

STUDIUM EDUCATIONIS

Anno XVII – numero 1 – febbraio 2016

Fare intercultura

Numero monografico



Studium Educationis – Anno XVII – n. 1 – FEBBRAIO 2016

Rivista quadrimestrale per le professioni educative

Direttore Responsabile

Diega Orlando Cian

Comitato Scientifico

Sergio Angori
Roberta Caldin
Giorgio Chiosso
Gino Dalle Fratte
Renato Di Nubila
Luciano Galliani
Anna Genco
Sira Serenella Macchietti
Anna Marina Mariani
Giuseppe Milan
Giuliano Minichiello
Jean-Pierre Pourtois
Roberto Roche Olivar
Luisa Santelli Beccegato
Milena Santerini
Concetta Sirna
Carla Xodo
Giuseppe Zago
Giuseppe Zanniello

Comitato di Redazione

Giuseppe Milan (*caporedattore*)
Luca Agostinetto
Mirca Benetton
Chiara Biasin
Carla Callegari
Alessandra Cesaro
Mino Conte
Emma Gasperi
Paola Milani
Emanuela Toffano
Patrizia Zamperlin
Orietta Zanato

Comitato Editoriale

Diega Orlando Cian
Mino Conte
Emma Gasperi
Giuseppe Milan
Emanuela Toffano

Peer-review

Gli articoli ricevuti dalla Redazione sono sottoposti, in forma anonima, al parere di due membri del Comitato di Referee, le cui decisioni sono inappellabili. In caso di richiesta di integrazioni o correzioni, gli articoli sono rinviati agli autori, che dovranno apportare le modifiche necessarie.

Studium Educationis, fondata e diretta da Diega Orlando, professore emerito di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Padova, è uscita come bimestrale, con regolarità, dal 1996 a tutto il 2000. A partire dall'anno successivo ha assunto cadenza quadrimestrale.

Quattro anni fa la rivista è passata dalla casa editrice Cedam alla casa editrice Erickson, giungendo infine, a partire dal 2011, alla casa editrice Pensa MultiMedia.

Autorizzazione del Tribunale di Padova n. 1520 del 19 luglio 1996

ISSN 1722-8395 (print) / ISSN 2035-844X (on line)

Finito di stampare Febbraio 2016

È vietata la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo effettuata compresa la fotocopia, anche a uso interno o didattico, non autorizzata

Comitato di Referee

Giuditta Alessandrini	Umberto Margiotta
Sergio Angori	Anna Marina Mariani
Roberta Caldin	Giuseppe Milan
Paolo Calidoni	Marco Milella
Mirella Chiaranda	Giuliano Minichiello
Giorgio Chiosso	Ferdinando Montuschi
Gino Dalle Fratte	Agostino Portera
Renato Di Nubila	Jean-Pierre Pourtois
Agustin Escolano Benito	Roberto Roche Olivar
Luciano Galliani	Luisa Santelli Beccegato
Anna Genco	Milena Santerini
Alberto Granese	Concetta Sirna
Maria Luisa Iavarone	Carla Xodo
Daniele Loro	Giuseppe Zago
Sira Serenella Macchietti	Giuseppe Zanniello
Susanna Mantovani	

Segreteria di Redazione

Luca Agostinetto
luca.agostinetto@unipd.it

Numero a cura di

.....
.....

ha collaborato all'editing

.....

La Redazione accetta articoli da sottoporre al Comitato di Referee solo da abbonati o da chi sottoscriverà l'abbonamento alla Rivista.

Editore

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via A.M. Caprioli, 8 - 73100 Lecce
tel. 0832.230435 • info@pensamultimedia.it – www.pensamultimedia.it

Abbonamenti

Enti / Scuole / Istituzioni: Italia euro 60,00 • Estero euro 80,00 • online 50,00

Privati: Italia euro 45,00 • Estero euro 65,00 • online 35,00

Studenti universitari: Italia euro 30,00 • Estero euro 50,00 • online 20,00

Le richieste d'abbonamento e ogni altra corrispondenza relativa agli abbonamenti vanno indirizzate a:
Licosa S.p.A. – Signora Laura Mori – Via Duca di Calabria, 1/1 – 50125 Firenze
Tel. +055 6483201 - Fax +055 641257

La rivista, consultabile in rete, può essere acquistata nella sezione e-commerce del sito **www.pensamultimedia.it**

Le note editoriali della rivista sono disponibili nel sito www.pensamultimedia.it

- 00 **Giuseppe Milan**
L' "intercultura interna" come dimora antropologica e sfida pedagogica
- 00 **Márcia Guena dos Santos**
A cultura quilombola e sua presença nos espaços urbanos
- 00 **Davide Zoletto**
Scuole e quartieri ad alta presenza migratoria tra processi di territorializzazione e flussi transnazionali: ambiti emergenti per la ricerca pedagogica
- 00 **Margherita Cestaro**
Seconde generazioni e città: tra ricerca e progettualità verso il "noi" interculturale
- 00 **Luca Agostinetti**
Oltre il velo: l'intercultura che fa scuola
- 00 **Maria Assunta Nichisolo**
Comunicare e apprendere in lingua italiana nella comunità scolastica
- 00 **Annamaria Cappelletti, Annamaria Comin**
Interculturale anche la matematica?
- 00 **Stefano Zoletto**
Per una didattica interculturale dell'inglese
- 00 **Barbara Pastò**
Didattica dell'arte interculturale
- 00 **Michela Bertazzo**
Narrare a scuola: storie dentro e oltre i confini
-

Profilo autori

Giuseppe Milan

è Professore ordinario di Pedagogia interculturale presso l'Università degli Studi di Padova e Presidente del Corso di Studio in "Scienze dell'Educazione e della Formazione" (sede Rovigo)

Márcia Guena dos Santos

è docente del corso di giornalismo presso l'Università dello Stato della Bahia, Campus di Juazeiro, Dottore di ricerca in Storia presso l'Università Complutense di Madrid, 'Mestre' in 'Integrazione dell'America Latina' e giornalista, entrambi i titoli acquisiti presso l'Università di San Paolo. Dopo essersi dedicata a studi sulla Dittatura Militare in Brasile, oggi interseca questa tematica con ricerche sulla cultura negra brasiliana, con enfasi sulle popolazioni 'Quilombolas'.

Davide Zoletto

è Professore associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Udine. I suoi ambiti di ricerca principali sono la pedagogia interculturale, la teoria dell'educazione e la ricerca pedagogica in contesti eterogenei e sulle migrazioni, anche in riferimento alle prospettive degli studi culturali, postcoloniali e transnazionali.

Margherita Cestaro

Ph.D. in Scienze Pedagogiche dell'Educazione e della Formazione, cultore della materia in M-Ped/01 presso l'Università degli Studi di Padova, è attualmente assegnista di ricerca presso il medesimo Ateneo.

Luca Agostinetti

è Ricercatore in Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Padova. I principali ambiti di ricerca sono la pedagogia interculturale e l'epistemologia pedagogica; si occupa di formazione al lavoro educativo e consulenza pedagogica, operando nell'ambito scolastico, nei servizi educativi e negli enti pubblici.

Barbara Pastò

è insegnante di scuola primaria, psicopedagogista, tutor di tirocinio nel Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria, Università agli studi di Padova.

Michela Bertazzo

è insegnante di scuola primaria, formatrice e tutor di tirocinio e laboratorio presso il Corso di Laurea in scienze della Formazione primaria dell'Università di Padova; già volontaria nella Cooperazione internazionale (FOCSIV).

Annamaria Cappelletti

è docente di scuola primaria con sperimentazione di didattica interculturale della matematica. Autrice di “Didattica interculturale della matematica” e “Didattica interculturale della geometria” EMI, Bologna; di articoli per riviste scolastiche dal 2006 al 2009. Svolge attività di formazione sulla didattica interculturale della matematica.

Annamaria Comin

è docente di scuola primaria e di “Didattica interculturale” all'Università di Padova. Curatrice del testo “Per una didattica interculturale”. Svolge attività di formazione sulle tematiche dell'educazione interculturale.

Maria Assunta Nichisolo

è insegnante, psicopedagoga e tutor a Scienze della Formazione.

Stefano Zoletto

è insegnante di inglese nella scuola primaria ed è tutor coordinatore presso il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Padova.

di Giuseppe Milan e Luca Agostinetti

Vent'anni di “*Studium Educationis*” per l'educazione interculturale

Quest'anno 2016 è il ventennale di “*Studium Educationis*”. In un periodo davvero difficile per l'editoria in genere e, in particolare, per le riviste che affrontano e approfondiscono le sfide e le tematiche in prospettiva pedagogica, la Nostra festeggia questo ormai lungo e consolidato periodo di vita. I prossimi due numeri del 2016 saranno ampiamente dedicati alla celebrazione di questa ricorrenza, attraverso un excursus storico che prevede la rilettura di alcuni temi-forti ai quali la rivista stessa si è dedicata, evidenziando le linee fondamentali di sviluppo negli anni (o di arretramento) di quelle idee e delle pratiche corrispondenti. I vent'anni che consideriamo, a cavallo tra due secoli e due millenni, sono indubbiamente ricchi di una storia “pesante”, carica quanto non mai di novità e di sfide, di attese ma anche di speranze deluse. E il mondo pedagogico non è stato alla porta.

“*Studium Educationis*” alla fine del suo secondo decennio è consapevole che è necessario *resistere*. Resistere è una parola d'ordine che non si riferisce soltanto allo sforzo di non arrendersi di fronte ai crescenti e concreti ostacoli di natura economica: nel nostro caso la intendiamo soprattutto nel senso di *ri-esistere*, di ripresentarsi ogni volta con la capacità di stare al passo con i tempi, cogliendo anzi con sottile preveggenza i segni che si profilano all'orizzonte, sapendo perciò esercitare anche quella funzione anticipatrice e profetica che la nostra fase storica in molti ambiti sembra trascurare ma che non dovrebbe mancare nel mondo pedagogico.

Questo numero, 1/2016, tocca e approfondisce un argomento-sfida, l'intercultura e l'educazione corrispondente, per il quale è davvero pertinente l'idea del *ri-esistere*. Ci rendiamo infatti conto che questa parola, *intercultura*, mette in campo oggi una serie di elementi anche contraddittori, inquietudini, paure, fallimenti, speranze, successi. Opinioni che contrastano, pratiche che vanno in direzioni anche opposte. Perfino negli ambiti dell'educazione.

Possiamo ben dire che la realtà multiculturale – dapprima vista come sfida appena percepita, poi salita rapidamente alle cronache come vera e propria “emergenza”, poi come dato strutturale inconfutabile del nostro vivere e del nostro tempo – è stata ampiamente considerata fin dagli inizi di “*Studium Educationis*”, anche se non sempre nei modi espliciti, visto che questa tematica ha percorso internamente – tra le righe – tante riflessioni pedagogiche, tante ricerche.

Il primissimo numero della rivista, comunque, l'1/1996, vede già un interessante articolo di Giuseppe Ianni intitolato “*Intercultura e scuola. Un'esperienza di formazione in servizio*”, situato appunto nella sezione “esperienze”: uno scritto che evidenzia l'importanza per la scuola, in fase non ancora emergenziale, di allestirsi per ospitare la diversità culturale e, in particolare, di adoperarsi per un'adeguata formazione degli insegnanti alle nuove sfide. Subito dopo, nel 1997, un importante contributo di Claudio Desinan, “*Appunti per un curricolo di educazione interculturale nella scuola dell'obbligo*”, inserito nella rubrica “*Percorsi della Formazione – Scuola*”, ha posto premesse solide per assegnare all'educazione scolastica in genere e ad un curricolo trasversale sapientemente formulato il compito di affrontare le nuove sollecitazioni socio-culturali proprio nella prospettiva innovativa dell'intercultura, evitando di ridurre questa attività complessa e impegnativa ad una delle tante “educazioni”, costringendola in un ambito e in un tempo scolastico separati e “speciali”. Sempre nel 1997 compaiono altri articoli prevalentemente su esperienze di didattica interculturale, come quelli di Luciano Galliani (*Il curricolo dei media nell'educazione interculturale*, 5/97) e di Bruna Grasselli (*Girotondo: un modello narrativo per la cultura della diversità*, 6/97).

È però il 1999 l'anno in cui la rivista mette nel massimo risalto questo tema, con un numero monografico (4/99) intitolato “*Pedagogia interculturale*”, curato da Serenella Macchietti: un volume davvero importante, che presenta una serie di contributi teorici sui principi pedagogici implicati nella prospettiva dell'intercultura, vari scritti relativi alla didattica e alla formazione degli insegnanti, esperienze e *best practices* in tali direzioni. Non possiamo non ricordare gli scritti fondativi di Serenella Macchietti (*L'educazione interculturale: significati, percorsi e traguardi*), Luigi Secco (*Preliminari della pedagogia interculturale come pedagogia dell'essere*), Mario Micheletti (*Filosofia morale e educazione interculturale*), Maria Teresa Moscato (*Società e educazione interculturale*), Francesca Gobbo (*L'educazione interculturale in Europa: elementi per un dibattito*), Sergio Angori (*La città per l'educazione interculturale*), Agostino Portera (*Famiglia e educazione interculturale*), Giuseppe Serafini (*Ricerca pedagogica e educazione interculturale*).

I nomi degli autori, tutti studiosi molto noti, e i titoli dei saggi fanno ben comprendere come questo volume monografico sia stato un punto di riferimento significativo per gli studi pedagogici sull'intercultura anche per gli anni successivi.

Una medesima attenzione è stata attribuita alle tematiche interculturali anche negli anni successivi, con un passaggio intermedio di particolare rilevanza per la visibilità data dalla Rivista alla quasi contemporanea pubblicazione di tre *Documenti* sull'educazione interculturale (due internazionali, uno del nostro Paese), da parte del Consiglio d'Europa (*Libro Bianco: "Vivere insieme in pari dignità"*, del 2008), dell'Unione Europea (*Libro Verde: Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi d'istruzione europei*, del 2008), del nostro Ministero (*La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, frutto del lavoro dell'Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, della fine 2007).

L'articolo pubblicato nel numero on-line 3/2009 (Milan G., *Multiculturalità, cittadinanza e educazione interculturale. Uno sguardo alle indicazioni presenti in recenti documenti in materia*) mette a confronto i tre testi e, in ultima analisi, sottolinea la loro sostanziale convergenza nella prospettiva dell'interculturalità.

Arriviamo così, con questa con questa veloce carrellata (che evidentemente ci obbliga a tacere molti contributi significativi), ai giorni nostri, che vedono l'accentuarsi di tensioni sul piano internazionale ma anche in ambiti locali per il moltiplicarsi a livello planetario di fenomeni violenti che in tanti casi sembrano annullare gli innumerevoli sforzi di quanti tessono la paziente tela delle relazioni interculturali.

Sembra oggi necessario ridare fiato all'agire autenticamente interculturale in educazione, rilanciando in termini ancora più decisi – e comprovati anche da molte eccellenti pratiche attuate in ambiti vari – il paradigma antropologico dialogico/relazionale/interculturale, che per molti versi propone modalità "soversive" rispetto al crescente fascino del modello individualista/narcisista che, a più ampio raggio, sposa facilmente la prassi della *gated community*, del *tra di noi* meramente autoprotettivo e intollerante. È quanto si è inteso affermare nel nostro recente scritto *Dal "metodo per le vie brevi" al dialogo in profondità e in altezza. Creatività per l'interculturalità* (Milan G., 2-2015), e in quello che appare proprio in questo fascicolo.

Tali istanze devono sapersi misurare con le complessità dei contesti contemporanei: di qui il senso degli Studi e ricerche proposti in questo volume, rivolti sì a differenti "territori" multiculturali, ma tutti segnati dal bisogno di una nuova apertura interculturale.

Infine, anche per recuperare e ripartire dai primi passi interculturali mossi nella rivista, il presente numero include un affondo in un "territorio" speciale. L'ambito è quello della didattica interculturale, non intesa meramente in chiave strumentale, bensì come forma necessaria di senso e d'azione in quel "presidio educativo" che mantiene intatta – dopo tutto questo tempo – la sua centralità educativa: la scuola.

Certo, in questi ultimi vent'anni, il mondo nel quale è inserita la nostra scuola è cambiato: il fenomeno multiculturale non solo è "esploso" ma si è

soprattutto evoluto secondo traiettorie non sempre facilmente decifrabili e che forse, in definitiva, faticiamo ancora riconoscere e – quindi – a corrispondere. Da un lato, infatti, abbiamo oramai una presenza stabile di stranieri nel nostro Paese, che sono già inseriti nei nostri contesi sociali, lavorativi e di vita, sicché gli alunni stranieri nelle nostre scuole risultano per la maggior parte (e sempre di più) nati in Italia da famiglie che nel nostro Paese hanno un trascorso oramai significativo. Ciò ridisegna radicalmente le istanze che essi pongono al nostro essere e fare scuola, e in termini ben più sofisticati di quanto in genere non si creda. Dall'altro lato, intrecciata a questa nuova forma di "norma" nei nostri contesti educativi (di ciò che in essi è oramai normale), si riacutizzano tristemente vecchi fenomeni più simili a diaspore che a migrazioni, tanto nel nostro Mediterraneo quanto nella "nuova" rotta balcanica, che ci interpellano sulla fondamentale questione dei diritti negati e sul ruolo di una pedagogia che, di fronte ad essi, non può sottrarsi alla militanza non solo scientifica, ma anche educativa, culturale e umana.

Acquisendo gli sviluppi nella teoresi interculturale, dei quali – come rammentato – la rivista custodisce i segni, e davanti alle nuove e mutevoli dinamiche multiculturali appena ricordate, la scuola, semplicemente, non può rimanere uguale a se stessa. Si badi bene: è certo che la scuola non può che risultare scossa da queste poderose spinte, ma ciò non significa necessariamente che essa sappia cambiare per rispondervi in termini adeguati. Al contrario, ci pare infatti che spesso la scuola sia rimasta vittima di un fraintendimento (se non di una inadeguatezza) che consiste nell'opporre all'immagine negativa di senso comune che grava sulla diversità culturale semplicemente una "diversa" immagine, imperniata sui più buoni propositi ma – in quanto di superficie – incapace d'essere incisiva nelle pratiche inclusive e inoffensiva nei confronti dell'insuccesso e della dispersione scolastica degli alunni di origine straniera (Agostinetto L., *Oltre il velo: l'intercultura che fa scuola*, che appare in questo volume).

Una scuola capace di "un salto di qualità" interculturale deve oggi saper passare dall'immagine alla sostanza, dai propositi ai risultati, dalle parole ai fatti: di qui il senso che in questo volume abbiamo voluto dare ai contributi del dossier, tutti redatti da insegnanti che nella scuola d'oggi vivono e lavorano, benché parimenti impegnati nella formazione universitaria degli studenti del Corso di laurea in Scienze della formazione primaria per il tramite del Laboratorio di pedagogia interculturale. Quest'ultimo ha rappresentato un ricco serbatoio di riflessioni ed esperienze, dove – grazie alla logica scientifico-curricolare della dialettica tra teoria e prassi – è stato possibile elaborare quei percorsi concreti che qui vengono proposti in forma di articolo.

È in questa chiave che il presente numero monografico trae origine dalla ricca storia riflessiva che ha attraversato i due decenni della rivista, ma non di meno intende aprirsi ad un futuro tutto da costruire, ricco di sfide e di opportunità per le quali un solido approdo non può che essere il miglior punto di partenza per un nuovo viaggio.

L' "intercultura interna" come dimora antropologica e sfida pedagogica

di Giuseppe Milan

Abstract italiano
Abstract inglese
parole chiave inglese
parole chiave italiano

L' "intercultura interna" come dimora antropologica e sfida pedagogica

Introduzione

Una "buona" educazione interculturale è condizione indispensabile per una "buona scuola". Per questo soprattutto ai nostri giorni è necessario fermarci sull'idea di "intercultura" e sulla progettualità pedagogica che ne consegue, individuarne le prospettive, gli elementi portanti, le implicazioni, oltre, naturalmente, agli ostacoli che si frappongono e che in vari modi bloccano o rallentano un processo che sembrerebbe ineluttabile.

Desideriamo fin d'ora esprimere in sintesi la nostra posizione al riguardo. L'intercultura non è tanto una strategia organizzativa per placare un disagio, non è neppure la ricomposizione di un mosaico scompaginato in nome di un requisito estetico o del disegno di un meccanismo socio-politico funzionale. È "casa dell'uomo", "utopia-realtà" dell'umanità, vocazione antropologica autentica, dimensione identitaria ineludibile quanto impegnativa e troppo spesso tradita. È "luogo desiderato" e, di conseguenza, bussola e itinerario, viaggio, convivialità in cammino. È, in ogni caso, dimensione relazionale-culturale da attuare nell' *hic et nunc*, attraverso l'umile ma concreta azione educativa. L'intercultura è perciò fortissima provocazione pedagogica, chiama in causa direttamente la responsabilità e l'agire coerente di quanti operano in ambito pedagogico (e non solo, naturalmente), chiedendo coraggio, creatività e coerenza.

La richiesta, la sfida secondo noi fondamentale può essere rappresentata da questa domanda, difficile e forse strana: è possibile per la persona umana avere l' "intercultura interna"?

Questo contributo vuole essere un tentativo di riflessione e, per quanto possibile, di risposta al quesito. Non pretende di dare soluzioni tecniche facili né di suggerire in modo dettagliato particolari percorsi educativo-didattici. Tenta piuttosto di toccare alcuni elementi basilari, di sondare la questione antropologica di fondo e, perciò, l'area dei riferimenti pedagogici imprescindibili, rispetto ai quali la scuola è fortemente interpellata. A partire dall' "emergenza pedagogica" legata all'odierna situazione culturale che sfida trasversalmente il mondo dell'educazione.

Non è perciò sbagliato, in questa fase preliminare, dare uno sguardo allo sfondo socioculturale su cui poggia l'urgente necessità di intercultura e che, allo stesso tempo, ostacola in varie maniere l'emergere, non soltanto occasionale e limitato, dell'uomo interculturale.

1. Lo sconcerto dell'uomo "senza dimora"

Ciò che da decenni ormai ha realmente preso piede ad ampio raggio, con una crescente disseminazione di elementi visibili, è una forma del tutto nuova di gigantismo materialistico, che sembra pervasivo e onnipotente, di fronte al quale le dimensioni prettamente umane della spiritualità, della riflessione, dell'etica, sembrano ridotte ad un residuo in molti casi insignificante e, comunque, poco capace di incidere sull'andamento generale delle vicende umane.

L'essere umano, di fronte alla totalizzante sfera della *cosalità* e a quella ugualmente pervasiva della *virtualità*, sembra di fatto rimpicciolirsi all'ennesima potenza, ridimensionando le proprie pretese e presunzioni e assumendo senza colpo ferire una configurazione esistenziale piatta, priva di altezza e di profondità.

Sembra così trovare crescenti conferme l'immaginazione poetica di Abbott (2003), che nel suo profetico *Flatlandia*, pubblicato nel 1882, descrive esseri umani schiacciati, monodimensionali, simili a figure geometriche poligonali capaci al massimo di strisciare sulla carta di un giornale, senza oltrepassamenti o novità, dove la diversità delle forme dipende soltanto dalla mera quantità dei lati. L'andamento dell'uomo d'oggi potrebbe davvero somigliare ad un banale vagabondare "terra terra", senza spessore esistenziale ed etico.

Da parte sua Zygmunt Bauman (2004), uno degli interpreti più attenti del nostro tempo, afferma che questo fluire a bassa quota è tipico della nostra società da lui definita "*liquida*", che sta subendo, appunto, una specie dissolvimento e di liquefazione: tutto si fa più inconsistente, tanto che gli stessi individui soffrono come non mai l'incertezza identitaria, la precarietà esistenziale, la difficoltà o l'incapacità di assumere una forma, di "dar luogo" a se stessi, di possedere una "mappatura" rinvenibile del proprio percorso di vita, che indichi cioè alcuni elementi minimali di latitudine-longitudine tali da consentire un recupero di se stessi in una fase della navigazione che si fa sempre più povera di credibili indicazioni di orientamento.

Il sociologo polacco-inglese stigmatizza l'appiattimento esistenziale degli esseri umani contemporanei, abituatisi ormai ad una frenesia produttivistica che li rende incapaci di cogliere la verticalità assiologica del fermarsi. È per loro difficile misurare criticamente la propria postazione umana, il tasso di dignità delle relazioni interpersonali e sociali, le domande più inquietanti dell'esistenza, mentre invece sfuggono qua e là, da se stessi e dagli altri, come se pattinassero sul ghiaccio sottile, consapevoli che la base di appoggio è così fragile da postulare come necessaria la velocizzazione dei comportamenti: soltanto la velocità, che sfiora tutto e tutti superficialmente, può consentire di non sprofondatare. Ma, correndo in questo modo, ci si può realmente incontrare?

Anche la navigazione nel mondo etereo della virtualità presenta elementi simili al pattinare sul ghiaccio sottile, inconsistente, inaffidabile, dove l'altro è ibernato in una realtà liquida che è, per altri versi, così rigidamente gelata da far pensare a un ghiaccio relazionale rivestito soltanto superficialmente da un soffice manto di disponibilità.

Al riguardo, lo studioso bielorusso Evgenij Morozov (2011), noto esperto dei nuovi media e degli effetti che essi producono sulle persone e sulla società in genere, esprime da tempo posizioni assai critiche, paradossali, quasi sempre in controtendenza, sull'oggetto delle sue ricerche e insiste sull'inibizione della creatività umana connessa all'"*internetcentrismo*" (così definisce questa forma strisciante di dipendenza), con ripercussioni che incidono negativamente anche sullo sviluppo degli atteggiamenti democratici e antitotalitaristici. Questo ricercatore, accanto all'elogio delle enormi potenzialità offerte dalle nuove tecnologie, specialmente quando si tratti di eseguire azioni secondo linee predisposte e modalità di trasmissione preorganizzate – azioni che diventano comunque preponderanti –, mette a nudo i limiti intrinseci della rete e delle tecnologie in genere circa la possibilità di elaborare interventi creativi, sofisticati, complessi, realmente trasformativi. Anche da parte sua, la frequente e superficiale presunzione di onnipotenza assegnata all'"innovazione" rischia di travisare l'autentico significato della "socialità" umana, perfino dell'"amicizia" (quanti "amici" hai in fb?? 2783): un uso distorto dei social-media banalizza a tal punto le relazioni umane da trasformarli in veri e propri *separatori sociali*.

È oltretutto strano che al crescente *gigantismo* – quello della cementificazione, quello di un'urbanistica dell'occupazione in orizzontale e in verticale, quello di un universo virtuale senza confini – che sembra sommare spazi su spazi disponibili per gli esseri umani, corrispondano quasi per paradossale opposizione la fragilità del ghiaccio sottile – metafora dello spessore di umanità – e il dilagare dei "*non-luoghi*" (Augé, 2009; Milan, 2008): ambiti la cui prerogativa è quella di favorire *nanismo* antropologico e angoscia esistenziale, di inibire l'identità, la relazione, il senso della temporalità. E lo fanno offrendo una quantità smisurata di servizi per velocizzare gli spostamenti, per facilitare gli acquisti, per incentivare commerci di ogni tipo: "tutto e subito", "tutto e in tempo reale", "tutto e dovunque", "tutto e a casa tua", "tutto e con chi vuoi", attraverso le facilitazioni e la celerità del nuovo commercio *on-line* dove si compra e vende ogni cosa senza l'impegnativa mediazione dell'incontro diretto tra persone umane: "tutto" per l'uomo che come un robot governato da automatismi esterni si affida all'inebriante carosello di un mercato autoreferenziale e diventa vittima quasi sempre inconsapevole di una seduzione persuasiva che ipnotizza e anestetizza. Un mondo economico che ammalia e plagia il mondo antropologico. "Tutto" – potremmo dire – per l'*uomo-nulla*, per l'uomo visto come "*nient'altro che*" (Frankl, 1977).

L'immediata conseguenza dei *non-luoghi* è che il loro abitante è *non-persona*: il "*nowhere man*" (per citare il titolo di una vecchia e attualissima canzone dei Beatles), deprivato della propria identità, della specifica fisionomia antropologica, dei tratti salienti capaci di evidenziare un'originalità: i cittadini dei *non-luoghi* sono uomini dell'anonimato, individui non individuabili, inafferrabili come i mitici Cimmeri citati da Omero nell'Odissea, che erano perennemente avvolti dalla nebbia e che nessuno poteva riconoscere. Uomini dell'epoca della *surmodernità*, come la definisce Marc Augé (2011), abitanti di un "*surplus*" – di un eccesso di tempo, di spazio e di ego – al quale corrisponde un difetto di umanità.

L'eccesso di *tempo* si manifesta con l'ossessione dell'orologio, nella difficoltà di governarlo a causa del sovrabbondante bombardamento di avvenimenti ai quali l'uomo d'oggi è sottoposto. Una conseguenza di questo *tourbillon* è l'atrofizzazione della memoria e dell'immaginazione, l'attenuarsi del rapporto con il passato e con il futuro, per cui si annulla ogni rimando al prima e al poi. Resta l'esaltazione di un presente – il “tutto in tempo reale” dell'immediato “adesso” – tanto onnipotente quanto superficiale nell'assegnare importanza e valore a elementi effimeri e banali: ci ritroviamo, quasi paradossalmente, con un tempo che è negazione del tempo, un tempo che è “non tempo”.

L'eccesso di *spazio* è pure connesso alla trasformazione accelerata del mondo contemporaneo che porta, da un lato, al restringimento del pianeta in rapporto alla conquista senza limiti delle distanze e, dall'altro, alla sua apertura e disponibilità grazie allo sviluppo dei mezzi di trasporto rapido. In questa dimensione nascono e si moltiplicano i *non-luoghi*. La dilatazione dello spazio porta all'impallidirsi della geografia locale e dei riferimenti a luoghi specifici, all'annullamento della distinzione vicino/lontano, alla riduzione dell'esperienza del viaggiare fisicamente e dell'incontrarci da persona a persona, mentre si esalta l'inaudita esperienza di un andirivieni virtuale lungo le nuove autostrade tecnologiche e informatiche. Esiste ancora l'*homo viator*?

L'eccesso di *ego*, in un contesto complessivo che ha dissolto il senso delle misure, si manifesta nel momento in cui, come avviene sovente nelle nostre società occidentali, l'essere umano si pone come mondo a sé stante: si ha una palese autoconcentrazione narcisistica dei riferimenti poiché l'individuo interpreta da sé e per sé le esperienze e le informazioni che gli vengono offerte.

È chiaro che siffatta metamorfosi radicale dello spazio e del tempo si riverbera nella situazione esistenziale, manifesta e occulta, della persona umana. Vittima di eccessi che sembrano provocare e accompagnare una vera e propria metamorfosi antropologica, l'uomo soffre di “invisibilità identitaria”: “uomo invisibile” in un “luogo senza abitante”, “un palcoscenico senza attore” per un “racconto senza soggetto”. È possibile incontrare quest'uomo? E dove lo possiamo trovare?

Sono questioni attentamente indagate, in termini davvero suggestivi, anche da due grandi pensatori del secolo scorso, di sicuro diversissimi nelle fondamentali linee del loro pensiero: Martin Buber (1878-1965) e Martin Heidegger (1889-1976).

Martin Buber, pensatore originale e profetico, attentissimo osservatore dell'esistenza, instancabile critico di ogni riduzione antropologica e indicatore della direzione dell'umanizzazione, già nelle prime decadi del secolo scorso denunciava varie forme di negazione dell'uomo, l'orfanezza esistenziale di chi vive la triste condizione di essere “senza dimora”: “Viviamo un'epoca senza casa, sperduti in aperta campagna e non abbiamo neppure una tenda e quattro picchetti per piantarne una” (Buber 2004, p. 87): spaesati e sconcertati, ci siamo allontanati dall'eden, siamo senza giardino, a volte non ce ne rendiamo conto o non abbiamo la neppur minima nostalgia del giardino perduto.

Per Martin Heidegger (1976, p. 141) l'uomo è in quanto abita: "Essere uomo significa: essere sulla terra come mortale, significa: abitare". L'uomo si fa, si autentica, si realizza nell'abitare, nell'assumere uno spazio e nel dargli forma, nel formarlo.

Ma se in Heidegger sembra prevalere l'idea che l'uomo non riesca ad affrancarsi dal naufragio esistenziale e sia costretto ad abitare una precaria condizione-limite, senza l'autentica capacità di oltrepassare il confine di una crisi che lo blocca, in Buber – come vedremo più compiutamente in seguito – si delinea e si afferma una "pars construens", il forte senso che la "dimora" può essere raggiunta e abitata.

La suddetta "esclusione del soggetto" è uno dei temi fondamentali del grande sociologo francese Alain Touraine, secondo il quale il mondo occidentale è attraversato oggi da una "mega-crisi a carattere globale" (Touraine, 2012, p.19), che benché in modi spesso inavvertiti pesa sulla quotidianità degli individui e facilmente li induce a una specie di passivizzazione, di paralisi cognitiva e affettiva: una forma di *dumbing down* – di rimbecchimento culturale – che assume diverse connotazioni negative, perfino opposte:

Viviamo insieme limitandoci a comunicare in maniera impersonale, attraverso segnali tecnologici, oppure comunichiamo soltanto all'interno di comunità che si chiudono sempre più in se stesse via via che si sentono minacciate da una cultura di massa che appare loro estranea (Touraine, 2009, p. 132).

16

In sintesi, afferma Touraine, il problema dei problemi è proprio l'invisibilità del "soggetto", l'accantonamento dell'essere umano dietro le quinte, perfino attraverso i miti della socializzazione, della partecipazione, della democrazia: tutte dimensioni in sé importanti ma che, all'interno di visioni macroscopiche spesso impersonali, hanno finito per allentare la tensione e l'attenzione al "ciascuno", al mondo vitale della persona, mettendo così la persona stessa fuori gioco, in un anonimo "*silenzio sociale*" (Touraine, 2012, p. 14), come si trattasse di una tessera meramente riempitiva di un mosaico sociale amorfo e senz'anima. È perciò chiaro per Touraine il frequente errore compiuto anche a livello di impostazione pedagogica:

Coloro che hanno definito l'educazione come un processo di socializzazione si sono sbagliati, fino al punto di contribuire fortemente alla perdita d'individualità, d'indipendenza e di responsabilità dei giovani (Touraine, 2012, p. 148).

L'esclusione dell'autentico capitale, l'essere umano, è perciò per Touraine la vera emergenza che – come vedremo meglio in seguito – comporta, accanto alla costruzione di nuove "forme di organizzazione di governance", anche la primaria necessità di "creare nuove forme di educazione" (Touraine, 2012, p.13), nella consapevolezza che siamo di fronte ad un'"ambivalenza" di non poco conto: "La crisi può sia schiacciare chi vuole costruire un mondo nuovo, che rafforzarlo nei suoi progetti" (Touraine, 2012, p.141).

Sul versante degli studi in ambito psicanalitico, perviene a conclusioni simili anche Catherine Ternynck, studiosa francese. Il titolo della sua opera principale, “*Uomo di sabbia*” (2012), è di per sé indicativo: l’uomo-sabbia vaga su un *humus* sabbioso e privo di supporti relazionali, stanco di vivere e incapace di stupirsi. Le sue presunzioni e le autoattribuzioni di un io così auto-centrato da non cogliere le pur evidenti crepe identitarie non impediscono di riconoscere – ad un esame appena attento – la sua integrale fragilità e, di conseguenza, l’urgente necessità di ricostruire quella “*fortezza interiore*” di cui ha intimamente bisogno.

Manca perciò quella dimensione “interna” la cui assenza era stata profetizzata da quei pensatori profetici che nel secolo scorso avevano immaginato l’avvento di un “uomo senza qualità”, elemento anonimo della folla solitaria, facilmente manipolabile dai detentori di poteri forti.

Manca – potremmo dire in sintesi – la *vita interiore* senza la quale si configurano come inevitabili e logiche le forme di decadenza sul piano della memoria, della relazione interpersonale e sociale, della creatività individuale e culturale.

È del tutto evidente che questa inconsistenza identitaria del soggetto trova immediata corrispondenza nella più ampia realtà socioculturale: ne risente la città – la convivenza sociale – anch’essa in preda ad una sonnolenza trasversale: non bastano le insinuazioni materiali in altezza e in profondità a dotarla di un’architettura antropologica capace di rispondere alle autentiche esigenze dell’umanità odierna.

Anzi, la città odierna è spesso attraversata da paure, vecchie e soprattutto “nuove”, in taluni casi giustificate, quasi sempre sovradimensionate e favorite da problemi di coesione sociale che enfatizzano le difficoltà e le esorcizzano praticando superficiali strategie di evitamento, aggravando in tal modo il problema: non è costruendo muri materiali psicologici culturali che si appianano le asperità relazionali e sociali! Viene in mente la strategia delle costruzioni sotterranee, delle vie invisibili di difesa, dei bunker della paura. Ne parla con ampiezza di esemplificazioni Flusty (1997), citato da Bauman (2002), quando denuncia – facendo uso di idee-chiave come la “*building paranoia*”, la “*proliferation of interdictory space*”, la “*protective strategy*” – il boom delle costruzioni di difesa, separazione, interdizione sempre più presenti nelle città odierne: riferimenti ad un trend urbanistico che è comunque esplicita conseguenza di un trend psicologico-culturale basato sul “*taking care of one’s own*”, sull’arrangiarsi e difendersi da soli.

Viene anche in mente, per analogia, la “*città sotterranea*”. Ne abbiamo esempi a tutte le latitudini.

Nella regione della Cappadocia (Turchia orientale) c’è la città di Derinkuyu, importante meta di turismo. Per caso nel 1963, in occasione dei lavori di ristrutturazione della propria casa, un abitante del luogo ha abbattuto un muro e con massimo stupore ha scoperto che da lì si apriva la via di passaggio a una vera e propria rete underground. Nel sottosuolo, a 85 metri di profondità, si trova una città sepolta, con circa 600 accessi esterni nascosti nei giardini delle abitazioni esterne, con vie, camere, cantine, refettori, luoghi di culto,

scaie verticali lungo quattro piani. Ogni piano è fornito di canali di ventilazione (circa 15.000 complessivamente) e di pozzi d'acqua. Meraviglia delle meraviglie, porte girevoli pesantissime ruotano attorno a perni simili a macchine, così ben funzionanti che una sola persona basta a chiuderle (senza possibilità di aprirle dall'altra parte). Non è certo un luogo di soggiorno costante: è una città vicaria presumibilmente edificata intorno all' 800 a. C. dai Frigi per garantire un'invisibile via di fuga e di protezione. Una città che assume le paure collettive e le moltiplica, ponendosi come alternativa di vita segreta ma sempre disponibile. Città del sottosuolo che diventa rappresentazione della città reale, al punto che la compresenza e lo scambio delle rispettive cornici appaiono davvero possibili.

Sorprende ancora di più che esista, in questo caso a Belfast (Irlanda), un cimitero con un lungo "muro sotterraneo" – il "*sunken wall*", il "muro sprofondato" – che non serve a separare i vivi ma ad assicurare luoghi di segregazione per i morti: cattolici da una parte, protestanti dall'altra. In superficie una grossa barriera fatta di pietre scure emerge solo a tratti dall'erba e dai sassi, ma fa ben intuire la reale dimensioni del muro profondo e di quegli spazi che obbediscono allo sconcertante programma di tenere imprigionate perfino le anime, ognuna dalla sua parte. Il cimitero dovrebbe essere luogo di pace perpetua. Quello di Belfast è perpetua testimonianza della diffidenza e dell'ostilità: non assegna al tempo il compito di rimarginare le ferite ma quello di mantenerle aperte e di inasprirle. I vivi possono viaggiare e spesso superano o abbattono le muraglie esterne. Ma i morti, possono smantellare quelle che li imprigionano? E quanti sono, a tutte le latitudini, i vivi che in realtà sono morti, privi di qualsiasi protagonismo costruttivo, sepolti pressoché definitivamente nei loculi dell'incomunicabilità affettiva e culturale?

Si tratta di esperienze sconcertanti, che enfatizzano il senso delle separazioni e delle paure: c'è comunque chi, come Bauman (2005), denuncia che tali strutture di interdizione, psico-culturali più che fisiche, sono ben presenti anche in superficie e, in molti ambiti, sembrano espandersi e moltiplicarsi.

Bauman stesso attribuisce tante forme di "apprensione e paura" all'eterna diffidenza nei riguardi degli stranieri, soprattutto dei "nuovi tipi di stranieri, mai visti prima, e quindi presumibilmente 'non addomesticati' e 'selvaggi', portatori di minacce prima d'ora sconosciute". Forme di paura che danno vita ad un vero e proprio circolo vizioso: "La prima reazione istintiva è quella di ritirarsi in minifortezze chiamate *gated communities*, chiudendo a doppia mandata le porte; subito dopo sorge la richiesta di espellere gli "alieni", e in questo ogni sorta di demagoghi hanno un'occasione di successo". E il circolo può continuare e rinforzarsi. Soltanto l'educazione, per Bauman (2012, p. 103), potrebbe "fare molto per contribuire a rompere questo nodo gordiano".

Su simili questioni si sofferma anche la filosofa Michela Marzano (2008, p. 174), docente all'Università *René Descartes* di Parigi, che stigmatizza l'assurdità e l'effettiva contraddittorietà di comportamenti pseudo-difensivi che recludono l'uomo contemporaneo:

In un mondo globale, dove si celebra la fine delle frontiere, alcune ‘superclassi’ possono ormai abitare, lavorare e viaggiare in zone protette senza mai essere in contatto con il resto della popolazione del mondo, in particolare con le persone più svantaggiate. Come si potrebbe sperare che questi privilegiati avessero coscienza di appartenere alla stessa umanità? [...] Lontano dagli occhi, lontano dal cuore [...]. Certo, questo trinceramento è un modo per vincere la paura degli altri, ma il risultato è spesso opposto a quello cercato. Invece di proteggere, le barriere cristallizzano le differenze, favoriscono il ripiegamento su se stessi e instillano una paura sempre nuova: la paura porta a credere che il nemico sia dappertutto, innominabile e pericoloso, e che qualunque mezzo sia idoneo per difendersene [...]. Circondandosi di mura, i residenti della zona diventano essi stessi gli artefici del proprio imprigionamento. La presenza di un muro, in fondo, serve a rinforzare la paura dell’altro, poiché si materializza e consacra la separazione dagli altri.

Affiora sempre la tentazione di rifugiarsi all’interno della nostra “gated community” identitaria, in quell’*autoctonia* (Eliade 1976, p. 190; Milan 2015), che nasce da un bisogno di appartenenza ma che – fissando la residenza esistenziale entro confini cristallizzati e impermeabili – pietrifica l’identità individuale e culturale e accentua i sentimenti di paura e di aggressività nei riguardi degli “altri”. È quanto sostiene Roger Bastide (1990, pp. 13-14):

Gli individui tendono a radicarsi in un territorio, a barricarsi dietro i muri di una casa, a distinguere i ‘propri’ dagli ‘altri’ [...] la storia del mondo è quella di un restringersi progressivo dei rapporti umani, soprattutto da qualche secolo in qua. Ma oggi, con il progresso dei mezzi di trasporto e delle tecniche d’informazione, l’universo si è bruscamente rimpicciolito; le distanze hanno cessato di essere un ostacolo ai contatti tra gli uomini più diversi [...]. Si potrebbe sperare che questo moltiplicarsi degli incontri e dei contatti faccia approdare finalmente al trionfo della fraternità mondiale, al sentimento della nostra unità, della nostra responsabilità comune... Ed invece approfittiamo di questi contatti con un atteggiamento squadrato da una mentalità da compartimenti stagno. E anche quando viaggiamo, portiamo nei nostri bagagli i nostri pregiudizi, le nostre ignoranze, le nostre difficoltà ad uscire da noi stessi.

Tante forme di nascondimento vanno di pari passo con la già denunciata “scomparsa della vita interiore”: senza l’autentica *dimensione interna* l’io diventa una costruzione di sabbia, una forma che fluttua nella realtà esterna ma che – come una nuvola bianca – si rivela del tutto inconsistente.

Il tema pedagogico, oltre che politico, per il quale si può ben parlare di “emergenza” è perciò quello di resistere e di trasformare questa metamorfosi antropologica, dando fiato ad un paradigma identitario nuovo e capace di corrispondere alle attese di questo tempo, progettando forme innovative di convivenza solidale, di progettualità scolastica, di socialità realmente aperta alla dinamica partecipazione delle diversità culturali.

3. Il giardino “interno”

È evidente che il disorientamento dell'essere umano, spesso sradicato culturalmente e sconcertato (*senza concerto*) esistenzialmente, comporta un'attenta e responsabile assunzione della questione da parte del mondo dell'educazione.

Sappiamo bene che – anche per l'ambito pedagogico – la *tematica del luogo e dell'abitare*, della complessa reciprocità uomo-ambiente, non è affatto nuova: basti pensare alla “grande pedagogia” e ad alcuni dei suoi interpreti, sempre attenti all'importanza del concreto luogo dell'educazione, da costruire e curare fattivamente, ma anche della sua rappresentazione ideale, metastorica, utopica, soprattutto attraverso le immagini metaforiche *giardino-fiore-pianta*, sulle quali intendiamo soffermarci.

In realtà, il “giardino” è da sempre considerato luogo dell'uomo e dell'umanità, dimora vivibile, spazio aperto oltre le pareti di un'abitazione chiusa: fin dai primordi della storia dell'uomo, narrata dalla Bibbia, è l'Eden, il paradiso, luogo dove si vive e si passeggia, luogo di ricreazione e di socialità, a patto che i valori e le regole della relazione autentica vengano rispettati. Il giardino potrebbe infatti diventare luogo di inganno, di divisione, di distruzione.

Anche Platone, quando sottolinea che il “*dappertutto*” (*panthaku*) è importante per l'educazione, si riferisce agli spazi aperti, a quell'altrove che consente a ciascuno di oltrepassare il luogo della mera abitudine, il luogo dell’“*intra*”, per cogliere al di fuori dell'abitudinario ulteriori ragioni di apprendimento per la formazione del cittadino e la costruzione della polis, a patto che rispettino i valori del bello, del buono, del vero.

Il giardino può essere il “terreno adatto” per coltivare quanto di meglio può nascere e svilupparsi in quel territorio di infinita creatività che è l'umanità.

Lo suggeriscono, com'è noto, alcuni dei grandi pedagogisti: Amos Comenio (1592-1670), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Federico Fröebel (1782-1852), San Giovanni Bosco (1815-1888).

Per Amos Comenio, padre dell'educazione moderna, i bambini sono “*arbusculas Dei*”: i genitori, gli educatori, ma anche coloro che presiedono le istituzioni della comunità, devono preoccuparsi di “*piantare, potare, irrigare*” perché le nuove generazioni possano progredire in sapienza e spiritualità. Per apprendere, gli alunni necessitano di un ambiente educativo simile a un giardino, per il quale l'insegnante ha il compito di “*annaffiare le piante di Dio*”. Il mondo intero dovrebbe essere un grande giardino, tuttavia in molti casi può trasformarsi in arido deserto. L'opera di Dio si serve del compito “naturale” dell'educazione per svolgere un ruolo significativo di cambiamento. Il giardino per Comenio non è tanto l'immagine di un mondo idilliaco, ma di una natura che, per fiorire e portare frutto, va regolata, disciplinata: esso deve essere ben organizzato e piacevole, mettendo insieme la coltivazione-disciplina e la delizia-giocosità. In questo senso le scuole sono “giardini di delizia” nei quali, secondo la “*pansofia*” di Comenio, è possibile “*insegnare tutto a tutti*”, per por-

tare ciascuno e tutti alla giusta realizzazione. Appare perciò, con Comenio e con la sua “*Didactica Magna*”, un’attenzione pedagogica che si apre a tutti, preludio all’istruzione per tutti, in scuole che oltrepassino la tradizionale modalità del rapporto tutore-discepolo per essere aperte – oggi diremmo democraticamente – ad accogliere chiunque in una socialità educante.

Jean-Jacques Rousseau – nell’*Emilio* – rileva che si imparano le cose significative proprio dal contatto con la “natura”, segno evidente che “*tutto è buono quello che esce dalle mani di Dio*”: nell’incontro complesso con la natura, con le difficoltà che essa frappone, il bambino può apprendere tante cose, attraverso questa “educazione indiretta”, senza essere contaminato dalle influenze negative proprie dell’educazione “diretta”. L’educatore, in certo modo negandosi (“educazione negativa”), ha il compito di accompagnare l’educando nel terreno adatto, nella natura, che diventa la vera fonte di educazione/istruzione proprio perché rispetta la natura stessa dell’essere umano. Rousseau parla di giardino educativo come realtà originaria, bella e buona, che consente anche all’umanità di svilupparsi nel migliore dei modi – quello voluto da Dio – proprio nel massimo rispetto della natura che vive in noi e fuori di noi.

Il pedagogista che più di tutti si è riferito al “giardino” come ambiente appropriato per lo sviluppo dello spirito infantile è stato Federico Fröebel.

Nel 1840 fondò il primo «giardino generale tedesco», meglio noto come *kindergarten* (sia come luogo fisico, sia come metafora), fondando l’educazione del bambino sulla celebrazione della sua piena e originaria autonomia spirituale che si realizza soprattutto nel gioco, il quale si esplica in un contesto favorevole e predisposto a tal fine.

In *Educazione dell’Uomo* scrive: “Il divino, lo spirituale, l’eterno che è nella natura intorno all’uomo, che costituisce l’essenza della natura e in essa, senza posa, si manifesta, questo devono l’educazione e l’istruzione portare all’intuizione dell’uomo e farglielo riconoscere”.

I bambini nascono dai semi come i “fiori” e le “piante” e l’educazione, proprio come in un *kindergarten* e attraverso l’opera di maestre-giardiniere adeguatamente formate, deve favorirne la crescita naturale e spontanea.

Il *kindergarten* fröebeliano, vero e proprio ambiente pedagogicamente allestito, riporta l’atmosfera affettiva degli spazi domestici e vi aggiunge “giochi” e attività deliberatamente pensati per la loro valenza educativa. La pedagogia di Fröebel ha contribuito a promuovere l’importanza dell’educazione nella prima infanzia, tanto che i seguito altri pedagogisti, tra i quali le sorelle Agazzi e Maria Montessori, si rifaranno a lui generalizzando l’esperienza del “giardino dell’infanzia” (l’odierna “scuola dell’infanzia”).

La metafora del giardino fa parte anche del linguaggio di San Giovanni Bosco. La sua “*educazione preventiva*” implica una cura speciale proprio per far crescere nel migliore dei modi l’educando attraverso le amorevoli “fatiche” che consentono a questa pianticella di fiorire e di portare frutto. La pagina seguente è un prezioso esempio di questa sollecitudine pedagogica:

Vedete là un giardiniere quanta cura mette per tirar su una pianticella; si direbbe fatica gettata al vento; ma esso sa che quella pianticella col tempo verrà a rendergli molto, e perciò non bada a fatiche, e comincerà a lavorare e sudare per preparare il terreno, e qui scava, là zappa, poi concima, poi sarchia, poi pianta o mette il seme... Quando la vede nascere, la guarda con compiacenza: – Oh! Germoglia, ha già due foglie, tre ... – Poi pensa all’innesto, ed oh! Con quanta cura lo cerca dalla miglior pianta del suo giardino e taglia il ramo, lo fascia, lo copre, procura che il freddo o l’umidità non lo faccia morire. Quando poi la pianta cresce e volta o si piega da una parte, subito cerca di mettervi un sostegno... Ma perché, o mio giardiniere, tanta cura per una pianta? – Perché se non faccio così, essa non mi darà frutti; se voglio averne molti e buoni, devo assolutamente fare così. – ...Malgrado tutto ciò, a volte muore l’innesto, si perde la pianta; ma nella speranza di rifarsi poi, si fa tante fatiche.

Don Bosco sottolinea perciò l’importanza della specifica relazione educatore-educando: una sorta di alleanza fondata su rispetto, fiducia e amore, un rapporto profondo che non è garanzia assoluta di fecondità e di futuro ma è un solido punto di partenza e una forma rassicurante di accompagnamento .

La metafora pedagogica del luogo-giardino si riferisce ad un contesto sottoposto ad una speciale *cura-coltivazione*. Non si tratta di un semplice paesaggio¹, con le sue bellezze e la sua incontaminata naturalità: è un paesaggio che viene “curato” con un’attenzione specifica da parte di una persona, di una famiglia, di una comunità. È luogo di cambiamenti *endogeni*, provenienti dalla natura stessa che genera, si evolve, risente del fluire delle stagioni, ma è pure luogo di interventi *esogeni*, di decisioni di cura, di opzioni che elaborano lo spazio fisico e simbolico in base al sentire e al vivere di chi se ne fa carico. Il giardino è perciò rappresentazione esteriore del mondo interiore. Nello stesso tempo, è il luogo che ospita passeggiate dell’anima e arricchisce l’interiorità: il mondo interiore richiama in sé la bellezza di quello esteriore.

Il giardino è allora una forma di coltivazione e d’arte che emoziona, che addolcisce l’animo e il tempo. L’uomo ha a che fare con questo *locus amoenus*, non circoscritto da mura (*a-moenus*, dal latino “*senza mura*”), che si apre ad includere un paesaggio sempre più vasto e antropologicamente curato, ma anche con ciò che è rigorosamente chiuso (*hortus conclusus*), con uno spazio che delimita un’identità precisa. Questo paradosso che oppone le idee di aperto/chiuso, rappresenta simbolicamente una delle aspirazioni profonde dell’uomo: poter conciliare se stesso, i limiti della propria identità definita,

1 Per alcuni passi sulla tematica del “giardino” sono debitore all’interessante saggio: O. Zanato Orlandini (2007), “Lo sguardo sul paesaggio da una prospettiva pedagogico-ambientale”, in B. Castiglioni, M. Celi, E. Gamberoni (a cura di), *Il paesaggio vicino a noi. Educazione, consapevolezza, responsabilità*, Atti del Convegno, Ed. Museo di Storia Naturale e Archeologia, Montebelluna 2006, pp. 39-50.

della propria “territorialità”, con qualcosa di aperto che sempre aspira all’ulteriore libertà attraverso un oltrepassamento che possa arricchire la propria umanità. Il giardino è ambito di questa dialettica tra ordine (*cosmos*) e disordine (*caos*): è un caos in cui l’uomo interviene con la sua impronta ordinatrice, la sua rielaborazione estetica, un suo coerente progetto antropologico-ecologico.

L’attaccamento al luogo (*emplacement*) ha perciò lo scopo di far dialogare l’aspetto *landscape* (mondo esterno, paesaggio fisico) e l’aspetto *mindscape* (mondo interno, paesaggio mentale). Questa rappresentazione può anche svolgere una “*funzione sociale*” alternativa, perché in partenza il paesaggio può anche mostrare i segni della non-cura, un senso di sradicamento, di frammentazione: il giardino reale può perdere l’antica consistenza del giardino ideale, e allora subentra la nostalgia di un paradiso perduto e la necessità di una ricomposizione.

Il *luogo-giardino* ricorda perciò una relazionalità, un equilibrio estetico sottoposto ad un attento accompagnamento: il giardiniere ha il compito di mantenere in vita e di rispettare una progettualità significativa, senza la quale la crudeltà del tempo può distruggere la “costruzione culturale” e abbandonare tutto alle intemperie, alla vita vegetativa, al fluire dell’ingovernabile. La “coltivazione” richiede un passo ulteriore e più profondo: la “custodia” che allude alla protezione, alla difesa e valorizzazione delle caratteristiche specifiche, all’amore nel senso più profondo del termine.

Va anche detto che il giardino esclude la coltivazione attuata per finalità economiche: non è la produzione intensiva di un vivaio floreale per commerciare con il massimo guadagno al mercato dei fiori, non prevede un conformismo assimilante, né ama il monocromatico: è invece il luogo di convivenza di diverse bellezze, ognuna delle quali crea il giardino, gli dà identità. Ciascuna è funzionale al tutto.

Il giardino è luogo da amare in sé, da guardare con modalità non invasive, da percorrere con rispetto, quasi in punta di piedi, da ascoltare profondamente per intraprendere una manutenzione saggia e coerente: è tipica della dimensione umana autentica questa cura del luogo, immagine della cura personale e sociale. La persona e la comunità per ritrovarsi hanno bisogno del giardino, di una “dimora” che non si risolva nel mero e casuale “risiedere anagrafico”, carico di estraneità e di indifferenza, ma che sia scelta elettiva, intenzionalità viva, dinamico e creativo gioco di identità e alterità all’interno di una relazionalità-socialità attentamente curate e custodite.

Questa manutenzione non è standardizzata, abitudinaria: è importante tener conto che la “cura del giardino” implica sempre il guardare *con occhi nuovi*, con una capacità di sorprenderci che non va mai perduta. C’è infatti il rischio che la *familiarità del luogo* non sia un vantaggio e che l’abitudine porti ad automatismi che tolgono spazio allo stupore, ai significati sempre nuovi: ancora una volta, è necessario uscire dal paesaggio domestico chiuso, sovvertire il consuetudinario, destabilizzare la routinarietà dell’approccio dell’*insider* per guardare le sorprendenti novità che fioriscono intorno, perfino dalla stranierità e dall’inquietudine che essa può generare.

Educare al luogo-giardino implica perciò rinnovare le modalità di osser-

vazione nei riguardi di un mondo che, essendo troppo familiare (troppo “*intra*”) o non essendolo affatto (troppo estraneo, troppo “*extra*”), ha smesso di stupirci. Significa realmente “*abitare il mondo*”, sapendo che questa casa dell’uomo e dell’umanità è dimora dell’essere umano, degna di essere abitata dalla nostra piena attenzione: non certo come luogo di mera residenza anagrafica, tantomeno come ambito di passivo addomesticamento, ma come autentica risposta alla profonda domanda antropologica, esistenziale, etica: “Dove sei, Adamo?”, “Dove sei, uomo?”.

4. Abitanti-abitati

Concordiamo con Bauman e con la sua autorevolissima definizione della cultura odierna come ambito della “liquidità”, crediamo tuttavia che nel mondo interiore sia soprattutto l’“aridità” a dominare. Il giardino dell’uomo, su cui anche metaforicamente ci siamo soffermati, sembra non soffrire tanto di distruttive inondazioni, di eccesso d’acqua: sembra piuttosto denunciare una forte sterilità, l’assenza di linfa vitale e valoriale. All’“antropologia della liquidità” corrisponde, con il permesso di sostituirla o perlomeno di sottoporla ad una problematizzazione – un’antropologia dell’aridità.

Una suggestiva pagina dell’Antico Testamento offre un quadro efficace di questo disorientante deserto. È la scena delle “ossa aride”, descritta da Ezechiele (37:1-10).

C’è un luogo desolato, una valle piena di ossa: un deserto nel quale tempo prima era infuriata una battaglia, ora spoglio, brullo, con il colore monotono del deserto, della sabbia, il bianco sporco ed il giallo unto di infinite ossa rinsecchite, prive di midollo, di sangue, di energia vitale.

Al profeta, all’essere umano, viene rivolta dall’alto una domanda: queste ossa possono rivivere?

Comincia poi ad attuarsi la promessa: “Ecco, io faccio entrare in voi lo Spirito e voi rivivrete; metterò su di voi i nervi e farò crescere su di voi la carne, su di voi stenderò la pelle, infonderò in voi lo Spirito e rivivrete”. E le ossa riacquistano vita, sono di nuovo uomini, si alzano in piedi, sono un esercito grande, grandissimo. Tutto, al di là delle apparenze, è mosso però da una metamorfosi interiore, radicale e profondissima, una promessa che riguarda ciascuno: “Vi darò un cuore nuovo e metterò dentro di voi uno spirito nuovo; toglierò dal vostro corpo il cuore di pietra, e vi darò un cuore di carne” (Ezechiele 36:26).

L’aridità trasversale, la crisi rappresentata da stratificazioni di scheletri inerti, viene superata dal passaggio dalla fredda materialità della pietra alla calda spiritualità del cuore che batte e che fa nuovamente circolare la vita.

Certamente si tratta di un accostamento azzardato, riteniamo tuttavia che all’insegnamento della suggestiva narrazione biblica sia simile la proposta di Alain Touraine: per superare la “crisi” dobbiamo “appoggiarci su un principio sufficientemente forte”. Questo principio – ora escluso – è, il soggetto, cioè “lo sguardo creatore di senso, di fronte al non senso che impongono le crisi”

(Touraine, 2010, p. 71, p.144). Il soggetto, nel nostro tempo inaridito, è “la sola forza che possa pretendere di fronteggiare alla pari la potenza del mondo economico”: una vera ricostruzione dopo la crisi è possibile soltanto facendo battere il cuore, cioè “a partire dall’individuo-soggetto e dalla sua relazione con altri individui-soggetti in una società intesa come una casa comune”. Per Touraine, la questione non riguarda il semplice recupero dell’individuo in sé, ma l’impegnativa opera formativa del soggetto-relazione, capace egli stesso di includere, di ospitare, di essere “casa”, socialità autentica. Infatti la “crisi” che inaridisce il nostro terreno, oggi sempre più “multiculturale”, si nutre anche di porte chiuse, di “rifiuto dello straniero”, di “isolazionismo”, di “comunitarismo difensivo” (Touraine, 2010, pp. 100-101). La responsabilità dell’educazione si fa perciò indispensabile, per “ripensare l’insieme delle relazioni tra l’allievo e la scuola, rinunciando all’idea troppo stretta che questa debba innanzitutto produrre buoni lavoratori e buoni cittadini per l’uso intensivo della ragione, del lavoro e del calcolo” (Touraine, 2010, p. 149). L’“idea troppo stretta” corrisponde perciò all’inibizione del protagonismo personale in ossequio al dilagante conformismo di una cultura dormiente, ancella del mercato. La “nuova società possibile” impone il ritorno della persona relazionale e dialogica, la cui “forzezza interna” (Touraine, 2010, p. 126) non sta nella superbia individualistica e neppure in una socializzazione appiattente, bensì nel dinamismo *sistole/diastole* tra energia umana centripeta e energia umana centrifuga, tra *intra* ed *extra*, tra interiorità e dialogicità: un incontro messo in moto non soltanto dal singolo capace di tale dialogicità ma anche da quell’“esemplarità” credibile che sanno manifestare “le piccole comunità utopiche” che soprattutto oggi “hanno un ruolo esemplare da giocare”. La “casa comune” rappresentata dalla comunità aperta e dinamica consente all’essere umano di sperimentarsi come soggetto-attore, capace di non cadere nelle trappole dell’egocentrismo narcisista e individualista o del piatto settarismo di un “comunitarismo sempre pericoloso” (Touraine, 2010, pp. 167-168).

In questa stessa prospettiva, Martin Buber offre la sua chiara risposta alla questione dell’“epoca senza casa”: l’autentica soluzione, la dimora da recuperare è il “dialogo” che si sviluppa nella circolarità relazionale “io-tu-noi-mondo”: questo è il luogo antropologico realmente vitale, che, a partire dalla concreta fedeltà all’“*hic et nunc*”, si può aprire fino ad abbracciare l’orizzonte dell’infinito spazio-temporale. Anche qui, si tratta di passare dall’astratta panoramica del paesaggio amorfo alla presenza umana feconda e costruttiva nel giardino della convivialità delle differenze.

Crediamo che a questo punto l’affermazione heideggerdiana “l’uomo esiste in quanto abita” possa essere arricchita dalla seguente: *l’uomo abita in quanto è abitato*. È o, meglio, può essere *un abitante abitato*. Abitato proprio dalla relazione autentica, dall’alterità che non resta confinata nell’*extra* – in tal caso permanendo in una sorta di naufragio – ma che senza perdere nulla della sua alterità, della incommensurabile distanza propria della relazione autentica, può farsi *ospite interno, tu interno*.

Per questo l’uomo non può rintanarsi, cementarsi nel bunker dell’auto-

difesa, dell'autosufficienza: la dimora antropologica non è una tana, né sotterranea né di superficie.

Quando l'essere umano, uscendo dalla sterilità passiva della trappola narcisista, varca la soglia dell'autoprotezione, si sconfinava e con il tocco dell'autentica creatività si fa prossimo e si fa abitare dalla prossimità, allora comincia a plasmare e a dipingere il mondo: anche sul grigio esterno di luoghi antropologicamente deserti o cementati possono prevalere esperienze che colorano di vita il mondo.

Perfino nei campi di concentramento nazisti, qua e là potevano costituirsi dimore di altissima umanità illuminata da luce intensa: si racconta di una mamma che, davanti ad un piatto quasi completamente vuoto, rimprovera il figlio, perché "non si mangia con le mani!". C'è chi, proprio lì, condivide con i suoi compagni una tazza di latte e avverte che proprio così, perfino lì, qualcosa intorno si illumina, la vita ha un significato, una dignità (Frankl, 2009).

C'è chi, musicista, proprio lì riesce a fare musica anche se gli strumenti sono sgangherati, anche se mancano corde al violoncello: si può comporre un'opera, e farne un "concerto", tenendo conto dei limiti da cui si parte, creando relazioni tra le note possibili che – pur partendo dallo "sconcerto" per una realtà assurda e inumana – sanno intrecciarsi e mettere in moto una straordinaria orchestrazione².

Tutto questo dimostra quanto è leggero, fragile, e nello stesso tempo profondissimo, il diaframma che separa il mero esistere anagrafico in un posto asettico e l'*abitare un luogo* da "*abitanti-abitati*": basta una misura minima – la "*distanza di un semitono*"³ – per passare dal grigiore dell'assenza, della mancanza di significato, alla luminosa decisione che rende presente l'umanità e che dà ad una dimora il timbro della sacralità: decidere di uscire per "esserci" e per incontrare, coltivare, custodire il mondo che rendiamo prossimo. Questa "decisione" non viene per caso: implica il prezioso impegno educativo/autoeducativo nell'esercizio della libertà e della responsabilità all'interno della società-mondo in cui ciascun essere umano è chiamato ad essere "persona visibile", cittadino attivo e solidale.

Sul piano pedagogico, la relazione educativa Io-Tu – Buber stesso lo riconosce – si modula come relazione dialogica *a-simmetrica*, che evidenzia una sicura differenza di ruoli e che si deve muovere in un lento, complesso, avvincente passaggio dall'*a-simmetria* alla *simmetria*. Soltanto l'educatore può

2 Il riferimento è al grande musicista Olivier Messiaen e alla sua opera *Quatuor pour la fin du temps*, portata a termine ed eseguita il 15 gennaio del '41 nel campo di concentramento Stalag VIII-A di Görlitz, di fronte ai suoi compagni prigionieri, con altri tre musicisti-prigionieri, nessuno dei quali era un musicista professionista. L'opera fu composta tenendo conto degli strumenti e dei musicisti presenti. Messiaen suonò un pianoforte talmente vecchio e malmesso che spesso i tasti premuti restavano abbassati.

3 Titolo di una bella canzone del cantautore trentino Matteo Abatti, vincitore del "Premio Claudio Abbado" 2015.

dapprima “comprendere” pienamente “l’altra parte”, includere l’allievo (allievo interno), ma ad un certo punto egli stesso, l’educatore, proprio per la sua capacità dialogica, passa da “extra” a “intra”, diventa *tu interno, educatore-interno*: l’allievo stesso lo ritrova in sé, lo include con sempre maggiore comprensione, fino a quando la relazione si pone a tutti gli effetti come “*inclusione reciproca*” (Milan, 1994, pp. 102 ss.). In questo percorso di relazione autentica e creativa, entra in gioco come elemento imprescindibile la “*fantasia reale*”, cioè un tuffo coraggioso e “auto-inclusivo” nella sponda opposta, dove incontro l’altro, la persona concreta/reale che mi sta di fronte ma che è anche, necessariamente, “a distanza”: l’altro è concreto/reale ma posso “immaginare” proprio con la fantasia ciò che è implicito, nascosto, e ciò che potrebbe diventare: sto di fronte ma sapendo viaggiare e comprendere, rendendo “presente” l’altro, mettendomi “dalla sua parte” con l’“intuizione”, l’attenzione e l’ascolto che merita: “empatia”, potremmo definire oggi questo importante atteggiamento relazionale ed educativo. Entra anche in gioco, concretamente, quella che Buber definisce “lotta”: un’appassionata “lotta” per aiutare l’altro ad emergere, a diventare ciò che può e deve diventare, senza escludere nulla. Non sarebbe vera “inclusione” se fosse priva di combattimento.

L’azione pedagogica ha perciò bisogno di educatori che sappiano realmente esserci e “dar luogo a”, diventando “educatori interni”. Proprio questa “presenza interna”, questa “relazionalità interiore” che dà energia identitaria, corrisponde – secondo noi – al vero significato di “inclusione”: un concetto che sicuramente allude all’abitare uno spazio antropologico accogliente e non riguarda tanto una tecnica organizzativa-didattica. È piuttosto la capacità – soprattutto da parte degli educatori – di allargare a 360° lo sguardo, la mente, il cuore, il nostro territorio culturale, fino ad abbracciare chi altrimenti – a causa di visioni settarie e parziali – rimarrebbe “fuori luogo”, escluso. È, da parte dell’educatore, passare dalla distanza, dall’estraneità, ad una *presenza interna* rispettosa dell’unicità di ciascuno, capace di accompagnare e di regalare sicurezza. È, per il bambino ma anche per ciascuno di noi, un passaggio delicato, difficile e impegnativo, non sempre destinato al successo: uscire dall’orfanezza dell’esclusione per avere “l’altro interno”, la famiglia interna, l’educatore interno, la comunità interna, la “convivialità delle differenze” interna, l’“interculturale interna”: abitare il mondo ed essere abitati dal mondo.

Ritengo che proprio su questo tipo di “inclusione” si fondi, per Erikson (1966), la “fiducia di base” nel bambino, il superamento della “paura originaria”, della “diffidenza esistenziale”: soltanto il “dialogo occhio-a-occhio”, alla cui base sta la meraviglia per la presenza del “tu”, può aiutare il genitore a varcare il muro dell’estraneità, a passare da “extra” a “intra”, a installarsi all’interno del tu come autentica *energia dell’io* il cui segreto è, tuttavia, l’“*energia relazionale dialogica*”.

Va detto che la forza identitaria costituita da questo “approdo interno”, possibile se esiste tale disponibilità all’amore autentico, non è riservata alla relazione genitori-figli. Anche l’esperienza nei servizi per la prima infanzia può rinforzare questa energia, a patto che pure l’educatrice diventi “tu interno” autorevole. Vale anche per la scuola dell’infanzia, e per i gradi successivi

di scolarità, sempre che gli insegnanti sappiano “abitare ed essere abitati”. L’esperienza si arricchisce poi nei contesti educativi che favoriscono la socialità autentica e che, in tal modo, aiutano a sperimentare “il gruppo interno”, “i coetanei interni”, in ultima analisi “la scuola interna”.

È chiaro che questa è una velocissima rassegna delle molteplici atmosfere relazionali che l’essere umano, fin dai suoi primi passi, potrebbe e dovrebbe vivere. Ed è pure evidente che nulla di questo è impossibile, a patto che la forza della dialogicità garantista l’essere in questo modo “*abitanti-abitati*”.

5. La città interna

E per la città, si possono seguire indicazioni simili?

Le nostre città cariche di sofferenze, trasformate in mercato del consumismo, fatte di separazioni e di periferie emarginate possono *essere abitate e abitate*? Possono diventare “*città interna*”? (Milan, 2008, 2012).

La risposta è positiva, a patto che non ci si limiti ad un lavoro “macro” di carattere eminentemente politico-organizzativo, pur necessario. È infatti imprescindibile l’opera specifica dell’educazione, a livello “micro”, perciò a partire dal “soggetto”, nel facilitare e promuovere una creativa circolarità individuo-città, sapendo che il segreto autentico in questa prospettiva è dar luogo alla persona come “dimora ospitale”, capace di abbracciare il mondo e di sentirsi dal mondo abbracciata. Non basta quindi la semplice formazione del cittadino che anagraficamente risiede nello spazio-città, come non è sufficiente l’azione panoramica della politica per garantire l’esercizio della cittadinanza attiva. È necessario formare cittadini-persona, dialogici, solidali, capaci di quella forza interiore che sa veramente ospitare la città, il centro e le periferie, sperimentando esistenzialmente, culturalmente, politicamente la “città interna”.

Soltanto così si supera la trappola identitaria del settarismo e si accede all’autentica prospettiva interculturale. La città stessa diventa *casa delle identità in dialogo*, luogo vitale di luoghi vitali, *città interna* di cui la persona si sente ospite, nel senso più ampio del termine: la persona-ospite è capace di accoglierla, di contenerla, di viaggiarla e di sentirla anche come porto sicuro a cui approdare e da cui partire per altre esplorazioni. Città ospite, abitata da *abitanti-abitati*.

Riteniamo che siano proprio le persone-dialogo, i cittadini-solidali, che non diventano tali per caso ma per l’opera preziosa e insostituibile dell’educazione, il collante che dà forza e consistenza alla socialità dinamica all’interno delle nostre città e, in ultima analisi, nel nostro mondo multiculturale chiamato a diventare “interculturale”.

Si tratta di un auspicio antico, mai definitivamente pervenuto al successo: già Platone indicava la complessità della città plurale:

Ciascuna di esse (città) è moltissime Città e non una Città... In primo luogo sono due in ogni caso, nemiche l’una all’altra, quella dei poveri

e quella dei ricchi. E in ciascuna di queste due ce ne sono poi moltissime, talché se tu le trattassi come una ti sbagliaresti di grosso (Repubblica, IV, 422-424).

E qual è, per il filosofo greco, il principio cardine al quale attenersi per l'unificazione di questa città molteplice, per superare la frammentazione e renderla realmente vivibile?

La risposta è chiarissima:

“L'educazione e la formazione dei giovani; perché, se grazie alla buona educazione diventano uomini equilibrati, tutto ciò lo discerneranno facilmente”.

La concretezza della città visibile, chiamata a ritrovarsi unita nella molteplicità, richiede una progettualità che, anche per Platone, necessita della dimensione teleologica, della visione ideale, quella che orienta all'orizzonte del “dover essere”: la “Città interiore”.

Perciò, chi intende costruire la città, potrà farlo tenendo conto della realtà e del progetto: “Si butterà, eccome, nella vita politica, ma nella sua Città ‘interiore’”. Il dialogo platonico, nel gioco di domanda-risposta, chiarisce: “Comprendo. Tu intendi parlare di quella Città che poc'anzi abbiamo descritto, e che esiste nei nostri discorsi, e che dubito che possa esistere in qualche luogo della terra”. “[...] Il suo paradigma si trova nel cielo a disposizione di chi desideri contemplarlo e, contemplandolo, in esso fissare la sua dimora. Non ha quindi importanza che una siffatta Città attualmente esista o possa esistere in futuro, perché comunque egli potrebbe occuparsi solo di questa Città ‘interiore’ e non di un'altra” (Repubblica, libro IX, 592).

Scorrono i secoli, perfino i millenni, ma è nella dimensione “interna”, che è lo spazio intimo delle motivazioni e della spinta ad agire coerentemente, che possiamo individuare i principi cardine della socialità autentica, le fondamenta della città reale e – in stretto rapporto con le sfide dell'oggi – le linee ideali e operative per l'intercultura.

È per questo che, in ultima analisi, ci spingiamo a proporre, come linea-guida della progettualità pedagogica, l'idea regolativa di “*intercultura interna*”.

Riferimenti bibliografici

- Abbott E.A. (2014). *Flatlandia: storia fantastica a più dimensioni*. Torino: Einaudi.
- Augé M. (2009). *Nonluoghi. Introduzione a un'antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera.
- Augé M. (2011). *Straniero a me stesso*. Torino: Bollati-Boringhieri.
- Bastide R. (1990). *Noi e gli altri*. Milano: Jaka Book.
- Bauman Z. (2001a). *Voglia di comunità*. Bari: Laterza.
- Bauman Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman Z. (2004). *Amore liquido*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman Z. (2005). *Fiducia e paura della città*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bauman Z. (2012). *Conversazioni sull'educazione*. Trento: Erickson.
- Buber M. (1958). *Il principio dialogico*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Buber M. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi*. Cinisello Balsamo (Mi): San Paolo.

- Buber M. (2004). *Il problema dell'uomo*. Genova-Milano, Marietti.
- Buber M. (2009). *Discorsi sull'educazione*. Roma: Armando.
- Colonna R. (2010). *L'essere contro l'umano. Per una filosofia della surmodernità*. Napoli: Edises.
- Eliade M. (1976). *Miti sogni e misteri*. Milano: Rusconi.
- Erikson E.H. (1966). *Infanzia e società*. Roma: Armando.
- Flusty S. (1997). Building Paranoia. In N. Elin (a cura di), *Architecture of Fear*. New York: Princeton Architectural Press.
- Frankl V. (1977). *Fondamenti e applicazioni della logoterapia*. Torino: SEI.
- Frankl V. (2009). *Uno psicologo nei lager*. Milano: Ares.
- Heidegger M. (1976). *Saggi e discorsi*, Milano: Mursia.
- Marzano M. (2008). *Le fascisme: un encombrant retour?* Paris: Larousse.
- Milan G. (2012). *L'e-ducere della polis...a partire dalle fondamenta*. In G. Milan, E. Gasperi (a cura di), *Una città ben fatta. Il gioco creativo delle differenze* (pp. 15-37). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Milan G. (2015). Dal "metodo per le vie brevi" al dialogo in profondità e in altezza. Creatività per l'intercultura. *Studium Educationis*, 2, pp. 115-126.
- Milan G. (2014), Dal narcisismo all'interculturalità: una direzione "sovversiva". *Etica per le Professioni*, 2, pp. 85-92.
- Milan G. (1994). *Educare all'incontro. La Pedagogia di Martin Buber*. Roma: Città Nuova.
- Milan G. (2008). Le stanzette e l'utopia. Combattere il rimpicciolimento ospitando la città. In E. Gasperi (a cura di), *Dar luogo ai luoghi. La città cantiere di interculturalità*. Padova: Cleup.
- Morozov E. (2011). *L'ingenuità della rete*. Torino: Codice.
- Touraine A. (2012). *Dopo la crisi*. Roma. Armando.
- Touraine A. (2009). *Libertà, uguaglianza, diversità*. Milano: Il Saggiatore.
- Ternynck C. (2012). *L'uomo di sabbia. Individualismo e perdita di sé*. Milano: Vita e Pensiero.
- Zamperlin P. (a cura di) (2011). *Aristide Gabelli tra diritto e pedagogia*. Padova: Il Poligrafo.

A cultura quilombola e sua presença nos espaços urbanos

di Márcia Guena dos Santos

Abstract

Questo articolo si propone di discutere delle relazioni culturali tra i Maroons rurali comunità nere nella città di Juazeiro, situato all'estremità settentrionale dello stato di Bahia, nel nord-est del Brasile, e spazi urbani nello stesso comune. Si comincia con interviste aperte con i residenti di nove comunità e dei loro rapporti di rispettare le pratiche culturali esistenti in questi territori e la loro trasmissione e la loro circolazione, utilizzando il concetto di interculturalità.

Parole chiave:

Quilombos, interculturale, Juazeiro, Comunità Quilombo, nero

This article aims to discuss cultural relations between the Maroons rural black communities in the city of Juazeiro, located at the northern end of the state of Bahia, in northeastern Brazil, and urban spaces in the same municipality. We start with open interviews with residents of nine communities and their reports to respect the existing cultural practices in these territories and their transmission and their circulation, using the concept of interculturalism.

Key Words:

interculturalism, maroon, black, maroon communities

A cultura quilombola e sua presença nos espaços urbanos

1. Introdução

No Brasil, as populações negras saídas da escravidão seguiram uma tradição construída ao longo do período escravocrata: constituir territórios distantes dos centros urbanos, em função da forte exclusão histórica a que foi submetida. Esses espaços foram denominados de quilombos e, desde a suas primeiras formações, o termo vem passando por diferentes definições, influenciados pela história e pela política, marcadamente pelo pensamento das classes dominantes, quadro que só se reverteu após a promulgação da constituição de 1988. Vale salientar que os quilombos foram importantes formas de resistência e de organização política da população de origem africana no Brasil e se espalharam por todo o país durante e após a escravidão negra¹.

As primeiras definições ocorrem no período colonial e imperial.

Na legislação colonial para caracterizar a existência de um quilombo bastava a reunião de cinco escravos fugidos ocupando ranchos permanentes, mas, depois, na legislação imperial bastavam três escravos fugidos, mesmo que não formassem ranchos permanentes (Arruti, 2006, p. 317 apud Lima, Santos, Rodrigues, 2015, p. 5).

No período republicano o termo deixa de ser utilizado pelas elites e passa a ser incorporado pelos diferentes grupos que tecem as resistências, sejam culturais ou políticas, gerando diferentes significações ao longo dos anos. Para Arruti (2006, pp. 318-319) o termo passa por três ressemantizações ao longo do século XX: o quilombo como resistência cultural; o quilombo como resistência política; o quilombo como resistência negra.

A primeira delas, o quilombo como “resistência cultural”, tem como tema central a persistência ou produção de uma cultura negra no Brasil. A segunda ressemantização compreende o quilombo como “resistência política”, onde a referência à África é substituída pela referência ao Estado e busca refletir a relação entre ordem dominante e classes populares. O terceiro ciclo de ressemantização do termo se dá, segundo Arruti, em 1980 com a publicação do livro *O Quilombismo*, de Abdias do Nascimento. Nesse sentido o quilombo como ícone da “resistência negra” não quer dizer escravo fugido, mas “reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial” (Arruti, 2006, p. 320 apud Lima, Santos, Rodrigues, 2015, p.4).

1 Para maiores detalhes sobre essa discussão ver Reis, Gomes (1996).

Esta breve referência às mudanças sofridas pelo conceito de quilombo é importante para localizarmos sobre que quilombo estamos falando. Vamos nos debruçar nesse artigo sobre comunidades quilombolas assim classificadas a partir desse conceito que foi forjado nos últimos anos do século XX dentro do terceiro ciclo de ressemantização, de acordo com a classificação adotada por Arruti (2006). Esse terceiro período é marcado por disputas políticas sobre o termo quilombola, colocando em lados opostos o movimento negro, que há muitos anos reivindica o reconhecimento das terras ocupadas pelas populações negras bem como suas culturas, e as elites políticas e econômicas, que desde os primeiros anos da colonização detém a posse da terra através de ações coercitivas e legais, a exemplo da Lei 601, de 18 de setembro de 1850, conhecida como a Lei de Terras, a qual estabelecia a compra como a única forma de posse da terra, eliminando o regime de sesmarias. Assim, toda a população que vivia em terras que não fossem fruto dessa transação estaria alijada da possibilidade de título de propriedade.

Esse contexto culmina com a construção do Artigo 68 do Ato das Disposições Transitórias Constitucionais (ADTC) da Constituição Federal do Brasil, de 1988, instituída após os 21 anos de ditadura militar (1964–1985). Ou seja, era o momento de firmar as grandes reivindicações de diversos movimentos, inclusive do movimento negro, que desde a década de 30 vinha construindo conceitos a respeito dos quilombos no Brasil (vide autores como Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Enrique Carneiro dentre outros).

Assim, o marco legal para as populações quilombolas institui-se a partir da constituição de 1988, que estabelece no referido artigo o seguinte:

Direito à propriedade das terras de comunidades remanescentes de quilombos. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL).

Para dar prosseguimento às políticas a serem implementadas para a população negra, é criada em 22 de agosto de 1988 a Fundação Cultural Palmares, responsável pela instituição de políticas voltadas para a população negra brasileira. É o Decreto 4.8887, de 20 de novembro de 2003, que “regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias” (Fundação Palmares, 2016). É esse mesmo decreto que estabelece uma definição para comunidades quilombolas, depois de várias disputas entre os diferentes grupos de interesses².

Em seu artigo segundo do decreto estabelece a seguinte definição:

2 Esta discussão foi bastante detalhada na seguinte obra: Mello (2012).

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (BRASIL, DECRETO 4,8887/2003).

Porém, o estabelecimento desse marco legal não representou a imediata certificação e posterior titulação das terras pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o segundo órgão Federal envolvido nesse processo. Impedimentos de diversas ordens têm sido colocados para que a lei não se cumpra e são muito maiores para a titulação das terras do que para a certificação, pois esta última envolve as relações seculares de domínio da terra no Brasil, bem como os recentes processos que envolvem o agronegócio e o próprio Estado, no que se refere aos grandes projetos de construção de barragens, entre outros (Santos, 2014).

Ser quilombola

O conceito de “quilombo” ou “quilombola” sofreu importantes inflexões políticas acompanhada por aqueles que vivenciaram o âmago dessa disputa. Apesar de representar uma importante conquista, essas discussões não fazem parte do cotidiano das populações negras que vivem nos rincões mais distantes do país, em contato com as mais diversas culturas e formas de apropriação de suas ancestralidades. O lugar comum da ideia sobre quilombo, para uma parte da população negra rural quilombola, ainda está ligado ao passado colonial e não a esse espaço político que ele alcançou, como acentua Marcelo Mello (2012). Portanto, muitas das populações que hoje se enquadram dentro da definição institucional de “quilombola” desconhecem o significado desse termo, apesar de trazerem toda a herança africana em suas práticas culturais cotidianas. No território que trabalhamos esse é a principal realidade. Há uma certa consciência do ser negro, uma rica memória de práticas ligadas à sua herança étnica, mas uma enorme distância de tudo o que o conceito representa e aporta em termos cidadãos.

Diante de todas estas questões que disputam um conceito para quilombolas, trabalhamos não com a definição utilizada pela constituição, mas sim aquela que advém da antropologia e que define comunidade quilombola como:

“comunidades negras rurais quilombolas”, territórios onde vivem as populações quilombolas de origem africana, conceito que incorpora as “terras de santo”, “terras de preto”, “mucambos” e quilombos (O DWYER, 2002).

A Pesquisa

A pesquisa que origina essa reflexão denomina-se “Perfil Fotoetnográfico das Populações Quilombolas do Submédio São Francisco: Identidades em Movimento” e desde de 2011 levanta informações sobre as comunidades ofi-

cialmente demarcadas como quilombolas junto ao Ministério do Desenvolvimento, construindo um banco de dados público, através de plataformas virtuais, utilizando várias linguagens e metodologias do campo da comunicação como entrevistas em áudio e vídeo, reportagens e principalmente a fotografia, priorizando a fotoetnografia como principal metodologia.

O submédio São Francisco engloba cidades nos estados da Bahia e Pernambuco, de Remanso até a cidade de Paulo Afonso (BA). Neste perímetro, segundo a Fundação Palmares (2015), existem, pelo menos 9 comunidades certificadas e mais 17 sem certificação, 14 delas localizadas na cidade de Juazeiro, onde a nossa pesquisa tem se concentrado nesse momento.

De acordo com dados da Fundação Palmares, divulgados em junho de 2015, hoje existem 2606 comunidades certificados no Brasil, sendo a Bahia o estado com maior número de certificações, 653, e em Pernambuco são 137. Porém, apenas 207 comunidades foram tituladas pelo INCRA. Na cidade de Juazeiro, localizada a 500 quilômetros de Salvador, no extremo norte da Bahia, o maior estado da região Nordeste do Brasil, existem 15 comunidades quilombolas catalogadas pelo Ministério do Desenvolvimento, porém nenhuma destas é certificada. Em Petrolina, existem duas comunidades certificadas. No município vizinho a Juazeiro, em Senhor do Bonfim há 16 comunidades quilombolas certificadas. Ou seja, em um dos municípios cobertos pela nossa pesquisa, com 73% de população parda e preta, de acordo com informações do IBGE de 2010, o desconhecimento sobre os direitos e processos para certificação é generalizado. (Santos, Viana, 2015).

2. A cultura negra quilombola em Juazeiro e suas relações

Durante os 4 anos da pesquisa “Perfil Fotoetnográfico das Populações Quilombolas do submédio São Francisco: identidades em movimento”, realizamos entrevistas em 9 comunidades quilombolas da cidade de Juazeiro, na Bahia, tendo como prioridade conhecer as histórias dos moradores mais velhos, tanto do ponto de vista cultural como territorial. Em algumas delas, realizamos um trabalho mais aprofundado em termos comunicativos e antropológicos, organizando oficinas, debates e palestras.

Durante esses anos um aspecto ficou muito claro na região investigada. A cultura negra viva e preservada em algumas dessas comunidades, através de manifestações culturais e práticas cotidianas, ou mesmo aquela subjacente na memória de seus moradores mantem uma relação de inferioridade em relação à cultura urbana vigente, originada nas práticas das elites urbanas regionais e nacionais e nas esferas preponderantes de consumo, não inclusa nas opções culturais urbanas. Desse modo, tudo que é de origem negra, rural quilombola passa a ocupar um espaço restrito e folclorizado, vinculando-se a datas específicas, como o dia da abolição da escravidão, o dia da consciência negra, o dia do folclore ou o dia de combate ao racismo. Assim, as práticas culturais negras não passam a ser inclusas em um calendário cotidiano cultural dos vá-

rios segmentos populacionais dos espaços investigados, ocupando igualmente os espaços, resultando assim em uma relação intercultural desigual.

Por outro lado, as opções de cultura e lazer dominantes e integrantes da agenda urbana na cidade de Juazeiro, que incluem cinema, teatro, feiras, shows, as práticas de aquisição de bens de consumo, adquirem uma valoração superior às práticas oriundas das populações negras rurais quilombolas. Esse é o aspecto central a ser abordado nesse artigo: a desigualdade nas trocas entre o grupo em questão e a cultura dominante local na região.

Na verdade é fundamental avaliar a cultura de forma histórica e política para que se possa compreender esse processo. Assim como verificamos que o conceito de quilombo sofreu mudanças históricas marcadas pelas disputas de poder, a cultura também foi entremeadada por essas lutas. Até o início do século XX as culturas de origem africana ocuparam um lugar desprivilegiado na sociedade brasileira, consequência de uma política de Estado racista no que se refere às populações de origem africana. Todos os elementos dessa cultura foram depreciados e suas práticas muitas vezes criminalizadas pelo Estado. Com o advento do nacionalismo, nas primeiras décadas do século XX, e o enaltecimento do “mestiço” como símbolo nacional, alguns elementos da cultura negra foram enaltecidos, a exemplo da capoeira, do samba e da feijoada, na busca de uma identidade nacional.³ Porém vários outros continuaram ocupando um lugar de subalternidade, depreciação e marginalidade.

Assim, as relações interculturais estabelecidas na sociedade brasileira possuem uma linha histórica, que aos poucos vai se modificando, principalmente nos grandes centros urbanos, mas em muitos territórios ainda reproduzem as práticas dos primeiros anos do século XX. A partir disso podemos pensar nas trocas culturais no sertão da Bahia e o lugar ocupado pelas populações quilombolas, herdeiras de memória africana no Brasil.

3. As práticas culturais

Nas nove comunidades investigadas há práticas culturais comuns, presentes nos discursos da maioria dos entrevistados, há memórias que se entrecruzam falando de atividades coletivas comuns que se perderam no tempo em função de mudanças nas formas de ocupação da terra, de trabalho e compartilhamento das atividades, das novas funções que foram surgindo e de novos grupos que foram ocupando o território.

As diversas práticas culturais de convívio com a terra, de forma coletivizada, foi o que de fato se perdeu para as populações quilombolas da região. Todas elas trazem o mesmo relato de ocupação das áreas ribeirinhas para cultivo de toda sorte de alimentos, tanto para subsistência como para a venda nas feiras da cidade. Na região em questão, a população negra buscou as áreas

3 Há muitos autores que discutem esse assunto. Para maior aprofundamento consultar:
.....

mais afastadas, às margens do Rio São Francisco para fincar raízes. Alguns fugiam da Guerra de Canudos (1896-1897) e ali ficaram, como foi o caso da população negra que deu origem a comunidade de Barrinha da Conceição. E muitos outros apenas buscavam um lugar onde a sobrevivência fosse possível no pós-escravidão e distantes do racismo que sempre marcou as relações no Brasil. A vinculação à margem fértil do rio permitiu a sobrevivência dessas populações, através de laços familiares e de solidariedade. Porém, com a chegada do agronegócio, da tomada de terras pelos coronéis, da especulação imobiliária e dos empreendimentos do Estado elas foram expulsas das margens e perderam o acesso direto à água e portanto a possibilidade de uma agricultura viável, em uma região que sofre de secas prolongadas em função do clima semiárido.

Por esse processo passaram as comunidades do Alagadiço, Quipá, Barrinha da Conceição e o próprio Rodeador. A saída para esses grupos foi o trabalho agrícola, quase sempre por empreitada nas fazendas que ocuparam a região que habitavam, precarizando as relações de trabalho e as possibilidades de preservação de territórios e culturas relacionadas ao cotidiano do trabalho e em outras esferas. A maioria dessas comunidades começam a estabelecer-se na região a aproximadamente 200 anos. O processo de implantação do agronegócio se deu, muitas vezes, por uma tomada forçada das terras ou a compra por preços ínfimos, ou mesmo pela troca de víveres e medicamentos. A comunidade do Quipá, por exemplo, ocupava uma área oito vezes maior do que a que vive hoje, como relata seu Tônico (Antonio Cândido de Brito Filho), um dos moradores mais velhos do local. No início da década de 70 uma empresa do agronegócio expulsou toda a comunidade a apenas duas famílias resistiram, entre elas a de seu Tônico, como ele mesmo relata. Hoje vivem em uma área sem acesso ao rio e sem área para cultivo coletivo. Ele é um dos poucos que ainda relembra e discute a questão. Muitos dos moradores foram trabalhar na fazenda que os expulsou.

O vínculo ao trabalho nas fazendas quebrou o fluxo de vida da comunidade e seus aprendizados, gerando uma troca desigual com a cultura dominante. Às populações camponesas cabia aprender as novas práticas e não somar ou levar os seus aprendizados. As identidades forjadas na região do submédio São Francisco, que carregava uma herança negra-indígena passavam a relacionar-se então com uma identidade branca, interligada nacional e globalmente ao mercado de consumo.

O conceito de interculturalidade desenvolvido por Nestor Garcia Canclini permite compreender as interações que acontecem na região. Entendendo a cultura como “o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social” (2007 b). Para compreender essas realidades locais é importante compreendermos, principalmente, o cenário de ocupação das terras no semiárido. A construção de novas identidades, inclusive quilombola, está diretamente ligada a esse processo. Na verdade, o próprio Canclini já aponta nessa direção, ou seja, é importante pesquisar os grupos nas suas interações com todo o contexto social e não apenas as vivências internas.

Percebemos que essas comunidades negras rurais quilombolas conheceram muito superficialmente todo o processo que instituiu o conceito de quilombos no Brasil. Ao mesmo tempo foram se defrontando e absorvendo novas práticas culturais. Ou seja, não encontramos ali comunidades quilombolas “puras” e sim sujeitos relacionando-se com o mundo e lutando por um lugar. É a partir dessas interações que a antropologia tem investigado os grupos. O conceito de hibridação de Canclini é bastante apropriado para pensar esse processo. O autor o utiliza para “designar as misturas interculturais propriamente modernas, entre outras, aquelas geradas pelas integrações dos Estados nacionais, os populismos políticos e as indústrias culturais” (Canclini, 2004, p. XXVII). Assim, no caso das comunidades rurais quilombolas elas interagem, a partir da tomada de suas terras, com as práticas agrícolas contemporâneas, no ambiente rural e, no ambiente urbano, para onde uma parte significativa da população se dirige em busca de trabalho, com todos os aspectos da cultura cidadina.

Nesse contexto de Juazeiro, semiárido, nordeste brasileiro, onde estão localizadas estas nove comunidades quilombolas, estamos diante de um longo processo de hibridação. Enquanto vários grupos negros, inclusive eles mesmos nessa busca por identidades, tentam instituí-los como quilombolas, várias identidades ali se mesclam e disputam a hegemonia de um discurso étnico. As comunidades são de origem negro-indígena e em seus discursos esse cruzamento aparece. Como pode ser visto no discurso de seu Antonio, do Rodeador, que depois de falar da origem indígena da família, relata como a sua família se formou no Rodeador:

“Essa comunidade veio de 1800. Em 1900 já tinha gente com idade bem avançada. Nasci no Rodeador. O meu pai é nativo daqui da vila e minha mãe é de Pernambuco. Eu sou um PEBA, Pernambuco-Bahia. Sou casado e tenho 8 filhos e uma ruma de neto. A maior parte nasceu aqui e dois fora”.

Também entra na disputa o discurso identitário do sertanejo, aquele que habita os sertões, o semiárido e tece toda sua construção a partir da caracterização desse território. Esse sujeito, sertanejo, que ali se identifica não tem qualquer relação étnica. É forjado na relação do homem com o território e suas várias culturas. Muitos intelectuais trabalham com essa categoria, sem levar em conta os aspectos étnicos da formação dessa população, que, a nosso ver representa um grande problema conceitual, já que a escravidão e suas consequências marcou a formação da sociedade brasileira sobre muitos aspectos e não pode ser desconsiderada nas análises conjunturais.

Além dessas identidades subalternas, o homem negro quilombola também se modifica ao entrar em contato com as identidades da elite embranquecida, absorvendo valores da branquitude. É nesse contexto de hibridação que se forja ou não uma identidade quilombola, reivindicada a partir de uma herança negra brasileira, também entrelaçada com a ocupação do território e suas práticas de ascendência africana. Mas ela não se forma exclusivamente negra, africana. Ela vai se constituindo na hibridação com outras identidades não

abandonadas, mas se percebe nos discursos que a exclusão sofrida pelas populações negras e todo o racismo que ainda incide sobre elas é importante na adesão a um discurso quilombola. Como acentua Stuart Hall “[...] somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente” (Hall, 2006, p.13). Para nós essa identificação se dá em função dos fatores que levam a marginalização desses grupos.

4. Considerações finais

Diante desse caldeirão de identidades poderíamos então falar de uma identidade negra quilombola? Para responder essa questão devem-se levar em conta alguns aspectos. Inicialmente, para as nove comunidades negras rurais estudadas, o discurso quilombola foi uma novidade. Apesar de serem grupos negros, com uma memória marcadamente negra, descobrir-se quilombola foi uma novidade. Haviam forjado ao longo do tempo uma identidade camponesa, com poucas considerações étnicas, porém com uma consciência latente do ser negro e do lugar de exclusão. Desse modo, o discurso quilombola ganha eco quando consegue relacionar o lugar para onde foi deslocada a população negra e a necessidade de conquista de direitos estabelecido pelo marco legal brasileiro a partir de 1988.

Com uma aproximação recente aos discursos estabelecidos pelas políticas públicas no Brasil, esses grupos há muito interagem com os espaços urbanos de cultura em uma condição subalternizada, a identidade negra subsumida e uma identidade quilombola apenas em construção. Algumas expressões da cultura negra ganharam espaço na região, estando presentes em diversos momentos da vida urbana, como a Roda de São Gonçalo e o Samba de Véio. Que na verdade também são expressões híbridas da tradição católica com as tradições negras.

O “Samba de Véio”, uma modalidade de samba presente na região, acompanhado por um pandeiro, um pequeno tambor e dançado em roda, com passos bem marcados no chão. Oriundo das comunidades negras da região, os representantes do Samba de Véio são sempre convidados para as aberturas de eventos regionais ou em datas comemorativas da cultura negra. Não são remunerados como os outros artistas e tampouco ocupam um horário exclusivo na agenda cultural. Eles cantam em troca de transporte e lanche para seus membros.

Na comunidade quilombola do Rodeador a marca cultural que se evidencia na comunidade é o Samba de “Véio”, dançada ao som dos tamborettes, produzidos pelos próprios moradores, triângulos e pandeiros. O ritmo vai se dando a partir das palmas e das fortes pisadas no chão. A origem africana aparece com força nessa manifestação cultural, fazendo lembrar as primeiras manifestações negras no Brasil. Hoje Dona Ovídea é uma das principais impulsionadoras do Samba de Véio e conta já com a adesão de jovens e crianças do povoado.

“Aqui nós temos um batuque, que tem aqui, no Massangano e em toda a região, que eles batizaram de samba de véio, mas o nome mesmo é batuque. Todos os velhos quando eles usavam os instrumentos e desciam aqui pra fazer esse tipo de manifestação. Para Ovídea Isabel de Sena, hoje uma das principais impulsionadoras do Samba de Véio, essa herança cultural tem grande importância para a comunidade. Vê-la cantar em praça pública com uma animação juvenil, aos 67 anos, remete a uma memória negra que permanece pulsando. O samba de véio esteve presente em algum momento da história de todas as nove comunidades e, aos poucos, vai ocupando espaços nos diversos eventos da cidade. É uma representação dessa cultura viva que se mantém no diálogo com outras e se modifica. Assim, percebemos que a relação cultural das comunidades quilombolas se dá na disputa política por espaços de diversas naturezas: cultural, social e étnico.

Referências

- Arruti J. M. (2006). Quilombos. In O. Pinho, L. Sansone, *Raças: Novas perspectivas antropológicas* (pp. 315-342). Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA.
- Amorim I. G., Germani G. I. (2005). *Quilombos da Bahia. Presença incontestável. Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina – 20 a 26 de março de 2005 – Universidade de São Paulo*. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Geografiasocioeconomica/Geografiadelapoblacion/03.pdf>
- Boni P. C., Moreschi B. M. (2011). *Fotoetnografia: a importância da fotografia para o resgate etnográfico*. Disponível em: http://www.doc.ubi.pt/03/artigo_paulo_cesar_boni.pdf
- BRASIL (1988). Constituição Federal do Brasil.
- Canclini N. G. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidade*. Barcelona: Gedisa.
- Canclini N. G. (2006). *Culturas Híbridas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Canclini N. G. (2007). *A globalização imaginada*. São Paulo: Iluminuras.
- Codevasf. Planvasf (2011). *Plano Diretor para o Desenvolvimento do Vale do São Francisco*. Disponível em: <http://www.codevasf.gov.br/principal/publicacoes/publicacoes-atuais/planvasf>
- Fundação Cultural Palmares (2015). *Legislação*. Disponível em <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2010/11/legis09.pdf>, acessado em 15 de dezembro de 2015
- Geografar (2011). Disponível em: <http://www.geografar.ufba.br/estudo%20msf.-html>.
- Lima C., Santos M., Rodrigues V. (2015). *Signos de Identidade Étnica: comunidades negras rurais e o processo de ressemantizações do conceito de “Quilombo”*. Anais do XVII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste, 2015. Disponível em: <http://www.portalintercom.org.br/anais/nordeste2015/resumos/R47-2226-1.pdf>
- Mello M. M. (2012). *Reminiscências dos quilombos – Territórios da memória em uma comunidade negra rural*. São Paulo: Terceiro Nome.

- Reis J. J., Gomes F dos Santos (2003). *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: companhia das Letras (1996).
- Santos M. G. (2014). *Quilombos de Juazeiro. Enfrentamentos e perspectivas através de uma abordagem fotoetnográfica*. ComSertões. V. 1. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/comsertoes/article/view/712>
- Santos M. G., Viana U. de Souza (2015). *Revisando memórias e reinventando identidades nos álbuns de família de comunidades*. Anais do Intercom -XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2015/resumos/R10-3067-1.pdf>

SE

Scuole e quartieri ad alta presenza migratoria tra processi di territorializzazione e flussi transnazionali. Ambiti emergenti per la ricerca pedagogica

di Davide Zoletto

Abstract

Il testo esplora il contributo che l'analisi combinata di processi di territorializzazione e flussi transnazionali può fornire alla ricerca pedagogica in scuole e quartieri ad alta presenza migratoria. Viene dapprima evidenziato come, al fine di comprendere le specificità di tali contesti, risulti oggi necessario studiare una molteplicità di pratiche e routine quotidiane, a volte istituzionali a volte non istituzionali, che si intersecano dentro e intorno alle scuole ad alta presenza migratoria. Successivamente, si suggerisce come – al fine di cogliere la complessità delle dinamiche in atto in queste scuole – emerga anche la necessità di analizzare come le scuole e i quartieri ad alta presenza migratoria costituiscano oggi dei nodi di reti più ampie di flussi transnazionali che si estendono ben oltre i confini delle scuole e dei quartieri stessi.

Parole chiave:

scuole ad alta presenza migratoria, quartieri ad alta presenza migratoria, ricerca pedagogica, processi di territorializzazione, flussi transnazionali

43

In this paper I discuss how the combination of the analysis of both territorialization processes and transnational flows could help educational research in schools and neighborhoods with a high migrant presence. First I argue that what is needed in order to understand the specificities of these environments is an approach that tries to analyze a range of everyday practices and routines, sometimes institutional and sometimes not, that intersect in and around the schools with a high migrant presence. Then, I go on to suggest that – in order to grasp the very complexity of the dynamics developing in these schools – there is also the need to analyze the way in which schools and neighborhoods with a high migrant presence are an interweaving of broader networks of transnational flows, which extend beyond the boundaries of the territorialized contexts themselves.

Key words:

schools with a high migrant presence, neighborhoods with a high migrant presence, educational research, territorialization processes, transnational flows

Scuole e quartieri ad alta presenza migratoria tra processi di territorializzazione e flussi transnazionali. Ambiti emergenti per la ricerca pedagogica

L'obiettivo di questo testo è quello di esplorare possibili elementi di dialogo fra alcuni ambiti della ricerca pedagogica in contesti eterogenei, soprattutto in riferimento a quartieri e scuole ad alta presenza migratoria (van Zanten, 2001; Lagrange, Oberti, 2006; Van der Veen, Wildemeersch, 2012), e alcune prospettive di ricerca transnazionali in educazione (Madsen, 2008; Carney, 2009; Robertson, 2012) che si focalizzano sulle modalità sempre situate attraverso cui i flussi globali di politiche e pratiche culturali ed educative trovano forme diverse di risignificazione a livello locale. Il contributo si propone in questa prospettiva di provare a contribuire alla costruzione di un possibile quadro di riferimento entro il quale poter condurre percorsi di approfondimento sia teorico che empirico sui/nei contesti educativi eterogenei.

Si cercherà di suggerire, dapprima, come le dinamiche emergenti nei contesti educativi ad alta presenza migratoria, debbano essere studiate a partire da sempre specifici processi di “territorializzazione delle differenze”, ovvero analizzando come “le risorse e i vincoli” di determinati spazi urbani (Cancellieri, 2012, p. 65) non si limitino a fare da sfondo ai processi educativi, ma contribuiscano attivamente a strutturare i processi di identificazione e differenziazione che caratterizzano i percorsi biografici e formativi delle persone. Successivamente si proverà a evidenziare come, accanto allo studio di questi processi di territorializzazione, sembri emergere oggi anche la necessità di analizzare i contesti educativi ad alta presenza migratoria come “nodi” di una rete di flussi transnazionali (Appadurai, 1996; Ong, 2009) la cui estensione supera i confini dei contesti in questione.

1. La rilevanza dei processi di territorializzazione

Il tema dei quartieri e delle scuole ad alta presenza migratoria risulta essere oggi particolarmente presente nelle *policies* scolastiche sia a livello nazionale che europeo. A livello nazionale italiano lo dimostrano una serie di passaggi specifici dedicati a questo tema nelle più recenti linee guida sull'integrazione degli allievi migranti e postmigranti (MIUR, 2014, pp. 9-11), nonché nelle circolari ministeriali dedicate all'integrazione scolastica degli allievi migranti (MIUR, 2010). Lo dimostrano inoltre i focus mirati su questo tema nell'ambito dei recenti report annuali (relativi agli anni scolastici 2011-2012, 2012-2013 e 2013-2014) che il Ministero dell'Istruzione italiano ha dedicato al tema degli “alunni con cittadinanza non italiana”. Ma il tema è altrettanto presente nei documenti europei: si vedano per esempio le considerazioni

presenti in documenti come la seconda edizione dell'*Handbook on Integration for policy-makers and practitioners* (European Commission, 2007, pp. 39-40) e il *Libro Verde su Migration & mobility: challenges and opportunities for EU education systems* (European Commission, 2008, p. 9).

Le ricerche condotte – da prospettive disciplinari anche molto diverse fra loro – su quartieri e scuole ad alta presenza migratoria (van Zanten, 2001; Lagrange, Oberti, 2006, 2008; Butler, Hamnett, 2007; Borlini, Memo, 2008, 2009; Van der Veen, Wildemeersch, 2012) suggeriscono come nei percorsi che portano allo strutturarsi di situazioni di alta concentrazione territoriale o scolastica della popolazione migrante e postmigrante, si intersecano una molteplicità di aspetti locali, i quali contribuiscono a processi che gli studi urbani oggi definiscono di “territorializzazione delle differenze” (Cancellieri, 2012). Nel caso delle scuole ad alta presenza migratoria, tali processi possono essere direttamente legati ad aspetti della vita scolastica, per esempio le procedure per l’iscrizione o i percorsi di orientamento in uscita dalla scuola media inferiore. Oppure possono essere relativi ad aspetti extrascolastici che si ripercuotono sulle dinamiche all’interno e intorno alle scuole: è il caso, ad esempio, delle politiche locali relative all’edilizia popolare o ai diversi ambiti del mercato del lavoro locale.

Si pensi, per fare solo alcuni esempi riconducibili ai contesti italiani, alla presenza – in molti territori che ospitano scuole ad alta presenza migratoria – di specifiche conformazioni locali del mercato del lavoro che in diversi periodi hanno attratto flussi altrettanto diversi di popolazione migrante sia interna che esterna. E si pensi inoltre a come, in momenti diversi, mercati del lavoro differenti si siano connotati diversamente in base al genere, favorendo quindi flussi migratori altrettanto connotati dal questo punto di vista, e – come conseguenza – anche progetti migratori famigliari molto diversi fra loro. E si consideri poi la sovrapposizione fra tali specifici mercati del lavoro e altrettanto specifici mercati della casa, o si pensi alle politiche locali legate a varie fasi di edilizia popolare, con lo stratificarsi di successive ondate di popolazione sia autoctona che migrante (e di migrazioni sia interne che esterne). Non a caso – e rimanendo ancora una volta all’esempio italiano – i dati riferiti agli a.s. 2011-2012 e 2012-2013 evidenziano come le scuole ad alta presenza migratoria, per quanto numerose sia fra le scuole dell’infanzia e primarie che fra le scuole secondarie di secondo grado, risultino in realtà distribuite in modo assai disomogeneo sul territorio nazionale (MIUR – Ismu, 2013 e 2014).

Oppure si pensi, ancora – rimanendo sempre nell’ambito delle scuole ad alta presenza migratoria – a quanto possono essere diverse le situazioni di un Istituto Comprensivo e di un Istituto Tecnico o Professionale.

Gli Istituti Comprensivi sono infatti spesso radicati in specifici quartieri dove risiedono molte famiglie migranti e postmigranti: in questo caso, quindi, i processi di concentrazione sono spesso legati ai processi di territorializzazione scolastica connessi al fatto che le famiglie migranti e postmigranti scelgono la scuola dell’obbligo di quartiere, anche perché talora essa può costituire un vero e proprio «punto di riferimento» per il quartiere stesso (cfr. per esempio

le riflessioni di Luatti, 2014, p. 177). E tuttavia a questo meccanismo se ne possono aggiungere anche altri: per esempio, il fatto che possano essere i genitori italiani del quartiere a non iscrivere i figli in una data scuola di quel quartiere, optando invece per iscriverli in istituti di altre aree della città (si veda per un inquadramento generale Favaro, 2014, p. 160; per un panorama più ampio relativo proprio alle scuole dell'infanzia si veda Bolognesi, 2014).

Gli Istituti Tecnici e Professionali, dal canto loro, non sono invece sempre necessariamente legati a un singolo quartiere, se non altro perché sono diffusi in modo meno omogeneo sui diversi territori e “servono” aree più vaste di quanto capiti a un Istituto Comprensivo. Essi possono quindi attrarre i propri allievi (in questo caso anche quelli migranti e postmigranti) da territori assai più ampi di quelli sui cui insiste fisicamente la scuola. In questi casi, i fenomeni di concentrazione possono essere quindi legati a forme di canalizzazione (*streaming*) da collegarsi più probabilmente alle aspettative relative al mercato del lavoro da parte delle famiglie o degli allievi, o alle modalità con cui viene proposto l'orientamento in uscita dalla scuola media inferiore. Inoltre, in casi come quelli degli Istituti Professionali può entrare in gioco l'eventuale crisi a livello locale di settori produttivi a cui era spesso legata la vocazione professionalizzante degli Istituti, con una conseguente crisi di identità anche pedagogico-educativa di tali scuole. E questa crisi di identità pedagogica può essere spesso un ulteriore aspetto che interseca eventuali fenomeni di ri-etnicizzazione legati a determinati segmenti del mercato del lavoro (si veda, per un approfondimento di questi diversi aspetti, Favaro, 2014, nonché i saggi contenuti in De Luigi, 2013; per due studi approfonditi relativi a due realtà italiane diverse come Bologna e Milano, cfr. rispettivamente Scandurra, Antonelli, 2010 e Bonizzoni, Romito, Cavallo, 2014).

2. Contesti educativi e connessioni transnazionali

Come si è visto nel paragrafo precedente, vi sono dunque molte ragioni per le quali appare oggi importante studiare le dinamiche educative emergenti nei quartieri e nelle scuole ad alta presenza migratoria nella cornice degli specifici processi di “territorializzazione” che caratterizzano i contesti nei quali questi quartieri e queste scuole sono “localizzati”. Tuttavia, alcune recenti prospettive di ricerca transnazionale in educazione (Carney, 2009, 2010; Robertson, 2012) ci forniscono alcune indicazioni che ci invitano a studiare tali quartieri e tali scuole *anche* da un diverso punto di vista.

Si tratta di quelle prospettive di ricerca che, come ha scritto Stephen Carney, cercano di “utilizzare e comprendere concetti come quelli di interconnettività globale, transnazionalismo, de-territorializzazione, nonché il loro impatto sui processi educativi” (Carney, 2009, p. 84). Lo stesso Carney (ivi, p. 64) rinvia alle parole di Arjun Appadurai che ha evidenziato come la “globalizzazione produca problemi che si manifestano in forme intensamente locali ma il cui contesto è tutt'altro che locale” (Appadurai, 2000, pp. 5-6).

Come ha del resto evidenziato Susan Robertson in un suo recente contributo sugli aspetti epistemologici e metodologici della ricerca transnazionale sulle politiche educative (Robertson, 2012), concetti come “locale” e “globale” dovrebbero essere sempre compresi come “relazionali” (*ibidem*, p. 35). Nel suo saggio Robertson è in realtà interessata a mostrare come sia importante studiare le dimensioni “globali” delle politiche educative senza “essenzializzare determinati attori [il riferimento di Robertson è qui al *World Bank Group*] come se essi fossero sempre globali” (*ibidem*). Sulla scia di quanto proposto da Robertson, potremmo forse osservare che è importante non essenzializzare nemmeno quei concetti (in questo caso quelli di territorio o di scuola ad alta presenza migratoria) che potrebbero sembrare sempre e solo locali. Se proviamo dunque a concepire non solo il “globale”, ma anche il “locale” come concetto “relazionale” – ma su questo si potrebbe rinviare anche alle riflessioni di Appadurai (1996, pp. 178-199) sulla “produzione della località” – allora dovremmo esercitarci a concepire anche il “locale” non *solo* come una dimensione radicata nei territori, ma *anche* come una dimensione costruita in relazione a una pluralità di relazioni, sia locali che globali. Non a caso Robertson rinvia alle riflessioni della geografa Doreen Massey (1994) che ha evidenziato in modo particolarmente efficace questa dimensione relazionale dei concetti globale/locale e le sue conseguenze per lo studio della dimensione “locale”.

Se proviamo a trasferire questa prospettiva di ricerca a luoghi pur chiaramente circoscritti e specifici come sono i diversi quartieri e le diverse scuole ad alta presenza migratoria, dobbiamo forse chiederci se le dinamiche educative che si sviluppano entro tali contesti siano davvero completamente riconducibili ai soli – e comunque imprescindibili – aspetti locali. O se non siano invece da analizzare anche in relazione a flussi transnazionali (Appadurai 1996; Ong 2009) che vengono poi rinegoziati all’interno dei contesti stessi.

In questa prospettiva, un primo possibile ambito di ricerca potrebbe essere quello relativo a una “analisi transnazionale” (per riprendere ancora una proposta di Robertson 2012) delle politiche che interessano le scuole ad alta presenza migratoria. Una delle possibili modalità con le quali tale analisi potrebbe essere condotta potrebbe essere quella di situare tali politiche e pratiche nel contesto di quelli che Carney (2009) ha chiamato gli odierni «*policyscapes* educativi»: un insieme di ideologie, modelli e metodologie che appaiono avere un “carattere profondamente transnazionale”, in quanto si espandono a livello planetario influenzando i singoli contesti educativi, e venendo allo stesso tempo contestate e rinegoziate in modo diverso entro tali contesti. Non a caso, Carney ha definito questi flussi come “messaggi globalizzati che vengono lanciati negli spazi educativi e tradotti secondo modalità che risuonano poi in determinati contesti” (2009, p. 69). Tra le componenti fondamentali di questi flussi lo stesso Carney ha evidenziato tra l’altro l’accento “sul porre l’individuo al centro dei processi di apprendimento togliendo, almeno sul piano retorico, allo stato centrale un ruolo significativo nell’offerta educativa” (Carney, 2009, p. 69).

Tali *policyscapes* educativi sembrano filtrare anche nelle politiche e pratiche

legate all'inclusione sociale e scolastica di migranti e postmigranti in contesti come quelli odierni che gli studiosi chiamano ormai di "post-multiculturalismo" (Vertovec, 2010). Basti pensare a prospettive come quelle dell'"impiegabilità [*employability*]" o dell'"intercultural management", oggi molto presenti anche nelle politiche e nelle pratiche rivolte all'inclusione sociale e scolastica di migranti e postmigranti (per una possibile analisi si veda Zoletto 2008). Tali prospettive echeggiano, per esempio, in documenti molto *policy-oriented* come le diverse edizioni dell'*Handbook on Integration for policy-makers and practitioners* (European Commission, 2004, 2007, 2010).

Attraverso la mediazione/traduzione di una molteplicità di documenti e discorsi a livello sovranazionale, nazionale e locale, *policyscapes* educativi come quelli analizzati da Carney concorrono così a costruire a volte quelle che, con Judith Butler (cit. in Davies, 2008, p. 194), potremmo definire anche le "cornici di intelligibilità" con cui insegnanti, educatori e ricercatori leggono quotidianamente la "diversità" sui territori e nelle scuole.

I flussi riconducibili agli odierni *policyscapes* educativi non sono però gli unici flussi transnazionali a essere ricontestualizzati entro i quartieri e le scuole ad alta presenza migratoria. Altre tipologie di flussi meno formali e meno legati agli aspetti istituzionali potrebbero contribuire a formare altri tipi di connessioni e localizzazioni.

Alcune di queste connessioni/localizzazioni potrebbero, per esempio, essere avvicinate a quelle che, riprendendo ancora una volta Appadurai, alcuni studiosi hanno chiamato *educational landscapes* o più brevemente "*eduscapes*" (si vedano Madsen, 2006 e 2008; Carney, 2009; ma cfr. anche Forstorp, Mellström 2013 per una ricostruzione più ampia della genesi e dei possibili utilizzi di questa nozione). Madsen ha spiegato come un concetto come quello di "*eduscape*" possa offrire una prospettiva di analisi capace di superare i confini nazionali della ricerca pedagogica, per supportarne sviluppi che si pongano a cavallo fra contesti anche molto lontani fra loro (Madsen, 2006, p. 1). Come scritto Carney, infatti, un determinato "*eduscape*" può essere colto "là dove si intersecano le scuole, le rispettive comunità locali e i punti di riferimento globali che le sostengono" (Carney, 2010, p. 126).

In un quartiere o una scuola ad alta presenza migratoria, studiare questi "*eduscapes*" potrebbe significare, ad esempio, studiare le forme assunte da quei processi che oggi gli studiosi chiamano di "transnazionalismo dal basso" (Guarnizo, Smith, 1998; ma cfr. più in generale anche Vertovec, 2009): una serie di connessioni che le famiglie e le persone migranti e postmigranti continuano a mantenere con i connazionali in patria e all'estero, e che possono per esempio influenzare le modalità con le quali famiglie ormai sempre più transnazionali (cfr. Orellana et al., 2001; Parreñas, 2005) si rapportano all'istituzione scolastica, (a partire, ad esempio, dai tempi e i modi della frequenza scolastica: si pensi in particolare al caso dei bambini in età di scuola dell'infanzia).

O ancora, sempre in quartieri e scuole ad alta presenza migratoria, un secondo esempio di ricerca su tali "*eduscapes*", potrebbe essere relativo a un'analisi della possibile valenza pedagogica che possono assumere flussi come

quelli della *popular culture* contemporanea (si veda, per esempio, Massey, 1998; Tobin, 2004; de Block, Buckingham, 2007; oppure, per un tentativo di declinazione nei contesti educativi italiani, Zoletto, 2011 e 2016). Questi flussi – e in particolare modo le loro reinterpretazioni locali ad opera di allievi ed allieve (migranti, postmigranti, ma anche “nativi”) – giocano infatti un ruolo importante nei modi in cui i soggetti in formazione (specialmente, ma non solo, i più giovani) concorrono a costruire attivamente le diverse rappresentazioni di sé e degli altri (Dyson, 1997).

3. Prospettive per la ricerca pedagogica in contesti eterogenei

Un’analisi come quella qui solo prospettata – che cerca di analizzare gli aspetti “locali” e “globali” che influiscono sulle dinamiche educative che si sviluppano in contesti eterogenei quali quartieri e scuole ad alta presenza migratoria – potrebbe avere, fra gli altri, tre ricadute rilevanti dal punto di vista della ricerca pedagogica entro tali contesti.

In primo luogo, potrebbe aiutare a cogliere la concretezza dei progetti e dei vissuti di migranti e postmigranti, a maggior ragione in un momento storico in cui in Italia una parte consistente della popolazione non ha conosciuto direttamente la migrazione, ed è costituita piuttosto dalle cosiddette seconde generazioni (Granata, 2011). Si tratta di una popolazione che, come ha ben evidenziato fra gli altri Abdelmalek Sayad (2002), assume tratti di specificità difficilmente leggibili attraverso le sole lenti di presunte “appartenenze” culturali. Una lettura dei quartieri e delle scuole ad alta presenza migratoria attenta anche ai flussi transnazionali potrebbe in questo senso aiutare a descrivere e successivamente a interpretare, anche all’interno di contesti solo apparentemente circoscritti alla sola dimensione locale, la pluralità di percorsi di formazione delle identità contemporanee già rilevate nell’ambito della ricerca su transnazionalismo, migrazioni e diaspora (Guarnizo, Smith, 1998; Vertovec, 2009).

In secondo luogo, una prospettiva di ricerca attenta anche alla connessioni transnazionali di quartieri e scuole ad alta presenza migratoria, potrebbe contribuire a superare una rappresentazione – particolarmente rischiosa anche da un punto di vista pedagogico – che appare ancora oggi presente, a volte, in alcuni percorsi di ricerca e intervento nell’ambito dei contesti eterogenei: secondo tale rappresentazione le problematiche educative (e in particolar modo scolastiche) della popolazione migrante e postmigrante sarebbero legate soprattutto, se non esclusivamente, alle caratteristiche delle stesse persone migranti e postmigranti. Si giunge però in questo modo a una polarizzazione “noi vs. loro” (Sleeter, 2010) che fatica a individuare e promuovere un terreno di incontro e dialogo comune. Un’attenzione mirata anche agli aspetti transnazionali che caratterizzano tali contesti potrebbe invece favorire una rappresentazione in grado di superare tale polarizzazione, esplorando – come proposto da molta ricerca in ambito postcoloniale – la molteplicità di relazioni (anche coloniali) che ieri come oggi collegano

contesti educativi solo apparentemente lontani fra loro. Tale lettura – che con Said (1993) si potrebbe definire quasi “contrappuntistica” – potrebbe fra l’altro permettere la composizione di un terreno di incontro e dialogo fra prospettive altrimenti percepite come contrastanti o mutualmente esclusive.

Infine, molte ricerche e interventi nel contesto dei quartieri e delle scuole ad alta presenza migratoria corrono tutt’ora il rischio, sintetizzato efficacemente da Mica Pollock (2008), di analizzare solamente nei termini di un presunto “svantaggio culturale” i difficili percorsi educativi della popolazione migrante e postmigrante. Si perde così di vista una pluralità di altri aspetti che, come si è ricordato nelle pagine precedenti, influiscono sui percorsi educativi di migranti e postmigranti, come la classe sociale, il genere, le diverse forme di capitale culturale e sociale, i diversi stili di consumo, ecc. Si tratta di un rischio importante, dal momento che questi aspetti concorrono a configurare le condizioni in cui gli individui migranti e postmigranti incontrano le istituzioni educative, in primis quelle scolastiche. Sono condizioni che è importante studiare e dalle quali è importante partire, anche per poter coniugare l’imprescindibile attenzione pedagogica al riconoscimento, allo scambio e al dialogo fra differenze (Portera, 2013), con progetti e percorsi che mirino a promuovere condizioni di effettiva “equità sociale” (Tarozzi, 2015) per tutti i soggetti in formazione.

Inoltre questa polarizzazione finisce spesso per avallare una serie di retoriche fin troppo presenti nel discorso pubblico: secondo queste retoriche la presenza di individui e gruppi migranti in diversi ambiti della vita sociale produrrebbe una serie di problemi specifici ai quali sarebbe necessario rispondere con altrettanti specifici e “dedicati” interventi. Tali interventi, tuttavia, a volte non colgono, come si è visto, né la concretezza delle dinamiche educative che si sviluppano nei contesti eterogenei e multiculturali (Santerini, 2010; Gobbo, 2011), né il fatto che tali dinamiche non dovrebbero essere considerate solo “un argomento da specialisti”, in quanto chiamano piuttosto in causa “il sistema educativo nel suo complesso” (Catarci, Fiorucci 2015, p. 10; cfr. anche Fiorucci, 2015). Una sistematica attenzione per la complessità degli aspetti, sia locali che transnazionali, che concorrono a definire le caratteristiche e le dinamiche dei processi educativi in quartieri e scuole ad alta presenza migratoria, potrebbe promuovere un lavoro di ricerca più lento e approfondito che cerchi di descrivere e interpretare almeno alcuni dei tratti emergenti dei contesti educativi contemporanei, al fine di provare a costruire davvero “comunità di apprendimento inclusive” (Gundara, 2015, p. 40) per tutti coloro che – abbiano o meno conosciuto in prima persona l’esperienza migratoria – si trovino a vivere e a formarsi entro tali contesti.

Riferimenti bibliografici

- Appadurai A. (1996). *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press; trad. it. (1996), *Modernità in polvere*. Roma: Meltemi.
- Appadurai A. (2000). Grassroots Globalization and the Research Imagination. *Public Culture*, 12 (1), pp. 1-19.
- Bolognesi I. (2014). Scuole dell'infanzia con elevata presenza di bambini di origine straniera. Conflitti sociali, processi educativi e opportunità evolutive. *Educazione Interculturale*, 12(2), pp. 183-198.
- Bonizzoni P., Romito M., Cavallo C. (2014). L'orientamento nella scuola secondaria di primo grado. Una concausa della segregazione etnica nella scuola secondaria di secondo grado? *Educazione Interculturale*, 12(2), pp. 199-217.
- Borlini B., Memo F. (2008). *Il quartiere nella città contemporanea*. Milano: Bruno Mondadori.
- Borlini B., Memo F. (2009). L'insediamento degli immigrati nello spazio urbano. Un'analisi esplorativa sulla concentrazione degli alunni di origine straniera a Milano. *Sociologia urbana e rurale*, 90, pp. 89-112.
- Butler T., Hamnett C. (2007). The Geography of Education: Introduction. *Urban Studies*, 44(7), pp. 1161-1174.
- Cancellieri A. (2012). Introduzione alla parte II: Città e differenze. In A. Cancellieri, G. Scandurra (a cura di), *Tracce urbane. Alla ricerca della città* (pp. 63-69). Milano: Franco Angeli.
- Carney S. (2009). Negotiating Policy in an Age of Globalization: Exploring Educational 'Policyscapes' in Denmark, Nepal, and China. *Comparative Education Review*, 53(1), pp. 63-88.
- Carney S. (2010). Reading the Global. Comparative education at the end of an era. In M.A. Larsen (ed.), *New Thinking in Comparative Education. Honouring Robert Cowen* (pp. 125-142). Rotterdam: Sense Publishers.
- Catarci M., Fiorucci M. (2015). Introduzione. In M. Catarci, M. Fiorucci (a cura di) *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale* (pp. 7-11). Roma: Conoscenza.
- Davies B. (ed.) (2008). *Judith Butler in Conversation. Analysing the Texts and Talk of Everyday Life*. New York: Routledge.
- De Block L., Buckingham D. (eds.) (2007). *Global Children, Global Media. Migration, Media and Childhood*. London: Palgrave Macmillan.
- De Luigi R. (a cura di) (2013). *Formazione professionale e intercultura*. Milano: Franco Angeli.
- Dyson A.H. (1997). *Writing superheroes: contemporary childhood, popular culture and classroom literacy*. New York: Teacher College Press.
- European Commission (2004). *Handbook on Integration for policy-makers and practitioners I*. Brussels: Directorate-General Justice, Freedom and Security.
- European Commission (2007). *Handbook on Integration for policy-makers and practitioners II*. Brussels: Directorate-General Justice, Freedom and Security.
- European Commission (2008). *Green Paper. Migration & mobility: challenges and opportunities for EU education systems*. SEC(2008) 2173. Brussels.
- European Commission (2010). *Handbook on Integration for policy-makers and practitioners III*. Brussels: Directorate-General Justice, Freedom and Security.
- Favaro G. (2014). Il timore della mescolanza. Ritratti di scuole nel tempo della pluralità. *Educazione interculturale*, 12(2), pp. 153-164.
- Fiorucci M. (2015). The Italian Way for Intercultural Education. In M. Catarci, M.

- Fiorucci (eds.), *Intercultural Education in The European Context. Theories, Experiences, Challenges* (pp. 105-129). Farnham: Ashgate.s
- Forstorp P.-A., Mellström U. (2013). Eduscapes: interpreting transnational flows of higher education. *Globalisation, Societies and Education*, 11(3), pp. 335-358.
- Gobbo F. (2011). Ethnographic Research in Multicultural Educational Contexts as a Contribution to Intercultural Dialogue. *Policy Futures in Education March 2011*, 9, 1, pp. 35-42.
- Granata G. (2011). *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*. Roma: Carocci.
- Guarnizo L.E., Smith M.P. (1998). The Locations of Transnationalism. In M.P. Smith, L.E. Guarnizo (Eds.), *Transnationalism From Below* (pp. 3-31). New Brunswick: Transaction Publishers.
- Gundara J. (2015). Potential and Problems for Intercultural Education in the British Isles. In M. Catarci, M. Fiorucci (eds.), *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges* (pp. 35-54), Farnham: Ashgate.
- Lagrange H., Oberti M. (2006). *Émeutes urbaines et protestations: une singularité française*. Paris: Science Po. Trad. it. (2006), *La rivolta delle periferie. Precarietà urbana e protesta giovanile: il caso francese*. Milano: Bruno Mondadori.
- Luatti L. (2014). Il timore della mescolanza. Ritratti di scuole nel tempo della pluralità. *Educazione interculturale*, 12(2), pp. 173-182.
- Madsen U.A. (2006). Eduscapes: Comparative and Ethnographic Education Research: Studying Youth and Education Across Context, Paper presented at *Oxford Ethnography and Education Conference*, Oxford (09/09/06-12/09/06).
- Madsen U.A. (2008). Toward Eduscapes. Youth and Schooling in a Global Era. In K.T. Hansen, A.L. Dalsgaard (eds.), *Youth and City in the Global South* (pp. 151-162). Bloomington: Indiana University Press.
- Massey D. (1994). *Space, Place and Gender*. Cambridge: Polity.
- Massey D. (1998). The spatial construction of youth cultures. In T. Skelton, G. Valentine, *Cool Places: Geographies of Youth Cultures* (pp. 121-129). New York: Routledge.
- MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli allievi stranieri*. Roma.
- MIUR (2010), *Circolare n. 2 del 2010 su "Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana"*. Roma 8 gennaio 2010.
- MIUR – Fondazione ISMU (2013), *Alunni con cittadinanza non italiana. Approfondimenti e analisi. Rapporto nazionale a.s. 2011/2012*. Milano: Fondazione ISMU.
- MIUR – Fondazione ISMU (2014), *Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici. Rapporto nazionale a.s. 2012/2013*. Milano: Fondazione ISMU.
- MIUR – Fondazione ISMU (2015), *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale a.s. 2013/2014*. Milano: Fondazione ISMU.
- Ong A. (2009). Intelligent City. From Ethnic Governmentality to Ethnic Evolutionism. In S. Mayaram (ed.), *The Other Global City* (pp. 86-97). London: Routledge.
- Oberti M. (2008). Ségrégation scolaire et urbaine. In Van Zanten A. (ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 619-621). Paris: Presses Universitaires de France.
- Orellana M.F., Thorne B., Chee A., Lam W.S.E. (2001). Transnational Childhoods: The Participation of Children in Processes of Family Migration. *Social Problems*, 48(4), pp. 572-591.
- Parreñas R.S. (2005). *Children of Global Migration. Transnational Families and Gendered Woes*. Stanford: Stanford University Press.

- Pollock M. (2008). From Shallow to Deep: Toward a Thorough Cultural Analysis of School Achievement Patterns. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(4), pp. 369-380.
- Portera A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Robertson S. (2012). Researching Global Education Policy: Angles In/On/Out.... In A. Verger, M. Novelli, H. Altinyelken (eds.) (2012), *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Practices* (pp. 33-53). New York: Bloomsbury Academic.
- Said E.W. (1993). *Culture and imperialism*. New York: Alfred A. Knopf. Trad. it. (1998). *Cultura e imperialismo*. Roma: Gambertti.
- Santerini, M. (2010). *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*. Trento: Erickson.
- Sayad A. (2002). *L'immigration ou le paradoxes de l'altérité. 2. Les enfants illégitimes*. Paris: Editions Raisons d'agir.
- Scandurra G., Antonelli L. (2010). *Tranvieri. Etnografia di una palestra di pugilato*. Roma: Aracne.
- Sleeter C.E. (2010). Afterword. Culturally responsive teaching: A reflection. *Journal of Praxis in Multicultural Education*, 5 (1), pp. 116-119.
- Tarozzi M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: Franco Angeli.
- Tobin J. (ed.) (2004). *Pikachu's Global Adventure. The Rise and Fall of Pokémon*. Durham: Duke University Press.
- Vertovec S. (2009). *Transnationalism*. London: Routledge.
- Vertovec S. (2010). Toward post-multiculturalism? Changing communities, conditions and contexts of diversity. *International Social Science Journal*, 199, pp. 83-95.
- Van der Veen R., Wildemeersch D. (2012). Learning to live together in diverse cities: educational and socio-geographical perspectives. *Special Issue, International Journal of Lifelong Education*, 31(1)
- Van Zanten A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Zoletto D. (2008). The 'value' of cultural diversity: cultures of integration and global intercultural management. In M.A. Pereyra (ed.), *Changing Knowledge and Education: Communities, Mobilities and New Policies in Global Societies* (pp. 349-361). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Zoletto D. (2011). *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*. Pisa: ETS.
- Zoletto D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: Franco Angeli.
- Zoletto D. (2016). Culture dei pari e popular culture. Ambivalenze e potenzialità pedagogiche nei contesti eterogenei. In M. Stramaglia (a cura di), *Pop education* (pp. 31-42). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

SE

Seconde generazioni e città: tra ricerca e progettualità verso il “noi” interculturale

di Margherita Cestaro

Abstract

A partire dalla “polifonia” – concettuale e linguistica – rinvenibile in letteratura in merito alle cosiddette “seconde generazioni dell’immigrazione”, il contributo intende presentare alcuni risultati di un progetto di ricerca che, nell’assumere la mediazione interculturale come concetto-chiave della proposta pedagogica italiana e come “stile metodologico” di formazione, di ricerca e di azione, ha visto come propri interlocutori adolescenti di origine non italiana residenti nella città di Padova e un gruppo di operatori socio-educativi.

Parole chiavi:

seconde generazioni, mediazione interculturale, lavoro di rete, città

From the “polyphony” – conceptual and linguistic – that is found in the literature about the so-called “second generations of immigration”, the contribution aims to present some results of a research project that, assuming the intercultural mediation as key of the italian pedagogical proposal and as “style methodological” of training, research and action, had as interlocutors of research non italian adolescents, residents in the city of Padua, and a group of social and educative workers.

Key words:

second generations, intercultural mediation, network working, city

Seconde generazioni e città: tra ricerca e progettualità verso il “noi” interculturale

1. “Polifonia” delle seconde generazioni

A differenza dei paesi europei di “vecchia” immigrazione, nel Nostro le cosiddette “seconde generazioni” dell’immigrazione sono diventate oggetto di studio delle scienze sociali solo in tempi molto recenti¹.

Minori e giovani “stranieri” nati e arrivati in Italia rappresentano pertanto un “fenomeno” relativamente “nuovo”, poliedrico e complesso che solleva ed evidenzia delle “questioni aperte”² – di ordine lessicale, generazionale e sociale – dalla cui “soluzione” dipenderà inevitabilmente il tipo e la qualità di comunità umana che, sul piano locale e nazionale, sceglieremo di costruire.

Se prendiamo inoltre in considerazione gli studi, sino ad oggi condotti sulle seconde generazioni, ci accorgiamo del ricorso frequente a metafore che alludono alla condizione di chi si trova in una posizione “tra”, dove il “tra” diventa spesso sinonimo di “indeterminatezza”, di “insicurezza” e di “disagio”.

Si ribadisce come molti giovani di origine non italiana vivano in una “condizione ambigua”, “in bilico”, tra il percepirsi *appartenenti* al contesto sociale e culturale nel quale vivono e contemporaneamente *estranei* ad esso (Ambrosini, 2004; 2005), o si localizzino in una “posizione sospesa” tra stili di pensare, di essere e di agire diversi tali da renderli simili a dei “pendolari” tra mondi molte volte tra loro dissonanti (Dalla Zuanna *et alii*, 2009).

Tale alternanza e dissonanza investe anche la gamma delle relazioni nelle quali essi sono coinvolti, da quelle con i genitori (e con i connazionali) – orientate al mantenimento delle proprie tradizioni culturali – a quelle con i loro coetanei italiani – con i quali condividono interessi, aspettative e stili di interazione – tanto da farli assomigliare a dei giovani “con la testa in gabbia” e “il corpo fuori” (Ricucci, 2010).

Ci sembra tuttavia che ciascuna delle suddette metafore possa offrire pertinenti chiavi interpretative se inserita in una prospettiva più generale e orientata a riconoscere come l’esperienza degli adolescenti di origine non italiana si caratterizzi di fatto per una “doppia tensione, tra adolescenza e migrazione”

- 1 Tra i primi studi condotti in Italia sulle seconde generazioni ricordiamo in particolare: Ambrosini, Molina, 2004; Bosisio, Colombo, Leonini, Rebughini, 2005; Queirolo Palmas, 2006; Dalla Zuanna, Farina, Strozza, 2009. Rispetto alle molte ricerche condotte a livello locale-regionale, quest’ultima rappresenta la prima indagine condotta a livello nazionale.
- 2 Per ragioni di spazio ci limitiamo qui solo a richiamare quanto sviluppato al riguardo in Milan, Cestaro (2016), testo al quale il presente contributo fa ampio e costante riferimento.

(Caneva, 2011, p. 102). Il bisogno di costruzione della propria identità personale si intreccia così con la necessità di imparare a organizzare e a gestire le molteplici differenze che quotidianamente compongono la propria quotidianità.

La “ricerca di senso” (Moro, 2011) che accomuna tra loro ogni adolescente, unitamente all’“abitudine quotidiana alla diversità” (Leonini, 2005, p. 8) porta pertanto questi adolescenti di origine non italiana a mettere in atto una molteplicità di *strategie identitarie*³ che, a seconda delle risorse e delle capacità individuali da loro messe in gioco, risultano facilitare o meno i processi di integrazione e di coesione sociale all’interno dei diversi contesti di vita nei quali essi vivono.

Tale varietà di strategie di elaborazione identitaria evidenzia, in ogni caso, come i processi di identificazione da loro agiti assumano una molteplicità di sfaccettature tale da rendere l’identità un concetto “multidimensionale, sfuggente e friabile” (Caneva, 2011, p. 250).

Si tratta di caratteristiche dell’identità quest’ultime che, a loro volta, si inscrivono sempre e comunque all’interno di uno specifico “ciclo di vita” (Erikson, 1963) – l’*adolescenza* – caratterizzato da quel “cambiamento catastrofico” che, nell’investire l’idea che ciascuno ha di sé, genera quel “senso di stranezza” e di “estraneità a se stesso” che, a sua volta, segna in chi lo vive l’esperienza del disorientamento e della “crisi di percezione” di sé (Fabbrini, Melucci, 2011).

“Età di frontiera dai confini sempre più labili” (Vegetti Finzi, Battistin, 2001, p. 5) l’adolescenza sancisce infatti un “periodo di transizione fra la fanciullezza e l’età adulta” (Palmonari, 2001, p. 15) che sottopone l’adolescente ad una “sorta di *prova emblematica di abilità di transito*” (Fabbrini, Melucci, 2011, p. 29). Essa si configura cioè come tempo “problematico” e “delicato” durante il quale ciascuno è posto di fronte alla *sfida di diventare adulto*, imparando ad attraversare l’eterogeneità e l’intensità dei cambiamenti che lo riguardano mediante lo sviluppo di competenze che gli consentano di gestire in modo costruttivo quella tensione, tra i poli della continuità e della rottura, attorno ai quali viene configurandosi il proprio “senso di identità”.

Ponendoci lungo questa prospettiva, riteniamo opportuno allora riconsiderare le posizioni di “bilico” e di “sospensione” utilizzate per descrivere, metaforicamente, la condizione delle seconde generazioni, raccogliendo, nello specifico, l’invito di Francesca Gobbo (2008) a conferire una connotazione positiva all’“essere o allo stare in bilico”.

Letteralmente tale espressione denota “la posizione di equilibrio instabile di un corpo appoggiato a un sostegno che fa da perno” (p. 168). Nel caso degli adolescenti di origine non italiana, tale “perno” è costituito dagli “ele-

3 Nello specifico, facciamo riferimento a quanto evidenziato dalla ricerca sociologica che rileva come, accanto alle *forme classiche di identificazione* – inclusione etnica, mimetismo, crisi – emergano anche delle *forme globali di elaborazione identitaria*: transnazionale, molteplice e cosmopolita (Colombo, Leonini, Rebughini, 2009).

menti culturali ricevuti, o appresi,” che rappresentano un “ancoraggio determinante” che però non vincola mai del tutto. Essi forniscono piuttosto “un perno” su cui riuscire a bilanciare un equilibrio che è “instabile”, proprio per il fatto che esso “si costituisce anche come ‘bordo’, ‘orlo’, ‘margine” (p. 170), suscettibile di continui ritocchi e aggiustamenti. Conferire dunque un valore positivo alla metafora dell’“essere o dello stare in bilico” implica il riconoscere come essa sottenda non solo un “atteggiamento passivo” (sinonimo di incertezza, di indeterminatezza, di non-appartenenza) ma anche un “atteggiamento attivo”, proprio di chi si rivela capace “di valutare, e poi scegliere, quale differente orientamento sia vantaggioso per riguadagnare o rafforzare un delicato equilibrio umano” (p. 170).

La varietà delle strategie identitarie messe in atto da molti adolescenti di origine non italiana svela allora come il “bivio” che per loro si pone sia proprio relativo al sapere essere “in bilico” in senso passivo o attivo. Acquisire tuttavia la capacità di pensare e di pensarsi come dei “soggetti culturali *bilicanti*” in grado di “apprezzare l’opportunità di immaginar[si] vivere come persone che scelgono e decidono, esercitando la propria responsabilità e razionalità” (p. 170) è una *competenza* che chiede di essere *promossa, sostenuta e valorizzata*. Essa rappresenta un *appello* e un *compito* che la riflessione pedagogica e l’azione educativa sono chiamate a raccogliere e ad assumersi per favorire negli adolescenti di origine non italiana (e non solo) l’attitudine a percepirsi, ad essere e ad agire come dei reali “equilibrati interculturali” (Granata, 2011).

2. Un progetto con e per la città

L’intenzione di rivolgere un’attenzione pedagogica agli adolescenti di origine non italiana da un lato e, dall’altro, di assumere la città come “cantiere interculturale” ha rappresentato il terreno motivazionale sul quale si è realizzato il Progetto di ricerca di Ateneo (2012-2014), dal titolo: *Intercultura e Seconde generazioni: “linee guida” per una cultura della mediazione interculturale all’interno del lavoro di rete del territorio*.

Nel riconoscere come la mediazione interculturale⁴ sia non solo una “professione specifica” ma *in primis* una “competenza professionale” (Favaro, 2004) distribuita che dovrebbe essere fatta propria da quanti operano nei diversi contesti educativi e socio-culturali, il Progetto ha voluto affrontare tale questione osservandola ed esplorandola dal punto di vista delle seconde generazioni dell’immigrazione. La finalità perseguita è stata quella di promuovere e/o rafforzare, attraverso l’elaborazione di una *progettualità pedagogica di rete*, reali strategie di integrazione e di partecipazione democratica in prospettiva interculturale, favorendo lo sviluppo di una “*cultura della mediazione interculturale*” nella città.

4 Per un approfondimento, si rinvia a Cestaro (2014).

Nello specifico, il Progetto si è proposto di rispondere ai seguenti *interrogativi di ricerca*:

- come si configura l’esperienza di mediazione interculturale dal punto di vista delle seconde generazioni dell’immigrazione?
- quali sono le pratiche, le azioni, le figure di mediazione che hanno loro permesso e/o facilitato un positivo processo di integrazione interculturale nel territorio?
- quali sono i bisogni educativi di mediazione interculturale che caratterizzano l’esperienza di vita delle seconde generazioni dell’immigrazione?
- quali sono le risposte, in termini di strategie e di opportunità, che il territorio, attraverso un pertinente lavoro di rete, offre e/o può dare in merito?

In coerenza con l’orizzonte epistemologico prescelto, incentrato sulla pregnanza euristica della relazionalità – intesa sia a livello dialogico, fenomenologico-esistenziale che gnoseologico – il Progetto, condotto nella città di Padova, si è caratterizzato per un approccio di ricerca di tipo qualitativo che, a seconda delle sue due principali fasi di svolgimento, ha previsto il ricorso al metodo narrativo (prima fase, attraverso la tecnica del focus-group) e al metodo della ricerca-azione (seconda fase).

Precisamente, i focus group hanno coinvolto 5 gruppi di adolescenti (eterogenei per genere, afferenza culturale, religione e classe scolastica), residenti nella città da circa 8-10 anni e frequentanti rispettivamente: l’Istituto tecnico commerciale *Calvi*; l’Istituto professionale *Leonardo da Vinci*, il Liceo statale *A. Cornaro*, una terza media del 5° Istituto comprensivo *Donatello-Copernico*, e un gruppo non formale di giovani in situazione “borderline” seguiti dalla *Cooperativa Terra*, per un totale di 42 ragazzi⁵.

Con un piccolo *gruppo pilota*⁶, composto da operatori socio-educativi⁷, è stato invece avviato un laboratorio di formazione-ricerca-azione (F-R-A), avente lo scopo di riunire alcuni degli attori sociali presenti nella città per creare insieme un “luogo” non solo di conoscenza reciproca ma anche – e

- 5 I partecipanti ai focus group sono stati individuati grazie all’intermediazione delle scuole. La conduzione, unitamente alle fasi di trascrizione delle discussioni di gruppo e di analisi dei testi raccolti, sono state svolte da chi scrive utilizzando lo strumento “carta matita”.
- 6 L’intenzione di formare e di lavorare con un piccolo “gruppo pilota” piuttosto che con un gruppo rappresentativo è stata dettata principalmente da motivi di tipo temporale, connessi alla durata dell’assegno di ricerca. A fronte infatti di una previsione di durata biennale, quest’ultimo è stato di fatto forzatamente ridotto ad un anno (2012-2013) per restrizioni di bilancio di Ateneo indotte dalla crisi economica mondiale e italiana. Chi scrive ha tuttavia continuato a gestire la prosecuzione e l’evolversi delle azioni del Progetto sino alla loro conclusione, approdata nel Convegno finale di maggio 2014.
- 7 Nello specifico, hanno partecipato al gruppo rappresentanti: dei *Settori Servizi Scolastici e Servizi Sociali* del Comune di Padova; degli Istituti Professionali *Leonardo da Vinci* e *IPSIA Bernardi*; delle Cooperative *Orizzonti* e *La bottega dei ragazzi*; dell’Associazione *Percorsi solidali*; della *Pastorale cittadina giovanile* della Diocesi di Padova.

soprattutto – di confronto, di scambio, di negoziazione e di elaborazione di una *progettualità interculturale condivisa*, che fosse in grado di partire proprio dal “punto di vista” di preadolescenti e adolescenti di origine non italiana.

Si è trattato di una scelta strategica quest’ultima che, come avremo modo di approfondire nelle pagine che seguono, ha consentito di confermare una intuizione di fondo sulla quale l’intero progetto si è di fatto articolato: l’assumere la *mediazione*, non solo come concetto-chiave della proposta pedagogica italiana⁸, ma anche come “*stile*” metodologico di formazione, di ricerca e di azione nella città.

3. Dall’ascolto dei focus group

Posti di fronte alla necessità di collocarsi rispetto agli interrogativi “*Come ti senti?*” e “*Quando e quanto ti senti italiano o straniero*”, gli adolescenti di origine non italiana da noi interpellati tendono a offrire delle risposte che oscillano tra l’uno o l’altro dei due poli, dove a variare sembra essere più l’intensità conferita a ciascuno di essi piuttosto che una presa di posizione netta ed esclusiva.

Se però ci si addentra maggiormente nell’ascolto delle parole usate dai nostri interlocutori, concedendo loro quel tempo necessario per riuscire a prendere contatto con la propria esperienza, ci si accorge che quell’iniziale altalenarsi di risposte sul “sentirsi più o meno italiani o del proprio paese” progressivamente si approfondisce e si articola in quelle che scegliamo di indicare come *tre posizioni esistenziali* sintetizzabili, rispettivamente, nelle espressioni: “né...né”, “al bivio”, “sia...sia”.

Prima posizione esistenziale: “né...né”

Coloro che si collocano nella prima posizione, malgrado alcuni di loro inizialmente affermino di “sentirsi più italiani” o “più del proprio paese”, precisano successivamente di percepirsi di fatto né “italiani” né “del paese di origine” dei genitori. La consapevolezza della propria diversità da un lato e, dall’altro, il senso di non-appartenenza ad un paese che di fatto conoscono solo in modo parziale, attraverso la testimonianza di genitori e parenti, sono tra i fattori che contribuiscono a generare quel senso di *spaesamento* e di *spiazzamento* che induce a considerarsi degli “estranei” sia nel contesto nel quale vivono sia in quello di provenienza dei genitori.

È, in particolare, l’esperienza della propria *stranierità*, intesa come marcatore della propria diversità – percepita o indotta dal giudizio degli altri come da una cittadinanza non giuridicamente riconosciuta – il vissuto che principal-

8 Per una disamina del concetto di mediazione nel pensiero pedagogico e interculturale, si rinvia a Cestaro (2013).

mente orienta a collocarsi in una posizione “né...né” o comunque che tramuta un desiderio di appartenenza in un’esperienza di non-appartenenza, fino al punto da indurre un senso di fastidio e, in alcuni casi, di rifiuto per la parola “straniero”, avvertita come altamente discriminante e poco rispettosa della soggettività e della specificità proprie di ciascuna persona.

N: mi infastidisce l’utilizzo della parola straniero, cos’è straniero? Perché non si utilizzano marocchino, tunisino, rumeno, moldavo, eccetera, tutti sono stranieri in altri paesi anche gli italiani sono stranieri se vengono in Marocco. [...] cioè secondo me è sbagliatissimo l’utilizzo della parola straniero [...] se si va a vedere l’origine, la parola straniero, alla fine, è una parola che si utilizzava per cose offensive cioè secondo me è sbagliato il fatto che si utilizzino così tanto spesso in continuazione, per portare rispetto alle persone si potrebbe anche dire marocchino, tunisino direttamente, no straniero –

(*Focus group 3*, N.: 18 anni, marocchina, “generazione 2”⁹; Istituto Tecnico Commerciale)

Seconda posizione esistenziale: “al bivio”.

La percezione di trovarsi in un punto di “transizione” e di “passaggio”, per qualcun altro, assume invece le sembianze dell’essere posti di fronte a un “bivio”¹⁰, dove la difficoltà di scegliere sembra essere data dall’incertezza, seppur vissuta con un certo grado di serenità e a volte anche di ironia, di riuscire a ricomporre in unità quel senso del molteplice e della diversità che si avverte come componente significativa del proprio sé. Ci si sente di avere una “identità multipla” che sembra assomigliare però più ad un accostamento di elementi tra loro diversi – a ciascuno dei quali non si vuole rinunciare poiché lo si riconosce come parte di sé – che ad una “unità”, seppur composita e plurale.

A. io mi sento tutte e due, cioè nel senso che sono nel mezzo perché in Italia mi considerano straniera, nel mio paese anche mi fanno “tu non sei del nostro paese, tu sei italiana”, vengo in Italia “no, tu sei straniera” quindi sono nel mezzo, sono nel bivio, dove sono?

(*Focus group 1*, A.: 20 anni, angolana, “generazione 1,75”, Istituto Professionale)

9 Riprendendo l’articolazione proposta da Rumbaut (2004), indichiamo con: “generazione 2.5”, i minori nati in Italia e figli di almeno un genitore straniero; “generazione 2.00”, i nati in Italia da entrambi i genitori stranieri; “generazione 1.75”, i minori arrivati in Italia in età prescolare; “generazione 1.5”, i minori emigrati tra i 6-12 anni; “generazione 1.25”, i minori emigrati tra i 13-17 anni.

10 Riportiamo in corsivo e tra virgolette le parole o frasi pronunciate dagli adolescenti nei focus group.

In altri casi, il “bivio” o il senso di una “identità multipla” sono dimensioni che pongono di fatto chi le vive in una situazione di “equilibrio precario”, nel quale la difficoltà di riuscire a “tenere insieme” l’eterogeneità di “stili culturali” diversi si trasforma in uno stato di tensione tra orientamenti culturali percepiti come tra loro contrapposti, che alimentano in chi si trova nel mezzo a vivere un conflitto – interno – che sembra non trovare soluzione.

A.: allora io mi trovo su un filo in equilibrio tra due culture [...], quella italiana e quella marocchina però pendo più verso quella italiana, capisci

R.: e che cos’è che ti fa pendere di più verso quella italiana

A.: beh vabbè l’ho detto anche prima perché ho vissuto più tempo in Italia però comunque le tradizioni del mio paese mi vengono tramandate comunque dai genitori e dai nonni quando vado nel mio paese, i miei nonni abitano non in città, abitano in campagna e quindi quando vado dai nonni [...] mi raccontano un po’ la cultura marocchina, cosa che qui non interessa molto poi [...] ed è molto più interessante di quella italiana perché secondo me la cultura italiana si sta perdendo [...] adesso che viviamo in un mondo materialista, dove c’è la globalizzazione, questa cultura sta andando via perdendosi [...]

(*Focus group 4*, A.: 17 anni, marocchino, “generazione 1,75”, gruppo non formale)

Terza posizione esistenziale: “sia...sia”

Diversa è invece la posizione di chi, per definirsi, afferma di sentirsi un “sia...sia”. In questo caso, la pluralità dei tratti culturali sono avvertiti non come delle parti giustapposte di sé quanto piuttosto delle componenti complementari che contribuiscono ad identificare un sé vissuto in modo plurale e al tempo stesso unitario. Quando cioè le differenze che appartengono alla propria storia ed esperienza divengono degli elementi che contribuiscono a tratteggiare la propria identità, il grado di familiarità con le proprie pluralità è tale da non essere più avvertito come un “problema” bensì come la “normalità” del proprio sé. Un sé che è percepito come una sorta di “centro unificatore”, capace di scegliere in modo responsabile e autonomo non solo cosa assumere come tratti qualificanti la propria identità ma anche come situarli nelle diverse situazioni mediante quel “giusto dosaggio” frutto di una rielaborazione e negoziazione soggettiva. Operazione quest’ultima che rivela non un “uso camaleontico” delle differenze – che si è imparato a conoscere e gestire – quanto piuttosto l’acquisizione di quella *autoconsapevolezza* che porta a percepirsi innanzitutto come una “*persona*” capace di sentirsi e di essere se stessa sempre e comunque all’interno dei diversi contesti nei quali si articola la propria quotidianità.

H.: allora io parto sempre dal presupposto che comunque, indipendentemente dalla mia nazionalità, io sono H. cioè sono una persona di questo mondo e che io sono cresciuto qua dall'età di nove anni e che l'Italia mi ha influenzato anche nel modo proprio di pensare però comunque, come ha detto lui, neanch'io mi sono mai posto la domanda "sono italiano o albanese" cioè non c'è questo conflitto in me, nel senso cerco di trarre la ricchezza di entrambi i paesi [...] cioè io vedo il modo di pensare delle altre persone e da questi mi arricchisco e formo una mia persona senza darmi una bandiera, cioè "io sono albanese o sono italiano [...]"

(Focus group 5, H.: 20 anni, studente albanese, "generazione 1,5"; Liceo)

Lo "stare tra due o più culture" esprime, nel vissuto dei nostri interlocutori, il ritrovarsi dunque in una "posizione esistenziale" che, a seconda di fattori di tipo sociale, culturale e soggettivo, può diventare sorgente di disagio o di agio.

Se scegliamo di definire il *disagio* come "una condizione legata a percezioni soggettive di malessere (il disagio "si sente", ma non necessariamente "si vede")" (Regoliosi, 2010, p. 25) e se concordiamo nel riconoscere proprio nella "disunità-frammentazione" esistenziale, caratterizzante l'esperienza relazionale della persona, la fonte principale di tale "malessere-disagio" (Milan, 2001), possiamo allora ragionevolmente intendere l'*agio* come quella *percezione soggettiva di benessere* che trova la propria radice nella qualità delle relazioni che la persona intrattiene con se stessa, con gli altri e con la realtà nella quale si svolge la propria quotidianità e/o con la quale mantiene, comunque, un particolare legame (affettivo e culturale).

L'agire dell'educatore diventa allora autenticamente educativo quando sa offrirsi come *mediazione*, capace di promuovere quelle condizioni relazionali utili a favorire e sostenere il passaggio dal *disagio* all'*agio interculturale*.

Più precisamente, esso diventa "mediante" proprio quando sa promuovere, rafforzare e orientare in una direzione autenticamente interculturale quel bisogno di *sintesi creativa* capace di unire senza annullare le proprie ed altrui differenze.

Il saper essere delle "persone bilicanti", capaci di mantenersi in un equilibrio che sappia "tenere insieme" le proprie differenze sembra configurarsi allora come uno specifico compito evolutivo sia di chi si "trova tra due o più culture" sia di chi, comunque, abitando in contesti sociali plurali, è chiamato a confrontarsi e a saper interagire con una molteplicità di altri, differenti anche per cultura.

4. Dal laboratorio "F-R-A" al laboratorio "We can change"

Dopo una fase iniziale di formazione, incentrata soprattutto sul concetto di mediazione interculturale in prospettiva pedagogica ed educativa, la molla propulsiva che ha consentito al gruppo F-R-A di avviarsi al lavoro di ricerca-

azione, è stato l'aver potuto disporsi all'"ascolto" del punto di vista di adolescenti di origine non italiana¹¹.

Nello specifico, si è trattato di un'esperienza di riflessione e di ascolto che ha consentito a ciascuno nel gruppo e come gruppo di:

- prendere consapevolezza delle proprie e altrui modalità di pensare, di percepire e di vivere gli adolescenti di origine non italiana che quotidianamente incontra nel proprio lavoro;
- riconoscere (per qualcuno anche con "stupore") come i protagonisti dei focus group siano prima di tutto dei preadolescenti e degli adolescenti, che condividono con i loro coetanei italiani non solo "gusti" e interessi comuni ma anche – e in particolare – il desiderio e la fatica di scoprire e di costruire una propria identità personale;
- condividere quei *tratti* emersi dai focus group che, confermando e/o sorprendendo le proprie convinzioni, catturavano la propria attenzione;
- individuare e riconoscere nei dati emersi dall'esperienza personale dei protagonisti dei focus group i *bisogni educativi* (espliciti e/o impliciti) ai quali diventa necessario da parte dell'adulto saper offrire delle risposte significative;
- individuare e condividere gli obiettivi educativo-formativi, la strategia e la metodologia d'azione attraverso cui riuscire a rispondere, come città, ai bisogni educativi emergenti espressi dai "giovani interlocutori" di origine non italiana.

64

Ne è scaturita così una progettualità pedagogica di rete che, redatta nel documento *Progetto – Carta di Rete per una "cultura della mediazione interculturale" nella città*¹², riconosce nella mediazione interculturale il proprio "stile di pensiero e di azione". Scopo fondamentale della *Carta di Rete* è quello di offrire delle "linee guida" che, pur garantendo le specificità e le peculiarità proprie di ciascun ente, siano in grado di tracciare finalità e stili di azione espliciti e condivisi nonché reali sinergie e opportunità di collaborazione attraverso le quali realizzare proposte aderenti ai bisogni educativi emergenti nella città.

Senza poterci addentrare nelle specificità che hanno caratterizzato il percorso di ricerca-azione compiuto dal gruppo F-R-A, riteniamo tuttavia im-

11 Precisamente, tale fase di "ascolto", all'interno del gruppo F-R-A, ha coinciso con la condivisione dell'analisi dei focus group, preventivamente condotta, arricchita inoltre dalla lettura di alcuni "stralci" dei dialoghi intercorsi.

12 L'intenzione perseguita dal gruppo F-R-A era quella di giungere a fare approvare la Carta di Rete dal Comune di Padova. A tale scopo, il testo del documento, nel corso del 2013-2014, era stato formalmente condiviso e limato all'interno di un gruppo più composito, rappresentativo delle cooperative e associazioni che componevano fino al giugno 2014 la Rete, rientrando nell'Unità di Progetto "Accoglienza e Immigrazione" e facente capo al Gabinetto del Sindaco del Comune di Padova. Tale proposito di fatto non è stato raggiunto, a seguito del mutamento di amministrazione comunale, conseguente alle elezioni amministrative del giugno 2014.

portante richiamare brevemente quelli che, a partire dalle “parole” emerse dai focus group, si sono rivelati dei veri e propri *punti di svolta* per il procedere del lavoro *nel e del* gruppo.

1. L'importanza di creare “luoghi”. L'aver potuto prendere contatto con il bisogno dichiarato, che a sua volta si fa desiderio e richiesta, di poter avere dei “*luoghi di ritrovo*” in cui potersi incontrare “*tutti insieme, tutto il mondo insieme*”, “*un centro ricreativo tra bianchi e stranieri*” in cui ci siano “*laboratori*” diversi, nei quali poter ascoltare “*musica di tante culture*”, “*leggere, cose così, che aiuterebbero tutti ad aprire la libertà sia a noi perché anche noi in qualche modo ci stiamo chiudendo tra di noi sia la mente agli italiani*”, ha permesso agli operatori di maturare la consapevolezza di quanto diventi prioritario costruire nella città “*luoghi*” (Augé, 1993) che, fondati su reali centri di interesse comune, possano diventare per tutti e per ciascuno delle concrete *palestre* per educarsi ad una *socialità interculturale*.
2. La dimensione del *non ancora*. Ad essere chiamata in gioco è la sensibilità e la capacità dell'adulto di *intuire* nelle “parole” dell'altro ciò che, in termini di attese e di opportunità, non ha ancora trovato concrete possibilità di espressione/realizzazione. Saper cogliere la dimensione del “non ancora” implica allora saper assumere uno *sguardo propriamente pedagogico, propositivo e creativo*, capace di costruire un ponte tra la realtà e ciò che, esprimendosi come desiderio e attesa, si proietta nell'orizzonte del futuro. È questo, per certi versi, un esercizio di “*fantasia reale*” (Buber, 1993) che impegna educatore/i ed educando/i in un reciproco gioco di corresponsabilità, teso a tradurre in realtà ciò che, spesso, ci si arrende ad immaginare come “cosa buona” per vivere bene con gli altri nella città ma così lontana dalla vita reale da apparire impossibile da realizzare.
3. La dimensione della *quotidianità*. L'aver potuto constatare come molte delle azioni messe in campo dal proprio ente siano volte a lavorare soprattutto “*sull'emergenza*” di affrontare ciò che è percepito come un “problema” contingente, ha consentito agli operatori di rilevare come l'appello implicitamente espresso dai “giovani interlocutori” sia piuttosto quello di cominciare a pensare anche ad azioni che, nell'andare oltre “l'emergenza”, siano capaci di entrare nella *sfera del quotidiano*. Di azioni cioè che aiutino a vivere l'intercultura nel “*qui ed ora*” delle relazioni che ogni giorno attraversano i contesti del proprio vivere e abitare *nella città e la città*. Diventare “*agenti di mediazione interculturale*” è allora un compito educativo che sollecita ad interrogarsi *se e come* ad adolescenti (italiani e non) sia offerta la possibilità di vivere le relazioni *con e tra* altri (che giornalmente si attualizzano in classe e nell'extra-scuola) come concrete occasioni per imparare a *pensare, ad agire, ad interagire* e ad *essere* in una prospettiva dialogica e interculturale.
4. Il *protagonismo* degli adolescenti. Il riconoscere come spesso ciò che viene proposto dai propri enti consista, per lo più, in attività strutturate che gli adolescenti (italiani e non) sono chiamati ad accogliere e progressivamente ad assumere come proprie, ha sollecitato gli operatori ad esplorare la pos-

sibilità di creare “luoghi” nei quali le azioni che in essi si svolgono trovino il pieno protagonismo e la reale partecipazione degli adolescenti che vivono nella città. In tali “luoghi”, la figura e il ruolo dell’adulto-educatore è chiamata a farsi presenza *autorevole e discreta*, capace di accompagnare, stimolare, sostenere il percorso relazionale e il lavoro che ciascuno con gli altri va realizzando *nel* gruppo e *come* gruppo. Compito dell’educatore diventa allora non tanto – o non primariamente – quello di proporre “attività da fare”, quanto piuttosto quello di *suscitare la proposta*, allestendo contesti relazionali nei quali gli adolescenti trovino l’opportunità di “venire fuori”. Nei quali cioè essi abbiano la possibilità di “dare voce” a ciò che li abita, imparando a esprimere e a chiamare per nome le proprie emozioni e le proprie esperienze di vita quotidiana ma anche a prendere contatto con quanto desiderano e riconoscono importante per vivere bene con gli altri nella città.

La piena soddisfazione, esplicitata e condivisa dagli operatori all’interno del gruppo F-R-A, di essere riusciti a realizzare un documento – la *Carta di Rete* – la cui elaborazione era loro sembrata all’inizio un compito tanto incerto quanto assai arduo, aveva sollecitato il gruppo (a giugno 2013) a non “accontentarsi” solo di “pensare come rete” ma anche di cominciare ad “agire come Rete”.

Sebbene non preventivamente prevista dal progetto di ricerca, è nata così, per iniziativa in particolare di alcuni componenti del gruppo, un’esperienza pilota: un piccolo *laboratorio interculturale*¹³, formato da una decina circa di adolescenti frequentanti le scuole secondarie superiori della città, eterogenei per nazionalità, per età e per provenienza scolastica, nel quale di predisposto non c’era nulla se non l’intenzione di rilanciare ai partecipanti alcuni degli aspetti-chiave espressi dai loro coetanei nei focus group, prospettando loro l’eventualità di far conoscere alla città il proprio punto di vista attraverso la modalità che avessero ritenuto più opportuna.

Piano piano il laboratorio, pensato e avviato quasi come una “sfida”, si è trasformato in un “luogo” che gli adolescenti hanno fatto proprio, abitandolo con il loro modo di essere, di guardare e di “sentire” se stessi, gli altri e la città, nonché con il loro “desiderare” e con la loro creatività.

Ha preso gradualmente forma cioè un *contesto educante* nel quale essi hanno trovato la possibilità di compiere, sia soggettivamente sia come gruppo, un percorso che li ha condotti a trasformare le loro riflessioni sulle loro personali esperienze di vita nella città nel testo per un cortometraggio¹⁴, nel

13 Hanno partecipato al laboratorio, oltre ad adolescenti di varia nazionalità (slovena, moldava, camerunese, congolese) anche tre italiane rispettivamente una di “adozione” e due “di nascita”, delle quali una certificata come B.E.S. Dal punto di vista logistico, il laboratorio si è svolto, da gennaio ad aprile 2014, in alcune aule messe a disposizione, in orario pomeridiano, dall’Istituto Professionale *Leonardo da Vinci* di Padova.

14 Si precisa che l’elaborazione della parte finale del testo del cortometraggio è stata l’occa-

quale sono riusciti a comunicare gli “ingredienti” che, secondo loro, sono necessari per consentire a sé stessi come ad ogni persona di compiere il passaggio da una “*mentalità chiusa*” ad una “*mentalità aperta*” e interculturale.

Significativo al riguardo è il nome che, ad un certo punto del laboratorio, il gruppo ha ritenuto opportuno darsi: *We can change*. “Nome” che, a sua volta, è diventato anche per volontà degli stessi “autori” il titolo del cortometraggio da loro realizzato: *We can change. Il risveglio delle coscienze*. Il cambiamento da una “*mentalità chiusa*” ad “*una mentalità aperta*” è possibile, noi stessi possiamo cambiare, ma è necessario che ci sia “un risveglio delle coscienze”, la scelta e la volontà cioè di cambiare assumendoci in prima persona, ciascuno, la piena responsabilità del cambiamento che si desidera per vivere bene insieme agli altri nella città.

5. Conclusioni

Educare ed educarsi ad essere cittadini della città – della *polis* – in prospettiva interculturale (Milan, 2012; Cestaro 2012), è un impegno e un compito che chiede di saper “pensare politicamente e agire politicamente” (Bertolini, 2003), avendo la capacità di “pensare” a ciò che per sé e per gli altri costituisce il “bene comune” desiderabile, trovando insieme le vie attraverso le quali, agendo in comune, riuscire a realizzarlo e garantirlo.

Educare “pensando e agendo politicamente” chiede cioè di “volare alto” (Bertolini, 2003), sapendo guardare alla realtà del vivere quotidiano con la forza e la passione di chi, senza rinunciare ad agire nel presente, sa *alzare lo sguardo*, puntando alla co-costruzione con gli altri di stili di pensiero e di azione che aiutino tutti e ciascuno non semplicemente a “essere umani” ma a crescere in umanità, a “diventare umani” (Bertolini, 2003) abitando insieme la città-*polis*.

“Pensare e agire politicamente” in prospettiva pedagogico-interculturale, implica allora la capacità di *progettare* – termine che etimologicamente significa “saper lanciare in avanti” lo sguardo – in modo *creativo, etico* e il più possibile *partecipato*. Si tratta di una capacità progettuale cioè che, pur muovendosi lungo la dimensione del possibile “nel qui ed ora”, assume come propria la *prospettiva utopica*, costantemente protesa verso l’attualizzazione di quella relazionalità dell’essere umano che si esprime nella direzione dell’Io-Tu-Noi.

Trasformare le attuali “città-mondo” (Augè, 1993) di fatto plurali in *polis interculturali* è allora un compito eminentemente educativo che sollecita

sione per il gruppo di incontrare la collaborazione e la partecipazione di un altro gruppo di giovani di origine non italiana presenti nella città e di età un po’ più grande (il *gruppo ROCC, Rete Oltre i confini di cittadinanza*), con il quale gli adolescenti hanno potuto condividere il desiderio e l’impegno per un abitare costruttivo nella città tra differenti anche per cultura. Il video è consultabile all’indirizzo: <<https://www.youtube.com/watch?v=Jb2idWSlFko>>.

quanti operano nella città a pensare e ad agire in rete assumendo la mediazione interculturale come strategia di pensiero e di azione.

Divenire agenti di mediazione interculturale “in rete” è tuttavia una sfida e un compito che sollecita altresì ad accogliere l'appassionante fatica della “lotta” (Milan, 1994; Freire, 2002). La “lotta” che, ciascuno per la propria parte, gli operatori del gruppo F-R-A e gli adolescenti del gruppo “We can change” hanno saputo compiere è stata per ciascuno l'occasione per fare esperienza di come, stando insieme in una relazione aperta all'Io-Tu-Noi, l'oggetto della propria speranza abbia potuto rivelarsi non solo qualcosa di “desiderabile” ma anche di concretamente raggiungibile.

Riferimenti bibliografici

- Ambrosini M., Molina S. (2004) (a cura di). *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Ambrosini M. (2004). Il futuro in mezzo a noi. In M. Ambrosini, S. Molina (a cura di), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia* (pp. 1-53). Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Ambrosini M. (2005). *Sociologia delle migrazioni*. Bologna: il Mulino.
- Augè M. (1993). *Non Luoghi. Introduzione una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera (2009).
- Bertolini P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bosisio R., Colombo E., Leonini L., Rebughini P. (2005). *Stranieri e Italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*. Roma: Donzelli.
- Buber M. (1993). *Il Principio dialogico e altri saggi*. Milano: San Paolo (1997).
- Dalla Zuanna G., Farina P., Strozza S. (2009). *Nuovi italiani. I giovani cambieranno il nostro paese?* Bologna: il Mulino.
- Caneva E. (2011). *Mix Generation. Gli adolescenti di origine stranieri tra globale e locale*. Milano: FrancoAngeli.
- Cestaro M. (2012). Il gioco della mediazione interculturale per una città interculturale. In G. Milan, E. Gasperi (a cura di), *Una città ben fatta. Il gioco creativo delle differenze* (pp. 73-94). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Cestaro M. (2013). *Educare “stando nel mezzo”. Mediazione interculturale tra ricerca e formazione*. Padova: Cleup.
- Cestaro M. (2014). Lessico pedagogico, voce Mediazione Interculturale. *Studium Educationis*, 2, pp. 107-110.
- Colombo E., Leonini L. Rebughini P. (2009). Nuovi italiani. Forme di identificazione tra i figli di immigrati inseriti nella scuola superiore. In M. Bertani, P. di Nicola (a cura di), *Sfide trans-nazionali e seconde generazioni* (pp. 59-78). Milano: FrancoAngeli.
- Erikson E. H. (1963). *Infanzia e società*. Roma: Armando.
- Fabbrini A., Melucci A. (2011). *L'età dell'oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza*. Milano: Feltrinelli (1992).
- Favaro G. (2004). Dialogo a più voci. In G. Favaro, E. Fumagalli, *Capirsi diversi. Idee e pratiche di mediazione interculturale* (pp. 13-48). Roma: Carocci.
- Freire P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Gobbo F. (2008). Sull'uso di alcune metafore in pedagogia interculturale. In F. Gobbo (a cura di), *L'educazione al tempo dell'intercultura* (pp.147-172). Roma: Carocci.

- Granata A. (2011). *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*. Roma: Carocci.
- Leonini L. (2005). Introduzione. In R. Bosisio, E. Colombo, L. Leonini, P. Rebughini, *Stranieri e Italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori* (pp. 3-13). Roma: Donzelli.
- Milan G. (1994). *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*. Roma: Città Nuova.
- Milan G. (2001). *Disagio giovanile e strategie educative*. Roma: Città Nuova (2005).
- Milan G. (2012). L'E-ducere della polis...a partire dalle fondamenta. In G. Milan, E. Gasperi (a cura di), *Una città ben fatta. Il gioco creativo delle differenze* (pp.15-37). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Milan G., Cestaro M. (2016). *Intercultura e seconde generazioni: per una "cultura della mediazione interculturale" nella città*. Lecce: Pensa MultiMedia (in fase di pubblicazione).
- Moro R. M. (2011). *I nostri bambini domani. Per una società multiculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmonari A. (2001). *Gli adolescenti. Né adulti, né bambini alla ricerca della propria identità*. Bologna: il Mulino.
- Queirolo Palmas L. (2006). *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuole e spazi urbani*. Milano: Franco Angeli.
- Regoliosi L. (2010). *La prevenzione del disagio giovanile*. Roma: Carocci.
- Ricucci R. (2010). *Italiani a metà. Giovani stranieri crescono*. Bologna: il Mulino.
- Rumbaut R. G. (2004). Ages, Life Stage, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States. *International Migration Review*, 38, 3, pp. 1160-1205.
- Vegetti Finzi S., Battistin A. M. (2001). *L'età incerta. I nuovi adolescenti*. Milano: Arnoldo Mondadori.
- Zoletto D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.

SE

Oltre il velo: l'intercultura che fa scuola

di Luca Agostinetti

Abstract

Il contributo muove dalla constatazione critica di un diffuso immaginario “velante” la diversità culturale, e di come (ingenuamente) tanta pedagogia e pratica scolastica abbiano solo saluto opporre antitetico immagini di diversità, senza accorgersi che il terreno (di superficie) suole quale esse agivano è parte sostanziale del problema.

A partire da una postazione epistemologica è però possibile riguadagnare un'intercultura intesa come progetto trasformativo a responsabilità pedagogica, potendo così uscire dalle secche tanto della retorica quanto dell'azione didattico-educativa incapace di incidere nella pratica. Per far ciò, sono tre le condizioni che vengono sviluppate nel contributo: “svelare” la realtà (conoscendola e abitandola), chiarire le indispensabili direzioni di senso e, infine, tracciare le possibilità di un concreto percorso educativo nel quale l'intercultura si trasforma da evento laterale a innervatura profonda della pratica scolastica ad ogni suo livello. Perché l'intercultura non si aggiunge, ma fa la scuola di oggi.

Parole chiave:

pedagogia interculturale, pratica scolastica, progetto didattico, diversità culturale, immagine-immaginazione

This paper starts with a critical analysis of the “veiling” imaginary related to cultural difference, and the way in which (ingenuously) a lot of pedagogy and classroom practice have only contrasted antithetical images of it, without realizing that (the surface of) the ground on which they act is a substantial part of the problem.

However, from a solid epistemological position, it is possible to regain intercultural education in term of a pedagogical-orientated, responsible, transformative project, thus stepping back from rhetorical discourse and from educational action which turned to be ineffective in practice. To do this, three conditions which need to be met to do so: to “unveil” reality (knowing it and staying in it); to clarify pedagogy essential purposes; and, finally, to developed and implemented practical educational process at school, in which inter-culture is transformed from a side event to a deep structure of classroom practice at every level. Because inter-culture is no extra option, but rather today's school.

Keywords:

intercultural education, classroom practice, teaching project, cultural difference, image-imagination

Oltre il velo: l'intercultura che fa scuola

1. Il problema del velo

Leggendo questo titolo, nel quadro di un articolo che parla di intercultura, ciò che probabilmente viene in mente è l'immagine del velo indossato dalle donne islamiche: a seconda di ognuno, sfumature che vanno dal *hijab* fino al *burqa*. Benché con il termine “velo”, nel nostro titolo ci riferissimo a tutt'altro – come a breve spiegheremo – si è voluto approfittare dell'equivocità del termine per mettere a nudo un primo aspetto tipico e insidioso di ogni discorso sulla diversità culturale: il suo procedere per immagini. Immagini “velanti”, diremmo meglio, e tendenzialmente semplificatorie.

Apparentemente sembrerebbe non esserci nulla di male. Di fronte ad una realtà così complessa da apparirci confusa e contraddittoria, la nostra tendenza alla comprensione ci porta a delle rappresentazioni semplificate, a visioni sintetiche e comprensive di realtà ampie. Eppure siamo lontani dall'esercizio autentico della nostra capacità di immaginazione (intesa anche come “intuizione” – cfr. Milan, 2007): riducendola in quelle immagini ricorrenti – di cui media, discorsi e senso comune abbondano – noi sospendiamo (non esercitiamo) la nostra potenzialità di visione e di comprensione, ossia di quell'arte dell'immaginare, come magistralmente ci indicava già Viktor Borisovi Šklovskij (1919) che è propria del vedere oltre “l'imballo” dell'oggetto, al fine di coglierne l'essenza.

È chiaro che ci stiamo riferendo a qualcosa di ampiamente noto e che in definitiva sta alla base del di ciò che già Allport (1954) individuava come fondante il pregiudizio etnico in senso negativo, definendolo come «l'atteggiamento di rifiuto o di ostilità verso una persona appartenente ad un gruppo, e che pertanto si presume in possesso di qualità biasimevoli generalmente attribuite al gruppo medesimo» (p. 10). Il pregiudizio, non come errore cognitivo ma in tutta la sua valenza razionale e sociale (Van Dijk, 1987), allora si fa *immagine* (Eckmann e Eser Davolio, 2009), attraverso “manufatti linguistici” che etichettano la realtà anziché esplorarla (Cepollaro, 2008).

Sofferamoci ancora sull'umanissima necessità di semplificare l'esistente per comprenderlo, di usare – permettendoci di prendere a prestito il significato kantiano di questi due termini – la categorizzazione “intellettuale” per fornire materiale lavorabile sul piano della “ragione”. In sé, esso è un processo legittimo e necessario, laddove le semplificazioni “intelletuali” forniscono materiali utili ad una sintesi di “ragione”, quale procedimento di comprensione del reale (Bateson, 1988).

Ma in materia di alterità culturale, la nostra è davvero volontà di conoscere

e capire? È autentica tensione gnoseologica? O piuttosto ha a che fare con l'impellente istanza di darci una spiegazione a noi utile, non dissonante con il mondo culturale in cui siamo immersi, ma piuttosto conforme (conformistica) a questo (Bauman, 1999)? Qui pare che "l'onestà intellettuale" abbia poco a che fare a fronte della rassicurante ricerca di *conferma* di quello che già sappiamo. Categorizziamo il reale in immagini semplici che funzionano come tessere di un puzzle in cui la trama è già data: prendiamo quelle che si incastrano nella nostra cornice, senza per giunta avere coscienza di questa matrice che ci guida nella selezione, che regge l'incastro. Tale matrice entra nell'ovvio del "senso comune", ossia in quella forma potentissima di sapere che non abbisogna d'essere dimostrato per essere considerato vero (Sacks, 2007).

Non servono molti sforzi per appurare la natura di quella invisibile *cornice* di significato (*frame*, esattamente nel senso goffmaniano del termine) che racchiude la nostra concezione di alterità culturale, soprattutto quando questa segna dal di dentro la nostra quotidianità, come nel caso dell'immigrazione. La cornice significativa è quella di una minaccia sinistra e incombente (Costa, 2002), da stigmatizzare a da cui prendere le distanze (Galliot, Kilani e Rivera, 2001) tutta giocata sulla contrapposizione noi/loro (Binotto e Martino, 2005; Ghirelli, 2005), così in accordo a quella "grammatica della paura" (Bauman, 2006) da rendere normale la contiguità semantica del tema "immigrazione" a quello della "sicurezza". In questo modo non vi è nulla di strano se la produzione linguistica e di immagini sull'immigrazione (e in essa della diversità culturale) si gioca, da un lato, nel sistematico ricorso al linguaggio bellico ("invasione", "contrasto", "fronteggiamento"...), dall'altro, nell'utilizzo di toni enfatici (non "arrivo" ma "ondata", non "tensioni sociali" ma "scontri tra culture"...).

Ecco allora che le nostre facili immagini sulla diversità culturale non cadono nel vuoto, ma si strutturano attorno a quella cornice invisibile che, infine e senza rendercene conto, concorriamo a rafforzare. La donna islamica necessariamente velata, il bambino cinese bravo in matematica, il marocchino indisciplinato, l'albanese violento, il ghanese con il ritmo nel sangue, la comunità cinese chiusa in se stessa, le donne straniere che non vengono lasciate uscire di casa, l'egiziano che quindi è un buon pizzaiolo, il rumeno che quindi è portato alla manovalanza edile come il sik al lavoro nella stalla, ... sono tutte immagini lontane dall'esser neutre e, in definitiva, dall'essere innocenti. Sono semplificazioni tali dal disciogliere pressoché del tutto una qualsivoglia significanza, generalizzazioni così aleatorie dal valer sempre e mai, per ognuno e per nessuno. A cosa servono realmente semplificazione così acerbe, e allo stesso tempo, così impalpabili? A cosa, se non al non doverci interrogare sulla sostanza velata da quelle immagini, che in questo modo possiamo incasellare senza sforzo nella cornice invisibile dei nostri più facili (pre)giudizi?

Di certo, tali immagini non hanno un valore conoscitivo, nemmeno sul piano sociale, figuriamoci su quello pedagogico. Perché se è sempre sbagliato sviare il cammino dell'incontro con l'altro da sé prendendo queste scorciatoie mentali, se per chiunque è un inganno scambiare questi artefatti intellettuali

come ragioni conoscitive, ciò è persino drammatico quando chi le compie è investito di una qualsiasi responsabilità pedagogica. In questo caso, stante il rapporto di potere insito in ogni contesto educativo, l'approccio semplificato descritto – a maggior ragione se non consapevole, nella forma della “logica irriflessa” (Agostinetto, 2014a) – mina alle radici lo sviluppo della relazione educativa, recidendo il suo supposto e fondamento: la semplice possibilità dell'incontro (Agostinetto, 2002).

2. L'intercultura oltre il velo

Non vorremmo apparire disfattisti, dato che, al contrario, riteniamo che l'analisi critica, se realistica, sia l'unica dalla quale poter partire per un autentico cambiamento. Inoltre, non possiamo certo ignorare che gli ultimi anni sono stati segnati anche da meritevoli avanzamenti sia sul piano teorico che su quello delle pratiche, seppure in termini non molto organici e con una rilevante eterogeneità territoriale (Agostinetto, 2014b; Tarozzi, 2015).

Tuttavia quello che qui vogliamo segnalare è un comune equivoco di fondo. Complice un persistente spirito retorico di tanta pedagogia interculturale (anche accademica), le pratiche educative e didattiche paiono essersi concentrate (e in parte fermate) sugli aspetti maggiormente in contrasto con il presunto ideale interculturale: di fronte all'inaccettabilità di un immaginario criminalizzante la diversità culturale, evocante pregiudizi e atteggiamenti di chiusura si è reagito proponendo un diverso immaginario (ideale), contrapposto a quello e con l'intento d'esserne antidoto.

Sembra non esserci nulla da eccepire, ma in realtà ciò ingenera significative problematicità. È chiaro che l'intercultura (in quanto pedagogia) si pone in un orizzonte assiologico ed ha sempre un portato (anche) utopico (Pinto Minerva, 2002; Milan, 2007). Anzi, per certi versi, nel caso dell'intercultura è la carica ideale che ne ha originato lo sviluppo, ma proprio per questo essa non abbisogna d'enfasi, pena il proprio esaurirsi sul solo piano etico-morale (o moralizzatore) e il conseguente distacco dalla contingenza del reale e delle sue problematiche.

Appiattita su un solo piano ideale, l'intercultura diviene sterile: rischiamo d'essere tutti d'accordo, facilmente d'accordo. Ma come, se non a parole e in termini generici?

Messa in pace la coscienza di chi si sente chiamato ad un'azione interculturale, nulla è ancora risolto, poiché le dinamiche multiculturali attengono ai vissuti, alle piccole difficoltà e incomprensioni di ogni giorno, ossia al piano di una realtà ben più pericolante di quella affrescata dalla retorica interculturale. In questo modo, l'educazione interculturale funziona come un'arma per il cambiamento caricata a salve: sulle prime può essere persuasiva e destare attenzione, ma finisce per non essere presa sul serio e per apparire come innocua.

L'intercultura rischia così di allontanarsi proprio dagli interlocutori ai quali vorrebbe parlare, di non incidere sui loro comportamenti, ma (come

per ogni altro “dover-essere” sociale) di creare, nella continua somministrazione, assuefazione. Si crea così una sorta d’insensibilità alla questione interculturale giocata su un immediato consenso superficiale, dietro al quale le inquietudini e i dubbi non vengono toccati. Allora il discorso interculturale alla lunga può anche infastidire, annoiare o essere percepito come colpevolizzante, con il risultato non solo di non avere alcuna presa educativa, ma di socializzare a un *doppio registro: pubblico*, dichiarato sui più nobili sentimenti, e *privato*, mosso dalle proprie irrisolte inquietudini e dagli istinti meno confessabili.

Nella pratica, la forma che assume tale immaginario retorico sull’intercultura (Favaro e Luatti, 2008) è quello dei progetti scolastici estemporanei, tutti giocati sui buoni sentimenti da “mettere in scena” a consumo delle famiglie, della comunità, del personale tutto della scuola e, si vorrebbe, degli alunni. Tali progettualità sono talmente laterali alla quotidianità scolastica e alla vita di ogni giorno dall’apparirne sostanzialmente estranee. Non incidono né nel vedere la realtà meglio di quanto le più comuni immagini già velano, né nel riuscire ad immaginarla davvero diversa. Non solo, ma anche sul piano scolastico, tali progettualità non agiscono né sui metodi e contenuti degli insegnamenti, né sulla dimensione di socializzazione (orizzontale e verticale) che la scuola – in chiave di educazione alla relazionalità – dovrebbe proporre. A ben vedere, sono iniziative e progetti spesso strutturati in modo molto chiaro su quell’immaginario comune dell’alterità culturale di cui parlavamo all’inizio di questo scritto, riproposto in chiave ingenuamente folkloristica o marcatamente etnica (Fabietti, 1998; Aime, 2004; Lorcherie, 2004), talvolta con tratti esterofili e talaltra con un piglio che non può non farci tornare alla mente le critiche di Said (1978), un piglio quasi neocoloniale.

Il punto è che questo genere di approcci e progettualità interculturali non fanno altro che porsi a livello di un immaginario superficiale: si intende disarmare l’immagine sbagliata dell’altro con la forza di una diversa immagine, senza accorgersi che non ci si è spostati da quel medesimo livello di superficie. Non ci si rende conto, in altre parole, che il terreno sul quale si agisce è parte viva del problema, e accettandolo come condizione non si fa altro che confermarlo. L’intercultura è l’immagine sull’altro, che non tocca la sua sostanzialità, né la nostra. Seppur da un diverso (“buono”?) immaginario, l’altro rimane velato.

3. Progetto a responsabilità pedagogica

Per superare questa *impasse*, dobbiamo ritornare al tema fondamentale della concezione epistemologica dell’intercultura, sia in chiave aletica che in quella epistemica, ribadendone – secondo la nostra prospettiva – la natura radicalmente pedagogica. Assumiamo, in termini espliciti, la pedagogia in quanto *scienza pratico-prescrittiva* (Dalle Fratte, 1986; 2004; Pellerey, 1998; Scaglioso, 2009), la quale ha come proprio specifico l’azione educativa (e non l’educazione in generale). La pedagogia è prescrittiva nel senso che, «in ordine alla

coerenza fra l'intenzione e l'azione stessa e infine in ordine agli effetti che tali azioni producono» (Dalle Fratte, 2005, p. 82), procede per forme concrete d'azione giustificata. Tale giustificazione si dà nei due sensi – solo apparentemente contrapposti – degli assunti e dei risultati: l'azione si giustifica, seppur in termini diversi, sia per le ragioni da cui muove (assunti teorici, assiologici, logici ed epistemologici), sia per i raggiungimenti (“causativi”) a cui perviene (Agostinetto, 2013).

L'assunzione “pratico-prescrittiva” della pedagogia come sapere scientifico, impone pertanto di non poter prescindere dalla reale efficacia dell'azione educativa (teleologicamente orientata e realizzata secondo rigore logico e procedurale), sicché se tale efficacia, come abbiamo visto, manca, allora è da essa che dobbiamo partire, poiché un'intercultura che non incide sulla realtà, che non educa le persone a pratiche e visioni inclusive, davvero non serve.

In questa chiave, l'interculturalità va intesa come la risposta educativa ai cambiamenti e alle problematiche contemporanee di integrazione/inclusione tra le diverse provenienze culturali espresse dalle società complesse (Grant e Brueck, 2011). L'educazione interculturale può dunque essere definita come *il progetto pedagogico (trasformativo e intenzionale) sulla realtà multiculturale* (Agostinetto, 2009), la cui finalità è la promozione di un arricchimento reciproco a partire dallo scoprimento delle comunanze (di fondo e prospettive) e delle potenzialità dialogiche e di incontro con l'alterità (Milan, 2007). La prospettiva quindi non deve essere né riparativa né superficiale, ma radicalmente educativa: per difendersi dalle letture “velanti” ma seducenti, per assumere appieno paure e fatiche e per superare i propri pregiudizi non basta un'esortazione né una semplice razionalizzazione, ma è necessario un tipo di lavoro decisamente più profondo, che sveli gli “abiti mentali”, che smuova le concezioni e le convinzioni attraverso una rilettura degli assunti e un raffronto con ragioni diverse rispetto a quelle più immediate e di comodo. È chiaro che questo tipo di lavoro non-superficiale è un lavoro di ordine educativo: è in questa chiave che l'intercultura assume propriamente la sua forma pedagogica, non se viene considerata una auspicabile ma imponderabile caratterizzazione del contesto (magari innescata dall'ordine delle differenze in gioco), ma se viene riconosciuta quale esito di un processo complesso a carattere educativo. Ed è per tale motivo che riteniamo allora legittimamente di poter definire l'intercultura come *progetto trasformativo a responsabilità pedagogica*.

4. Trasformare la realtà è abitarla

È l'essere pedagogia a obbligarle l'intercultura nel verso progettuale. Ma se l'intercultura è progetto pedagogico, significa che essa deve saper comporre le due istanze sulle quali ogni progettualità si fonda: l'ora e l'allora, l'esistente e il non-ancora-esistente. La tensione di ogni progettualità (senz'altro pedagogica, ma non solo) è infatti quella trasformativa: è perché, con le parole di Bertolini, “non ci si accontenta dello stato presente [...], ma si tende a supe-

rare tale stato per realizzare un livello di vita superiore” (1996, p. 14). Questo intento trasformativo (al medesimo tempo, dotato di valore e perseguibile nella pratica), ci pare debba implicare almeno tre condizioni, sulle quali vorremmo conclusivamente soffermarci:

- “assunzione del” e “accessibilità al” reale (la multiculturalità);
- un “valore” verso il quale orientare teleologicamente il reale (i fini della pedagogia interculturale);
- un percorso migliorativo situazionato e percorribile (il progetto interculturale a scuola).

Partiamo dalla prima delle tre condizioni ricordate: l’intercultura muove dall’assunzione e dalla comprensione della *realtà multiculturale*. Sebbene, particolarmente in Europa, l’emersione del tema interculturale sia conseguente alla progressiva definizione multiculturale dei contesti sociali ed educativi (Campani, 2000), quest’ultima appare alquanto sfuggente, se non proprio malintesa, non solo dalla gente comune, ma anche nelle progettualità interculturali. Come abbiamo avuto modo di ricordare anche poco sopra, il discorso interculturale si è affrettato ad articolarsi in un’immagine ideale dell’alterità e delle dinamiche multiculturati, senza però indagarle realmente e senza coglierne la complessa ambivalenza capace di innescare sia problematicità che potenzialità. Non si è sostato abbastanza a lungo, in altre parole, su quella soglia anche scomoda del reale, come se la cosa più importante fosse stata quella di prendere una posizione. Ebbene, anche perché questa ci possa essere realmente, è necessario partire proprio dall’assunzione del reale e da una paziente ricerca di comprensione. Accedervi non è facile, ma è da qui che ogni tensione interculturale dovrebbe muoversi: dal “dis-velamento” della multiculturalità come comunemente la immaginiamo, a partire dall’uso degli strumenti più semplici: ci riferiamo, ad esempio, alla vastissima mole di dati macrosociali che abbiamo letteralmente a portata di mano. Non è possibile che un insegnante o un educatore in questo campo sia sguarnito nei confronti degli elementi minimi di inquadramento della realtà multiculturale europea, nazionale e regionale. I dossier statistici disponibili (in primis quello annualmente fornito dal Centro Studi e Ricerche IDOS) forniscono in termini molto semplici le principali coordinate dimensionative del fenomeno migratorio, della sua evoluzione, stato e andamento. Non avere idea di quanti siano gli stranieri in Italia, di chi siano, della componente femminile, dell’universo dei minori e delle seconde generazioni, del ruolo giocato nel mondo del lavoro e dei servizi impedisce di avere gli elementi minimi e necessari (anche se non sufficienti, s’intende) per un qualsiasi discorso educativo che abbia velleità di realismo. L’assenza di queste comprensioni non è neutra: crea dei vuoti nient’affatto ermetici al sovrabbondante flusso di pseudoconoscenze, informazioni parziali e eclatanti, luoghi comuni e pregiudizi (Eckmann e Eser Davolio, 2009). Non è dunque una questione di nozionismo o di pedanteria, quanto piuttosto di metodo: cercare elementi per dimensionare il quadro sociale in cui siamo inseriti, significa non solo guardare la realtà vicina a noi con lenti

migliori, ma abituarci ad esserne attenti, ad esercitare curiosità e introspezione. Significa, in altre parole, imparare a riconoscere il velo del nostro comune immaginario e poter provare a scostarlo per meglio afferrare quella realtà che, nel concreto della nostra classe scolastica, del nostro “piccolo” contesto d’azione, ci proponiamo di educare in prospettiva interculturale.

Accedere al reale, anche con gli strumenti della nostra conoscenza, oltre a quelli dell’intenzione, è un modo per “stare” nel reale e abitarvi. E abitare la realtà è una condizione necessaria per chi ha la pretesa di educare verso un suo possibile cambiamento.

5. Il senso del cambiamento

La seconda condizione per perseguire un intendimento trasformativo in chiave progettuale è quella della determinazione giustificata e persuasiva della direzione verso la quale promuoverlo. Ci riferiamo alla questione assiologica: se è vero che non è possibile fare alcuna pedagogia senza un riferimento finalistico (Dalle Fratte, 1986, 2004; Galli, 1989), è altrettanto vero che il discorso dei fini è proprio quello che maggiormente contraddistingue la visione pedagogica rispetto a quella di altri approcci sulle medesime problematiche. Come progetto pedagogico sulla multiculturalità, l’educazione interculturale è guidata da una serie di finalità fondamentali volte al riconoscimento della diversità secondo una prospettiva umanamente valorizzante e socialmente inclusiva. L’articolazione compiuta di tali finalità è un esercizio che non può trovare spazio in questo scritto e necessariamente rimandiamo altrove tale analisi (si vedano, tra gli altri, Milan, 2007; Agostinetto, 2008; Portera 2013). Basti qui sfiorare quelle che a nostro avviso possono essere considerate alcune direzioni fondamentali:

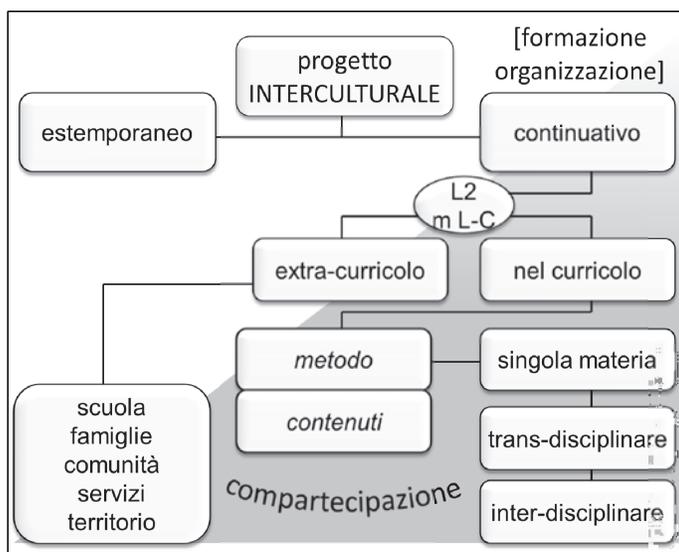
- *Educazione all’apertura e al decentramento*, quale presupposto per il superamento della precomprensione riduttiva dell’altro e della sola tolleranza (Fiorucci, 2005) per approdare a quella “convivialità delle differenze” (Macchietti e Ianni, 1996) che nell’aprirsi a noi stessi ci consenta, nel contempo, di «dimorare presso l’altro» (Ricoeur, 2001, p. 78), per arrivare a nuove e più comprensive “epistemologie dei singoli e dei gruppi” (Ogbu, 1999) e allo sviluppo di un autentico pensiero “complesso” (De Mennato, 1999; Morin, 2001) e “interculturale” (Pinto Minerva, 2002);
- *Educazione al dialogo e alla mediazione*, per riappropriarsi di quella forma di incontro profondamente umana che è il dialogo autentico, «come spostamento da sé e avvicinamento all’altro» (De Luigi, 2015, p. 120). Se il confronto non è per l’uso o la sopraffazione dell’altro, l’atteggiamento nei confronti delle inevitabili difficoltà di composizione della diversità umana (prima che culturale) deve essere quello mediativo (Cima, 2005), inteso come “risposta convergente al rialzo” (non “al ribasso”) e come capacità di “saper essere-stare-agire tra” (Cestaro, 2013) gli spazi di possibilità di questa medesima diversità.

- *Educazione all’Alterità*, perché il caleidoscopio delle diversità non deve far smarrire l’essenziale: la comunanza nell’essere persona deve costituire il monito insuperabile contro ogni riduzionismo e strumentalizzazione dell’altro-da-noi in quanto migrante, pericolo, forza lavoro, o semplicemente complicità didattica. Si tratta allora di educare a superare le nostre piccole visioni e a convergere su tale fondamentale statuto antropologico, a partire dal suo riconoscimento in chiave relazionale (Mounier, 1964; Lèvinas, 1980; 1998; Ricoeur, 1996; Riva, 1999; Buber, 1993);
- *Educazione ai diritti e alla cittadinanza*, poiché per rifuggire l’esito retorico, l’intercultura deve svolgersi in forme concrete di realizzazione, nell’affermazione pratica dei diritti umani (Macinai, 2015) e della giustizia sociale (Tarozzi, 2015) che riteniamo oggi non possano darsi se non per il tramite di un ripensamento della cittadinanza che sia “a misura di persona” e che consenta l’esercizio democratico di partecipazione al bene comune. Sia chiaro, tutto ciò in un’ottica di reciprocità: non si tratta di assolutizzare i diritti dei migranti o delle minoranze, quanto di affermare quelli collettivi (in quanto umani), poiché gli uni (quelli delle minoranze) rispecchiano e realizzano gli altri (Elamé, 2006).

A chiosa di questa succinta panoramica sulle principali finalità interculturali, ci preme sottolinearne in modo particolare un aspetto. Spostando solo di un poco la prospettiva, ci accorgiamo che tali fini non possono essere considerati interculturali in senso stretto (esclusivo), ma che al contrario debbano essere riconosciute come finalità trasversali e ineludibili della scuola dell’oggi e, più in generale ancora, dell’educazione contemporanea *tout court*. Questo è un lato affascinante ed emblematico dell’intercultura: quello di apparire come istanza particolare, ma d’essere invece uno specchio profondo che restituisce le istanze educative più fondamentali e trasversali della contemporaneità.

6. Il progetto interculturale a scuola

La terza condizione che indicavamo per perseguire, in chiave pedagogica, un intendimento trasformativo, è quella dell’individuazione di un percorso concreto per la sua realizzazione. Ci riferiamo al progetto in senso stretto, quale forma realizzabile di intervento sulla realtà, che muove da quest’ultima (prima condizione) e che si significa per la direzione a cui tende (seconda condizione). Circostanziando il nostro discorso al mondo scolastico e per la centralità che esso riveste (Loiodice, 2015), tentiamo di proporre uno schema di sintesi per compendiare i livelli e la logica entro la quale il progetto interculturale dovrebbe essere pensato ed agito nella scuola.



In primo luogo, la progettualità interculturale deve configurarsi come una dimensione quotidiana e strutturante l'essere e il fare scuola, per perdere quei pericolosi – ma ancora resistenti – caratteri di *estemporaneità* (causa di improvvisazione), di mera *aggiunta* all'ordinario (che la configura come “corpo estraneo” al “normale” fare scuola) e di *emergenza* (ingiustificabile a fronte dell'andamento del fenomeno migratorio e della progressiva stabilizzazione dei cittadini stranieri residenti sul nostro territorio).

Se la multiculturalità è la condizione ineludibile dell'oggi e se l'intercultura non è la pedagogia per o degli stranieri, ma la comune istanza educativa di chiunque viva in contesti eterogenei e complessi, il progetto interculturale a scuola dovrà essere strutturale e strutturante la normalità dell'essere e del fare scuola oggi, permeandone non solo gli aspetti *didattici*, ma anche quelli *organizzativi* e di *formazione* docente (su questi ultimi due concetti, sui quali non sono qui possibili sviluppi, si vedano – a titolo d'esempio – rispettivamente Comin, 2007 e Agostinetto, 2009; 2014b).

Assunta questa prospettiva, risulta allora meglio inquadrabile lo snodo della prima accoglienza e del ricorso ai dispositivi di didattica dell'italiano come Lingua Seconda e della mediazione linguistico-culturale. Tali aspetti, proprio dagli insegnanti, vengono spesso sovrastimati, un po' perché la più recondita paura rimane quella della incomunicabilità linguistica, un po' per la tentazione di “delega” ad esperti di ciò che in definitiva si rischia di vedere solo come un problema. Ma evidentemente, tali atteggiamenti sono sbagliati, e lo sono sia per ragioni sociali che per motivazioni pedagogiche. Per quanto riguarda le prime, dobbiamo constatare come il fenomeno migratorio in Italia abbia avuto negli ultimi anni una rapida evoluzione verso una situazione inedita, benché ambivalente: da un lato, infatti, dobbiamo riconoscere una presenza stabile di stranieri nel nostro Paese, fatta di un significativo cumulo di anni sul territorio, di integrazione sociale, lavorativa e scolastica, di sempre

meno migranti e sempre più seconde generazioni, tale per cui gli alunni stranieri delle nostre scuole sono nella maggior parte nati in Italia, hanno frequentato l'asilo nido e sono già inseriti in una rete sociale nella quale l'italiano è la lingua veicolare (Centro Studi e Ricerche IDOS, 2015). Dall'altro, intersecata a questa stabilità, vecchi fenomeni che evocano ancora drammi e diritti negati assumono la forma di nuove emergenze, come quelli dei continui sbarchi nel Mediterraneo, dei rifugiati e dei Minori Stranieri Non Accompagnati Richiedenti Asilo (Agostinetto, 2015a; 2015b). Il quadro che ne esce è da tempo ben diverso da quello del bambino straniero arrivato da chissà dove fin alla nostra aula e che nulla sa della lingua e della cultura che trova. La dimensione di alterità culturale rimane peculiarmente significativa, ma si gioca su altri e più raffinati livelli (a partire da quello affettivo-familiare) e si interseca a dimensioni altrettanto (se non a volte più) rilevanti ed esplicative, come quella della condizione economico-sociale.

Oltre a ciò, vi sono ragioni pedagogiche per non appiattire la tensione interculturale sulle sole dimensioni di "pronta" accoglienza, dato che, come abbiamo precedentemente argomentato, l'intercultura è un'istanza trasversale che pertanto deve strutturare tutto l'impianto educativo-didattico della scuola. Ecco allora che la progettualità interculturale non può rimanere "strozzata" in questo snodo, imprescindibile laddove necessario, ma che necessita d'essere superato affinché la tensione interculturale innervi tutta l'ordinarietà del fare scuola.

7. L'intercultura fa scuola

Su questo piano, ci muoviamo su un versante più strettamente curricolare ed uno che potremo definire extracurricolare. Quest'ultima distinzione, ben opinabile in termini generali, diventa utile considerando la storia e la realtà dell'intercultura nelle nostre scuole. Come ricordavamo in precedenza, essa infatti si è spesso mossa solo su un piano laterale e secondario rispetto alle ore e alle discipline scolastiche, aggiungendosi a queste come evento specifico o occasione di sensibilizzazione. Tale spazio *extracurricolare* è ben utile e va senz'altro coltivato, ma oltre a non dover rimanere esclusivo, va necessariamente approfondito, di modo che la dimensione non strettamente disciplinare divenga occasione per aprire la scuola al contesto più ampio nel quale è inserita, coinvolgendo le famiglie, la comunità, i servizi e il territorio nel senso più allargato. Questo esercizio di "sconfinamento" della scuola, la trasforma in soggetto attivo e partecipe, contaminando positivamente un contesto ecologico dal quale non può che trarre, a sua volta, linfa.

Ma oltre a tale piano extracurricolare è indispensabile che la progettualità interculturale si estenda sul versante interno ad abbracciare tutto l'impianto *curricolare* della scuola. Partiamo quindi dal *metodo* didattico per riconoscere che l'approccio (variegato ma che qui consideriamo in senso estensivo) del *cooperative learning* (Comoglio e Cardoso, 2006; Bay, 2006) è quello che per propria natura meglio corrisponde alle istanze interculturali (Gobbo, 2010;

Lamberti, 2010) promuovendo apertura e decentramento, dialogo e mediazione, collaborazione e partecipazione. Se questo appare piuttosto intuibile, meno immediato è il fatto che l'intercultura sia opportunamente veicolabile anche per il tramite dei *contenuti* disciplinari, ossia per la modalità secondo la quale i medesimi possono essere organizzati e proposti (Giusti, 2014; Nigris, 2015). Eppure è un aspetto da tempo sottolineato da diversi autori (Demetrio, 1997; Tassinari, 2002; Rizzi, 1992; Pinto Minerva, 2002; Fiorucci, 2008) ed ampiamente esemplificato nello specifico delle singole materie di insegnamento (si veda, a titolo d'esempio, l'ampia produzione editoriale raccolta nella collana dell'Editrice Missionaria Italiana coordinata da Antonio Nanni per il Centro Educazione alla Mondialità "CEM").

Dagli elementi illustrati possiamo evincere come l'intercultura possa e debba diventare un progetto articolato in ogni *singola disciplina* d'insegnamento, sia per il tramite degli aspetti didattici sia per quelli contenutisti. In questa chiave, gli insegnamenti diventano "luoghi" nei quali si esercita e si radica una "visione" interculturale capace tanto di abituare uno sguardo aperto, decentrato e complesso su ogni campo d'esperienza, quanto di intercettare proficuamente le occasioni nelle quali emergono le dimensioni più specificatamente relative all'alterità (anche, ma mai solo, culturali).

Seguendo la logica stessa del discorso interculturale, non possiamo tuttavia che spingerci oltre questo raggiungimento, per pervenire ad un livello ancora più utile, nel quale il progetto interculturale non si esaurisce all'interno delle singole discipline, ma – in termini più sinergici – le travalica in chiave *transdisciplinare*. Ecco allora che rimandi e connessioni tra materie consentono agli allievi di riconoscere la trama pedagogica (non solo interculturale) di un progetto educativo più ampio e inclusivo. Meglio ancora, ed è questo un po' il fine a cui tendere, quando tale progetto è compiutamente articolato tra tutte le discipline in modo organico e coerente (*interdisciplinare*): sarà così che le diversità di cui gli insegnamenti sono necessariamente fatti, costituiranno voci di un unico discorso educativo, nel quale la sua forza risulterà maggiore della semplice somma dei singoli sforzi. Lo vogliamo sottolineare per realismo: il problema non è solo (e forse non è tanto) quello di poter individuare una sinergica trasversalità metodologico-contenutistica tra le discipline, ma di inverarla nelle pratiche e negli atteggiamenti degli insegnanti che le veicolano, non sempre disponibili a ripensare metodi e contenuti della propria materia nell'ottica dell'attualità interrogante e spesso restii ad un'autentica ed esplicita condivisione progettuale con i colleghi. Eppure appare abbastanza vacuo predicare integrazione agli alunni se non sono in primo luogo gli insegnanti a praticarla nel quadro del proprio esercizio professionale.

Anche quest'ultimo appunto ci aiuta a rilevare due profondi aspetti di un'intercultura che sappia andare "oltre al velo" della superficialità e radicarsi nel progetto pedagogico scolastico. Il primo è il carattere della *reciprocità*: l'intercultura riguarda tutti, non solo alunni stranieri e italiani, ma insegnanti, operatori scolastici, famiglie e comunità. È di ciò che è tessuta la realtà multiculturale ed è a questo nuovo organico complesso che deve fattivamente rivolgersi l'educazione interculturale.

Il secondo aspetto è di qualità: tanto più profonda è l'innervatura interculturale scolastica (oltre la L2, oltre la sporadicità extracurricolare, oltre il solo metodo didattico e verso una tensione interdisciplinare) tanto più essa necessita e realizza un processo autenticamente partecipativo tra tutti i soggetti coinvolti, che in tal senso possiamo definire di *compartecipazione*. Tale dimensione è al medesimo tempo il miglior mezzo per perseguire la direttrice interculturale e il suo più fecondo risultato; non è solo un traguardo di «bellezza» (Agosti, 2003, p. 303), ma l'attuazione *pratica* del processo interculturale. Integrazione e inclusione, infatti, non ci interessano in quanto processi astratti, ma come attuazioni concrete che le persone nelle loro alterità/diversità possono realizzare e che, nella scuola non possono prescindere dal successo scolastico anche degli alunni stranieri (Archer, 2008) e dalla relativa riduzione del fenomeno della dispersione (MIUR-ISMU, 2015). Per questo l'educazione interculturale deve saper "consegnare" ai propri destinatari tale possibilità realizzativa, curando sapientemente le condizioni entro le quali incontro, dialogo e apprendimento possono avvenire e il processo compartecipativo inverarsi concretamente. Ed ecco che ancora, spingendoci sul piano pedagogico di un'intercultura concreta che sappia andare oltre al velo della superficialità, ritroviamo dimensioni profonde del discorso educativo, riconoscendo anche in questo nesso partecipativo quel legame «coesistitivo» (Borghesi, 1964, p. 66) tra educazione e democrazia di cui già, in diverse circostanze storico-sociali, ci parlava Dewey (1919; 1959).

Ad essere *speciale*, oggi, deve dunque essere la nostra attenzione e capacità pedagogica di rendere *normale* l'educazione interculturale nella quotidiana pratica scolastica. Così facendo rispondiamo certo alle insuperabili circostanze di una realtà eterogenea e multiculturale, ma attualizziamo, nel contempo, le più profonde istanze educative dell'essere e fare scuola. L'intercultura non si aggiunge alla scuola, ma fa la scuola di oggi.

Riferimenti bibliografici

- Agosti A. (2003). La didattica per l'intercultura: necessità di una riprogettazione pedagogica. In A. Portera (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici* (pp. 299-305). Milano: Vita e Pensiero.
- Agostinetto L. (2002). Il contesto interculturale di classe. In C. Desinan (a cura di), *Formazione e comunicazione* (pp. 167-193). Milano: Franco Angeli.
- Agostinetto L. (2008). *L'intercultura in bilico. Scienza, incoscienza e sostenibilità dell'immigrazione*. Venezia: Marsilio.
- Agostinetto L. (2009). Formazione interculturale. Ragioni e direzioni per le professionalità educative. *Studium Educationis*, 2, 1, pp. 31-38.
- Agostinetto L. (2013). *Educare. Epistemologia pedagogica, logica formativa e pratica educativa*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Agostinetto L. (2014a). L'intercultura che sa apprendere dagli errori. Inedite direzioni dell'educare possono emergere dagli errori che facciamo. *Animazione Sociale*, 285 settembre/ottobre, pp. 72-81.
- Agostinetto L. (2014b). La flessibilità come costituente e fine della pedagogia inter-

- culturale. In I. Giunta (a cura di), *FlessibilMENTE. Un modello sistemico di approccio al tema della flessibilità* (pp. 79-114). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Agostinetto L. (2015a). Minori non accompagnati. Colpa o diritto: la misura delle istanze interculturali. In M. Catarci, E. Macinai (a cura di), *Le parole chiave della pedagogia interculturale* (pp. 173-202). Milano: Franco Angeli.
- Agostinetto L. (2015b). Gli extraterrestri interrogano l'umanità. Oltre la frontiera dei MSNARA. In M. Tomarchio, S. Ulivieri (a cura di), *Pedagogia militante Diritti, culture, territori* (pp. 339-346). Atti del 29° convegno nazionale SIPED Catania 6-7-8 novembre 2014 del Convegno SIPED: "Pedagogia militante. Diritti, culture, territori". Pisa: ETS.
- Aime M. (2004). *Eccessi di cultura*. Torino: Einaudi.
- Allemann-Ghionda A. (2009). From intercultural education to the inclusion of diversity. Theories and policies in Europe. In J. A. Banks (ed.), *The Routledge International Companion to Multiculturalism education* (pp. 134-145). London: Routledge.
- Allport A. (1973). *La natura del pregiudizio*. Firenze: La Nuova Italia (Edizione originale pubblicata 1954).
- Archer L. (2008). The impossibility of minority ethnic educational "success"? An examination discourses of teachers and pupils in British secondary schools. *European Educational Research Journal*, 7 (1), pp. 89-107.
- Bateson G. (1988). *Verso un'ecologia della mente*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna: Il Mulino.
- Bauman Z. (2006). *Paura Liquida*. Bari: Laterza.
- Bay M. (a cura di) (2008). *Cooperative learning a scuola nel XXI secolo. Confronto e sfide educative*. Roma: LAS.
- Bertolini P. (1996). *La responsabilità educativa. Studi di pedagogia sociale*. Torino: Il Segnalibro.
- Binotto M., Martino V. (2005). *L'immigrazione nei media italiani*. Cosenza: Pellegrini.
- Borghi L. (1964). *Scuola e comunità*. Firenze: La Nuova Italia.
- Buber M. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi*. Milano: San Paolo.
- Calidoni P. et alii (2012). *Pratiche didattiche e diversità culturali. Una ricerca sul campo*. Roma: Carocci.
- Campani G. (2000). L'educazione interculturale nei sistemi educativi europei. In F. Susi (a cura di), *Come si è ristretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa. Teorie esperienze e strumenti* (pp. 29-66). Roma: Armando.
- Centro Studi e Ricerche IDOS (2015). *Dossier Statistico Immigrazione 2015*. Roma: Edizioni IDOS Centro Studi e ricerche.
- Cepollaro G. (2008). *Le competenze non sono cose. Lavoro, apprendimento, gestione dei collaboratori*. Milano: Guerini.
- Cestaro M. (2013). *Educare "stando nel mezzo". Mediazione interculturale tra ricerca e formazione*. Padova: Cleup.
- Cima R. (2005). *Abitare le diversità. Pratiche di mediazione culturale : un percorso fra territorio e istituzioni*. Roma: Carocci.
- Comin A. (2007). Curricoli interculturali in una scuola interculturale. In G. Milan, *Comprendere e costruire l'intercultura* (pp. 107-131). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Comoglio M., Cardoso M.A. (2006). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Cotesta V. (2002). *Lo straniero. Pluralismo culturale e immagini dell'altro nella società globale*. Bari: Laterza.
- Dalle Fratte G. (a cura di) (1986). *Teoria e modello in pedagogia*. Roma: Armando.

- Dalle Fratte G. (2004). *Questioni di epistemologia pedagogica e di filosofia dell'educazione. Per una riscoperta dell'agire educativo*. Roma: Armando.
- Dalle Fratte G. (2005). Pedagogia e scienze dell'educazione. Un'analisi modellistica. In A. Mariani (a cura di), *Scienze dell'educazione: intorno ad un paradigma. Riflessioni critiche e percorso interpretativi* (pp. 71-85). Lecce: Pensa MultiMedia.
- De Mennato P. (1999). *Fonti di una pedagogia della complessità*. Napoli: Liguori.
- Deardoff D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in Intercultural Education*, 10, pp. 241-266.
- Deluigi R. (2015). Dialogo. Forme di prossimità d-istanti. In M. Catarci, E. Macinai (a cura di), *Le parole chiave della pedagogia interculturale* (pp. 113-130). Milano: Franco Angeli.
- Demetrio D. (1997). *Agenda interculturale. Quotidianità e immigrazione a scuola. Idee per chi inizia*. Roma: Meltemi.
- Dewey J. (1959). *Il mio credo pedagogico*, a cura di L. Borghi. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1992). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia (Edizione originale pubblicata 1919).
- Eckmann M., Eser Davolio M. (2009). *Educare al confronto. Antirazzismo*. Lugano: Casagrande.
- Elamé E. (2006). Per un nuovo paradigma dell'educazione interculturale. In E. Elamé, J. David (a cura di), *L'educazione interculturale per uno sviluppo sostenibile* (pp. 15-27). Bologna: EMI.
- Fabietti U. (1998). *L'identità etnica*. Roma: Carocci.
- Favaro G., Luatti L. (2008). *Il tempo dell'integrazione*. Milano: Franco Angeli.
- Fiorucci M. (a cura di) (2008). *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*. Milano: Franco Angeli.
- Fiorucci M. (2015). The school and the Intercultural perspective. *Pedagogia oggi*, 2, pp. 77-90.
- Freire P. (2002). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Freire P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA.
- Gallisot R., Kilani M., Rivera A. (2011). *L'imbroglione etnico in quattordici parole chiave*. Bari: Dedalo.
- Ghirelli M. (2005). *L'antenna e il baobab. I dannati del villaggio globale*. Torino: SEI.
- Giusti M. (a cura di) (2014). *Intercultura interdisciplinare. Costruire inclusione anche con le discipline*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gobbo F. (a cura di) (2010). *Il cooperative learning nella società multiculturale. Una prospettiva critica*. Bari: Unicopli.
- Grant C.A., Brueck S. (2011). A global invitation: Toward the expansion of dialogue, reflection, and creative engagement for intercultural and multicultural education. In C.A. Grant, A. Oortera (eds.), *Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness* (pp. 3-11). New York: Routledge.
- Lamberti S. (2010). *Apprendimento cooperativo e educazione interculturale. Percorsi e attività per la scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Lèvinas E. (1980). *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*. Milano: Jaca Book.
- Lèvinas E. (1998). *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza*. Milano: Jaca Book.
- Loiodice I. (2015). Teaching cross-culture. The pedagogy of the dialogue 'beyond' ethnic groups. *Pedagogia oggi*, 2, pp. 94-102.
- Lorcherie F. (2004). Discovering the ethnicized school: The case of France. In S. Luchtenberg (ed.), *Migration, education and change* (pp. 103-126). Abingdon, UK & NY: Routledge.

- Macinai E. (2015). Diritti umani. Fondamento e orizzonte dell'educazione interculturale. In M. Catarci, E. Macinai (a cura di), *Le parole chiave della pedagogia interculturale* (pp. 13-30). Milano: Franco Angeli.
- Milan G. (2007). *Comprendere e costruire l'intercultura*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Miur-Ismu (2015). *Alunni con cittadinanza non italiana Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale A.s. 2013/2014*. Quaderni ISMU 1/2015. In <http://www.istruzione.it/allegati/2015/Rapporto_alunni_cittadinanza_non_italiana_2013_14.pdf> (data ultima consultazione: 25/01/2016)
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari dell'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mounier E. (1964). *Il personalismo*. Roma: AVE.
- Nigris E. (a cura di) (2015). *Pedagogia e didattica interculturale*, Milano: Pearsons.
- Ogbu J. U. (1999). Una teoria ecologico-culturale sul rendimento scolastico delle minoranze. *Etnosistemi*, VI, 6..
- Pasquinelli C. (a cura di) (2005). *Occidentalismi*. Roma: Carocci.
- Pellerey M. (1998). *Educare. Manuale di pedagogia come scienza praticoprogettuale*. Roma: LAS.
- Pinto Minerva F. (2002). *L'intercultura*. Bari: Laterza.
- Portera A. (2007). *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*. Trento: Erickson.
- Portera A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Bari: Laterza.
- Ricoeur P. (2001). *La traduzione*. Brescia: Morcelliana.
- Riva F. (a cura di) (1999). *Il pensiero dell'altro*. Roma: Edizioni del Lavoro.
- Rizzi F. (1992). *Educazione e società interculturale*. Brescia: La Scuola.
- Sacks H. (2007). *L'analisi della conversazione*. Roma: Armando.
- Said E.W. (1999). *Orientalismo. L'immagine europea dell'oriente*. Milano: Feltrinelli (Edizione originale pubblicata 1987).
- Scaglioso C. (2009). *La pedagogia, una scienza pratica*. Perugia: Guerra.
- Šklovskij V.B. (2003). L'arte come procedimento. In T.Todorov (a cura di), *I formalisti russi. Teori derlla letteratura e metodo critico* (pp. 73-94). Torino: Einaudi (Edizione originale pubblicata 1919).
- Tarozzi M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: Franco Angeli.
- Tassinari G. (2002). *Lineamenti di didattica interculturale*. Roma: Carocci.
- Van Dijk T. (1987). *Il discorso razzista. La riproduzione del pregiudizio nei discorsi quotidiani*. Soveria Mannelli (CZ): Rubettino.

Comunicare e apprendere in lingua italiana nella comunità scolastica

di **Maria Assunta Nichisolo**

Abstract

Il testo intende delineare le opportunità di apprendimento linguistico che si creano nella scuola interculturale: l'ancoraggio alla storia personale, lo scambio, la scrittura controllata e la valutazione in relazione alla progressione personale, l'attenzione all'errore come rivelatore di processi di pensiero e un approccio cooperativo. Si delineano in questo modo contesti formativi in cui si fa esperienza di rispetto, di reciprocità, di cittadinanza.

Parole chiave:

autobiografia, ascolto, interlingua, scrittura controllata, cooperazione

The text aims to define the language learning opportunities that arise in intercultural school: anchoring to the personal history, the exchange, writing and controlled evaluation in relation to the personal progression, as the focus error detector processes thought and a cooperative approach. It is delineated in this way educational contexts in which we experience of respect, reciprocity, citizenship.

Key words:

autobiography, listening, interlanguage, controlled writing, cooperation

Comunicare e apprendere in lingua italiana nella comunità scolastica

La questione della lingua si pone fin dall'ingresso nella comunità scolastica, per ogni studente ed in particolare per coloro che provengono da altri paesi e sono nella fase della conquista della lingua della quotidianità. Questi ultimi rappresentano un'opportunità per la scuola, per essere più educante, e per gli alunni, per fare esperienza di cittadinanza, per imparare ad accogliere, per imparare a far posto all'altro, per scoprire un altro alfabeto, altre conoscenze, altri mondi.

Lo snodarsi di questo processo ci consegna un'idea di scuola come laboratorio di cittadinanza, come luogo davvero formativo in cui tutti possono sperimentare il diritto a vivere e a far vivere pienamente la vita.

Le Indicazioni Nazionali 2012 sottolineano la relazione fra microcosmo personale e macrocosmo dell'umanità e invitano la scuola a coltivare questa consapevolezza e questa responsabilità attraverso l'esperienza di una conoscenza che costruisce connessioni, che problematizza, che è attenta alla condizione umana.

La valorizzazione dell'apporto di ogni bambino e delle esperienze da fare insieme è sicuramente significativa per le classi di oggi, caratterizzate da molteplici diversità, per evitare che questa condizione (che è di potenzialità) diventi disuguaglianza.

Stimolante a questo proposito è la riflessione di Cisotto (2013) sulle differenze come modi legittimi con cui l'umanità si esprime e l'invito a promuovere il successo scolastico rimuovendo gli ostacoli non solo istituzionali e strutturali, ma anche quelli legati agli interventi didattici: "eguaglianza delle opportunità formative sul piano istituzionale, differenziazione degli interventi sul piano metodologico didattico per il conseguimento di traguardi riconosciuti e apprezzati" (p. 14).

1. L'accoglienza

Il bambino neo-arrivato si trova immerso in ambienti linguistici informali (il gioco, la televisione, gli scambi fra persone) e formali (la scuola) che lo avvicinano alla lingua del paese accogliente. In questa fase l'attenzione educativa dovrebbe valorizzare il percorso che egli sta facendo e renderlo significativo agli occhi del gruppo.

Frequentemente la fase iniziale è caratterizzata dal silenzio che è importante riconoscere, in quanto non rappresenta un rifiuto alla partecipazione, bensì la fase tipica della "attività meta fonologica, metalinguistica interculturale".

rale, molto intensa e impegnativa, di confronto fra le conoscenze già acquisite e quelle nuove” (Mastromarco, 2010). Rispettare questa fase implica la previsione di attività che evitino la produzione orale dell’alunno e si incentrino sulla comunicazione gestuale, grafica, agita.

La lingua di cui l’alunno arrivato è testimone, rappresenta una nuova finestra e può trovare spazio nel lavoro di classe attraverso il vocabolario plurilingue che agevola l’accesso alla lingua italiana, ma contemporaneamente valorizza la lingua d’origine, apre alla conoscenza di altri alfabeti e rende attenti al multilinguismo territoriale.

2. La reciprocità

La dimensione interculturale della classe viene praticata ogni giorno nel modo di valorizzare la partecipazione di ciascun bambino, di sintonizzarsi sulle sue modalità di conoscenza e di relazione, nell’offerta di spazi di costruzione condivisa della conoscenza, nella predisposizione di spazi di dialogo e di gioco. Ogni elemento della storia personale nella classe può diventare occasione di conoscenza, a partire dal nome stesso dei membri del gruppo, dai giochi conosciuti, dalle esperienze con persone significative, fino alle routine della quotidianità.

Lavorare sul nome a scuola è testimonianza di riconoscimento, di desiderio di far posto all’altro, di avvicinarlo, di scoprirlo nella sua unicità, nel dispiegarsi della sua storia. Il valore che può essere dato alla storia di ognuno, mette il gruppo degli studenti nella condizione di coltivare parallelamente il noi, di riconoscersi attraverso il racconto della storia degli altri e, come ci invita Amin Malouf, di imparare a tenere insieme la nostra unicità e la nostra pluralità di appartenenze: “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, talvolta a strumento di guerra” (1999, p. 175).

Interessanti indicazioni di lavoro sui nomi vengono proposte da Fucecchi (1998), in relazione alla ricerca del significato e alla storia dei nomi, alla ricerca del luogo e del tempo di origine e ai modi in cui vengono pronunciati e scritti nei diversi paesi. Oltre al nome personale, Fucecchi propone di esplorare le parole donate dagli altri popoli all’Italia, nel corso del tempo, individuandone l’ambito e il modo di acquisizione. È una proposta che, come suggerisce l’autrice, stimola al superamento dell’etnocentrismo linguistico, della rappresentazione statica della lingua e alla percezione della sua modificabilità.

L’attenzione alla biografia rappresenta una grande risorsa comunicativa e, come dice Demetrio, l’insegnante può fare in modo che “le storie di ciascuno si aprano ad altre storie in un movimento verso l’esterno fatto di curiosità, di desiderio di conoscere le storie degli altri, non per attivare un “circuitto autoreferenziale”, ma per “guidare la transizione verso storie sconosciute: le

storie che la scienza, la letteratura, la storia e l'arte hanno da raccontare" (2003, p. 9) accompagnando il bambino nella transizione dalla lingua della quotidianità alla lingua dello studio.

Una storia può generare l'esplorazione di altre storie, andando oltre i confini della propria esperienza e anche della propria terra, partendo da un frammento autobiografico, ad esempio un profumo della propria infanzia. In seguito le narrazioni possono essere ri-guardate, per capire che mondo raccontano, quali informazioni spaziali, temporali, affettive, economiche, ci portano potendo così procedere verso ulteriori livelli di sistematizzazione, lavorando con materiali caldi, fortemente ancorati al vissuto.

Demetrio (2003) ci viene in aiuto per capire la tipologia delle funzioni cognitive che si possono stimolare e, riferendosi a Larsen, distingue tra memoria episodica (del vissuto personale), memoria semantica (delle conoscenze, dei concetti) e memoria procedurale (degli apprendimenti) e sottolinea come una buona memoria si alimenta di buone esperienze e buoni modi per raccontarle; e il desiderio di conoscere si alimenta della possibilità di ascolto/narrazione/rilettura di esperienze che generano curiosità, elaborazione, allargamento della conoscenza.

Un buon luogo di narrazione a scuola può essere il "*circle time*", di cui ragionano Francescato, Putton, Cudini (1999), dove il proprio sguardo sull'esperienza diventa occasione di confronto con lo sguardo degli altri, diventa domanda di approfondimento, possibilità di accedere a significati condivisi.

Dentro l'esperienza e come tramite per trascenderla, i bambini a scuola possono incontrare oggetti, a loro volta testimoni di storie da condividere, trovare giochi, immagini, fiabe. Con le fiabe, come testimoniano Gioda, Merana, Varano (1998), si possono costruire percorsi educativi connotati sia di multiculturalità – perché raccontano la pluralità degli apporti culturali –, sia di transcultura – perché consentono di cogliere sintonie di luoghi, di relazioni, di desideri, di emozioni – sia, infine, intercultura – perché "permettono di condividere emozioni, di identificarsi con altri diversi da noi, negoziare significati, immaginare altre possibili soluzioni ai conflitti" (p. 9).

Non si tratta, dunque, di venire soltanto a conoscenza delle differenze per come si sono intrecciate ai modi di vivere dei popoli nei luoghi che abitano, ma di attraversare le differenze attivando processi di apertura alla diversità dei saperi, di accettazione dell'incertezza, di ampliamento del punto di vista.

Analogo lavoro si può fare con filastrocche, ninne nanne, conte, giochi. E un buon lavoro fatto a scuola, documentato e condiviso con le famiglie, rappresenta una significativa occasione per tessere fili interculturali oltre le mura della scuola, fra gli adulti e nel territorio.

Milena Santerini (2008, p. 23), rifacendosi a Ricoeur, chiarisce come un buon racconto aiuti il lettore a passare dal terreno a lui familiare allo spaesamento, al sovrappiù di senso che invita a convivere con l'alterità. Una buona opportunità, fra le tante possibili, è rappresentata dai racconti autobiografici, ad esempio quello di Enaiatollah Akbari, raccontato con l'aiuto di Fabio Geda (2010). È la testimonianza del viaggio durato quattro anni di un ragazzino afgano verso un futuro vitale e dignitoso. La lettura può essere individuale,

ma può diventare occasione di discussione, può essere tradotta in albi illustrati, in animazione teatrale, può essere rivista in chiavi diverse (ad esempio: le persone incontrate, i mezzi di trasporto utilizzati, le case abitate) e riscritta in modo semplificato, occasione di rielaborazione per chi è competente in italiano e occasione di fruizione per chi si avvicina alla lingua.

3. L'interlingua

Quando l'alunno comincia ad usare la lingua italiana, lo fa avvalendosi del lessico di cui è riuscito ad appropriarsi e modellando la sua comunicazione sugli schemi grammaticali e sintattici della lingua d'origine: questa fase del suo apprendimento, come è noto, viene definita interlingua. Essa rappresenta un tramite molto significativo verso la lingua italiana e un'alternativa importante al concetto di errore nella valutazione, perché orientata al punto di vista di chi impara e delle ipotesi comunicative che va costruendo.

All'inizio l'interlingua si avvale dei nomi (maestra, pane, penna...), degli indicatori (questo, quello...), dei descrittori (bella, buono, brava ...), di formule fisse (mi chiamo, cos'è, non ho capito...), di formule semiaperte (posso? Vorrei... Mi piace.) e della temporalità al presente e all'infinito. Il docente è chiamato a valorizzare agli occhi del gruppo questo cammino di appropriazione della lingua, da un lato evidenziando la sua portata comunicativa e dall'altro osservandolo per individuare la progressione da supportare.

La comunicazione nella fase dell'interlingua non rappresenta dunque una configurazione di errori rispetto al punto di arrivo che è la competenza nella nuova lingua, ma un livello accettabile di competenza raggiunto, attraverso ipotesi di funzionamento della nuova lingua e di indizio dell'evoluzione possibile, nonché base per la pianificazione di interventi didattici appropriati.

Di fronte ad un testo scritto, l'insegnante non dovrebbe porsi il problema del numero degli errori, ma della tipologia (ortografia, morfologia, sintassi, lessico). Non si tratta di correggerli, ma di individuare i passi da fare per un più alto livello di appropriazione.

Le scuole stanno documentando alcuni significativi lavori di cooperazione che prevedono gruppi di apprendimento impegnati in costruzioni di sequenze narrative a partire da immagini.

Il lavoro cooperativo impegna tutti nella comprensione e nella individuazione del livello di semplificazione e del supporto grafico; l'esito diventa una narrazione nuovamente accessibile a tutti, ma fortemente di supporto a chi sta lavorando nell'acquisizione della lingua o a chi ha bisogno di oltrepassare la barriera fonologica.

Interessante risulta essere il contributo della rivista *HaccaParlante* del marzo 2013, curata da Nicola Rabbi che diffonde il lavoro dedicato da De Mauro e Piemontese alla ricerca della possibilità di scrivere e per leggere in modo facilitato. La scrittura semplificata o, meglio, controllata a livello di lessico, di sintassi, di organizzazione dell'informazione e di cura degli aspetti grafici, implica che chi scrive si metta nei panni di chi legge, controlli le dif-

ficoltà/facilità per la lettura dei destinatari con la convinzione che la semplicità non è semplicioneria, che la chiarezza non è negazione della complessità che la trasparenza del pensiero non è inconsistenza di idee.

I criteri di scrittura controllata sono: frasi e testi brevi (15/20 parole) attenzione a coesione e coerenza del testo, scelta delle parole più comuni, usate e capite da tutti, organizzazione delle informazioni e cura dell'aspetto grafico.

Va segnalato, inoltre, che, in relazione anche alla normativa scolastica sui disturbi (L. 170/10) e sulle difficoltà (CM 12/2012) di apprendimento, dal 2013 si registra uno sforzo editoriale significativo di produzione di testi anche in forme semplificate, oltre che informatizzate.

4. La lingua dello studio

Se ogni studente può testimoniare la complessità del compito dello studiare e il lungo cammino, spesso difficile a compiersi, che si deve fare per imparare ad attuarlo, lo studente migrante rischia di essere il muto testimone del pericolo dell'arrendersi.

Cisotto (2006) esplicita con molta chiarezza i passaggi nell'acquisizione di consapevolezza dello studente di fronte a un testo: non basta leggere, non basta ricordare, non basta aver capito (p. 187). Testi semplificati, ben supportati da immagini, da studio cooperativo ed esperienze, rappresentano un buon modo per abilitare anche la lingua dello studio.

Il testo di studio ha bisogno di semplificazione a tre livelli: dei contenuti, della sintassi, del lessico. Vanno selezionati i nodi disciplinari irrinunciabili, va verificata la densità informativa, vanno scelti accuratamente i supporti extralinguistici (immagini, schemi, grafici), vanno esplicitati i raccordi fra gli argomenti, va curato l'ordine logico e cronologico delle informazioni, va esplicitato il lessico, magari in un glossario e vanno evitati i sottintesi. La scelta dei libri di testo va fatta con accuratezza, anche tenendo conto della eventualità di poter facilitare l'accesso ad alcune parti con riscritture "controllate".

Il punto d'arrivo sarà la possibilità di accedere alle stesse fonti informative dei coetanei e questo traguardo verrà conquistato tanto più facilmente quanto l'esperienza di apprendimento sarà stata dignitosa, incoraggiante, condivisa. Dignitosa, perché ci si sente riconosciuti; incoraggiante, perché il cammino da fare viene tracciato sulle possibilità di ognuno; condivisa, perché il sapere viene costruito insieme: questo caratterizza il buon sistema scolastico che, come dice Amartya Sen, ripreso da Veladiano "mette in grado di scegliere liberamente, attraverso l'istruzione e la partecipazione ai progressi sociali e politici, le proprie appartenenze" (2014, p. 96), consente di vivere attivamente la propria cittadinanza.

Riferimenti bibliografici

- Aluffi Pentini A. (2006). *Laboratorio interculturale*. Bergamo: Junior.
- Balboni P. (2008) *Fare educazione linguistica*. Torino: Utet
- Bolognesi I., Di Rienzo A. (2007). *Io non sono proprio straniero*. Milano: Franco Angeli.
- Brunelli C., Montesi E. (2002). *Storie narrate e storia di sé*. Atti del Convegno “V Incontro nazionale dei Centri Interculturali”. Fano.
- Bruner J.(1988). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.
- Cambi F.(2006). *Incontro e dialogo: prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Canevaro A.(2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Canevaro A., Chierigatti A. (1999). *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*. Roma: Carocci.
- Chini M. (2005). *Che cos'è la linguistica acquisizionale*. Roma: Carocci.
- Cisotto L. (2006). *Didattica del testo*. Roma: Carocci.
- Cisotto L. (2013). *Diversità nell'apprendimento e progettualità educativa*. Padova: Cleup.
- Demetrio D.(2003). *Ricordare a scuola*. Bari: Laterza.
- Demetrio D., Favaro G.(2002). *Didattica interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Farello P., Bianchi F. (2001). *Laboratorio dell'autobiografia*. Trento: Erickson.
- Favaro G. (2002). *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*. Milano: Nuova Italia.
- Favaro G.(2011). *A scuola nessuno è straniero*. Firenze: Giunti.
- Francescato D., Putton A., Cudini S. (1999). *Star bene a scuola*. Roma: Carocci.
- Fucecchi A. (1998). *Didattica interculturale della lingua e della letteratura*. Bologna: EMI.
- Geda F.(2010). *Nel mare ci sono i coccodrilli*. Milano: Baldini Castoldi.
- Gioda P., Merana C., Varano M. (1998). *Fiabe e intercultura*. Bologna: EMI.
- Giornelli G., Maioli A.(2003). *Educazione linguistica interculturale*. Trento: Erickson.
- Loos S. (2002). *Novantanove giochi cooperativi*. Torino: EGA.
- Maalouf A.(1999). *L'identità*. Milano: Bompiani.
- Mantovani G. (a cura di) (2008). *Intercultura e mediazione*. Roma: Carocci.
- Mantovani G.(1998). *L'elefante invisibile*. Firenze: Giunti.
- Mastromarco A. (2010) La prima fase di accoglienza linguistica. In <http://www.cremi.it/la%20prima-%20fase%20di%20accoglienza%20linguistica.htm>
- Mazzantini M. (2011). *Mare al mattino*. Torino: Einaudi.
- Milan G. (2008). L'educazione come dialogo. *Studium educationis*, pp. 43-69.
- Morin E.(2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E.(2001) *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nanni S., Curci A. (2005). *Buone pratiche per fare intercultura*. Bologna: EMI.
- Novara D.(2002). *L'ascolto si impara*. Torino: EGA.
- Ongini V.(2011). *Noi domani*. Bari: Laterza.
- Pallotti G. (1998). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Poli G. (2009). *Il mosaico di vetro dei ricordi*. Padova: Logos.
- Qader S.A.(2008). *Porto il velo, adoro i Queen*. Milano: Sonzogno.
- Rabbi N. (2013). La scrittura controllata. *Haccaparlante*, 1.
- Santerini M.(2008). *Il racconto dell'altro*. Roma: Carocci.
- Santerini M.(2010). *La scuola della cittadinanza*. Bari: Laterza.
- Sclavi M.(2000). *Arte di ascoltare e mondi possibili*. Milano: Le vespe.
- Sclavi M., Giornelli G. (2014). *La scuola e l'arte di ascoltare*. Milano: Feltrinelli.
- Veladiano M.(2014). *Parole di scuola*. Trento: Erickson.

Riferimenti normativi

- L. 8 ottobre 2010, n. 170 - Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.
- D.M. n° 254 del 16 novembre 2012- Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione.
- C.M. 12/2012 - Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.

Interculturale anche la matematica?

di Annamaria Cappelletti e Annamaria Comin

Abstract

La matematica è interculturale fin dalle sue origini. I vari popoli, nel corso della storia, hanno utilizzato numerosi, diversissimi simboli ed una ricca gamma di regole di “funzionamento” dei sistemi numerici (dalla base 2 – usata ancora oggi per il funzionamento dei sistemi informatici – alla base 60 usata dai babilonesi ed ancor oggi per la misurazione del tempo). Si trovano numeri scritti in orizzontale (da destra a sinistra, da sinistra a destra) o in verticale, come i sistemi numerici andini scritti addirittura con dei nodi. Questa visione della matematica incuriosisce ed appassiona, apre all’interazione tra le culture dei popoli, ad una conoscenza disciplinare più ampia e stimola scelte didattiche coerenti con la sua natura: interazione, ricerca, molteplicità di itinerari possibili...

Parole chiave:

sistemi numerici, interazione, possibilità, molteplicità

Math has been considered an intercultural theme since its origins. Throughout time, different populations have utilized many and diverse symbols. These symbols have a rich variety of rules and operating principles in the numerical system; from the binary system used even now for information technology until the base-60 system used by the Babylonians and still used today to measure time. Horizontal numbers written from right to left or from left to right and vertical number systems expressed even with knots have been found. A wide, open vision of Mathematics helps develop interest and passion, encourages interaction between cultures, and expands disciplinary knowledge. Finally, it stimulates didactic choices that are coherent to its nature through interaction, research, and a multitude of possible itineraries.

Key words:

numerical system, interaction, possibilities, multiplicity

Interculturale anche la matematica?

Questo contributo intende, da un lato, favorire la riflessione sull'importanza della matematica come interpretazione della realtà e, dall'altro, fornire qualche indicazione concreta che stimoli il lavoro in aula al fine di formare persone con identità forti ma flessibili, aperte all'interazione e all'incontro con l'altro.

Abbiamo preferito indirizzare la riflessione prima all'aritmetica e poi alla geometria; una terza parte focalizza l'aspetto logico ed, infine, una quarta indica alcune piste didattiche che possono aiutare il docente nel suo lavoro.

Nelle diverse epoche e società, la matematica è stata variamente definita: il matematico giapponese Takakazu Seki (1642-1708) la definisce come una "forma d'arte", Richard Feynman (1918-1988) la connota come un linguaggio particolarmente efficace per l'aggiunta della logica, mentre, Bertrand Russel (1872-1970) la descrive come la scienza in cui non sappiamo mai di che cosa stiamo parlando, né se ciò che diciamo è vero.

Anche nei nostri testi ministeriali in particolare nelle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012, si parla di matematica come attività che contribuisce alla formazione del pensiero, come spazio in cui coltivare la relazione tra fare e pensare e nel quale la percezione e l'interpretazione sviluppano collegamenti tra esperienza e generalizzazione, tra realtà e astrazione al fine di descrivere scientificamente la realtà e fornire la soluzione di problemi.

96

1. Aritmetica in ottica interculturale

Una interpretazione dell'aritmetica come mera esecuzione di operazioni e calcoli ben poco si presta ad essere tramite interculturale. Purtroppo nei testi scolastici e negli eserciziari spesso viene proposta proprio questa visione della disciplina: l'apprendimento delle tecniche di calcolo domina l'intero spazio, la conoscenza degli algoritmi di esecuzione delle operazioni assorbe la quasi totalità del tempo dedicato allo studio di questa materia. Eppure, come ricorda anche Morin (2000), i massimi esponenti del pensiero matematico nella Grecia classica intendevano l'aritmetica come teoria dei numeri, addirittura come arte dei numeri (Boyer, 1990). Euclide raccoglie il sapere matematico in 13 testi intitolati "Elementi". La parte dell'operare con i numeri è denominata Logistica: in essa si fa riferimento alla parte relativa ai calcoli, attività all'epoca lasciata ai commercianti e ai militari per le loro necessità pratiche (Ferrari, 2009).

Secondo Euclide l'aritmetica è molto più che uno 'strumento utile', è riflessione sulla costruzione del sistema numerico, comprensione degli elementi che lo costituiscono e delle regole che lo governano. In tale ottica emerge l'importanza di vedere quali simboli numerici usiamo, da dove arrivano, da chi, in quale periodo, in quale luogo sono stati inventati e come sono arrivati fino a noi. La storia del nostro sistema numerico ci mette subito in rapporto con tre continenti: nasce in India (Asia), arriva in Medio Oriente poi sulle coste settentrionali dell'Africa e quindi in Europa. I commercianti delle repubbliche marinare fanno la spola tra le coste nord e sud del Mediterraneo e Leonardo Pisano porta nella sua città non solo le spezie e le sete orientali, ma anche la conoscenza del sistema numerico che gli arabi hanno conosciuto in India (Boyer, 1990). È semplice e funziona bene: è basato su dieci simboli e su regole posizionali; arriva in Toscana proprio quando stanno nascendo le prime banche: nulla di più utile ed opportuno! Aveva un solo difetto: la parte decimale era ancora espressa in frazioni sessagesimali (un meticciamiento con il sistema numerico babilonese che sopravvive anche ai giorni nostri nella misurazione del tempo). Ecco l'intervento europeo: l'ingegnere olandese Simon Stevin lo perfeziona estendendo anche alla parte frazionaria la regola decimale e introducendo un nuovo segno – la virgola – per indicare la parte decimale.

Asia, Africa, Europa: il 'nostro' sistema numerico è interculturale fin dalle sue origini e la scuola dovrebbe permettere ai bambini di conoscere ed apprezzare una genesi così importante, soprattutto per la restituzione culturale che ne deriva. Nella medesima prospettiva è anche importante far sperimentare le numerazioni in basi diverse, perché permettono di avvicinare il pensiero matematico da prospettive diverse e comprendere come ogni popolo abbia espresso la sua modalità di conteggio con strumenti diversi in risposta ad un unico bisogno: quello di leggere fatti e fenomeni in termini quantitativi. Sistemi numerici non posizionali, sistemi numerici misti e infine posizionali, testimoniano la continua ricerca dell'uomo di sistemi simbolici semplici ed efficaci (Cappelletti, 2000).

2. E la geometria?

Altro grande spazio ricco di potenzialità interculturali è la geometria. L'idea di forme armoniche e di dimensioni che progrediscono secondo una proporzionalità costante, è presente nell'uomo, da sempre, perché fa parte dei suoi vissuti: la natura è costruita geometricamente, basta saper leggere le regolarità, gli indici di crescita, le simmetrie. La scuola dovrebbe assumersi il compito di stimolare gli alunni a sfogliare il grande libro della natura per insegnare a leggere la geometria in essa presente. Utilizzando anche le conoscenze aritmetiche si comprende come l'idea di bello, comune agli abitanti della terra, è data dalla consuetudine della visione del bello in natura.

Nelle statue di Fidìa, nei templi greci come nelle piramidi d'Egitto troviamo tracce evidenti sia di conoscenze geometriche di grande qualità sia

del rispetto delle proporzioni armoniche tra le parti (sezione aurea). Nel corso millenario della storia dell'arte è possibile rilevare il rispetto di tali regole: ai nostri alunni facciamo gustare questa armonia di forme e proporzioni? La scuola può dare loro gli strumenti matematici per scoprire l'universalità di tale contesto armonico accanto alla particolarità delle interpretazioni artistiche (Corbalàn, 2011).

Attualmente diviene sempre più importante formare negli alunni un pensiero critico che li aiuti a leggere i dati di realtà: uno tra i più efficaci strumenti è il riferimento cartesiano, non solo perché rende evidente la lettura delle relazioni tra più dati in una veste grafica inequivocabilmente chiara, ma anche perché è diffuso in discipline diverse per l'elaborazione di dati. Attraverso questo strumento, anche alunni al loro ingresso nella scuola primaria, possono progressivamente imparare a trascrivere dati e a interpretare quelli con cui vengono in contatto. La traduzione in grafici (istogrammi, aerogrammi, eccetera) rende la lettura e la comparazioni dei dati immediata ed inequivocabile.

Oggi sono inoltre presenti strumenti informatici e programmi didattici che facilitano la programmazione di percorsi, la costruzione di figure, la loro rotazione o traslazione ed anche la trasformazione di dati in grafici diversi. È possibile perciò rendere piacevole e dinamico tale tipo di attività senza banalizzarne le conoscenze sottese.

3. Matematica e creatività: una via per non fare dei problemi “un problema”!

La matematica è anche la disciplina che permette di rispondere a domande e quesiti, a quegli “indovinelli seri” che chiamiamo problemi. Attraverso di loro vive, si sviluppa e si ‘gusta’ la matematica! Una vera occasione di interculturalità perché non c'è uomo dell'antichità o di oggi che ne possa far a meno, non c'è popolo che non abbia ideato una ‘sua’ matematica. Ne sono testimoni gli scritti di matematica dall'antichità ad oggi: le tavolette di terracotta dei babilonesi, i papiri (quello di Ahmes è tra i più noti), i libri cinesi (riportano i lavori di Mo Jing – 470-390 a.C. – scritti dai suoi seguaci uno o due secoli dopo), i testi di aritmetica di Diofanto, gli scritti dei matematici indiani (Bramhagupta 628 d.C., redatti addirittura in versi), i testi della tradizione araba, il Liber Abaci di Fibonacci (Posamentier e Lehmann, 2010), i libri delle botteghe di abaco, degli algebristi italiani del Rinascimento e così via fino ai giorni nostri.

Per la maggior parte sono raccolti testi di problemi e ci danno la possibilità di comprendere quale rilievo essi abbiano avuto per sviluppare nuove conoscenze. Anche gli “Elementi” di Euclide sono ricchi di problemi interni alla matematica; ricordiamo quali progressi hanno favorito nelle conoscenze matematiche i tre mitici: la quadratura del cerchio, la duplicazione del cubo, la trisezione dell'angolo (Cappelletti, 2000).

Risolvere i problemi significa innanzitutto pensare, apprendere a leggere

le situazioni date per intravedere risposte a domande, vie diverse per risolvere situazioni problematiche. Tre i processi messi solitamente in atto: analizzare, affrontare, risolvere (Dillon, 1983).

Il *problem solving* (Kooimey, 2009) – anche se ora con questo termine si indica un metodo più che una fase nell’itinerario di soluzione di un problema –, è solamente una parte dell’intero processo, che comprende anche l’individuazione, la scoperta del problema stesso (*problem finding*) e la conoscenza del contesto in cui si situa. Le ricerche cognitive sulla risoluzione dei problemi mostrano come siano necessarie a tal fine, un’apertura mentale e una buona dose di intuizione, requisiti che implicano l’utilizzo della creatività. Individuare, descrivere, delimitare un problema può talvolta risultare il passaggio più complesso della risoluzione del problema stesso.

Negli anni ’70 Jacob Getzels e Mihaly Csikszentmihalyi hanno condotto uno studio sulle modalità pratiche utilizzate dagli artisti nello scoprire, creare e formulare un problema. Ne è risultato un forte legame tra *problem finding*, grado di originalità, e valore estetico delle loro produzioni e al successo artistico nel lungo termine. Getzels riprende Einstein sostenendo che la formulazione di un problema è spesso più importante della soluzione stessa. Csikszentmihalyi (1999) indica come l’inizio del processo creativo sia lo stesso momento in cui una persona inizia ad interessarsi, ad incuriosirsi intorno a qualcosa. Tali passaggi vengono favoriti più dalla creatività che dalla logica, come emerge dagli studi del matematico Henri Poincaré, proprio perché essa ha la capacità di unire elementi esistenti con connessioni nuove e utili.

Per una didattica creativa della matematica, si potrebbe allora stimolare gli alunni a:

- riformulare il problema;
- prendere in considerazione il problema stesso da più punti di vista;
- intravedere più soluzioni possibili;
- valutare quale sia la soluzione più efficace;
- inventare storie fantastiche dove siano presenti analoghe connessioni logiche, o altro ancora.

Sotto questa prospettiva divengono chiari i possibili (inevitabili) collegamenti interdisciplinari, per educare ad un pensiero flessibile e coerente.

Inoltre, vogliamo aggiungere per sottolineare la dimensione di apprendimento cooperativo, si potrebbe invitare i diversi gruppi di una classe a:

- data una situazione, ricercare il maggior numero di domande possibili;
- dati degli interrogativi-domande, enucleare le situazioni ricche di potenzialità critiche che possono condurre a tali interrogativi;
- avendo a disposizione più informazioni descrivere più contesti in cui potrebbero essere situati.

È in questo modo che insegnare e apprendere matematica può diventare occasione di consapevolezza della propria ed altrui identità, esperienza di

molteplicità costruttiva ed arricchente. La diversità, così sperimentata, è risorsa e non problema.

4. Matematica, un caleidoscopio di idee

Le proposte di gioco creativo possono valorizzare aspetti della conoscenza matematica che spesso nella scuola vengono appena sfiorati.

Di seguito vogliamo accennare a possibili itinerari didattici per dare alla matematica sbocchi di valorizzazione degli apprendimenti personali ed occasione di inter-azione tra le differenze.

a) *Aritmetica, arte dei numeri*

È possibile, fin dalla scuola dell'infanzia costruire linee dei numeri, le più diverse, lasciare che i bambini ci possano camminare sopra, facciano spostare avanti o indietro, su disegni di linee di numeri, macchinine o immagini di animali, (un passo di formica per indicare la regola uno di più/uno di meno, un salto di rana per la regola tre di più/tre di meno e così via). È opportuno lasciare ai bambini la libertà di scelta, dopo aver familiarizzato con simili proposte.

Importante anche la ricerca dei simboli numerici nei cinque continenti ed in vari millenni di storia. Una domanda stimolo potrebbe essere: "Chi trova quelli più originali?". Utile è anche conoscere strumenti utilizzati già in passato per alleviare la fatica di calcoli complessi (abaco orientale, abaco romano, prime macchine meccaniche per fare calcoli, etc). Naturalmente la conoscenza può avvenire individualmente, in coppia o in gruppo. Dopo la 'conoscenza sperimentale' la domanda da porre potrebbe essere: "Quali sono più comode secondo te, secondo voi?".

La sistematicità è un'importante dimensione strutturale dell'educazione (Milan, 2007) ed in tale ottica la scoperta delle regole per il calcolo utilizzate dai vari popoli nel corso dei secoli, farà sperimentare il bisogno delle regole stesse e l'entrare in rapporto positivo con loro perché permettono di superare un ostacolo, di andare oltre un limite (Cappelletti, 2000).

b) *Geometria*

Esplorare il mondo, misurare, prendere punti di riferimento per orientarsi, nello spazio fisico e grafico: questa è geometria. Come misurare una lunghezza, una superficie, un angolo, un solido? La storia delle unità di misura apre spazi di conoscenza e confronto infiniti e sorprendenti. E, a partire dalla scuola dell'infanzia e nelle prime classi della scuola primaria, si possono proporre (individualmente, a gruppi, o con scrittura collettiva) iniziative come queste:

- percorsi da fare in palestra e registrare con disegni e grafi, evidenziando direzione/verso;
- giochi con fogli/teli per interiorizzare concetti e caratteristiche di mappe, regioni, confini e per i topologici dentro/fuori, sopra /sotto, davanti/dietro, destra/sinistra;
- reticoli molto grandi su cui poter camminare, anche realizzati con nastri colorati;
- costruzione ed uso del geopiano (Gattegno, 1970);
- giochi con immagini allo specchio, con il tan-gram, l'origami, le bolle di sapone, i fogli di gomma, i nastri di August Moebius (Gardner, 1990);
- giochi con le bilance, con recipienti alti e stretti, con quelli bassi e larghi per aiutare l'acquisizione del concetto di invarianza o per consolidarlo.

Anche la matematica, e per un proprio specifico che faticiamo a riconoscere, può essere un prezioso tramite di educazione interculturale. Nell'era dell'informatica sperimentiamo quotidianamente come sia anacronistica una scuola trasmittitrice di informazioni, e come sia davvero indispensabile appropriarsi invece di chiavi di ricerca, stimolare la capacità di discriminare tra i vari input che la rete o i mass media ci propongono, nell'intento di crescere nella 'cittadinanza terrestre', apprendere cioè a diventare cittadini del proprio villaggio, ma contemporaneamente del mondo che oramai si è fatto lui stesso villaggio (Morin, 2000).

Riferimenti bibliografici

- Ausbel D. P. (1998). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: Franco Angeli.
- Boyer, G. B. (1990). *Storia della matematica*. Milano: Mondadori.
- Cappelletti A.M. (2000). *Didattica interculturale della geometria*. Bologna: EMI.
- Cappelletti A.M. (2000). *Didattica interculturale della matematica*. Bologna: EMI.
- Comin A.M. (a cura di) (2005). *Per una didattica interculturale*. Padova: Imprimeritur.
- Ferrari M. (2009). L'insegnamento della matematica e delle scienze integrate. *Insegnare matematica nella scuola primaria*, 21, p. 7.
- Gardner M. (2001). *Enigmi e giochi matematici*. Milano: BUR Rizzoli.
- Gattegno G. (1970). Effect One Hundred Voices on One of History's Greatest Educators. In *What We Owe Children, The Subordination of Teaching to Learning*. New York: Outerbridge and Dienstfrey.
- Koomey J. G. (2009). *I numeri che contano. E l'arte del problem solving*. Milano: GEM.
- Milan G. (2007). *Comprendere e costruire l'interculturale*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Cortina Raffaello.
- Poincaré H. (1989). *La Scienza e l'Ipotesi*. Bari: Dedalo.
- Posamentier A., Lehamann, I. (2010). *I (favolosi) numeri di Fibonacci*. Milano: GEM.
- Sbaragli S. et alii (2008). *L'analogia, aspetti concettuali e didattici. Un'esperienza in ambito geometrico*. Roma: Armando.
- Centro di Ricerche Didattiche Ugo Morin, *L'insegnamento della matematica e delle scienze integrate*. Paderno del Grappa: CRDM.
- Dillon J. (1983). Problem Solving and Findings. *Journal of Creative Behaviour*, 16, 2, pp. 97-111.

“*La revisione dei curricula a sostegno dell'autonomia scolastica*” Seminario (Petrìtoli – Porto s. Giorgio), 11 febbraio 2011- “La didattica dei problemi per la costruzione di una mens critica”. In <<http://www.lisalab.eu/formazione/intercultura/Matematica/PETRITOLI%20LA%20REVISIONE%20DEI%20CURRICOLI%20A%20SOSTEGNO%20DELL.pdf>> (data ultima consultazione gennaio 2016).

Riferimenti normativi

D.M. n° 254 del 16 novembre 2012- Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione.

Sitografia

www.matematita.it

www.quadernoaquadretti.it

www.kangourou.it

www.xlatangente.it

Per una didattica interculturale dell'inglese

di **Stefano Zoletto**

Abstract

L'insegnamento dell'inglese è una preziosa occasione per mettere in atto pratiche didattiche interculturali di qualità. Per gli alunni significa sperimentarsi come attori interculturali consapevoli nell'apprendimento e nell'uso di una lingua franca che consente la conoscenza e l'interazione con culture altre. Gli insegnanti, attraverso l'uso attento dei supporti didattici, possono prevenire o smontare pregiudizi e stereotipi che proprio attraverso la lingua vengono costruiti e appresi.

Parole chiave:

inglese, lingua straniera, lingua franca, libro di testo, stereotipi

Abstract

Teaching English is a valid opportunity to practice a good intercultural approach. Students learn to use English as lingua franca; they experience themselves as aware intercultural participants in knowledge and interaction with different cultures. The accurate use of educational kits helps teachers prevent and deconstruct stereotypes and prejudices often built and learnt through language.

Keywords:

english, foreign language, lingua franca, schoolbook, stereotype

Per una didattica interculturale dell'inglese

1. L'insegnamento interculturale della lingua straniera

Insegnare e imparare una lingua straniera (LS)¹ attraversando la dimensione interculturale non significa necessariamente implementare un nuovo approccio metodologico, ma piuttosto considerare l'intercultura come uno sviluppo naturale di ciò che molti insegnanti realizzano nella pratica professionale. Si tratta di aumentare il grado di "consapevolezza interculturale", che può portare a incrementare meglio le competenze di quello che viene definito un "parlante interculturale".

L'apprendimento della LS è una delle prime azioni di mediazione culturale che i bambini compiono in un contesto istituzionale. Nell'arco del quinquennio di scuola primaria² gli alunni passano da una posizione di semplice ascolto e ripetizione a quella di comunicatori interessati e intenzionali, per i quali saper comunicare è qualcosa di più di parlare, ascoltare, scrivere e leggere.

È da menzionare qui una ricca fonte di spunti educativi interculturali nella didattica della LS: il Consiglio d'Europa (CE), che dedica al plurilinguismo e all'insegnamento della LS una sezione apposita del proprio sito. Da un interessante documento del CE (Byram, Gribkova, Starkey, 2002, p.10) possiamo trarre una sintesi dei significati che l'educazione interculturale può attribuire all'insegnamento della LS:

- dare agli alunni competenze interculturali e non solo competenze linguistiche;
- prepararli a interagire con persone provenienti da culture differenti;
- aiutarli a capire ed accettare le persone provenienti da culture diverse come individui con altri e distinti punti di vista, valori, e comportamenti;
- aiutarli a vedere che questa interazione è un'esperienza arricchente³.

1 Per L1 si intende la lingua nativa, o madrelingua; L2 è una lingua non nativa appresa nel paese d'origine dei parlanti nativi; LS è la lingua (straniera) appresa in un contesto in cui la L1 è un'altra. Per es., per una persona austriaca che vive in Italia il tedesco sarebbe L1, l'italiano L2 e l'inglese LS.

2 L'attenzione sarà focalizzata sulla scuola primaria perché nella scuola dell'infanzia è difficile immaginare conoscenze linguistiche tali da consentire ai bambini di comunicare effettivamente nella LS.

3 Nel presente scritto si è optato per la traduzione in italiano dei testi editi in lingua inglese, al fine di facilitare al lettore la fruizione dello stesso. Tutte le traduzioni sono a cura dello scrivente.

2. Insegnare inglese

L'insegnamento della lingua inglese è uno degli ambiti in cui l'approccio interculturale può trovare sistematiche occasioni di attuazione, tanto da poter dire che quella interculturale può diventare *tout-court* la didattica della disciplina, senza che questa abbia a soffrirne, ma anzi aprendo ulteriori spazi di conoscenza, abilità e competenza specifica.

Vi sono varie dimensioni da considerare:

- quale inglese insegnare e perché;
- il significato educativo dell'apprendimento interculturale dell'inglese;
- l'uso dei libri di testo;
- l'uso delle nuove tecnologie;
- la didattica dell'inglese per alunni stranieri;
- la specifica didattica (interculturale) nella gestione della classe.

La LS insegnata nella scuola primaria in Italia e in Europa è quasi ovunque l'inglese (Euridyce, 2012).

Ci pare interessante rivolgere l'attenzione sulle valenze interculturali offerte dalla scelta dell'inglese, in quanto lo statuto dell'inglese come *lingua franca* è un elemento fondamentale⁴.

È anzi questa caratteristica dell'inglese che consente un approccio didattico interculturale particolarmente accentuato.

Negli ultimi anni il termine “inglese come lingua franca” (ELF) si è consolidato come un modo per riferirsi alla comunicazione in inglese tra persone che hanno differenti prime lingue. Visto che appena un quarto delle persone che usano l'inglese nel mondo sono di madre lingua inglese, la gran parte delle interazioni in inglese si attua tra “non-nativi”⁵ parlanti inglese. (Seidlhofer, 2005, p. 339).

Secondo molti studiosi di linguistica, “ciò che si tende a tacere, è che, in conseguenza del suo uso internazionale, l'inglese sta venendo condizionato tanto dai ‘parlanti-nativi’ quanto dai ‘parlanti-non-nativi’” (*ibidem*). È l'idea che una lingua – nel momento in cui non è più solo una lingua nazionale – cessa di essere patrimonio esclusivo di una comunità, o di un paese. Bayyрут (2014) cita una docente di inglese alla VII Conferenza ELF (*English Lingua Franca*).

L'Inghilterra è il luogo dove la lingua è nata... Così gli inglesi possono legalmente dire che l'inglese è [proprietà] loro. Ma se una lingua di-

4 L'inglese è lingua ufficiale – o una delle lingue ufficiali – in oltre 60 Paesi, ma la sua diffusione è ben più ampia.

5 I termini “parlante-nativo” e “parlante-non-nativo” sono le definizioni usate negli studi linguistici per riferirsi a persone per cui l'inglese è la L1 oppure no.

venta globale, nessuno la possiede, e chiunque la impari, può dire di possederla. Ho sempre guardato agli inglesi di madre lingua come i proprietari, i garanti e i controllori dell'inglese, per cui – mentre parlavo – cercavo di correggere ogni mio errore e di imitare il loro accento. Ma forse questa lotta mi ha reso meno comprensibile.

Non è questa la sede per entrare in un dibattito linguistico, ma è utile sapere che questa importante discussione esiste. Vogliamo qui accennare a un'ulteriore questione che riguarda l'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria.

Una delle maggiori difficoltà dell'apprendimento dell'inglese è quella relativa alla scrittura. La mancante corrispondenza tra fonemi e grafemi, accompagnata dall'impossibilità di dare regole ortografiche certe, diviene uno scoglio rilevante. Tuttavia, se l'insegnante riesce a porre questo tema non solo come un ostacolo da superare, ma come una questione più ampia, il discorso diventa una sorta di euristica interculturale che fa scoprire il fascino di regole relative, che costringono a non chiedersi "ma perché si scrive così?", ancorandosi al proprio punto di vista, quanto piuttosto "come si scrive?", imparando a muoversi tra sistemi e codici differenti.

3. Il libro di testo

Il supporto didattico di LS più usato è il libro di testo: l'editoria scolastica è attenta, e l'offerta è ricca. Nella gran parte dei casi si tratta di kit composti da libro dello studente, eserciziario, guida per il docente, vari poster, un set di *flashcards* e qualche forma di strumento digitale, da un semplice CD audio, al DVD interattivo per la LIM; l'offerta si completa spesso con un sito con ulteriori risorse. I kit sono composti in maniera coerente, mediamente ben costruiti, rendendo quindi meno necessaria la ricerca di altro materiale di lavoro (Balbi, 2010, p.70).

Abbiamo visionato alcuni testi proposti⁶ per l'a.s. 2014/2015, guardandoli sotto l'ottica dell'intercultura (presenza di stereotipi e luoghi comuni, ric-

6 Questi sono i testi presi in esame; si tratta di alcuni fra quelli proposti per l'adozione dell'a.s. 2014-2015. Sono stati considerati solo i "libri per lo studente": Beddall F., Carter J. (2014), *Our discovery island*, Torino, Lang; Bertarini M., Iotti P. (2013), *Give me 5!*, Loreto, Eli La spiga; Bertarini M., Iotti P. (2014), *Happy Kids*, Loreto, Eli La spiga; Bertarini M., Iotti P. (2013), *The magic book*, Loreto, Eli La spiga; Bonfiglio P. (2013), *English Hooray*, Villorba, Tredieci; Covill C., Charrington M. (2014), *Let's explore*, Scandicci, Oxford University Press; Curtis P., Santandrea D. (2014), *Welcome to Kerry more*, Ancona, Celtic Publishing; Di Tella S. et alii (2014), *Up*, Brescia, La Scuola; Dooley J., Evans V. (2014), *Smiley*, Firenze, Giunti; Foster F., Brown B. (2014), *Top secret*, Torino, Pearson; Gerngross G., Puchta H. (2013), *Join us for english*, Loreto, Eli La spiga; Howell S., Kester-Dodgson L. (2009), *Treetops*, Scandicci, Oxford University Press; Jones K., Green C. (2013), *Bubbles Magazine*, Ancona, Celtic Publishing; Jones K., Green C. (2014), *Wow*, Ancona, Celtic Publishing; Madden J., Bruni A. (2014), *Jingle*, Torino, Il Capitello; Musiol M., Villarroel M., Iozzi C. (2008; 2010), *Merry Team*, Loreto, Eli La Spiga.

chezza di riferimenti a paesi e culture, canti e musiche del mondo, personaggi guida riferiti a diverse etnie, culture, religioni, ...). L'analisi – prettamente empirica – ha riguardato i volumi destinati alle classi IV e V, dove gli alunni possono avere sviluppato maggiori competenze comunicative e linguistiche. È chiaro che qui non si intende avere un'attendibilità scientifica che vada oltre una lettura analitica e mirata; tuttavia riteniamo significativo quanto emerso, soprattutto pensando che questi testi sono quelli che normalmente offre il mercato editoriale alle scuole primarie.

Non sono stati presi in esame i supporti audio, per i quali il discorso sarebbe troppo specifico.

Soltanto tre testi possono proporsi come buoni strumenti interculturali:

- presentano un repertorio “geografico” che prende in considerazione non solo l'Inghilterra e gli USA, ma anche altri paesi del mondo anglofono, come India, Canada o Nigeria;
- un testo presenta esplicitamente Londra e New York come città emblematiche per la loro dimensione “multiculturale” (il termine è usato esplicitamente) e chiede agli studenti di analizzare il loro contesto sotto questo profilo;
- i personaggi dei fumetti sono sia maschi che femmine, non solo bianchi e non solo occidentali; in un caso nel gruppo dei personaggi è presente una bambina musulmana;
- le impostazioni delle narrazioni e le relative iconografie (vita familiare, sociale, sportiva, scolastica) hanno attenzione a non riproporre stereotipi sessisti, classisti o razzisti;
- le feste e le celebrazioni non sono solo cristiane, ma si fa riferimento alle tradizioni musulmane, hindu ed ebraiche;
- l'inglese è presentato non solo come lingua madre dei protagonisti, ma anche come lingua di comunicazione tra parlanti altre lingue.

Un buon numero di testi, pur non avendo un'impostazione connotabile come eurocentrica, non dedicano un'attenzione specifica alle tematiche interculturali.

Infine alcuni testi si collocano in un'area quanto meno ambigua: la nazione di riferimento è il Regno Unito, l'inglese è la lingua di quel paese; non esistono persone “non-bianche” o non cristiane; i maschi giocano a pallone e le femmine sono attente ai vestiti; le mamme sono in cucina e i papà tornano dal lavoro... E purtroppo vanno notati gli stereotipi più banali: gli scozzesi sono presentati come avari e vestiti con il kilt, mentre gli irlandesi cantano e bevono birra scura.

La scelta del libro di testo non è ininfluente. Come si può evincere da una disamina anche approssimativa, i testi rappresentano già di per sé un'opzione educativa, che va da uno scenario potenzialmente carico di significati interculturali ad uno povero di punti di vista, ma ricco di luoghi comuni. Volendo allargare lo sguardo, si può affermare che ci sia una dimensione di complessità che cresce proporzionalmente al grado di intercultura presente, che

rende la pratica educativa della LS più o meno semplice, dove per semplice non si intende facile, ma piuttosto lineare, uniforme, apparentemente non contraddittoria.

Si potrebbe discutere quanto la questione delle conoscenze – geografiche, sociali, culturali, politiche – veicolate attraverso i libri di testo sia rilevante nell'apprendimento della LS; è vero che non abbiamo riscontrato studi che testimonino una migliore acquisizione della LS allorché si attui un approccio interculturale. Tuttavia vanno presi in considerazione altri fattori: il racconto conoscitivo di luoghi, persone, storie ha una forte valenza motivazionale, dando intrinsecamente un significato di utilità all'apprendimento (se conosco la lingua posso conoscere queste cose) e offrendo informazioni che alimentano la curiosità e il desiderio di sapere; non presentare la dimensione globale dell'inglese significa di fatto omettere quel risvolto – la lingua franca – che, comunque la si veda, è un elemento fondante della spendibilità della conoscenza dell'inglese; le classi delle scuole italiane sono multiculturali e multilinguistiche e può apparire perlomeno contraddittorio che proprio il libro di LS non prenda in considerazione un apparato non solo iconografico in cui ogni alunno si possa identificare. Va detto che in nessun punto delle Indicazioni Nazionali si fa menzione di elementi di cultura o di civiltà: è una scelta la cui responsabilità è tutta dell'insegnante.

Vi è un ulteriore aspetto che soggiace a questa impostazione: l'idea che chi apprende una LS debba tentare di assomigliare – partendo dalla pronuncia e finendo con valori e costumi culturali – alle persone di madre lingua, e nello specifico caso dell'inglese ciò si identifichi con i soli inglesi. È chiaro come questa cornice sia anti-interculturale e per certi versi anti-educativa.

Questo focus sull'identità nazionale, e il rischio parallelo di basarsi su stereotipi, riduce l'individuo da essere umano complesso a qualcuno visto come rappresentativo di un paese o di una cultura. Questa semplificazione viene poi rinforzata se si assume che imparare una lingua significhi diventare come una persona di un altro paese. Spesso nell'insegnamento della LS l'obiettivo implicito era quello di imitare un parlante nativo, nella competenza linguistica, nella padronanza dell'uso appropriato della lingua e nella conoscenza del paese e della sua cultura. Il concetto di cultura però è cambiato da tempo, passando dall'enfasi sulla letteratura, le arti e la filosofia alla cultura intesa come uno stile di vita condiviso; tuttavia l'idea dell'imitazione del nativo non è mutata, e quindi i nativi sono considerati come esperti e modelli [...] (Byram, Gribkova, Starkey, 2002, p. 9).

Non si può d'altra parte nemmeno immaginare che un insegnante possenga tutte le conoscenze necessarie: la dimensione interculturale è quella che consente al docente di dichiarare la necessità di ricercare le informazioni che non ha, educando alla curiosità, all'interesse, al gusto della scoperta. Significa lavorare allo sviluppo di una delle abilità fondamentali dell'educazione interculturale:

curiosità e apertura, disponibilità a sospendere l'incredulità su culture e credenze altrui. Questo significa la volontà di relativizzare i propri valori, credenze e comportamenti, assumendo che non siano gli unici possibili e naturalmente corretti, e diventando capaci di vederli dalla prospettiva di chi ha altri valori, credenze e comportamenti. Questa può essere definita come la capacità di "decentramento" (Byram, Gribkova, Starkey, 2002, p. 12).

4. Web e dintorni

L'insegnamento dell'inglese può perdere la connotazione eurocentrica se il docente integra gli strumenti di lavoro con quanto è reperibile nel web. Vi sono almeno due direzioni verso cui muoversi.

La prima è più istituzionale e concerne i siti di enti e istituzioni che si occupano della diffusione e dell'insegnamento dell'inglese come LS nel mondo. Il British Council è l'esempio più immediato e tra i più qualificati, anche come esempio di apertura interculturale.

Imparare a dire "che ora è" in inglese non è per niente semplice per i bambini italiani. Un esempio significativo di un'attività relativa a questo apprendimento viene proposta dal British Council, nella forma di un semplice cartone animato; questa è una parte del testo:

Ryan vive a Londra. Sono le cinque del pomeriggio e fuori piove.
Sao Paulo è in Brasile. Sao Paulo è tre ore indietro rispetto a Londra.
Che ora è a Sao Paulo? Le due.
Bruno vive a Sao Paulo. Sono le due del pomeriggio e Bruno ha finito la scuola. Sta giocando a calcio con i suoi amici nel cortile della scuola.
[...]
Doha è in Qatar. Doha è tre ore avanti rispetto a Londra. Che ore sono a Doha? Le venti.
Zeynep vive a Doha, in Qatar. Sono le otto di sera. Zeynep sta facendo i compiti con la mamma.

E così via, passando per l'Alaska, l'India, il Messico, il Giappone... Non solo: ci sono bambini e bambine, con nomi, abbigliamento, usi differenti e che portano gli alunni naturalmente a osservare e chiedersi quanto di diverso e di simile ci sia nelle semplici immagini proposte.

Il tutto in inglese.

I medesimi contenuti linguistici li potremmo trovare con un ipotetico racconto di Bob che a Londra fa il suo *English breakfast* con *bacon and eggs*, va a scuola alle otto, a ricreazione gioca a *cricket*, mangia un *sandwich*, viaggia su un *bus* e alle cinque prende il *tea*.

Il differenziale interculturale salta agli occhi e non ha bisogno di ulteriori commenti.

La seconda direzione di utilizzo del web è data dalle comunità degli insegnanti, aggregate per tematiche (classi scolastiche, argomenti didattici, di-

spositivi metodologici, nuove tecnologie, canzoni...) e che sono veri depositi di buon materiale didattico.

5. L1, L2, L3, LS: gli alunni stranieri

L'apprendimento della LS è un'esperienza linguistica vissuta dagli alunni, che si connota diversamente a seconda della biografia linguistica⁷ degli alunni stessi.

Possiamo qui definire tre gruppi di alunni: italofoeni, non solo italofoeni e non italofoeni.

Imparare l'inglese non è la stessa cosa per questi gruppi, e l'insegnante interculturale si trova a dover fare i conti con bisogni educativi differenti.

Concordiamo con Ambrosio e Lopriore quando affermano che l'inglese "si pone come terza lingua straniera per gli apprendenti non italofoeni" (Santipolo, 2012, p. 269).

Dalla ricerca di Ambrosio e Lopriore possiamo trarre alcune informazioni utili: solo il 12% dei docenti utilizza l'inglese nella didattica, mentre la gran parte usa sia l'italiano che l'inglese; gli alunni italofoeni hanno minori difficoltà nella scrittura e lettura rispetto ai non italofoeni, mentre la questione si capovolge per le abilità orali (parlare e ascoltare).

Il percorso apprenditivo dalla classe prima alla quinta primaria si fa via via più complesso, dove gli elementi di complessità sono dati, tra l'altro, dall'accrescimento della riflessione linguistica e dall'incremento della scrittura e della lettura: se la lingua di riferimento è l'italiano, per i bambini non italofoeni c'è una difficoltà in più.

La competenza linguistica e metalinguistica dei bambini bilingui emerge in maniera evidente nella prassi quotidiana degli insegnanti di LS; per questi alunni appare naturale muoversi tra i diversi registri linguistici e apprenderne le pragmatiche e forse anche le grammatiche. "I bilingui risultano ovviamente prevalenti sui monolingui nel superare i limiti di un sistema ad una sola lingua" (Santipolo, 2012, p. 381); ma è la dimensione sociale del bilinguismo che può attivare dinamiche importanti sul piano interculturale:

nella realtà della classe, l'uso di un sistema linguistico diverso per svolgere attività comuni a tutti i membri [...] crea [...] un contesto naturale nel quale l'insegnante può guidare in maniera naturale lo sviluppo della competenza d'uso della lingua inglese. Questa esperienza può attivare un positivo spirito di emulazione e rendere più naturale negli allievi italofoeni il ricorrere all'occorrenza a una lingua diversa per comunicare [...] (*ibidem*).

7 Il termine qui è usato in senso generico e non riferito al Portfolio Linguistico Europeo, che intende la storia dettagliata degli apprendimenti linguistici di una persona.

Concretamente questo significa proporre gli alunni stranieri come un modello di forte competenza andando a rompere lo stereotipo “alunno straniero = alunno in difficoltà”; non solo, vuol dire promuovere negli alunni stranieri l’idea che loro stessi possono saper essere una risorsa per il gruppo classe, uscendo per una volta da una posizione di “inferiorità linguistica”, comunicativa e partecipativa.

Nell’esperienza di chi scrive quanto detto è vero soprattutto se gli alunni stranieri detengono solidamente le loro competenze linguistiche in L1, e non è scontato che ciò accada: che le maggiori abilità dei non italofoeni siano concentrate nell’ambito dell’oralità, può essere determinato dal fatto che per molti la scrittura e la lettura nella L1 siano attività poco praticate; e questa potrebbe essere una concausa delle crescenti difficoltà nelle classi finali, quando le attività formalizzate si rivolgono molto di più all’ambito formale della LS. Una strategia, utile non solo per l’inglese, potrebbe immaginare il coinvolgimento attivo delle famiglie, chiedendo di insegnare a leggere e scrivere in L1, con letture adeguate all’età e che accrescano quindi le competenze linguistiche globali dei bambini.

Una riflessione *ad hoc* andrebbe fatta per i bambini neo-arrivati, per i quali le scuole prevedono attività di supporto linguistico nell’italiano L2: le interferenze confusive tra i diversi registri possono essere insormontabili, soprattutto quando le attività di letto-scrittura divengono pratiche correnti.

In conclusione, se la pedagogia interculturale ha un punto di forza nel riconoscimento delle differenze, la presenza degli alunni stranieri deve far riflettere l’insegnante di inglese sulle pratiche professionali in modo specifico, cercando una risposta congrua a bisogni educativi distinti.

6. Conclusioni. Per una didattica interculturale della LS

Vi sono infine alcune buone pratiche *bottom up* e *peer to peer* che non riguardano specificatamente la LS, ma che possono essere adottate con successo anche nella LS.

La condivisione della conoscenza è il risultato delle discussioni tra pari sulle informazioni possedute e sulle opinioni maturate sulle conoscenze. Le opinioni nascono in contesti sociali familiari – non solo domestici – e trovano nello spazio della classe un luogo di confronto e scambio, che può facilmente costringere pregiudizi e stereotipi su popoli e paesi a venire allo scoperto e confrontarsi con le conoscenze del mondo che l’apprendimento della LS porta con sé.

Dal Portfolio Linguistico Europeo si possono estrapolare altri suggerimenti di lavoro specifici per la LS:

- curiosità e interesse per lo stile di vita di altre persone;
- capacità di cambiare punto di vista, guardando alle altre culture da prospettive non auto-centrate e alla propria cultura anche da altri punti di vista;

- saper vivere con e in culture differenti dalla propria;
- conoscenza di altri Paesi e culture;
- saper comunicare in modo interculturale.

Questi elementi assumono il loro pieno significato quando l'insegnante li pratica come atti abituali e caratterizzanti della propria disciplina, delineando così la figura di un insegnante di LS come autore consapevole di azioni interculturali.

Riferimenti bibliografici

- Ambrosio S., Lopriore L. (2012). L'insegnamento della lingua inglese agli allievi non italofoeni. In Santipolo M. (a cura di), *Educare i bambini alla lingua inglese. Teoria e pratica dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Balbi R. (2010). *L'apprendimento della lingua inglese*. Roma: Carocci.
- Byram M., Tost Planet M. (1999). *Social Identity and European Dimension. Intercultural Competence through Foreign Language Learning*. Graz: European Centre for Modern Languages of the Council of Europe.
- Fenner A., Newby D. (2000). *Approaches to Materials Design in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness*. Graz: European Centre for Modern Languages of the Council of Europe.
- Nikolov M. et alii (2007). *Teaching modern languages to young learners: teachers, curricula and materials*. Graz: European Centre for Modern Languages of the Council of Europe.
- Santipolo M. (a cura di) (2012). *Educare i bambini alla lingua inglese. Teoria e pratica dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Seidlhofer B. (2005). *English as a lingua franca*, *ELT Journal* Volume 59/4.

Sitografia

- British Council. <<http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/short-stories/one-moment-around-the-world>> (ultima consultazione: 28/10/2015)
- Byram, Gribkova, Starkey (2002). <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/-Guide_dimintercult_EN.pdf> (ultima consultazione: 28/10/2015)
- Euridyce (2012). <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf> (ultima consultazione: 28/10/2015)
- VII Conferenza ELF (*English Lingua Franca*). <http://www.erasmus.gr/UsersFiles/microsite1014/Documents/Bayyurt_ELF7Preconferenceevent_ELFTEDProject.pdf> (ultima consultazione: 28/10/2015)

Didattica dell'arte interculturale

di **Barbara Pastò**

Abstract

L'incontro con l'arte pittorica, fruita e agita, realizzato in situazione di didattica laboratoriale, contribuisce a promuovere la costruzione di alcuni atteggiamenti interculturali: curiosità, comprensione, contaminazione, costruzione di senso.

Parole chiave:

arte, atteggiamenti interculturali, curiosità, comprensione, contaminazione, costruzione di senso

The meeting with the pictorial art, watched and made, realized in a situation of a didactic workshop, helps to promote the construction of some intercultural attitudes: curiosity, understanding, contamination, construction of sense.

Key words:

art, intercultural attitudes, curiosity, understanding, contamination, construction of sense

113

Didattica dell'arte interculturale

Intraprendere un viaggio nella didattica dell'arte e dell'immagine scegliendo un approccio interculturale, implica l'individuazione delle mete da raggiungere e una mappa che ci guidi nel cammino.

Attraverso un percorso didattico di produzione e fruizione artistica, fondato sulla sperimentazione di materiali, e la realizzazione di esperienze, si punta a raggiungere le mete, ovvero alcuni atteggiamenti fondanti il discorso interculturale che chiameremo le quattro C: *curiosità, comprensione, contaminazione, costruzione di senso*.

Quello qui proposto è un itinerario facilitato, nel quale, rispetto al linguaggio verbale, si predilige il linguaggio iconico, quale “mezzo di espressione e di comunicazione che travalica i confini del tempo e dello spazio e utilizza codici più facilmente condivisibili” (Pastò, 2005, p. 123).

In particolare, l'arte visiva, soprattutto quella moderna e contemporanea, come ci ricordano Favaro e Luatti (2004), si mostra estremamente plastica e flessibile, poiché si “esprime attraverso testi che possono essere visti, interpretati, decifrati, da persone che parlano lingue diverse e che hanno, nei confronti di essa, differenti livelli di accesso per ciò che riguarda alfabetizzazione e preconcoscenze. Non sempre accade lo stesso col testo scritto che, invece, pur restando sempre in posizione privilegiata, per le sue capacità di creare pensiero e universi simbolici, ha bisogno di prerequisiti di cui la *Guernica* di Picasso può fare a meno” (p. 322).

Per orientarci in un percorso didattico che permetta di conquistare le mete, ci sembra di poterci affidare con una certa fiducia al testo delle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012, la cui lettura attenta permette di coglierne lo sfondo interculturale e di individuare nella disciplina Arte e immagine una dimensione privilegiata per la promozione di competenze interculturali.

“La familiarità con i linguaggi artistici, di tutte le arti, che sono universali permette di sviluppare relazioni interculturali basate sulla comunicazione, la conoscenza e il confronto tra culture diverse” (p. 73).

È ancora dalla lettura del Testo ministeriale che si definiscono i primi due passi del cammino di didattica interculturale dell'arte, nonché delle modalità da privilegiare per affrontare il viaggio. Lì infatti leggiamo che “con l'educazione all'arte e all'immagine, caratterizzata da un approccio di tipo laboratoriale, l'alunno sviluppa le capacità di osservare e descrivere, di leggere e comprendere criticamente le opere d'arte. Lo sviluppo di queste capacità è una condizione necessaria per creare un atteggiamento di curiosità e di interazione positiva con il mondo artistico” (p. 73).

La *curiosità* e la *comprensione* sono gli atteggiamenti con i quali mettersi in cammino utilizzando un approccio didattico di tipo laboratoriale, fondato sulla “relazione educativa (dalla trasmissione/riproduzione della conoscenza alla costruzione della conoscenza); sulla motivazione, sulla curiosità, sulla partecipazione, sulla problematizzazione; sull’apprendimento personalizzato e l’uso degli stili cognitivi e della metacognizione; sul metodo della ricerca; sulla socializzazione e sulla solidarietà” (Appari, 2014), ovvero tutto ciò che risulta indispensabile ad un itinerario didattico quale quello che andiamo a proporre.

Gli studenti, se accompagnati ad accostarsi senza eccessivi timori al linguaggio iconico, esprimono la loro sorpresa nel constatare come l’uso delle immagini offra una preziosa opportunità di raccontare e raccontarsi ai compagni. Le conversazioni che accompagnano le attività nei percorsi laboratoriali, “in cui prima si fa e poi si capisce” (La Fede e Altri, 2006) permettono di far emergere le potenzialità delle esperienze artistiche per l’espressione di sé e per la costruzione di atteggiamenti interculturali.

Poiché la meta è la costruzione di relazioni interculturali e degli atteggiamenti che le favoriscono, non si può che passare attraverso l’esperienza che provoca la trasformazione perché spinge a mettersi in gioco e a sperimentare. Saranno attività didattiche che coinvolgono la dimensione cognitiva, affettiva, emotiva, creativa, quelle che andremo a proporre nei prossimi paragrafi e che puntano alla conquista delle quattro C: curiosità, comprensione, contaminazione, costruzione di senso.

1. Prima tappa: la Curiosità

Proporre un percorso intorno all’arte presuppone di poter condividere una comune base di significati intorno al concetto di *arte* per ridurre la possibilità di farsi guidare da quegli stereotipi e pregiudizi nemici di un’autentica curiosità nei confronti del fare artistico proprio e altrui.

Per affrontare i pregiudizi nei confronti dell’arte è importante partire dalle credenze degli studenti, dai loro atteggiamenti nei confronti delle produzioni artistiche che hanno incontrato nella propria storia formativa e nei propri percorsi culturali.

La domanda *Cos’è l’arte per voi*, può provocare un interessante confronto attraverso il quale emerge la complessità del concetto di arte e le sue straordinarie potenzialità, apparentemente inesplorate viste le ridotte opportunità di incontro con le diverse forme d’arte e il diffuso atteggiamento di pudico timore nei confronti dell’arte, considerata avvicicabile solo dagli addetti ai lavori. L’idea che l’arte rappresenti un territorio esplorabile dai pochi che ne possiedono le mappe e non da chiunque ne sia incuriosito e attratto, rappresenta un pregiudizio frequente. Per meglio comprenderlo, proviamo a descrivere alcune visioni correlate a questa concezione, con l’accortezza di pensarle non in modo rigido e chiuso, ma come visioni di fondo, di per sé sfumate, portate alle divagazioni e ad altre intrecciate:

- l'arte è solo quella alta, con la A maiuscola. Non è arte quella popolare, le cui opere a volte non hanno nemmeno il nome dell'autore, perché sono opere di un laboratorio, di una comunità, di una tradizione. Solo l'arte eletta ha l'onore di essere studiata e considerata. L'altra, di serie minore, non ha proprio nulla da dirci
- l'arte è solo quella delle immagini. Non è arte quella decorativa, considerata minore, più vicina all'artigianato. Se fosse valida questa affermazione che fine farebbe allora tanta arte contemporanea che non rappresenta nulla di concreto e che in alcune sue manifestazioni è fortemente decorativa (pensiamo all'Art Deco o allo stile Liberty per fare solo degli esempi);
- l'arte è universale. Esiste cioè un unico concetto di arte, legata ad un'idea universale di bellezza, valida per tutti i tempi, culture e spazi. È questo un pregiudizio assai lontano rispetto alla definizione che di arte dà il critico Dino Formaggio, il quale afferma che "*l'Arte è tutto ciò che gli uomini chiamano arte*" (D. Formaggio, 1973);
- l'arte è spontaneità creatrice, propria di ogni uomo, ma che con più vigore esce dal genio, dall'artista in senso proprio. In sé ha infatti una profonda capacità creatrice, che esplode nella sua pienezza nell'opera d'arte. Non è pertanto compreso nel concetto di arte tutto ciò che è al di fuori di questa personale forza creativa: l'acquisizione di tecniche artistiche, gli apprendimenti legati ai laboratori dei maestri, alle scuole, ai movimenti, ai contatti tra artisti, stili e culture diverse;
- l'arte è progressivo sviluppo evolutivo, percorso che va dall'arte dei primitivi delle caverne (e che caratterizza ancora lo stadio evolutivo di alcuni popoli non occidentali meno evoluti), rozza e pertanto considerata minore nelle forme, nei contenuti e nelle tecniche, fino a giungere alla più evoluta arte contemporanea, concettuale ed astratta. Tutto ciò è assunto senza considerare come diverse interpretazioni dell'arte del '900 traggano i principi ispiratori proprio da quell'arte definita impropriamente primitiva, dimostrando così come la stessa arte possa essere considerata tutt'altro che un percorso evolutivo, meglio ci sembra poterla definire come un gioco fatto di continue interferenze e contaminazioni spazio-temporali (Bevilacqua, 2001).

Promuovere una sana consapevolezza dell'esistenza di questi pregiudizi ed educare alla curiosità nei confronti di ogni forma di arte può rappresentare una via efficace per contaminare un approccio più libero alle forme artistiche sconosciute, ad esperienze inedite, a persone e culture differenti che quotidianamente ci interpellano.

2. Seconda tappa: la Comprensione

Il testo delle Indicazioni nazionali sembra andare proprio nella direzione di una grande apertura nei confronti della varietà delle produzioni artistiche a cui accostare gli alunni. È evidente il respiro universale sottostante. Tra i

traguardi di sviluppo troviamo infatti: “apprezza opere artistiche e artigianali provenienti da culture diverse dalla propria” (p. 73).

Poiché l’attività didattica che stiamo proponendo si realizza in un gruppo in cui ogni partecipante è chiamato a produrre opere artistiche, sono proprio queste che rappresentano l’oggetto del primo esercizio di comprensione. Può essere molto utile muoversi secondo la metodologia dello sfondo integratore che “facilita l’integrazione delle differenze (singolarità, competenze, linguaggi, strumenti, percorsi, etc.) perché favorisce la percezione di una Gestalt, di una configurazione più ampia di cui le differenze sono parte” (Zanelli, 1986, p. 15).

La scelta di utilizzare il simbolo va in questa direzione. Operare con i simboli, facendo didattica interculturale, significa indagare quegli universi che vivono in noi come abitanti di un mondo più ampio di quello in cui pensiamo razionalmente di vivere, in una “dimensione temporale che tiene dentro la memoria dell’uomo e della natura. I simboli possono diventare un tema di grande interesse interculturale quando appaiono palesemente e chiedono di essere decifrati alla luce che di essi ne forniscono varie culture, oppure possiamo ritrovarli nascosti nei racconti o, più visibili, nelle fiabe, nei rituali familiari e religiosi” (Demetrio e Favaro, 2002, p. 93). Quello che ci sentiamo di proporre nel nostro itinerario è uno dei simboli più potenti, riconoscibile e utilizzabile da ogni individuo e cultura: *l’albero*. “Un albero non è soltanto un albero; in tante cultura evoca stessi significati e virtù: forza, saldezza, profondità, oppure la relazione tra la terra nella quale sta affondando le radici e i rami che si proiettano verso il cielo” (p. 92).

Prima di intraprendere il cammino verso l’opera d’arte “altra”, viene proposta un’esperienza di osservazione, prima tappa nel cammino che porta alla comprensione. Inciampare nei tranelli dell’osservazione e scoprire la relatività della conoscenza permette di disilludersi rispetto al mito dell’oggettività. Sperimentare il valore della diversità dei punti di vista e la parzialità della propria visione spinge a desiderare di ricevere dagli altri osservatori i dati mancanti per poter completare la visione ed appropriarsi di una realtà più ampia.

La nuova tappa del percorso didattico prevede che, posti in punti diversi di un giardino, gli studenti si dispongano intorno ad alcuni alberi con la consegna di raccogliere il maggior numero possibile di dati osservativi dell’albero prescelto.

Il confronto nel gruppo permetterà di evidenziare come le differenze tra i dati raccolti dai diversi osservatori, sullo stesso elemento: in questo caso l’albero, dipendono dal punto di vista da cui ognuno ha condotto la propria osservazione, dalla diversa modalità attraverso la quale ognuno ha osservato e dalla diversa “accentuazione percettiva (con quali sensi, con quali stili si è osservato) ed emotiva (i vissuti e le esperienze personali)” (Pastò, 2005, p. 131).

La consapevolezza raggiunta spinge ad intuire il bisogno di confrontare il proprio punto di vista, la propria percezione del mondo, con quello dell’altro attribuendogli la fiducia sufficiente ad assumere come valida la sua lettura della realtà, pur differente dalla propria.

Prendendo ispirazione dal testo *Comprendere lo straniero* di Theo Sunder-

meier che propone un percorso di “ermeneutica xenologica” (1999), viene lanciata un’attività che prevede la produzione di una propria opera pittorica con tecnica libera, e con tema l’albero.

Le opere vengono esposte in aula e ad esse ci sia accosta come ad una mostra d’arte. Al termine della visita, ogni partecipante è chiamato a scegliere quello tra i prodotti esposti che percepisce come lontano rispetto alla propria rappresentazione di albero e alla propria idea di opera d’arte.

Anche se gli “artisti” provengono da zone geografiche molto vicine e sono accomunati da percorsi formativi affini, tra le opere esposte emergeranno diverse tipologie di differenze: c’è sempre qualcosa di estraneo al proprio modo abituale di vedere e di sentire che implica una ricerca di comprensione, di avvicinamento dell’ignoto al noto. Nei confronti dell’opera che percepisce come “la più altra”, ognuno potrà essere accompagnato, attraverso un’attività di gruppo che lo pone al centro, in un cammino a tre tappe:

- il primo passo prevede una lettura del prodotto artistico il più possibile oggettiva, esente da giudizi, limitata a descrivere l’opera in termini di fenomeno esistente (*approccio fenomenologico descrittivo*);
- un secondo passo estende la partecipazione del fruitore alla possibilità di entrare in contatto con l’opera grazie all’acquisizione di elementi di conoscenza che permettono di contestualizzarla, di attribuire ad essa un’appartenenza che ne chiarisce il significato, anche attraverso la conversazione con l’autore (*approccio semantico*);
- il terzo passo procede verso un approfondimento della relazione tra il fruitore e l’opera d’arte che provoca spiazzamento, il quale è guidato da un desiderio profondo di comprendere, di creare legami tra mondi, di aprirsi all’incontro al punto da sentire il bisogno di integrare le proprie matrici interpretative, ormai parziali, con quelle scoperte. E’ un passaggio che provoca cambiamento (*approccio essenziale*).

Dal confronto tra il “fruitore” dell’opera ed il suo “autore” e dalla conversazione nel gruppo, emergono alcuni ulteriori interrogativi: *Quello che mi piace rientra nei miei schemi estetici?* (sindrome dello specchio) *Non apprezzo quello che è distante da me?* (paura o non comprensione del diverso)? *Alla luce di queste riflessioni, cambio il mio giudizio e riesco a valorizzare quei prodotti che prima non apprezzavo?* *Mi lascio coinvolgere e cambiare dalla cultura dell’autore del prodotto osservato?* *Come?* (Bevilacqua 2001)

L’esperienza vissuta in aula, di confronto con i propri compagni, può rappresentare un passo di avvicinamento all’opera d’arte e all’opera d’arte “altra” (anche straniera), che, proprio perché “distante”, richiede la volontà di compiere un avvicinamento percettivo–cognitivo per giungere a quella *comprensione* di cui parlano le Indicazioni e che segna un altro passo fondamentale nel cammino interculturale.

3. Terza tappa: la Contaminazione

Un'altra esperienza insostituibile per il percorso artistico e per quello interculturale è quella della *contaminazione*.

L'antropologia insegna che “è empiricamente verificata l'impossibilità dell'esistenza di una comunità, e quindi di una cultura, priva di relazioni con altre comunità, con altre culture. L'idea di una cultura completamente chiusa in se stessa e autosufficiente è concettualmente e storicamente priva di senso” (Nanni e Abbruciati, 1999, p. 25).

“L'arte, nei secoli, ha rappresentato una delle dimensioni di sviluppo dell'uomo e delle culture che ha reso manifesta l'idea di contaminazione. Nell'arte visiva la contaminazione è l'incontro di elementi fra loro originariamente estranei che convivono per dare vita a nuovi orizzonti di senso e di significato, a immagini che creano o contribuiscono a creare la cultura del loro tempo, da sempre caratteristica dei linguaggi delle arti visuali. Picasso contaminava la sua arte con figura provenienti dall'Africa e in particolare con le maschere africane che costituivano una curiosità enorme per gli intellettuali più illuminati della sua generazione” (Favaro e Luatti, 2004, p. 321).

Per comprendere il significato del concetto di contaminazione, agli studenti è utile proporre un'esperienza che li veda ancora impegnati nella rappresentazione di un albero, ma questa volta in gruppi, di quattro o cinque, con un unico grande foglio e senza indicazioni precise su come organizzare il proprio spazio grafico in relazione a quello a disposizione degli altri. Al termine del lavoro, vengono socializzate le sensazioni provate durante il lavoro ed emergono le difficoltà relative alla percezione di invasione l'uno dello spazio dell'altro e il conseguente bisogno di negoziare le modalità di utilizzo dello spazio, ma anche le possibilità offerte dal potere osservare da vicino le produzioni degli altri componenti del gruppo. L'attenzione verrà probabilmente rivolta verso i particolari, gli elementi percepiti come nuovi, diversi, mancanti al proprio lavoro e che potrebbero arricchirlo. L'albero altrui diventa risorsa, fonte per ciascuno di nuove sperimentazioni, di scoperta di nuove soluzioni. La conclusione a cui il gruppo potrà giungere al termine dell'esperienza è che “la vicinanza dell'altro, se ci si lascia contaminare, diventa stimolo per la crescita di ciascuno e per l'arricchimento della propria identità” (Pastò, 2005, p.138).

Per favorire l'autoriflessione sulla dimensione necessariamente contaminatrice dell'altro, può essere d'aiuto il richiamo alle frequenti “contaminazioni” nei più famosi percorsi artistici (come in quelli di Picasso, Moore, Modigliani, Brancusi, Léger, Matisse...), mostrando come questi abbiano provocato un impulso innovativo per la nascita di nuovi linguaggi e nuove soluzioni estetiche, sia per l'arte figurativa che per quella plastica. In questi casi, è bene ricordare, che la contaminazione fu possibile innanzitutto grazie al riconoscimento, per la prima volta da parte di artisti occidentali, della dignità e del valore dell'arte africana. Significative sono al riguardo le collezioni di sculture africane allestite nei primi anni del '900 da artisti come Vlaminck,

Matisse, Derain, Picasso, nonché i racconti che gli stessi artisti fanno dei sentimenti di stupore e ammirazione che provarono al primo incontro che queste manifestazioni artistiche.

Grazie a questo diverso approccio comparativo e relazionale, basato sull'accettazione, valorizzazione e ascolto del diverso da me, dell'altro estetico, l'incontro poté portare al potenziamento della propria percezione e lettura del reale, alla creazione di un linguaggio nuovo, universale, che potremmo allora definire interculturale (Bevilacqua, 2001, p. 55-56).

4. Quarta tappa: la Costruzione di senso

La disponibilità a travalicare i confini dei propri territori identitari e artistici viene ulteriormente stimolata nel percorso attraverso una proposta che trova la sua ispirazione nell'esperienza artistica dei dadaisti, in particolare nei *collage-assemblage* di Roul Hausmann, esponente della corrente dadaista in Germania. Nei suoi lavori le fotografie vengono ritagliate e riassemblate in composizioni nuove, a cui si aggiungono ritagli di giornale, cartoline, vecchie fotografie. Il significato originario delle immagini viene azzerato e l'intervento dell'artista provoca la costruzione di oggetti inediti. I materiali cambiano senso, significato e valore, cambiando contesto. La tecnica descritta assume un significato fortemente simbolico: attraverso il loro lavoro, infatti, i dadaisti tedeschi manifestarono il loro impegno politico e sociale a carattere rivoluzionario.

L'intenzione, ci sembra di potere affermare, è quella di azzerare percorsi di senso per trovare nuove strade da percorrere, nell'arte come nella politica, in un tempo post bellico bisognoso di nuovi orizzonti. In termini piuttosto simili, la costruzione di contesti interculturali richiede un'autentica rivoluzione concettuale e di atteggiamenti, fondata sulla disponibilità a mettere in discussione significati consolidati, ad aprire nuove traiettorie di senso, già nelle piccole realtà quotidiane.

Per questo, nel percorso che stiamo tratteggiando, gli studenti vengono provocati a sperimentare la ricerca di nuove prospettive, accettando di far incontrare tra loro oggetti di uso comune particolarmente rappresentativi dell'identità dei diversi membri del gruppo. L'*assemblage* di due o più oggetti di uso comune portati dai partecipanti, offre immagini che nascono da incontri inediti tra frammenti di storie diverse e che fondano nuovi orizzonti di senso.

La nascita di nuovi oggetti rappresenta per il gruppo un'opportunità forte per riflettere sulla portata simbolica dell'esperienza: solo il lasciarsi andare alla ricerca di nuove relazioni, alleggerendosi di parti di sé per far spazio a parti dell'altro, permette l'avanzare su percorsi inediti, che non si articolano sulla supremazia di un individuo sull'altro o di un gruppo sull'altro, ma sul desiderio di rendere fecondo l'incontro.

Pensare all'arte come un territorio privilegiato per favorire l'acquisizione di atteggiamenti interculturali restituisce alla scuola una prospettiva di ampio respiro che si muove su diverse dimensioni di crescita dello studente: cogni-

tiva, corporea, relazionale, affettiva, emotiva, estetica, spirituale. Nell'ottica dei traguardi di competenze ci sembra di poter affermare che le quattro C: *curiosità, comprensione, contaminazione, costruzione di senso*, rappresentano mete indispensabili per i cittadini del futuro, capaci di orientarsi nel mondo, di porsi in dialogo con persone e culture di cui accogliere e valorizzare le differenze.

Riferimenti bibliografici

- Appari P. (2009). La didattica laboratoriale per imparare la complessità della società odierna. *L'Educatore*, LVI, 11. In <http://lnx.laboratorioformazione.it/index.php?option=com_content&view=article&id=494&Itemid=104> (data ultima consultazione gennaio 2016).
- Bernard H. (2001). Avanguardie e Arte Africana. *Dada. Rivista trimestrale d'arte per bambini dai 6 ai 106 anni*, II, 8, pp. 18-19.
- Bevilacqua G. (2001). *Didattica interculturale dell'arte*. Bologna: Emi.
- Formaggio D. (1973). *Arte*. Milano: ISEDI.
- Demetrio D., Favaro G. (2002). *Didattica interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Favaro G., Luatti L. (a cura di) (2004). *L'intercultura dalla A alla Z*. Milano: Franco Angeli.
- La Fede E. et alii (2006). *I laboratori nella scuola dell'infanzia*. Brescia: La Scuola.
- Nanni A., Abbruciati S. (1999). *Per capire l'interculturalità: Parole chiave*. Bologna: Emi.
- Pastò B. (2005). Laboratorio di didattica dell'arte e dell'immagine interculturale. In A. Comin (a cura di), *Per una didattica interculturale*. Padova: Imprimatur.
- Sundermeier T. (1999). *Comprendere lo straniero: una ermeneutica interculturale*. Brescia: Queriniana.
- Zanelli P. (1986). *Uno sfondo per integrare*. Bologna: Cappelli.

Riferimenti normativi

- D.M. n° 254 del 16 novembre 2012- Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione.

SE

Narrare a scuola: storie dentro e oltre i confini

di **Michela Bertazzo**

Abstract

Assumere un punto di vista interculturale ci porta, inevitabilmente, a confrontarci con una pluralità di storie e narrazioni. Tanto più se percorriamo i sentieri educativi. Lo spazio del racconto è luogo pedagogico privilegiato: di apprendimento linguistico, di elaborazione del pensiero, della relazione e dell'autoconoscersi. Il contributo che segue si focalizza sulla necessità di dar spazio, a scuola, all'esperienza narrativa come un invito a sostare su altre storie che arricchiscano la nostra. Si presenteranno, quindi, le caratteristiche di una biblioteca a valenza interculturale; alcuni principi di scelta e metodo per privilegiare testi che diano conto e inneschino mescolanze di storie e culture, di codici e linguaggi. Per camminare, anche e soprattutto a scuola, oltre una storia unica, verso l'incontro di storie divergenti e plurali.

Parole chiave:

**narrazione, incontro di storie e culture,
tematiche interculturali nella biblioteca scolastica**

When we take into consideration an intercultural point of view, we are inevitably brought face to face with a plurality of stories and narrations. All the more so, if we walk along the path of education. Storytelling is in fact one of the preferred places for pedagogy: from language learning to thought processing, from the relationship with others to self-awareness. The following research highlights the necessity of allowing, at school, for the experience of storytelling as an invitation to pause and listen to different stories that can enrich ours. Therefore, the features of a library with an intercultural significance will be listed, along with some of the principles for choosing, and the methods for promoting those texts that can better describe and trigger a mix of stories and cultures, codes and languages. To walk, first and foremost at school, past a single narration, towards the convergence of diverse and divergent stories.

Key words:

**storytelling, convergence of stories and cultures,
intercultural issues in school library**

123

Narrare a scuola: storie dentro e oltre i confini

Ogni incontro, ogni relazione ci riconduce al narrare, al raccontare storie. E ogni storia, sia essa nostra o quella di chi è vicino o lontano, è il risultato dell'intreccio con altre storie, altri racconti: non esistono storie uniche, storie pure, storie monoculturali. Attraverso le mescolanze e le contaminazioni delle narrazioni riusciamo, infatti, a creare convivialità con l'altro: non vicinanza o convivenza né tanto meno tolleranza; la convivialità è promozione e addirittura difesa della diversità (Baccarini, 2011). È atto mentale, emotivo e relazionale; è spostamento ed empatia; è accogliere le ragioni dell'altro, le forme della sua identità e i caratteri della sua cultura, nel dialogo che trasforma, apre spazi di scambio, crea comunicazione (Cambi, 2001). La prospettiva pedagogica inter-culturale richiama allora alla narrazione come *convivenza, rimescolamento e invenzione di sempre nuove storie* (Demetrio, 2012).

Sono infatti le storie (Bruner, 2006) che aiutano il bambino, e ciascuno di noi, a capire ed agire nel mondo. La narrazione è veicolo di significati, forma di pensiero essenziale per costruire una versione del mondo in cui immaginare e situare un posto per sé. Le arti narrative nella scuola vanno dunque coltivate sia perché rappresentano un dispositivo conoscitivo e interpretativo di costruzione di una propria identità, sia per collocarsi nella propria cultura in continua evoluzione. Le nostre origini culturali, le nostre credenze, così come l'esperienza immediata, originano il racconto della nostra storia, la base su cui costruire ed integrare sia conoscenza che azione e dare così forma ad una interpretazione narrativa della realtà (Bruner, 2012).

In quanto specchio della realtà ogni narrazione è intrinsecamente *polisemica* - "perché le storie e le loro interpretazioni trattano i significati, e i significati sono intransigentemente multipli" - e *dialogica* - perché "è attraverso questo processo dialogico e discorsivo che giungiamo a conoscere l'altro e i suoi punti di vista, le sue storie. Attraverso il discorso con gli altri impariamo una quantità enorme di cose non solo sul mondo ma anche su noi stessi" (p. 106). Così, ogni testo narrativo crea, rende visibili, veicola e diffonde sensi e significati.

Il libro dunque ci restituisce la normalità e la ricchezza di noi stessi e del mondo di cui siamo parte: scenari, mappe e paesaggi culturali da condividere e che divengono chiave di lettura della vita. Nella narrativa, infatti, le vite si scoprono, s'intrecciano, s'incontrano, si contagiano e, con loro, le grammatiche del linguaggio e delle culture. Le storie rappresentano ed aprono un grande scenario, mentale e reale, che lascia spazio all'ascolto e apre alla relazione; che mette in crisi il pensiero unico, amplia i punti di vista e rispecchia significati comuni in storie differenti; che riapre interrogativi e ribalta stereotipi. "La grande narrativa è un invito a trovare i problemi, non una lezione su come risolverli. È una profonda riflessione sulla situazione umana, sulla caccia più

che sulla preda” (Bruner, 2006, p 23). E cosa è tutto questo se non profondamente inter-culturale e formativo?

Chi dunque meglio di un libro ci può aiutare?

1. Tra scaffali e libri: dove sta l'inter-culturale?

L'intero repertorio narrativo a disposizione, classico o contemporaneo, offre una ricca scelta di opere che sostengono il lavoro dell'insegnante e attivano processi cognitivi, affettivi e relazionali nella prospettiva interculturale. Per la prima volta in modo diffuso, Vinicio Ongini propose negli anni '90 alle scuole di avviare uno scaffale multi-culturale di promozione della lettura. Nato per accompagnare le prime fasi d'integrazione degli alunni stranieri, la proposta si è poi evoluta allargando la direzione di lavoro verso un contesto più ampio di inclusione delle differenze e di promozione di identità individuali e plurali. (Ongini, 2003, 2009)

Sollecitazione in tal senso la troviamo anche in tutti i più recenti Documenti del Ministero dell'Istruzione: dalle Linee Guida della CM n° 24/2006, che cita la valenza interculturale della biblioteca scolastica con preciso accenno allo Scaffale interculturale e alla sua necessità strategica; alle Indicazioni curriculari del DM 254/2012 dove si legge che la biblioteca “agevola i percorsi di integrazione, crea ponti tra lingue, linguaggi, religioni e culture”; ed infine nell'allegato alle nuove Linee guida, CM del 2014, dove la narrativa e i libri, anche plurilingui, vengono indicati come strumenti di facilitazione, conoscenza e valorizzazione della diversità.

Per iniziare a comporre uno *scaffale interculturale*, allora, quali libri scegliere? Cosa distingue un libro inter-culturale?

Non è semplice rispondere. L'offerta letteraria oggi è ricca, sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo, ed è significativo ricordarne l'evoluzione. In primissima battuta il libro inter-culturale era quello dell'interculturalità “un po' ingenua e benevola, che enfatizzava le differenze e che spesso vedeva nell'altro qualcosa di esotico, di curioso” (Favaro, 2008, p. 103); seguì una fase di accentuazione etnico-folcloristica delle culture, individuabile in quella che efficacemente è stata definita *cultura del cous cous* (Luatti, 2008; 2014) e, successivamente, l'uso di libri come mediatori culturali, con la finalità di porre ponti tra culture e di supporto linguistico per alunni *stranieri* neoarrivati. Temi e iniziative editoriali apprezzabili, volti a far conoscere una realtà che iniziava a coinvolgerci ma che, spesso innervati di buoni sentimenti e una visione eurocentrica, perpetuavano mascherati stereotipi o enfattizzazioni di tratti culturali.

Quello che oggi affermiamo, è che non ci si deve limitare alla messa in evidenza della diversità o della vicinanza tra elementi culturali riferiti a culture diverse, ma creare uno *spazio comunicativo d'incontro* e un modo di “intendere e gestire tali differenze” (Agostinetto, 2002, p. 170). Diviene allora prioritario individuare quali elementi *non* esprimono la qualità di un buon libro da inserire nello scaffale:

- una *categorizzazione della diversità semplicistica* – che privilegia singoli elementi caratterizzanti (stereotipi o enfaticizzazione di credenze, tratti attribuiti a gruppi specifici o circoscrivere la diversità a stili di vita, cibi, costumi...);
- la *diversificazione concettuale per coppie di opposti* (vero/falso, normale/diverso, nero/bianco, ricco/povero ...) – che accentua preconcezioni e contrapposizioni, giudizi di valore espressi con il metro della propria appartenenza;
- una *visione etnocentrica*, che presenta le altre culture proiettando criteri, valori e modelli della propria.

Si tratta piuttosto di recuperare opere che restituiscano la rappresentazione di una diversità capace di uno spostamento del proprio punto di vista per dar senso e costruire, all'interno di una relazione dialogica, lo sfondo di un incontro: testi che educano al decentramento e aprono sintonie con altre storie; che allargano i confini culturali decostruendo stereotipi. Storie che fanno conoscere l'altro e la diversità di cui è portatore e che ci riguarda; che non si esauriscono nel contenuto e nell'attimo della lettura ma predispongono "in una sorta di effetto specchio, come occasione di confronto, relazione di interscambio e messa in discussione del proprio modello culturale" (Favaro, 2008, p. 186).

Ciò che deve attivare un libro è dunque un processo biografico-narrativo dove c'è compenetrazione: una reciprocità tra soggetto e testo che è atto cognitivo, emozione, gioco di scoperta, riconoscimento e, soprattutto, trasformazione. Immersi in una situazione di efficace apprendimento siamo noi stessi, lettori o ascoltatori, parte danzante in una *danza che crea, una danza di parti interagenti* (Bateson, 2008).

Quindi nello scegliere i testi prestiamo attenzione che non contengano caratteri di *etnicizzazione* (presentazione di comunità omogenee rinforzando etichette e stereotipi); di *individualizzazione* (forzata equiparazione che rende indefinite le differenze, in un generico *siamo tutti uguali*); di *assimilazione* (adeguamento che non tiene conto della diversità). Ampliamo invece lo sguardo oltre le proposte dichiaratamente multiculturali, per scoprire testi che predispongono a guardarsi dentro e fuori; che mettono in discussione credenze e stimolano domande, scambi, conflitti e mescolanze; testi che, profondamente interculturali, aprono all'ascolto e all'incontro di sé, dell'alterità... e di nuove infinite storie (Agostinetto, 2002, pp. 171-172).

2. Appunti di metodo

La storia che scegliamo di leggere agli alunni deve esser capace di attivare questo continuum dialogico – con sé, con l'altro e con la storia – che per gli insegnanti deve divenire un metodo di lavoro.

È essenziale leggere in classe insieme, prestando attenzione alla disposizione dello *spazio* in cui si legge e ai *tempi* della lettura; facendo risuonare le *parole*, riconoscere le emozioni e, senza condizionarle, lasciar spazio perché

ciascuno le esprima. Poi condividere e confrontarsi tra le domande, cercando indizi per aprire temi e problemi, immedesimandosi per trovare connessioni con le esperienze e le sensazioni che l'autore ci risveglia... e per far venir voglia di continuare la ricerca con un altro libro che ci conduce ancora po' più in là.

Si pratica così un continuo viaggio di andata e ritorno tra storia narrata- il sé-gli altri, tra tradizioni e culture che s'incontrano. Scoprendo ambienti estranei senza averne paura, personaggi, normalità o diversità da più e nuovi punti di vista. E in questo viaggio, va dato spazio e importanza ad alcuni atteggiamenti di fondo:

- la *ritualità* e la periodicità della lettura. Abituando gli alunni, piccoli e grandi, ad ascoltare leggere ad alta voce storie ma anche a farle risuonare individualmente, in silenzio;
- l'*ascolto*, essenziale sia nel controllo dell'atto comunicativo, per decodificare e interpretare i messaggi, sia come atteggiamento per incontrare l'altro. Insegnare ed imparare ad essere ascoltati e ad ascoltare, significa co-costruire significati. Per l'insegnante significa dar spazio a intuizioni e domande legittime (Perticari, 1997) trattenendosi dal fornire risposte e, con atteggiamento maieutico (Dolci, 1993, 1997), aiutare l'esplorazione collettiva. Per gli alunni significa superare l'egocentrismo dei propri pensieri e gradualmente aprirsi al confronto, mettendosi in discussione e integrando punti di vista e posizioni;
- la *contaminazione*, intesa come punto di contatto e condivisione (Mantegazza, 1999) nella trasversalità e mescolanza di generi-media-linguaggi, con stili e accostamenti anche antinomici;
- la *sospensione del giudizio* perché nessuna storia né nessun individuo, cultura o società, possiede morali universali, verità uniche e definitive da applicare;
- l'*accettazione delle contraddizioni*, ingredienti strutturali della realtà. Elementi di continuità/discontinuità, equilibrio/disequilibrio, che rompono le aspettative e creano conflitti generativi in grado di attivare la ricerca di elementi di unione e capacità di integrazione.

Usare la narrazione e la lettura in classe, adottare uno stile inclusivo e di promozione delle potenzialità individuali e collettive, stabilire una comunicazione tra il sé e realtà lontane e differenti, dare intensità affettiva... lo sappiamo, di per sé non trasforma né noi né i nostri alunni in *homines interculturales*. Ma, genera onde analogiche che ci possono "aiutare a diventare migliori e, se non più felici, ci insegna ad accettare la parte più prosaica e a vivere la parte poetica delle nostre vite" (Morin, 2000, p. 3).

3. Intrecciare storie di identità, di alterità

Di seguito verranno presentati tre percorsi tematici per gli alunni del primo ciclo d'istruzione (3-11 anni), che si dipanano attraverso alcuni libri di letteratura per l'infanzia. Ogni percorso richiama una specifica fascia d'età e le tematiche progressivamente si approfondiscono senza pretesa di esaustività. Non viene indicata l'età di lettura: sono libri che possono parlare oltre gli anni e ciascuno li può riconoscere come propri. Solo dopo averli letti, l'insegnante può individuare l'età giusta a cui proporli e, appassionandosi, può navigare liberamente tra percorsi e titoli per innescare intrecci, richiami e ulteriori ricerche.

Nemmeno sono tutte storie con il *bollino* della multiculturalità ma piuttosto che si situano nel prefisso *inter* perché, nella dimensione relazionale e di convivialità delle differenze, mettono in primo piano l'incontro, la dialogicità costitutiva della persona e dell'educazione (Milan, 2007). In questo modo riguardano la vita di ciascuno e di tutti a prescindere da luoghi e culture: storie di identità, differenze, relazioni, viaggi - all'interno di sé e/o oltre i confini. Visibilmente o indirettamente vi possiamo rintracciare *temi mediatori* e *personaggi ponte* (Ongini, 2011): perché nella diversità e pluralità di storie e culture s'intravedono somiglianze profonde.

Sono per lo più di testi brevi ma intensi e che ben si prestano ad esser letti e riletti per divenire oggetto di una riflessione in cui scoprirne, come con un sasso gettato nello stagno (Rodari, 1993), tutta la ricchezza e il riverbero in ciascun lettore. Sono libri che usano parole e/o immagini polialfabetiche (Dallari, 2012) che accompagnano, e a volte sostituiscono o intrecciano, il testo.

Le principali direttrici etiche ed educative di scelta dei testi, di seguito presentati, sono così individuabili:

- la rilevanza della *persona*: testi che sollecitano a mettersi in ascolto per entrare in dialogo con se stessi, con il desiderio e la ragione del proprio essere, identità, volontà. Per dare applicazione ad un insegnamento che contribuisca alla realizzazione del progetto di compimento personale dell'allievo (Ricœur, 2014);
- l'intreccio tra *la propria vita e la vita degli altri*: testi che, superando fragilità identitarie univoche, aprono alla conoscenza, confronto e dialogo continuo con l'alterità; per la consapevolezza di una comune umanità e della reciprocità come arricchente e costitutiva del sé (Ricœur, 2013);
- l'*agire*: testi che propongono l'impegno dell'azione verso sé e verso gli altri, la relazione come scambio; un'assunzione di responsabilità che ci riguarda, reciprocamente, tutti (Ricœur, 2014);
- la *narratività*: testi che rendono esplicito e consapevole il continuo divenire del proprio essere e racconto di vita; momento di distacco e riappropriazione per significare e dialogare con la propria e altrui biografia (Ricœur, 2008);
- infine testi che aprano all'*indagare*, conducendo ad essere lettori di se stessi;

dall'effetto entropia alla trasformazione (Cambi, 2009) capaci di interrogare, riorganizzare e trasformare la propria visione e l'essere nel mondo.

Tracce d'incontro: a piccoli passi tra sé e l'altro - anni 3-6

Io e l'altro: oltre l'in-differenza.

Conoscenza, comunicazione, scambio: storie dello stare insieme

Vicini e lontani: reagire alle distanze

Partire dall'alunno, ciò che è e si sente, dalla propria individualità ed originalità è una partenza obbligata. Ci offrono spunti preziosi alcuni albi illustrati che, attraverso immagini e testi, facilitano l'espressione individuale e il dialogo a più voci. Beatrice Alemagna (*Che cos'è un bambino?*, Topipittori, 2008 e *Nel Paese delle pulcette*, Phaidon, 2009) ci fornisce una galleria di ritratti: diversi caratteri, facce, espressioni e parole su quel che sono, fanno, desiderano i bambini. Un invito a guardare e a guardarsi anche in relazione all'età adulta. Mentre due semplici albi (Heidelbach, *Cosa fanno i bambini? o Cosa fanno le bambine?*, Doninzelli, 2011) ci sollecitano a partire dal nome proprio: il nome ci definisce, esprime già in sé una breve storia per dire *Io sono così*. Essere e conoscersi, la quotidianità come viaggio e continua scoperta di un mondo tutto da esplorare con sensi speciali che esprimono sinestesia: qui è la voce stessa di un bambino che parla e racconta (Martinas, Matoso, *Quando sono nato*, Topipittori, 2011).

Tante sono dunque le cose da imparare: la scoperta di sé e degli altri, delle proprie e altrui potenzialità. Condividendo giochi, azioni, delusioni, soddisfazioni, amicizia ... e così ogni volta ci si arricchisce di nuove sfumature e colori. Due semplici ma non banali albi lo raccontano con delicatezza e profondità: un classico della letteratura per l'infanzia (Lionni, *Piccolo blu e piccolo giallo*, Babalibri, 1999) e una piccola e grande storia di amicizia (Le Neouanic, *Piccola Macchia*, Stoppani, 2005). Entrambi iniziano, come spesso capita, dal sentirsi delusi, in un angolo di una pagina nera, giudicati dai pregiudizi degli altri. Ma mai fermarsi alle apparenze!

Altra storia per lasciar spazio ad altri punti di vista e imparare a specchiarsi nell'altro, è in Cave, *Qualcos'altro*, Mondadori, 2002 (Premio Unesco). Al sentirsi rifiutati, al dolore dell'esclusione non ci si può rassegnare e non basta far di tutto per assomigliare agli altri. Bisogna reagire, aprire la propria porta e lasciar entrare l'altro da noi, l'altro come noi...

Diversità e amicizia, una relazione che mette in viaggio e che, inevitabilmente, prevede un distacco: è il tema di Jeffers, *Chi trova un pinguino*, Zoolibri, 2010. È una storia semplice di un bambino che prende cura di un pinguino che sembra smarrito; non hanno nome, sconosciuti l'uno all'altro e molto diversi fra loro. Ma faranno insieme un viaggio con continue scoperte, strade percorse e...ritorni. Un viaggio insieme che vale più della destinazione.

Un libro che profuma d'India (Ravishankar, *L'elefante non dimentica*, Corraini, 2009), ci porta a scoprire, anche sensorialmente, altri mondi. È stampato su carta di riso con metodi e colori tradizionali. È la storia

di un piccolo elefante rimasto solo che diventa parte di un branco di bufali. Si sente diverso eppure gli piace star lì: ritornare tra i propri simili non sarà una scelta così scontata!

E visto che il cammino e i viaggi hanno bisogno di ponti, ecco una storia che parla invece della volontà di gestire diversità e conflitti: incontrandosi ma soprattutto parlandosi, raccontandosi le proprie vite e confidandosi (Bollinger, *Il ponte dei bambini*, Bohempress, 2007).

Il compito di “raddrizzare i torti e di rovesciare le ingiustizie” l’assume anche *Il Soldatino del Pim Pum Pam*, di Lodi, Orecchio Acerbo, 2014. È una ristampa di uno dei tanti libri di Mario Lodi che parla di crescita e distacco, soprusi e ingiustizie da sconfiggere non con l’obbedienza del *Signorsì* ma con la responsabilità della scelta e... rovesciando cose e prospettive.

Tutti uguali, tutti diversi: una questione di punti di vista - anni 6-9

Chi sono io e chi sei tu: identità a confronto intrecciano micro-storie di vita

Volare alto: oltre luoghi comuni e pregiudizi

Sguardi sul mondo e spazi d’incontro: altre storie, lingue, tradizioni

Anche qui il punto di partenza è il viaggio nella ricerca e consapevolezza della propria originale identità: frutto di relazioni, continui cambiamenti e insieme dato da una moltitudine di elementi (Maalouf, 2009). Tante parti ci compongono... Proprio come si sente Pezzettino, un piccolo quadrato arancione protagonista del primo libro di questa sezione (Lionni, *Pezzettino*, Babalibri, 2006). Lui cerca la propria identità per riconoscersi e, un pezzetto alla volta, ricostruirla; è in viaggio per trovare e ri-trovare, nel confronto con gli altri. Anche Bice (Koch, *Bice speciale. La pecora a strisce*, Donzelli, 2011) non si vede uguale alle altre pecore, va in giro a far domande per scoprire perché è speciale e qual è il suo posto. Tra incontri e somiglianze c’è qualcosa di unico che Bice sente di avere e che nessun pezzetto, da solo, può soddisfare. Il viaggio del piccolo Giulio, invece è un vero e proprio scambio culturale, dal suo paese all’Africa: Giulio per una settimana scambierà la sua casa, giochi, ma soprattutto la televisione con Bombo, un elefante africano che vuole vivere in città. (Isol, *Scambio culturale*, Logos, 2014. Premio A Lindgren 2013)

La ricerca dell’identità è dunque un lungo viaggio -nel mondo e in sé-, nella relazione -con gli altri nei quali ci specchiamo e dai quali ci differenziamo-, ma, più che scoperta essa va costruita. I primi tre viaggi ce ne hanno parlato: non basta cercare il predefinito, bisogna esplorare e poi organizzare i dati della propria ricerca; riflettersi nelle identità altrui e nello stesso tempo, nello scambio, differenziarsi. È nella complessità della relazione che impariamo a conoscerci e a conoscere gli altri; in un continuo processo di separazione e connessione, delimitazione e sconfinamento, tra chiarezze e dubbi. Ed è della lenta costruzione di questo ricco confronto quotidiano che parlano i libri che seguono introducendoci ad altre realtà: paesi, culture, mentalità e modi di vivere; nuove e plurali storie da ascoltare e raccontarsi.

La prima proposta (Uman, Vidali, *Jemmy Button*, Rizzoli, 2012), tra natura e cultura, è la storia vera di Orundellico, il ragazzo che ad inizio ottocento fu preso tra i nativi delle isole della Terra del Fuoco e, con il nuovo nome di Jemmy Button portato in Inghilterra per esser educato a *valori cristiani e buone maniere*. È un libro che ci parla d'inculturazione, di colonialismo europeo... sulle spalle di un ragazzino allontanato dalla sua isola e inizialmente abbagliato da racconti e luci del mondo moderno.

Un ragazzo originario dall'africa gialla, narratore di storie, e un lupo braccato nella gelida Alaska s'incontrano davanti a una gabbia e si fissano attraverso l'unico occhio rimasto al vecchio e solitario lupo. È una tenera, delicata ed emozionante storia d'empatia. (Pennac, *L'occhio del lupo*, Salani, 1997, Premio Andersen 1993). Giorno dopo giorno, con pazienza e tenacia il ragazzo obbliga lo sguardo del lupo a vederlo. C'è solo quello sguardo con il quale si parlano, si raccontano la vita, iniziano a fidarsi l'uno dell'altro.

Imparare a guardare e guardarsi intorno è necessario quando si cambia paese e si convive con nuove realtà. Il punto di vista di chi in Italia continua a sentirsi straniero, è narrato da Ferrara (*Pane arabo a merenda*, Falzea, 2007). Nadir arriva da Casablanca: pensa in arabo e scrive in italiano; per gli adulti, è il "marocchino". Come esser se stesso e riconquistare fiducia oltre i pregiudizi, oltre gli stereotipi?

Roberto Denti mette invece insieme la vita di tre fratelli adottivi, stessa età ma culture diverse: Cesare, italiano; Aziz, arabo; Tsushima, giapponese. (Denti, *Il cerchio dei tre fratelli*, Mondadori, 1999). Una quotidianità comune e differenze che emergono: come superare le incomprensioni? Aprendoci al conoscere e al farci conoscere... narrando storie e condividendone i significati.

Ancora luoghi distanti, storie di tante culture... come nel libro di Roncaglia, *Ma che razza di razza è?*, Città Nuova, 2000, (Premio per l'ambiente 1999). Ambienti, colori, storie per fare il giro del mondo... possiamo posare lo sguardo nelle tante razze differenti o, invece, nei molteplici elementi che accomunano.

Libri che raccontano il mondo oramai sono moltissimi. Alcuni con la delicatezza delle storie, pur nella sfida di temi complessi, ci immergono, anche sensorialmente, nelle culture che esprimono. Il primo qui proposto viene dall'India; illustrato con fini ricami a penna e fatto a mano con tecniche tradizionali (Tejubehan, *Teju e Ganesh*, Gallucci, 2013). Narra la storia di due artisti itineranti ma altri temi prendono vita: tradizioni, sogni, bellezza, questione femminile, migrazione.

E l'Africa? *Di che colore è l'Africa?* Così comincia il limpido e pacato dialogo di ascolto reciproco e scoperta del proprio continente, tra Chaka e nonno/papa Dembo, grande narratore di storie (Sellier, *L'Africa, piccolo Chaka*, L'ippocampo, 2005. Premio Andersen 2006). O la storia di Jakouba (Dedieu, *Jakouba*, L'ippocampo, 2005), con la forza della persona, i valori universali e le relazioni... grandi immagini nere a rappresentare il dramma dell'iniziazione di un ragazzo africano; una sua sofferta scelta sarà capace, responsabilmente, di salvare la comunità.

Scelte per crescere, nuovi accenti che incrinano sicurezze, e ci sfidano

verso nuovi sguardi di saggezza e serenità. È questa una grande funzione della letteratura: raccontare la vita, con i suoi problemi e i mille interrogativi ma sempre con una possibile speranza. Né è un esempio il viaggio, difficile ma delicato e fiducioso tra storie vere di bambini coinvolti in situazione di disagio. In Papini, *Odore di bomba, profumo di pioggia*, Fatatrac, 2003.

E infine, ritorniamo per osservare con nuovi occhi le nostre città, o meglio le città dentro la città ... “che abbiamo sotto gli occhi e spesso non vediamo. Una città che è sempre altrove ed è sempre qui. L'altra città che in definitiva è la nostra città!” (Lecomte, *L'altra città*, Sinnos, 2010). La città ci è intorno: con ricchezza esibita e povertà nascosta, tante persone, tutte con un nome, un volto e una storia. È un'altra città o forse, ogni nostra città.

Stranieri tra noi, stranieri noi: identità e migrazioni - anni 10-12

Negli interstizi, tra identità, alterità, appartenenza:

specie migratorie o cittadini del mondo?

Lo spazio si dilata, i territori si stringono:

ragioni composite delle migrazioni, ieri e oggi

I segni del viaggio e dei viaggiatori: sogni e difficoltà tra valigie e spaesamenti

L'ultimo percorso è per i più grandi e parla di migrazioni. Tema complesso e più che mai attuale. Come orientarsi ed affrontarlo insieme? Anche qui la letteratura ci può venire incontro offrendoci una moltitudine di storie preziose. Facendo però attenzione a stereotipi, buonismo, punti di vista unici o caratterizzazioni e sterili confronti.

Migrazione come fenomeno solo dei giorni nostri? Italia terra di immigrati? No, le migrazioni fanno parte della storia dell'uomo e ancor più di noi Italiani; è un fenomeno complesso, dinamico e non a senso unico. Ci sono le migrazioni d'oggi e ci siamo noi italiani migranti verso altri Paesi o nelle migrazioni interne, da nord a sud. Ed ogni migrazione porta con sé mille problematiche: lingua e dialetti, religioni, tradizioni, reciproche rappresentazioni, stereotipi e razzismo (di oggi e di ieri). È questo uno di quei temi dove la letteratura assume un compito di mediazione, ma ancor di più l'insegnante. Con il suo porsi tra l'alunno e il testo letterario, l'insegnante si fa mediatore anche con la realtà esterna che irrompe, inevitabilmente complessa, nella vita dei nostri alunni e delle nostre classi.

Il primo testo proposto, per entrare progressivamente nel tema, è *Migrando* (Chiesa, *Migrando*, Orecchio acerbo, 2010), un *silent book* che narra, ciascuna su un opposto fronte, due migrazioni attraverso il mare: quelle europee, ad inizio secolo verso le Americhe; quelle attuali, nel mediterraneo, verso l'Europa. Due facce del libro e della realtà, due punti di vista capovolti e due letture in uno stesso sfondo: il mare che sostiene, separa, e infine unisce al centro del libro.

Un racconto autobiografico che parte dall'infanzia in Polonia, è in Shulevitz, *La mappa dei sogni*, Il Castoro, 2008) ed è la storia di una grande mappa del mondo che all'inizio della seconda guerra mondiale

un papà porta a casa. Manca il pane, ma quella mappa, appesa alla parete, alimenta le curiosità di Uri che la guarda, la studia, la copia, la impara a memoria: anticipatrice del lungo viaggio migratorio che intraprenderà e che segnerà il suo futuro di illustratore e narratore di storie.

Di distacco e di ritorno, nell'est europeo, ci parla anche BoldisViorel, *Il fazzoletto bianco*, Topipittori, 2010. È un racconto autobiografico, una partenza giovanile dalla Transilvania come voglia di riscatto, fuga dalla durezza di educazione e tradizioni di una terra comunemente amata. Ma l'incertezza della partenza a volte non ha eguali nell'angoscia del ritorno, in una terra a cui più non si appartiene ma che contiene le proprie radici.

Chi invece gli affetti se li porta con sé, è Gnugo. Li porta con sé per la strada, perché la strada è la patria sinta (De Bar, *Strada, patria sinta*. Fatastrac, 1998). È la storia vera della famiglia De Bar e della loro vita nel circo, ma c'è anche la persecuzione e le leggi razziali, fino ai giorni nostri. Una storia che ci restituisce vita, tradizioni e orgoglio di un popolo che raccoglie su di sé mille pregiudizi.

Isole e muri sono nei nostri pensieri, giudizi, espressioni, e sono anche fisici, reali; ci recintiamo per la paura dell'incontro, della contaminazione e per isolarci dall'ignoto, dallo straniero. Come ci propongono i due albi di Armin Greder, libri da 9 (con un adulto) a 99 anni. Nel primo (*L'isola. Una storia di tutti i giorni*, Orecchio acerbo, 2008) si narra di un uomo arrivato sulla spiaggia di un'isola. Un uomo senza storia né destino, che scatena sospetti, paure, inquietudini, meschinità miste ad indifferenza. ... Meglio restituirlo al mare, ricacciarlo da dove è venuto e costruire un muro... (Premio cattolico per l'editoria per bambini e ragazzi, 2008.) Il secondo (*Gli stranieri*, Orecchio Acerbo, 2012) è la storia di un antico Paese e di due popoli. La sofferenza tocca entrambi: il paese è uno, i popoli due. Anche qui l'unica soluzione sembra essere un muro: che non protegge ma divide; che cresce ancora oggi.

Storie difficili, narrazioni complesse. Non c'è bisogno solo di letture pacate, serafiche, con un finale da vissero felici e contenti. I nostri alunni ci chiedono di esplorare il mondo, di sentirsi parte di quella complessità che vivono, direttamente e di riflesso, ogni giorno. Non esistono storie che non possono essere raccontate; c'è un'unica censura: la disperazione, la chiusura ad ogni forma di speranza (Pitzorno B., 1999). E noi, il nostro ruolo di adulti che accompagnano gli alunni a gestire e vivere le situazioni, ce lo giochiamo qui.

Tanti ancora sono ancora i libri che potrebbero accompagnarci. Per non perderli, ne cito qui solo qualche altro:

- Pingue, *Majd il glorioso*. Sinno, 2006. La terra è la Cisgiordania, la storia è di un ragazzino palestinese che deve, tutti i giorni, rapportarsi con i confini e con la guerra. Ma lui, il glorioso, non si arrende, e viaggia oltre il confine. Il confine tra un *nulla* e un *Paese*.
- Melis, *Il ricordo che non avevo*. Mondadori, 2010 – anche questa storia ci parla di rom al di là dei luoghi comuni: straccioni, ladri e delinquenti... repulsioni, fastidi che inaspettatamente ci coinvolgono... come Mattia e il segreto del nonno Orso Gabriel...

- Masini, *Io e gli invisibili*, Einaudi, 2010 – storia sobria e delicata di Lada e Martinu, bambini nomadi rumeni. Una storia scomoda di baracche in periferia, di amicizie e giochi tra bambini e pregiudizi di adulti. Ma c'è anche la gentilezza che avvicina, capace di vedere ed accogliere.
- D'angelo, *Paci, H. H.*, Principi e principi, 2011 – H.H. sta per Hotel House, ed è un luogo reale, a Porto Recanati, dove convivono tante persone (2300) di tanti paesi diversi (230) in tanti piani (17). Ci sono stanze e voci, lingue, culture: convivenze attorcigliate che la corsa di Mauro ci svela.
- Piumini, Sandrelli, *Sotto lo stesso cielo. Storie di donne, uomini, stelle, pianeti e luna*, Carthusia, 2009 – È la storia di un viaggio notturno, nel buio; storie di bambini, donne e uomini in silenzio sopra lo stesso mare, sotto lo stesso cielo. Lì dove le storie si intrecciano e si fanno amiche (in coll con Emergency).
- Zanutti, Giucciardini, *Fu'ad e Jamila*, Lapis, 2013 – Un altro viaggio nel mare, viaggio migrante tra speranza e angoscia; tra vernice scrostata, odore di ruggine e sale; buio profondo in cui ci si perde. Storia emozionante, di chi non vuol morire (in coll con Caritas).
- Di Renzo, *Due destini*, Fatatrac, 2014. – Due voci, due destini che si alternano, diversi e lontani, e s'intrecciano; due linee che trovano il loro centro in un punto dell'Africa. È lì che si ricongiungeranno (in coll con Cuamm, Medici per l'Africa).
- Geda, *Nel mare ci sono i coccodrilli*, Baldini e Castoldi, 2010 – Storia vera e appassionante di un viaggio lungo 8 anni dall'Afganistan per valli, monti, mari, isole; a piedi, camion e barca; poi l'arrivo in Italia. Un vero viaggio di crescita, un viaggio per sopravvivere. Infine due albi unici, per incantarsi in inestimabili immagini e ricercare infinite storie.
- Mateo, *Migranti*, Gallucci, 2013. Disegnato con tecniche antiche, stampato in Messico, è il racconto di un bambino ma è anche la storia dei tanti migranti dal Messico verso gli Stati Uniti. È una fuga da una terra gioiosa ma che non si può possedere; è una identità collettiva che tra i dettagli delle illustrazioni è minuziosamente da cercare.
- Shaun Tan, *L'approdo*, Eliot, 2008 (libro con innumerevoli riconoscimenti e premi). *Silent book, grafic novel*, risultato di una lunga ricerca e di un processo di lenta e accurata combinazione di immagini che zoomano in sequenze e particolari, si soffermano nei dettagli e si riaprono, destando emozioni profonde. Racconta il migrante di ogni epoca alle prese con codici sconosciuti da interpretare. Nuove appartenenze da reinventare creativamente, nuove storie da raccontare.
Queste, solo alcune storie con cui interagire... dentro di sé, con gli altri e oltre ogni confine.

Riferimenti bibliografici

- Agostinetto L. (2002). Il contesto culturale di classe. In C. Desinan (a cura di), *Formazione e comunicazione*. Milano: Franco Angeli.
- Baccarini, E. (2011). *(Educare nel) La prospettiva dialogica, Anthropotes*. Siena: Cantagalli.
- Bateson G. (2008). *Mente e natura*. Milano: Adelphi.
- Bruner J. (1998). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Bruner J. (2006). *La fabbrica delle storie*. Roma: Laterza.
- Cambi F. (2001). *Intercultura: fondamenti pedagogici*. Roma: Carocci.
- Cambi F. (2009). Narrazione e intercultura: un incontro cruciale. *Studi sulla formazione*, XII, I/II, pp. 261-264.
- Dallari M. (2012). *Testi in testa*. Trento: Erickson.
- Demetrio D. (2012). *Educare è narrare*. Milano: Mimesis.
- Demetrio D., Favaro G. (1992). *Immigrazione e pedagogia interculturale*. Firenze: Nuova Italia.
- Deti E. (2002). *Il piacere di leggere*. Firenze: Nuova Italia.
- Dolci D. (1997). *Comunicare, legge della vita*. Firenze: La Nuova Italia.
- Favaro G., Luatti L. (2008). *Il tempo dell'integrazione*. Milano: Franco Angeli.
- Freire P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Maalouf A. (2009). *L'identità*. Milano: Bompiani.
- Mantegazza R. (1999). *Un tempo per narrare*. Bologna: EMI.
- Milan G. (2007). *Comprendere e costruire l'intercultura*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Morin E. (2000). *Educare per l'era planetaria*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2002). *L'identità umana*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nanni A. (2001). *Decostruzione e intercultura*. Bologna: EMI.
- Ongini V. (a cura di) (2003). *Diversi libri diversi*. Campi Bisenzio: Idest.
- Ongini V. (2011) *Noi Domani. Un viaggio nella scuola multiculturale*. Roma: Laterza.
- Perticari P. (1997). *Attesi imprevisti*. Torino: Boringhieri.
- Pitzorno B. (1995). *Storia delle mie storie*. Parma: Pratiche.
- Ricœur P. (2013). *Ermeneutica delle migrazioni*. Milano: Mimesis.
- Ricœur P. (2014). *Il paradosso dell'educatore*. Brescia: La Scuola.
- Ricœur P. (2008). *Tempo e racconto* (Voll. 1 e 3). Milano: Jaca Book.
- Rodari G. (1993). *Grammatica della fantasia*. Torino: Einaudi.

SE

Marco Catarci, Emiliano Macinai (a cura di)
Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale.
Temi e problemi nella società multiculturale
ETS, Pisa 2015, pp. 240

Dieci rilevanti parole ed undici studiosi che ne esaminano con accurata attenzione le evoluzioni, i significati ed il portato: questa è l'amalgama che compone il volume curato da Marco Catarci ed Emiliano Macinai. L'obiettivo dei contributi è quello di scandagliare quelli che sono stati riconosciuti, a ragione, termini cardinali per l'analisi e la comprensione della società multiculturale contemporanea: l'angolatura dalla quale gli autori dipanano le loro analisi privilegia dichiaratamente la prospettiva educativa, concorrendo, così, a delineare il framework teorico che caratterizza l'odierna pedagogia interculturale.

Decisamente vantaggiose si sono dimostrate le valutazioni sottese alla determinazione dei lemmi: dal momento che riguardano l'essere o l'esperienza di ognuno, la preferenza è ricaduta su termini che potrebbero venire definiti accomunanti, come diritti umani ed integrazione, ma, a ben vedere, caratteristica ascrivibile anche ad etnocentrismo, razzismo e postcoloniale. Per chi scrive, la lettura dei relativi saggi, inoltre, svela altri preziosi input che si rivelano fondamentali ponti tra questi diversi nodi concettuali: noi, de-costruzione, cultura e progetto.

Dialogo e genere confluiscono in un ulteriore gruppo di parole, selezionate poi-

ché "speciali" dai curatori: infatti, la prima rappresenta quella forma trasversale e flessibile di riflessione e di azione interculturale che permette e consente di accogliere le condizioni esistenziali di ciascuno, rappresentate dalla seconda. Oltre ad essere in stretta relazione tra loro, dialogo e genere dimostrano attinenza rispetto a tutti i termini riflessi nel volume.

Il riverbero di tali considerazioni ha influenza su situazioni e frangenti di vita che contraddistinguono come imprescindibile il coinvolgimento dell'educatore: infanzie, adolescenze, minori stranieri non accompagnati. Circostanze sempre delicate, spesso fragili, per cui occorre vengano messe in gioco competenze e professionalità attentamente coltivate, al fine di contribuire a crescita e sviluppi auspicabili, in nome di quell'educazione interculturale che, una volta in più, si configura imperativamente, necessariamente fine e mezzo.

Si tratta, in definitiva, di uno strumento di lavoro sostanziale per chi, a diverso titolo, intende, prima di agire, interrogarsi, abitare ed approfondire la riflessione con l'obiettivo di comporre il complesso e sfidante, quanto avvincente e non scontato, puzzle delle interdipendenze che costituiscono la realtà in cui viviamo.

[Lisa Bugno]

Elisabetta Nigris
Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi
Pearson, Milano-Torino 2015, pp. 270

Pedagogia e didattica interculturale. *Culture, contesti, linguaggi*, a cura di Elisabetta Nigris, nasconde nel titolo il suo stesso scopo. Il testo, infatti, è stato pensato al fine di affrontare la tematica dell'intercultura curvandone le problematichità e le potenzialità nell'ambiente scolastico. Dunque, la lettura del volume restituisce una panoramica teorica relativa all'incontro tra «culture in aula», con la conseguente proposta di una didattica volta ad affrontare e risolvere (con creatività ed efficacia) eventuali e possibili criticità.

Il lavoro si struttura in due parti, che rispettivamente forniscono un quadro euristico intorno ai temi dell'immigrazione e dell'integrazione, nonché una rassegna dei contesti di origine e sviluppo dei fenomeni in questione. Gli otto capitoli in cui è organizzato il documento affrontano tematiche inerenti le modalità con cui i termini possono definire l'etnicità e creare lo stereotipo, la costruzione dell'identità sulla base di aspetti somatici, il rapporto delle famiglie con la scuola, il dialogo interculturale posto in relazione con le diversità linguistiche, la transcultura come superamento della negazione delle differenze e della classificazione. Tale articolazione ha quale fine evidenziare come l'eterogeneità della realtà collida con proposte risolutive generali. L'elaborato propone un'idea di inclusione delle differenze significative. Con ciò s'intende un atteggiamento teso all'apertura e alla condivisione delle peculiarità identitarie e culturali che possa sostituire la propensione all'inserimento, all'adattamento o al completamento.

La tendenza dello studio è quella di muoversi intorno al fenomeno oggetto

di interesse non prescindendo dalla considerazione della totalità delle dinamiche emergenti dal contesto. Lo scenario d'indagine si estende considerando quale linea di approfondimento della ricerca il legame tra la realtà e l'area scolastica.

Elisabetta Nigris, Ivana Bolognesi, Chiara Bove, Letizia Caronia, Giulia Pastori, Erika Vassallo e Francesca Linda Zanneli, autrici del testo, sviluppano e presentano un'interpretazione dell'argomento trattato attenta alla dimensione semantica, storica, antropologica ermeneutica e pedagogica.

Il libro si conclude con la proposta di un ambiente digitale a supporto dello studio dello stesso. Il volume offre le credenziali utili all'accesso a un'area virtuale dove è possibile consultare approfondimenti ed esercizi, come anche la normativa europea sull'educazione interculturale, i siti e la bibliografia di riferimento. Viene, perciò, favorito l'incontro telematico su chat e forum al fine di consentire un confronto intorno al discorso sull'interculturalità.

La definizione dei concetti, l'esplicitazione di teorie e l'adozione di uno sguardo retrospettivo si alternano, in *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti e linguaggi*, alla proposta di uno studio dettagliato intorno al tema dell'intercultura. L'originalità dello studio è garantita dall'attenzione verso questioni specifiche e particolari.

Le scelte delle autrici rispetto alle tematiche affrontate e alle modalità di strutturazione della pubblicazione presentano un'idea di apprendimento in qualità di processo di partecipazione in cui la diversità si innesta come una possibile risorsa.

[Giorgia Canepa]

SE