

L'educazione interculturale a prova di curricolo¹

di Giovanna Cipollari

L'educazione interculturale come occasione di rinnovamento

Nell'attuale contesto di mondializzazione l'approccio etnocentrico alla cultura si rivela inadeguato, in quanto espressione di una visione che ha la pretesa di rendere universale la propria concezione identitaria. Più adeguato appare l'approccio *etnografico* che, analizzando la "situazione di caso", valorizza la specificità di ogni possibile comunità. Se l'*universalismo* è figlio della visione romantica-ottocentesca, l'*etnografia* deriva invece dalla "teoria dell'azione situata". Mentre il primo è una costruzione dell'io razionale che controlla e gestisce le relazioni e che si erge a demiurgo della realtà, la seconda, propria degli ultimi decenni del Novecento, è frutto del dialogo tra culture, legato alle interazioni che l'uomo è riuscito a creare anche attraverso il computer. Questo, cambiando il modo di comunicare e potenziando il flusso delle relazioni, è diventato un importante mezzo con cui conoscere il mondo, poiché si pone con funzione di mediatore tra l'individuo e l'ambiente.

Da qui la necessità di spostare l'attenzione sulle *relazioni* e sulle *interdipendenze* e dunque il bisogno di una "revisione culturale" che, partendo dalla Ricerca Universitaria, arrivi alla scuola e, attraverso il recupero della specificità etnografica, rimandi ad una dimensione pluriprospettica in grado di: "cogliere ed accogliere il suo contrario"; allargare il sapere contestuale attraverso l'incontro e lo scontro con altri saperi; decentrare il proprio punto di vista fino a comprendere la plausibilità di altre specificità, tutte a pari titolo e dignità. La cultura dovrebbe oggi sostenere un sistema polivocale di narrazioni argomentate, negoziate, condivise, abbandonando concetti etnocentrici, privi dell'*humus* della relazione.

Su questa cornice di riferimento occorre ridefinire il senso ed il significato attribuito all'educazione interculturale. Essa è ancora impropriamente associata alla presenza nelle nostre classi degli alunni figli di immigrati. In realtà la questione, molto più profonda, riguarda cambiamenti strutturali, in cui i flussi migratori rappresentano solo un aspetto per così dire "di superficie", che ha semmai la funzione di attivare l'attenzione su trasformazioni di ben più ampia portata. Il mondo sta cambiando così come stanno mutando gli strumenti di lettura della realtà: la società della globalizzazione con le nuove tecnologie telematiche ha creato interconnessioni ed interdipendenze che mettono in crisi categorie concettuali autoreferenziali ed etnocentriche. L'educazione interculturale, così concepita, si presenta quindi come occasione di rinnovamento culturale per la generalità degli allievi, che siano o no autoctoni.

Infatti la trasformazione che si prospetta oltrepassa sia la diffusione delle pratiche di accoglienza e inserimento di alunni stranieri sia le pedagogie compensatorie, volte a cancellare le differenze, o quelle culturaliste, che esaltano l'alterità in chiave multiculturale, esotica e folkloristica. Se in questa fase storica è necessario uscire da ottiche etnocentriche per considerare l'esistenza di un pluralismo culturale, allora l'educazione interculturale non può essere una sorta di pedagogia speciale ma è la normalità nel modo di fare educazione a scuola. L'interculturalizzazione del servizio scolastico richiede una revisione delle matrici curricolari (cfr. Cipollari, 2007), attualmente fondate su impostazioni prevalentemente monoculturali, ma anche l'assunzione di un paradigma educativo dinamico e plurale, capace di rendere conto della fecondità di confini slittati, dilatati, permeabili e di ripensare la realtà e i problemi di senso in una dimensione globale e multietnica, seppure in connessione con il contesto specifico secondo le linee del nuovo approccio etnografico. Da qui la necessità di reimpostare il curricolo scolastico partendo dalla revisione del canone.

Oltre il canone etnocentrico

Non tutto il sapere viene scolarizzato in quanto a scuola passa solo ciò che viene ritenuto "degno" di essere insegnato (cfr. Damiano, 2007). Ciò determina da un lato la mancata corrispondenza tra ricerca scientifica e sapere scolastico e dall'altro la selezione dei saperi in base alle logiche che una società assume come proprie. Il canone infatti fissa le scelte di gusto e di valore

¹ Articolo pubblicato su *Rivista dell'istruzione*, n.5/07, Maggioli Editore

affermatesi in una certa comunità in un determinato momento storico, quali risultano dai codici o dalle antologie, dai programmi scolastici, dalla politica culturale dei governi, dagli indirizzi dell'editoria così da orientare la formazione con il compito di rispecchiare i valori etici e politici delle strutture istituzionali che lo hanno determinato con finalità educative a garanzia della loro resistenza nel tempo.

Gli attuali processi di trasformazione economica, politica, culturale posti in essere dalla “globalizzazione”, dalla formazione di entità sopranazionali (UE), dalla società multietnica e multiculturale e dallo stesso approccio riflessivo dell'etnografia postmoderna hanno messo in crisi l'affermazione delle identità nazionali e culturali a discapito di soggetti e culture altre. La nuova società, già di fatto multietnica, richiede un nuovo canone attento alla geografia e alla storia delle diverse culture nonché all'arte dell'incontro, dello scambio, del meticciamento e della creolizzazione (cfr. Gnisci, 2005) che dilata i punti di incrocio alimentati dai molteplici apporti di una umanità in movimento. I flussi migratori non sono più considerati una sorta di anomalia rispetto alla stanzialità dell'uomo cittadino dello stato nazionale, ma rappresentano la nuova dimensione del vivere dell'uomo di oggi, migrante nel pianeta. Ciò fa entrare in crisi l'attuale canone della scuola monoculturale che ostacola la formazione di una cittadinanza cosmopolita, già realizzata a livello tecnologico e di mercato, ma non ancora a livello politico, educativo, etico o, più semplicemente, umano.

Per una revisione epistemologica delle discipline

La coscienza di appartenere ad un unico villaggio-globale da leggere con l'approccio etnografico riorienta la scelta del canone, la cui affermazione esige una attenta riflessione sulla epistemologia delle discipline. C'è infatti una stretta relazione fra la struttura della loro organizzazione e la struttura dei curricoli scolastici, tra la selezione dei saperi e la finalità educativa che tramite essi si vuole perseguire. La questione epistemologica coinvolge dunque le modalità attraverso le quali ciascuna disciplina scolastica persegue l'obiettivo della trasmissione delle conoscenze. Da qui l'attenzione alle “forme” di attività che si adottano: punti di vista da assumere, percorsi metodologici da seguire, teorie da costruire.

Le regole di chi elabora programmi scolastici per selezionare con rigore i saperi mostrano una correlazione tra epistemologia e antropologia, tra organizzazione dei medesimi e visione dell'uomo per cui l'organizzazione delle conoscenze evidenzia l'approccio storico-culturale da rispecchiare nelle istanze dell'educazione scolastica. Il canone fortemente italo-centrico, legato al disegno desanctisiano di formazione della coscienza nazionale attraverso la tradizione letteraria, ha determinato la scelta degli scrittori della nostra letteratura e la loro lettura con la funzione di costruire la dimensione identitaria del popolo italiano. Questa “didattizzazione” dei saperi, realizzata attraverso un processo di assiologizzazione, ha risposto ai bisogni formativi degli studenti di classi monoculturali, ma risulta anacronistico per classi multiculturali e multietniche.

La revisione del patrimonio del passato alla luce delle esigenze del presente richiede di organizzare i saperi in funzione di un nuovo canone soprannazionale, interculturale, cosmopolita. La nuova identità si alimenta con la presa di coscienza che le culture, i linguaggi, le storie individuali e collettive, in continua elaborazione, sono da rileggere nel confronto costante con l'altro e con l'altrove, nella convinzione che ogni identità si costruisce in una dinamica di reciproci scambi e interrelazioni. Da qui l'esigenza di nuove pagine, di materiali inediti su cui operare la trasposizione in chiave didattica dei saperi. Sulla base di queste riflessioni è nato il Progetto “Oltre l'etnocentrismo”, coordinato dal professor Elio Damiano e promosso da Comunità Volontari per il Mondo (CVM) assieme all'IRRE Marche. Si è avvalso di Docenti e Ricercatori Universitari di discipline a forte valenza formativa e identitaria (cfr. Damiano, 1998) quali italiano, storia, geografia, matematica per attivare la costruzione di readings ovvero un'antologia di testi scritti – saggi, articoli, capitoli di volume- in relazione alla produzione scientifica e letteraria di conoscenze sia *sugli scambi e contaminazioni storiche ed attuali fra le culture altre e quella occidentale* sia *sulla condizione dei soggetti migranti in transizione identitaria all'interno di società multiculturali-multietniche-multireligiose in via di costituzione*.

In questa ottica il rinnovamento dei saperi non è da ricercare all'interno delle discipline attraverso un processo di selezione dei contenuti che lascia inalterata la valenza epistemologica delle stesse, bensì tramite una ricerca che ne destruttura l'impianto etno ed eurocentrico.

Verso nuovi saperi

La ricerca universitaria ha il compito di relativizzare e storicizzare i paradigmi concettuali ed interpretativi di lettura della realtà che le discipline scientifiche ed umanistiche hanno di volta in volta costruito in termini assoluti. Attraverso il riesame dei processi storici che hanno portato alla costruzione dei saperi, occorre interrogarsi sul modo della loro formazione, sull'incidenza che hanno assunto nella società in un dato tempo, sulle ragioni che hanno prodotto alcuni immaginari piuttosto che altri, nella consapevolezza che un sapere non è un dato, bensì un processo che richiede di volta in volta l'adattamento del pensiero alla realtà.

Le Crociate narrate nel XIII secolo non si presentano in base agli stessi paradigmi con cui sono raccontate nell'Ottocento romantico (cfr. Brusa, 2004). La decostruzione socio-genetica delle rappresentazioni culturali consente di prendere le distanze da paradigmi etnocentrici, in gran parte legati ancora alle istanze dell'ottocento romantico e permette di ricercare nuovi paradigmi educativi. La riflessione epistemologica aiuta, ad esempio, ad individuare nella nostra storia tradizionale l'esistenza di un canone che marginalizza o addirittura esclude alcune parti del mondo. Questa operazione è legata alla recente costituzione degli stati nazionali e al loro bisogno di costruire saperi funzionali a modellare un'identità nazionale e a rafforzare il senso di appartenenza. Ne scaturisce la narrazione di medaglioni commemorativi e celebrativi di personaggi ed eventi in cui identificarsi e da imitare. Tale scelta non coincide con quella dell'*identità di specie*, richiesta dall'etica del terzomillennio, dove la minaccia del nucleare e di una catastrofe ambientale, ancor più urgentemente della stessa società multietnica, esige la ritrovata unità del genere umano, la cui tutela e qualità della vita dipendono da un forte senso di corresponsabilità (cfr. Mancini, 2005). Una nuova prospettiva storica permette di intrecciare storie di diversi soggetti e di diverse forze sociali, al fine di acquisire la consapevolezza del carattere intersoggettivo dei rapporti e delle dimensioni identitarie, da quella planetaria a quella locale (cfr. Gusso, 2004).

Anche per la matematica si conferma la necessità di abbandonare la visione di un'evoluzione unilineare. Il recupero della specificità culturale di ciascun popolo, che elabora strumenti atti a gestire le proprie dimensioni esperienziali e a renderne conto nel proprio contesto di riferimento, consente di osservare come, nel variare del tempo e dello spazio, l'esperienza umana si sia costruita su processi di scambio, assimilazione, induzione, trasmissione, creazione, che hanno condotto a risultati creativi diversi, come pure all'evolversi di storie parallele (cfr. Bagni, 2004). Il riconoscimento dell'esistenza di varie culture non è solo doverosa testimonianza verso l'esperienza altrui e momento di relativizzazione del proprio punto di vista, ma anche possibilità di recuperare una visione più ampia delle origini eterogenee del patrimonio umano di conoscenze per aprire orizzonti inediti di una crescita basata sull'arte dell'incontro.

La riflessione intorno alla letteratura non si discosta da quanto già evidenziato. Le opere letterarie, in virtù della polisemia del testo, possono essere lette per estrapolare messaggi culturali ed ideologici relativi ai diversi paradigmi che di volta in volta si mettono in gioco in un progetto educativo (cfr. Ceserani, 2005). Il canone cosmopolita, oggi richiesto, non esige tanto una letteratura mondiale quanto piuttosto una *mondializzazione* della letteratura. La formazione al senso dell'interdipendenza e della corresponsabilità si acquisisce con la selezione di pagine di opere ed autori, in cui si evidenzia la costruzione dell'identità attraverso l'incontro con l'altro e con l'altrove, piuttosto che con un'ottica cumulativa e quantitativa. Particolare importanza riveste nel discorso interculturale il racconto di identità globali, di esperienze liminali, di autentiche contaminazioni che trascendono i confini delle realtà di appartenenza per trasformare le componenti entrate in contatto.

Infine l'insegnamento della geografia è sentito come descrittivo, nella sua tendenza ad illustrare la morfologia del territorio; statico, nella predisposizione a classificare i tipi e le forme del paesaggio; mnemonico, nella inclinazione a privilegiare la conoscenza meccanica di nomi e luoghi.

Considerare così la geografia, oltre che svilirla delle molteplici valenze formative maturate nel corso della sua evoluzione, vanifica l'individuazione delle sue innumerevoli potenziali relazioni con la tematica interculturale. Una sua rivisitazione epistemologica la rende strumento idoneo ad affrontare questioni urgenti quali la tutela della biodiversità fisico-culturale; l'interdipendenza dei sistemi; lo sfruttamento delle risorse del suolo e del sottosuolo; l'impatto dei comportamenti umani sull'ambiente e il principio di resilienza; le prospettive future dello sviluppo sostenibile per coloro che abiteranno il mondo domani. Tali questioni, evidenziando relazioni e legami, mostrano una funzione imprescindibile della geografia da affiancare a quelle descrittiva, interpretativa e progettuale, note da più tempo (cfr. Brunelli, 2005)

In sintesi, una formazione scolastica interculturale consiste nel lavorare sugli oggetti culturali, che rappresentano lo specifico della scuola, la quale ha bisogno di andare oltre il canone etnocentrico *“per preparare i giovani per l'imprevedibile ruolo europeo ed internazionale di domani piuttosto che alla sicura fantasia nazionalistica di ieri”* (Coulby, 1993)

Riferimenti bibliografici

- Bagni, G. T., 2004, *Storia e geografia della matematica*, Ancona, Reading depositato presso l'IRRE Marche
- Brunelli, C., 2005, *Per una geografia della sostenibilità. Teorie e modelli didattici*, Patron, Bologna
- Brusa, A., 2004, *Un prontuario degli stereotipi sul medioevo* in *Il nuovo racconto delle grandi trasformazioni* vol. I Ed. Scolastiche B. Mondadori, Milano
- Ceserani, R., 2005, *A proposito dell'insegnamento della lingua italiana e in particolare della letteratura*, Innovazione scuola, Ancona, IRRE Marche, n. 1/2 (Gennaio – Giugno): pp. 36-40.
- Cipollari, G., Brunelli C., Quagliani M.G., Pratisoli M., *Oltre l'etnocentrismo. I saperi al di là dell'occidente*, Bologna, EMI
- Coulby, D., 1993, *Cultural and epistemological relativism and European Curricula*, in *European Journal of Intercultural Studies*, nn. 2-3, pp. 10-23
- Damiano, E., (a cura di), 1998, *Homo migrans. Discipline e concetti per un curriculum di educazione interculturale a prova di scuola*, Roma, Franco Angeli
- Damiano, E., 2007, *Il sapere dell'insegnare*, Milano, F. Angeli.
- Gnisci, A., 2005, *Intercultura come meticciamento*, Innovazione scuola, Ancona, IRRE Marche, n. 1/2 (Gennaio – Giugno): pp. 41-43
- Gusso, M., 2004, *Storia delle migrazioni intercontinentali*, Ancona, Reading depositato presso IRRE Marche.
- Mancini, R., 2005, *L'educazione al cosmopolitismo attraverso il riconoscimento dei diritti umani*, Innovazione scuola, Ancona, IRRE Marche, n. 1/2 (Gennaio – Giugno): pp. 44- 48

Articolazione del contributo:

1. **MISSION della scuola nella società di ieri e di oggi**
2. **Cosa accade nella scuola italiana**
3. **Progetto "OLTRE L'ETNOCENTRISMO"**

1) **MISSION DELLA SCUOLA nella società di ieri e di oggi**

Nell'anno scolastico 2005-6 risultavano iscritti 431.000 studenti stranieri, contro i 370.830 dell'anno scolastico precedente (+16%). Se il raffronto è rispetto a cinque anni prima, quando si registrava una presenza di 147.406 alunni, l'aumento è di tre volte maggiore. L'incidenza degli allievi stranieri sulla popolazione scolastica totale è del 5% e la percentuale si eleva nella Regione Marche, dove la media si aggira al 7% con punte più elevate in alcune zone a più alta immigrazione, in cui il numero degli allievi stranieri è quasi pari a quello degli allievi autoctoni. Questi dati destano stupore se si pensa che fino agli anni '80-'90 le classi erano monocolorate, ovvero composte da soli allievi italiani. Questo cambiamento non può che stimolare una riflessione sulla *mission* della scuola, istituzione che si considera a presidio di valori socialmente condivisi. La scuola, infatti, è un'agenzia educativa nella quale si punta *oggi* a edificare *per il domani* l'autonomia dei soggetti in apprendimento. Al di là di quello che si può vedere in superficie, il *sapere scolastico* è *intrinsecamente morale*, "assiologico", in quanto i contenuti sono selezionati in relazione alla possibilità di veicolare certi valori piuttosto che altri rispetto ad un progetto educativo e alle sue finalità: il sapere scolastico è uno strumento agito al fine di fondare i costumi, peraltro in profondità e a lungo termine, capaci di integrare i molti e i diversi in un progetto comunitario. La tematica delle proprietà specifiche dei saperi scolastici rimanda alle considerazioni che M. Develay, nel suo studio sui saperi scolastici e la didattica delle discipline, elabora in uno schema di estremo interesse (Develay M. 1995).

Tale schema mostra l'idea della doppia fonte del *sapere-insegnato*: da un lato il *sapere scientifico*, accreditato in sede accademica e legato alla "verità" della scienza; dall'altro le *pratiche sociali*, ovvero l'insieme di saperi non disciplinari che assumono particolari formati, come ad esempio le varie Educazioni volute da diverse *lobbies* (corporazioni di specialisti, associazione di genitori, rappresentanze di interessi particolari, sindacati di diverse categorie, personalità di spicco...). Queste fonti del sapere subiscono due "macro-trasposizioni", collegate la prima all'attività di "didattizzazione", ovvero alla "mediazione didattica", e la seconda alla "assiologizzazione", ovvero alla scelta di contenuti che veicolano certi valori in gioco nel rapporto dell'alunno col sapere, degli alunni tra loro, degli alunni con l'insegnante, in ordine ad un dato progetto di società (cfr. Damiano E. 2007). Le due fonti, così selezionate, definiscono il compito assolto da chi concepisce i programmi scolastici, la cui funzione prescrittiva indica le finalità di riferimento capaci di ordinare unitariamente una "proposta", comunque vincolante e orientata, come attesta il fatto che a scuola non si insegna tutto lo scibile, perché -al di là della fattibilità- ciò che conta è l'opzione culturale, da intendere in senso "pedagogico-valoriale". In questo processo di filtro delle fonti assumono un ruolo significativo anche gli insegnanti, i quali determinano il sapere effettivamente insegnato in classe, sia assegnando il tempo all'uno o all'altro contenuto in aula sia nelle priorità attribuite al momento della valutazione. In ultima istanza non è da sottovalutare la presenza dello studente, che in fin dei conti, è il diretto responsabile del "sapere appreso" in linea con i propri interessi e la propria biografia di soggetto in apprendimento. Dallo schema di Develay si evince che se tutto quello che si insegna all'università non si ritrova nei curricoli scolastici, non si tratta di una mera operazione di "semplificazione" o di "sottrazione", ma piuttosto di un cambiamento del significato complessivo della produzione culturale. Attraverso gli argomenti, la denominazione delle discipline, la marcatura del voto, il tempo assegnato nell'orario scolastico, i titoli professionali richiesti agli insegnanti (curricolo esplicito ed implicito) gli estensori dei programmi accreditano un **canone** del sapere scolastico, piuttosto che un altro, in linea con il **profilo antropologico** del modello di studente predicato dai programmi stessi. Il risultato complessivo è quello di costruire un'*identità*, dedicata a plasmare una "certa idea" di uomo (lavoratore, cittadino, patriota, suddito, cristiano...), attraverso i saperi, in particolare delle discipline *forti* come italiano, storia, matematica, geografia. Nella scuola di ieri la posta in palio era quella di creare

¹ Intervento al Seminario Nazionale "Verso la costruzione di curricoli interculturali: dal canone etnocentrico a quello del cittadino cosmopolita" P.to S.Elpidio -MC 28.29.30/8/07

una "identità nazionale" rispondente alla visione antropologica dell'*uomo cittadino stanziale* di una società con rigidi confini nazionali, caratterizzata da un'economia industrializzata in cui dominava il principio del taylorismo, della divisione del lavoro e del self-man, ovvero dell'uomo razionale, autosufficiente e demiurgo della realtà. Sullo sfondo di questa concezione del mondo e a sostegno della stessa si delinea la cultura del pensiero lineare, sequenziale, causalistico e meccanicistico (la cultura del *perché* in termini di attività d'aula rimanda alla didattica del prodotto, appartenente alla famiglia dei modelli comportamentisti). Il cambiamento epocale di questi ultimi decenni impone una nuova *mission* alla scuola, chiamata a rendere conto delle trasformazioni attuali e dell'emergere di una nuova visione antropologica, quella dell'*homo migrans* dei nostri giorni. Oggi si è tutti migranti, perché tutti si spostano da una parte all'altra del globo, sia realmente sia virtualmente chattando via internet. L'incontro tra soggetti, popoli e culture richiede alla scuola l'elaborazione di una nuova *mission*, quella della "cittadinanza planetaria", caratterizzata dalle interconnessioni, dalle interdipendenze, dalle reti telematiche, dalla concezione della persona relazionale che è chiamata a ritrovare in primis un rapporto con la natura, non più disposta ad essere assoggettata. Lo stesso computer determina un nuovo alfabeto e un nuovo linguaggio, sostenuto dal pensiero aperto, circolare, di rete che nel continuo *big bang* si interroga sui processi di formazione dei saperi per attivare -oltre alle conoscenze dichiarative- anche quelle procedurali in linea col dinamismo dei diagrammi di flusso dell'intelligenza artificiale (la cultura del *come* in termini di attività d'aula rimanda alla didattica del processo-processo, appartenente alla famiglia dei modelli costruttivisti).

2) COSA ACCADE NELLA SCUOLA ITALIANA

Sulla base di queste linee teoriche occorre interrogarsi sulle prassi scolastiche che caratterizzano la scuola italiana, coinvolta anch'essa nei processi migratori e nel cambiamento che investe globalmente i sistemi educativi nelle rispettive culture nazionali. Attraverso una serie di ricerche (Damiano E. 1991-94, 1995-98, 1996-99) si è arrivati ad una possibilità di sistemazione delle diverse pratiche di educazione interculturale che si possono classificare nel seguente modo (Damiano E. 2007).

Un'attività di primo grado -la quale solitamente segna l'esordio in una scuola della sensibilità ai problemi dell'immigrazione- è la *festa multiculturale* che rappresenta un interculturalismo di *cortesìa*, di *marca esotica*, che serve a mettere in evidenza le qualità dell'ospite quali la cucina, la musica, l'artigianato, l'abbigliamento, gli usi e i costumi tipici. Per una giornata le lezioni vengono sospese e la festa generalmente conclude una serie di attività di "ricerca" sulla presenza delle famiglie immigrate e sui loro Paesi di origine. L'estemporaneità dell'iniziativa richiede una decisione del Collegio docenti ed è comunque utile per rendere visibile il cambiamento.

Al secondo grado c'è l'insegnamento della L 2 e il protocollo di accoglienza che esigono invece un Progetto educativo e didattico di una certa complessità: occorre predisporre l'insegnamento della lingua italiana agli immigrati da affidare ad insegnanti, magari di lingua straniera, o a mediatori culturali che hanno anche il compito di fare da ponte tra scuola e genitori immigrati e occorre organizzare una serie di attività a carico della segreteria e della Commissione Accoglienza. L'interculturalismo resta tuttavia sul piano dell'*assimilazionismo*.

Al terzo grado la scuola, sulla misura dei bisogni educativi degli immigrati, organizza classi speciali in orario curricolare o extra-scolastico con promozione di laboratori, con insegnanti di sostegno e con eventuale mediatore culturale. Questa pratica, che mira a "curare" l'allievo straniero, rientra nel filone della *pedagogia compensativa*.

Le classi e le scuole etniche, con programmi dei Paesi d'origine ed insegnanti di madrelingua, rappresentano il quarto grado della scala e si costituiscono in contrapposizione alla *pedagogia compensativa*. Esse declinano verso il versante *culturalista del relativismo*, come attesta il caso di via Quaranta a Milano.

Al quinto grado c'è la svolta verso un orientamento più marcatamente interculturale, delineato dall'esigenza di un rinnovamento culturale che passa attraverso la revisione degli atteggiamenti negativi nei confronti degli altri per cui si richiede un'analisi psico-sociale centrata sui fattori di tensione, come i conflitti ed i pregiudizi. Questa posizione implica una riflessione antropologica sull'immaginario culturale, per prendere coscienza degli atteggiamenti eterofobici che ostacolano la costruzione di una nuova società.

Le proposte che intervengono nelle soluzioni curricolari sono tutte al sesto grado e sono rivolte indistintamente a tutti gli allievi: esse investono le conoscenze disciplinari, per cui fuoriescono dall'estemporaneità ed occasionalità e diventano prassi specificamente scolastiche. Tuttavia in ambito curricolare occorre distinguere una serie di livelli.

Un primo livello è quello della "soluzione giustappositiva", che consiste nell'aggiungere alle materie già presenti nel curriculum una in più, specificamente destinata allo scopo. Si propende per le attività pro-sociali che servono a gestire la relazione, ad educare alla convivenza, magari attraverso l'Educazione Interculturale, collocata oltre l'orario standard, affidata ad un insegnante interno, liberato da altri carichi, o ad esperto esterno o al mediatore culturale. Nasce così la pedagogia dell'*etichetta* ovvero della *piccola etica* con una deriva verso la psicologia sociale.

Un secondo livello è l'adozione di una metodologia critica che attraversa tutte le discipline e che tende a sviluppare una sensibilità interculturale mediante il cooperative learning, il problem solving, il decentramento cognitivo ed altre procedure euristiche. Si insegnano meglio le discipline e ci si avvia a potenziare l'attitudine al dialogo e al negoziato etico, ma non si rinnovano i saperi.

Un terzo livello è quello della "materia ospite". Ci si dirige verso le discipline che sono alla periferia del curriculum come ad esempio gli Studi Sociali o l'Educazione Civica ovvero quelle discipline che non hanno ore proprie, non hanno un voto e lasciano intatto il curriculum delle materie "forti" (italiano, matematica, storia, geografia). Tali "materie periferiche" si caricano delle problematiche interculturali come i Diritti Umani, con particolare riferimento ai Diritti sociali delle minoranze, dei migranti, dei rifugiati e in generale dei popoli e dell'etnie.

Un quarto livello, tentato a livello nazionale negli USA, è quello della soluzione "oltre il canone" che come dice la formula punta ad una revisione culturale delle discipline, tutte marcatamente etnocentriche, con particolare attenzione verso quelle fortemente identitarie come la lingua, la letteratura, la storia, la geografia e la matematica. Questa via in Italia -a ragione delle difficoltà che comporta- è presente solo in qualche esperienza locale, ma non è affatto diffusa e ciò comporta il permanere di un forte disagio come attesta il caso torinese della scuola di San Salvario. Qui, nonostante tutte le innovazioni scolastiche legate alla forte presenza di immigrati nel quartiere, si è registrato quest'anno un preoccupante fenomeno sociale: i genitori degli autoctoni, e degli stessi immigrati, hanno ritirato le iscrizioni dei loro figli da una scuola considerata un modello di innovazione interculturale. Una possibile diagnosi di questo allarmante fenomeno è da collegare allo schema delle pratiche interculturali scolastiche, con particolare riferimento alla progressione che va dal grado della festa a quello di una revisione curricolare che non entra tuttavia in merito alla revisione delle discipline: queste pratiche sono sicuramente importanti e necessarie, *ma non bastano per costruire una nuova cultura comune fra diversi e per sostenere un progetto di una società cosmopolita e coesa*. Le buone pratiche che rientrano nella progressione dall'1 al 6, e che, all'interno del 6, vanno dal livello 1 al 3, risultano insufficienti in quanto tutte hanno in comune il permanere di una *mission* della scuola monoculturale, espressione del perdurare di un canone nazionale etnocentrico, autoreferenziale, sociocentrico. Il canone fortemente italo-centrico, legato al disegno ottocentesco del De Sanctis di formazione della coscienza nazionale, determina tuttora la selezione dei saperi della nostra scuola con la funzione di costruire la dimensione identitaria del popolo italiano. Tale canone legittima alcuni soggetti collettivi che fanno riferimento alla nostra cultura e alle tradizioni locali ed esclude le minoranze, i non-cittadini, le "culture altre", in contrasto con il canone richiesto dalla nuova società globale, ovvero con un canone storicizzato ed attento ai nuovi bisogni dell'homo migrans, aperto alle istanze plurali, esplicito e rinegoziabile, sensibile alla geografia e alla storia delle diverse culture e orientato a costruire l'arte dell'incontro, attraverso la cultura dello scambio, del meticciamento e della creolizzazione. In una società policentrica si continua a contrapporre Occidente/Oriente; Nord/Sud; Centro/Periferia in modo dualistico senza capire che il computer, la rivoluzione telematica, la società globale hanno generato un flusso di relazioni e un diverso modo di pensare, scrivere, vivere a sostegno del recupero della *coscienza di specie*, richiesta dall'etica del terzo Millennio, dove la minaccia del nucleare e di una catastrofe ambientale, ancor più urgentemente della stessa società multi-etnica, esige la ritrovata unità del genere umano, la cui tutela e qualità della vita dipendono da un forte senso di interdipendenza e di corresponsabilità. L'Educazione Interculturale non è dunque un problema che riguarda gli immigrati. In realtà sta cambiando il mondo, stiamo cambiando noi, ma non abbiamo le categorie in grado di rappresentare le trasformazioni attuali, perché le nostre e le altrui categorie sono autoreferenziali. Non basta *fare bene scuola (innovazione metodologica: laboratori, cooperative learning, ...)*, ma occorre rivedere il curriculum e le discipline: la questione è legata ad un problema di *identità* e le identità a scuola si formano con i saperi. La nuova identità si alimenta con la presa di coscienza che le culture, i linguaggi, le storie individuali e collettive, in continua elaborazione, sono da rileggere nel confronto costante con l'altro e con l'altrove, nella convinzione che ogni identità si costruisce in una dinamica di reciproche interrelazioni. Ciò impegna nella revisione dei concetti disciplinari. Assunto poi questo criterio assiologico occorre interrogarsi su quale sia il contenuto pedagogico

dell'insegnamento ovvero quali oggetti culturali costituiscano la ragione sociale del lavoro dell'insegnante. Urge capire quali significati esprimono i concetti di *popolo, uomo, cultura, stato, sviluppo ecc.* sapendo che attraverso questi saperi disciplinari e curricolari passano le rappresentazione delle identità individuali e collettive che formano sentimenti, emozioni, modi di sentire e di relazionarsi orientati a costruire l'etica del III Millennio. Occorre rileggere i saperi scolastici ricostruendo il loro processo socio-genetico e psico-genetico di formazione: *Che tipo di sapere è stato? Quali conoscenze e tecniche ha generato? Secondo quali metodologie si è costituito? Con quali altri saperi si è associato? Come è cambiato nel tempo? Quali influenze ha esercitato nella società? Quale ruolo formativo assume rispetto al compito di sviluppo degli alunni?* Questa metacognizione risulta indispensabile per qualificare le effettive competenze professionali e disciplinari dei docenti di oggi, chiamati a rispondere della padronanza epistemologica della disciplina, della conoscenza storica della sua evoluzione, della sua pregnanza interdisciplinare, del suo valore educativo-formativo. Si ragioni, ad esempio, sul concetto di popolo. Nei manuali di storia e di geografia questo termine è ancora associato alle categorie di una rigida identità nazionale, in quanto i requisiti di formazione del concetto prevedono -oltre la componente territoriale- anche l'unità di "*sangue, lingua ed altare*" in piena armonia con il paradigma ottocentesco di marca manzoniana. Tuttavia lo studio del processo storico del concetto di popolo (W. Pohl 2001) attesta che nell'Alto Medioevo un popolo era di solito un aggregato di gente di origine disparata che non parlava nemmeno la stessa lingua. Alcuni Franchi parlavano in "lingua romana", altri in "lingua teodisca" e a definire un popolo erano delle esperienze condivise quali una guerra vittoriosa al seguito di un capo carismatico o lo stanziamento in uno stesso territorio. I Franchi si sono costituiti come popolo raccogliendo sullo stesso territorio soggetti di diverse identità etniche. Queste ultime, tra l'altro, alla luce degli studi storici risultano essere costruzioni culturali che non vengono date una volta per tutte, ma che devono essere sempre aggiornate. La ricostruzione del termine permette di rielaborarne il senso a seconda dei bisogni formativi degli allievi. In una società multietnica occorre chiedersi quale concetto di popolo risponda meglio alla scelta di formare identità interrelate. Da ciò consegue che nella professionalità dell'insegnante rientra una riflessione sulle conoscenze accademiche che vanno non solo sempre aggiornate ed approfondite, ma anche rielaborate in termini pertinenti alla loro destinazione. Questo nuovo sguardo culturale richiede investimento nella ricerca scientifica, collegamento tra scuola e ricerca universitaria, formazione e aggiornamento disciplinare dei docenti in chiave interculturale, riconoscimento della professionalità competente.

3) PROGETTO "OLTRE L'ETNOCENTRISMO".

Il progetto pluriennale "Oltre l'etnocentrismo" promosso da ANSAS (ex IRRE Marche) e CVM ha fatto proprie queste esigenze. Assunta la nuova *mission* attraverso le finalità educative orientate a valorizzare la dignità incondizionata della persona, l'interdipendenza e la corresponsabilità, bisogni-valori che richiedono una rivoluzione culturale, i coordinatori del progetto si sono rivolti alla ricerca universitaria per organizzare seminari e per avere dei *reading*, ovvero dei materiali grigi, pagine antologiche centrate sul riconoscimento della condizione *migrante* non solo come carattere di tutte le culture, ma anche come elemento *specificante l'essere umano*. Il collegamento tra scuola e ricerca universitaria ha permesso di garantire la formazione e l'aggiornamento disciplinare dei docenti che hanno avuto la possibilità di rivedere i saperi etnocentrici delle loro discipline attraverso l'analisi dei libri di testo e la costruzione di repertori, cataloghi e matrici curricolari. Questa sperimentazione ha visto l'interazione tra accademia e scuola di base, distinguendo il ruolo del ricercatore da quello del docente: al primo il compito di scrivere pagine inedite, al secondo quello di mediare didatticamente i nuovi saperi, prendendo coscienza della specificità della propria professionalità, le cui qualità e competenze risiedono nell'abilità di tradurre i saperi della scienza in saperi *insegnabili*, rispettando quella rigosità scientifica che esige una stretta *coerenza tra finalità, saperi, metodi e strumenti*. I risultati del progetto "Oltre l'etnocentrismo", in parte documentati, si sono riversati in attività d'aula, offrendo un modello di riferimento da sottoporre alla riflessione di chi intende attivare una sperimentazione in chiave interculturale e le cui *mosse didattiche* possono essere così schematizzate:

- 1) Motivare la scelta dell'oggetto culturale in relazione al grado di innovatività, rilevanza disciplinare e pregnanza interculturale (analisi del materiale/reading);
- 2) Ridefinire il concetto etnocentrico attraverso categorie generali e libere dal contesto a cui gli eventi inevitabilmente rimandano (concetto gloco-locale attraverso una *mappa concettuale* caratterizzata dal "genere prossimo" e dalla "differenza specifica" secondo parametri di uguaglianza e differenza intrinseci all'educazione interculturale);

- 3) Rendere significativo l'itinerario didattico attraverso le finalità educative interculturali individuate nel valore incondizionato della persona, nell'interdipendenza e nella corresponsabilità che collegano l'oggetto culturale ai bisogni formativi dell'allievo della nuova società cosmopolita;
- 4) Rilevare i processi di concettualizzazione "spontanea" degli allievi nei confronti dell'oggetto culturale e permettere loro la decostruzione delle rappresentazioni mentali e sociali nel rispetto del valore intrinseco della persona, messa al centro del processo di insegnamento-apprendimento (apprendere il rispetto essendo rispettati - conversazione clinica - matrice cognitiva- compito di apprendimento secondo il modello della Didattica per Concetti cfr. Damiano E. 1994- 2007);
- 5) Articolare il progetto esecutivo dell'attività didattica per: a) far prendere coscienza agli allievi delle loro rappresentazioni relative all'oggetto culturale; b) spaesare ed empatizzare attraverso la presentazione di altri punti di vista; c) sistematizzare le conoscenze acquisite in un processo di costruzione che raccorda il nuovo con il noto attraverso il dialogo, l'argomentazione e la negoziazione.(blocco di senso antropologico; blocco di senso critico; blocco di senso sistematico).
- 6) Responsabilizzare attraverso un'azione di *metacognizione, transfert e problem solving* con la possibilità di incidere *sugli atteggiamenti e sui comportamenti* (competenza).

L'esperienza d'aula ha consentito una riflessione che, nell'interazione con i ricercatori e docenti universitari, ha permesso di delineare delle ipotesi di matrici curricolari di geografia e di storia. Queste, costruite con saperi declinati in chiave non etnocentrica (saperi al di là dell'occidente), rappresentano una proposta in fieri da sottoporre alla riflessione di quanti stanno lavorando per nuovi progetti educativi a misura della nuova cittadinanza cosmopolita.

Bibliografia di riferimento

- Damiano E. (a cura di), *Insegnare con i concetti. Un modello didattico fra scienza ed insegnamento*, SEI, Torino, 1994.
- Develay M., *Savoirs scolaires et didactique des disciplines*, ESF Paris 1995.
- Damiano, E. (a cura di), *Homo migrans. Discipline e concetti per un curriculum di educazione interculturale a prova di scuola*, Franco Angeli, Milano 1998.
- Damiano E. (a cura di), *La sala degli specchi. Pratiche scolastiche di educazione interculturale in Europa*, Franco Angeli, Milano 1999.
- Pohl W., *Le origine etniche dell'Europa*, Viella, Roma 2001.
- Cipollari G.,Portera A. *Cultura, Culture. Intercultura. Analisi in chiave interculturale dei libri di testo della scuola primaria*, Coop. MAGMA, Pesaro 2004
- Damiano. E., *Il sapere dell'insegnare*, F. Angeli, Milano 2007.
- Brunelli C.,Cipollari G.,Pratissoli M., Quagliani M.m, *Oltre l'etnocentrismo:i saperi al di la dell'occidente*, EMI,Bologna 2007