dei risultati scolastici e quindi dell’inclusione si evidenzia un divario marcato tra studenti italiani e stranieri.

### Classe di inserimento degli alunni stranieri nati all'estero:

- solo il 49% viene inserito nella classe corrispondente alla propria età;
- quasi il 39% viene iscritto nella classe precedente;
- il 12% in classi almeno due anni inferiori all’età teorica di frequenza.

Il ritardo scolastico degli studenti cresce al crescere dell’età. A 14 anni, corrispondenti alla frequenza della prima classe di secondaria superiore, la percentuale degli studenti stranieri con percorso di studio regolare si ferma al 52% mentre il 46% frequenta ancora una classe di scuola secondaria di I grado. All’età di 18 anni la percentuale di studenti regolari scende al 30,4% contro il 69,6% in ritardo.

<sup>14</sup> ISTAT (2015), *L'integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni*. (Gli ultimi dati forniti dal MIUR relativi all'a.s. 2015/2016 non mutano nella sostanza il quadro, con il 9,2% di studenti stranieri su 815.000 totali).



### **Scomponendo il dato fra livelli scolastici:**

- scuola secondaria di 1° grado = 42% di studenti inseriti nella classe precedente;
- eclatante il dato di chi si iscrive direttamente alla secondaria di 2° grado = 76,9% degli studenti inseriti nella classe precedente;
- di questi quasi il 30% è inserito almeno due anni indietro rispetto alla classe corrispondente all'età anagrafica.

Oltre alle ripetenze si aggiunge quindi anche il ritardo dovuto all'inserimento in classi inferiori, il risultato è un significativo rallentamento del percorso formativo dei studenti stranieri, etichetta che nasconde problemi scolastici molto diversi che vanno affrontati in modo diverso.

Inoltre, va considerato il fenomeno dello "streaming": la maggior parte dei ragazzi immigrati sceglie una scuola professionale anche se il suo percorso scolastico precedente indica che potrebbe frequentare altre scuole.

Come abbiamo visto, il fenomeno emergente è quello delle seconde generazioni. In questi casi la letteratura ci dice che il ragazzo migrante deve costruirsi una *identità ibrida*, che non si limiti a condividere aspetti della cultura di provenienza e del nuovo gruppo di appartenenza, ma costruisca in relazione al contesto "forme inedite di appartenenza" non riducibili a semplicistiche prospettive culturaliste (Zoletto 2012)<sup>15</sup>.

Un equilibrio delicato, una operazione difficile, faticosa, spesso dolorosa che a volte produce fughe verso il rifugio consolatorio di identità costruite su una visione rigida e statica di presunte "tradizioni", che spesso riducono la complessità e la ricchezza di una cultura al semplice folklore o peggio a forme di aggregazione identitaria esasperata e violenta.

Sono problemi che emergono non subito, perché, finché i bambini sono piccoli, stare assieme in contesti multietnici è più semplice; quando crescono invece si manifesta il rischio di *ri-etnicizzazione*: la tendenza a stare con ragazzi della stessa etnia, prediligendo circuiti socialmente omogenei. Spesso gli stessi genitori tendono a portare i figli a passare il tempo libero in luoghi frequentati da persone del loro gruppo culturale, nel tentativo di consolidare appartenenze tradizionali.

Alla scuola viene chiesto, spesso senza le risorse adeguate, di facilitare questo processo di grande complessità, di ricostruzione di identità strappate, lacerate, sicuramente messe in discussione dal percorso migratorio. Si tratta, come ci ricorda Zoletto (2012, p. 64), di "*fare spazio a un'eterogeneità che non può essere immediatamente ridotta a differenza culturale perché riflette anche una pluralità di vissuti e di storie personali e famigliari*" nell'interazione concreta e costante con le pratiche quotidiane dei contesti in cui vivono.

<sup>15</sup> D. ZOLETTO (2012), *Dall'intercultura ai contesti eterogenei*, Milano, Franco Angeli.

A questo proposito, Maddalena Colombo parla di una “storica indifferenza” rispetto al problema della formazione di competenze interculturali degli insegnanti che “hanno fornito pregevoli esempi di auto-adattamento di fronte alla nuova diversità da gestire”, ma, malgrado qualcosa si sia fatto nell’ultimo decennio, “la formazione interculturale in ingresso [...] è decisamente in sordina, e comunque ritenuta secondaria rispetto ad altre aree formative<sup>16</sup>.”

In positivo, possiamo segnalare la recente iniziativa del MIUR che ha sovvenzionato, in diverse Università italiane, dei Master/Corsi di perfezionamento in “Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche in contesti multiculturali” a partecipazione gratuita per insegnanti e dirigenti<sup>17</sup>.

### Per una pedagogia interculturale

La scuola, anche se spesso riproduce e amplifica le contraddizioni sociali, è comunque un ambiente privilegiato che consente spazi di azione che il contesto sociale non offre (quella che Lauren Resnick<sup>18</sup> definisce come funzione parentetica della scuola). Spazi in cui costruire, far vivere e sperimentare agli studenti, per quanto possibile, situazioni basate su un concreto interculturalismo.

Però attenzione ai rischi. La costruzione di percorsi e interventi didattici utili allo sviluppo di atteggiamenti e competenze interculturali non può essere fatta in modo semplicistico e banalizzante.

Dietro le migliori intenzioni ci può essere il rischio o di legittimare, alimentare e sostenere dannosi stereotipi, magari nel tentativo di riconoscere e valorizzare presunte caratteristiche culturali degli alunni immigrati, o di minimizzare e appiattare le differenze enfatizzando le analogie nascondendosi dietro generici concetti di uguaglianza universale, misconoscendo in questo modo le diverse caratteristiche culturali e mantenendo, di fatto, la propria visione etnocentrica<sup>19</sup>.

È necessario allora che gli insegnanti per primi rafforzino le loro competenze interculturali, evitando così di cadere negli errori più frequenti e prestando attenzione a<sup>20</sup>:

- non trasmettere una visione schematica e statica delle culture;
- non enfatizzare una presunta identità “etnica”, che considera gli individui ostaggi delle loro origini invece che immersi in un flusso costante di scambi, cambiamenti, sviluppi;
- considerare invece il reale vissuto del migrante, nel difficile equilibrio

<sup>16</sup> M. COLOMBO, *Cultural diversity management nella scuola: come vengono preparati gli insegnanti italiani?*, in “Oppinformazioni”, 121, 2016, pp. 10-21.

<sup>17</sup> Nota MIUR 28 aprile 2017, AOODGSIP 2239. Oggetto: “Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri”, Programma nazionale FAMI, Obiettivo Specifico 2 “Integrazione e migrazione legale” – Obiettivo Nazionale 3 “Capacity building” – lettera K), Prog. n. 740.

<sup>18</sup> L.B. RESNICK (1995), *Imparare dentro e fuori la scuola*, in C. PONTECORVO, A.M. AJELLO e C. ZUCCHERMAGLIO (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano, LED.

<sup>19</sup> Per approfondire, si vedano gli stadi di sviluppo della sensibilità interculturale nel modello dinamico di Milton J. Bennett (2002), *Principi di comunicazione interculturale. Paradigmi e pratiche*, Milano, Franco Angeli.

tra il paese che lo sta accogliendo e il paese che ha lasciato, che lo porta spesso a costruire un'identità del tutto inedita;

- considerare che anche gli allievi “italiani doc” hanno delle storie personali che li rendono italiani diversi rispetto dai loro genitori e che rendono la loro appartenenza culturale non così rigida e definita;
- evitare un approccio di tipo compensativo, che vede gli stranieri come una *tabula rasa* piena di lacune e vuoti che occorre colmare;
- evitare un approccio di tipo “doverista”, predicatorio, che si richiama a valori ideali forti, ma agisce in modo debole e sostanzialmente inutile.

L'educazione interculturale come “educazione alla diversità” deve tendere a svilupparsi in modo trasversale e interdisciplinare, più che sui contenuti, su due dimensioni complementari<sup>21</sup>:

- la prima mirata ad ampliare il campo cognitivo, i modi di pensare differenti, con l'obiettivo di mostrare la varietà di punti di vista da cui osservare una situazione, la relativizzazione di criteri e concetti;
- la seconda attenta al piano affettivo e relazionale, attraverso il contatto, la condivisione di esperienze, il lavoro per scopi comuni, la cooperazione.

A partire da questo, si tratta di esplorare, progettare e costruire ambienti e situazioni di apprendimento che facilitino l'emersione e il riconoscimento di tutte le differenze, non solo etniche, presenti in una classe e valorizzino le interazioni e le relazioni che nascono nel *qui e ora* di quella situazione scolastica, facendole diventare uno “sfondo integratore” condiviso, in grado di far diventare quell'appartenenza comune e contestuale una concreta esperienza interculturale<sup>22</sup>.

In questo senso, un'interessante pista di lavoro è fornita dalle esperienze di progettazione di ambienti di apprendimento in una prospettiva socio-costruttivista, dove le dimensioni della collaborazione, della negoziazione e della co-costruzione di significati condivisi sono i criteri ispiratori<sup>23</sup>.

Pur nella consapevolezza dei limiti dell'azione pedagogica e della complessità della questione, senza l'illusione che la scuola possa ribaltare realtà sociali che, come abbiamo visto, hanno radici materiali ben più profonde, è comunque necessario fare tutti gli sforzi e i tentativi possibili per ridurre le contraddizioni più stridenti. La sfida che viene posta alla scuola è altissima, non possiamo esimerci dall'affrontarla.

<sup>20</sup> Sono debitore, per questo elenco, a numerosi testi di G. Favaro, M. Giusti, P. Reggio, D. Zoletto.

<sup>21</sup> MIUR, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, 2007.

<sup>22</sup> Questo concetto era magistralmente espresso in due documenti scolastici che hanno fatto scuola in questo ambito: la Pronuncia del CNPI del 1992 e la CM 73 del 1994 (Ministero Pubblica Istruzione) su Dialogo e Educazione interculturale. Si vadano a consultare queste fonti e ci si accorgerà che non sono per nulla datati, anzi indicano la rotta in tempi assai meno contraddittori ed emergenziali sulla questione migratoria in Europa.

<sup>23</sup> Per approfondire: A. VARANI (2016) *Ambienti di apprendimento*, in E. NIGRIS. *et alii* (a cura di), *Didattica generale*, Milano, Pearson, pp. 83-124; VARANI A. e CARLETTI A. (2007, a cura di), *Ambienti di apprendimento e nuove tecnologie. Nuove applicazioni della didattica costruttivista nella scuola*, Trento, Erickson; A. VARANI e A. CARLETTI (2005, a cura di), *Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica in classe*, Trento, Erickson.