

Presidenza del Consiglio si muove nell'ottica delle categorie del «buon governo» individuando due punti essenziali: a) *integrità della persona, buona vita*; b) *integrazione positiva, pacifica convivenza*⁷⁰. La proposta si basa sul ruolo centrale della società civile quale elemento propulsore, capace di ovviare ai limiti dell'attività delle istituzioni; le associazioni di immigrati rappresentano una risorsa fondamentale del processo di integrazione e vanno coinvolte direttamente. Questa pratica, definita dell'*integrazione indiretta*, è associabile alle forme di «societarismo dal basso», che ha caratterizzato l'integrazione delle classi operaie e contadine nei paesi scandinavi agli inizi di questo secolo; l'esperienza del Sud Europa mostra d'altro canto che debolezza dell'associazionismo e immigrazione recente

(«è una strategia mista ispirata al principio dell'indifferenza morale e dell'opportunità pragmatico. L'immagine dell'altro in essa contenuta è debole, non impegnata né in un senso, né nell'altro. Egli è una risorsa, un'opportunità che si può cogliere. Il suo status di cittadino non ha rilevanza», V. COTESTA, *op. cit.*, p. 324), che mostra indifferenza o contrarietà all'inserimento nel sistema socio-politico, auspicando solo un assorbimento nel sistema produttivo; infatti la posizione della maggioranza degli italiani e i provvedimenti disposti dalla L. 40/98 mostrerebbero il contrario, cfr. G. ZINCONI, *op. cit.*, p. 26. (C) *L'integrazione come somiglianza* si fonda sulla «trasformazione» dell'universo culturale dell'immigrato, che deve assumere quella della comunità accogliente; l'esito è l'assimilazione. Innanzitutto il problema è la scelta dei valori oggetto della condivisione; spesso, come nel caso italiano, si giunge alla pretesa di una *assimilazione «in bianco»*, basata sulla semplice contrapposizione tra «noi» ed «immigrati», in assenza di una chiara percezione della propria identità nazionale e della condivisione che essa implica, cfr. *ivi*, p. 28 e cfr. C. BARBÉ, *Il drastico irrobustimento dell'identità nazionale in Italia*, in «Quaderni di Sociologia», XXXI, n. 1, p. 141 sgg. A fronte di questa situazione un esame comparato del diritto europeo svolto da Sassen sottolinea l'opzione dell'uguaglianza come nascita e non come frutto di un processo, cfr. il paragrafo sui *Diritti politici degli immigrati*, in S. SASSEN, *Migranti, coloni, rifugiati*, Milano 1999, p. 112 sgg.; sono la discendenza, il sangue a determinare la somiglianza, cfr. G. ZINCONI, *op. cit.*, pp. 29-30. Il bilancio della Zincone individua, tra gli estremi a) dell'azzeramento del privilegio della cittadinanza (integrazione come uguaglianza) e b) della cancellazione delle esigenze dei non cittadini (integrazione come utilità), l'opzione c) della somiglianza come un paradigma intermedio, pur se afflitto dai limiti osservati, se almeno si costituisce intorno al nucleo della lingua e dei valori civili, cfr. *ibidem*.

⁷⁰ Cfr. *ivi*, p. 30.

producono una delega della gestione dei problemi alle associazioni di volontarismo religioso⁷¹.

L'integrità si fonda su presupposti materiali e psicologici ed ha un supporto fondamentale nella percezione del grado di stima tributato dall'esterno al proprio gruppo di appartenenza; solo in presenza di simili condizioni liberalismo ed apertura della comunità crescono a discapito della chiusura⁷². La raccomandazione generale emersa dal *Rapporto* è in favore della *rinuncia ad applicare con troppa ortodossia ideali astratti*, ponendo come unico limite alla tolleranza il rispetto dei *diritti della persona* e rendendo possibili *integrità ed interazione a basso conflitto*⁷³. I sondaggi della Commissione Europea⁷⁴ mostrano una bassa propensione degli italiani verso un modello di integrazione *assimilazionista* ed autorizzano a sperare in un simile processo. Prevale la fiducia nel mantenimento della cultura di origine degli immigrati (79% della media nazionale rispetto al 64% europeo), anche quando essa contrasti con le leggi dello Stato (69% rispetto al 39% in Europa). La medesima ricerca mette però in risalto il dato, all'apparenza contrastante, che gli Italiani ritengono di essere *piuttosto razzisti* nel 30% dei casi ed *un po' razzisti* nel 35%, peso che complessivamente equivale a quello dei dati sulla tolleranza⁷⁵. In realtà se la permanenza di un simile atteggiamento nell'età scolare è vista come frutto delle condizioni ambientali, si può anche spiegare la dissonanza tra le due posizioni con una percezione

⁷¹ Cfr. *ivi*, p. 32. Ciò corrisponderebbe a quanto nella tabella riassuntiva di p. 39 è indicato come *integrazione indiretta*. Il Regolamento di attuazione della L. 40/98, rafforzando la delega alla società civile, ne ha ulteriormente rafforzato il ruolo avviando una politica che, in assenza di un associazionismo degli immigrati, opera nel senso della tutela e della cura con un orientamento definito *maternalista*, cfr. *ivi*, p. 51.

⁷² Cfr. *ivi*, p. 34.

⁷³ Cfr. *ivi*, pp. 34-35.

⁷⁴ Cfr. EUROPEAN COMMISSION, *Eurobarometer*, n. 47.1, 18-19 dicembre 1997.

⁷⁵ Cfr. G. ZINCONI, *op. cit.*, p. 35.

ormai assottigliata della distinzione tra pregiudizio e razzismo⁷⁶.

B. La scuola nel rapporto della Commissione

«Se c'è un settore che sarà rivitalizzato dall'immigrazione è la scuola»⁷⁷. Se essa rappresenta la *principale sede di esercizio di interazione positiva*, va detto che essa deve far fronte alla particolare fascia di età dei suoi *utenti più disposti a costruire la dicotomia conflittuale noi/loro*⁷⁸. Nel medio e lungo periodo l'afflusso di studenti stranieri⁷⁹ sembra destinato a compensare il declino delle iscrizioni degli Italiani. Si sottolinea l'importante ruolo svolto, tra gli altri, dalle IRRSAE e dai Centri territoriali permanenti (Ctp) istituiti dal Ministero della Pubblica Istruzione con Ordinanza 455/97 ed apprezzati nel documento del CNEL del 1999 per la funzione svolta nella formazione degli adulti⁸⁰. Va detto che l'Italia ha ratificato con la L. 27 maggio 1991, n. 176 la Convenzione ONU del 1989 sui diritti del fanciullo, stabilendo che l'istruzione rappresenta, anche per gli ir-

⁷⁶ «Il pregiudizio è un risparmio mentale, così come lo sono le generalizzazioni. La difficoltà a ragionare fuori dal pregiudizio o dalla generalizzazione si coglie se spostiamo i riflettori dai cittadini agli stranieri», *ivi*, p. 37.

⁷⁷ *Ivi*, p. 78.

⁷⁸ Cfr. *ivi*, p. 81.

⁷⁹ Passati da 13.669 nell'a.s. 1989-90 agli 85.522 nel 1998-99; quest'ultimo dato indica un'incidenza dell'1,09% sul complesso della popolazione scolastica, ben al di sotto di altri paesi europei, ed è inferiore al 2,5% che rappresenta il peso degli immigrati rispetto alla popolazione italiana. Almeno il 30% delle classi accoglie uno studente straniero. Uno studio della Caritas (*Immigrazione e scuola*, 1998), evidenziando comunque un radicamento nel nostro tessuto sociale, mette in risalto un peso decrescente degli immigrati a partire dalla scuola elementare risalendo fino alle medie superiori, dove la presenza degli immigrati sarebbe più forte negli istituti professionali. Un ulteriore fattore di complessità è introdotto dai ricongiungimenti familiari, che rendono ancor più difficile da gestire l'inserimento di soggetti già secolarizzati facendo salve le molteplici e spesso antitetiche esigenze di rispettare il curriculum scolastico pregresso, impedire discrepanze rispetto all'età anagrafica degli alunni, evitare l'eccessiva concentrazione di immigrati in un medesimo gruppo, fare salvo l'apprendimento della lingua (si veda la C.M. 205/90).

⁸⁰ Cfr. G. ZINCONI, *op. cit.*, p. 79.

regolari, non solo un diritto, ma anche un obbligo. A fronte di questo riconoscimento occorre notare che un'effettiva revisione è cominciata solo con la C.M. 8 settembre 1989, n. 301⁸¹ (lo stesso anno in cui la Convenzione di New York sanciva i principi del rispetto dell'identità culturale dell'alunno e del diritto all'educazione) e ciò malgrado la *Dichiarazione dei diritti del fanciullo* del 1959 e la Direttiva Cee 486/77 sulla formazione dei figli dei lavoratori migranti. Una tappa importante di questo percorso è ad esempio la C.M. 31 dicembre 1991, n. 400 «Iscrizione degli alunni alle scuole materna, elementare, d'istruzione secondaria di I e II grado»⁸², a partire dalla quale è stato progressivamente abolito lo strumento dell'iscrizione con riserva degli alunni privi del possesso di soggiorno, sopprimendo la ratifica ministeriale e concedendo al diritto all'istruzione un ruolo preminente.

La funzione svolta dalla società civile va riconosciuta e potenziata in funzione sussidiaria o supplente rispetto al settore pubblico, che soffre di una certa rigidità sul piano logistico, soprattutto in rapporto al tema cruciale dell'insegnamento della lingua italiana; tuttavia il mantenimento della lingua di origine potrebbe addirittura costituire una risorsa economica importante per l'apertura dei mercati internazionali. Dunque è necessario sostenere le lingue delle principali comunità ed incentivare la formazione di «insegnanti pilota», che approfondiscano la conoscenza delle strutture linguistiche e delle culture straniere ponendosi come supporto ai colleghi. L'immigrazione ha investito totalmente, messo alla prova e in buona parte ridisegnato la cosiddetta professionalità docente e l'innovazione didattica. La mobilitazione delle risorse della scuola inizia già con la L. 270/82 che dispone l'assegnamento degli insegnanti alle attività di sostegno e recupero nei casi di difficoltà di apprendimento e prosegue con la Riforma delle scuole elementa-

⁸¹ «Inserimento degli stranieri nella scuola dell'obbligo, promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio».

⁸² E successivamente dalla C.M. 7 marzo 1992, n. 67.

ri del 1990, che sancisce la possibilità di destinare parte del monte orario al recupero individualizzato degli stranieri. La formazione degli insegnanti è divenuta in questo panorama un fattore chiave, già individuato dalla pronuncia del CNPI del 1990 e disciplinato nelle sue linee strategiche dalla Direttiva 3 settembre 1999, n. 210 sulla formazione degli insegnanti nelle scuole ad alto processo migratorio.

C. Senso e ruolo dell'educazione interculturale e suoi aspetti normativi

L'educazione interculturale, si legge nel *Rapporto*, si lega quindi all'educazione all'Europa e alla mondialità, all'educazione ai diritti umani e alla pace, alla cooperazione internazionale e allo sviluppo e inquadra l'inserimento degli alunni stranieri nell'ambito di un contesto più generale di integrazione reciproca tra «altri»⁸³.

L'opzione interculturale è fondamentale per il superamento degli stereotipi ed infatti lo studio dell'Ispo conferma la relazione diretta tra conoscenza e tolleranza; «gli scenari migratori impongono di rivedere le regole della convivenza scolastica e di riscrivere i progetti educativi»⁸⁴. Se ciò è accaduto, va evidenziato però che solo alla fine degli anni Ottanta un rapporto del *Centre for Educational Research and Innovation* riscontrava in Italia una politica multiculturale limitata a quelle minoranze linguistiche che fossero per tradizione dislocate sul suolo nazionale⁸⁵. La posizione degli organi dello Stato verso il fenomeno migratorio, si commenta sempre nel *Rapporto*, è passata attraverso le fasi dell'«assenza del problema» fino agli anni '70, della «disattenzione» nella prima metà degli anni '80 e dell'«emergenza» dalla seconda metà del decennio, per giungere

⁸³ G. ZINCONI, *op. cit.*, p. 250. Sulle diverse soluzioni adottate in Europa cfr. M. TAROZZI, *La mediazione educativa. Mediatori culturali tra uguaglianze e differenze*, Bologna 1998 e G. CAMPANI, *Educazione interculturale. Sistemi educativi a confronto in Europa. Dispensa del corso di specializzazione in pedagogia interculturale*, Università di Roma Tre 1999.

⁸⁴ G. ZINCONI, *op. cit.*, p. 233.

⁸⁵ Cfr. CERI, *One school, many cultures*, Paris 1989, p. 19.

ad una visione organica e strutturata del problema solo con la legge del '98. Le fluttuazioni e la mutata composizione del *bacino di utenza* non sono affrontabili con semplici aggiustamenti; la revisione comporta modifiche strutturali, con un impianto progettuale che faccia fronte da un lato al rischio del collasso del sistema, dall'altro all'esigenza di innovazione. Il cambiamento va attuato attraverso l'obiettivo, tutt'altro che minimalista ed anzi il solo realisticamente perseguibile, di un'*integrazione ragionevole*, tenendo conto della particolarità della situazione italiana, che *non appartiene totalmente all'orizzonte multiculturale, né a quello interculturale e nemmeno ad un astratto cosmopolitismo*⁸⁶. Il ruolo dell'interculturalità ha avuto un'evoluzione fin dalla C.M. 207/87, che si pronunciava su «Scolarizzazione alunni zingari e nomadi nella scuola materna, elementare e media di I° grado», e dalla già citata C.M. 8 settembre 1989, n. 301⁸⁷ per la valorizzazione della cultura d'origine e l'apprendimento della lingua italiana⁸⁸. Successivamente il binomio interazione-arricchimento è stato sottolineato dalla C.M. 25 luglio 1990, n. 205 sull'educazione interculturale⁸⁹, il cui valore è confermato con pronuncia del CNPI 23 aprile 1992⁹⁰.

La C.M. 205 è fondamentale proprio per l'individuazione dell'importanza cruciale dell'educazione interculturale, che «avvalora il significato di democrazia, considerando che la diversità va pensata quale risorsa positiva per i complessi processi di crescita della società e delle persone»; ad essa perciò è ri-

⁸⁶ Cfr. G. ZINCONI, *op. cit.*, p. 245.

⁸⁷ «Inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo».

⁸⁸ Essa era stata preceduta dalla L. 943/86 che delegava alle Regioni l'istituzione di corsi di lingua e cultura per gli stranieri e dalla C.M. 29 luglio 1986, n. 233 sui corsi di istruzione per gli adulti; tali corsi vennero successivamente ripresi in considerazione dalla C.M. 28 giugno 1990, n. 176 e dalla C.M. 21 ottobre 1991, n. 312.

⁸⁹ «La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale».

⁹⁰ Diffusa tramite la C.M. 28 aprile 1992, n. 122 intitolata «Pronuncia del CNPI sull'educazione interculturale nella scuola».

conosciuta ed assegnata una funzione di «promozione delle capacità di convivenza costruttiva in un tessuto sociale multiforme». Dobbiamo ricordare anche la successiva pronuncia del CNPI (24 marzo 1993) su «Razzismo ed antisemitismo oggi: il ruolo della scuola»⁹¹, che individua nell'interculturalità lo strumento fondamentale di lotta ed apre la via a provvedimenti che la riaffermano come momento privilegiato della convivenza democratica⁹² ed all'ampliamento dello spazio dell'educazione civica⁹³. La C.M. 73/94 raccoglie in sostanza gli aspetti qualificanti della ricerca e delle linee indicate dai documenti precedenti, sottolineando da un lato la centralità della scuola e con-

⁹¹ Diffusa tramite C.M. 27 aprile 1993, n. 138 intitolata «Pronuncia del CNPI su razzismo e antisemitismo oggi: ruolo della scuola».

⁹² C.M. 2 marzo 1994, n. 74 «Il dialogo interculturale e la convivenza democratica».

⁹³ Direttiva ministeriale 8 febbraio 1996, n. 58 e C.M. 25 ottobre 1996, n. 672. Solo per citare esempi recenti, la Rastelli Filena segnala un Progetto integrato del Provveditorato agli studi di Terni, che ha come fulcro la Carta Europea dei Diritti redatta dalla Convenzione su incarico del Consiglio Europeo di Colonia; tutto ciò segna una nuova concezione dell'Europa, che passa da «spazio economico» a «spazio dei diritti», cfr. A. RASTELLI FILENA, *Progetto integrato: formazione alla pace, alla democrazia, alla legalità. Considerazioni sulla Carta Europea dei Diritti*, in «Scuola d'Europa», anno XLII, n. 4, ottobre 2000, pp. 24-25. Anche Marseglia indica nel raccordo al panorama europeo un elemento portante per la scuola e guarda al policentrismo come condizione fondamentale della società odierna, cfr. S. MARSEGLIA, *La formazione tra autonomia e multiculturalità*, in «Scuola d'Europa», anno XLII, n. 3, settembre 2000, p. 8 sgg. L'autonomia sarebbe strumento privilegiato per rispondere alle sollecitazioni che essa produce e si articola nelle dimensioni dell'apprendimento organizzativo e della *progettualità*, cfr. G. PETRACCHI, *op. cit.*, p. 6 sgg. Il policentrismo è in sostanza l'affermazione ed il riconoscimento della diversità, assunta come valore fondante sia nel *Libro Verde dell'Unione Europea* (1993), che pone tra gli obiettivi dell'istruzione la formazione di una cittadinanza europea intesa come tolleranza e rispetto delle diversità culturali ed etniche, sia nel *Libro Bianco* (1996) che trova nell'insegnare e nell'apprendere le due coordinate fondamentali per una società conoscitiva nell'esigenza di flessibilità e di apertura; solo così è possibile un approccio cognitivo alla diversità. Marseglia rileva tuttavia che «manca uno studio organico sul ruolo che la multiculturalità viene a giocare sulla riflessione pedagogica, sulla funzione di rivoluzione culturale che essa viene a svolgere e che la pedagogia deve assumere, vivere e porre al centro del dibattito culturale», S. MARSEGLIA, *op. cit.*, p. 11.

nettendola, dall'altro, ad Enti locali ed associazioni⁹⁴. Il Testo Unico⁹⁵ assegna alle differenze linguistiche e culturali un valore forte per il rispetto e la tolleranza, facendo della scuola il luogo dell'accoglienza di tali diversità ed un'occasione di crescita. Il paradosso cui va incontro la scuola è quello di una serie di «strategie di affiancamento» che non riescono ad anticipare e governare il cambiamento; si apre una spaccatura tra l'orizzonte simbolico rappresentato dalle affermazioni di principio del legislatore e la permanenza del pregiudizio e della chiusura nella quotidianità⁹⁶. Una politica di integrazione impone di uscire dalla logica dell'emergenza e di passare dalla preoccupazione dell'accesso a quella della partecipazione e del successo educativo e scolastico.

D. Un'appendice sul quadro legislativo delle Regioni Marche ed Umbria sul rapporto scuola ed immigrazione

Per quanto concerne le Marche⁹⁷ il termine di riferimento è

⁹⁴ Massa sottolinea che nel 1985 i programmi della scuola elementare già ponevano l'esigenza di combattere stereotipi e pregiudizi verso persone e culture attraverso un'educazione alla diversità; tale esigenza venne ribadita dalla L. 148/90 tra le finalità della riforma della scuola elementare. La C.M. 73/94 invitava le scuole di ogni ordine e grado a promuovere una convivenza democratica tramite il dialogo, allo scopo di combattere pregiudizi e sopraffazione attraverso un'educazione interculturale. Per realizzare un'effettiva apertura cognitiva alla diversità, scrive l'autrice, è necessario un progetto educativo, che passi naturalmente attraverso una *radicale e sistematica ridefinizione dei curricula* e l'insegnamento della storia e delle lingue sono individuati come le due aree privilegiate di tale riprogrammazione, cfr. M. MASSA, *L'interculturalità e i suoi problemi educativi nella scuola di base*, in «Scuola d'Europa», anno XLII, n. 4, ottobre 2000, pp. 26-27.

⁹⁵ D.L.vo 25 luglio 1998, n. 286, «Testo Unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero».

⁹⁶ Cfr. B. LOSITO, *Italy: Education for Democracy in a Changing Democratic Society*, in J. TORNEY PURTA-J. SCHWILLE-J. AMADEO (a cura di), *Civic Education across Countries: Twenty-four National Case Studies from the Iea Civic Education Project*, Amsterdam 1999, p. 395 sgg.

⁹⁷ A questo proposito rinvio a A. MOSCONI, *L'Educazione allo Sviluppo: l'esperienza nella Provincia di Ancona*, Facoltà di Economia dell'Università di

costituito dalla L.R. 2 marzo 1998, n. 2 «Interventi a sostegno dei diritti degli immigrati», legge che dispone circa la tutela dell'identità culturale e della valorizzazione del patrimonio di origine, sottolineando all'art. 10 la centralità della collaborazione tra le istituzioni (scuola ed enti locali) e associazioni iscritte al registro regionale, per promuovere e sostenere «a) corsi di lingua e cultura italiana finalizzati anche all'inserimento nelle scuole dell'obbligo; b) insegnamenti integrativi nella lingua e cultura di origine, in particolare nella scuola dell'obbligo, mediante l'impiego di insegnanti di lingua madre; c) iniziative e progetti di educazione interculturale nella scuola e nel territorio; d) corsi formativi rivolti principalmente agli insegnanti ed agli operatori degli enti locali che sono a contatto quotidiano con gli immigrati; e) iniziative sociali ricreative volte a promuovere l'espressione, la conoscenza e l'integrazione delle diverse culture ed a favorire un clima di reciproca comprensione per prevenire fenomeni di discriminazione ed intolleranza razziale e di xenofobia». L'art. 13 prevede il concorso della Regione nella «formazione di borse di studio per studenti residenti immigrati provenienti da paesi non appartenenti alla UE» tramite corresponsione agli ERSU regionali di un apposito fondo. La Regione, inoltre, recita l'art. 17, opera sul territorio in collaborazione con Comuni e Comunità montane per «a) rimuovere gli ostacoli di ordine economico, sociale e culturale che impediscono il concreto accesso dei minori stranieri ai servizi per la prima infanzia, alla scuola materna, alla scuola dell'obbligo e per assicurarne se del caso la gratuità; b) facilitare l'accesso all'istruzione secondaria superiore degli immigrati meritevoli ed in difficili condizioni economiche, mediante la concessione di specifiche borse di studio agli stessi riservate». Infine l'art. 18 prevede l'utilizzo di «immigrati esperti e qualificati» da parte dei suddetti Comuni e delle comunità montane «per la realiz-

Ancona, a.a. 1999-2000, un lavoro estremamente documentato, che all'analisi chiara ed organica della realtà provinciale premette un approfondito quadro teorico sulle dinamiche interculturali ed un'esauriente rassegna sul piano giuridico ed istituzionale.

zazione di quanto previsto dalla presente legge», delineando un ambito di azione per la mediazione culturale.

La normativa di riferimento per la Regione Umbria è costituita dalla L.R. 10 aprile 1990, n. 18 («Interventi a favore degli immigrati extracomunitari») ⁹⁸. L'art. 12 è dedicato agli interventi per il diritto allo studio ⁹⁹; in esso è sottolineata la partecipazione attiva dei Comuni, che «promuovono e sostengono in particolare iniziative volte a facilitare i processi di integrazione ed apprendimento scolastico dei cittadini provenienti da Paesi extracomunitari» e si attribuiscono alla Regione le «iniziative volte alla concessione di borse di studio riservate a cittadini provenienti da Paesi extracomunitari meritevoli ed in difficili condizioni economiche» nella fascia dell'istruzione secondaria. In ambito universitario è l'ERSU a dover promuovere e sostenere il diritto allo studio attraverso le specifiche provvidenze nell'ambito delle somme ad esso assegnate annualmente. Le disposizioni del legislatore all'art. 12 vanno inquadrare nel contesto fornito dall'art. 14, che si occupa di «Integrazione, identità culturale e interculturalità»; l'integrazione sociale, si legge, è fondata sul rispetto dell'identità culturale e «tende a valorizzare il patrimonio d'origine favorendo le interrelazioni culturali all'interno della società regionale». Tutto ciò richiede il mantenimento dei «legami linguistici e culturali con i Paesi d'origine» e la realizzazione di un'educazione interculturale volta a favorire

⁹⁸ All'art. 1 compare già il forte impegno della Regione in rapporto alle valenze sociali e culturali del fenomeno migratorio; si legge al comma 2: «La Regione dell' Umbria promuove interventi volti ad assicurare ai cittadini provenienti da Paesi extracomunitari: a) l'effettivo e paritario godimento dei diritti, con particolare riferimento al lavoro, alle prestazioni sociali e sanitarie, all'abitazione e alla scuola; b) l' inserimento nel tessuto sociale, culturale ed economico della regione; c) la tutela e valorizzazione del patrimonio culturale d'origine».

⁹⁹ La rimozione degli ostacoli di natura economica e sociale è regolata dalla normativa di riferimento, la L.R. 23 dicembre 1980, n. 77 sugli «Interventi per il diritto allo studio», al cui art. 4 è fatto espresso riferimento, inserendo tra i suoi destinatari anche i cittadini provenienti da Paesi extracomunitari in possesso dei requisiti previsti.

la reciproca comprensione attraverso la conoscenza¹⁰⁰. Benché le disposizioni dell'art. 10 sui servizi sanitari eccedano l'area di interesse di questa ricerca, ritengo che ad esso vada fatto cenno per il rilievo posto dal legislatore nell'interazione tra erogazione del servizio e cultura dell'utente «in considerazione dei problemi e dei rischi di sofferenza psicologica legati alle trasformazioni della nostra società»; in base a tale circostanza è prevista una convenzione della Regione con l'Istituto italiano di igiene mentale transculturale, allo scopo di promuovere ricerche cliniche epidemiologiche sulla morbilità psichiatrica in ambito multiculturale, la formazione professionale di operatori, la promozione di specifici programmi di intervento e l'informazione e l'aggiornamento sui problemi di una società multiculturale¹⁰¹.

¹⁰⁰ «Art. 14 (Integrazione, identità culturale e interculturalità). 1. la Regione riconosce ai cittadini provenienti da Paesi extracomunitari il diritto alla integrazione sociale, nel rispetto della propria identità culturale e tende a valorizzare il patrimonio d'origine favorendo le interrelazioni culturali all'interno della società regionale. 2. A tal fine promuove e sostiene: a) corsi di lingua e cultura italiana, di norma attraverso apposite convenzioni con soggetti idonei e con particolare riferimento all'Università italiana per stranieri; b) iniziative atte a favorire il mantenimento dei legami linguistici e culturali con i Paesi d'origine, anche in collaborazione con le sedi di rappresentanza degli stessi; c) insegnamenti integrativi nella lingua e cultura d'origine; d) iniziative idonee al mantenimento della cultura d'origine con particolare riferimento a religione, abitudini alimentari, vita sociale e tradizioni; e) incontri diretti di educazione interculturale fra cittadini provenienti da Paesi extracomunitari e scuole, indirizzati principalmente agli alunni della fascia dell'obbligo, nel rispetto delle competenze dell'autorità scolastica; f) iniziative sociali e ricreative volte a favorire un clima di reciproca comprensione fra la società umbra ed i soggetti di cui al comma 1; g) iniziative volte a promuovere la conoscenza delle diverse culture; h) iniziative culturali volte in particolare a far conoscere e valorizzare le capacità espressive dei cittadini provenienti da Paesi extracomunitari. 3. la Regione al fine di realizzare gli interventi di cui al comma 2 stimola e sostiene in particolare l'azione degli enti locali, delle Università, delle scuole, delle associazioni culturali e del tempo libero che operano nel campo dell'immigrazione».

¹⁰¹ Altri riferimenti all'argomento possono essere reperiti nell'art. 2 della L.R. 21 ottobre 1981, n. 69 («Norme sul sistema formativo regionale») successivamente modificata dalla L.R. 14/91 («Ulteriori modificazioni ed integrazioni della L.R. 21 ottobre 1981, n. 69») e nella L.R. 5 dicembre 1997, n. 40 («Ulteriore modificazione della L.R. 10 aprile 1990, n. 18»).

E. Autonomia e progetto: il Piano dell'Offerta Formativa

Prima di esaminare due proposte sull'intercultura, sarà utile qualche considerazione sugli strumenti di cui è stata dotata la scuola in questa fase di trasformazione. Nel momento in cui scrivo queste pagine non è chiaro quali saranno le sorti dell'ormai famigerato *riordino dei cicli*; la grande incertezza sulle linee di condotta degli organi preposti e la conseguente mancanza di un quadro normativo chiaro e definito non consentono di parlare delle linee di evoluzione con un'approssimazione ragionevole. È paradossale che il presente sia l'unica dimensione temporale consentita alla scuola, che da un lato crede o spera di aver perso il passato per la parte per cui è *riformata*, dall'altro non ha futuro a causa dell'incertezza sulle linee politiche che la riguardano; in mezzo a tutto questo essa si trova a dover gettare un ponte verso l'avvenire, ad ipotecarlo senza sapere se e come potrà effettivamente affrontarlo. In ogni caso si può dire che il principio dell'autonomia dovrebbe consentire una maggiore flessibilità in rapporto ai reali bisogni di apprendimento dei giovani, nel rispetto del *diritto ad apprendere*, individuato come nuovo diritto di cittadinanza¹⁰².

L'assetto istituzionale dell'istruzione¹⁰³ è stato profondamente mutato dalla L. «Bassanini 1», 59/97¹⁰⁴, che disciplinando la riforma della pubblica amministrazione sancisce, all'art. 21, il principio dell'*autonomia* scolastica, intesa in termini organizzativi e didattici. A suffragare l'importanza di questo mutamento va citato l'art. 1 del successivo *Regolamento sull'autonomia* (D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275)¹⁰⁵, che definisce que-

¹⁰² Cfr. M. TORTORICI-G. RODANO-A. D'ELIA, *Domande di ieri e di oggi sull'autonomia scolastica*, in AA.VV., *Autonomia 2000*, Quaderno n. 3 di *Iter Scuola cultura e società*, supplemento al n. 7 gennaio-aprile 2000, p. 121.

¹⁰³ Cfr. *ivi*, p. 120 sgg.

¹⁰⁴ «Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa».

¹⁰⁵ Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della L. 15 marzo 1997, n. 59.

st'ultima come «garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale [che] si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento». Il quadro definito dalla L. 59/97 va altresì inserito in una serie di provvedimenti, che sottolineano ed accrescono il ruolo dell'autonomia; basi pensare a quanto è disposto dalla L. 10 dicembre 1997, n. 425¹⁰⁶ sul nuovo esame di stato ed ai percorsi flessibili che essa contempla, alla L. 24 giugno 1997, n. 196 sul ruolo della formazione professionale all'interno dei rapporti tra Stato e Regioni¹⁰⁷, alla L. 20 gennaio 1999, n. 9¹⁰⁸ sull'innalzamento dell'obbligo scolastico, alla L. 17 maggio 1999, n. 144, che istituisce un sistema comune di crediti tra le varie agenzie di formazione¹⁰⁹. Tutto ciò, senza indugiare oltre sugli innumerevoli aspetti della legislazione, può far comprendere quali e quante siano le possibilità assegnate alle scuole per un approccio diversificato e insieme coerente alle esigenze di una società dalle molteplici culture.

Con una determinazione sintetica, una tra le tante, si può dire che il Piano dell'Offerta Formativa

definisce le strategie generali adottate dalla scuola per miglio-

¹⁰⁶ «Disposizioni per la riforma degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore».

¹⁰⁷ «Norme in materia di promozione dell'occupazione».

¹⁰⁸ «Disposizioni urgenti per l'elevamento dell'obbligo di istruzione».

¹⁰⁹ «Misure in materia di investimenti, delega al Governo per il riordino degli incentivi all'occupazione e della normativa che disciplina l'INAIL, nonché disposizioni per il riordino degli enti previdenziali». Si legge all'art. 68: «le competenze certificate in esito a qualsiasi segmento della formazione scolastica, professionale e dell'apprendimento costituiscono credito per il passaggio da un sistema all'altro».

rare la qualità dei propri processi formativi, nonché le linee di intervento mirate a ridefinire/riqualificare le diverse professionalità degli operatori¹¹⁰,

dunque in un POF la scuola mette in luce la *sua* cultura intesa come capacità di enucleare problemi e studiare soluzioni ad un livello complesso. Il POF rappresenta uno tra i differenti aspetti del rapporto che si sta cercando di instaurare tra cittadini ed istituzioni; si tratta in sostanza della Carta del cittadino, in base alla quale si dovrebbe sapere che impegni un ente erogatore di un servizio si assume e come pensa di far fronte ad essi. In ambito scolastico ciò è accaduto fin dal 1995 con il PEI (Progetto educativo di istituto), previsto dal Contratto Collettivo Nazionale¹¹¹ e dallo «Schema generale di riferimento della carta dei servizi scolastici»¹¹²; successivamente il succitato Regolamento 275/99 ha fissato i caratteri fondamentali del POF all'art. 3 del Capo II¹¹³. La sua redazione mostra la pluralità delle istanze cui deve far fronte; infatti esso è elaborato dal collegio dei docenti, sulla base di indirizzi generali e scelte generali di gestione ed amministrazione definiti dal Consiglio di circolo o di istituto; questi devono formularli in base a pareri e proposte di organismi e associazioni, anche di fatto, dei genitori e degli studenti nel caso di scuole secondarie superiori. Si tratta in effetti di un «documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche», a sottolineare che esso «riflette le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico del territorio».

¹¹⁰ M. MASUELLI-A. BUFFONI, *Verso la costruzione del Piano dell'Offerta Formativa*, in AA.VV., *Autonomia 2000 ...*, cit., p. 99.

¹¹¹ Contratto Collettivo Nazionale del Comparto scuola, sottoscritto il 4 agosto 1995 e pubblicato su suppl. ord. n. 109 alla G.U. 5 settembre 1995, n. 207.

¹¹² D.P.C.M. 7 giugno 1995 pubblicato sulla G.U. 15 giugno 1995, n. 138.

¹¹³ «Autonomia didattica ed organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo».

Il POF e la flessibilità che *promette* paiono calzare perfettamente alle iniziative che prenderò in esame; esse si segnalano come momenti esemplari del raccordo tra scuola e territorio in un rapporto di scambio di competenze e di arricchimento continuo. Infatti se progettuale è la natura di questo documento, lo è anche quella dell'interculturalità, come osserva Rizzi:

l'interculturale è un progetto, è il passaggio dal multicultural, inteso come coesistenza di differenti culture, ai processi di reciproca conoscenza, di mutuo rispetto e di fattiva collaborazione, all'integrazione dialettica con i nuovi soggetti¹¹⁴.

ESCI e CIDIS, due proposte per l'educazione interculturale nel Centro Italia

La pagine che seguono sono dedicate all'esame di due tra le innumerevoli proposte interculturali presenti sul territorio nazionale. I casi scelti (CIDIS ed ESCI) hanno solo un valore esemplare; è fin troppo chiaro che accanto a loro potrebbero figurare molte altre associazioni. Li ho scelti perché appartengono ad un tessuto socio economico che mi è familiare e perché nel Centro Italia, così *silenzioso* e *poco visibile*, forse non ci si aspetterebbe nemmeno di trovarli. Sono senz'altro questa *scarso* visibilità sui media e la mancanza di grandi città a spingerci a trascurare la trasformazione radicale che è in atto in regioni come le Marche e l'Umbria. Dunque nulla di strano che a Perugia, città universitaria con una vocazione dichiarata all'accoglienza di stranieri, si siano sviluppati interessi e competenze specifiche sui problemi che affrontiamo; e neppure nulla di strano che in una regione con un solido tessuto economico come le Marche si cominci ad avvertire la centralità delle istanze poste dall'immigrato. Da parte mia, lo ripeto, si tratta solo di un primo passo, con lo scopo di evidenziare la funzione estre-

¹¹⁴ F. RIZZI, *L'unità dalla diversità*, in «Scuola e didattica», n. 8, 1 gennaio 2001, anno XLVI, p. 10.

mamente rilevante della società civile nel sostegno alle istituzioni; in seguito sarà senz'altro necessario analizzare crescenti livelli di complessità sociale, laddove la pluralità diventa motivo di tensione, di convivenza difficile. Forse i nostri *spazi* un po' più *larghi* (chissà per quanto ancora) ci permettono di guardare all'immigrazione con minori angosce e con la prospettiva di far tesoro delle esperienze altrui; se sapremo godere di questo vantaggio potremo realmente accogliere e non semplicemente ospitare.

A. L'attività dell'ESCI

Il Centro Volontari Marchigiani è legato alla FOCSIV dal 1978 e da allora i suoi volontari lavorano in numerosi paesi in via di sviluppo nel quadro di iniziative sostenute dal Ministero degli Affari Esteri e dalla UE. L'ESCI (Educazione allo Sviluppo e Cooperazione internazionale, Educazione alla solidarietà, comprensione, interculturalità) è una sigla che dal 1982 è stata aggiunta a CVM a testimoniare il forte impegno di questa ONG nel promuovere l'educazione allo sviluppo ed i temi dell'interculturalità attraverso un'attività di formazione, che nell'area di nostro interesse ha dato vita ad attività rivolte agli operatori scolastici. A partire dai primi anni Ottanta è stato instaurato un rapporto di stretta collaborazione col Professor Damiano, allora titolare della Cattedra in Pedagogia interculturale presso l'Università di Brescia ed attualmente ordinario di Didattica Generale presso l'Università di Parma; sono nati così i corsi residenziali di formazione per formatori di formatori (FF) e quelli di aggiornamento per docenti in servizio (FIS) e insegnanti in pre-servizio (FPS).

Per delineare le basi culturali su cui poggia l'attività dell'ESCI-CVM mi servirò delle parole di Andrea Mosconi, che in una pregevole tesi di laurea, ha condensato i risultati del suo studio meticoloso sul tema dell'Educazione allo Sviluppo nella provincia di Ancona:

I corsi ESCI-CVM seguono l'ambizioso programma di rifondazione dell'etica secondo le linee programmatiche di Sundermeier, educando al rispetto della propria ed altrui diversità (etica del rispetto), alla comprensione dello sviluppo degli altri popoli

come pre-requisito per capire il proprio (etica della reciprocità) e alla solidarietà attraverso la cooperazione. Affermando la necessità del rispetto per ogni diversità il CVM ostenta la sua ispirazione al pensiero di Lévinas, ma anche Gandhi costituisce un riferimento essenziale, specie quando si afferma che la cultura della pace deve essere lo strumento con il quale ci si avvicina all'Altro e che mezzi e fini sono entrambi della stessa natura, non violenti ed accoglienti il nuovo e diverso da sé¹¹⁵.

Parlare di educazione interculturale significa sempre meno rivolgersi ad un settore specifico della pedagogia; ormai il suo paradigma epistemologico e l'intero dominio della disciplina sono coestesi. Tornano alla mente le parole di Delors, secondo cui l'educazione fornisce carte e bussola con cui navigare in un mondo complesso ed agitato¹¹⁶. Trovo interessante che nel momento in cui la pluralità dei saperi arricchisce, ma rischia anche di spezzare e disperdere l'unità dell'individuo, sia presente un forte richiamo ad una «nuova etica pedagogica», alla costruzione di nuovi curricula scolastici attenti alla dimensione affettivo-relazionale, per evitare lo «smarrimento» etico¹¹⁷. L'unità dialogica ed il suo fondamento etico sono proprio le coordinate del tentativo esperito dal gruppo ESCI. Non si tratta solamente di costruire un rapporto tra soggetti la cui differenza culturale sia decisa su basi etniche, poiché l'obiettivo è leggere nell'intercultura l'apertura verso l'alterità, qualunque sia la provenienza dei suoi portatori. Perciò, ricorda Giovanna Cipollari, nella proposta pedagogica ESCI è centrale la ricerca di «uno statuto ed un codice condiviso all'Etica interculturale»¹¹⁸ ed alla scuola va riconosciuta una re-

¹¹⁵ A. MOSCONI, *op. cit.*, p. 144.

¹¹⁶ Cfr. J. DELORS, *L'éducation: un trésor est caché dedans*. Rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, présidée par Jacques Delors, in *International Commission On Education For the Twenty-First Century*, Paris 1996, p. 91.

¹¹⁷ Cfr. V. BANDI-L. SANNINO, *Le motivazioni culturali ed educative del POF*, in «Scuola e didattica», n. 5, 1 novembre 2000, anno XLVI, p. 18.

¹¹⁸ M. FILIPPONI-G. CIPOLLARI (a cura di), *La ricerca didattica per un'etica interculturale*, Ancona 2000, p. 15.

sponsabilità forte nel processo di cambiamento in questa direzione, tanto da doverlo considerare come sua «regola aurea»¹¹⁹.

L'elaborazione della base metodologica per questo programma lega l'interculturalità a due concetti fondamentali ed agli ambiti da essi definiti: la *Nuova Ricerca Didattica* e la *Didattica per Concetti*. Nella NRC, rammenta il professor Damiano, l'insegnante è «fonte della didattica» e non più un semplice esecutore; il ruolo meramente applicativo di modelli stabiliti in altre sedi istituzionali, a cui era costretto, veniva tradizionalmente assunto con poca convinzione e perciò con scarsa fedeltà, generando addirittura inconsapevoli sincretismi¹²⁰. La forza propositiva della NRC si basa sulla costruzione *sul campo* di *protocolli di osservazione* dell'attività didattica e, di conseguenza, sulla crescente e consapevole adesione degli insegnanti, con un processo circolare e positivo di continua revisione ed adattamento. La Didattica per Concetti, nata negli anni '80 dalle proposte del gruppo ESCI della FOCSIV, si lega alla NRC individuando nella *Conversazione Clinica*¹²¹ lo strumento privilegiato di ricerca per costruire il rapporto tra docente e discente, allo scopo di trasformare quest'ultimo da utente in vero soggetto, riconoscendogli una funzione contrattuale¹²². Attraverso gli stimoli pianificati e somministrati dall'insegnante nel contesto di *percorsi* da lui predisposti, la *Conversazione Clinica* mette in luce la *matrice cognitiva* dell'alunno ed i suoi *concetti spontanei*, elementi che formano il cosiddetto *ostacolo epistemologico* opposto all'apprendimento dei concetti si-

¹¹⁹ *Ivi*, p. 17.

¹²⁰ Cfr. *ivi*, p. 39.

¹²¹ «La *Conversazione Clinica* è una griglia di analisi che permette di entrare nella costruzione che il ragazzo ha fatto con i suoi materiali informativi. Compito dell'insegnante quello di evidenziare ciò che lui stesso non conosce, sia perché fa parte del suo inconscio cognitivo e sia perché egli di fatto ignora il modo in cui costruisce il sapere», G. CIPOLLARI-L. SPEGNE (a cura di), *Prepararsi all'incontro. Azione educativa e prassi interculturale*, Ancona 2001, p. 26.

¹²² Cfr. M. FILIPPONI-G. CIPOLLARI, *op. cit.*, p. 43.

stematici, che si intende trasmettergli¹²³. Va sottolineato che la Didattica per Concetti non è permissiva poiché il suo scopo è mettere in crisi i pensieri sulla realtà degli alunni e «farli discutere insieme, così che possano solidarizzare»¹²⁴. Quindi si tratta di uno strumento diagnostico che rende *plausibile* l'epistemologia spontanea, i saperi dell'alunno maturati nell'ambiente in cui vive¹²⁵; la *plausibilità* è la caratteristica che l'insegnante *deve* attribuirgli, poiché proprio su di essi *deve* lavorare, togliendo di mezzo il giudizio implicito nell'espressione «mis-concetti», giudizio di valore, *mis-conoscimento* che privilegia la visione dell'adulto¹²⁶.

Si possono raccogliere alcune interessanti osservazioni sui Modelli di I, II e III generazione utilizzando un quadro sinottico elaborato da Damiano¹²⁷; oltre ad avere uno scopo rias-

¹²³ Cfr. *ivi*, p. 44. A questo proposito si può parlare di tre metodi di osservazione: 1) naturale, basato su ciò che si guarda, ovvero ciò che si vede, insomma sulla semplice presenza dell'osservatore, che è poco selettivo e tende a trascurare la deviazione che in ogni caso l'osservazione introduce in rapporto all'oggetto; 2) partecipante che cerca di condividere il punto di vista dell'osservato, ma finisce spesso per avere una scarsa rilevanza sul piano statistico poiché parte inevitabilmente da pochi casi, ma finisce per generalizzarli (basti pensare a molte ricerche in campo antropologico); 3) strutturata, che prevede questionari e stimoli, i quali ovviano alla mancanza di selettività del primo metodo ed allo scarso peso statistico del secondo, ma finiscono spesso per cadere in un circolo vizioso, dato che con i questionari i tempi e la struttura chiusa delle risposte ai quesiti imbrigliano il fenomeno nei binari precostituiti dall'osservatore. L'invenzione piagetiana della Conversazione Clinica vorrebbe invece unire i pregi dell'osservazione strutturata a quella naturale, associando alla riprogrammabilità ed adattabilità dello strumento domanda-risposta, la maggior rilevanza garantita rispetto all'atteggiamento naturale), cfr. G. CIPOLLARI-L. SPAGNE, *op. cit.*, p. 50 sgg.

¹²⁴ M. FILIPPONI-G. CIPOLLARI, *op. cit.*, p. 44.

¹²⁵ Cfr. G. CIPOLLARI-L. SPAGNE, *op. cit.*, p. 26. Damiano sottolinea il ruolo dell'osservazione tracciando un sintetico quadro dell'evoluzione della psicologia attraverso la posizione piagetiana e quella post-piagetiana degli anni '70; questa ha consentito di capire «che il bambino ha una sua specificità che non deve essere confrontata con nessun altro pensiero, perché il bambino ha una sua coerenza, un sua plausibilità, una sua strategia ed una sua *epistemologia*», *ivi*, p. 45.

¹²⁶ Cfr. *ivi*, p. 46.

¹²⁷ Cfr. M. FILIPPONI-G. CIPOLLARI, *op. cit.*, p. 38.

suntivo esso servirà da viatico per le considerazioni che seguiranno:

G	Modelli didattici	Caratteri principali	Aspetti apprezzabili	Punti critici
I	Process-product	a) Razionalità tecnica	a) Funzione dell'insegnamento	a) Causazione fra insegnamento/apprendimento
	Pedagogia per obiettivi	b) Centralità della valutazione	b) Monitoraggio	b) Tassonomia
II	Process-learning	a) Animazione	a) Motivazione	a) Non-direttiva
	Didattica per problemi	b) Enfasi sul metodo	b) Metacognizione	b) Asistemicità
III	Process-process	a) Mediazione ecologica	a) Apprendimento come costruzione	a) Continuità tra cultura scientifica e senso comune
	Strutturalismo didattico	b) Oggetti culturali	b) Comprensività rispetto ad altri modelli	b) Insegnanti come fonti della ricerca didattica

Si può osservare che i *modelli di prima generazione* (I) sono *causalistici* e perciò basati su una tecnologia educativa; soffrono quindi dei limiti di un determinismo di tipo meccanicistico. Quelli di *seconda generazione* (II) sono centrati sulla relazione e sull'*empatia* tra insegnante ed alunno, comprimendo o eliminando addirittura il ruolo della programmazione. La novità dei *modelli di terza generazione* (III) risiede nel ruolo assunto dall'*oggetto culturale mediatore*, che sembra ovviare alla centatura sull'oggetto dell'insegnamento della prima proposta («cosa» insegnare) ed alla sua messa da parte nella seconda; la relazione tra docente e discente non viene istaurata direttamente o

empaticamente, ma l'incontro avviene in maniera mediata attraverso il lavoro sull'oggetto culturale, che non è più *nozione*, ma «schema operativo in grado di modificare le strutture cognitive»¹²⁸. Se nei primi due casi è possibile parlare, con Damiano, di «coperte corte», nel terzo dovremmo finalmente avere a che fare con una «coperta lunga»¹²⁹.

L'oggetto culturale riesce a plasmare il modo di essere dell'alunno assolvendo la funzione di *protesi mentale* capace di potenziarne l'apprendimento¹³⁰. Questa considerazione merita una chiarificazione, che si può rinvenire nel carattere del sapere moderno, basato sul fare come *sapere pratico*, che non esegue solo le direttive definite in ambito teorico, ma è esso stesso un modo di sapere¹³¹. Si realizza un'interazione positiva tra gli strumenti che costruiamo e l'aiuto che loro stessi ci danno; essa consente di modificare proprio la matrice cognitiva attraverso cui li abbiamo progettati.

Damiano individua il punto critico del processo di riforma scolastica nel fatto che si parli di *autonomia della scuola* e non *degli insegnanti*, ciò che nella programmazione acuisce la condizione di implicita subalternità del docente¹³². La legge sull'autonomia corre tuttavia il rischio di oscurare la centralità del problema degli orientamenti didattici della nostra scuola, che hanno trasformato moduli e POF da *mezzi per fare educazione in fini*; insomma non si tratta di *autonomia per l'educazione*, ma piuttosto di *educazione per l'autonomia*¹³³. Direi che da queste osservazioni di Damiano emerge l'insofferenza di molti educatori consapevoli del fatto che il braccio cartaceo dell'amministrazione, per dirla con Musil, ha seppellito la profonda crisi d'identità della scuola sotto tonnellate di POF e milioni di pa-

¹²⁸ *Ivi*, p. 37.

¹²⁹ Cfr. *ivi*, p. 38.

¹³⁰ Cfr. G. CIPOLLARI-L. SPAGNE, *op. cit.*, p. 24.

¹³¹ Cfr. *ivi*, p. 25.

¹³² Cfr. M. FILIPPONI-G. CIPOLLARI, *op. cit.*, p. 24.

¹³³ Cfr. G. CIPOLLARI-L. SPAGNE, *op. cit.*, p. 19.

ragrafi e diagrammi di flusso, annacquandola in una pluralità *acefala* di finalità. Come osserva Damiano «a scuola oggi ci si occupa di tutto ... ma il tutto crea un sovraccarico di informazioni che finiscono col generare la sindrome della *coperta corta*»¹³⁴. Questa condizione, sempre secondo Damiano, sarebbe maturata attraverso il fallimento della Didattica per obiettivi attuata negli anni '80, colpevole di aver frammentato i saperi in una miriade di obiettivi operazionali privi di una visione d'insieme; non sarebbe migliore la tendenza attuale che sostituisce gli obiettivi con *competenze, conoscenze, nuclei fondanti* e che finisce per sostituire all'aggregato delle discipline quello delle competenze¹³⁵.

Apro un breve inciso per osservare che il male più grave di cui soffre la nostra scuola è quello dell'irrilevanza, a cui si cerca una panacea nell'ordine tipografico dei documenti scolastici. Credo che i *saperi* di questa scuola che si affanna ed annaspa nel rincorrere una realtà troppo veloce, e nemmeno tanto ben fatta, siano irrilevanti. L'autonomia ha gettato la scuola nella braccia del mercato e l'*offerta formativa* è poco più di una scatola di tonno su uno scaffale. Non intendo qui fare una difesa d'ufficio della pedagogia gentiliana e del modello di scuola che le viene attribuito spesso con deviazioni e contaminazioni pesanti; a suo sfavore depone già il fatto di aver prodotto gli attuali riformatori. Si tratta di osservare come la ricerca del *nuovo ad ogni costo*, pulsione meritevole di un'accorta lettura psicanalitica, possa stravolgere le buone intenzioni di questa generazione di esperti *parricidi*. Basterebbe osservare che la scuola dei saperi si affanna a ricomporli con moduli arditi e spesso poco proponibili, con prove d'esame che, in assenza di una seria revisione dei *curricula* scolastici, produce delle pretenziose ed improbabili prove interdisciplinari. Buttare il *sapere* fuori dalla porta per farlo rientrare dalla finestra attraverso i *saperi* mi pare un po' poco; certo il *cosiddetto* modello gentiliano avrà

¹³⁴ *Ivi*, p. 20.

¹³⁵ Cfr. *ibidem*.

fatto il suo tempo, ma basterebbe un minimo di familiarità col pensiero del filosofo siciliano per comprendere che la sua ricchezza non può subire sotto ogni aspetto le conseguenze della bocciatura, che è coesenziale ai limiti di ogni attuazione storica. Più che il rifiuto si sarebbe forse dovuto cercare un dialogo, proprio in nome di quella fecondità della condivisione che oggi si va predicando da più parti, per verificare se quella *reductio ad unum* sotto la tutela della filosofia non fosse piuttosto una *intentio unitatis*, un'unità piuttosto flessibile e veramente poco dogmatica. Chiuso l'inciso.

Il curriculum scolastico ha un ruolo centrale nella realizzazione della prospettiva interculturale. Giovanna Cipollari sottolinea che «se i valori dell'interculturalità non diventano saperi, a scuola non servono»¹³⁶; dunque l'attività CVM-ESCI è soprattutto una riflessione sull'insegnamento e l'attività del formatore. Affinché la scuola si apra all'intercultura è necessario che coloro che ci lavorano acquistino una consapevolezza maggiore, che conduce poi all'immagine del sapere come rete di connessioni, alla cultura come insieme di esperienze connesse e viventi, come *inter-cultura*. Si tratta perciò di determinare le funzionalità dei processi attivati dal POF nell'interazione tra gli obiettivi e gli strumenti; reperire informazioni rilevanti consentite di attivare un processo positivo di retroazione, la cui dinamica è fondamentale.

Strumenti essenziali dell'analisi dei *curricula* scolastici sono la *mappa di Kerr* e gli *indicatori di interculturalità*. La proposta di Kerr consiste nell'individuazione della quattro variabili fondamentali che definiscono un *curriculum*: *obiettivi, valutazione, conoscenza, schooling*; essa ha la capacità di focalizzare le interrelazioni tra i quattro poli mettendo in evidenza la valenza strutturale del ricordo ed il fatto che la mancanza di interazione costituisce un fattore di debolezza di un sapere. L'obiettivo esprime l'intenzionalità del soggetto che eroga il *curriculum*¹³⁷. La

¹³⁶ *Ivi*, p. 99.

¹³⁷ In base ai rapporti istituzionali con il Ministero della Pubblica Istruzione

conoscenza si occupa dei saperi trasmessi, ad esempio se debbano essere legati all'attualità oppure inattuali, come si richiede da parte dei «saperi eccellenti»; secondo la Cipollari è necessario che si abbia particolare riguardo alla «capacità di dissonanza» e cioè al potenziale critico, che sono in grado di fornire. Ciò permette di rivedere la distinzione tra discipline e problemi, nella consapevolezza che se le prime nascono come risposte ai secondi, intorno ad essi è possibile costruire una rete interdisciplinare; ancora, se problemi e bisogni individuano una determinata concezione antropologica, ecco che antropologia ed epistemologia non possono essere scisse. Lo *schooling* è la terza variabile, che corrisponde all'insieme delle variabili organizzative del sistema scolastico: le strutture, le competenze, gli orari determinano l'impronta di una certa scuola, la sua forza ovvero la debolezza. Infine la *valutazione* costituisce il punto critico per determinare i risultati ottenuti da un'opzione didattica, sia essa rivolta al comportamento, alle conoscenze o al cambiamento. Essa costituisce uno strumento indispensabile per determinare la coerenza tra le scelte effettuate da chi insegna ed i suoi obiettivi¹³⁸. Gli *indicatori di interculturalità* sono stati individuati dai formatori ESCI all'interno di tre nuclei caratterizzati da due aree di concetti opposti, ciascuno con le proprie gradazioni: 1. finalità educative, 2. impianto curricolare, 3. formazione degli insegnanti. Si può dire sommariamente che in 1. atteggiamenti opposti sono *globalismo* e *alienismo*, mentre in 2. si ha a che fare con la visione specialistica dell'impianto *cumulativo* o quella più aperta dell'*integrativo*; infine 3. segna l'alternativa tra una scelta di tipo *settoriale*, centrata soprattutto sull'insegnamento di L2, ed una *diffusiva*, legata alla struttura dei saperi; si vede chiaramente che l'opzione a favore dei secondi termini delle coppie caratterizza un più elevato grado di apertura¹³⁹.

zione e tutto ciò che investe la programmazione ed i suoi strumenti si può classificare le fonti degli obiettivi della scuola come interne, esterne, miste, cfr. *ivi*, p. 102.

¹³⁸ Cfr. *ivi*, p. 101 sgg.

¹³⁹ Cfr. *ivi*, pp. 107-108.

Il percorso dell'ESCI è passato anche attraverso una lettura filosofica della relazione tra culture; il tentativo di fondarne l'incontro non può che avvenire nel dialogo, feconda attuazione della reciprocità dell'atto di interpretare. Questa, in sintesi, è la tesi di Roberto Mancini, docente di Ermeneutica filosofica presso l'Università di Macerata. Poiché una diffusa lettura di questa proposta, per quanto interessante, eccede i limiti e le finalità di questo contributo, mi limiterò solo ad alcune osservazioni di carattere generale. Mancini sottolinea, partendo da Buber, la centralità dell'*evento dell'incontro* in ciò che chiamiamo cultura; esso ha una «radice relazionale e metafisico-religiosa»¹⁴⁰. Va anche osservato, con riferimento al pensiero di Lévinas, che nell'Altro si coglie la gratuità e l'eccedenza, che sono poi l'essenza del dialogo; l'apertura che richiede non è che l'affidarsi in una condizione che oltrepassa ogni elaborazione teorica¹⁴¹. Insomma è questa relazione che determina la nostra visione del mondo e non la segue; per questo l'etica non è una filosofia seconda, ma è la filosofia prima; perciò Mancini parla di «etica come luogo massimo»¹⁴². Dunque la cultura ha un carattere *eventuale*, poiché nasce dell'incontro ed essa si iscrive e radica in termini spazio temporali, legandosi a luoghi ed esperienze che appartengono al suo sostrato antropologico¹⁴³; essere parte di una cultura implica la *condivisione collettiva* di ciò che consideriamo bene e male. Si dovrebbe anzi osservare che è la condivisione di un'idea del bene a generare la cultura come «risposta immediata alla mancanza di senso, all'*antincontro* per eccellenza, quello con l'assurdo»¹⁴⁴. Questo conduce ad una lettura antitetica di intercultura (come processo di condivisione) e globalizzazione. In effetti la dimensione tecnologica della globalizzazione implica il misconoscimento della radice quali-

¹⁴⁰ *Ivi*, pp. 57-58.

¹⁴¹ Cfr. M. FILIPPONI-G. CIPOLLARI, *op. cit.*, p. 56.

¹⁴² *Ivi*, p. 47.

¹⁴³ Cfr. G. CIPOLLARI-L. SPAGNE, *op. cit.*, p. 61 sgg.

¹⁴⁴ *Ivi*, p. 59.

tativa della relazione ed in ciò è fondamentalmente nichilista¹⁴⁵. Si potrebbe anche dire che si tratta di un fenomeno basato su un pensiero gerarchico, che ha come corrispettivo della valorizzazione di un elemento il disprezzo verso un altro, che fa da capro espiatorio¹⁴⁶. Alla base dell'incontro non può che esserci, in accordo con la posizione di Latouche, «una riconquista del criterio del ragionevole in opposizione ai parametri del raziocinio capitalista»¹⁴⁷. Il radicamento del pensiero nella prassi, pur con finalità e percorsi differenti, avvicina le posizioni di Mancini e Damiano e sottolinea l'unità di intenti dell'azione dell'ESCI-CVM.

Occorre però fare alcune considerazioni. Questa unità di intenti in realtà cela una profonda distanza poiché la proposta pedagogica e didattica di Damiano, sottolineando la valenza conoscitiva del fare nel pensiero moderno, ne fa inevitabilmente (e forse inavvertitamente) un portato di quella dimensione tecnologica che Mancini bolla come nichilista. Inoltre la prospettiva ermeneutica con cui Mancini costruisce la *sua* etica si radica proprio nel pensiero occidentale, filtrato dalla Grecia e da Roma, che egli critica; il punto è *se* recuperare *radicalmente* (ciò che è imposto dalla negazione che si ritiene *radicale*) la genuinità dell'eredità evangelica sia possibile all'interno di una proposta, quella ermeneutica, nata come tentativo di appropriarsi della tradizione biblica da parte di quello stesso pensiero *inautentico*, che avrebbe aperto le porte del nichilismo. Viene quindi da chiedersi e da chiedere all'autore quale titolo di autenticità possa offrire il suo tentativo, figlio di un *recupero* nichilistico, di *recuperare* quella tradizione. Insomma si tratta di

¹⁴⁵ Cfr. *ivi*, p. 65. Tale condizione sarebbe da ricondursi, secondo Mancini, alla «neutralizzazione radicale dell'eredità evangelica», che è dovuta passare attraverso la logica della necessità del mondo greco e quella dell'equità dei Romani, M. FILIPPONI-G. CIPOLLARI, *op. cit.*, p. 62.

¹⁴⁶ Cfr. *ivi*, p. 59. La fine della gratuità e la logica dell'esclusione come violenza e sacrificio sono ciò che Girard pone alla base della coesione della società, cfr. *ivi*, p. 64.

¹⁴⁷ G. CIPOLLARI-L. SPAGNE, *op. cit.*, p. 67.

vedere non tanto e non solo se l'ermeneutica possa reinterpretare se stessa (pare in effetti che non faccia altro) in vista di tale autenticità, ma se il circolo ermeneutico sia *in toto* congruente col concetto stesso di gratuità e di eccedenza che sono ascritti al messaggio della Scrittura.

B. Il programma del CIDIS/ALISEI

Il CIDIS è un'organizzazione senza scopo di lucro nata nel 1987, riconosciuta dal Ministero degli Affari Esteri e parte attiva dei progetti della Commissione dell'Unione Europea; si occupa di cooperazione internazionale ed educazione interculturale, collaborando anche con enti locali. L'attività del CIDIS concerne soprattutto il settore educativo; si tratta infatti, come recitano i suoi documenti, di *informare e sensibilizzare*, individuando in tali impegni *una scelta strategica per la crescita di una società di eguali*. Far conoscere le culture *diverse* e la complessità dei fenomeni in atto sono perciò opzioni fondamentali, a cui si aggiunge un'intensa attività di post-accoglienza intesa a facilitare l'inserimento degli immigrati, affiancandoli nel rapporto non sempre facile e lineare con le istituzioni. La scuola costituisce un *ambito privilegiato* di intervento; a questo proposito l'associazione mette a disposizione un'équipe di esperti per affiancare i docenti nel percorso di inserimento degli alunni stranieri ed un esperto che possa facilitare la relazione scuola-famiglia sul piano giuridico. Inoltre sono state attivate attività seminariali per aiutare gli insegnanti ad *introdurre nella pratica educativa elementi teorici e pratici volti a facilitare gli apprendimenti comunicativo/relazionali e cognitivi dell'insieme degli allievi, stranieri ed italiani*. A ciò si aggiungono laboratori di aggiornamento nell'uso di materiali multimediali e la formazione di operatori per il sostegno linguistico di bambini stranieri.

Rispetto alla proposta dell'ESCI quella CIDIS ALISEI ha un carattere meno strutturato, ma non per questo meno rilevante sul piano epistemologico. Basta leggere alcune delle pubblicazioni del centro perugino, per rendersi conto della ricchezza del suo approccio; anzi, si potrebbe dire che proprio in

vista di una realtà variegata, discontinua, spesso irrazionale, la flessibilità e l'ampiezza della sua proposta, che è comunque ben individuabile, siano condizioni per una risposta piuttosto efficace. Il senso della proposta, osservava Carla Barbarella introducendo i contributi del Convegno «La foresta delle diversità: quali percorsi per attraversarla» (Perugia 2,3,4 dicembre 1993), sta nel fare della *coesistenza* in una società multiculturale una *costruzione di rapporti*¹⁴⁸. La scuola di base è individuata come luogo in cui porre le basi di questa fecondità e perciò il CIDIS si è occupato di sperimentare sul campo le sue opzioni teoriche, collaborando col Movimento di Cooperazione Educativa. Se possiamo considerare la diversità come un dato ineliminabile, allora nel processo di mediazione non è possibile mettersi nei panni di un altro, poiché non si tratta di «una vernice esterna che si possa scrostare per ritrovarsi uguali»¹⁴⁹. In tal senso va letto un rinvio all'*etnocentrismo critico* di De Martino, che dovrebbe costituire una premessa indispensabile per arginare le conflittualità che si creano nelle società multietniche¹⁵⁰. La lettura dei conflitti in chiave psicodinamica, evidenzia il processo che consiste nel controllo rigido sui propri contenuti interni operato dalla mente organizzata intorno a stereotipi¹⁵¹. Esso ha come presupposto l'*idealizzazione della propria singolarità e del suo sistema di appartenenze*, col conseguente «pericolo di negazione dell'altro; negazione di cui il pregiudizio è una delle forme più complesse e distruttive»¹⁵². Colto lo stereotipo come riflesso cognitivo del pregiudizio¹⁵³, si tratta di individuare i punti chiave per un intervento, che

¹⁴⁸ Cfr. AA.VV., *La foresta delle diversità*, Perugia 1994, p. 7.

¹⁴⁹ A. SIGNORELLI, *L'ambiguo rispetto della diversità*, *ivi*, p. 18.

¹⁵⁰ Cfr. *ibidem*.

¹⁵¹ Cfr. A. DI CARLO, *Diversità culturale e conflitto: interpretazioni psicodinamiche*, *ivi*, p. 29.

¹⁵² *Ivi*, p. 28.

¹⁵³ Cfr. S. DI CARLO, *Stereotipi e pregiudizi: le categorie cognitive e la diversità*, *ivi*, p. 94.

stemperi la conflittualità, senza cadere nella rete della banalizzazione/folclorizzazione delle differenze, per cui

dalla valigia degli oggetti culturali dell'altro si prendono solo quelli più esotici, accattivanti e che comunque non mettono in discussione saperi, valori, comportamenti, modalità organizzative del paese di accoglienza e dei servizi ¹⁵⁴.

Perciò risulta imprescindibile il *percorso di formazione* degli insegnanti, non tanto nella forma del corso di aggiornamento, quanto piuttosto in quella di una focalizzazione dei propri presupposti e della consapevolezza che la realtà relazionale dell'insegnante deve prevalere sulla sua centralità come individuo ¹⁵⁵. La composizione di queste due tendenze deve culminare in un atteggiamento conoscitivo e critico ¹⁵⁶, che chiaramente non è solo dell'insegnante e che deve permettere un equilibrio tra «il massimo di cultura critica e il minimo di culture di pura accettazione dell'esistente» ¹⁵⁷.

I temi proposti nella conferenza del '93 ricompaiono, approfonditi e rivisti alla luce delle esperienze intercorse, nelle relazioni presentate al Convegno «Alunni in classe. Stranieri in città» (Perugia ottobre 1999). Introducendo questi contributi ¹⁵⁸, Carla Barbarella aggiunge a quanto scritto in precedenza che nell'affrontare il problema di una società interculturale non si tratta di aggiustare un sistema o un modello in risposta all'esterno, ma piuttosto di «mettere mano ad una vera e propria ristrutturazione del sistema di significati, di un vero e proprio reinquadramento dei problemi» ¹⁵⁹. A suo avviso il carattere or-

¹⁵⁴ G. FAVARO, *I volti e i ruoli della mediazione. Bambini d'altrove a scuola: accoglienza, diritti linguistici, educazione interculturale*, *ivi*, p. 69.

¹⁵⁵ Cfr. E. COMPAGNONI, *Implicazioni dell'approccio pedagogico interculturale nella formazione degli insegnanti*, *ivi*, p. 47.

¹⁵⁶ Cfr. T. SEPPILLI, *Il difficile «traggettamento» da una cultura all'altra*, *ivi*, p. 108.

¹⁵⁷ *Ivi*, p. 109.

¹⁵⁸ Ora raccolti in S. FIORENTINO (a cura di), *Scuola e diversità. Un percorso di inserimento di allievi immigrati*, Perugia 2000.

¹⁵⁹ *Ivi*, p. 10.

ganico della riforma scolastica entrata in vigore nel febbraio 2000 si presta a tale lavoro, riconoscendo il ruolo di enti locali ed associazionismo ed offrendo spazio alla didattica dell'incontro di cui si alimenta la prospettiva interculturale ¹⁶⁰. Resta tuttavia il timore che la scuola, lavorando sui valori e sulla costruzione d'identità, possa facilmente trasformarsi in agente di assimilazione ¹⁶¹. Dunque si ha a che fare con due esiti opposti ed incombenti, uno (quello appena indicato) che pecca di eccessivo pragmatismo, l'altro, individuato da Graziella Favaro, che deve fare i conti con un eccessivo idealismo. Questo scenario comporta il rischio di una deformazione utopistica dell'interculturalità, facendone «una forma d'azione al servizio di una società ideale» ¹⁶². Una prospettiva realistica dovrebbe invece fondarsi sulle tre *parole chiave* della nuova scuola di tutti i bambini: *accoglienza, educazione linguistica, educazione interculturale* ¹⁶³. L'esigenza di realismo è tutt'uno con la consapevolezza che è impossibile mantenere integralmente la cultura di provenienza: la cultura è relazione al contesto e non può valere e mantenersi nella sua interezza una volta che sia separata da esso e così l'immigrato vive una situazione di crisi determinata dal distacco dal proprio paese che produce un *indebolimento oggettivo della propria cultura* ¹⁶⁴. Per i bambini in età scolare ciò significa una *doppia asimmetria* nella vita in classe: come alunni rispetto ad un insegnante (ciò che lo accomuna a tutti gli altri), ma anche come ospiti di una società ¹⁶⁵. Si impongono perciò un'analisi del sistema scuola ed una maggior coscienza delle sue strutture

¹⁶⁰ Cfr. *ivi*, p. 11.

¹⁶¹ Cfr. V. PALANCA, *Interculturalità. L'approccio della legge sull'immigrazione*, *ivi*, p. 42.

¹⁶² G. FAVARO, *La risposta della scuola a bambini e ragazzi stranieri*, *ivi*, p. 50.

¹⁶³ Quest'ultima «non è una risposta a un'esigenza del momento, ma uno stile di pensiero, uno stile educativo, uno stile relazionale», *ivi*, p. 55.

¹⁶⁴ Cfr. T. SEPPILLI, *L'eterogeneità dei modelli culturali ed il difficile «traggettamento» da una cultura all'altra*, *ivi*, pp. 64-65.

¹⁶⁵ Cfr. R. ZUCCHERINI, *La scuola allo specchio del nuovo arrivato*, *ivi*, p. 58.

(codici pedagogici, gerarchici, organizzativi), perché gli operatori siano all'altezza della realizzazione di un sistema flessibile, come è richiesto dal POF. Il nesso di progettualità (POF) ed interculturalità è evidente alla luce di quanto è stato detto finora, proprio perché l'inserimento in una classe

è un'esperienza di socializzazione del soggetto, sia esso italiano o straniero, e, allo stesso tempo, un'esperienza di trasformazione culturale, perché l'allievo deve fronteggiare sistemi culturali molteplici¹⁶⁶.

Nell'ambito dell'autonomia va sottolineata la centralità del POF sia per la scelta dei *partners* della scuola, sia per la capacità di rispondere alla pluralità di esigenze di una società che di fatto è interculturale¹⁶⁷. In termini operativi tutto ciò è contenuto nel progetto triennale attuato alla fine degli anni '90 dalla Regione Umbria su sollecitazione di Cidis/Alisei e volto alla formazione degli insegnanti; la *ratio* del progetto è lo spostamento dal singolo alunno al sistema in cui è inserito, allo scopo di *utilizzare le diversità come risorsa*, di valorizzarle servendosi anche di operatori culturali stranieri, appositamente formati, la cui presenza in classe possa rompere la situazione conflittuale nel rapporto tra alunni e tra alunno ed insegnante¹⁶⁸. Il problema più urgente consiste nell'elaborazione di un sistema di indicatori di inserimento scolastico, che siano in grado di far valutare il raggiungimento degli obiettivi; ma ciò produce una forte tensione a livello epistemologico, poiché la complessità dei soggetti e la loro trasformazione nei processi educativi e formativi non è lineare, non è causale. Quindi va senz'altro sposata la tesi di Margiotta circa la necessità del passaggio dall'indicatore-descrittore a quello più flessibile di *soglia interpre-*

¹⁶⁶ S. DI CARLO, *Comunicazione in classe*, *ivi*, p. 70.

¹⁶⁷ Cfr. C. LO GIUDICE SERGI, *L'azione educativa integrata tra scuola, extra-scuola e territorio*, *ivi*, p. 149.

¹⁶⁸ Così illustra l'attività Ivano Stefanelli dell'Assessorato all'Istruzione e Cultura della Regione Umbria. Cfr. ID., *Un progetto pilota in Umbria*, *ivi*, pp. 78-79.

*tativa delle differenze di atteggiamento*¹⁶⁹. Questa flessibilità è stata il motivo conduttore di due corsi realizzati tra Perugia e Terni; essi avevano come *nodo centrale* la figura del docente come *facilitatore degli apprendimenti*, esperto non solo della materia ma del *come* insegnarla. Gli obiettivi specifici prefissati erano 1) l'ampliamento delle opzioni teoriche e metodologiche per un più ricco ventaglio di proposte didattiche in vista di una maggiore sintonia tra aspettative di docenti e discenti; 2) la trasformazione del gruppo classe in uno *strumento per gli apprendimenti comunicativo-relazionali e cognitivi dei singoli alunni*, allo scopo di non considerare il bambino straniero come un problema avulso dal contesto; 3) l'unificazione di teoria e prassi avviando un circuito positivo di scambio tra corso ed attività in classe¹⁷⁰. Stella Fiorentino sostiene che è possibile individuare un ulteriore accrescimento della complessità delle relazioni nel gruppo classe attraverso due aree di problemi: quella linguistica e quella dei rapporti tra pari in una compagine pluri-etnica¹⁷¹. La loro risoluzione comporta l'adesione ad una *visione olistica del processo di apprendimento/insegnamento*, che metta in crisi la presenza di indicatori quantitativi e privilegi il già menzionato concetto di soglia interpretativa. Il contributo della Fiorentino assolve ottimamente alla funzione di concludere, riassumendo e focalizzando il nucleo propositivo di quanto è stato detto finora; infatti vi si sottolinea che la diversità di provenienza, con la *caratterizzazione di mappe cognitive culturalmente connotate* e le differenze dei trascorsi scolastici,

¹⁶⁹ Cfr. S. ZACCHERINI MARANGONI, *Il contesto teorico metodologico della formazione dei concetti*, *ivi*, p. 85. È importante l'approccio delle epistemologie costruttiviste come quella di Maturana, secondo cui l'essere umano è una realtà ipercomplessa, dotata di una storia biologica e culturale; esso è autocostruttore della propria struttura di significati nel linguaggio grazie soprattutto alle dinamiche emozionali, cfr. *ivi*, pp. 86-87.

¹⁷⁰ Cfr. G. DIONIGI, *La formazione dei docenti: un approccio sistemico all'inserimento*, *ivi*, p. 90.

¹⁷¹ Cfr. S. FIORENTINO, *La ricaduta dell'azione formativa sulle classi*, *ivi*, p. 118. La Fiorentino è Responsabile Educazione interculturale di Cidis/Alisei.

impone la necessità di un riordino in ottica interculturale dell'intero curriculum e il passaggio da una compartimentazione delle discipline alla dinamica tra le culture¹⁷².

La *società civile* sta mostrando un elevato grado di dinamismo ed ottime *competenze*; procede lungo un cammino che la scuola stenta a percorrere, imprigionata e soffocata dalla carta come un *patetico* Laoconte. Oltre all'incisività delle iniziative del mondo dell'associazionismo mi pare importante e sorprendente che spesso le sue *competenze* appartengano proprio ai docenti scolastici, che devono farle rientrare nella scuola attraverso canali *secondari*, come se la *via maestra* non fosse capace di portarle alla luce. Non basta che l'istruzione passi attraverso diplomi, crediti, seminari, certificazioni ISO 9001¹⁷³; è il paradosso per cui la qualità è divenuta misurabile, *ergo* quantità, *ergo* non più qualità. La scuola deve produrre e deve farlo in serie, perché tutti diventiamo *spendibili* e sostituibili sul mercato. Affinché ciò accada, dovremo rinunciare alle differenze. Proprio questo fa il nostro sistema dell'istruzione, che da qualche tempo ha diplomi europei, tante promozioni ed un elevatissimo livello di soddisfazione della *clientela*.

¹⁷² Cfr. *ivi*, p. 123 e cfr. G. PETRACCHI, *op. cit.*, pp. 11 sgg., 103 sgg.

¹⁷³ Che si stia passando dalla *valutazione delle conoscenze alla certificazione delle competenze* costituisce il punto cardine delle politiche europee nel campo della formazione, confermate e rafforzate dal *Consiglio europeo di Lisbona* (23-24 marzo 2000) e dalla successiva Comunicazione della Commissione: *e.Learning, pensare all'istruzione di domani* (25 maggio 2000). Il termine chiave di questo processo è *occupabilità*, che racchiude le difficoltà e le contraddizioni del tentativo di parlare di *competenze per vivere e lavorare nella società della conoscenza*; in tal modo la società della conoscenza si avvia ad essere quella che pensa e ricerca ed opera all'interno delle richieste del mondo del lavoro. Il rischio di questa operazione è che venga a mancare la *divergenza* del pensiero, che batte nuove vie, che è creativo, che cambia i paradigmi scientifici; si tratta proprio di investire sul lungo periodo, nella consapevolezza che le risorse del mercato vengono dal sapere e se questo si riduce ad un sottoinsieme, la fine del mercato è quella del sapere, cfr. G. DI FRANCESCO, *Valutazione e certificazione*, in G. CERINI-M. SPINOSI (a cura di), *Voci della scuola. 2002. Idee e proposte per l'organizzazione e la didattica*, Napoli 2001, p. 26 sgg.; il contributo presenta un'analisi sostanzialmente favorevole all'indirizzo delle politiche europee.

IMMIGRAZIONE E SECONDA MODERNITÀ

Carla Amadio

1. L'affermazione hegeliana che la libertà diverrà reale, e non mera aspirazione, quando sarà estesa a tutti gli uomini¹ racchiude un itinerario concettuale, del quale possiamo ravvisare alcune tappe nei punti con cui Kant articola il suo *Progetto per la pace perpetua*². La pace è per Kant un risultato del graduale estendersi della dimensione della libertà, la quale comporta quell'uscita dalla sfera esclusiva del soggetto ed il suo estendersi ai rapporti con gli altri soggetti che dà avvio ad una costituzione repubblicana, ad un assetto cioè nel quale *tutti* sono destinatari di leggi, che li considerano liberi ed uguali. La condizione perché si realizzi una tale costituzione è che essa sia rappresentativa, cioè realizzi una dimensione di universalità non solo nell'ambito del potere legislativo, ma anche in quello esecutivo, nel senso cioè che sia per il reperimento sia per l'applicazione della legge si mantenga il riferirsi ad una dimensione che non sia semplice dilatazione di interessi particolari ma apertura ad una dimensione «altra», autenticamente universale³. Kant delinea in tal modo il profilo di uno stato, l'ingresso nel quale, dirà nella sua prospettiva Fichte, garantisce a tutti coloro che decidono di entrarvi la sicurezza di venire trattati se-

¹ Cfr. G. W. HEGEL, *Lezioni sulla filosofia della storia*, I, Firenze 1941, p. 47.

² Cfr. I. KANT, *Per la pace perpetua*, Milano 1991, p. 32 sgg.

³ Cfr. *ivi*, p. 35.