



UNIVERSITA' DEGLI STUDI ROMA TRE
FACOLTA' DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE
CORSO DI LAUREA IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

**La prospettiva interculturale tra teoria e pratica:
l'esperienza della scuola media San Benedetto**

Relatore

Prof. Massimiliano Fiorucci

Correlatore

Prof. Marco Catarci

Annacecilia Melchiorre

Anno Accademico 2011 – 2012

Indice

Introduzione	4
<i>Capitolo 1: I nuovi adolescenti</i>	7
1.1 Una società che cambia	7
1.2 Identità multiple	11
1.3 La costruzione identitaria nell'adolescente	15
1.4 Appartenenze plurime tra risorsa e fragilità	18
<i>Capitolo 2: Le nuove strade della pedagogia Interculturale</i>	26
2.1 Un nuovo principio educativo: l'educazione Interculturale	26
2.2 Le direttrici della ricerca educativa interculturale	30
2.3 Risposte istituzionali al tema dell'intercultura	36
<i>Capitolo 3: Segnali, un'esperienza di educazione Interculturale</i>	47
3.1 Un territorio che connette	47
3.2 Il Tandereig	49
3.3 Segnali, sulle strade dell'integrazione	54
3.4 L'esperienza della scuola Media San Benedetto	58
Conclusioni	69
Bibliografia	71

*Ai miei genitori, a Silvio e a
tutti gli amici che hanno
creduto in me in questa
avventura*

Introduzione

I processi di globalizzazione hanno subito negli ultimi decenni una notevole accelerazione, costringendoci a inserire i fenomeni sociali, politici e culturali del nostro tempo, lì dove se ne voglia comprenderne la natura più intima, in una cornice molto più ampia, quella del “villaggio globale” (McLuhan, 1989).

Interconnessioni e dipendenze diventano, in questa prospettiva, chiavi imprescindibili per leggere criticamente e consapevolmente la realtà in cui viviamo, prendendo atto di una “dimensione nuova dell’esperienza umana: la sua *mondializzazione*” (Susi, 1995, p.19).

Il primo capitolo chiama quindi in causa i fenomeni migratori, come una tra le forme che maggiormente caratterizzano la globalizzazione nella sua configurazione più recente, con particolare riferimento all’Italia e al suo relativamente giovane passaggio da terra d’emigrazione a paese d’immigrazione.

La notevole diversificazione nella provenienza dei migranti e la stabilizzazione oggi raggiunta dal fenomeno migratorio, hanno provocato profondi cambiamenti nel tessuto sociale, caratterizzato da una considerevole variabilità culturale che ci costringe a riflettere sulle modalità di produzione della cultura, sui processi di formazione dell’identità, sul significato di complessità sociale.

Inclinato inesorabilmente il mito di sistemi culturali statici, permanenti, impermeabili, la cultura, declinata sulle singole persone che ne sono portavoce, riacquista la dinamicità che gli è propria.

Da questi nuovi paradigmi bisogna partire per evitare che l’incontro con l’altro antropologico, da ricchezza e opportunità, diventi minaccia identitaria.

In questo capitolo, come negli altri, è comunque sempre ricordato il ruolo di importante responsabilità assunto da soggetti e poteri nell’influire sulla formazione dell’opinione pubblica e sulla costruzione di una cultura di un mondo delle interdipendenze come “senso comune”.

Il progetto di intercultura di cui si vuole dare testimonianza nel presente elaborato focalizza la sua attenzione sul periodo dell’adolescenza.

L'identità ritorna quindi con forza anche nell'ultima parte del primo capitolo, vista l'importanza che acquista in questa delicata fase della vita in cui se ne consolida la dimensione personale e sociale.

Da definizioni e studi condotti sul tema, soprattutto in campo psicologico e antropologico, ho attinto per dare supporto teorico a una definizione dell'identità come plurima, dinamica e complessa.

L'appartenenza prismatica e la necessaria educabilità all'intreccio che ne deriva, da preziosa risorsa e esercizio per tutti, si rendono, però, maggiormente significativi per i ragazzi di origine straniera che hanno sperimentato la condizione di migrante in prima persona o ereditata dai genitori e per i quali i processi di interpretazione e costruzione identitaria si fanno ancora più complessi e impegnativi.

Nel secondo capitolo si rendono oggetto di riflessione i sistemi educativi e formativi che, visti i processi di globalizzazione in atto e il configurarsi in senso multiculturale delle società odierne, devono ormai necessariamente avere come obiettivo la formazione dei *cittadini del mondo*, capaci di pensare responsabilmente al futuro dell'umanità nel suo insieme e di attivare un atteggiamento ermeneutico nel dialogo con l'altro antropologico.

La scuola e l'educazione interculturale diventano così, rispettivamente, uno dei luoghi nevralgici in cui promuovere una cultura della convivenza e un progetto educativo intenzionale, come risposta alle sfide poste dall'era delle interdipendenze.

Ho quindi tracciato alcuni aspetti fondamentali dell'approccio interculturale in campo educativo e le due principali direttrici lungo le quali la ricerca educativa interculturale si è mossa e continua a muoversi.

Il terzo capitolo esporrà invece il progetto di educazione interculturale personalmente seguito, che vede i suoi destinatari diretti in tutte le classi terze della scuola Media Statale San Benedetto, presso il quartiere di Centocelle.

Nella definizione di territorio data all'inizio di quest'ultima parte del lavoro, è racchiusa buona parte del senso dell'intervento stesso.

In una prospettiva sistemico-relazionale il territorio dovrà essere

rappresentato come una regione di costante e inevitabile interazione e scambio culturale, che destrutturerà la stantia idea di cultura cristallizzata e confinata, già ampiamente messa in discussione nel primo capitolo.

Il territorio dunque come sfondo integratore, come preziosa piattaforma che permetterà l'incontro e il dialogo tra le differenze che lo abitano e in cui dovranno attivarsi sinergie e collaborazioni da parte di tutti gli attori coinvolti nella costruzione di una cultura della convivenza, della reciprocità. Proprio da questa dimensione integrata di intervento sono nate le soddisfacenti esperienze di incontro e scambio tra la scuola San Benedetto e il Centro Aggregativo Giovanile Tandereig, di cui il progetto di educazione interculturale "Segnali, sulle strade dell'integrazione", è un recente esempio.

Capitolo primo

I nuovi adolescenti

Il mondo materiale, dicono, viene a dissolversi e lo spirito ad annegare nel flusso torrentizio delle cose. Si tranquillizzino! Se consentiranno a guardarlo direttamente, senza veli interposti, il cambiamento apparirà loro ben presto come ciò che può esservi al mondo di più sostanziale e di più durevole.

(Bergson, *La pensée et le mouvant*, p.1385)

1.1 Una società che cambia

Nell'ultimo decennio, la nota metafora del *villaggio globale*, proposta già negli anni sessanta dallo studioso canadese McLuhan (McLuhan, 1989), si è imposta con sempre maggiore forza all'attenzione dell'opinione pubblica di tutto il mondo e i processi della globalizzazione sono stati ampiamente dibattuti da giornali, mass media e da una smisurata letteratura sull'argomento.

Sebbene la globalizzazione non sia un fenomeno recente, ci basti solo pensare al secolare intreccio delle economie del mondo e con esse l'incontro di culture e società, negli ultimi decenni colpisce la notevole accelerazione dei suoi processi.

Mai come ora *interconnessioni* e *dipendenze* si inseriscono con forza come concetti portanti per una lettura critica e consapevole della realtà in cui viviamo.

“Il mondo globale – scrive Cotesta – per quanto imprecisi siano i suoi contorni, è diventato la cornice nella quale vanno inseriti i fenomeni sociali, politici e culturali del nostro tempo, se vogliamo comprenderne la natura più intima” (Cotesta, 2004, p. V).

Il dilatarsi degli orizzonti geografici e mentali, rende ciò che prima ci era estraneo, patrimonio comune.

“Si diffonde, per meglio dire, la coscienza – ha affermato Francesco Susi –

che i problemi umani, dovunque si originino e si svolgano, determinino effetti anche nelle più remote regioni del globo. Si è potuto, pertanto, e ben a ragione, parlare di una <<cultura delle interdipendenze>>. Si è preso atto di una dimensione nuova dell'esperienza umana: la sua *mondializzazione*" (Susi, 1995, p.19).

Tra le forme che maggiormente caratterizzano la globalizzazione nella sua configurazione più recente, è impossibile non annoverare la smisurata mobilità umana. Le enormi disparità nella distribuzione delle risorse, le guerre, lo squilibrio tra Paesi ricchi e poveri hanno generato e generano spostamenti di persone. Tra l'altro, le attuali vesti dell'economia mondiale e le nuove tecnologie dell'informazione, hanno creato spazi inediti di conoscenza, incontro e scambio.

L'Italia stessa, storicamente terra d'emigrazione nella prima metà del '900, diventa anche paese d'immigrazione a partire dalla data simbolo del 1976 (anno in cui per la prima volta nella storia italiana si registra un saldo migratorio positivo).

"Fin dai suoi inizi – spiega Giovanna Campani – il fenomeno migratorio verso l'Italia è stato caratterizzato dalla compresenza di flussi molto diversificati per origini nazionali ed etniche, appartenenza religiosa, percorsi migratori, modalità d'inserimento nel mercato del lavoro" (Campani, 2008, p.181).

A ben ragione alcuni studiosi definiscono la società italiana una sorta di "arcipelago migratorio" (Pompeo, 2003, p.85), con i suoi 5.011.000 cittadini stranieri regolarmente presenti, inclusi i comunitari e quelli non ancora iscritti in anagrafe, rappresentanti 198 diverse nazionalità (dossier statistico dell'immigrazione Caritas e Migrantes, 2012). La ripartizione della stima totale per aree continentali, secondo le stime del Dossier statistico sull'immigrazione di Caritas Migrantes, vede prevalere l'Europa, tra comunitari (27,4%), e non comunitari (23,4%), seguita dall'Africa (22,1%), dall'Asia (18,8%) e dall'America (8,3%), mentre le poche migliaia di persone provenienti dall'Oceania e gli apolidi non raggiungono neppure lo 0,1%. Attualmente, i paesi in percentuale più coinvolti sono: Romania (997.000), Marocco (506.309), Albania (491.495), Cina (277.570), Ucraina

(223.782).

Alberto Sobrero e Pietro Clemente, in un rapido excursus sui flussi migratori che hanno coinvolto il nostro paese dagli anni settanta agli anni novanta, ci restituiscono una fotografia della notevole diversificazione nella provenienza dei migranti, argomentandone le ragioni.

L'immigrazione dal Terzo Mondo nei primi anni settanta ha visto arrivare per lo più ragazze delle ex colonie italiane (Somalia, Eritrea) e di Capo Verde, destinate ai servizi domestici; i migranti uomini, in percentuale minore, erano ragazzi arabi, tunisini e più frequentemente egiziani, impegnati a lavorare in ristoranti, alberghi e portierati. Apparivano i primi ristoranti cinesi e la prima prostituzione sudamericana.

L'inserimento in una società italiana in crescita era relativamente facile. Per lo più destinati a restare in Italia, sembravano uomini e donne guidati da un forte progetto migratorio. A cavallo tra gli anni settanta e gli anni ottanta, assistiamo a una nuova fase in cui l'immigrazione cambia le sue caratteristiche per diverse ragioni: i paesi africani e asiatici sono attraversati dalle crisi economiche e dalle guerre post-coloniali; la televisione e il cinema veicolano in Africa un'immagine dell'Europa come terra dell'opulenza, fondata su una cultura del benessere e dei consumi.

I flussi di migranti si intensificano dal Senegal, dalla Nigeria, dall'Etiopia, dai paesi arabi. L'Italia, vista nel progetto migratorio di molti come terra di transito, con la chiusura delle frontiere francesi e inglesi, finisce per diventare destinazione ultima. Verso la fine degli anni ottanta si assiste a un altro cambiamento significativo relativo ai paesi da cui si emigra: ora i migranti provengono dall'Africa più povera (Costa d'Avorio, Niger, Ciad, Sudan, zone più svantaggiate dei paesi arabi).

Chiuse le altre frontiere europee, si moltiplicano gli arrivi dalle Filippine, dallo Sri Lanka, dal Pakistan, dalle diverse regioni dell'India. L'immigrazione, in questo caso, diventa individuale, silenziosa, clandestina, senza progetto. A ciò, negli anni Novanta, si aggiunge la massiccia ondata dei migranti dai paesi dell'est: Polonia, ex Jugoslavia e, infine, Albania (Sobrero A., Clemente P., 1998)

Senza scendere nel dettaglio della complessa storia dell'immigrazione

italiana che giunge fino ai nostri giorni, non stupisce immaginare i profondi cambiamenti provocati nel tessuto sociale, caratterizzato da una considerevole variabilità culturale che ci costringe a riflettere sulle modalità di produzione della cultura, sui processi di formazione dell'identità, sul significato di complessità sociale.

In questa prospettiva, il fenomeno dell'immigrazione acquista un respiro più ampio. Non si tratta più di focalizzare solo su uomini e donne partiti da specifiche regioni del mondo alla ricerca di migliori condizioni di vita, ma di riscrivere i paradigmi della contemporaneità relativa a una società in cui, ci piaccia o no, siamo tutti coinvolti.

La scuola italiana diventa uno specchio importante del cambiamento sociale in atto. Negli ultimi anni il numero di alunni di origine straniera iscritti nelle scuole statali e non statali italiane è cresciuto esponenzialmente.

Il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca fotografa in un rapporto gli alunni con cittadinanza non italiana presenti nel sistema scolastico. Dall'analisi statistica emerge che gli alunni in questione si confermano come una realtà strutturale del nostro paese: nell'anno scolastico 2010/2011 sono 711.064 e rappresentano un gruppo in continua crescita (l'incremento rispetto all' a.s. precedente è stato di 37.454 alunni). Gli iscritti stranieri, rappresentanti 187 cittadinanze, corrispondevano al 7,9% del totale della popolazione studentesca in Italia: è ancora una volta la scuola primaria ad accogliere la maggioranza di essi, anche se l'aumento più significativo nell'ultimo decennio ha riguardato le scuole secondarie di secondo grado. Inoltre, nell'a.s. 2010/2011, l'incidenza dei nati in Italia tra gli alunni con cittadinanza non italiana è stata del 42,1%.

Rispetto alla distribuzione sul territorio, le presenze sono maggiori nelle regioni del Nord e del Centro e si riscontra, come al solito, un'ampia diffusione nelle province di media e piccola dimensione. Nel complesso, i tre quarti delle scuole italiane hanno stranieri tra i loro iscritti (MIUR, *Alunni con cittadinanza non italiana. Verso l'adolescenza*, Rapporto nazionale a.s. 2010/2011, Fondazione ISMU, pp. 7-8).

Alessandra Casalbore sottolinea come "queste percentuali (insieme ad

altri fattori: l'incremento dei ricongiungimenti familiari, la percentuale dei residenti di lunga durata, l'aumento dei matrimoni misti e del numero di minori stranieri) sono un segno inequivocabile del carattere di stabilità che ha assunto, oggi, il fenomeno migratorio nel nostro paese" (Casalbore, 2011, p. 18).

1.2 Identità multiple

La mobilità, sia quella reale degli uomini e delle donne, sia quella virtuale delle idee e delle immagini, mettono sempre più in crisi i paradigmi con cui interpretiamo il mondo in cui viviamo. Si riduce a banale esercizio il rifarsi a categorie rigide, decisamente deboli e anacronistiche, per la lettura della realtà attuale in cui etnia, cultura, società, identità assumono nuovi profili.

"Non sembra più possibile – spiega Dei – descrivere oggi i rapporti tra culture in termini di autonomia, pluralità e relatività: la situazione dominante è piuttosto quella della giustapposizione e del sincretismo. E' difficile pensare ancora all'umanità come suddivisa in molteplici isole culturali, distinte come le specie naturali, tendenzialmente autosufficienti" (Dei, 1993, p. 68).

Si sgretola l'idea di cultura identitaria così come l'abbiamo intesa per secoli, un'idea che rimandava a uno stesso percorso storico, a esperienze culturali comuni, a una comunità di lingua, valori, religione...

Decade il mito che leggeva i sistemi culturali come statici, permanenti, impermeabili. La cultura, declinata sulle singole persone che ne sono portavoce, riacquista la dinamicità che gli è propria. Come il concetto di identità, anche quello di cultura si allontana inesorabilmente dall'illusione di coincidere con un'appartenenza assoluta, pura e sempre uguale a sé stessa.

Massimiliano Fiorucci sottolinea l'importanza di non rinunciare completamente alla nozione di cultura, ma non dimenticando mai due caratteristiche fondanti di qualsiasi sistema culturale: *pluralità* e *variabilità* (Fiorucci, 2011).

Questi ultimi concetti ci aprono alla dimensione persona che, pur

nascendo all'interno di un sistema culturale, mantiene sempre un margine di autonomia attraverso il quale definisce continuamente e originariamente il proprio rapporto con la cultura d'origine in virtù dell'educazione (formale e informale), dell'ambiente (naturale e sociale) e delle caratteristiche individuali.

“Nessuna cultura – per dirla con le parole di Francesco Remotti – si riproduce da sé, ma ciascuna è obbligata a passare attraverso gli individui che ne sono portatori: essa viene letteralmente consegnata al loro comportamento, non già iscritta nel loro organismo (...), ma la riproduzione culturale attraverso la via obbligata dell'individualità, non può non essere alterazione” (Remotti, 1990, p. 154).

L'identità culturale, come la patria o il confine, nella nuova accezione, sembrerebbero qualcosa di molto più interno, più intimo, ma anche sempre più mutevole e meno definito.

A ragion veduta, Francesco Susi, ci ricorda quindi che “nella vita di tutti i giorni, non sono le culture a incontrarsi, ma i portatori di quelle culture, uomini e donne in carne ed ossa, con le loro speranze, le loro ansie, i loro progetti, i loro dubbi” (Susi, 1995, p.47).

L'accoglienza e la consapevolezza di un'accezione dinamica e fluida dell'io pluriculturale può provocare, sintetizza brillantemente Bergson, resistenze nella coscienza comune, tolemaica: “Dinanzi allo spettacolo di questa mobilità universale, alcuni di noi saranno presi da vertigini – scrive il filosofo -. Il fatto è che sono abituati alla terra ferma. (...) Hanno bisogno di punti fissi ai quali appendere il pensiero e l'esistenza” (Bergson, 1959, p. 1385).

La rassicurante costruzione contrastativa dell'appartenenza identitaria, basata sulla facile dicotomia *noi* e *altri*, che porta a definirsi per opposizione, è stata fortemente destrutturata dai processi di globalizzazione. Non è un caso l'intensificarsi nelle diverse parti del mondo di localismi e rivendicazioni di identità proprio con l'accelerazione del fenomeno.

Nel momento in cui l'identità è concepita come sostanza, l'altro antropologico, può apparire minaccia alla sua purezza, negazione al diritto

di esistere.

La logica della paura porta spesso alla stigmatizzazione dell'altro che diventa un pericoloso nemico.

La messa in crisi dovuta all'incontro delle diversità che il fenomeno migratorio per eccellenza rende evidente, portando a quella che Francesco Susi definisce "discontinuità" dell'esperienza culturale, cioè rottura dei modi tradizionali di esistere e di rappresentarsi collettivamente un tale esistere (Susi, 1995), lì dove non accompagnata da un approccio che risolva costruttivamente il conflitto, sottolineando la differenza come imprescindibile caratteristica dell'individuo e arricchimento dialogico, rimarrà crisi.

Un ruolo di importante responsabilità è assunto, in questo caso, dalle politiche relative all'immigrazione condotte dai governi e dagli orientamenti assunti da soggetti e poteri (mass media, partiti, chiese...) che influiscono sulla formazione dell'opinione pubblica (Susi, 1995).

Purtroppo, negli ultimi anni in Italia, abbiamo assistito a una pericolosa virata delle campagne elettorali in senso xenofobico e a un proliferare di quelli che Fiorucci definisce *impresari dell'insicurezza, imprenditori della paura*, impegnati nel tristemente noto processo della costruzione del nemico, del capo espiatorio (Fiorucci, 2011).

La crisi attuale del Welfare, il crescente tasso di disoccupazione, l'inefficienza dei servizi sociali, l'incapacità del sistema di rispondere a bisogni elementari generano instabilità, insicurezza, precarietà, sempre più spesso disperazione, minando un presente incerto e costringendo alla dolorosa rinuncia del concetto di progettualità e quindi di futuro.

Terreni fertili e condizioni propizie quest'ultime per l'insorgere di comportamenti di rifiuto e di intolleranza da parte di chi è disposto a credere e cedere alla drammatizzazione e alla spettacolarizzazione del "problema" immigrazione come origine dei mali.

Ovviamente tendo a sottolineare come la crisi del Welfare non porti necessariamente a comportamenti di intolleranza, sarebbe come dire che l'intolleranza sia un attributo di status, una tendenza obbligata per vecchie e nuove povertà.

La questione è ben più ampia e chiama in causa i paradigmi culturali della nostra società e i valori che vi dominano.

Le derive della logica della paura hanno portato già e potrebbero portare a forme di razzismo.

Alberto Sobrero invita però a fare un distinguo fra un razzismo classico e una forma di neo-razzismo.

Il razzismo classico, di tipo ottocentesco, si può definire in base ad alcune, poche, idee: riduzione delle differenze culturali a differenze naturali; l'idea, conseguente, che vi sia un'immediata corrispondenza fra i caratteri fisici e i caratteri mentali; la riduzione di ogni individuo al suo insieme razziale; infine, la naturale gerarchia delle razze (delle culture e delle psicologie). Oggi, a queste ipotesi, si stanno sostituendo nuove forme di rifiuto che si è soliti definire come neo-razzismo (Sobrero A., Clemente P., 1998).

“Ciò che il discorso neo-razzista rifiuta – spiega Sobrero – è, per così dire, l'inevitabilità del punto di vista globale, inevitabilità che è nella storia, nel mercato, nell'estensione dei modelli di consumo, nelle tecnologie, nei sistemi di comunicazione, nei sistemi di protezione dell'ambiente etc. La globalizzazione è percepita come una minaccia, come una perdita di identità, di sicurezze. Bisogna aiutare i paesi poveri, ma l'Occidente deve restarne non contaminato, salvaguardato. I migranti diventano un corpo estraneo che si è infiltrato surrettizialmente nella nostra società, un corpo che la infetta. Il sentimento inconsapevole di paura nei loro confronti può trasformarsi in ostilità, odio.

Gli immigrati (...) diventano la causa del nostro male, il male che minaccia l'Occidente dall'interno: il lavoro nero, la droga, la prostituzione, la violenza, la povertà finiscono ben presto per coincidere con la stessa idea di immigrazione” (Sobrero A, Clemente P., 1998, p. XXI).

Il neo-razzismo si allontana quindi dalle teorie razziste in senso stretto che portavano a una naturale gerarchizzazione delle “razze”, argomentando meriti e demeriti delle diverse culture. Ogni discorso del neo-razzista inizia col dire sentitamente: “Io non sono razzista”. L'opposizione vera, infatti, si gioca sul noi/altri, ma a prescindere da chi siano questi altri (bianchi, gialli o neri). Anzi, quelli che fanno più paura sono quelli che si mimetizzano

meglio, i più vicini, quelli che parlano l'italiano, guardano la nostra televisione... Sembra che cerchino di trovare ragioni per accampare diritti. Per il neo-razzismo il problema sta nel rimescolamento del mondo in sé, nella vicinanza della differenza.

Davanti a noi, due spinte appaiono più chiare di altre: la tendenza verso una nuova, generica xenofobia noi/altri vs la tendenza a fare della condizione pluriculturale la condizione di ognuno di noi, moltiplicando e incrociando strade, percorsi ed esperienze di vita.

1.3 La costruzione identitaria nell'adolescente

Il progetto di intercultura di cui si vuole dare testimonianza nel presente elaborato focalizza la sua attenzione sul periodo dell'adolescenza. I destinatari del progetto, infatti, sono stati gli alunni delle classi di terza media della scuola statale romana San Benedetto.

Nei paragrafi precedenti si è voluto sottolineare come il fenomeno della globalizzazione abbia inciso fortemente sul cambiamento del tessuto sociale, mettendo in crisi i precedenti paradigmi di interpretazione della realtà in cui viviamo e stimolando la riflessione sui nuovi processi di formazione dell'identità, nonché delle sue pericolose derive.

Proprio quest'ultima viene a essere un po' il filo rosso che attraversa il seguente capitolo e che acquista nella fase adolescenziale una particolare importanza in quanto stadio della vita in cui si viene consolidando l'identità personale e sociale dell'individuo.

Da uno sguardo di natura più socio-antropologica che ha brevemente problematizzato il concetto di cultura e identità nei paragrafi precedenti, passerò ora a trattare l'analisi del processo di costruzione e consolidamento identitario in adolescenza, attraverso definizioni e studi condotti sul tema in campo psicologico.

“L'adolescenza è quel periodo della vita, compreso tra la fanciullezza e l'età adulta, durante il quale si verificano dei cambiamenti radicali che riguardano diverse aree del comportamento e del funzionamento

psicologico. L'inizio di questo percorso di trasformazione coincide solitamente con la pubertà fisiologica, mentre la sua fine non può essere stabilita con altrettanta precisione (...) Numerosi studiosi di psicologia di diversi orientamenti concordano nel ritenere che l'adolescenza si avvii a compimento quando l'individuo ha risolto una serie di "compiti di sviluppo" il cui tempo di risoluzione varia notevolmente da persona a persona, in funzione delle particolari situazioni sociali, culturali ed economiche che costituiscono l'ambiente di vita e le risorse di ciascun soggetto" (Amman Gainotti, 2009, pag 11).

L'elenco dei compiti di sviluppo da affrontare nell'adolescenza – spiega Amman Gainotti (Amman Gainotti, 2009) – varia secondo gli autori, ma è lecito ritenere che, nel complesso, questi compiti abbiano a che fare con:

- La riorganizzazione dell'immagine corporea conseguente alle trasformazioni fisiche della pubertà;
- Il distacco emotivo e affettivo dalle figure genitoriali e l'investimento affettivo su figure e relazioni esterne all'ambito familiare;
- L'accesso a, e l'utilizzo di, strategie di ragionamento di tipo formale;
- La formazione di un'identità sociale connessa anche al genere di appartenenza;
- L'ingresso nel mondo del lavoro e il raggiungimento dell'indipendenza economica.

Numerosi studiosi che hanno lavorato sul tema dell'adolescenza da una prospettiva antropologica, come la Mead (Mead, 1928) e la Benedict (Benedict, 1934), e psico-sociale, come Palmonari (Palmonari, 1993) piuttosto che Lutte (Lutte, 1987), hanno comunque sottolineato l'importanza dei connotati storici e socio-culturali di questo periodo della vita (nella rappresentazione degli stessi compiti di sviluppo), per ovviare riduttive universalizzazioni.

Secondo questi autori la condizione giovanile è un prodotto culturale e anche un fenomeno storico, non già fisso e immutabile, ma che cambia continuamente nell'interazione dei soggetti con la società in cui vivono.

Questo portò Lutte (Lutte, 1987) ad affermare che non esiste un'adolescenza, ma tante per quante sono le culture.

Lo psicologo Palmonari aggiunge tre nuovi compiti di sviluppo a quelli sopracitati, legati alle caratteristiche della società odierna italiana:

- Sapersi orientare nell'area della globalizzazione prendendo le distanze da atteggiamenti campanilistici e fondamentalisti;
- Sviluppare nuove forme di cittadinanza attiva in modo da potersi muovere con agilità in contesti culturali sempre più multiculturali ed interreligiosi;
- Saper leggere in modo critico le informazioni che vengono proposte quotidianamente dai mass media (Palmonari, 1993, pag. 71).

Tre nuovi compiti, quindi, strettamente connessi a una società globalizzata, sempre più complessa e dinamica, all'interno della quale l'adolescente andrà a costruire la propria immagine del sé.

Una società in cui interculturalità e nuove tecnologie, sottolinea Palmonari, ne costituiscono aspetti fondanti. I nuovi adolescenti si fanno portavoce di una generazione digitale che naviga con una diffusa disinvoltura nella grande rete e che utilizza il cyberspazio come luogo di conoscenza, scambio e confronto per un'umanità mondiale interconnessa.

L'adolescente pruriculturale si apre all'esperienza planetaria, ormai nella quotidianità, attraverso la moda, il cibo, la musica di consumo, le nuove tecnologie di informazione e socializzazione e/o attraversando semplicemente le strade della propria città.

Uno dei più importanti studiosi che si è occupato dei processi di costruzione dell'identità sociale nel periodo adolescenziale è indubbiamente lo psicologo tedesco E. Erikson, al quale va il grande merito di aver integrato i concetti psicanalitici con le scoperte dell'antropologia culturale.

Con il termine identità, Erikson (Erikson, 1968) si riferisce a un Ego ben organizzato nel quadro di una specifica realtà socio-culturale, a un senso soggettivo di coerenza e di continuità che integra il passato, il presente e il futuro dell'individuo.

Nella sua teoria sull'identità, nella quale appare evidente l'importanza data al concetto di *reciprocità psico-sociale* (coerenza tra quello che l'individuo crede di essere e quello che, a suo parere, gli altri vedono in lui e si

aspettano da lui), ritengo quindi opportuno sottolineare alcuni aspetti:

- Il senso dell'identità chiama in causa una sorta di paradosso apparente che veicola fortemente il concetto di differenza, implicando la necessità nell'individuo di percepire sé stesso come separato, diverso dagli altri, con i quali al contempo riconosce però una comunanza di motivazioni, valori, interessi, referenti culturali...
- Il senso soggettivo di coerenza interiore e di continuità tra le esperienze fatte nell'infanzia, quelle del presente e i compiti che lo aspettano nell'adolescenza, farà sperimentare al soggetto un senso di integrità tra i vari io biografici.
- La percezione e la rappresentazione della propria identità, dipendono in buona parte dall'ambiente sociale: se il/la giovane è rifiutato/a dalla società o da qualcuno, corre il rischio di non riuscire a costruirsi un'identità personale e sociale forte e ben definita.

Dalla voce dei diversi autori citati, si evince, dunque, che la costruzione identitaria nell'adolescente, non sia da considerarsi esclusivamente un processo intimo e personale, ma sociale, condizionato perciò dallo sguardo e dalla rappresentazione che gli altri hanno di noi. Inoltre ritorna, anche da una prospettiva psicologica, l'idea di un'identità non statica e immutabile, ma in continua trasformazione perché frutto di un processo relazionale.

1.4 Appartenenze plurime tra risorsa e fragilità

L'identità quindi, così com'è stata ampiamente definita nei paragrafi precedenti, ci appare plurima, dinamica e complessa. Todorov arriva a considerare ognuno di noi come possessore di numerose identità che si sovrappongono e si intersecano, costituendo un io pluriculturale. "Ciascuna delle nostre numerose appartenenze – scrive l'autore – contribuisce alla formazione dell'essere unico che siamo. Gli uomini non sono né tutti simili, né interamente diversi; ciascuno di essi, essendo in sé plurale, condivide i suoi tratti costitutivi con gruppi molto differenti tra loro,

ma li combina a modo suo” (Todorov, 2009, pp.77-78) e con quel dosaggio particolare che garantisce la specificità dell’individuo.

Nel suo libro *L’identità*, Amin Maalouf afferma come “ciascuno di noi dovrebbe essere incoraggiato ad assumere la propria diversità, a concepire la propria identità come la somma delle sue diverse appartenenze, invece di confonderla con una sola, eretta ad appartenenza suprema e a strumento di esclusione” (Maalouf, 1999, p. 175).

Se questa consapevolezza ed educabilità all’intreccio può essere prezioso consiglio per tutti, per i ragazzi di origine straniera che hanno sperimentato la condizione di migrante in prima persona o ereditata dai genitori¹, i processi di interpretazione e costruzione identitaria si fanno ancora più complessi e impegnativi.

Graziella Favaro definisce a questo proposito gli adolescenti di origine straniera “doppiamente fragili” (Favaro G., 1997) perché, oltre ad affrontare i cambiamenti e le crisi proprie del periodo adolescenziale, devono gestire problematiche relative all’appartenenza plurima.

Nella sua ricerca, la pedagoga sottolinea alcune difficoltà aggiuntive che, a suo avviso, caratterizzano la situazione del giovane di origine straniera:

- *Non avere a disposizione dei “modelli di identificazione forti”.*

La famiglia, spesso, rappresenta un modello identitario debole in quanto veicola valori e tradizioni differenti rispetto a quelli presenti nel contesto di vita quotidiano. Questi tratti culturali sono, a volte, denigrati, criticati dagli autoctoni ed etichettati come retrogradi, incomprensibili, assurdi, se non, nel peggiore dei casi, pericolosi.

Inoltre, si assiste quasi a un capovolgimento di ruoli che comporta una perdita di credibilità e autorità da parte delle figure genitoriali che non sono in grado di muoversi con la stessa disinvoltura dei figli nella

¹ Alessandra Casalbore ci ricorda come i figli degli immigrati nati in Italia sono considerati dagli autoctoni e dalla legge degli stranieri anche se non hanno compiuto il “viaggio migratorio”. Non è un caso, infatti, che nell’ampia letteratura dedicata a questi giovani è molto diffusa la tanto discussa etichetta “seconda generazione”.

società d'accoglienza. Ad esempio, nel nuovo paese, sono spesso i figli a mediare tra genitori e istituzioni.

- *I cambiamenti somatici, psichici, sociali, sono in qualche modo marcati etnicamente e culturalmente.*

L'influenza del paese di provenienza è un fattore determinante nel processo di formazione dell'identità personale e sociale. E' un elemento con cui il ragazzo deve, volente o nolente, fare i conti in quanto lo ritrova indelebilmente impresso nel cognome, nei tratti somatici, nel colore della pelle, a volte nell'accento.

- *“affrontare le crisi adolescenziali con pochi o nessun aiuto esterno”.* A volte, gli adolescenti di origine straniera hanno difficoltà a essere aiutati e sostenuti da referenti esterni (per esempio adulti competenti, gruppo di pari...) nella gestione delle diverse appartenenze.
- Per i neo arrivati, *“elaborazione dello shock culturale”.* L'inserimento in un ambiente nuovo, comporta, almeno momentaneamente, la mancanza di punti di riferimento stabili e certi nella società in cui si vive. Questo potrebbe incidere negativamente sul processo di costruzione identitaria in termini di autostima personale e di sicurezza emotiva.

I punti sopracitati che si sommano ai concetti precedentemente trattati di identità plurima e socialmente costruita, richiamano l'urgenza di continuare a riflettere sui luoghi abitati da portatori di culture diverse, sulle strategie di accoglienza e inserimento che si realizzino nel rispetto e nella salvaguardia delle differenze.

Massimiliano Fiorucci (Fiorucci, 2011) sottolinea come la questione della convivenza chiami fortemente in causa la categoria del dialogo che, per definirsi tale, deve configurarsi in una dimensione paritetica, in cui i soggetti coinvolti abbiano le stesse possibilità di esprimere e far valere i propri bisogni, interessi e diritti, in sintesi la propria soggettività.

L'atteggiamento ermeneutico, di cui la prospettiva interculturale si fa portavoce, impone un continuo lavoro di interpretazione, di dialogo, negoziazione di punti di vista diversi che destrutturino le proprie categorie interpretative per disvelarne i paradigmi sottesi e ricostruire un discorso nuovo, corale.

L'uso indifferenziato che in maniera piuttosto diffusa si fa dei termini *società multiculturale* e *società interculturale*, porta Francesco Susi (Susi, 1995) a chiarirne le differenze.

La società multiculturale comporta una situazione di mera coesistenza, in uno stesso tempo e in uno stesso spazio, di portatori di culture diverse.

La società interculturale, intesa da Susi come progetto, prospettiva da perseguire poiché non esiste ancora, è volta invece a stabilire relazioni nuove tra soggetti che fanno riferimento a culture diverse e che si trovano a vivere nello stesso sistema socio-economico e culturale.

“Si tratta di rendere possibile ad ognuno che viva in una determinata società di poter lavorare alla definizione e alla attuazione dei propri personali progetti, potendo disporre di una pari possibilità di accesso alle opportunità sociali (e in cui, perciò, la cultura d'origine, se non può diventare – come sarebbe auspicabile – una risorsa, non costituisca almeno (...) un vero e proprio svantaggio).” (Susi, 1995, p.48).

Consapevole di una riduttiva schematizzazione, l'autore (Susi, 1995) riporta le tre principali prospettive sulle quali si sono basati i modelli di inserimento dei migranti nei paesi dell'Occidente:

- *Assimilazione*. In una sorta di socializzazione forzata, l'assimilazione propone al migrante un'integrazione a senso unico che costringe ad accettare i valori della società in cui si risiede, sopprimendo o occultando i propri.
- *Coesistenza*. Questa prospettiva richiama nei fatti la traduzione letteraria della parola: esistere insieme, ma separatamente. La conservazione massimale della propria identità originaria si associa alla marginalità e all'esistenza da ghetto.
- *Convivenza da partner*. Questo tipo di integrazione viene definita interazionista perché chiama in causa entrambi i partners (autoctoni e stranieri), attraverso una logica di relazione e di scambio, a impegnarsi in un mutuo processo trasformativo.

In quest'ottica, il contatto interculturale può dar luogo a un arricchimento reciproco se si stabilisce un rapporto simmetrico di scambio di tratti culturali, pur preservando ciascuno la propria identità.

Proprio all'interno di quest'ultima prospettiva, acquista senso il concetto di integrazione così com'è stato definito da V. Cesareo (Cesareo, 2000), il quale ne mette in evidenza tre caratteristiche fondamentali:

- *La natura processuale*, che fa dell'integrazione una sorta di idealtipo weberiano costantemente perseguibile. Un percorso che avviene nel tempo e si trasforma calato in una dimensione sociale e dialogica.
- *La multidimensionalità*, poiché l'integrazione chiama in causa e interconnette tra loro diverse dimensioni (economica, politica, sociale, culturale, affettiva, relazionale, ecc.)
- *La bidirezionalità* in quanto processo rivolto non solo ai migranti, ma a entrambi i gruppi (minoranza e maggioranza).

Alessandra Casalbore, in un'interessante ricerca condotta sugli adolescenti di origine straniera nelle scuole secondarie di Roma, ha individuato quelli che per lei sono tra i principali fattori in grado di agevolare o ostacolare i diversi percorsi di integrazione (Casalbore, 2011). Le variabili principali, attinte e confermate da un'ampia letteratura internazionale sull'argomento, sono state le seguenti:

- *L'età di arrivo in Italia*. L'essere nati in Italia implica aver svolto l'intero processo di socializzazione nel paese di immigrazione dei genitori, avere un'ottima competenza nella lingua autoctona (a volte è l'unica che si conosce), saper padroneggiare i paradigmi culturali della società italiana. Al contrario, giungere nel paese di accoglienza in tarda età implica la gestione dello shock culturale, tempi e problematiche diverse di inserimento (difficoltà linguistiche, culturali ...).
- *Il contesto*. Le politiche messe in atto dalla società d'accoglienza per favorire l'inserimento degli studenti stranieri nel tessuto sociale giocano un ruolo fondamentale. Infatti, persone provenienti dallo stesso paese, con un percorso formativo e un capitale sociale simile, possono ottenere risultati opposti sulla base di differenze di contesto. A questo riguardo Ambrosini sottolinea come tutta una serie di caratteristiche contestuali, come "la possibilità di entrare legalmente in Italia, facilità nella traduzione titoli e competenze acquisite in patria, modalità di inserimento nel mondo del lavoro, incidenza di pregiudizi e

discriminazioni, intervengono a plasmare le chance d'inserimento e di promozione sociale degli immigrati, riflettendosi poi sui loro figli e sulla loro carriera educativa" (Ambrosini M., Molina S., p. 36).

- *Il capitale sociale della famiglia.* Con questa espressione si intendono "sia le reti relazionali che avvolgono un ragazzo e che per lui possono essere considerate in buona parte ascritte (la famiglia stretta e allargata, la cultura d'origine dei suoi genitori, le cerchie amicali, il contesto, ecc.) sia gli universi valoriali che, assorbiti nei primi anni di vita, vengono poi modellati o rimodellati nei successivi anni di formazione della personalità" (Dalla Zuanna G., Farina P., Strozza S., 2009, p.32).

Nel suo lavoro la Casalbore sottolinea, per esempio, come numerose ricerche mostrino spesso una correlazione tra risultati scolastici positivi dei ragazzi (italiani o stranieri) e alcune caratteristiche dell'ambiente familiare (titolo di studio dei genitori, i libri che si hanno in casa, il tipo di consumi culturali scelti dalla famiglia..).

Tra gli autori da lei citati, particolare importanza riveste R. Putnam e il suo concetto di capitale sociale di *reciprocità*.

Putnam investe di una dimensione pubblica il capitale sociale, inteso come bene comune e immancabile garante democratico, distinguendolo in bonding o capitale di solidarietà interna a un gruppo coeso (dal verbo bond, legare, mettere insieme) e bridging (da bridge, ponte) , metter in contatto, unire, creare ponti tra membri di gruppi differenti.

Il capitale sociale può essere inoltre distinto in aperto o chiuso, in base ai rapporti che è in grado di instaurare con il mondo esterno, e in primario (reti informali: famiglia, amici, vicinato...) e secondario (relazioni tra le associazioni del terzo settore, il territorio...).

- *Il capitale umano,* inteso come livello di istruzione formale acquisito nel percorso scolastico e le competenze (linguistiche, relazionali, informatiche...) apprese nell'arco della vita e "spendibili" nel mondo del lavoro.

Ovviamente l'autrice mette in guardia da rigide letture, spiegando come

ogni caso di integrazione sia il frutto di una combinazione specifica di eventi, delle relazioni che si instaurano tra variabili diverse e che rendono i confini delle stesse spesso sfumati e imprecisi.

La consapevolezza e la relativa gestione dell'identità plurima, particolarmente evidente e chiassosa nei ragazzi di origine straniera che hanno sperimentato la condizione di migrante in prima persona o ereditata dai genitori, sebbene presenti una maggiore complessità e, a volte, come ci ricorda G.Favaro, una serie di difficoltà aggiuntive, può non essere necessariamente vissuta come un "problema" o una "doppia assenza" (Sayad, 2002).

Quest'ultima accezione porta il sociologo Sayad, parlando dell'immigrazione algerina in Francia, a definire il migrante "doppiamente assente" (Sayad, 2002) in quanto non riconosciuto come membro legittimo né dalla comunità d'appartenenza né da quella di accoglienza: per l'Algeria è un francese, per la Francia un algerino. Questo vivere sospeso tra più culture e universi simbolici, questo non sentirsi pienamente "a casa" in nessun luogo, può innescare disorientamento, forte disagio e un senso di costante incompletezza.

Il migrante dovrebbe apprendere a dialogare, plasmare ed elaborare gli elementi appartenenti ai diversi paradigmi culturali che lo attraversano, al fine di garantire continuità tra una cultura e l'altra e di conseguenza quella coerenza e integrità identitaria di cui ci parlava Erikson.

Pluralità e diversità, vissute come risorse aggiuntive del soggetto, arricchiscono l'uniformità, il rassicurante, ma limitato appiattimento in categorie omologanti, rendendo più articolati il pensiero e la relazione e restituendo all'individuo la complessità che merita.

Il muoversi disinvoltamente tra diversi paradigmi culturali, il parlare più lingue, l'aver vissuto direttamente o indirettamente l'esperienza migratoria, possono rappresentare elementi di crescita e maturazione personale (Fiorucci, 2011).

Tra le varie strategie identitarie messe in atto tra gli adolescenti di origine straniera nel processo di integrazione (cosmopolitismo, isolamento, ritorno alle origini, mimetismo), la studiosa spagnola Massot Lafon cita il *modello*

bi-culturale (Massot Lafon M, 2003) come tipico esempio in cui l'identità plurima viene vissuta come risorsa e non come svantaggio. Questa strategia richiede al ragazzo un alto livello di competenza in entrambe le culture in base al contesto in cui si trova ad interagire.

Solitamente il capitale socio-culturale delle famiglie a cui appartengono questi adolescenti è piuttosto alto e i contesti in cui vivono, intesi come società d'accoglienza e politiche messe in atto dai singoli paesi, riconoscono e rispettano pienamente la cultura d'origine della famiglia stessa.

Capitolo secondo

Le nuove strade della pedagogia interculturale

2.1 Un nuovo principio educativo: l'educazione interculturale

Nel capitolo precedente abbiamo sottolineato come *interconnessioni* e *dipendenze* si inseriscano con forza come concetti portanti per una lettura critica e consapevole della realtà in cui viviamo e dei profondi cambiamenti provocati, soprattutto dai fenomeni migratori, nel tessuto sociale, caratterizzato da una considerevole variabilità culturale che ci costringe a riflettere sulle modalità di produzione della cultura, sui processi di formazione dell'identità, sul significato di complessità sociale.

Massimiliano Fiorucci spiega come “i processi di globalizzazione in atto e la configurazione in senso multiculturale delle odierne società interrogano profondamente i sistemi educativi e formativi che devono ormai necessariamente avere come obiettivo la formazione dei *cittadini del mondo*” (Fiorucci, 2011, p.9), capaci di pensare responsabilmente al futuro dell'umanità nel suo insieme e di attivare un atteggiamento ermeneutico nel dialogo con l'altro antropologico.

Mettere i cittadini nella condizione di vivere coerentemente con il proprio tempo e di sapersi relazionare con la complessità del reale, letto in senso critico e solidale attraverso l'utilizzo di nuovi paradigmi, è perciò un'esigenza attuale che il sistema formativo è chiamato a soddisfare.

L'educazione interculturale, come risposta alle sfide poste dall'era delle interdipendenze, si traduce, in termini di prassi, in un progetto educativo intenzionale che, secondo Susi, taglia trasversalmente tutte le discipline insegnate nella scuola, con l'obiettivo di modificare percezioni e rappresentazioni sia dello “straniero” sia dell'era planetaria che fa da sfondo alle nostre vite (Susi, 1995).

La scuola diventa così uno dei luoghi nevralgici in cui promuovere una cultura della convivenza, in cui costruire un'interculturalità possibile.

L'approccio olistico al soggetto, traguardo pedagogicamente consolidato, mira alla cura dell'individuo nella totalità delle sue manifestazioni,

basandosi sulla convinzione che il comportamento sia il prodotto dell'interazione tra le diverse dimensioni della personalità, da quella sensoriale e motoria a quella cognitiva a quella socio-affettiva ed emozionale. Un insieme quest'ultimo che determinerà effettive direzioni comportamentali relative all'incontro con la diversità nel senso più ampio del termine (sesso, ceto, età, religione ecc.)

“La nostra cultura per molto tempo ha affrontato il tema della differenza più attraverso la sua cancellazione che attraverso la sua valorizzazione” (Fiorucci, 2008, p.27). A questo proposito ci basti solo pensare al difficile e non ancora concluso processo di riconoscimento e tutela delle tante “minoranze linguistico-culturali” da sempre presenti nel nostro paese, ma a tutt'oggi poco considerate nel dibattito politico, dei media e nel sistema educativo, tradizionalmente ancorato a un impianto rigidamente monolinguisco e monoculturale (Campani, 2008).

La scuola, alternandosi nel doppio ruolo di soggetto sfidante e oggetto di sfide, dovrà superare le fallimentari logiche di strategie che guardavano le differenze culturali basandosi su presupposti di tipo gerarchico-evoluzionista e diventare consapevolmente luogo privilegiato di mediazione culturale, di relazione, di specificità che si confrontano in una dimensione dinamica, creativa, dialogica volta alla formazione di un'identità insieme individuale e collettiva.

Il decentramento del punto di vista, l'approccio ermeneutico, la dimensione paritetica del dialogo inseriranno a pieno titolo il concetto di alterità nelle pratiche educative, riconoscendo il diritto a ogni individuo, spiega Fiorucci, “di essere nella sua diversità, uguale agli altri e di svilupparsi a partire da ciò che è” (Fiorucci, 2008, p.28).

L'educabilità all'intreccio, ampiamente trattata nel primo capitolo e brillantemente riassunta nel concetto di identità di Amin Maalouf che incoraggia gli individui ad assumere la propria diversità concependosi come la somma di diverse appartenenze (Maalouf, 1999), da prezioso esercizio per tutti, si rende, come abbiamo visto in precedenza, indispensabile negli ancor più complessi e impegnativi processi di interpretazione e costruzione identitaria dei ragazzi di origine straniera che

hanno sperimentato la condizione di migrante in prima persona o ereditata dai genitori.

Gli argomenti sopracitati sottolineano già, riassumendo, alcuni aspetti fondamentali dell'approccio interculturale in campo educativo:

- *La necessità di rivolgersi a tutti i soggetti e non solo a gruppi sociali specifici*, con l'obiettivo di coinvolgerli in una relazione dinamica, indispensabile alla formazione dell'identità individuale e collettiva (Fiorucci, 2008).

Si tratta quindi di definire e mettere in campo una politica dell'accoglienza che educi al dialogo con la diversità come caratteristica comune della condizione umana, scavallando la dicotomia maggioranza-minoranza che ha tradizionalmente caratterizzato l'ambito formativo-culturale.

“L'esperienza mostra – spiega Susi – tutta la pericolosità di una pedagogia a senso unico, che sollecita il cambiamento delle minoranze senza altresì chiamare anche la maggioranza a mettersi in questione. Non può che derivarne un effetto di reciproca radicalizzazione culturale simmetricamente autoreferenziale” (Susi, 1995, p.13).

Lewin, uno degli studiosi più autorevoli nelle ricerche che indagano i rapporti esistenti tra maggioranza e minoranza, ha avuto il grande merito di mettere in evidenza per primo l'importanza della dimensione bi-direzionale in questo tipo di dinamica: “le relazioni tra i gruppi sono un problema bifronte. Ciò significa che per migliorare le relazioni tra i gruppi, è necessario studiare entrambi i gruppi dell'interazione. Negli ultimi anni si è incominciato a comprendere che i cosiddetti problemi della minoranza sono di fatto problemi della maggioranza, che il problema del negro è il problema del bianco, che la questione ebraica è la questione dei non ebrei” (Lewin, 1980, p.261).

- *Recupero del concetto di persona e salvaguardia della sua libertà e della sua autonomia*. Il focus va quindi spostato dalle culture ai portavoce di quelle culture, declinando le stesse alla via obbligata dell'individualità in cui ogni soggetto conserva sempre un margine di autonomia attraverso il quale definisce continuamente e

originariamente il proprio rapporto con la cultura d'origine.

Sebbene quello dell'insegnamento individualizzato (che sottintende il riconoscimento dell'assoluta singolarità dei soggetti umani), sia un'indiscussa conquista pedagogico-didattica, Francesco Susi, mette comunque in guardia dal rischio di appiattare l'individuo in comode categorie d'appartenenza che mortificano specificità e differenza (Susi, 1995).

“Nel valore-persona [...] prende sempre più consistenza il significato della personalità individuale [...]. L'essere persona trascende il singolo individuo legato al tempo e allo spazio: è presenza molteplice e multiforme ed è comunanza di destino umano. Il concetto di persona è complesso e sistemico, in quanto vede compresenti l'individualità e la tensione verso l'universale appartenenza alla specie umana” (Pavone, 2004, p.19).

Altro rischio, sempre sottolineato da Francesco Susi, frutto della miope attenzione con la quale si guarda al valore-persona, è la diffusa ingenuità di comportamento che vede alcuni insegnanti sollecitare l'allievo di origine straniera a socializzare frammenti della sua cultura d'origine alla classe (cucina, clima, religione...), con il duplice obiettivo di stimolare un'affettuosa curiosità da parte dei compagni autoctoni da un lato e crescere autostima e sicurezza nell'allievo straniero dall'altro attraverso il riconoscimento avvenuto della sua diversità. Purtroppo le riflessioni sull'educazione interculturale si caratterizzano spesso per una spiccata tendenza moralistica e irrealistica che, come in questo caso, si limita a un riconoscimento simbolico della diversità dell'altro, ostaggio di una cultura etnica cristallizzata e uniformata da un banale esercizio di esotismo (Susi, 1995).

“Nella relazione interculturale una strategia del rispetto e del riconoscimento, che 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” (ivi, p. 30).

- *Passaggio per l'educazione interculturale dalla pedagogia alla didattica,*

dalla teoria all'azione educativa concreta e diffusa. La costante e indispensabile tensione dialettica tra questi due poli, permetterà alla pedagogia interculturale di stabilire *quali* valori trasmettere e didatticamente *come* farlo. Proprio da quest'ultimo punto ripartiremo nel paragrafo seguente.

2.2 Le direttrici della ricerca educativa interculturale

Gli studi sulle tematiche dell'educazione interculturale costituiscono, in Italia, un settore di ricerca piuttosto "giovane", sicuramente influenzato dal passaggio relativamente recente della nostra nazione, rispetto ad altre realtà europee, a essere anche paese d'immigrazione.

L'evoluzione del fenomeno migratorio, già trattato nel primo capitolo, ha portato alla graduale consapevolezza dell'inequivocabile carattere di stabilità che esso ha ormai raggiunto nel nostro paese. Proprio da questo esame di realtà prende corpo il lungo, giovane e complesso cammino segnato dall'educazione interculturale e dal suo denso obiettivo di preparare tutti alla cultura della reciprocità, orientando soprattutto l'istruzione, direbbe Martha Nussbaum, alla costruzione di una cittadinanza più inclusiva, indispensabile tutela per le società democratiche (Nussbaum, 2011). Si tratta ora "di adattare l'insegnamento (obiettivi, contenuti e metodi) alle nuove esigenze imposte dal contesto pluriculturale" (Perotti, 1992, p.49)

Partendo da questa premessa, risulta più comprensibile come la pedagogia interculturale sia ancora alla ricerca di un proprio statuto autonomo, ma la difficoltà di definirne confini e paradigmi disciplinari deriva anche dalla natura intrinseca degli stessi.

Non a caso, Susi, definisce la pedagogia interculturale "una *pedagogia di frontiera* in cui si innestano non solo i saperi pedagogici, ma anche i saperi psicologici, antropologici, storici, geografici, economici, sociologici, letterari, linguistici ecc." (Susi, 1999, p.9) che lo portano a utilizzare nel definirla la metafora dell'ipertesto, presa in prestito dal mondo

dell'informatica: “una rete di concetti, una ragnatela di conoscenze tenute da alcuni nodi fondamentali che ne costituiscono l'intelaiatura”. (ivi, p.9)

Inoltre, la stessa visione olistica del soggetto di cui si fa portavoce e che restituisce allo stesso la complessità che merita nella cura delle diverse dimensioni della personalità (cognitive, socio-affettive, emozionali), ne sottolinea la prismaticità, la ricchezza e la molteplicità composita.

Per ultimo, ma non per importanza, il suo approccio che Bronfenbrenner avrebbe definito “ecologico”. In base alla sua teoria la relazione scuola – allievo - famiglia rappresenta una struttura – progettuale, organizzativa, relazionale – interrelata con le altre situazioni ambientali in cui la persona vive: soggetto – famiglia - singoli servizi e, più in generale, soggetto – famiglia – territorio. Questo punto di vista sollecita a pensare ciascuno degli attori coinvolti (individui e istituzioni) come parte attiva della trama e non come semplici contenitori isolati di bisogni e/o di risposte e/o di problemi, pur esistenti (Bronfenbrenner, 1986).

Nella sua riflessione relativa al “clima scolastico favorevole”, costruito attraverso l'impegno e la collaborazione della scuola tutta (dirigente, insegnanti, genitori, personale tecnico-amministrativo ed ausiliario, ecc.), Francesco Susi sottolinea lo stesso aspetto sistemico-relazionale. “Il *clima* – spiega – non si definisce solo in base ai parametri e alla qualità delle relazioni che intercorrono tra i soggetti che agiscono nella scuola, ma anche per gli orientamenti che strutturano l'agire scolastico e ne configurano la *cultura*” (Susi, 1995, p. 62).

Tali orientamenti (Susi, 1995) dovrebbero essere, in una prospettiva di educazione interculturale, i seguenti:

- L'azione educativa, come già detto, deve essere rivolta a tutti, ovviando situazioni concepite specificatamente per gli allievi delle famiglie immigrate che possano farli sentire diversi e isolati.
- Si deve perseguire non solo l'inserimento scolastico, ma anche l'integrazione sociale. Ciò comporta che la scuola esca dall'illusione, a volte frutto di un isolamento subito, e dall'autoreferenzialità del suo agire, restituendo la giusta importanza alla dimensione dell'extrascuola in cui l'allievo continua a sperimentare relazioni sociali significative con

gli autoctoni nel suo processo di “educazione permanente”.

- Si devono coinvolgere più soggetti educativi (scuola, genitori, amministrazioni locali, associazioni, ecc.), attivando sinergie tra questi *partner* poiché tutti influiscono sulla qualità della vita dei ragazzi immigrati.
- Si devono perseguire obiettivi cognitivi, ma anche socio-affettivi, fondamentali per l’inserimento, lo scambio e l’apertura all’altro.
- Bisogna garantire l’apprendimento sociale, in modo che, nella classe, si assumano i comportamenti dell’ascolto, del rispetto e della disponibilità.
- Occorre coinvolgere tutti gli insegnanti della scuola in un lavoro interdisciplinare.

Nonostante i motivi, brevemente scandagliati, che fanno dell’educazione interculturale un settore di ricerca relativamente giovane, si può comunque affermare che già si dispone di un patrimonio non indifferente di studi, indagini, sperimentazioni e, in generale, esperienze condotte nei contesti educativi del nostro paese.

Massimiliano Fiorucci, attraversando le molte definizioni che negli ultimi anni l’ampia letteratura scientifica ha dato di “educazione interculturale”, ritiene possibile affermare che la ricerca educativa interculturale si è mossa e si muove principalmente lungo due direttrici (Fiorucci, 2008):

1. *Lavorare all’individuazione delle strategie didattiche per favorire un positivo inserimento degli allievi stranieri nella scuola*, ricordandoci, però, sia l’importanza della dimensione sistemica, pocanzi anticipata, che non deve isolare la scuola in questo compito, sia il tenerci lontani dal rischio di confondere le differenze culturali con quelle socio-economiche che porterebbe a un’enfatizzazione delle prime e a un occultamento delle seconde. Questa prima direttrice si proporrebbe quindi di predisporre le condizioni per garantire a tutti gli allievi (autoctoni e immigrati) la possibilità di eguale riuscita a livello di successo scolastico (Fiorucci, 2008).

Di seguito, i principali ambiti di lavoro:

- *Accoglienza*, nel suo duplice significato di scolastica e sociale. Accogliere significa aprirsi alla comprensione reciproca (acquisire

informazioni e conoscenze sui sistemi educativi di provenienza e sulla scolarizzazione pregressa; dare informazioni sul sistema scolastico italiano; tracciare un profilo linguistico e cognitivo degli allievi; acquisire informazioni sul progetto migratorio della famiglia). L'accoglienza taglia quindi diversi aspetti: burocratici, organizzativi, affettivo-relazionali, educativo-didattici e cognitivi (Fiorucci, 2008).

Davide Zoletto, parlando di accoglienza, definisce la scuola come una terra di frontiera, ma reputa necessario per cogliere il senso di questa espressione, modificare un po' la nostra idea tradizionale di frontiera. Nell'accezione più comune la parola "frontiera" indica in generale qualunque linea di confine che separi nettamente due ambiti differenti: due culture, due condizioni sociali, due religioni, due epoche ecc., fino ad arrivare all'accezione politica e geografica di Stato che sancisce in modo rigido chi è dentro da chi è fuori (Zoletto, 2007). "In questo senso – scrive – la scuola come frontiera sarebbe una linea netta che segnerebbe il confine fra chi a scuola ci va e chi invece no, fra chi andandoci riesce ad avanzare lungo la scala sociale e chi, pur frequentandola fisicamente, non ne trae alcun beneficio, la abbandona prima del tempo o vi rimane per tutti gli anni dell'obbligo, ma ne esce alla fine nelle stesse condizioni di marginalità in cui vi era entrato" (Zoletto, 2007, p. 14).

La storia geopolitica e culturale di quelli che nel mondo anglosassone vengono chiamati *border studies* (studi sulla frontiera), chiarisce un passaggio importante dall'idea di *linea* di confine a quella di *terra* di frontiera (Zaccaria, 2004), prezioso cambio di prospettiva soprattutto negli incontri di prima accoglienza.

A differenza di una linea di confine, una terra di frontiera è un'area ampia e di difficile definizione che separa, ma al contempo collega, una sorta di filtro, che serve non a bloccare, ma a lasciar passare, seppur a determinate condizioni (Hannerz, 1997).

Il passaggio da linea di confine a terra di frontiera ci fa guardare diversamente anche le diverse strategie ed esperienze di quanti abitano, presidiano e attraversano questo territorio. Il rimanere

spesso dei migranti sia dentro che fuori la nostra società, insegna agli insegnanti a fare altrettanto nel lavoro svolto in questa terra di frontiera: insegnanti *dentro* la scuola e la società in cui vivono e lavorano e *fuori* nel rappresentare la loro identità culturale attraverso il decentramento del punto di vista o meglio in quell'etnocentrismo critico che arricchirà l'incontro con l'altro (Zoletto, 2007).

- *Insegnamento dell'italiano come L2*, aspetto assolutamente centrale che parte dalla visione delle competenze linguistiche come base di ogni processo di integrazione.

“Il problema è la lingua...”, è senza dubbio una delle frasi più ricorrenti tra gli insegnanti impegnati nell'accoglienza, nell'inserimento e nell'integrazione scolastica degli allievi stranieri.

Ovviamente l'insegnamento dell'italiano, in questo caso, avverrà in modo diverso se destinato a chi è alfabetizzato in un'altra lingua, ma ciò non dovrebbe comportare la costruzione di luoghi di apprendimento separati. Fermo restando la possibilità, lì dove necessario, di laboratori linguistici che possano richiedere pratiche di divisione in gruppi per brevi periodi, per specifici apprendimenti o in caso di corsi intensivi, deve essere salvaguardato il gruppo-classe come inestimabile risorsa che restituisce senso a contenuti relazionali e di apprendimento.

La socializzazione con i coetanei permetterà infatti all'alunno, in modalità formali e non formali, un'accelerazione non solo delle competenze linguistiche, ma anche la conoscenza di diverse forme di comunicazione e delle regole del gruppo di accoglienza (Fiorucci, 2008).

La lingua è un elemento di estraneità molto forte, ma resta un'alterità rumorosa anche nel suo silenzio. Un'alterità, spiega Certeau, che, in un modo o nell'altro, magari proprio *in* e *col* silenzio, “chiede di essere riconosciuta” (De Certeau, 2001, p. 193).

Uno spunto di riflessione questo molto interessante, relativo alle difficoltà linguistiche nel rapporto insegnante-alunno straniero. “L'insegnante torna ad essere padrone della situazione in classe

quando il nuovo arrivato cessa di essere solo una presenza/assenza rumorosamente silenziosa e inizia a essere una presenza tangibile, visibile. Non perché parli, visto che ancora non ne è capace. Ma perché, grazie alla prima conoscenza, grazie all'accertamento delle competenze linguistiche ed extralinguistiche adeguatamente svolte nell'accoglienza, esce dal suo spaesante anonimato per entrare finalmente nel raggio d'azione degli interventi didattici" (Zoletto, 2007, p. 80)

- *Valorizzazione della lingua e della cultura d'origine.* Tema complesso e articolato, influenzato nelle sue risposte anche dai progetti migratori delle famiglie. Sicuramente le attività svolte in quest'ambito avranno come obiettivi il rafforzamento delle capacità comunicative generali degli alunni immigrati, la tutela dell'integrità identitaria, l'innalzamento del livello di autostima. Fiorucci ci ricorda come su questo territorio vi deve essere la massima libertà salvaguardando il diritto di ognuno a svilupparsi a partire da ciò che è (Fiorucci, 2008).
 - *Attività interculturali comuni.* Questo punto implica la valorizzazione di tutte quelle attività (espressive, musicali, teatrali ecc.) che aprono alla dimensione dialogica, alla relativa conoscenza reciproca e che vedono la loro realizzazione sia all'interno della classe sia in ambiente extrascolastico. La qualità delle relazioni in classe con i compagni, la possibilità di partecipare alle interazioni, alle attività collettive, di essere accettato e accolto nei momenti di gioco e delle scelte elettive, le opportunità di mantenere scambi e amicizie e, in generale, di "abitare il territorio" sono da considerare importanti indicatori di inserimento (Favaro, 2009).
2. *Educare alla cultura dell'accoglienza gli italiani*, proprio perché l'educazione interculturale si rivolge a tutti e in particolare agli autoctoni. Ciò comporta la revisione in termini di obiettivi, contenuti e metodi dell'asse formativo della scuola che contribuisca a formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale.

Tutto ciò implica:

- *Rilettura in chiave interculturale dei saperi insegnati nella scuola* e quindi il passaggio a una didattica interculturale da parte di tutte le discipline, consistente nella revisione dei programmi di insegnamento scolastici (Fiorucci, 2008). Questo permetterà di selezionare nuovi contenuti e rivedere quelli già presenti, attraverso la destrutturazione, lì dove necessario, di un impianto fortemente monoculturale e dell'oblio selettivo spesso applicato alla trasmissione della conoscenza-memoria ufficiale. Ovviamente, i nuovi contenuti verranno presentati adottando il criterio della "pluralità dei punti di vista", così da sviluppare negli allievi una solida capacità di decentramento culturale che porterà all'apertura a "raccontare altrimenti", ma anche a lasciarsi "raccontare dagli altri" (Ricoeur, 2004).
- *Un'analisi critica dei libri di testo*, spesso i primi mediatori e veicolanti stereotipi e prospettive euro ed etnocentriche.
- *Forti investimenti nella formazione interculturale degli insegnanti* per dotarli di competenze e capacità (etnocentrismo critico; decentramento cognitivo, affettivo, esistenziale; mediazione culturale; competenze interculturali) e di conoscenze ormai imprescindibili, quali il sapere antropologico, sociologico, pedagogico, linguistico, psicologico ecc.)

2.3 Risposte istituzionali al tema dell'intercultura

Se l'educazione interculturale è la risposta in termini formativi ai problemi posti dall'avvento di un mondo delle interdipendenze, essa richiede per poter essere realizzata profonde trasformazioni dell'asse educativo della scuola, dei suoi curricula, nonché un'integrazione e rielaborazione dei suoi fini educativi. Un ruolo di importante responsabilità è assunto, in questo caso, dalle politiche relative all'istruzione e le conseguenti determinazioni da parte dei poteri pubblici.

La scuola si trova attualmente a vivere nel nostro paese un periodo di grande fragilità. Le risorse e i finanziamenti messi attualmente a disposizione delle strutture scolastiche minano fortemente le possibilità di aprirsi e dedicarsi a un'armoniosa articolazione del pensiero e dell'azione educativa. In un clima esasperato e logorato da tagli e politiche depauperanti, la ricerca, la formazione, la sperimentazione e il costante modellamento sulla realtà poliedrica e mutevole a cui la scuola deve rispondere, richiede ai suoi attori uno sforzo e un'energia motivazionale sempre più grande.

Sebbene con indubbio ritardo, è essenziale sottolineare, come nota positiva, il crescente interesse politico e istituzionale nei confronti dell'educazione interculturale.

Come criterio orientativo nella lettura di due importanti documenti politici dai quali di seguito estrapolerò alcuni contenuti, potrà tornare utile chiedersi quale importanza è concessa "alle queste preoccupazioni/valori fondamentali:

- L'apertura alla diversità
- L'uguaglianza delle opportunità e l'equità
- La coesione sociale" (Ouellet, 2007, p.130)
- "La partecipazione critica alla vita e alla deliberazione democratica
- La preservazione della vita sul pianeta e lo sviluppo durevole" (ivi, p. 157)

Il primo è stato redatto nel 2007 dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, all'epoca attivo presso il Ministero della Pubblica Istruzione, dal titolo *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri*. Si tratta di un documento avanzato e ancora attuale che abbraccia una proposta di grande respiro.

Esso si apre con la descrizione di quattro principi fondamentali che hanno influenzato le migliori pratiche realizzate nelle scuole, la normativa italiana espressa in varie forme dai governi centrali e le azioni degli enti locali:

- *Universalismo*. L'assunzione di criteri universalistici per il riconoscimento dei diritti dei minori è stata introdotta fin dagli anni

Novanta a partire da due forti elementi valoriali:

- I. “l’applicazione alla realtà italiana delle norme previste dalla Convenzione internazionale dei diritti dell’infanzia, approvata in sede ONU nel 1989, ratificata dall’Italia nel 1991 e confermata nelle normative di quegli anni sulla tutela dell’infanzia e dell’adolescenza;
- II. la tradizione della scuola italiana messa a punto già negli anni Settanta nei confronti delle varie forme di diversità.

Ciò ha significato riconoscere che:

- a) l’istruzione è un diritto di ogni bambino – quindi anche di quello che non ha la cittadinanza italiana – considerato portatore di diritti non solo come “figlio” data la sua minore età, ma anche come individuo in sé, indipendentemente dalla posizione dei genitori e anche indipendentemente dalla presenza dei genitori sul nostro territorio;
- b) l’istruzione scolastica è parallelamente un dovere che gli adulti devono rispettare e tutelare, in particolare per quanto riguarda la scuola dell’obbligo;
- c) tutti devono poter contare su pari opportunità in materia di accesso, di riuscita scolastica e di orientamento.

Questa prospettiva è adottata dall’Unione Europea, espressa nelle sue dichiarazioni e direttive. Il riferimento alle pari opportunità supporta la possibilità di alcune azioni specifiche (“politiche selettive”) per i minori immigrati, aventi come obiettivo l’innalzamento del livello di parità e la riduzione dei rischi di esclusione” (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007, p.7).

- *Scuola comune*. “La scuola italiana si è orientata fin da subito a inserire gli alunni di cittadinanza non italiana nella scuola comune, all’interno delle normali classi scolastiche ed evitando la costruzione di luoghi di apprendimento separati, diversamente da quanto previsto in altri paesi e in continuità con precedenti scelte della scuola italiana per l’accoglienza di varie forme di diversità (differenze di genere, diversamente abili, eterogeneità di provenienza sociale). Si tratta dell’applicazione concreta del più generale principio dell’Universalismo, ma anche del riconoscimento di una valenza positiva alla

socializzazione tra pari e al confronto quotidiano con la diversità. Tale scelta non è messa in discussione da pratiche concrete di divisione in gruppi, in genere per brevi periodi e per specifici apprendimenti, principalmente legati allo studio della lingua italiana. Questo principio deve oggi fare i conti con i fenomeni di concentrazione/segregazione che si stanno verificando in vari contesti e livelli di scuola e con la richiesta di scuole differenziate da parte delle famiglie. Resta essenziale il riferimento alla legge n. 62/2000 secondo la quale le scuole paritarie che rientrano nel sistema pubblico di istruzione devono essere improntate ai principi di libertà stabiliti dalla Costituzione e accettare l'iscrizione alla scuola per tutti gli studenti i cui genitori ne facciano richiesta, purché in possesso di un titolo di studio valido per l'iscrizione alla classe che essi intendono frequentare” (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007, p.7-8).

- *Centralità della persona in relazione con l'altro.* Tutta la pedagogia contemporanea, seppur con sfumature diverse, legge nell'insegnamento individualizzato (che sottintende il riconoscimento dell'assoluta singolarità dei soggetti umani) un traguardo indiscusso e si orienta a costruire progetti educativi che si fondino sull'unicità biografica e relazionale dello studente. “Tale impostazione caratterizza il quadro normativo della scuola italiana, è presente sia nella Legge n. 30/2000 di riforma del sistema scolastico che nella Legge di riforma n. 53/2003 ed è confermato nelle Nuove Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo dell'istruzione. Si tratta di un principio valido per tutti gli alunni, particolarmente significativo nel caso di minori di origine immigrata, in quanto rende centrale l'attenzione alla diversità e riduce i rischi di omologazione e di assimilazione. Contemporaneamente, l'attenzione al carattere relazionale della persona può evitare le derive di un'impostazione individualistica esasperata e aiutare la scuola a riconoscere il contesto di vita dello studente, la sua biografia familiare e sociale.
- *Intercultura.* La scuola italiana sceglie di adottare la prospettiva interculturale – ovvero la promozione del dialogo e del confronto tra le

culture – per tutti gli alunni e a tutti i livelli: insegnamento, curricoli, didattica, discipline, relazioni, vita della classe. Scegliere l’ottica interculturale significa, quindi, non limitarsi a mere strategie di integrazione degli alunni immigrati, né a misure compensatorie di carattere speciale. Si tratta, invece, di assumere la diversità come paradigma dell’identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l’intero sistema a *tutte le differenze* (di provenienza, genere, livello sociale, storia scolastica). Tale approccio si basa su una concezione dinamica della cultura, che evita sia la chiusura degli alunni/studenti in una prigione culturale, sia gli stereotipi o la folklorizzazione. Prendere coscienza della relatività delle culture, infatti, non significa approdare ad un relativismo assoluto, che postula la neutralità nei loro confronti e ne impedisce, quindi, le relazioni. Le strategie interculturali evitano di separare gli individui in mondi culturali autonomi ed impermeabili, promuovendo invece il confronto, il dialogo ed anche la reciproca trasformazione, per rendere possibile la convivenza ed affrontare i conflitti che ne derivano. 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” (ivi, pp. 8-9). Il documento in questione individuerà anche una serie di linee d’azione che caratterizzano il modello di integrazione interculturale e fra queste sottolineerà, tra l’altro, l’importanza, all’interno della macro-area degli attori e delle risorse, delle sinergie territoriali, intese come costruzione della rete tra istituzioni scolastiche, società civile e territorio. Nonostante molte parti della proposta siano ancora da realizzare, esso rimane un punto di riferimento significativo su cui confrontarsi nel proporre un’interpretazione italiana di “educazione interculturale”.

Il secondo documento al quale mi sembra indispensabile fare riferimento sia per la sua recente entrata in vigore, 4 Settembre 2012, sia per la forte apertura interculturale che veicola, è il decreto del MIUR dal titolo *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo*

ciclo d'istruzione.

Nella prima parte si respira da subito l'importanza attribuita a fondamentali concetti dell'educazione interculturale, attraverso la chiarificazione di quattro punti/principi ispiratori per la formazione dei curricolo scolastici:

- *La scuola nel nuovo scenario.* “In un tempo molto breve, abbiamo vissuto il passaggio da una società relativamente stabile a una società caratterizzata da molteplici cambiamenti e discontinuità. Questo nuovo scenario è ambivalente: per ogni persona, per ogni comunità, per ogni società si moltiplicano sia i rischi che le opportunità. Gli ambienti in cui la scuola è immersa sono più ricchi di stimoli culturali, ma anche più contraddittori. [...] La scuola è perciò investita da una domanda che comprende, insieme, l'apprendimento e “il saper stare al mondo”. [...] Inoltre l'orizzonte territoriale della scuola si allarga. Ogni specifico territorio possiede legami con le varie aree del mondo e con ciò stesso costituisce un microcosmo che su scala locale riproduce opportunità, interazioni, tensioni, convivenze globali. Anche ogni singola persona, nella sua esperienza quotidiana, deve tener conto di informazioni sempre più numerose ed eterogenee e si confronta con la pluralità delle culture. Nel suo itinerario formativo ed esistenziale lo studente si trova a interagire con culture diverse, senza tuttavia avere strumenti adatti per comprenderle e metterle in relazione con la propria. Alla scuola spetta il compito di fornire supporti adeguati affinché ogni persona sviluppi un'identità consapevole e aperta. La piena attuazione del riconoscimento e della garanzia della libertà e dell'uguaglianza (articoli 2 e 3 della Costituzione), nel rispetto delle differenze di tutti e dell'identità di ciascuno, richiede oggi, in modo ancor più attento e mirato, l'impegno dei docenti e di tutti gli operatori della scuola, con particolare attenzione alle disabilità, ma richiede altresì la collaborazione delle formazioni sociali, in una nuova dimensione di integrazione fra scuola e territorio, per far sì che ognuno possa “svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale e spirituale della società” (articolo 4 della Costituzione). Una molteplicità di culture e di

lingue sono entrate nella scuola. L'intercultura è già oggi il modello che permette a tutti i bambini e ragazzi il riconoscimento reciproco e dell'identità di ciascuno. [...] La scuola raccoglie con successo una sfida universale, di apertura verso il mondo, di pratica dell'uguaglianza nel riconoscimento delle differenze. [...] La scuola realizza appieno la propria funzione pubblica impegnandosi, in questa prospettiva, per il successo scolastico di tutti gli studenti, con una particolare attenzione al sostegno delle varie forme di diversità, di disabilità o di svantaggio. Questo comporta saper accettare la sfida che la diversità pone: innanzitutto nella classe, dove le diverse situazioni individuali vanno riconosciute e valorizzate, evitando che la differenza si trasformi in disuguaglianza; inoltre nel paese, affinché le situazioni di svantaggio sociale, economiche, culturali non impediscano il raggiungimento degli essenziali obiettivi di qualità che è doveroso garantire" (MIUR, 2004, pp. 4-5).

- *Centralità della persona.* "Le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l'originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalla rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali. La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione. Lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi. In questa prospettiva, i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato. [...] Particolare cura è necessario dedicare alla formazione della classe come gruppo, alla promozione dei legami cooperativi fra i suoi componenti, alla gestione degli inevitabili conflitti indotti dalla socializzazione. [...] La formazione di importanti legami di gruppo non contraddice la scelta di porre la persona al centro

dell'azione educativa, ma è al contrario condizione indispensabile per lo sviluppo della personalità di ognuno. La scuola deve porre le basi del percorso formativo dei bambini e degli adolescenti sapendo che esso proseguirà in tutte le fasi successive della vita. [...] Si tratta di elaborare gli strumenti di conoscenza necessari per comprendere i contesti naturali, sociali, culturali, antropologici nei quali gli studenti si troveranno a vivere e a operare.

- *Per una nuova cittadinanza.* Insegnare le regole del vivere e del convivere è per la scuola un compito oggi ancora più ineludibile rispetto al passato. [...] La scuola non può interpretare questo compito come semplice risposta a un'emergenza. Non è opportuno trasformare le sollecitazioni che le provengono da vari ambiti della società in un moltiplicarsi di microprogetti che investano gli aspetti più disparati della vita degli studenti, con l'intento di definire norme di comportamento specifiche per ogni situazione. L'obiettivo non è di accompagnare passo dopo passo lo studente nella quotidianità di tutte le sue esperienze, bensì di proporre un'educazione che lo spinga a fare scelte autonome e feconde, quale risultato di un confronto continuo della sua progettualità con i valori che orientano la società in cui vive. [...] La scuola si apre alle famiglie e al territorio circostante, facendo perno sugli strumenti forniti dall'autonomia scolastica, che prima di essere un insieme di norme, è un modo di concepire il rapporto delle scuole con le comunità di appartenenza, locali e nazionali. L'acquisizione dell'autonomia rappresenta un momento decisivo per le istituzioni scolastiche. Grazie a essa si è già avviato un processo di sempre maggiore responsabilizzazione condiviso dai docenti e dai dirigenti, che favorisce altresì la stretta connessione di ogni scuola con il suo territorio. In quanto comunità educante, la scuola genera una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi, e è anche in grado di promuovere la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria. La scuola affianca al compito "dell'insegnare ad apprendere" quello "dell'insegnare ad essere". L'obiettivo è quello di valorizzare l'unicità e

la singolarità dell'identità culturale di ogni studente. La presenza di bambini e adolescenti con radici culturali diverse è un fenomeno ormai strutturale e non può più essere considerato episodico: deve trasformarsi in un'opportunità per tutti. Non basta riconoscere e conservare le diversità preesistenti, nella loro pura e semplice autonomia. Bisogna, invece, sostenere attivamente la loro interazione e la loro integrazione attraverso la conoscenza della nostra e delle altre culture, in un confronto che non eluda questioni quali le convinzioni religiose, i ruoli familiari, le differenze di genere. La promozione e lo sviluppo di ogni persona stimola in maniera vicendevole la promozione e lo sviluppo delle altre persone: ognuno impara meglio nella relazione con gli altri. Non basta convivere nella società, ma questa stessa società bisogna crearla continuamente insieme. Il sistema educativo deve formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale. [...] La nostra scuola, inoltre, deve formare cittadini italiani che siano nello stesso tempo cittadini dell'Europa e del mondo. I problemi più importanti che oggi toccano il nostro continente e l'umanità tutta intera non possono essere affrontati e risolti all'interno dei confini nazionali tradizionali, ma solo attraverso la comprensione di far parte di grandi tradizioni comuni, di un'unica comunità di destino europea così come di un'unica comunità di destino planetaria. (MIUR, 2004, pp. 5-6-7).

- *Per un nuovo umanesimo.* “Le relazioni fra il microcosmo personale e il macrocosmo dell'umanità e del pianeta oggi devono essere intese in un duplice senso. Da un lato tutto ciò che accade nel mondo influenza la vita di ogni persona; dall'altro, ogni persona tiene nelle sue stesse mani una responsabilità unica e singolare nei confronti del futuro dell'umanità. La scuola può e deve educare a questa consapevolezza e a questa responsabilità i bambini e gli adolescenti, in tutte le fasi della loro formazione. A questo scopo il bisogno di conoscenze degli studenti, non si soddisfa con il semplice accumulo di tante informazioni in vari campi, ma solo con il pieno dominio dei singoli ambiti disciplinari e,

contemporaneamente, con l'elaborazione delle loro molteplici connessioni. E' quindi decisiva una nuova alleanza tra scienza, storia, discipline umanistiche, arti e tecnologia, in grado di delineare la prospettiva di un nuovo umanesimo.

In tale prospettiva, la scuola potrà perseguire alcuni obiettivi, oggi prioritari:

- insegnare a ricomporre i grandi oggetti della conoscenza – l'universo, il pianeta, la natura, la vita, l'umanità, la società, il corpo, la mente, la storia – in una prospettiva complessa, volta cioè a superare la frammentazione delle discipline e a integrarle in nuovi quadri d'insieme.
- promuovere i saperi propri di un nuovo umanesimo: la capacità di cogliere gli aspetti essenziali dei problemi; la capacità di comprendere le implicazioni, per la condizione umana, degli inediti sviluppi delle scienze e delle tecnologie; la capacità di valutare i limiti e le possibilità delle conoscenze; la capacità di vivere e di agire in un mondo in continuo cambiamento.
- diffondere la consapevolezza che i grandi problemi dell'attuale condizione umana (il degrado ambientale, il caos climatico, le crisi energetiche, la distribuzione ineguale delle risorse, la salute e la malattia, l'incontro e il confronto di culture e di religioni, i dilemmi bioetici, la ricerca di una nuova qualità della vita) possano esser affrontati e risolti attraverso una stretta collaborazione non solo fra le nazioni, ma anche fra le discipline e fra le culture. [...] Definire un tale quadro d'insieme è compito sia della formazione scientifica (chi sono e dove sono io nell'universo, sulla terra, nell'evoluzione?) sia della formazione umanistica (chi sono e dove sono io nelle culture umane, nelle società, nella storia?)” (MIUR, 2004, pp. 5-6-7).

Sebbene ciò che ho riportato non pretende di restituire esaustivamente l'ampia articolazione di questo lavoro ministeriale, credo comunque di aver sottolineato alcuni aspetti fondanti dell'educazione interculturale e la raffinata prospettiva antropologica e morale con cui chiama i sistemi scolastici a rispondere alle sfide dell'era delle interdipendenze. Sarà facile rinvenire nelle sue molte pagine tutta una serie di realtà concettuali di

grande apertura interculturale: la consapevolezza dei profondi cambiamenti sociali in atto e il conseguente dovere da parte del sistema formativo di fornire paradigmi e strumenti per una lettura critica e solidale di tale complessità; la “discontinuità” dell’esperienza culturale insieme alle potenziali tensioni, contraddizioni, ma anche opportunità e ricchezze che possono derivarne; la necessità di pensare i nostri microcosmi individuali fortemente interdipendenti dalla dimensione planetaria e la responsabilità che ne deriva; la salvaguardia dell’insindacabile valore-persona nel suo complesso dispiegarsi tra rispetto dell’irriducibile individualità e tensione verso l’universale appartenenza alla specie umana; la riformulazione dei concetti di cultura, identità e appartenenza in chiave dinamica, creativa, frutto dell’incessante e originale cambiamento a cui ognuno si apre nel suo essere in relazione. Per ultimo, l’obiettivo di un nuovo umanesimo (impostato anche su una decisiva nuova alleanza tra scienza, storia, discipline umanistiche, arti e tecnologia), base della democrazia e della formazione del cittadino del mondo. Quest’ultimo punto richiama piacevolmente il pensiero della Nussbaum che lo vede come garante dell’accesso a quella conoscenza che nutre la libertà di pensiero e di parola, l’autonomia del giudizio, la forza dell’immaginazione per un’umanità matura e responsabile.

Capitolo terzo

Segnali, un'esperienza di educazione interculturale

3.1 Un territorio che connette

Questo paragrafo dovrà essere letto come paradigma dell'intero capitolo che restituirà senso agli interventi e alla dimensione progettuale che andrò a proporre in quest'ultima parte del mio lavoro.

In una prospettiva sistemico-relazionale il territorio dovrà essere rappresentato come una regione di costante e inevitabile interazione e scambio culturale, che destrutturerà la stantia idea di cultura cristallizzata e confinata, già ampiamente messa in discussione nel primo capitolo.

A ragion veduta Giuseppe Mantovani ci ricorda che “la ricerca rivolta al territorio è appunto centrata sulle particolari occasioni di contatto che si verificano nelle situazioni di vita quotidiana, in cui le persone sono costantemente attive e coinvolte in processi di negoziazione, anche conflittuali, di significati ed è, quindi, sempre una ricerca *situata*. [...] Gli incontri che si verificano nel territorio mettono in atto mutamenti che riguardano tutti gli attori in campo, sia chi cambia *partendo* e *arrivando* sia chi cambia *restando* nello stesso luogo. Si arricchisce così il patrimonio di risorse interpretative con cui le persone danno senso a se stesse e alle vicende che quotidianamente accadono attorno a loro e che le coinvolgono” (Mantovani, 2008, p. 87).

La definizione antropologica con la quale Mantovani traccia il concetto di territorio, ben si sposa con l'obiettivo pedagogico di trasformare o comunque valorizzare lo stesso come sfondo integratore, capace cioè di tenere insieme le molteplici differenze che lo abitano e che vi riconosceranno una cornice di riferimento comune, piattaforma per connettersi le une alle altre.

L'esigenza di aprire uno spazio di riflessione sul “territorio che connette”, acquista senso dalla consapevolezza che nessun percorso di accoglienza e integrazione può iniziare e finire semplicemente in classe o a scuola. “L'alunno e l'alunna stranieri vivono anche fuori dalla scuola, con le loro

famiglie, con le loro reti di relazioni, di frequentazioni e di conoscenze, di connazionali e non, e su un territorio che può essere più o meno accogliente, più o meno preparato a incontrare le differenze e a interagire con esse” (Zoletto, 2007, p. 123).

L'integrazione scolastica si inserisce, quindi, tra un *prima* (esperienza prescolastica dell'allievo e della sua famiglia, inserimento lavorativo e abitativo del nucleo familiare, forse un primo periodo più o meno lungo di integrazione o non integrazione di uno o entrambi i genitori prima del faticoso ricongiungimento familiare ...) e un *dopo* (integrazione sociale e lavorativa di ragazzi/e che, ottemperato in qualche modo a quello che oggi si chiama obbligo formativo, devono inserirsi in un tessuto sociale che si presenta per tutti difficile e frantumato) (Zoletto, 2007).

La logica sottesa è dunque quella dell'“educazione permanente”, basata sul concetto che i contesti sociali di vita e di lavoro in cui l'individuo è calato nella sua quotidianità, educano continuamente sul doppio versante socio-affettivo e cognitivo, veicolando valori, informazioni, conoscenze e inducendo comportamenti.

Gli inevitabili processi educativi che si verificano in questi “curricoli occulti” e che purtroppo restituiscono spesso un'immagine del nostro paese, spiega Susi, inospitale nei confronti dei migranti, carente di un progetto educativo che intenzionalmente persegua l'obiettivo di una società multiculturale, vede comunque la scuola come uno dei luoghi nevralgici (Susi, 1995).

Quest'ultima si configurerà come un anello di una catena molto più ampia, come attore fondamentale, ma all'interno di un progetto di grande respiro, che implica imprescindibili responsabilità nel nostro paese da parte di soggetti e poteri pubblici.

“Considerare l'educazione solo o prevalentemente in rapporto alla scuola è insufficiente; si realizza, in tal caso, un approccio meramente “scuola-centrico”, e per ciò stesso riduttivo e mistificante, ai temi della formazione dell'individuo” (Susi, 2012, pp. 7-8).

Non è un caso che l'importanza del territorio venga fortemente sottolineata anche nei protocolli ministeriali di accoglienza e integrazione più

interessanti e avanzati, che invitano la scuola ad aprirsi a sinergie territoriali, conoscendo e contattando realtà pubbliche, private, no profit ecc. che operano sul territorio, al fine di confrontarsi e conoscere le rispettive conoscenze, esperienze e proposte.

Lo strumento con cui la scuola dovrebbe re-immaginare se stessa nella propria comunità, in tempi di autonomia scolastica, è oggi il cosiddetto POF, piano dell'offerta formativa, vera e propria carta d'identità di ogni singola scuola.

La scuola media statale San Benedetto, destinataria del progetto di educazione interculturale di cui parlerò, si è nel tempo dimostrata sempre più attenta e partecipe sotto questo punto di vista.

La San Benedetto si è aperta infatti a riflessioni ed esperienze pedagogiche importanti come quella del "sistema formativo integrato", consistente nell'idea che la scuola non possa formare da sola i cittadini di domani, ma debba farlo insieme alle altre realtà del territorio: famiglie, enti locali, associazioni ecc.

Nello specifico, ha realizzato tra l'altro con il centro di aggregazione giovanile Tandereig varie collaborazioni: corsi di orientamento scolastico, incentrati sui meccanismi che sottendono le scelte; corsi sul metodo di studio; progetti di prevenzione del bullismo, finalizzati a promuovere consapevolezza emotiva, comunicativa e capacità di gestione del conflitto; laboratori di mural; progetti di educazione interculturale.

3.2 Il Tandereig

Il progetto del Centro di Aggregazione per Adolescenti del quartiere di Centocelle vedeva la luce nel 2003 con il nome di Tandereig, in seguito all'aggiudicazione del bando del VII° Municipio da parte di un' ATI che vede attualmente Parsec Coop. Sociale capofila del servizio. Il progetto è finanziato dalla legge 285, la prima a introdurre il concetto di "Promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza", sostenendo, inoltre, il bisogno di entrare in rete tra Enti Locali e altri soggetti istituzionali e della società

civile per affrontare in maniera congiunta e integrata le problematiche della condizione giovanile.

L'intervento partiva da zero in una zona oltretutto non frequentata spontaneamente dagli adolescenti e adiacente a due realtà aggregative importanti e accreditate nel territorio, sebbene profondamente diverse tra loro, come Don Bosco e il Forte Prenestino. L'impianto iniziale del progetto ha mostrato la sua validità nel tempo. In una prospettiva multidimensionale, il considerare l'azione aggregativa all'interno del centro solo come una delle azioni previste dal progetto, ha consentito di moltiplicare l'impatto dell'intervento visto nella sua interezza. La scelta iniziale è stata quella di tralasciare una gestione incentrata sugli aspetti quantitativi del Tandereig, ovvero incentrata esclusivamente sul numero di presenze e di laboratori avviati, in virtù di un'idea di progetto che processualmente fosse in grado di affrontare le tematiche connesse all'adolescenza con più strumenti e a più livelli. Una scelta quest'ultima rischiosa nella misura in cui non garantiva nell'immediato risultati corposi e visibili del lavoro svolto. Negli anni, infatti, accanto agli spazi di aggregazione interni alla struttura del centro, si è lavorato per costruire interventi di strada, lavoro all'interno di contesti scolastici con i ragazzi, gli insegnanti e i genitori, attività di ricerca, oltre a interventi di rete e di progettazione partecipata.

Il Tandereig sottolinea nel suo progetto alcuni grandi temi relativi ai giovani necessariamente da tenere in debito conto al fine di superare rappresentazioni stereotipate che il mondo adulto cerca in maniera rassicurante di riprodurre.

“In primo luogo va sottolineato come nella percezione del tempo libero da parte dei giovani, si rilevano alcune caratteristiche generali: il tempo libero è infatti inteso nelle diverse fasce d'età come tempo di svago e per sé stessi; nella sua fruizione tuttavia si rilevano differenze riconducibili all'età, al genere d'appartenenza e alle condizioni sociali. Lo status e il capitale culturale della famiglia di origine risultano fortemente condizionanti, al punto tale da determinare un fenomeno di deprivazione relativa dei ragazzi che hanno da questo punto di vista minori risorse. I ragazzi dei ceti

inferiori della scala sociale appaiono sfiduciati sul loro futuro, depauperati di stimoli culturali, isolati nella ripetizione meccanica dell'incontro al muretto, del giro in motorino, del commento sull'ultimo reality-show e si rifugiano in orientamenti di tipo prevalentemente difensivo e conformista. Ci è sembrato molto importante che gli spazi dei centri aggregativi siano adeguati e accessibili sia per quei ragazzi con rilevanti problematiche socio economiche (che rappresentano una metà del gruppo di fruitori di Tandereig) sia per quelli (l'altra metà) che godono di un relativo benessere da questo punto di vista" (Parsec Coop. Soc., 2007-2008, p.5), al fine di svolgere al contempo una funzione aggregativa e di prevenzione del disagio.

L'obiettivo sotteso e verso il quale il Centro ha sempre mirato è quello di "staccare l'etichetta", ritornando a quell'etica delle relazioni come dimensione di una pedagogia dei legami che si fa esperienza autentica dell'altro nella conoscenza e nella sospensione del giudizio.

Le aree più problematiche sono risultate quelle relative alla relazione con i genitori, caratteristiche di questa fase dello sviluppo, e all'adattamento scolastico. A questo proposito il centro può rappresentare un luogo in cui confrontarsi con i pari e con la figura dell'"adulto competente" (Pietropolli Charmet, 2000) in un clima meno saturo di tensioni. "Per quanto riguarda la scuola, emerge spesso anche qui un rapporto conflittuale e di scarso investimento da parte dei ragazzi. Quest'ultimo dato sembrerebbe contrastare con uno dei motivi che spingono i ragazzi a frequentare i centri aggregativi e cioè quello legato all'acquisire nuove conoscenze e competenze se non si considerasse quanto questa spinta motivazionale sembri meglio esprimersi in un contesto come quello dei Centri, non giudicante e non superegoico (Parsec Coop. Soc., 2007-2008).

"Anche lo stereotipo diffuso sugli adolescenti individualisti e indifferenti verso la vita collettiva è, dal nostro punto di vista, una conseguenza del mancato sforzo per interpretare i mutamenti di paradigma e di valori che riguardano tutti noi e di cui i giovani sono solo uno dei principali protagonisti. Ciò che oggi appare come determinante delle scelte e del pensiero dei ragazzi è il vissuto, la soggettività. Il loro aggrapparsi al

mondo affettivo e alla realizzazione del piacere rende insomma conto della concretezza dei ragazzi in una società che ha abbandonato le grandi narrazioni sul senso e fine della storia. Tutto ciò evidenzia un riconoscimento sempre più esplicito della specificità dell'età adolescenziale. E' utile sottolineare a questo proposito anche lo sforzo dell'Amministrazione del Municipio di tentare nuove strade per superare la logica dell'intervento di emergenza, facilitando lo sviluppo di una cultura del benessere, in linea con l'emergere di una nuova concezione di prevenzione e di intervento verso l'adolescenza, che va maturandosi in più ambiti" (Parsec Coop. Soc., 2007-2008, pp. 5-6).

L'attualità della formula del Centro Aggregativo deriva quindi dalla soddisfazione di una serie di bisogni del mondo giovanile, come la prevenzione al disagio, lo sviluppo di abilità, autostima, senso critico, fino allo sviluppo del territorio stesso. Esso si rende alternativo alle tantissime proposte a cui i giovani sono sottoposti quotidianamente. Il CAG appare in questo contesto un luogo di senso, un luogo non vincolante a un preciso modello valoriale o a un programma strutturato (Modello di valutazione dei Centri di Aggregazione Giovanile nel Comune di Roma, redatto dalla Cabina di Regia sulla 285 del V Dipartimento del Comune di Roma e dal CNR).

Si tratta insomma di un luogo lontano dalle forme economicistiche e produttivistiche, dove si può "far nulla" o si può solo conversare senza comprare, dove allo stesso tempo si può pensare e costruire in maniera partecipata le proprie idee, manifestare i propri bisogni, socializzare il cambiamento, il mutare delle emozioni e delle esperienze, attivare le proprie risorse senza essere esclusi o non accettati, in un contesto *senza soglia*, aperto alla diversità culturale e alla libera espressione del proprio sé. D'altronde il Tandereig è ora qualcosa di diverso da quando è nato e il punto fondamentale per stimolare tale evoluzione è stato proprio questo contaminarsi reciprocamente tra operatori del settore, operatori dei Servizi, cittadini, genitori, culture diverse, ragazzi/e, esperti e non del settore.

Tra le sue linee di sviluppo il Tandereig individua:

- *“lavorare in modo integrato*: progettare il nostro Centro Aggregativo significherà sempre più pensare a tutta la realtà complessa che attraversa il territorio e la società stessa; occuparsi di giovani significa parlare di lavoro, di famiglia, di abitazioni, di sicurezza sociale, di formazione, di divertimento, di disagio, di globalizzazione, di stili di vita e visioni del mondo diverse.
- *diventare portatori di competenze dal basso*: vogliamo stimolare processi di autodeterminazione e di apprendimento, di partecipazione e autopromozione per far sì che il sistema complesso che ruota intorno a noi sia sempre più capace di interagire e comunicare tra di sé, generando così proprie risposte adeguate nel rispetto della convivenza comune e dell’inclusione di tutti.
- *costruire network stabili*: in un sistema sociale ad alta frammentazione come il nostro, ci adopereremo sempre più a costruire sistemi di relazioni stabili e capaci di essere presenti anche nel caso di una nostra assenza” (Parsec Coop. Soc., 2007-2008, p.11).

L'équipe interdisciplinare del Tandereig, che relaziona competenze e conoscenze pedagogiche, antropologiche, sociologiche e psicologiche, fa riferimento a diversi orientamenti teorici (Promozione dell'agio e del benessere; Costruzione dell'identità, compiti evolutivi e trasgressione; Approccio sistemico - relazionale; Networking; Psicologia di Comunità; Accoglienza e osservazione/ascolto; Mediazione sociale). Nella pratica, quest'ultimi si presentano come interconnessi a una serie di metodologie operative (Educazione attiva; Empowerment comunitario; Empowered peer education; Animazione sociale; Partecipazione/Progettazione attiva; Educativa territoriale/Unità di strada). Vanno ovviamente tenute presenti l'integrazione e la contaminazione tra più teorie, oltre che la necessità dell'aggiornamento formativo, continuando a documentarsi per accogliere nuovi paradigmi teorici a partire dai contesti di lavoro in cui andiamo a operare.

3.3 Segnali, sulle strade dell'integrazione

Segnali è un progetto nato nel 2010 dal desiderio del Municipio VII di affrontare in modo sistematico il tema della *convivenza ed il rispetto delle differenze culturali* nelle scuole del territorio, in un periodo in cui spesso i giovani apparivano protagonisti, nel ruolo di attori o di vittime, di episodi di intolleranza verso gli stranieri.

Il VII° Municipio si compone dei seguenti quartieri: Centocelle, Alessandrino, Quarticciolo, Tor Sapienza, La Rustica e Tor Tre Teste.

Secondo le stime statistiche dell'Osservatorio Romano sulle Migrazioni, i residenti stranieri sono 12.593.

“La comunità più numerosa è quella rumena, il 15,1% dei cittadini stranieri presenti. In particolare nel Municipio VII si registra la più alta incidenza, 19,3%, della popolazione straniera di età compresa fra 0 e 14 anni.

La composizione "giovanile" della comunità straniera del territorio lascia presupporre una sua ulteriore crescita in termini quantitativi.

Il territorio dal punto di vista urbanistico ha mantenuto le caratteristiche tipiche dell'agro romano fino agli anni '60, successivamente si è verificata una espansione urbanistica incontrollata, con diverse aree insediative sorte al di fuori dei piani regolatori. L'abusivismo commerciale e urbanistico è ancora oggi un problema in gran parte irrisolto.

Tra i fattori urbanistici che incidono sulla qualità della vita della popolazione si rilevano: la rapida ed esponenziale crescita demografica e abitativa, non supportata da strutture scolastiche e relativi servizi adeguati, la carenza di spazi verdi, di luoghi di aggregazione sociale, culturale e sportiva, l'estensione del territorio e la mancanza di collegamenti interni e con il centro della città” (www.romacapitale.it).

La consapevolezza di vivere in una società globale, caratterizzata da una forte variabilità culturale come condizione strutturale, soprattutto nelle città, porta sempre più le istituzioni locali a dare voce e corpo a percorsi interculturali come questo, che vede nascere nel 2012 la sua seconda edizione.

La compresenza in uno stesso territorio di varie realtà culturali, non

comporta, infatti, automaticamente una dimensione di convivenza pacifica e rispettosa, che legga la differenza in termini di ricchezza e opportunità. Quando le differenti culture si incontrano, si producono inevitabilmente campi di tensione che si snodano in specifiche polarità (integrazione/distinzione; fusione/separazione ...). Tra l'altro, la fragilità economica e valoriale propria dei periodi di "crisi", potrebbe portare alla rappresentazione della diversità, dell'ignoto, dell'estraneo come di un qualcosa che ostacola un'identità già minacciata da altre forme di precarietà, alimentando paura, diffidenza e rabbia.

Promuovere una cultura della convivenza e recuperare il ritardo di esperienze non episodiche relative alla stessa, sono stati i punti fondamentali per ritornare a proporre percorsi di educazione interculturale nelle scuole del territorio.

Finalità del progetto

Anche il territorio e la cittadinanza del Municipio VII del Comune di Roma risentono ovviamente degli effetti negativi di questo ritardo.

L'intervento qui proposto si inserisce in questo difficile percorso di ricerca di stabilità nell'azione di convivenza.

L'idea che ha ispirato il progetto "*Segnali: sulle strade dell'integrazione*" trae origine e nasce:

1. dall'assenza di reattività sociale nei confronti delle manifestazioni di razzismo e della diffusa indifferenza culturale nei confronti di pratiche e atti di discriminazione verso tutto ciò che è inteso e vissuto come diverso;
2. dall'esigenza di promuovere la convivenza sociale e culturale tra le comunità che abitano il VII° Municipio attraverso l'attivazione di azioni di educazione alla convivenza.

Si rende sempre più necessario impegnarsi in un programma lungo e costante che collimi con una *nuova etica* in grado di suggerire valori e proporre comportamenti che formino il cittadino del mondo a partire dall'inestimabile valore-persona.

Il cittadino planetario dovrà essere un soggetto:

1. capace di relazione costruttiva con l'alterità, percepita come risorsa per la crescita sia individuale che sociale;
2. competente a livello di gestione argomentativa e non violenta dei potenziali conflitti tra identità differenti;
3. portatore di responsabilità nei confronti degli altri entro il complesso snodo in cui si gioca individuale e collettivo, locale e globale, identità e differenza.

Destinatari

La necessità di stimolare la crescita e la formazione di "ogni" studente, cittadino finalizzata alla consapevolezza del rispetto dell'altro, nel VII° Municipio e nelle sue scuole, è fortemente sentita. Gli enti preposti alla progettazione ritengono che la scuola sia l'agenzia privilegiata per la ricerca e l'attivazione operativa di percorsi culturali che educino a mentalità pluralistiche, democratiche e disponibili sia al confronto che al cambiamento. Progettare la Comunità comporta necessariamente differenziare i percorsi, gli obiettivi e gli strumenti allo scopo di fornire a ciascuno la propria opportunità di formazione.

In particolare sono stati coinvolti gli studenti delle seguenti scuole presenti nel Municipio VII°:

1. Materne ed Elementari
2. Medie
3. Superiori
4. docenti e genitori
5. comunità locale del VII° Municipio

Complessivamente il progetto ha coinvolto 450 studentesse e studenti.

Obiettivi generali

- Creare e sviluppare la consapevolezza della diversità intesa come valore;
- promuovere il valore-persona, in cui sono compresenti l'individualità e la tensione verso l'universale appartenenza alla specie umana;
- sviluppare tra i giovani la presa di coscienza dei tratti distintivi della

propria identità culturale tramite il confronto diretto con altre culture, stimolando il superamento di pregiudizi e disagi, al fine di sviluppare atteggiamenti di rispetto, incontro, confronto e scambio;

- promuovere una cultura della partecipazione, della cittadinanza attiva, della non violenza e del protagonismo partendo dalle risorse proprie dei giovani in un'ottica di sviluppo di comunità competenti;
- costruire relazioni forti e durature con i territori oggetto dell'intervento, al fine di radicare l'esperienza e fondare reti progettuali-operative stabili nel tempo;
- accompagnare i giovani nella realizzazione di azioni locali, mirate alla sensibilizzazione della cittadinanza.

Obiettivi specifici

- Sviluppo di capacità empatiche;
- conoscere e riconoscere le differenti culture e le loro peculiarità;
- la conoscenza e non la negazione, come base per far dialogare le differenze;
- imparare a considerare la differenza un patrimonio da utilizzare costruttivamente;
- imparare a esprimere le proprie idee e convinzioni aprendosi a quelle degli altri;
- risoluzione costruttiva dei conflitti, favorendo il rispetto e la conoscenza del proprio sé e dell'altro;
- conoscere e approfondire le religioni e i loro specifici paradigmi valoriali;
- conoscere i diversi giochi, sports e le modalità di aggregazione strutturate e non;
- rilevare l'importanza e la necessità di una cultura "globale", oltre che personale, regionale etc;

Ad attuare l'intervento sono stati chiamati gli enti che gestiscono da anni progetti finanziati dalla legge 285/97 per la promozione dell'agio nell'infanzia e nell'adolescenza (Parsec Cooperativa Sociale a.r.l. ONLUS; Vivere Insieme Società Cooperativa a.r.l.; Nuove Risposte Cooperativa Sociale a.r.l. ONLUS; Associazione Antropos ONLUS).

Nello specifico, la Parsec Cooperativa Sociale ha curato gli interventi di educazione interculturale presso le classi terze della Scuola Media Statale San Benedetto, chiamando gli operatori dell'équipe del Tandereig per la progettazione e la gestione degli stessi.

La scelta della San Benedetto, come destinataria del progetto, nasce dal particolare interesse che la scuola in questione ha dimostrato per la tematica dell'intercultura nella prima edizione di Segnali e per le diverse, proficue collaborazioni e sinergie sperimentate negli ultimi anni con essa.

3.4 L'esperienza della Scuola Media San Benedetto

Lo scopo principale del progetto di intervento è stato quello di attivare una riflessione sui temi dell'accoglienza e dell'integrazione, due momenti fondamentali per la costruzione di un clima favorevole per la convivenza e il rispetto delle differenze culturali.

I nostri obiettivi sono stati dunque:

- offrire ai ragazzi occasioni di confronto sullo *stile di accoglienza*, individuale e del gruppo /classe.
- sviluppare capacità cooperative per la risoluzione dei conflitti e la creazione di significati condivisi.
- promuovere un clima di classe favorevole per migliorare la socializzazione tra gli alunni, la capacità empatica, l'impegno a discutere e argomentare le proprie opinioni.

Letteralmente accoglienza vuol dire "mettersi nella disposizione d'animo". Volevamo quindi indagare, nel corso di quattro incontri, i vissuti emozionali dei ragazzi attraverso attività che ne prevedevano il coinvolgimento diretto:

- circle time;
- lavoro in piccoli gruppi;
- giochi relazionali;
- simulate;
- role playing;
- problem solving.

Tale approccio prende corpo dalla considerazione che la conoscenza sia un processo costruito socialmente, oltre che "situato". L'attività cognitiva,

quindi, si realizza attraverso le interazioni tra gli individui all' interno di un contesto sociale specifico. La mente non può esistere al di fuori di una cultura, nella quale costruisce significati, attribuisce cioè senso alle cose in contesti e situazioni differenti (Bruner, 1996).

Inoltre, oltre al consolidato superamento di una concezione essenzialmente individualistica e decontestualizzata dell'apprendimento, abbiamo già visto nel precedente capitolo, l'importanza attribuita nella pedagogia contemporanea alla valorizzazione delle componenti affettivo-emozionali all'interno dei processi d'acquisizione.

Il costruttivismo sociale abbraccia tale paradigma, vedendo in Vygotskij (1980) e nella psicologia interculturale, che evidenzia il carattere culturalmente mediato dell'attività cognitiva, i suoi più importanti riferimenti teorici.

"[...] la conoscenza di una *persona* non ha sede esclusivamente nella sua mente, in forma *solistica*, bensì anche negli appunti che prendiamo e consultiamo nei nostri notes, nei libri con brani sottolineati che sono nei nostri scaffali, nei manuali che abbiamo imparato a consultare, nelle fonti di informazione che abbiamo caricato sul computer, negli amici che si possono rintracciare per chiedere un riferimento o un'informazione, e così via quasi all'infinito. [...] Trascurare questa natura situazionale e distribuita della conoscenza significa perdere di vista non soltanto la natura culturale della conoscenza, ma anche la natura culturale del processo di acquisizione della conoscenza" (Bruner, 1990, pp. 104-105).

La classe é stata per questo considerata da noi operatori nel corso di questi quattro incontri con i ragazzi/e come una vera e propria comunità d'apprendimento all'interno della quale costruire collaborativamente conoscenza, sulla base di una continua negoziazione di significati e di idee. Quest'ultimi, nel loro graduale emergere nei singoli, venivano negoziati e condivisi da una comunità di interpreti che si apriva alla narrazione argomentando il proprio pensiero e facendosi così, anche comunità di discorso.

La discussione in classe consente agli allievi di essere introdotti nel mondo simbolico specifico di una comunità di pensanti e di sperimentare il

significato e il potere di una determinata pratica discorsiva (Pontecorvo, Girardet, Zucchermaglio, 1990).

La pedagogia socratica, ampiamente trattata dalla Nussbaum, valorizza l'atteggiamento critico, fondamentale per qualsiasi democrazia. "Ma lo è in particolare nelle società che devono fare i conti con la presenza di persone diverse per etnia, casta e religione. L'idea che ci si debba assumere la responsabilità dei propri ragionamenti, e scambiare opinioni con altri in un'atmosfera di reciproco rispetto, è essenziale alla soluzione pacifica delle differenze. [...] Ogni studente deve essere trattato come un individuo da cui ci si aspetta che possa esprimersi in un contributo attivo e creativo alla discussione in classe" (Nussbaum, 2011, pp.71-72). L'indipendenza del pensiero critico può promuovere, quindi, una cultura della responsabilità, poiché quando le persone si sentono responsabili delle proprie idee, è più probabile che lo siano anche delle proprie azioni. Ogni incontro vedeva ribadire due "semplici" regole di gestione della comunicazione corale: il tentativo di sospendere giudizi, al fine di non inibire le volontà comunicative del singolo; intervenire per alzata di mano, al fine di non perdere nella confusione i preziosi pensieri di ciascuno. Nel corso degli incontri abbiamo stimolato i ragazzi/e ad autogestirsi nei dibattiti in classe, nel tentativo, attraverso un salto di tipo logico, di stimolare in loro questa capacità metacognitiva, insieme ai valori del rispetto e dell'ascolto attivo.

Il circle time (tecnica volta a favorire la discussione, l'ascolto attivo e l'accettazione di tutte le opinioni), il lavoro in piccoli gruppi, i giochi relazionali ecc., hanno consentito agli studenti di sperimentare concretamente l'attività dialogica e la cooperazione.

"Un clima di lavoro cooperativo favorisce, in questo senso, un interscambio creativo di idee, facilita strategie di apprendimento attive, nonché l'acquisizione di abilità sociali importanti, come le capacità relazionali dialogiche e aperte" (Fiorucci, 2008, pp. 52-53). Rappresenta, quindi, un valore aggiunto alle esperienze didattiche interculturali, anche perché nel gruppo, lavorando in modo interdipendente e sfruttando le diverse abilità dei soggetti, si potenzia il convincimento che il successo di

ogni membro del gruppo contribuisca al riconoscimento di tutti.

Dalla nostra osservazione, dal riscontro con i professori (destinatari indiretti del progetto), sempre presenti agli incontri, e dalle parole dei ragazzi/e stessi, le attività interculturali così svolte hanno aumentato il livello di interesse. Mariangela Giusti spiega come modalità relazionali alternative a quelle tradizionali (soprattutto lezioni frontali, impostate su una comunicazione a senso unico), consentano ai giovani di valorizzare una gamma di canali e simboli poco utilizzati nella maggior parte del tempo scolastico (narrazioni, storie di vita, movimenti del corpo, disegni, uso di audiovisivi...) (Giusti M., 1995, p. 170).

Abbiamo cercato quindi di portare in classe linguaggi differenti, reputando opportuno potenziare il linguaggio mimico gestuale, accompagnare la parola all'immagine, utilizzare forme di comunicazione non verbale.

“Le attività di animazione, i giochi di simulazione e di ruolo, le attività espressive e artistiche offrono, infatti, la possibilità di manipolare *concretamente* i valori, di valutare criticamente le dinamiche relazionali, nonché di affrontare i problemi da differenti punti di vista” (Fiorucci, 2008, p.55).

Ovviamente abbiamo fatto seguire o affiancato a qualsiasi attività ludico-espressiva un'attività di rielaborazione dei contenuti emotivi e relazionali, affinché si inneschiasse una ristrutturazione cognitiva.

Primo incontro

Abbiamo iniziato presentandoci e fornendo loro delle informazioni sul Tandereig, per poi passare a un rapido resoconto sulla prima edizione di Segnali, supportata dal materiale prodotto dai ragazzi (libro, locandina e cartolina premiati).

E' stato quindi introdotto il nuovo progetto, sottolineando il tema dell'accoglienza. Dopo un breve gioco di conoscenza, ci siamo addentrati nel vivo dell'incontro.

Li abbiamo invitati perciò a riflettere sui termini accogliere/accoglienza, dandone una definizione e motivandola.

I ragazzi/e sono stati stimolati dicendogli di associare questi concetti

anche a un'immagine che potesse rappresentarli, a un libro, a un film, a un colore, a personali esperienze, a cosa cercano o evitano di fare per dare una buona accoglienza a una persona che invitano a casa per la prima volta... Abbiamo sottolineato che molti sono i modi di accogliere l'altro e riportato le nostre sensazioni ed emozioni sul come ci eravamo sentiti accolti dalla classe e su come ci era apparso lo spazio fisico della scuola al nostro ingresso.

I loro pensieri venivano scritti via via da noi sulla lavagna. Spesso, la definizione del singolo apriva spazi di riflessione che portavano a loro volta a correggere il tiro o semplicemente a moltiplicare punti di vista.

Siamo poi passati alla seconda attività, dividendo i ragazzi/e in gruppi e chiedendo a ogni gruppo di scrivere insieme una breve situazione di accoglienza e una di non accoglienza. Anche in questo caso li abbiamo stimolati ad attingere da esperienze personalmente vissute come protagonisti o testimoni, da film, libri o immaginando ex novo una situazione.

In maniera spontanea i gruppi si susseguivano per drammatizzare le situazioni scritte.

E' stato molto interessante l'utilizzo dello strumento preso in prestito dal teatro dell'oppresso (Boal, 1993).

Abbiamo dapprima chiesto ai partecipanti alla scena le emozioni provate nel ruolo interpretato, nella relazione con gli altri "attori" e le difficoltà incontrate. La stessa domanda è stata poi posta alla classe che, da spettatore, doveva cogliere i momenti di difficoltà degli attori cercando di definirne le emozioni.

E' stato poi chiesto alla classe stessa di iniziare a immaginare delle battute diverse che avrebbero potuto migliorare la situazione di non accoglienza, fino a chiedere ai ragazzi di alzarsi e sostituirsi a un attore per modificare il suo atteggiamento.

In generale è stata interessante la crescente partecipazione della classe, soprattutto nel negoziare nuove possibilità di comunicazione che potessero modificare la dinamica della scena e l'evidente cambiamento di tutti gli attori generato dall'evoluzione di anche solo uno dei personaggi.

Tra le competenze che questo primo incontro voleva sollecitare c'è quella dell' "immaginazione narrativa. Vale a dire la capacità di pensarsi nei panni di un'altra persona, di essere un lettore intelligente della sua storia, di comprenderne le emozioni, le aspettative e i desideri. La ricerca di tale empatia è parte essenziale delle migliori concezioni di educazione alla democrazia. [...], coltivando una formazione di tipo partecipativo che attivi e perfezioni la capacità di vedere il mondo attraverso gli occhi di un'altra persona" (Nussbaum, 2011, pp.111-112). Nel gioco di drammatizzazione e in generale in tutte le attività che proponevamo ai ragazzi con l'appellativo di gioco, ci siamo rifatti alla definizione che ne dà Winnicott: un'attività che si svolge nello spazio fra persone, come "spazio potenziale" (Winnicott, 2005). "Qui le persone (prima bambini, poi adulti) fanno esperienza dell'alterità in modi meno minacciosi rispetto a come spesso ha luogo lo scontro diretto, effettivo, con altre persone. In tal modo essi fanno pratica di empatia e reciprocità" (Winnicott, 2005, p.83). Il gioco insegna quindi a vivere con gli altri attenuando il controllo e permettendo di sperimentare la vulnerabilità, la sorpresa, lo stupore nella scoperta di sé stessi e degli altri.

Secondo incontro

L'obiettivo che questo secondo incontro si proponeva era lo sviluppo della capacità critica e creativa nella rappresentazione dei luoghi di accoglienza, intesi come spazi fisici e di relazione e, nello specifico, sulla propria scuola.

Le attività proposte sono state due:

- a. proiezione di un videoclip-stimolo, realizzato dal Tandereig, in cui venivano presentati frammenti di film, pubblicità, cartoni e immagini varie musicate e/o parlate ambientate in diversi luoghi. Nella proiezione tornava spesso il tema dell'incontro, del rapporto adulto-bambino/ragazzo, rapporti tra coetanei, scuole e spaccati di paesaggi urbani e non;
- b. somministrazione di una scheda individuale con all'interno delle voci da riempire: quando la scuola é accogliente; quando la scuola non é accogliente; come potrebbe essere più accogliente; questo mi fa

sentire... (voce che tagliava trasversalmente quelle precedenti).

I ragazzi dopo la visione del videoclip, lì dove necessario sollecitati dalle nostre domande, hanno in generale associato situazioni accoglienti e rasserenanti alla ritualità dell'offerta (thé, caffè), a luoghi luminosi, colorati e all'unione in gruppo. I luoghi poco accoglienti invece sono stati descritti come ombrosi, in cui i soggetti sono da soli e in cui non c'è sintonia nella comunicazione tra adulti e ragazzi.

Nella seconda attività, la descrizione di una scuola accogliente si concentrava soprattutto sulla qualità delle relazioni relative al clima di classe. Il rapporto tra compagni di classe, ma soprattutto con i professori sembrerebbe essere determinante. In generale i ragazzi concordavano nella ricerca netta di un rapporto che non sia soltanto professionale con i loro insegnanti, ma che si umanizzi attraverso il dialogo e la disponibilità, anche all'insegna di una maggiore cura della componente affettiva (criticano la distanza avvertita, *“come se spesso ci fosse un muro tra noi e loro”*, dicono più ragazzi). Generale è anche la richiesta di metodi e situazioni diverse di apprendimento che facciano uscire dalla classe per creare esperienze extrascolastiche (gite, campi estivi, mostre...), dalla lezione frontale, tradizionale che descrivono come noiosa, poco divertente, pesante, ordinaria (chiedono maggiore orizzontalità e circolarità nella costruzione della conoscenza, laboratori, lavoro in gruppo, maggiore utilizzo dell'aula di informatica, della sala video, progetti extrascolastici...). La gita tra l'altro sembra riportare il rapporto tra professore e alunno su un livello più paritetico (*“In gita il livello è più egualitario perché i professori anche vivono esperienze nuove, che vanno oltre la loro materia e si ritrovano, come noi, a fare domande. Lo stare insieme è diverso, sono più vicini, pongono domande diverse, sembrano interessati anche ad altri aspetti della nostra vita”*).

Terzo incontro

Sempre giocando, abbiamo cercato di lavorare al riconoscimento e alla denuncia degli stereotipi e dei pregiudizi che, come spiega Fiorucci, “in quanto inerenti all'ordine del simbolico, sono maggiormente esplorabili con

attività orientate a sollecitare non solo la sfera cognitiva, ma anche quella emotiva” (Fiorucci, 2008, p.55).

L’obiettivo di questo terzo incontro è stato quindi il disvelamento di pregiudizi e stereotipi e il conseguente decentramento del punto di vista.

Anche in questo caso, le attività proposte sono state due:

- a. *gioco del “condominio”*. I ragazzi, divisi in gruppi, dovevano immaginare di essersi trasferiti all'estero per motivi di studio. Per riuscire a pagare l'intero affitto, avevano però bisogno di un coinquilino con cui dividere l'appartamento. Dopo aver messo un annuncio sul giornale, chiamano: un muratore albanese, una colf eritrea, un musicista romano e una ragazza madre francese. Ogni gruppo doveva argomentare il perché della scelta di una delle persone prima elencate e il perché della non scelta delle altre;
- b. *gioco statistiche*. Attingendo da diverse indagini statistiche, sono state rivolte alla classe alcune domande a risposta multipla che avevano come tema i fenomeni migratori nel nostro paese. Dietro ogni quesito si nascondeva uno stereotipo (vengono tutti qui; ci rubano il lavoro, non sono istruiti; noi gli permettiamo di costruire luoghi di culto a differenza di quanto fanno con noi nel loro paese; ecc.), la differenza tra il dato percepito e il dato reale permetteva di disvelarlo.

Nella restituzione che i gruppi hanno fatto della prima attività tante e varie sono state le discussioni emerse. In generale, anche se non estendibile a tutti i ragazzi e con la stessa intensità, sono emerse le seguenti tendenze: definire l’altro principalmente sulla base del lavoro svolto; la forte diversità culturale tradotta in termini di difficoltà e minaccia (ex. Piuttosto diffusa la rappresentazione dell’albanese disonesto e inaffidabile: *“se avessimo scelto lui, saremmo dovuti stare allerta tutte le notti”*); l’idea di cultura come statica e omologante.

Lì dove presente, abbiamo socializzato con il gruppo il meccanismo sottostante che li aveva guidati nella rappresentazione ed etichettatura dell’altro (stereotipo-pregiudizio positivo/negativo), anticipando la reale conoscenza dell’interlocutore.

Siamo poi passati a ragionare con i ragazzi sul concetto di identità multipla

e plurima appartenenza, supportando gli argomenti con esempi pratici (Ognuno di noi ha più appartenenze: età, genere, gruppi sociali amicali, indirizzi formativi, lavoro....). Quindi, abbiamo trattato la cultura e l'identità come dinamiche, in continua trasformazione, mai come oggi fortemente contaminate, specificando sempre l'originalità con cui ogni individuo interpreta i paradigmi culturali di provenienza.

Nel momento della restituzione da parte dei singoli gruppi abbiamo chiesto ai ragazzi di provare a dirci che tipo di bisogni (cognitivi e sociali) lo stereotipo consente di soddisfare.

Le loro risposte hanno sorprendentemente colto le tre funzioni dello stereotipo, così come dimostrano numerose ricerche condotte nell'ambito della psicologia sociale (Palmonari, Cavazza, Rubini, 2002; Mantovani, 2003):

- *economia di pensiero*, in quanto elimina la necessità di giudicare ogni singolo caso, oppure nella misura in cui fornisce schemi già pronti, assumendo così una funzione di guida nell'interazione sociale;
- *permette di eliminare lo stato di disagio che deriverebbe dal considerare ciascuna persona come diversa*: ogni nuovo contatto sociale può infatti generare insicurezza circa il modo di stabilire un rapporto e circa il comportamento più adeguato da mettere in atto. Non conoscere niente sul conto di una persona comporta incertezza rispetto alle possibilità di interazione con essa, mentre, grazie allo stereotipo, personalità sconosciute vengono caratterizzate, attraverso un procedimento di deduzione, in base ai tratti distintivi del gruppo di appartenenza e ciò permette di sentirsi più sicuri sul tipo di interazione da mettere in atto;
- *consente una migliore integrazione dell'individuo nel gruppo*: avere lo stesso modo di vedere se stessi e gli altri costituisce un forte legame interpersonale e incoraggia la collaborazione. Inoltre, l'individuo ha bisogno di approvazione e conferma sociale e quindi tende ad approvare il punto di vista degli altri, per essere lui stesso accettato e approvato.

Il gioco delle statistiche, nel quale abbiamo rivolto domande a tutta la classe che sceglieva a maggioranza la risposta, ci ha permesso di

approfondire tematiche specifiche verso cui gli studenti si sono dimostrati molto interessati: i mass media e come le immagini e le informazioni condizionino fortemente la percezione che abbiamo di alcuni fenomeni; l'importanza dell'approccio critico all'informazione; il reato di clandestinità (cos'è, quando è stato introdotto); le contraddizioni dei meccanismi di regolarizzazione; le difficoltà di traduzione dei titoli di studio; il passato coloniale di alcuni paesi; il lavoro nero...

Ciò che abbiamo cercato di trasmettere alla fine di questo nostro incontro è efficacemente espresso da Sobrero nella sua rilettura di Gadamer: "E' dall'inevitabilità dell'iniziale sguardo etnocentrico che bisogna partire, dal riconoscere che il pregiudizio è il nostro modo di stare nella storia, di definire la nostra identità. L'errore non sta nell'aver pregiudizi, [...] l'errore sta, piuttosto, nel non porsi nella disposizione di scoprire che il pregiudizio da strumento dell'identità può diventare ostacolo all'esperienza" (Sobrero, 1999, p.203).

Quarto incontro

Il quarto incontro è cominciato ripercorrendo con i ragazzi tutto il percorso fatto fin qui, cercando di riportare alla memoria i temi trattati, le diverse interpretazioni emerse, le attività e le risposte della classe ai nostri stimoli.

Situazioni, rappresentazioni, parole chiave sono state appuntate sulla lavagna per orientarli nella strutturazione dell'attività seguente. Abbiamo deciso di chiudere questo breve percorso con un'attività artistica che permettesse di continuare a manipolare concretamente valori e concetti socializzati in precedenza.

La classe è stata divisa in gruppi e a ogni gruppo è stato richiesto di rappresentare, in chiave fumettistica, una breve storia/vignetta che andrà a rappresentare uno dei tanti temi discussi (Lo sfondo sarà ovviamente l'accoglienza o l'intercultura).

Il lavoro di ogni classe è stato affisso alla porta dell'aula, dal lato che si affaccia al corridoio, così da permettere a tutti di incuriosirsi e magari

continuare a confrontarsi.

Conclusioni

La società interculturale si configura come un progetto di grande portata e molto ambizioso. Esso ha come obiettivo la fondazione di una nuova società, retta su una nuova etica che veicoli valori e comportamenti che permettano a ognuno di interpretare e relazionarsi, in chiave critica e solidale, all'era delle interdipendenze che fa da sfondo alle nostre vite. Si tratta di un programma lungimirante, fondamentale base della democrazia, che è insieme progetto culturale e politico che dovrà investire tutti gli aspetti della vita sociale.

Sebbene con depauperanti ritardi, sembra si stia diffondendo una sempre maggiore consapevolezza che questa sia l'unica strada perseguibile e ne sono testimonianze le tante sperimentazioni, ricerche, esperienze variamente declinate che negli ultimi anni raccontano i nostri territori. Affinché i valori della reciprocità e dell'accoglienza rifondino la comunità, è però necessario un impegno esteso, strutturale e sinergico che in primis dia forza normativa agli stessi.

Il principio fondante si esplicita nel garantire a ciascuno il diritto a svilupparsi a partire da ciò che è, seguendo personali bisogni e progetti "in un quadro di diritti certi, in una logica di relazione che, in una società multiculturale, comporta di necessità il confronto e lo scambio con altri soggetti, con altri valori, con altre rappresentazioni, con altre culture" (Susi, 1995, p. 30).

L'approccio interculturale valorizza le differenze, senza farne barriere impenetrabili.

Ho sviluppato questo lavoro soffermando spesso la mia attenzione sul territorio, sui servizi, la scuola, le attività in cui persone e gruppi differenti si incontrano nella vita quotidiana e che diventano per questo luoghi privilegiati della ricerca interculturale nella sua continua tensione a osservare e comprendere la dimensione dello scambio.

Punto fermo nell'intervento alla scuola San Benedetto è stato non contrapporre immigrati e autoctoni, non isolare problematiche specifiche sotto l'etichetta "etnica", rischiosa strada che, amplificando la

dicotomia *noi-loro*, restituisce una visione delle differenze culturali come cristallizzate in compartimenti stagni e le rende terreno fertile per logiche larvali di razzismo.

La prospettiva interculturale ci chiede oggi di pensare a nuove forme di relazione, di dialogare con le differenze senza costringerle in mortificanti stereotipi, ma soprattutto di educarsi a quell'etnocentrismo critico che non limiti l'esperienza del sé come identità multipla e dell'altro.

Bibliografia

- Amann Gainotti M. (2009), *Lezioni di psicologia dell'adolescenza*, Guerini, Milano.
- Amman Gainotti M. (2010), *Lezioni e laboratorio di psicologia dello sviluppo*, Aemme Publisching, Roma.
- Ambrosini M., Molina S. (2004), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino.
- Benedict R. (1934), *Modelli di cultura*, Feltrinelli, Milano, 1960.
- Bergson Henri (1959), *Le pensée et le mouvant*, in *Oeuvres*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Boal A. (1993), *Il poliziotto e la maschera*, La Meridiana, Bari.
- Bodei Remo (2006), *La filosofia nel novecento*, Donzelli, Roma.
- Bronfenbrenner U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna.
- Bruner J.S. (1990), *La ricerca del significato*, Bollati-Boringhieri, Torino.
- Bruner J.S. (1996), *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano.
- Casalbore A. (2011), *Identità, appartenenze, contraddizioni. Una ricerca tra gli adolescenti di origine straniera*, Armando, Roma.
- Campani G. (2008), *Dalle minoranze agli immigrati*, Unicopli, Milano.
- Caritas e Migrantes (2012), *Dossier Statistico Immigrazione 2012*, Idos, Roma.
- Cesareo V. (2000), *Società multietniche e multiculturalismi*, Vita e Pensiero, Milano.
- Charmet G. P. (2000), *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte a una sfida*, Raffaello Cortina, Milano.
- Cotesta V. (2004), *Sociologia del mondo globale*, Laterza, Roma-Bari.
- Dalla Zuanna G., Farina P., Strozza S. (2009), *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese*, Il Mulino, Bologna.
- De Certeau M. (2001), *L'invenzione del quotidiano*, Edizioni Lavoro, Roma.

Dei F. (1993), *Il modernismo e le condizioni della rappresentazione etnografica*, in: *Etnoantropologica*, n.1.

Erikson E. (1964), *Infanzia e società*, Armando, Roma.

Erikson E. (1968), *Gioventù e crisi di identità*, Armando, Roma.

Favaro G., Demetrio D. (1997), *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze.

Favaro G. (2009), *Un passo dopo l'altro. Osservare i cammini di integrazione dei bambini e dei ragazzi stranieri. La sperimentazione del Quaderno dell'integrazione nelle scuole fiorentine*, Comune di Firenze-Edizioni Polistampa, Firenze.

Fiorucci M. (a cura di) (2008), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, Franco Angeli, Milano.

Fiorucci M. (2011), *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*, Armando, Roma.

Giusti M. (1995), *L'educazione interculturale nella scuola di base*, La Nuova Italia, Firenze.

Hannerz U. (1997), *Flussi, confini e ibridi. Parole chiave dell'antropologia transnazionale*, Roma.

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

Lutte G. (1987), *Psicologia degli adolescenti e dei giovani*, Il Mulino, Bologna.

Maalouf A. (1999), *L'identità*, Bompiani, Milano.

Mantovani G. (2003), *Manuale di psicologia sociale*, Giunti, Firenze.

Mantovani G. (2008), *Intercultura e mediazione. Teorie ed esperienze*, Carocci, Roma.

Massot Lafon M. (2003), *Jòvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales*, Descleé De Brower, Bilbao.

McLuhan M. (1989), *The global village*, Oxford University Press, Oxford.

Mead M. (1928), *L'adolescente in una società primitiva*, Giunti-Barbera, 1954, Firenze.

MIUR, *Alunni con cittadinanza non italiana. Verso l'adolescenza*, Rapporto nazionale a.s. 2010/2011, Fondazione ISMU, Milano-Roma.

MIUR (2004), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma.

Ministero della Pubblica Istruzione (Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale) (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri*, Roma.

Nussbaum M. C. (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna.

Ouellet F. (2007), *Le componenti della formazione interculturale*, in Santerini M., Reggio P., *Formazione interculturale: teoria e pratica*, Unicopli, Milano.

Palmonari A. (1993), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna.

Palmonari A., Cavazza N., Rubini M. (2002), *Psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna.

Parsec Coop. Sociale (2007-2008), *Progetto Tandereig*, Roma.

Pavone M. (2004), *Personalizzare l'integrazione*, La Scuola, Brescia.

Pavone M. (2010), *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*, Mondadori, Milano.

Perotti A. (1992), "L'educazione interculturale nelle esperienze del Consiglio d'Europa", in AA.VV., *Verso una società interculturale*, Celim, Bergamo.

Pompeo F. (2003), *Il mondo è poco. Un tragitto antropologico nell'intercultura*, Meltemi, Roma.

Pontecorvo C., Girardet H., Zucchermaglio C. (1990), *Forme di ragionamento condiviso nella comprensione di argomenti storici*, in C. Pontecorvo, *La condivisione della conoscenza*, La Nuova Italia, Firenze.

Remotti F. (1990), *Noi, primitivi. Lo specchio dell'antropologia*, Bollati Boringhieri, Torino.

Ricoeur P. (2004), *Ricordare, dimenticare, perdonare*, Il Mulino, Bologna.

Sayad A. (2002), *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle*

sofferenze dell'immigrato, Raffaello Cortina, Milano.

Sobrero A. (1999), *L'antropologia dopo l'antropologia*, Meltemi, Roma.

Sobrero A., Clemente P. (1998), *Persone dall'Africa*, Cisu, Roma

Susi F., 1995, *L'Interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli stranieri*, Anicia, Roma.

Susi F. (a cura di) (1999), *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Armando, Roma.

Susi F. (2012), *Educare senza escludere*, Armando, Roma.

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

Tornar C. (2001), *Il processo didattico tra organizzazione e controllo*, Monolite, Roma.

Vygotskij L.S. (1980), *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino.

Winnicott D. (2005), *Gioco e realtà*, Armando, Roma.

Zaccaria P. (2004), "Border Studies", in *Dizionario degli studi culturali*, Meltemi, Roma.

Zoletto D. (2007), *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Raffaello Cortina, Milano.