



Si ringrazia per la sensibilità



Elisabetta Biffi - Marco Bricco - Duccio Demetrio - Graziella Favaro

Dasantila Hoxha - Vittorio Lannutti - Mario Mapelli

Elisabetta Micciarelli - Vinicio Ongini - Edgar J. Serrano

Eide Spedicato Iengo

Incontrarsi nello spazio dell'accoglienza

a cura di
Dasantila Hoxha - Vittorio Lannutti

Finito di stampare nel mese di giugno 2014

Casa Editrice Tinari
Contrada Fonte Grande, 30
66010 Villamagna (Ch)
info@tinari.it

ISBN 978



Indice

Saluto di S.E. Prefetto di Chieti <i>Fulvio Rocco de Marinis</i>	pag. 7
Premessa di <i>Luciano Conti, Isabella Bellinello</i>	pag. 9
Introduzione di <i>Dasantila Hoxha</i>	pag. 13

PARTE I

Dall'insularità culturale alle prospettive "accoglienti"	pag. 17
<i>Eide Spedicato Iengo</i>	
L'approccio autobiografico per un'educazione interculturale a scuola	pag. 31
<i>Duccio Demetrio, Elisabetta Biffi, Mario Mapelli</i>	
"È la lingua che ci fa uguali". L'italiano L2 nella scuola dell'inclusione	pag. 57
<i>Graziella Favaro</i>	
I "vantaggi" della scuola multiculturale	pag. 89
<i>Vinicio Ongini</i>	
Rileggere l'accoglienza	pag. 99
<i>Elisabetta Micciarelli</i>	
L'impiego del teatro e dei linguaggi artistici come strumenti per favorire l'inclusione	pag.119
<i>Marco Bricco</i>	
La scuola che cambia. Contesti formativi multiculturali e apprendimento cooperativo	pag. 125
<i>Edgar Serrano</i>	

PARTE II

L'accoglienza tra eccellenze e profonde lacune. La ricerca	pag. 139
<i>Vittorio Lannutti</i>	
Bibliografia di riferimento	pag. 207
Note biografiche	pag. 214

Saluto del Prefetto

Questa pubblicazione completa il percorso che ha reso operativo il progetto promosso dalla Prefettura di Chieti e denominato **“Piano provinciale per l'accoglienza nelle scuole”** e, nel contempo, contribuisce in modo concreto e altamente competente a consolidare, sviluppare e sostenere quel ricco programma di iniziative avviato da tempo dal Consiglio Territoriale per l'Immigrazione con particolare attenzione all'inclusione dei minori migranti e all'educazione interculturale.

Viviamo un momento in cui è necessario prospettare e promuovere interventi a medio e lungo termine, dove le nostre comunità assumano il ruolo di luoghi nei quali realizzare il confronto e l'integrazione, costruendo nuovi modelli di convivenza e di coesione sociale per inserire l'immigrazione dentro un progetto di crescita civile ed economica.

Decisivo è il ruolo delle istituzioni scolastiche e delle amministrazioni locali per la diffusione di una cultura solidale, rispettosa delle diversità e della convivenza pacifica tra culture, religioni e civiltà differenti.

La scuola rappresenta un luogo centrale di socializzazione, è qui che si esprimono e per molti aspetti si costruiscono anche modelli di convivenza e di riconoscimento reciproco, che poi sono destinati in qualche modo ad avere effetti per tutto il resto della vita dei ragazzi.

È dalla scuola che parte l'accoglienza e si avviano l'integrazione e il dialogo interculturale. È nella scuola che si educa al rispetto reciproco, che si abbattano le barriere, le diffidenze e l'intolleranza, che si fa della diversità non un problema ma una ricchezza.

Attraverso l'istituzione scolastica non solo si svolge un ruolo educativo e formativo nei confronti dei giovani, ma si veicolano elementi di stimolo e riflessione anche nei confronti delle loro famiglie, e così si induce a ricordare come nelle nostre recenti radici storiche è incardinata la vita di tanti cittadini italiani migranti in terre lontane e che hanno sofferto le durezze e le privazioni di quegli esodi.

Ma le politiche scolastiche si devono collegare e armonizzare con le più ampie politiche per l'inclusione e per la cittadinanza, capaci di confrontarsi

intelligentemente e seriamente con i problemi del tempo che viviamo e quei processi di globalizzazione, immigrazione e multiculturalità che mettono alla prova, ma possono anche esaltare, il nostro livello di civiltà oltre che il nostro spirito di umanità.

Con l'auspicio che la Guida sia un ulteriore tassello di un sistema coordinato e condiviso di nuove strategie di inserimento degli alunni stranieri, ringrazio vivamente quanti hanno collaborato alla realizzazione di questo progetto, certo dei positivi riscontri che l'impegno di tutti sarà capace di produrre.

Fulvio Rocco de Marinis
Prefetto di Chieti

Premessa

La complessità del fenomeno migratorio, in continua e rapida evoluzione, impone a chi è chiamato ad esprimere le proprie responsabilità istituzionali sul territorio la necessità di "conoscere bene per governare meglio".

Il mosaico della presenza immigrata in Italia in continuo cambiamento e la rapidità delle dinamiche che lo rappresentano, più che la sua dimensione assoluta, hanno determinato l'esigenza di disporre di strumenti di osservazione permanenti, che, espressione dei diversi soggetti istituzionali e sociali, consentano la costruzione di un sistema integrato di conoscenze indispensabile per la programmazione di efficaci politiche di intervento a livello locale e nazionale.

In questo quadro trovano la loro naturale collocazione i Consigli territoriali per l'immigrazione, sensori privilegiati voluti dal legislatore come unità ponte tra la realtà dell'immigrazione e l'ambiente sociale di riferimento, veicoli di collaborazione tra Stato e società civile ai fini della ricomposizione in una visione unitaria del fenomeno.

Tali strumenti, rispondendo alla necessità di interpretare un fenomeno in continua evoluzione, permetteranno di adeguare le scelte politiche ai bisogni reali, imponendo uno sviluppo dei processi di inclusione sociale, presupposto indispensabile per la governabilità del fenomeno migratorio.

I Consigli risultano composti da rappresentanti degli uffici periferici dell'Amministrazione centrale, delle Regioni, degli Enti locali, delle organizzazioni sindacali e delle associazioni di categoria, ma anche da esponenti di associazioni rappresentative degli stranieri e da soggetti a vario titolo coinvolti in tema di soccorso, supporto o assistenza agli immigrati. Ai Prefetti, secondo quanto disposto dall'art. 57 del DPR 31 agosto 1999 n. 394 e dal DPCM 18 dicembre 1999, spetta il compito di presiedere i Consigli, garantendo l'efficace coordinamento fra i soggetti chiamati ad attuare il principio, di rilevanza costituzionale, di leale collaborazione.

Questa composizione articolata e plurale, riflette la policromia delle conoscenze e delle competenze necessarie alla gestione del fenomeno migratorio e garantisce un imprescindibile momento di raccordo dei vari segmenti istituzionali e sociali che sono chiamati ad operare, in un clima di dialogo co-

struttivo, verso un obiettivo primario: la promozione e il coordinamento di iniziative tese a favorire i processi di inclusione degli immigrati nel tessuto sociale ed economico di nuovo inserimento.

Questo è lo spirito che ha permeato le intenzioni del legislatore nell'emanazione delle norme riguardanti i Consigli territoriali nei quali l'intensa collaborazione tra Enti Locali, Prefetture, associazioni di categoria e terzo settore, hanno prodotto e continuano a produrre risultati concreti. Infatti in sede locale compiono monitoraggi, promuovono iniziative e formulano proposte attraverso la collaborazione interistituzionale. La loro funzione è considerata strategica per una politica organica in materia di immigrazione.

Nella quasi totalità dei Consigli sono stati adottati modelli organizzativi riconducibili all'idea generale di costituire al proprio interno commissioni tematiche riguardanti per lo più lo sportello unico e la semplificazione amministrativa, l'alloggio, l'inserimento lavorativo, la formazione professionale, la formazione degli operatori, l'accesso ai servizi socio-sanitari, l'inserimento scolastico e i servizi rivolti ai minori, il dialogo interreligioso. Nello specifico all'interno del Consiglio territoriale della Prefettura di Chieti è stato voluto fortemente sia dai componenti del Consiglio medesimo che dal Sig. Prefetto l'istituzione di un gruppo tematico che si adoperasse per raccogliere le buone prassi in materia di accoglienza e inclusione dei cittadini immigrati con particolare attenzione ai minori stranieri ed al loro inserimento scolastico e sociale.

Tale gruppo, chiamato Comitato buone prassi, istituito formalmente con decreto prefettizio, è costituito da rappresentanti della Regione, dell'Amministrazione provinciale, dell'Ufficio Scolastico Provinciale e del Comune di Ortona.

Le attività del gruppo in questione hanno preso come riferimento l'esperienza dell'ambito Ortonese dove da diversi anni si è sperimentata una forte sinergia con le istituzioni scolastiche finalizzata all'inserimento e all'integrazione degli studenti migranti, nell'ottica del superamento delle situazioni di emergenza e del consolidamento di politiche attive di dialogo interculturale e di garanzia del diritto all'istruzione.

Di seguito alla formalizzazione del menzionato Comitato è poi scaturito un protocollo d'intesa, "Protocollo per l'accoglienza e lo sviluppo interculturale", tra la Prefettura e l'Ufficio Scolastico Provinciale, stipulato in data 7 dicembre 2010.

Nel protocollo è stata prevista la predisposizione di un "Piano provinciale per l'accoglienza degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale", elaborato dal citato Comitato per le buone prassi ed approvato nella riunione del 5 maggio 2011 dallo stesso Consiglio territoriale per l'immigrazione. Il menzionato Piano provinciale è lo strumento che definisce le priorità di in-

tervento mirando a rispondere in modo unitario a bisogni ed esigenze degli alunni migranti presenti nel territorio, mediante

1. la conoscenza del fenomeno migratorio in ambito scolastico ed extra-scolastico,
2. il coordinamento tra le istituzioni, enti e associazioni attraverso la diffusione di buone prassi e lo sviluppo di azioni integrate;
3. lo sviluppo e/o implementazione delle reti locali delle scuole e dei soggetti operanti nel settore;
4. la creazione della Commissione Tecnico scientifica;
5. la comunicazione, documentazione e diffusione dei risultati.

Tutto questo cammino è stato propedeutico al progetto, predisposto dalla Prefettura di Chieti, dal titolo "**Piano provinciale per l'accoglienza nelle scuole**", approvato e finanziato dal Direttore Centrale per l'Immigrazione e l'Asilo del Dipartimento per le Libertà Civili e l'Immigrazione del Ministero dell'interno, quale Autorità Responsabile del Fondo Europeo per l'Integrazione dei cittadini dei Paesi Terzi.

In data 14 settembre 2011 è stata sottoscritta la dichiarazione d'impegno tra la citata Autorità responsabile del Fondo Europeo e la Prefettura di Chieti nella persona del Prefetto quale Soggetto Responsabile dell'attuazione del progetto.

La finalità del progetto è proprio quella di creare e coordinare una rete stabile di soggetti che lavorino in maniera coerente per facilitare l'inserimento dei ragazzi immigrati in ambito scolastico ed extrascolastico.

Gli obiettivi, infatti, che si sono perseguiti con il progetto sono il sostegno e lo sviluppo del rapporto di collaborazione fra gli Istituti scolastici e il territorio, per ricercare nuove strategie di inserimento degli alunni stranieri e la promozione di percorsi di educazione interculturale attraverso il pieno coinvolgimento di tutti gli attori preposti a tali finalità.

Dott. *Luciano Conti*, responsabile del progetto
Dott.ssa *Isabella Bellinello*, coordinatore del progetto

Il territorio della Provincia di Chieti, da più di un decennio, è interessato da un consistente flusso migratorio, in seguito al quale l'incidenza di alunni di origine non italiana ha registrato una crescita continua anche se in modo disomogeneo sul territorio. I minori, figli degli immigrati rappresentano per la nostra società un elemento di sfida e di cambiamento, mettono in evidenza contraddizioni e nodi problematici delle politiche di accoglienza e integrazione. Analizzare il fenomeno comporta interrogarsi sul futuro di questo Paese, sulla promozione di nuove politiche di integrazione e la costruzione di nuovi percorsi di coesione sociale. Parlare di minori di origine non italiana significa, dunque, non solo affrontare un fenomeno divenuto centrale e destinato ad ampliarsi, ma anche definire una nuova prospettiva attraverso cui leggere contesti decisivi per l'educazione interculturale, sia istituzionali che extrascolastici.

Il progetto "Piano Provinciale per l'accoglienza nelle scuole", elaborato dalla Prefettura di Chieti in rete con l'Ufficio Scolastico Regionale – Ufficio VI – Ambito Territoriale di Chieti, nasce come risposta operativa alla necessità di un intervento coordinato, capace di mettere a sistema le risorse, i percorsi, le conoscenze maturate dai diversi soggetti istituzionali che, con competenze e responsabilità diverse, operano sul campo.

La realizzazione del progetto è partita da un'attenta analisi dei fabbisogni espressi dal territorio, rilevati attraverso due indagini e il confronto tra docenti, dirigenti scolastici e operatori sociali con riferimento ad alcuni ambiti di azione, quali *accoglienza scolastica, didattica della L2, relazioni, accoglienza extrascolastica*. Si è scelto di ricorrere ad una metodologia integrata e costruire un piano di lavoro composto da 2 *focus group* e da un'indagine realizzata attraverso la somministrazione di questionari che hanno visto la partecipazione di 76 scuole e 11 ambiti territoriali. L'analisi dei focus group, realizzati nella prima fase della ricerca, ha consentito di isolare le aree concettuali e di selezionare gli *items* utilizzati nella seconda fase per la costruzione dei questionari.

L'indagine conoscitiva in ambito scolastico ha avuto la durata di circa un anno e si è articolata tra il secondo semestre del 2011 ed il primo semestre

del 2012. I focus group sono stati realizzati con docenti e dirigenti scolastici di alcune scuole della provincia e hanno consentito la raccolta di valutazioni, esperienze e orientamenti utili alla lettura delle azioni e strategie messe in atto per l'integrazione degli alunni di origine non italiana. Sono stati affrontati i seguenti temi: l'accoglienza e l'inserimento in corso d'anno, la facilitazione all'apprendimento dell'italiano L2, l'alleanza pedagogica scuola-famiglia, la formazione dei docenti, i compiti e le funzioni delle istituzioni educative e le strategie per una migliore integrazione.

Nella parte riguardante la mappatura in ambito extrascolastico è stata realizzata una ricognizione delle strutture e degli enti coinvolti a vario titolo nell'erogazione di servizi per l'inclusione sociale dei minori stranieri e l'individuazione delle organizzazioni del terzo settore o privato sociale impegnate a favore del target specifico di riferimento, nei singoli ambiti territoriali. È apparso essenziale predisporre un questionario che focalizzasse l'attenzione sui bisogni dell'utenza e sulle criticità rilevate, al fine di ottenere, a conclusione dell'indagine, indicazioni utili ad orientare l'azione programmatica degli enti locali e della Regione Abruzzo sia per i Piani di Zona che per altri eventuali progetti. I questionari sono stati somministrati ai referenti dell'Area Immigrazione (o in assenza ad un referente dell'Ufficio di Piano) individuati al fine di garantire una rilevazione quanto più possibile completa ed esaustiva, puntando ad ottenere informazioni e suggerimenti da parte degli operatori del settore che sono quotidianamente coinvolti nell'attuazione di iniziative e nell'erogazione di servizi per l'inclusione degli immigrati.

Tra le prime azioni strategiche del progetto spicca l'istituzione della *Commissione tecnico scientifica*, un gruppo di lavoro interistituzionale composto da rappresentanti dell'Ufficio Scolastico Regionale – Ufficio VI – Ambito Territoriale di Chieti, della Regione Abruzzo, della Provincia di Chieti, della Prefettura di Chieti e degli Enti locali con funzioni di analisi dei fabbisogni territoriali, individuazione delle macro aree di azione e verifica degli obiettivi raggiunti. Tale azione è stata seguita dalla creazione del *Tavolo interistituzionale* quale osservatorio permanente del processo di inclusione dei minori migranti nel nostro territorio e composto da dirigenti scolastici, rappresentanti dell'Ufficio Scolastico Regionale – Ufficio VI – Ambito Territoriale di Chieti e della Prefettura di Chieti. Il lavoro integrato tra i due gruppi interistituzionali e la collaborazione con altri soggetti del territorio ha reso possibile la diffusione, in tutte le scuole del territorio, del *Protocollo per l'accoglienza e lo sviluppo interculturale* e del *Piano Provinciale per l'accoglienza* quali documenti cardine per la definizione di prassi condivise in materia di accoglienza dei minori di origine non italiana.

Applicando la metodologia del lavoro di rete sono state realizzate delle azioni mirate ad individuare e promuovere le buone prassi in materia di accoglienza, integrazione e dialogo interculturale. Tra le più significative spiccano:

- l'Istituzione di un concorso a premi per i migliori progetti sull'accoglienza e il dialogo interculturale realizzati dalle scuole in tutto il territorio provinciale;
- la creazione di un sito web dedicato al progetto (www.paschieti.org) con la funzione di uno spazio riservato alle scuole, enti, istituzioni per diffondere le iniziative esistenti e far confluire esperienze, progetti, idee e buone prassi.

Sono stati altresì organizzati percorsi formativi rivolti a docenti, dirigenti e operatori scolastici con l'obiettivo di fornire, da un lato, strumenti e strategie per l'accoglienza e l'inserimento scolastico degli alunni di origine non italiana e dall'altro suggerimenti e proposte su come valorizzare i potenziali di innovazione che questi alunni portano con sé nella scuola di oggi.

Anche il presente lavoro intende essere un contributo in questa direzione. Partendo dall'esperienza dei percorsi formativi realizzati nell'ambito del progetto si propone di rispondere ad alcuni tra gli interrogativi più comuni che gli insegnanti si pongono circa le modalità e le strategie migliori per accogliere gli alunni stranieri e facilitare l'apprendimento nelle classi multiculturali.

Il testo propone nella prima parte contributi teorici, riflessioni e materiali che offrono spunti da sviluppare nel lavoro interculturale.

Il primo capitolo si apre con una riflessione teorica su concetti come etnocentrismo ed egocentrismo, l'identità culturale, la mediazione e l'orizzonte negoziale. Si invita ad esperire quell'espressione di comunità che riduce la lontananza e promuove il linguaggio dell'incontro.

Nel secondo capitolo si mettono in luce le opportunità relative all'utilizzo dell'approccio autobiografico come pratica formativa e di ricerca continua. Si propongono una serie di riflessioni e suggerimenti operativi per accompagnare i docenti a riconoscere nel proprio operato le buone prassi e trasformare la scuola in una comunità narrativa consapevole.

Nel terzo capitolo, si affronta il tema dell'apprendimento/insegnamento dell'italiano come *lingua seconda* in un contesto definito da punti di forza e criticità della scuola multiculturale di oggi. Seguono stimolanti riflessioni, proposte operative e buone pratiche da diffondere e portare a sistema.

Il quarto capitolo presenta un quadro aggiornato sugli alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole italiane: quantità, percentuali, provenienze,

neo arrivati, nati in Italia, confronto con altri Paesi europei, con alcune annotazioni sulla percezione del fenomeno. Viene proposto, attraverso alcune parole chiave, un "decalogo" dei possibili vantaggi della dimensione plurilingue e multiculturale.

Nel quinto capitolo vengono forniti degli elementi di riflessione attorno al vasto tema dell'accoglienza attraverso un excursus storico del cambiamento del fenomeno migratorio in relazione alla scuola. Vengono, inoltre, enucleate alcune tappe della panorama legislativo e si suggerisce una checklist di autovalutazione della scuola.

Si prosegue nel sesto capitolo con una descrizione sintetica ed efficace di alcuni principi teorici e metodologici circa l'impiego del teatro e dei linguaggi artistici come strumenti per favorire l'inclusione nella pratica educativa.

Si conclude la prima parte del testo con un capitolo dedicato alle metodologie del *cooperative learning* e del suo utilizzo in contesti formativi multiculturali. Il *cooperative learning*, basato sul concetto di interdipendenza positiva viene proposto come strumento efficace per favorire la coesione e la collaborazione nel gruppo classe.

Nella seconda parte del testo, lo sguardo si sposta verso lo stato attuale della scuola multiculturale nella provincia di Chieti e si entra nel merito della ricerca condotta in rete con le scuole e gli ambiti sociali. Si descrive lo stato delle cose e si propongono modalità di lavoro e suggerimenti progettuali.

Il testo raccoglie i contributi di Elisabetta Biffi, Marco Bricco, Duccio Demetrio, Graziella Favaro, Vittorio Lannutti, Mario Mapelli, Elisabetta Micciarelli, Vinicio Ongini, Edgar Serrano, Eide Spedicato lengo.

L'augurio è che i suggerimenti e le proposte inserite nel testo possano generare esperienze concrete nelle scuole, accompagnate dalla voglia di metterle a confronto a partire da questa stimolante raccolta di risorse pedagogiche e didattiche.

Dasantila Hoxha
Coordinatore scientifico

Dall'insularità culturale alle prospettive "accoglienti"

Eide Spedicato lengo

Se fai piani per un anno semina grano,
se fai piani per un decennio, pianta alberi,
se fai piani per la vita, forma ed educa le persone
Proverbio cinese, 645 a.C

Dove le nostre verità diventano fragili e mostrano le rughe,
si apre lo spazio in cui coloro che provengono da case,
religioni e culture diverse possono incontrarsi
Franco Cassano, 2001

1. Etnocentrismo/egocentrismo

Nel 1981 Ida Magli, in apertura ad un suo volume dal titolo tanto pertinente quanto trasgressivo *"Alla scoperta di noi selvaggi"*, si serviva di questa riflessione di Leslie White per segnalare quanto sia complesso per l'uomo riflettere sulla propria dimora esistenziale. Questi, scriveva, "ha guardato prima di tutto alle cose che erano più lontane da lui: il cosmo, le stelle, perché erano cose che non lo mettevano in causa come soggetto; mentre si è avvicinato a poco a poco e con timore alla conoscenza di se stesso, tanto che la storia, la sociologia, la psicologia sono, in ordine di tempo, le scienze cui l'uomo si è dedicato per ultimo. Ma soltanto quando siamo arrivati a guardare ben addentro a noi stessi, più o meno nello stesso periodo in cui Freud cominciava ad intravedere nell'inconscio una delle prigioni più forti dell'uomo, ci siamo accorti di una prigione ancora più forte, che è per noi talmente ovvia e naturale quanto l'aria che respiriamo: la cultura. Accorgersi della cultura come di quella rete fittissima di significati, di valori, di norme, di abitudini materiali e spirituali che si è formata prima di noi, e che noi introiettiamo al punto da non saper nemmeno di usarla (così come non ci accorgiamo delle regole grammaticali che reggono il nostro discorso mentre parliamo), significa accorgersi che siamo totalmente prigionieri: dell'inconscio, dentro di noi; della cultura, fuori di noi"¹.

¹ I. Magli, *Alla scoperta di noi selvaggi*, Rizzoli, Milano, 1981, pp. 7-8

Questa lunga citazione riteniamo sia particolarmente adatta ad introdurre questa nota che, avendo per oggetto il tema della convivenza e della integrazione in contesti inter-etnici e multi-culturali, ruota precisamente intorno a questa inquietante realtà-ragnatela. Ma procediamo con ordine.

Della cultura – sistema pluri-significante, flessibile, decisionale², relazionale – che costruisce la nostra concezione del mondo, fornisce le rappresentazioni unitarie e organiche della nostra realtà, disegna la base della nostra identità, si tende nel comune sentire a sottolineare la compattezza e la stabilità. Intesa in questo modo, la cultura definirebbe una struttura monolitica, in cui la conformità e la conservazione costituirebbero i suoi dispositivi segnalatori. Niente di più errato. Nessuna cultura detiene un patrimonio interno sovrano, né può presumere di auto-alimentarsi, ripararsi dall'irruzione dell'alterità, escludere da sé ibridismi e mescolamenti. Ad eccezione di ridottissimi gruppi umani del tutto isolati, tutte le culture sono il prodotto complesso di elementi originali e autonomi e, insieme, di prestiti e innesti. Nessuna realtà culturale, insomma, resta nel tempo identica a se stessa: le transizioni e le trasformazioni fanno parte, per così dire, della sua costituzione, del suo costante ri-modellamento³. Per inciso: senza l'apporto di elementi a sé esterni, la stessa società sarebbe ridotta alla freddezza di un astro. Pertanto, "lungi dall'essere entità unitarie, monolitiche o libere da influenze esterne, le culture in realtà assumono più elementi 'stranieri', alterità e differenze di quante consciamente ne escludano"⁴.

Tuttavia tale consapevolezza non è (non sembra essere) ancora valore quotidiano, diffuso, condiviso. Il che induce a porsi questa domanda: il pensiero occidentale, è in grado oggi (lo è stato in passato) di pensare la *differenza*?

Diciamo subito che fin dalla *polis* greca l'ordine simbolico dell'Occidente ha tentato di comprimere il molteplice nell'uno e di dissolvere in sé ogni diversità, dividendo il mondo in due comparti: da un lato gli Identici che determinavano e detenevano il potere delle norme, dei valori, dei principi; e, dall'altro, gli Altri, i diversi, gli inferiori, nei confronti dei quali venivano attivati limiti, sbarramenti, interdetti. Poi, nel tempo, attraverso lo sviluppo economico, la ricerca scientifica, i successi tecnologici, questa cornice ideologica si è costantemente irrobustita, ha rinvigorito la disposizione etnocentrica originaria e sostenuto l'idea della cultura occidentale come termine normativo assoluto, raccontandola come realtà buona e giusta, che si oppone a realtà ingiuste ed in errore, che vanno assimilate o dalle quali, comunque, ci si deve difendere.

2 La cultura è una costruzione e, dunque, espressione di decisioni.

3 Al proposito forse è opportuno ricordare che la stessa staticità della tradizione è un'illusione, dal momento che questa è un costruito, non un dato; ovvero è un contenitore di eredità sociali che si misura costantemente con quadri categoriali nuovi e diversi, negoziando con loro.

4 E.W. Said, *Culture e imperialismo*, Gamberetti Editrice, Roma, 1998, p. 41

Per dar conto di quanto si afferma, basterebbe ricordare in quali modi si è tradotto l'incontro con le popolazioni native del continente americano, a seguito della scoperta dell'America, che – per inciso – sarebbe più appropriato definire *conquista*. Questa, infatti, "si trasformò ben presto in un'esperienza di sopraffazione e annullamento della cosiddetta alterità indigena da parte di un'identità impavida e avanzata, quella europea"⁵, e trovò avallo e giustificazione in molti autorevoli intellettuali, solidamente eurocentrici a dispetto dell'universalismo della loro riflessione. Non mancarono, ovviamente, coloro che non si riconobbero nelle valutazioni denigratorie degli indigeni e nelle ideologie giustificative dei colonizzatori (si pensi a Giordano Bruno, o a Montaigne, o a Locke, o a Vico, o più tardi, per esempio, ad Herder⁶), ma gli atteggiamenti screditanti e razzisti (accanto al «mito del buon selvaggio», l'altra faccia del dibattito sui "popoli altri") trovarono, nel tempo, molti interpreti e recitarono un medesimo copione che, nel sottolineare la superiorità europea a fronte della inferiorità dei nativi, giustificava anche le più bieche forme di prevaricazione e di violenza. Qui non si vuole in alcun modo ripercorrere la complessa vicenda

5 P. Spina, *La storia velata della conquista dell'America*, Edizioni Tracce, Pescara, 2006, p. 11

6 Ci riferiamo qui alle valutazioni di Giordano Bruno che nel 1584 accusò i conquistadores "di perturbare la pace altrui, violare i patrii geni delle regioni, di confondere quel che la provvida natura distinse, per il commercio raddoppiare i difetti, e aggiungere vizi a vizi dell'una e dell'altra generazione, con violenza propagare nuove follie e piantare l'inaudite pazzie ove non sono" (*La cena delle ceneri*). Oppure alle considerazioni di Montaigne che, in un brano esemplare degli *Essais* (1588), ebbe a scrivere: "Ognuno chiama barbarie quello che non è nei suoi usi; sembra infatti che noi non abbiamo altro punto di riferimento per la verità e la ragione, che l'esempio e l'idea delle opinioni e degli usi del paese in cui siamo. Ivi è sempre la perfetta religione, il perfetto governo, l'uso perfetto e compiuto di ogni cosa"; o a John Locke il quale, nel *Saggio sull'intelligenza umana* (1690), sottolineava il peso dell'ambiente e del contesto per la definizione della categoria della civiltà: "Se voi o io fossimo nati nella baia di Soldania – scriveva – i nostri pensieri e le nostre idee non avrebbero forse oltrepassato quelli grossolani degli Ottentotti che vi abitano; e se il re della Virginia, Apochanchana, fosse stato educato in Inghilterra, forse sarebbe stato un teologo altrettanto esperto e un matematico altrettanto bravo quanto chiunque altro in questo regno". Egualmente distante dalle nebulose mentali all'origine dei miti razzisti dell'Occidente era Giovanbattista Vico, che, nella *Scienza Nuova* (1725) polemizzando con coloro i quali ritenevano senza religione i nativi americani, precisava: "Osserviamo tutte le nazioni così barbare come umane, tutte hanno qualche religione. Né ci accusino di falso i moderni viaggiatori, i quali narrano che i popoli del Brasile, di Cafra e di altre nazioni del Nuovo Mondo vivano in società senza alcuna cognizione di Dio. Queste sono novelle di viaggiatori che procurano smaltimento ai loro libri con mostruosi ragguagli". (Cfr. S. Landucci, *I filosofi e i selvaggi*, Laterza, Roma-Bari, 1972, p. 290). Anche Herder, dal canto suo, nelle *Idee per la filosofia della storia dell'umanità* del 1784, in opposizione a coloro che sottolineavano l'inferiorità dei nativi d'America, ebbe a precisare: "Anche l'abitante della California e della Terra del Fuoco ha imparato a fare archi e frecce e ad usarli; ha linguaggio e concetti, esercizi ed arti che ha imparato, come li abbiamo imparati noi. Pertanto, anch'egli è effettivamente colto e illuminato, ancorché nel grado minimo. La distinzione fra i popoli illuminati e non illuminati, non è dunque una distinzione di specie ma soltanto di grado". (Cfr. G. Cocchiara, *L'eterno selvaggio*, Sellerio, Palermo, 2004, p. 66)

del rapporto storico fra la cultura occidentale e le culture "altre", ma un qualche cenno riteniamo di doverlo richiamare alla memoria, se non altro per precisare che il confronto Identità/Alterità, declinato in versione rigorosamente euro-centrica, ha una storia lunga e accidentata, ed è figlio di un giudizio di valore svalutativo di ogni sistema che non fosse quello occidentale.

Della gerarchizzazione delle razze, della degenerazione che segue al loro mescolamento e della inferiorità degli indigeni americani relativamente alle capacità intellettive, era fermamente convinto, per esempio, un Voltaire. Questi, inscrevendo senza alcuna esitazione nella categoria degli animali, i brasiliani "la cui specie non è ancora giunta a compimento"⁷, ribadiva, da un lato, il peso della razionalità assoluta della civiltà europea, che non solo non riconosceva le ragioni degli sconfitti, ma li rivestiva pure di discredito morale; e confermava, dall'altro, l'uso disinvoltato delle scorciatoie che fanno capo agli stereotipi e ai pregiudizi per valutare i costumi degli uomini di quelle terre lontane.

All'interno di tale cornice, il vocabolo "animale", era non per caso quello più ricorrente nei resoconti sull'alterità indigena. Per esempio, per l'abate Corneille De Pauw,⁸ nei nativi americani (poco più che bestie, appunto, e pertanto ostili alle leggi della società e agli "impacci dell'educazione"), era evidente una stupida, caratteriale insensibilità che si traduceva in fiacchezza e in disattenzione alle istruzioni. Privi di passione, venivano descritti come appena superiori agli animali, solo perché disponevano dell'uso delle mani e della lingua⁹. Dal canto suo, il naturalista George Buffon riteneva, graziosamente, di dover comunque precisare che costoro erano sì animali, quantunque del "rango più elevato"¹⁰. Al dibattito sulla diversità umana concorse anche Immanuel Kant, il quale ribadì che il continente americano era abitato da "una razza non del tutto formata"¹¹ e "dalla forza vitale semispenta"¹², inferiore allo stesso negro. Tale giudizio dispregiativo, tuttavia, non lo trattenne dal condannare le crudeltà seguite alla conquista. Nessuna riabilitazione dei nativi americani si coglie successivamente. Anche per Hegel (il quale si compiaceva della circostanza che negli stati liberi del Nordamerica tutti i cittadini erano uomini di ascendenza

europea¹³) costoro appartenevano ad una razza senza storia, debole, degenerata, inferiore, destinata all'estinzione¹⁴.

Insomma, per queste autorevoli personalità della cultura europea la visione autocentrata (che disinvoltamente, come lo sguardo di Medusa, pietrificava l'altro in una identità assoluta, inferiore, imm modificabile) attribuiva il protagonismo della storia e del progresso esclusivamente e inderogabilmente alla cultura europea, in quanto forma di umanità universale¹⁵.

2. Noi e gli Altri

Quanto appena brevemente accennato precisa, dunque, che la forte irruzione dell'Alterità nell'immaginario occidentale a seguito della scoperta del Nuovo Mondo servì, oltre che a razionalizzare e giustificare la conquista europea, ad interpretare il cammino dell'umanità come un racconto lineare, gestito da *vincenti giusti e buoni* che riservano agli altri, i *perdenti e in errore*, identità inferiori, imperfette, non umane. Pertanto, essendo tali, li si sterminava o li si schiavizzava; talora li si osservava con lo sguardo del collezionista di rarità; raramente ci si impegnava a conoscerli¹⁶; comunque si tendeva ad assimilarli. La concezione basata sulla polarità Noi-Loro, differenza-ineguaglianza (o, che è lo stesso, su quella Amico-Nemico) non prevedeva spazi di riconoscimento e di legittimità delle differenze. Insomma, la vocazione pedagogica dell'Occidente era (e per molti versi è ancora) quella di inglobare i diversi ai propri ideali di umanità¹⁷.

13 P. Spina, op. cit., p. 112

14 A. Gerbi, *La disputa del Nuovo Mondo*, Adelphi, Milano, 2000, p. 599. Il pregiudizio verso i nativi del Brasile portò Hegel addirittura ad asserire che la loro degenerazione contaminava anche il canto degli uccelli. Questo il brano: "Quando verrà il giorno in cui nelle foreste del Brasile non risuoneranno più i toni pressoché inarticolati di uomini degenerati, allora anche i piumati canterini produrranno melodie più raffinate".

15 A. Bosi, *Noi-Loro e lo sguardo di Medusa* in G.A. Lucchetta (a cura di), *Rivedendo antichi pregiudizi. Stereotipi sull'Altro nell'età classica e contemporanea*, Troilo Editore, Bomba (Ch.), 2002, pp. 117-128

16 Cristoforo Colombo, per esempio, assimilando la cultura degli indiani alla natura si serviva, per descrivere i nativi, delle categorie che presiedono alla descrizione di questa: indugiava, perciò, soprattutto sulle loro fattezze. "Erano molto ben fatti, con corpi molto belli e volti molto graziosi" (11 ottobre 1492); "Tutti altissimi, gente veramente bella" (13 ottobre 1492). Tale ammirazione si estende, poi, anche al campo morale: "Sono il miglior popolo del mondo e soprattutto il più dolce" (16 dicembre 1492). Ma una conoscenza più da vicino lo indurrà, in seguito, a rivedere questi suoi giudizi e ad utilizzare soprattutto la coppia "buono-cattivo" per descriverli; coppia che, per dirla con Tzvetan Todorov, "non dice niente: non solo perché queste qualità dipendono da un determinato punto di vista, ma anche perché corrispondono a stati momentanei e non a caratteristiche permanenti; non sono il frutto del desiderio di conoscere, ma dell'apprezzamento pragmatico di una situazione". T. Todorov, op. cit., p. 44

17 Sull'argomento si considerino anche i miei, *Dal pensiero autocentrato all'identità plurale. Una nota in margine alla dimensione dell'intercultura* in E. Spedicato lengo, G.C. Di Gaetano

7 Voltaire, A, B, C, p. 585 in *Scritti filosofici*, Laterza, Bari, 1962

8 Il volume di C. De Pauw, *La ricerca filosofica sugli americani* del 1768, ebbe amplissima eco e influenzò, verosimilmente, anche Kant intorno al dibattito sulla diversità umana.

9 C. Acutis, A. Morino (cura di), *L'America dei Lumi*, Edizioni La Rosa, Torino, 1989 in P. Spina, op. cit. p. 87

10 T. Todorov, *Noi e gli altri*, Einaudi, Torino, 2001, p. 118

11 I. Kant, *Delle diverse razze di uomini*, in *Scritti di storia, politica e diritto*, Laterza, Roma-Bari, 2003, p.13-15

12 *Ibidem*, p.15

Ma il presente, che non può non venire a patti con orizzonti culturali diversi, ha bisogno di elaborare nuovi paradigmi conoscitivi e comportamentali. Paradigmi utili a combinare l'uguaglianza con la diversità, a proteggere il senso del sociale senza perdere le qualità dell'individuale, a costruire vocabolari dialogici e forme di relazionalità adeguate a gestire il nuovo con il quale si è chiamati invariabilmente ad interagire. È questa esigenza che suggerisce di rimuovere gli stereotipi che proteggono e rendono il mondo distante e non sperimentato, rileggere la propria storia e gli schemi profondi che l'hanno orientata, rivisitare l'assertività dei propri punti di vista,¹⁸ far propria l'idea che non ogni frontiera è un fronte, aderire alla logica della liminarità che, mentre aiuta ad acquistare un'autonomia visibile e a riconoscere la diversità, denuncia e mette in gogna i vizi di una civiltà troppo compiaciuta della propria immagine. Naturalmente, appoggiarsi ai vocaboli di un umanesimo senza aggettivi non significa abbandonarsi all'abbraccio di una deriva involutiva, allo scompaginamento della riconoscibilità o alla caduta nel disordine e nel disorientamento, quanto dar luogo a relazioni utili a costruire nuove architetture sociali non inceppate sul pregiudizio etnocentrico, sulla sindrome dell'altro, sull'orrore della mescolanza.

Va da sé, tuttavia, che aderire a prassi che postulano il riconoscimento reciproco, non è impresa di poco conto. Il motivo, tanto scontato nel suo enunciato quanto problematico nella sua traduzione pratica, risiede nel fatto che la dialettica identità/differenza, nel momento in cui dispone al riconoscimento e alla definizione del diverso, orienta anche ad interrogarsi sulla propria identità. È questo il nodo più difficile da sciogliere: perché la presenza dell'altro compromette, anche se non lo si vuole, il perimetro della identità e della lettura del mondo di ciascuno. Il processo, come può intuirsi, non si può dare ingenuamente per semplice. Al contrario, è un processo rivoluzionario e complesso. È tale per almeno cinque motivi. Perché esorta ad andare oltre le nicchie consuete di riferimento, le prospettive convenzionali, gli schemi consolidati; perché orienta a non ricavare il senso della propria rassicurante identità sminuendo quella altrui; perché crede nella realizzazione di una ibridazione pacifica fra le culture; perché induce all'impegno di rifare la storia per la comprensione e non per l'oppressione; perché precisa la necessità di una consapevolezza sopranazionale ed

(a cura di), *Saperi e scenari multiculturali*, Troilo Editore, Bomba (Ch.), 1999; e *Nel labirinto dell'intercultura* in G.P. Di Nicola, E. Spedicato Iengo (a cura di), *Il diverso e l'eguale. La percezione degli immigrati negli adolescenti abruzzesi*, Troilo Editore, Bomba (Ch.), 2002

¹⁸ Sulla stabilità dei pregiudizi si invita a leggere il denso testo di Paola Tabet, *La pelle giusta*, Einaudi, Torino, 1997. Il volume, analisi di una ricerca sul pensiero razzista, condotto su settemila alunni delle scuole elementari e medie del nostro paese nel periodo 1991-1997, è un documento di singolare interesse che avvicina alle contraddizioni ed alle ambiguità dei bambini e degli adolescenti nei confronti della diversità.

interculturale, capace di comprendere le nuove dimensioni, per la prima volta effettivamente planetarie, della convivenza umana. Ovviamente non è scontato che tale cambio di ottica costituisca la strategia vincente. È, tuttavia, provato che l'atteggiamento opposto (l'ossessione dell'identità e il disconoscimento dell'altro) è quello che ha prodotto nel tempo il maggior numero di rovine.

3. Nuove nozioni per nuove realtà

“Nessuno oggi è esclusivamente ‘una’ cosa sola. Etichette come indiano, donna, musulmano, o americano sono solo dei punti di partenza che, se per un momento vengono seguiti nell'esperienza vissuta, sono poi presto abbandonati. [...] Gli esseri umani, proprio come forgiavano la propria storia, forgiavano anche le proprie culture e identità etniche. Certo, nessuno può negare la persistente continuità di tradizioni secolari, antichi insediamenti, linguaggi nazionali e geografie culturali, ma non sembra però esserci alcuna ragione, oltre alla paura e al pregiudizio, per continuare ad insistere sulla loro separazione e distinzione, come se fosse questo il fulcro stesso della vita umana. La sopravvivenza in realtà dipende piuttosto dai legami, dalle connessioni tra le cose; per usare le parole di T.S. Eliot, la realtà non può venir privata degli ‘altri echi [che] abitano il giardino’. È più gratificante – e più difficile – pensare in modo concreto e comprensivo, contrappuntistico agli altri di quanto non lo sia pensare esclusivamente a ‘noi’. Ma ciò significa anche non cercare di dominare gli altri, non cercare di classificarli o di inserirli a forza in un ordine gerarchico e, soprattutto, non ripetere continuamente che la ‘nostra’ cultura (o il nostro paese) è la prima fra tutte (o che *non lo è*, per quel che conta)”¹⁹.

Dunque, in un sistema globalizzato come l'attuale e coinvolto sempre più in una sorte comune, disomogeneità, squilibri e contrapposizioni culturali, se non vengono correttamente governati, rischiano di far collassare l'insieme. Sia chiaro: non c'è società o gruppo umano che non mostri espressioni etnocentriche: la difesa della propria identità, che si traduce in differenza rispetto agli altri, è indispensabile per la sopravvivenza dello stesso gruppo o società. Siamo nell'ovvio. Tuttavia, l'ostacolo nasce quando il proprio senso di appartenenza ad un gruppo si trasforma in strumento di svalutazione di ogni altra legittima e differente identità. “In tal caso l'etnocentrismo funzionale, indispensabile per la preservazione dei gruppi umani e delle società, si trasforma in etnocentrismo patologico, affetto dalla sindrome della superiorità e dalla tendenza duplice al disprezzo e al dominio”²⁰.

¹⁹ E.W. Said, op.cit., pp. 367-368

²⁰ ISPES, *Rapporto Italia 1991*, Vallecchi Editore, Roma, 1991, pp. 426-427

Torniamo a ripeterlo, è necessario guardarsi dalla coscienza mitico-fabulatrice che esorcizza le parole della storia e dell'analisi scientifica, e altresì è opportuno sbarazzarsi di quelle appartenenze sacrali al guinzaglio dei fanatismi e dei pregiudizi (in particolare le categorie-feticcio di tradizione e identità) che ostacolano il confronto con la diversità. All'opposto, va prestata attenzione alla nuova configurazione del mondo attuale diventato, che lo si voglia o no, un sistema interattivo in un senso del tutto inedito – l'etnorama²¹ di Arjun Appadurai – che domanda nuove categorie concettuali e nuove modalità comportamentali, nuove immagini del mondo e nuove configurazioni identitarie.

Vale ricordare, a questo punto del discorso, che in passato le relazioni tra gruppi separati erano non solo contenute, ma allacciate con grande fatica e mantenute con forte dispendio energetico²². Le forze della gravità culturale sembravano "sempre più spingere contro la formazione di comunità ad ampio raggio, religiose, commerciali o politiche che fossero, in favore invece di concrezioni di intimità e interessi su piccola scala"²³. All'opposto, oggi, la natura di questo campo gravitazionale si è tanto modificata quanto accelerata. I media creano comunità "senza il senso del luogo"²⁴; il mondo sempre più rimpicciolito oscilla fra omogeneizzazione ed eterogeneizzazione, pensieri meticci e pratiche tradizionali; gli scenari sociali non dispongono più di dimore empiriche e metafisiche e di un solido fondale cui appoggiarsi²⁵; le società opacizzano la

21 La nozione di panorama etnico o etnorama (*ethnoscape*) può aiutare a capire le nuove configurazioni identitarie e i nuovi scenari socio-culturali che qualificano la nostra contemporaneità. Con questo vocabolo Arjun Appadurai intende "quel panorama di persone che costituisce il mondo mutevole in cui viviamo: turisti, immigrati, rifugiati, esiliati, lavoratori ospiti, ed altri gruppi e individui in movimento costituiscono un tratto essenziale del mondo e sembrano in grado di influenzare la politica delle (e tra le) nazioni ad un livello mai giunto prima. Ciò non significa che non ci siano comunità relativamente stabili e reti di parentela, amicizia, lavoro e tempo libero, così come di nascita, residenza e altre forme di affiliazione. Ma significa che la trama di queste stabilità è percorsa ovunque dall'ordito del movimento umano, quanto più persone e gruppi affrontano la realtà di doversi muovere, o la voglia di volerlo fare". A. Appadurai, *Modernità in polvere*, Meltemi Editore, Roma, 2004 (2 ed.), p. 53.

22 Al proposito Appadurai precisa che in passato "anche se ci sono state transazioni culturali regolari tra vaste aree del globo, di solito erano connesse a spostamenti di lunga distanza dei beni (e delle persone più direttamente coinvolte, i commercianti) e di viaggiatori ed esploratori di ogni tipo. Prima del XX secolo, le due spinte principali all'interazione culturale sistematica sono state le guerre (e i sistemi politici di larga scala cui a volte davano vita) e le religioni dedite al proselitismo che hanno talvolta, come nel caso dell'Islam, utilizzato la guerra come uno strumento legittimo della loro espansione. Così tra viaggiatori e mercanti, pellegrini e conquistatori, il mondo si è ammantato di un intenso traffico culturale a lunga distanza e a lungo termine". A. Appadurai, op. cit. p. 45

23 *Idem*, p. 46

24 *Idem*, p. 47

25 Cfr. su questo argomento, per esempio, Z. Bauman, *Il disagio della post-modernità*, Bruno Mondadori, 2002

propria autocoscienza collettiva e la loro capacità di azione politica, rendendo poroso il cemento sociale; le configurazioni identitarie individuali e collettive (cioè il modo in cui la gente elabora un'idea di se stessa e degli altri) mutano più velocemente di una volta perché non sono più ancorate ad un territorio specifico.²⁶ In particolare, l'idea di cultura si trasforma da *contenitore* (di norme, valori e concezioni del mondo) in *ambiente comunicativo* nel quale "le culture tendono a instaurare rapporti via via più intensi di dialogo, conflitto e influenza reciproca"²⁷; e i soggetti si preparano a convivere stabilmente con l'incertezza.

È per questi motivi che occorre riequilibrare il rapporto tra i sistemi culturali, interrompere la spirale dei fondamentalismi, rifiutare l'omologazione culturale sempre più incontrastata e arrogante del nord-ovest del mondo, adottare il dettato del pluralismo, riscoprire i concetti di equità e di equilibrio, praticare il valore epistemologico dell'*umiltà* che orienta al confronto e il *giudizio critico* che aiuta a non praticare sconti per nessuno.

4. La mediazione e l'orizzonte negoziale

Quanto fin qui discusso orienta a porsi questa domanda: può il multiculturalismo dar luogo a forme di integrazione fra diversi? Le risposte possono essere due e fra loro antitetiche a seconda del significato che si dà a questo termine. Se questo viene inteso come una delle possibili configurazioni storiche del pluralismo, l'integrazione ha sicuramente spazio per esprimersi. Il pluralismo, infatti, crede nel valore della diversità; libera dalle appartenenze – per così dire – "necessarie"; approva la dialettica del dissenso in direzione di una convivenza liberale. All'opposto, se al multiculturalismo si dà il significato di un *valore* e lo si concepisce in veste di una prospettiva che si adopera a rendere visibili le differenze, a intensificarle, a moltiplicarle, allora questo non può che produrre situazioni di disintegrazione sociale. Pertanto, ritenere – come spesso si sente affermare – che la diversità equivale ad un arricchimento per la società-ospite, è una formula tanto superficiale quanto impropria. Far parte di una comunità pluralistica significa, all'opposto, credere nella negoziazione fra le parti; mostrarsi disponibili alla co-esistenza fra diversi; creare le premesse per la pattuibilità fra soggetti; *acquisire* e *concedere* attraverso un quadro di regole certe e univoche, onorate dalla reciprocità²⁸.

26 U. Fabietti, *Il traffico delle culture* in U. Fabietti, R. Malighetti, V. Matera, *Dal tribale al globale. Introduzione all'antropologia*, Bruno Mondadori, Milano, 2000, p. 185

27 *Idem*, p. 171

28 Per tali concetti si rinvia a G. Sartori, *Pluralismo, multiculturalismo e estranei*, Rizzoli, Milano, 2000

Va da sé che se non si è inclini a concessioni in cambio di ciò che si ottiene e se si vuol rimanere estranei alla comunità nella quale si abita, l'inevitabile esito è la frantumazione in sottoinsiemi di comunità chiuse e indifferenti o ostili all'ambiente che le accoglie. Detto altrimenti: l'integrazione può prodursi solo se "gli integrandi la accettano e la considerano desiderabile"²⁹, e se ci si riconosce in vincoli di reciprocità acquisiti dentro a una cultura e a una storia comuni.

Questo tipo di affermazione, naturalmente, non va intesa come una tessera di quella strategia neo-comunitarista che invita a dismettere il proprio abito identitario per comprendere a fondo le ragioni degli altri, interiorizzarle e trasformare chi è implicato in questo processo in apostolo della solidarietà e dell'armonia. All'opposto, questa affermazione precisa che far parte di una società multiculturale significa aver consapevolezza di tre situazioni: a) che quella multiculturale è comunque una società conflittuale; b) che la conflittualità non costituisce per principio un evento patologico³⁰; c) che, nel rapporto e nell'incontro fra diversi, non è importante che le parti comprendano reciprocamente le ragioni dell'altro o approvino le stesse ragioni pubbliche: importante è, invece, "che esse giungano alla produzione di una regola terza che venga condivisa empiricamente, anche – o proprio – per ragioni differenti".³¹

Oggi, dunque, è quanto mai necessario estendere le prospettive negoziali e le regole della mediazione. Le prime perché, pur senza produrre certezze, costituiscono comunque un modello da perseguire. Nella negoziazione, infatti, si sottolinea la possibilità di un nuovo inizio nella storia delle interazioni fra le parti, le quali "affrontano il conflitto sulla base della loro disponibilità ad apprendere, a convenire sulle posizioni della controparte, a mediare. Attraverso le trattative il conflitto non viene tanto risolto, quanto composto, ridotto allo stato latente, *sospeso*, [...] temporaneamente rimosso: e in un'epoca e in una società della contingenza, in cui l'assoluto non è più concepibile, non è certo un risultato di poco conto"³². Ma c'è di più: nella negoziazione non solo si rielaborano e pongono in un nuovo contesto gli esiti delle parti in conflitto, ma si produce pure un cambiamento della percezione dell'avversario che viene letto in una nuova ottica.

29 *Idem*, p. 99

30 Partendo dal presupposto che il conflitto è una relazione sociale (sarebbe utopistico, perciò, oltre che pericoloso il ritenere possibile una vita all'insegna dell'unanimità perché ciò indurrebbe ad evitare la realtà), ne discende che questo non è solo causa di disordine, sconvolgimento, irregolarità, ma anche occasione di nuovi equilibri e nuove condivisioni. Una controversia gestita bene può, quindi, produrre indubbi vantaggi.

31 F. Belvisi, *Identità, minoranze, immigrazione: come è possibile l'integrazione sociale? Riflessioni sociologico-giuridiche*, in C. Moffa, *L'America. Ideologie e realtà dell'immigrazione*, Aracne, Roma, 2004, pp. 104-105

32 F. Belvisi, *I lati oscuri di un abbaglio: società multiculturale, costituzione e diritto* in U. Melotti, *L'abbaglio multiculturale*, SEAM, Roma, 2000, pp. 114-115

Le seconde perché, mettendo in discussione le scelte standardizzate e le logiche classificatorie che tendono a chiudere in categorie unilaterali, insegnano a praticare il confronto con punti di vista differenti dai propri; a proporre una decodifica bidirezionale di logiche, norme e codici diversi; a chiarire che il traffico culturale che qualifica la nostra contemporaneità non si risolve solo "in una serie di 'prestiti' e 'acquisti', ma comporta [...] una loro continua riformulazione, o 'riposizionamento significante' "in base al contesto in cui le idee, i valori, le prassi vengono acquisiti o ceduti"³³.

Entrambe, dunque, aiutano a non sostare nella periferia del proprio territorio di riferimento; ad individuare le scelte adeguate per il *qui ed ora* e gli scopi comuni socialmente utili; a favorire il compromesso delle possibilità; a promuovere una convivenza sociale che si traduca in incontri alla pari, in cui "ogni cultura dovrà presentarsi non solo per parlare, ma anche per ascoltare"³⁴. Dunque, e per tornare alla questione iniziale, nella complessa società della contingenza, la capacità di mediare e negoziare con altri cataloghi di valori sembra essere l'unica via percorribile, a meno che, erroneamente, non si voglia intendere la realtà multiculturale un'ospite fastidiosa nella casa dell'Occidente.

5. La categoria dell'accoglienza e il "miracolo della paghetta"

All'ingresso del reparto di pediatria dell'Ospedale di Galkayo, nella regione somala del Puntland, campeggia la foto di un bambino di dodici anni, Andrea Ravizza, di Stezzano in provincia di Bergamo. Lì, a Galkayo, questo bambino è ritenuto un benefattore ed è stato nominato "Ambasciatore della Benevolenza" dal ministro della Sanità Ali Abdullahi Warsame di quella regione. Ma cosa ha fatto questo dodicenne per essere considerato tale? È presto detto. Tutto è cominciato nel 2006 quando il papà di Andrea, di ritorno da un viaggio in Somalia, mostrò al suo bambino, allora seienne, le foto scattate in quel paese poverissimo. Quelle immagini colpirono la sensibilità del piccolo, il quale chiese cosa potesse fare per aiutare quei bambini lontani. Gli fu suggerito di rinunciare al superfluo e di destinare a loro i soldi risparmiati. Il consiglio fu seguito all'istante: le mance ricevute per Natale, per i compleanni, per le occasioni speciali finirono nel salvadanaio di Andrea e, nel giro di sei anni, furono messi da parte seimila euro che hanno contribuito ad acquistare attrezzature salvavita e supporti per il reparto di pediatria dell'ospedale di Galkayo³⁵.

33 U. Fabietti, op. cit., p. 167

34 F. Cassano, *Modernizzare stanca. Perdere tempo, guadagnare tempo*, Il Mulino, Bologna, 2001, p. 9

35 *Il miracolo delle paghetta* in "Popotus. Giornale di attualità per bambini". Supplemento di "Avvenire" 7 giugno 2012

Abbiamo citato questo episodio perché riteniamo che la generosità costituisca il livello zero per l'esprimersi dell'accoglienza, e questa a sua volta pensiamo sia premessa all'incontro con chiunque nel segno della disponibilità piena, della condivisione, della partecipazione, anche se si è spazialmente lontani, come nel caso del piccolo Andrea.

Ma cosa evoca la parola accoglienza? Sicuramente sensazioni piacevoli. Rinvia, infatti, al concetto di intimità e di cerchio caldo, all'idea di casa e al mondo dei riferimenti in cui ciascuno si riconosce. Per questi motivi riteniamo sia una parola fragile e vacillante, che non ha più rapporto (o ne ha molto poco) con la cosa che definisce. Il perché è fin troppo ovvio. Se l'accoglienza, che allude ad un atteggiamento solidale e premuroso, segnala l'insufficienza di una realtà sociale a dare spazio al comune sentire, o meglio a rappresentare e a dare rappresentazione a coloro che non hanno la possibilità di darsi volto né voce, ne discende che non può riconoscersi nella dominante logica egocentrica, competitiva, egoistica, indifferente dell'oggi.

L'accoglienza, perciò, è una parola-cardine che, orientando in direzione di assetti più equanimi, virtuosi, responsabili, richiede una presenza e segnala una mancanza: quella della comunità. Qui, ovviamente, non ci riferiamo alla comunità conservatrice, chiusa, separata, espropriante, irrigidita nelle forme del potere, già accennata ad inizio di questa nota, ma a quella espressione di comunità che riduce la lontananza, supera l'estraneità, promuove il linguaggio dell'incontro, avvicina alla concretezza dei vissuti personali, mette insieme fili di fiducia, imposta i rapporti sociali partendo da una primaria esigenza di confronto e di composizione tra soggetti diversi, non teme il calcolo combinatorio, sollecita la libertà dell'io a mobilitarsi "per la costruzione comune, per l'interesse di tutti, e non per la convenienza della propria tribù"³⁶.

Va da sé che per alfabetizzare a questa forma di patto sociale è necessario muoversi su più livelli. In primo luogo, coltivando una *prospettiva politica* che insegni ad andare oltre la solidarietà corta e diretta; a farsi carico delle cause che provocano le disuguaglianze, le ingiustizie, le sofferenze indebite; ad attivare iniziative che nel lungo periodo siano in grado di modificare i meccanismi strutturali e permanenti che producono il disagio; a promuovere atteggiamenti di interlocuzione critica nei confronti delle istituzioni. Ma non basta. A questa dovrebbe accompagnarsi una *prospettiva culturale* che educi ad elaborare le differenze senza neutralizzarle, promuova l'istanza dialogica, orienti alla faticosa assunzione delle buone ragioni dell'altro per giungere a spazi interattivi. Si tratta, come può constatarsi di una conquista che si ottiene

³⁶ R. Bonacina, G. Frangi, *Perché Communitas, La società delle paure (fare comunità nella dispora)*, in "Communitas", 1, 2005, p.8

al termine di un lungo e laborioso processo di discussione e di persuasione ed è costantemente bisognosa di vigilanza, di fortificazione, di difesa. Di qui la necessità di curare una *prospettiva educativa* che orienti a scegliere il fine dell'azione, diversamente dalla formazione che aiuta a ordinare i mezzi ai fini. Infine, è indispensabile che venga fertilizzata una *prospettiva etica* che accompagni nell'adozione di uno stile di vita che non teme di impegnarsi vuoi in gesti generatori di socialità, soprattutto lì dove non ne esiste traccia; vuoi in investimento non richiesto e gratuito.

Quanto fin qui detto orienta a pensare che, forse, dovremmo imparare a praticare il mutualismo che, in biologia, è quel tipo di simbiosi armonica che consente alle specie conviventi di trarre reciprocamente vantaggi dallo stare insieme³⁷; oppure guardare all'universo e al concetto di struttura planetaria etegonica³⁸, che permette ai pianeti di girare intorno ad una stessa stella come compagni e non come nemici l'uno dell'altro. In questo caso, forse proprio ciò che è più lontano dal nostro quotidiano potrebbe insegnarci a guardare meglio in noi stessi, ad evitare i nostri tic, a sospettare della verità del nostro agire, rovesciando le osservazioni di Leslie White con cui abbiamo iniziato questa nota.

Insomma, e detto in altro modo, sarebbe da auspicare che la nostra identità culturale somigliasse sempre più ad una casa in cui "ci sono arrivi e partenze, con vasti cortili per parlare, con grandi finestre sul mondo e sul cielo, con porte che fanno circolare l'aria e le persone"³⁹. In questo modo non si rinnegherebbe ciò che si è: semplicemente non si murerebbe tutta la propria vita nella ripetizione di ciò che si è imparato; si slargherebbe lo sguardo nel riconoscimento dell'altro; si aggiungerebbero nuove domande alle antiche; si presterebbe ascolto alla voce sommessa del dubbio che ha fastidio per ogni interpretazione boriosa e ultimativa; si considererebbe il divenire non come una strada ferrata, ma come un percorso dialogico che domanda atteggiamenti morali ed intellettuali non solo capaci di definirsi in base al confronto, ma soprattutto attenti a non dissolvere e licenziare il significato di persona. Insomma, e detto altrimenti, si farebbe esperienza dell'inquietudine e dell'incompletezza che insegnano ad uscire dai propri confini e a riconoscere il ruolo formativo, e non semplicemente aggiuntivo o oppositivo, di chi è diverso da noi.

³⁷ S. De Carli, Intervista a Pino Ferraris, *Mutualismo. La solidarietà che si organizza* in "Communitas", 9, 2006, p.143

³⁸ Con il termine etegonico (dal greco *etairos* che vuol dire "compagno") si intende il sistema planetario di una stella i cui componenti hanno imparato a muoversi insieme intorno al loro sole. Cfr. S. De Carli, Intervista a L. Sertorio, *Nicchia. L'anarchia, dell'intelligenza*, in "Communitas", op. cit., p. 150.

³⁹ F. Cassano, op.cit., p.18

L'approccio autobiografico per un'educazione interculturale a scuola¹

Duccio Demetrio, Elisabetta Biffi, Mario Mapelli

Introduzione

L'intercultura nella scuola non è più alle prime mosse: ampi dibattiti e numerose battaglie hanno reso oggi le istituzioni scolastiche consapevoli della necessità di confrontarsi con molteplici appartenenze culturali. Le realtà urbane, ma non solo, conoscono ormai scuole costituite da alte percentuali – quando non dalla quasi totalità – di alunni provenienti da famiglie immigrate, di prima o di seconda generazione.

Questo porta dirigenti, insegnanti e pedagogisti a muoversi alla ricerca di metodi, tecniche, pratiche che agevolino i processi d'integrazione fra gli alunni. Spesso, però, col rischio di vedere in questi fenomeni migratori un *problema*, che per di più necessita di soluzione precostituita, da cercare al di fuori della scuola stessa, disperdendo sapere e competenze che invece, senza alcun intervento aggiuntivo, sono già lì dove gli insegnanti agiscono. Sono, cioè, nel loro atteggiamento, nel modo con cui avvicinano gli studenti al sapere, nell'attenzione posta alle dimensioni di accoglienza e di ascolto reciproco. Certo, non basta: ciò che si richiede all'insegnante, per poter realmente agire in una direzione interculturale, è di essere *curioso*, di *farsi testimone* della curiosità.

Una postura, quella della curiosità, capace di cogliere nell'altro un'occasione di arricchimento e di conoscenza, di riconoscere nella storia che l'altro porta in classe un sapere da accogliere e da tramutare in risorsa per l'intero gruppo. E questo significa per l'insegnante pensarsi costantemente *in ricerca*², non accontentarsi delle pratiche didattiche che gli sono già note, interrogare l'esistente, osservare chi ha di fronte ed osservare ancor prima se stesso per capire cosa può essere fatto, muoversi nella logica del progetto, accogliere l'in-

¹ Il presente contributo è frutto del lavoro condiviso di tutti e tre gli autori. Tuttavia, nello specifico, sono da attribuirsi: a D. Demetrio, *Introduzione*; ad E. Biffi, *1. Intercultura: intrecci di culture, intrecci di storie*, 2. *Per un approccio autobiografico alla didattica interculturale*; a M. Mapelli, *3. L'integrazione degli alunni stranieri attraverso una didattica in chiave autobiografica. Alcune proposte operative*. Le conclusioni, invece, sono opera concertata dei tre autori.

² Cfr. D. Demetrio, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.

cognita che l'alterità inevitabilmente impone. La prospettiva autobiografica offre, in tale senso, all'intercultura la linea di prospettiva, lo sfondo che agevola la lettura dei fenomeni.

Da un lato, infatti, essa svela l'ovvio: ciascuno è portatore di una storia; ciascuno si inserisce nella Storia; ciascuno costruisce ciò che è attraverso la narrazione di una nuova storia. La *Storia*, dunque, si fa narrazione di plurime *storie* che si intrecciano e si richiamano vicendevolmente. Ciascuno, così, pensa e narra sé all'interno della più generale storia di quel popolo cui ritiene di appartenere. E nelle *storie* va tutto quel portato di cultura, appartenenza, origine, e generazione che a fatica cerchiamo di inserire dentro alla parola 'identità'. In questi termini, l'intercultura trova nell'approccio autobiografico un valido alleato, nel momento in cui pensa l'altro come portatore e custode di una storia unica e irripetibile e l'incontro come all'intreccio di storie che vanno costruendo ulteriori narrazioni.

Non solo: troppo spesso, infatti, di fronte a quei bambini e adolescenti 'stranieri' che siedono ai nostri banchi, si assiste a sguardi miopi che tendono a ricondurre qualsiasi difficoltà o disagio alla loro storia di migrazione. Il richiamo alla complessità delle storie individuali che l'approccio autobiografico incentiva mette, invece, al riparo da facili stereotipizzazioni e sottolinea l'importanza di guardare alla vita nel suo intreccio, riconducendo anche quella unicità alle dimensioni universali che sottendono le storie di tutti, che ci ricordano la nostra primaria appartenenza all'umanità.

Dall'altro lato, poi, la prospettiva autobiografica offre un *metodo*, inteso come disciplina del pensiero, che pone al centro la narrazione quale strategia di creazione del sé e della memoria, individuale e collettiva. All'interno di un contesto formativo, la prospettiva autobiografica porta strumenti e metodologie che si basano su alcuni tracciati fondamentali: il ruolo della memoria nella costruzione di sé; il pensiero come narrativo, che rimanda ad una visione costruttivistica del mondo; una visione dell'esperienza educativa come capace di mettere al centro il soggetto e la sua storia.

Ecco che, allora, non si vuole qui portare nulla d'inedito, anche in considerazione del fatto che l'approccio autobiografico è ormai da tempo riconosciuto nel suo essere pratica formativa e di ricerca nelle scienze umane. E in questo senso, non si tratta di introdurre nuove tecniche. Piuttosto, il nostro intento è quello di accompagnare l'insegnante nel riconoscere nel proprio agire quotidiano quelle inconsapevoli pratiche narrative che possono aiutare l'esperienza scolastica a divenire esperienza di educazione interculturale, fornendo occasioni di pensiero e riflessione sulle proprie buone prassi, a partire, però, da un ineludibile lavoro sulla propria storia, personale e professionale.

La scuola è di per sé luogo di educazione interculturale, non solo perché abitata da bambini e ragazzi con diverse provenienze culturali, ma anche per la necessità di pensare a percorsi individuali pur nella logica di gruppo, per il suo essere luogo di socializzazione e, non ultimo, per l'intreccio disciplinare che la abita e che la richiama alla relazione con l'intreccio di culture che hanno determinato nei secoli quelle stesse discipline.

Per tutte queste ragioni, non serve che pensare alla scuola come inevitabile spazio d'incontro e alle modalità tramite le quali è possibile rendere la cultura una risorsa educativa, muovendosi nella duplice direzione di valorizzazione del singolo e di costruzione della comunità. Le riflessioni che seguiranno saranno, così, orientate – nei primi due capitoli – a tracciare un cammino, dal soggetto, all'incontro con l'altro, alla costruzione di un dialogo, che è lo stesso cammino che pensiamo possa essere strumento di educazione interculturale, e che ripercorreremo – nel terzo capitolo – traducendolo in domande tramite le quali interrogare la scuola, per costruire, a partire dal confronto, traiettorie possibili di pratica educativa.

1. Intercultura: intrecci di culture, intrecci di storie

L'incontro fra culture è un dato di fatto, qualcosa di inevitabile che attraversa – e contribuisce a costruire – l'intera storia dell'umanità, una storia fatta di migrazioni, fusioni di popoli, scontri e contaminazioni, tanto che diviene puro artificio pensare all'origine di una cultura senza ritrovarvi le tracce di altre culture. Al tempo stesso, il viaggio è qualcosa che porta con sé ombre di sospetto e timore per l'uomo che, in fondo, si è rivelato essere prevalentemente sedentario. Allontanarsi da casa è sinonimo di scoperta ma anche di rischio, di avventura ma anche di nostalgia.

V'è, dunque, una sorta di ambiguità sostanziale che accompagna il fenomeno migratorio e che invita a un duplice moto di attenzione. Una visione dell'incontro fra culture come fondante nella storia dell'umanità aiuta a pensare quegli stessi fenomeni come *naturali* nello sviluppo dell'uomo. Al tempo stesso, riconoscere alla migrazione il suo inevitabile portato di fatica e timori consente di cogliere la complessità *sociale* che questi movimenti hanno prodotto nella nostra storia. Una complessità che va affrontata e compresa.

Siamo – lo si dice ormai da decenni – di fronte ad un mondo multiculturale, il processo di globalizzazione costante prodotto e moltiplicato dalle nuove tecnologie ci ha condotto verso l'idea di un "villaggio globale", per dirla

con le parole di Marshal McLuhan³, che spesso ci trae in inganno. Eppure, come precisa R. Kapuściński in una riflessione che torneremo a richiamare in seguito, si tratta di una valutazione inesatta:

“L'essenza di un villaggio consiste nel fatto che i suoi abitanti si conoscano intimamente, si frequentano e condividono un destino comune. Cosa impossibile da dirsi della società del nostro pianeta, che fa piuttosto pensare alla folla anonima di un grande aeroporto: una folla di persone frettolose, sconosciute tra loro e perfettamente indifferenti le une alle altre”⁴.

In un mondo, allora, sempre più *multiculturale*, l'educazione è chiamata ad essere, invece, *interculturale*:

“È interculturale [...] ciò che si colloca nel mezzo, fra due o più esperienze; di cui l'una, la precedente nella quale si è nati al mondo, segna più o meno profondamente l'individuo in ragione di quelle variabili [...] (età, sesso, provenienza culturale da un paese già influenzato dalle culture del o dei paesi d'accoglienza, formazione ricevuta, tenore economico ecc.) mentre l'altra indicherà una rinascita parziale, in certi casi assolutamente irrilevante”⁵.

Se la guardiamo da questo punto di vista, l'esperienza interculturale è proprio quello spazio di incontro che si costituisce laddove è naturale la curiosità verso l'altro, laddove v'è voglia di conoscere ciò che ci è ignoto e di ascoltare quanto di inedito l'altro può raccontarci. E tutto questo trova nella narrazione una ragione originaria ed uno strumento di implementazione: “L'educazione interculturale è un pensiero antico e profondo; è una modalità narrativa; è il segno di una mente abituata ad ascoltare i racconti stranieri, a meravigliarsi, a curiosare nelle mitologie altrui”⁶. È ciò che ha spinto generazioni di studiosi a solcare i confini del mare per addentrarsi in territori inesplorati, ciò che ha reso curiosi di comprendere, e non solo desiderosi di conquistare, i popoli che hanno aperto nuovi valichi fra i continenti. È ciò che spinge il re persiano Shāhriyār a non uccidere Sherazad⁷ alla fine del giorno, per sentire cosa accadrà dopo.

3 Cfr. M. McLuhan, B. Powers, *Il villaggio globale*, Sugarco, Milano, 1992.

4 R. Kapuściński, *L'altro*, Feltrinelli, Milano, 2007, p. 61.

5 D. Demetrio, G. Favaro, *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano, p. 18.

6 *Ibidem*.

7 Ci stiamo riferendo ai racconti de *Le mille e una notte*.

Vite che rimandano a storie, storie che rimandano a vite⁸, e laddove v'è spazio di incontro e ascolto reciproco *accade* l'interculturale e si hanno occasioni educative proprio perché si hanno occasioni di contaminazione e cambiamento. In questo senso, le esperienze di incontro portano sempre con sé occasioni formative, anche laddove non siano esperienze pedagogicamente progettate, anche laddove accadono nella più completa spontaneità:

“È fonte di educazione interculturale il fatto stesso di vivere in un paese diverso dal proprio, poiché ci si trova ‘immersi’ all'interno di una così grande varietà di stimoli, sollecitazioni, condizionamenti che è impossibile non acculturarsi e quindi l'apprendimento si rivela protagonista indiscusso”⁹.

Ogni narrazione è storicamente situata all'interno di uno specifico contesto culturale e sociale: si va articolando all'interno di un territorio e di una collettività che vedono intrecciarsi a quella del singolo le storie degli altri, protagonisti e attori delle reciproche storie. La memoria collettiva, in questi termini, è parte della memoria di ciascun individuo e viceversa: i nostri ricordi si vanno intessendo ed assumono nuove sfaccettature alla luce delle narrazioni che ci hanno visti coinvolti e che sono arrivate a noi anche attraverso le storie altrui. Si tratta, dunque, di incentivare l'attenzione per le storie di vita, per facilitare l'adozione di un atteggiamento, una postura auto-bio-grafica, che porta a cogliere la rete che ci collega alla comunità cui apparteniamo, sospingendoci verso la presa di responsabilità del proprio *essere-nel-mondo*.

Tutto questo, però, vale anche in senso inverso, vale a dire è l'esperienza dell'incontro che agisce sulla nostra modalità di raccontarci e di raccontare; la circolazione di persone, e dunque di culture e lingue diverse, porta ad un inevitabile arricchimento di possibilità di narrazione: “Fra i tanti meriti che dobbiamo riconoscere all'immigrazione ce n'è uno, in particolare, da sottolineare: l'incontro con storie e narrazioni che vanno arricchendo le nostre”¹⁰. Linguaggi e lingue diverse portano, infatti, testualità diverse, che arricchiscono e contaminano le nostre e moltiplicano, come in un caleidoscopio, le capacità narrative. Un'opportunità formativa di non poco conto: Amos Oz invitava, in

8 Cfr. E. Biffi, *Educatori di storie*, FrancoAngeli, Milano, 2010.

9 Demetrio, Favaro, *op. cit.*, p. 18.

10 D. Demetrio, in M. Giusti, *Formarsi all'intercultura. La giornata interculturale della Bicocca*, FrancoAngeli, Milano, 2004, p. 30.

una sua riflessione, a leggere i romanzi stranieri, perché essi sono “finestre”¹¹ tramite le quali entrare nelle case altrui, avvicinare, cioè, l’altro nella sua intimità, scoprire la storia di quello straniero che, altrimenti, accomuneremmo ad un popolo disperdendone l’unicità in un generale e generico ‘loro’. Più di un saggio, più di una cronaca, sono dunque le storie a consentire di toccare, sentire, gustare l’esperienza dell’incontro, perché ci riconducono al volto dell’altro. Torneremo poi a precisare il senso di questa nostra affermazione; per prima cosa, ora, proponiamo di partire da sé.

1.1. Partire da sé.

Proviamo (è un esercizio che possiamo fare molto semplicemente anche con i nostri studenti) a pensare all’origine del nostro nome: perché ci chiamiamo così? Chi ha scelto per noi il nostro nome e con quali criteri? Quale storia racconta? Chi l’ha portato prima di noi? E così via.

Ripercorrendo a ritroso la storia del nostro nome troveremo, come in un rizoma, molteplici livelli da attraversare: la storia di chi ha scelto per noi, della famiglia allargata in cui siamo stati allevati, dei significati che la cultura cui quel nome appartiene gli ha attribuito. Insomma, il nome – ciò che di più semplice ci identifica, la risposta spontanea alla domanda ‘chi sei?’ – ci rimanda subito a un dato di fatto: abbiamo bisogno degli altri per raccontare la nostra storia. Abbiamo bisogno di altri per venire al mondo, per essere nominati, per essere *identificati*. Entriamo nel mondo attraverso una storia altrui, la nostra storia inizia dentro la storia di altri. Basterebbe solo questo a richiamare alla mente quanto siamo, inevitabilmente, frutto di un incontro:

“Voler fare una storia della propria vita significa voler accedere alla storicità, cioè alla costruzione personale di senso – a partire da senso ricevuto –, di non sensi e di controsensi che sgranano e scagliano l’esperienza vissuta tra i due estremi: tra nascita e morte, tra organismo e ambiente”¹².

Il lavoro con la memoria è un lavoro propedeutico a quello interculturale, perché aiuta a ritrovare l’alterità all’interno della nostra stessa storia. La scrittura autobiografica, in questo lavoro, è quella finestra – per usare l’immagine già citata di Oz – che ci fa accedere all’altro che abita in noi.

11 Cfr. Amos Oz, *Il romanzo è il ponte tra le civiltà*, Corriere della Sera, 2 novembre 2007.

12 G. Pineau, J.-L. Le Grand, *Le storie di vita*, Guerini, Milano, 2003, p. 97.

“Uno dovrebbe, almeno credo, terminare un’autobiografia cercando di delineare che cosa intende per ‘se stesso’. In effetti è un’impresa disperata, perché nel momento in cui ci si mette a pensare al problema appare chiaro che i confini della personalità si dileguano come neve al sole”¹³.

J. Bruner descrive così l’inafferrabilità della propria storia che, allorché si fa autobiografia, ci svela quello scarto incolmabile fra, appunto, narrazione e vita. La scrittura, vivificando ciò che siamo stati, produce quella ‘distanza da sé’ sufficiente a vedersi ‘diversi’, altri da quanto ci siamo rappresentati, da quanto appariamo al mondo.

Riconoscersi ‘stranieri in terra patria’ è, così, esercizio di disincanto che ci consente di capire come opera il nostro pensiero di fronte a ciò che vede per la prima volta: il movimento spontaneo della mente è quello di tentare di ricondurre ciò che abbiamo di fronte ad un universo di significati che è già in suo possesso. In questi termini, il pre-giudizio, come *giudizio a priori*, non è fatto di per sé negativo, piuttosto è la modalità con la quale tentiamo di comprendere quanto ancora non conosciuto. Un’epistemologia interculturale, precisa A. Semprini, ha una visione costruttivistica della realtà, per cui l’interpretazione è “atto individuale filtrato dal soggetto con una sua storia, una sua cultura, un suo modo tutto umano di partecipare”¹⁴.

L’esperienza dell’altro ci mostra, così, le possibilità che ancora non avevamo pensato, ciò che potremmo essere e che non sapevamo ancora di poter essere: “L’identità può entrare nella *Lebenswelt* solo come compito, come un *compito ancora non realizzato, non compiuto*, come un appello, come un dovere e un incitamento ad agire”¹⁵, ricorda Z. Bauman nella sua *Intervista sull’identità*. Questo apre ad un’ulteriore riflessione. L’educazione interculturale è chiamata a operare quella rivoluzione di pensiero che conduce a pensare l’identità come *processo* e non come dato di partenza, per uscire dalla logica del possesso ed affacciarsi a quella del tragitto. Non ‘abbiamo’ un’identità, ma ‘siamo’ un’identità, lo siamo nel senso dinamico e processuale di una storia in costruzione, che va svolgendosi man mano con il passare del tempo, che si fa contaminare da ciò che incontra lungo il suo tragitto e che di contro lo contamina. In questo senso, il lavoro autobiografico – inteso come prassi di narrazione e scrittura

13 J. Bruner, cit. in D. Demetrio, *Raccontarsi. L’autobiografia come cura di sé*, Feltrinelli, Milano, 1995, p. 56

14 A. Semprini, cit. in Demetrio, Favaro, *op. cit.*, p. 24.

15 Z. Bauman, *Intervista sull’identità*, Vecchi B. (a cura di), Editori Laterza, Roma-Bari, 2003, p. 19

della propria storia di vita – è l'occasione per assumersi la responsabilità della cura del proprio processo di costruzione identitaria, in tutti i suoi molteplici significati, attraverso il meticoloso lavoro di recupero e racconto della memoria: "Gli 'io' che siamo stati e che continuiamo a essere e a voler essere proprio grazie al ricordare, tra rimpianto e senso di pienezza, è giusto continuino a vagare senza timoniere. Abbiamo bisogno di vederli improvvisare ancora; ancora sbagliare, tradire, contraddirsi e inciampare nelle loro bugie ed efferatezze modeste o eclatanti"¹⁶.

L'identità, dunque, come processo e la possibilità di costruirla come un diritto: se, infatti, essa non è dato da cui partire, connesso esclusivamente al luogo e al tempo in cui siamo venuti al mondo e in cui siamo cresciuti, allora il processo di riflessione e costruzione di ciò che si è va pensato come la legittima occasione che ciascuno deve avere per sé: "Dopo tutto, chiedere 'chi sei tu' ha senso solo se tu sai di poter essere qualcosa di diverso da ciò che sei; ha senso solo se hai una scelta, e se cosa scegliere dipende da te"¹⁷. Per certi versi, dunque, è il confronto con l'alterità a generare il bisogno di una identità, e questo ci conduce verso il prossimo passaggio della nostra riflessione.

1.2 Incontrare l'altro.

Sostiene M. Abdallah-Pretceille:

"Non ci incontriamo mai con le culture in astratto, ma con due individui che reciprocamente mettono in scena la loro cultura ... per cui occorre scoprire ogni volta la dimensione unica (appunto individuale) della cultura dell'altro, che implica un'apertura e un dialogo con lui o lei, ma ciò implica una riflessione sulla nostra cultura interiorizzata"¹⁸.

Il pensiero dell'autrice francese ci aiuta a ricordare che, prima ancora di vedere la cultura, o l'orientamento religioso dell'altro, v'è un incontro di persone, un incontro di *volti*. Il "volto dell'altro", come ricorda E. Levinas¹⁹, è di per sé l'ingresso all'incontro con l'alterità che fa risuonare, oltre a quella alterità trascendente cui fa riferimento il filosofo, anche quell'alterità interna di cui ciascuno di noi è custode.

16 D. Demetrio, *Raccontarsi*, op. cit., p. 13.

17 Bauman, op. cit., p. 18.

18 M. Abdallah-Pretceille, cit. in: Demetrio, Favaro, op. cit., p. 33.

19 Cfr. E. Levinas, *Violenza del volto*, Morcelliana, Brescia, 2010.

Questo è un aspetto di fondamentale importanza, poiché restituisce il valore dell'altro e il suo essere portatore di una storia che non può essere che parzialmente ricondotta allo sfondo culturale. Se, infatti, è facilmente comprensibile perché non si possa scindere l'individuo dalla sua cultura di riferimento, dovremmo similmente comprendere perché focalizzarsi sulla cultura di cui l'altro è portatore significa "sfuocare" il volto dell'altro per cogliere lo sfondo. L'approccio interculturale, invece, è quel movimento successivo che consente di tornare a vedere il volto dell'altro nell'insieme del suo sfondo.

L'altro, lo straniero che incontriamo sul nostro cammino, testimonia – anzi di più: incarna – quella possibilità d'essere altrimenti impensabile prima dell'incontro. È per certi versi la prova di ciò che sta al di là del nostro volto, è diverso da noi eppure così simile, nel suo essere 'umano'. In questi termini, l'incontro con l'altro è quello spazio vivo fra eguaglianza e differenza, che diventa terreno fertile a condizione che

"ciascuno si spogli, almeno un poco, dell'ossessione di appartenere 'in primo luogo' all'una o all'altra cultura, etnia o tradizione religiosa. Occorre infatti 'in primo luogo' restituirci alla propria identità umana, alla propria storia personale che, se è certo nutrita di valori connessi con l'appartenenza all'una o all'altra cultura, tuttavia, ci mostra umanamente 'nudi', gli uni dinanzi agli altri, sul piano delle parità individuali"²⁰.

Il rimando alla primaria appartenenza al genere umano è, dunque, quel passaggio che consente di ritrovare ciò che v'è di simile, pur accettando e anzi accogliendo la diversità. È in questi termini che l'identità si svela una *finzione*, come la descrive Bauman nel testo già citato:

"L'idea di 'identità' e di 'identità nazionale' in particolare, non è un parto 'naturale' dell'esperienza umana, non emerge da questa esperienza come un lapalissiano 'fatto concreto'. È un'idea introdotta a forza nella *Lebenswelt* degli uomini e delle donne moderni, e arrivata come una *finzione*" (Bauman, op. cit., pag. 19).

Una finzione che, attraverso la delineazione di chi stava fuori, aiutava chi era all'interno dei confini a pensarsi come un 'noi'. Un movimento che, però, il superamento della modernità ha nuovamente messo in discussione. Si pensi all'Europa, alla sua storia migratoria, quale terra di partenza e di arrivo:

20 Demetrio, Favaro, op. cit., p. 26.

“Per cinque secoli l’Europa ha dominato il mondo, non solo politicamente ed economicamente, ma anche culturalmente. Ha imposto la fede, stabilito la legge, le scale di valori, i modelli di comportamento, le lingue.[...] Alla fine del XX secolo, tuttavia, ha inizio il processo di decolonizzazione: due terzi della popolazione mondiale acquistano, almeno nominalmente, lo status di liberi cittadini. Costoro si volgono verso le proprie origini e resuscitano le proprie culture. Iniziano a sottolinearne con orgoglio l’importanza e ad attingervi forza. [...] L’Europa si trova davanti a una sfida. D’ora in poi non potrà più sedercisi nella sua solita veste di esclusività, immunità e autocrazia”²¹.

I ‘loro’ che abbiamo per certi versi aiutato a costituire ritrovano nella differenza dal ‘noi’ quelle origini che possono essere motivo d’orgoglio e di ri-appropriazione.

Non solo: la complessità sociale cui assistiamo richiede – e consente – il riconoscimento di appartenenze plurime, che si intrecciano e si moltiplicano. E questa è la nuova sfida di cui ci parla Kapuściński, che chiama direttamente in causa chi si occupa di educazione: è necessario oggi trovare spazi autentici di condivisione, a partire proprio dall’incontro con l’altro. È quanto M. Abdallah-Pretceille così ben sintetizza: “La possibilità o l’obbligo di appartenere, simultaneamente e/o cronologicamente, a più gruppi e dunque di partecipare a più subculture (regionali, sessuali, religiose, generazionali, professionali ecc.) è un risultato della democratizzazione delle società”²². È questa la direzione verso cui ci si deve muovere, sostenendo e rinforzando il valore del dialogo.

1.3 Scegliere il dialogo.

Il dialogo, *dia-logos*, è discorso che si va costruendo nel confronto, nell’incontro fra altri due discorsi. Rimanda a una relazione, che favorisce la creazione di qualcosa di nuovo che prima non c’era.

I passaggi che abbiamo attraversato fino ad ora hanno mostrato la ricchezza che l’altro porta con sé, come apertura verso mondi possibili, come occasione per pensare all’alterità che abbiamo in noi, come spazio di confronto con una responsabilità globale che ci coinvolge tutti. Ed è proprio questa ricchezza a far sì che l’incontro possa tramutarsi in occasioni educative, allorché accompagna “verso forme di identità dialogiche, che consentano di

prendere le distanze, che aiutino a comprendere la pluralità dell’identità di ciascuno”²³. Per tutte queste ragioni, l’altro diventa una risorsa che richiede un pensiero pedagogico per essere realmente messa a frutto. Perché ciò che non può essere dato per scontato è che se l’incontro può essere casuale, il dialogo è frutto di una scelta: “Ogni volta che l’uomo si è incontrato con l’altro, ha sempre avuto davanti a sé tre possibilità di scelta: fargli la guerra, isolarsi dietro a un muro o stabilire un dialogo”²⁴.

Quella che Kapuściński individua come la terza possibilità è, dunque, una scelta da portare avanti e da costruire intenzionalmente. Se, infatti, l’incontro dell’altro consente l’apertura verso molteplici dimensioni, ciò che traduce queste aperture in occasioni è prettamente la scelta e l’agire di chi si incontra. Ma non solo: il dialogo si va costruendo in due. Non basta l’intenzione del singolo, non basta la volontà di uno: è necessario che entrambi coloro i quali si incontrano vogliano, possano, sappiano dialogare.

L’educazione interculturale, allora, trova in questo terzo passaggio della nostra riflessione la vera ragion d’essere. Essa è, infatti, quel pensiero educativamente orientato capace di formare al dialogo i soggetti, e di cogliere le possibilità di incontro che l’esperienza di vita mette sulle strade dei singoli, affinché essi siano in grado di scegliere il dialogo. Per certi versi, allora, essa non agisce soltanto laddove l’incontro già c’è. Detto esplicitamente non si fa educazione interculturale soltanto perché c’è un ragazzo straniero in aula, essa è approccio all’educazione capace di cogliere nella cultura una risorsa educativa e capace di educare al dialogo affinché i suoi soggetti siano capaci di costruire dialoghi. Formarsi all’interculturalità significa, così, formarsi alla complessità: “Accompagnare a vedere le tematiche dell’interculturalità come composte da un intreccio di argomenti complessi, che chiamano in causa varie dimensioni e da un insieme di fattori che possono promuovere o ostacolare la comunicazione: le lingue e i linguaggi, i simboli, le figure storiche di riferimento ...”²⁵.

Le capacità di ascoltare, di ricordare e di narrare se stessi sono dunque le dimensioni verso le quali l’educazione interculturale si rivolge in maniera preliminare all’incontro. Perché l’ascolto dell’altro parte dal riconoscimento di sé, e il dialogo esiste laddove due storie possono raccontarsi vicendevolmente e possono costruire una terza narrazione condivisa.

23 Giusti, *op. cit.*

24 Kapuściński, *op. cit.*, p. 67.

25 Giusti, *op. cit.*

21 Kapuściński, *op. cit.*, p. 32.

22 M. Abdallah-Pretceille, cit. in Demetrio, Favaro, *op. cit.*, p. 29:

2. Per una didattica auto-bio-grafica interculturale

A questo punto della nostra riflessione, però, siamo necessariamente chiamati ad accostarci allo specifico della nostra realtà professionale, vale a dire la scuola. Come possiamo tradurre la riflessione fin qui condivisa in *didattica*? Partire da una visione della didattica complessa, che non si limiti alle pratiche o metodologie messe in atto, ma che richiami alla progettazione del *setting*, il pensiero al contesto, il primo passo non può che essere l'accoglienza di un approccio. Un approccio appunto auto-bio-grafico, che cioè – parafrasando, con alcune libertà, l'epistemologia del termine – parte dal soggetto, per cogliere l'altro e la trama che li intreccia, e lo fa attraverso la narrazione.

Si è detto che il dialogo si va costruendo in una dinamica fra eguaglianza e differenza. Tradotto in prassi, questo significa che:

“Da un lato è necessario che vi sia il riconoscimento dell'altro (allievo, genitore, utente dei servizi, ascoltatore, spettatore) come uguale nel senso che non deve essergli preclusa nessuna possibilità educativa, formativa, socializzante, scolastica ed extrascolastica; d'altro canto ci deve essere da parte del docente o di chi è addetto ai compiti di comunicazione nei confronti degli immigrati bambini, giovani e adulti il riconoscimento della differenza”²⁶.

Questo significa accogliere quella parte della pedagogia interculturale che, soprattutto alle sue origini, ha rimarcato con forza la necessità di fornire agli alunni immigrati gli strumenti utili a ridurre le distanze, ad accorciare quel 'gap' esistente fra chi in quella cultura e in quell'universo linguistico vi è nato e chi vi è arrivato.

“L'approccio interculturale si prefigge di delineare le strategie migliori (dal punto di vista organizzativo e delle finalità) perché soggetti che fanno riferimento a culture e origini culturali diverse possano imparare a comunicare fra loro indipendentemente dalle differenze di lingua, comportamenti culturali e credenze” (Demetrio-Favaro, *op. cit.*, p. 39).

Ma v'è dell'altro: la presenza di culture diverse diviene realmente risorsa educativa quando si riesce a vedere non solo nel bambino immigrato ciò che non sa – ancora – ma anche ciò che sa – già –, di diverso rispetto agli altri. Abbiamo detto poco sopra che le dimensioni verso le quali si può dirigere il nostro sguardo sono quelle del lavoro sulla curiosità verso l'altro (che potremmo tradurre in ascolto), sulla memoria e sulla narrazione, ed è in questi termini

che l'altro diviene risorsa. Il fatto stesso di essere portatore di una diversa lingua, di una modalità narrativa diversa, si è detto sopra, è risorsa preziosa per l'educatore.

Non si tratta, però, soltanto di garantire la possibilità di una comunicazione: si è accennato al dialogo come scelta e intenzione. In questi termini, una didattica interculturale è anche quella capace di sostenere gli alunni affinché possano passare dalla 'passività' alla 'progettualità'. I bambini e i ragazzi immigrati si trovano, infatti, in un contesto che non è il proprio, che inevitabilmente mette in luce l'alterità. Può anche essere un'alterità che non abbiamo subito – cosa difficile, se si tratta di minori – ma che abbiamo desiderato o sognato. A questo punto, la scelta della postura con la quale affrontare il mondo diviene l'atto che trasforma il *dato* in *significativo*. Da un lato vi è, infatti, la possibilità di lasciarsi o farsi condizionare dalla cultura d'arrivo, per bruciare in fretta le tappe dell'integrazione, per realizzare il sogno di partenza, per rendere tollerabile la nostalgia da casa. Dall'altro lato, però, v'è la postura che chiama in causa la progettualità del proprio *essere-nel-mondo*, ed è questa la dimensione più strettamente educativa: come sostenere coloro i quali si trovano inseriti in tale processo migratorio a significare il processo stesso, come accompagnarli ad una progettualità che sia intenzionale, scelta e responsabile affinché l'adeguamento passivo non sia l'unica strada percorribile. Come abbracciare le narrazioni del presente, intessendole con quelle del proprio passato, per essere in grado di tessere una tela adeguata a sé nel futuro.

Proveremo ora a rintracciare alcune possibili risposte, e lo faremo ripercorrendo gli aspetti teorici che abbiamo finora attraversato, per tradurli in domande volte ad interrogare la scuola, in vista di una didattica che sappia cogliere la proposta autobiografica per progettare esperienze interculturali.

26 M. Giusti, *L'educazione interculturale nella scuola di base*, La Nuova Italia, Firenze, 2009.

3. L'integrazione degli alunni stranieri attraverso una didattica in chiave autobiografica. Alcune proposte operative.

3.1 La presenza dell'altro.

La presenza dell'altro, lo abbiamo accennato sopra, è sempre evento perturbante. L'altro si presenta come qualcuno a noi vicino e prossimo, ma allo stesso tempo irriducibilmente distante. Nella sua alterità e differenza, l'altro ci rimanda l'immagine del nostro limite: egli è tutto ciò che noi non siamo. Quella che la sua presenza ci pone è la sfida dell'incontro. Benché il fatto che l'altro sia lì, vicino e lontano da noi, istituisca sin da subito una comunicazione – anche laddove si tenti di negarla –, l'evento dell'incontro non è dato di per sé. Esso si offre unicamente come possibilità.

La presenza dell'altro tra di noi deve essere assunta come dato di fatto. Punto di partenza incontrovertibile, che non può essere negato. Diverse sono le forme che l'altro può assumere, dentro e fuori dalla scuola. Tuttavia è innegabile che lo straniero da sempre raccoglie su di sé tutti i tratti dell'alterità²⁷. È altrettanto evidente che da qualche decennio la presenza di alunni provenienti da altri paesi nelle nostre classi si pone come una della sfide educative più impegnative per il mondo della scuola. La sfida, come detto, è quella dell'incontro: oggi è in grado la scuola di proporsi come luogo di autentico incontro, superando la sua radicale paura del cambiamento?

Già, perché l'incontro con l'altro, nel momento in cui lo si assume nel suo senso profondo, costringe al cambiamento. Muovendoci verso di lui ci esponiamo alla contaminazione. Lo spazio dell'incontro si configura così anche come tempo di trasformazione, in cui tutte le certezze identitarie vengono messe in discussione. Questo è il grande dono che l'altro porta con sé, questa la ragione delle paure che egli suscita.

3.2 La rottura del canone.

Tutto ciò vale anche per la scuola. La presenza degli studenti 'stranieri' nelle nostre aule, laddove sia posta al centro di uno sforzo reale di progettualità educativa, non può che trasformarne in profondità la fisionomia. Sappiamo bene che è necessario ripensare gli spazi, i tempi e le modalità del processo di insegnamento-apprendimento. Riconoscere la trasformazione che ha investito la popolazione dei nostri studenti comporta una revisione del ruolo dell'insegnante e chiama ad una cura diversa delle relazioni che si instaurano

27 Cfr. U. Curi, *Straniero*, Cortina, Milano 2010.

a scuola. Ne consegue la necessità di una seria riflessione critica sull'identità della scuola tutta, sul suo mandato e sulla funzione politica che essa è chiamata a svolgere in una società in costante trasformazione. In questo senso, come afferma L. Grossberg, l'educazione interculturale coincide con una riforma radicale dell'idea tradizionale di educazione generale di base²⁸.

3.3 Ripensare i confini.

Del resto, anche non volendo, quotidianamente siamo costretti a riconoscere l'inadeguatezza della didattica tradizionale di fronte al faticoso compito dell'integrazione scolastica. La presenza degli alunni 'stranieri' costringe giocoforza ad inventare strategie diverse di insegnamento, divenendo potenziale occasione per ripensare la professionalità del docente.

Anche in questo caso, affinché sia realmente tale, l'incontro implica una disponibilità al mutamento. Controproducente si rivela ogni irrigidimento identitario-professionale.

Molto è stato scritto su quanto una didattica laboratoriale, promuovendo lo scambio orizzontale tra pari, faciliti l'integrazione ed allo stesso tempo arrechi benefici per tutta la classe²⁹. Nel far questo, l'insegnante è chiamato a delegare parte della sua autorità e a passare dalla funzione di docente al ruolo di facilitatore. Tuttavia non basta. Non è questo forse lo sforzo maggiore che viene richiesto. Ciò che viene sovvertito alla radice dall'incontro con l'altro sono le categorie del dentro e del fuori con cui sinora avevamo cercato di definire il nostro mondo.

Mai come nel perseguire l'inclusione degli alunni stranieri, si è portati ad allargare i confini dell'intervento educativo al di fuori delle mura scolastiche. Nessun serio progetto di integrazione può risolversi semplicemente in classe, al contrario esso reclama un intervento complesso secondo un'ottica di sistema³⁰.

Allo stesso tempo, laddove si accetti l'incontro, vengono meno le distinzioni tra pubblico e privato che generalmente informano la relazione docente-allievo. Non può sussistere incontro senza la condivisione di intimità. Se si vuole accogliere l'altro è necessario disporsi a ricevere il suo – faticoso – dono ed allo stesso tempo a condividere qualcosa di proprio.

3.4 Lo straniero è portatore di un racconto altro.

28 L. Grossberg, *Introduction: bringig'it alla back home – pedagogy and critical studies*, in H.A. Giroux and P. McLaren (eds), *Between Borders. Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*, Routledge, New York, 1994.

29 Cfr. F. Frabboni, *Manuale di didattica generale*, Laterza, Roma-Bari, 2007.

30 Cfr. D. Zolotto, *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Raffaello Cortina, Milano, 2007.

Lo straniero porta con sé una storia. Questo è il suo dono, che diventa compito per chi lo accoglie. Nell'*Odissea*, Ulisse in tutti i luoghi in cui approda è uno straniero. I diversi modi in cui viene ricevuto sono altrettante differenti declinazioni del sacro istituto dell'ospitalità (*xenia*). Esso prevedeva che, dopo aver messo a sua disposizione tutto il necessario affinché si sentisse accolto e rinfrancato dalla fatiche del viaggio, lo straniero iniziasse il suo racconto. Anzi, si può dire che la cerimonia dell'ospitalità fosse la ricompensa anticipata della narrazione tanto attesa.

Ancora oggi, una parte del turbamento che suscita la presenza dello straniero è legata al fatto che la sua semplice presenza testimonia l'esistenza di una storia altra. Questa storia, che è la sua, ci interroga però radicalmente. Lo straniero è portatore di un racconto oscuro, di una narrazione che deve essere interpretata. Ma in questo sforzo ermeneutico – tale in ultima analisi si rivela essere l'incontro – chi è chiamato ad ascoltare percepisce con chiarezza che può uscire trasformato. Con la sua, è la nostra storia che siamo chiamati a ricostruire. Di qui i timori e le difese che suscita la presenza dell'altro.

Perché si produca un racconto è necessario l'ascolto. Tuttavia ci sono storie che non vogliamo sentire. In questi casi è possibile toccare con mano un nucleo profondo di inaudibilità che impedisce lo scambio. Troppo dolore nel racconto altrui, troppa sofferenza per non sentirsi chiamati in causa direttamente. O, più semplicemente, troppa distanza e differenza rispetto alla realtà del nostro mondo perché il racconto possa essere accolto. Ecco che allora sembra preferibile costruire noi la storia dell'altro, interpretare la sua presenza secondo paradigmi nostri in grado di disinnescare il potenziale eversivo che essa porta con sé. Si riduce così lo straniero, che col suo racconto ci interroga, ad oggetto delle nostre proiezioni. E paradossalmente quel che implicitamente gli si chiede per essere accolto è di rinunciare alla sua storia, quel faticoso dono che ci aveva portato. Quel che avviene è però un incontro mancato.

3.5 Prendersi cura delle storie altrui.

La domanda sorge dunque spontanea: è in grado oggi la scuola di prendersi cura delle storie con cui l'altro si presenta al suo uscio? È in grado di non venir meno al diritto-dovere dell'ospitalità?

A partire da un approccio narrativo, la relazione educativa si configura come incontro di storie³¹: la storia dell'educatore, la storia dell'educando e la storia del contesto in cui ha luogo la relazione stessa. La scuola si rivela essere, dun-

31 Cfr. L. Formenti, *La formazione autobiografica. Confronto fra modelli e riflessioni fra teoria e prassi*, Guerini, Milano, 2000.

que, il luogo elettivo per questo incrocio di storie. La sfida dell'incontro consiste nell'assumere pienamente la responsabilità di questo scambio narrativo.

Spesso, però, la scuola non mostra cura sufficiente delle sue storie. Una volta espletato il rituale giro delle autopresentazioni nei primi giorni, sembra quasi che insegnanti e alunni debbano lasciare fuori dalla porta tutto ciò che sembra non avere un'esplicita attinenza scolastica. Via via che si prosegue lungo i gradi dell'istruzione, lo spazio per il racconto di sé diviene sempre più esiguo. In nome di un falso ideale che fa coincidere la professionalità con l'oggettività ed il distacco, ogni richiamo alla propria soggettività è interpretato come una pericolosa eccentricità, ogni riferimento emotivo come nociva interferenza.

Eppure il coinvolgimento che ogni relazione educativa suscita non può essere cancellato per decreto. Abbiamo visto quanto la possibilità di un incontro autentico con l'altro porti con sé implicazioni emotive profonde. Per ascoltare la storia dell'altro è necessario in primo luogo dare ascolto a quel che accade dentro di sé. È nel racconto che questi aspetti emergono e ci costringono ad un loro riconoscimento. È attraverso la costruzione della propria storia ed il confronto con quelle altrui che tanto il docente quanto lo studente possono divenire consapevoli della loro rispettiva specificità e da soggetti in educazione possono diventare soggetti di educazione, ossia protagonisti in prima persona del loro specifico modo di abitare lo spazio educativo. Interpreti consapevoli della sfida dell'incontro.

Incentivare e sostenere la consuetudine alla narrazione di sé nella scuola significa allora predisporre contesti che consentano a tutti di prendere parola e che riconoscano non solo la legittimità della storia di ognuno, ma anche il suo essere per tutti una risorsa estremamente preziosa. Significa altresì avvicinarci con curiosità alla storia dell'altro, consapevoli del fatto che lui è l'unico e il solo titolare di quella storia. Una curiosità che si traduce quindi in attitudine alla cura delle storie altrui.

3.6 L'approccio autobiografico al servizio di una pedagogia interculturale.

Molteplici sono le ragioni per cui un approccio narrativo si rivela funzionale all'obiettivo dell'integrazione degli alunni stranieri.

In primo luogo esso implica l'esercizio dell'ascolto. Raccontare è una pratica relazionale, che necessita di specifiche competenze. Raccogliere storie di vita è un "*lavoro sensibile*", in cui sono implicati i sensi, la testa e il cuore³². Queste risorse si affinano sicuramente con l'esperienza, ma vengono ulteriormente rafforzate attraverso l'attitudine ad assumere una postura autoriflessiva.

32 Cfr. L. Formenti, *Raccontami di casa tua... Linguaggi sensibili e narrazioni autobiografiche in incontri di formazione con adulti stranieri*, in Giusti, *Formarsi all'intercultura*, op. cit.

Questo è il secondo benefico effetto dell'approccio narrativo. La regola aurea è infatti quella di provare prima su di sé ciò che si intende proporre agli altri. La stimolazione del racconto altrui deve essere preceduta e poi proseguire parallelamente ad una responsabile presa di parola in prima persona. Raccontando di sé l'insegnante istituisce uno spazio di riflessività autobiografica fondamentale per illuminare il suo agire professionale e per coglierne fino in fondo le risonanze emotive. L'attitudine al racconto si rivela particolarmente preziosa proprio davanti a quelle situazioni di *impasse* o di scacco in cui sembra costringere la presenza di qualcuno non facilmente riconducibile ai canoni con cui abitualmente decifriamo la nostra realtà.

In ultimo, l'approccio narrativo – ed in particolare la sua declinazione autobiografica – educa alla differenza. La pedagogia narrativa pone al centro il soggetto e la sua unicità. Attraverso l'invito ad un costante lavoro di dissolvimento della memoria e della sua continua riscrittura sotto forma di storia, si valorizza ciò che il singolo ha di più proprio. Il lavoro sul passato vuole dischiudere ad una dimensione di progettualità per il futuro. È qui che l'approccio autobiografico, oltre a rivelare il suo carattere eminentemente autoformativo, si dimostra decisivo in funzione dell'auto-orientamento. Ciò è particolarmente significativo proprio per chi, a fronte di un cesura, di un profondo cambiamento – come è quello dell'abbandono della propria *paese natio* – è chiamato a restituire alla sua storia una continuità che gli consenta di non rinunciare al proprio passato, bensì di rigiocare il suo patrimonio per delineare una plausibile immagine di sé al futuro.

Raccontando la propria storia, ci si educa così a fare i conti con la differenza inscritta in essa. Viene meno ogni idea univoca e indiscussa di diversità. Gli altri cessano di essere "casi" o problemi che chiedono di essere risolti, per tornare ad essere persone, titolari di una propria legittima storia.

Scrive Duccio Demetrio, che "non c'è in realtà approccio più coerente con i presupposti della pedagogia interculturale di quello autobiografico, che mette al centro la reciproca *non* conoscenza, che ha rispetto per le voci e le lingue altrui, che invita il ricercatore, il formatore, l'operatore sociale, l'insegnante a sospendere il giudizio e ad aprirsi alla narrazione"³³. D'altra parte, è difficile trovare uno stimolo maggiore a mettersi sulla strada del racconto e dell'ascolto reciproco di quello offerto dalla presenza interrogante dello straniero davanti a noi. Lo sguardo che egli ci rivolge deve trasformarsi allora in impegno etico verso il riconoscimento della nostra e dell'altrui diversità.

3.7 La natura laboratoriale e la funzione comunitaria di una didattica in chiave autobiografica.

Quelle appena descritte – educare all'ascolto, all'autoriflessività, alla differenza – sono le principali direzioni teleologiche dell'approccio narrativo. Esse ben si sposano con le finalità della pedagogia interculturale. Anche nella concretezza operativa del lavoro d'aula vi sono però delle caratteristiche del lavoro narrativo ed autobiografico che si dimostrano utili a favorire l'integrazione degli alunni 'stranieri'.

Innanzitutto l'approccio autobiografico è per sua natura un approccio di tipo laboratoriale. Si tratta di allestire uno spazio accogliente e rassicurante in cui ciascuno possa con fatica mettersi alla prova e sperimentare su di sé cosa significa raccontare e raccontarsi. La stessa disposizione del *setting* d'aula deve facilitare la comunicazione: la disposizione in cerchio dei partecipanti, permette di guardarsi negli occhi ed indica la possibilità di uno scambio alla pari.

Precetto irrinunciabile di una didattica in chiave narrativa è, inoltre, la modalità valutativa con cui devono essere accolte le storie. Non esistono storie giuste o sbagliate, tutte devono essere ascoltate con grande rispetto, giacché sono qualcosa di estremamente personale che si sceglie di mettere in comune. Non è, quindi, consentito intervenire correggendo e valutando il racconto altrui né per quanto concerne i contenuti, né per quanto riguarda la forma in cui è espresso.

Ciò non toglie che, come è stato dimostrato, il laboratorio autobiografico si pone come spazio privilegiato per l'apprendimento linguistico. Questo accade proprio perché il soggetto è chiamato a raccontare qualche cosa di sé, qualche cosa che sente che gli appartiene veramente e che quindi, laddove riconosca la presenza di un interesse reale, ha un desiderio sincero di condividere. Ecco che allora sarà egli stesso a chiedere di conoscere il modo migliore per restituire ciò che sente, ad avere una motivazione profonda ad ampliare la sua capacità di comunicare. La padronanza acquisita nell'espressione di sé, ma soprattutto il rinforzo ottenuto dall'importanza attribuita alla propria esperienza, intesa come quel patrimonio che solo lui può mettere a disposizione degli altri, sono aspetti assolutamente trasversali, che per gli studenti avranno poi una ricaduta positiva anche sulla restituzione degli altri apprendimenti.

In secondo luogo, proprio perché presuppone costanti collegamenti tra quel che viene proposto in classe e la propria esperienza personale, l'approccio autobiografico sembra in linea con quella osmosi tra il dentro e il fuori della scuola che una seria progettualità pedagogica orientata in senso interculturale auspica. Lavorare con le storie produce un'attitudine curiosa che spinge a cercare storie e testimonianze ben oltre le mura scolastiche. Promuovendo

33 D. Demetrio, *Prefazione*, in M. Giusti, *Ricerca interculturale e metodo autobiografico. Bambini e adulti immigrati: un progetto, molte storie*, La Nuova Italia, Firenze, 1998, p. 7.

spazi informali in cui condividere i racconti, la scuola si riappropria del suo ruolo più ampio per farsi promotrice di comunità. In questo modo essa si rende cassa di risonanza delle storie del territorio, lavorando per la costruzione di un senso nuovo di appartenenza.

3.8 Aree di applicazione dell'approccio narrativo ai fini dell'integrazione scolastica.

È possibile ravvisare tre grandi aree di intervento in direzione delle quali è possibile declinare una progettualità pedagogica interculturale secondo l'approccio autobiografico.

In primo luogo è possibile immaginare progetti di educazione al racconto di sé rivolti agli studenti. Come detto, si tratta di creare *setting* adeguati allo scambio di storie, che stimolino e valorizzino l'esperienza biografica di ognuno ed allo stesso tempo consentano il riconoscimento delle rispettive differenze, all'interno però di un terreno di confronto comune. [È qui che il lavoro d'aula si può facilmente aprire al territorio, attivando circuiti virtuosi di raccolta di storie di vita].

Abbiamo visto, però, che, benché viviamo immersi nelle storie e fin da piccoli ci nutriamo di esse e le utilizziamo come strumento principale per dare significato al nostro mondo, strutturare uno spazio ludico-narrativo non può essere considerata una operazione semplice e naturale. È necessario che questo progetto didattico sia sostenuto da una seria intenzionalità pedagogica. In particolare, bisogna tenere sempre presente la fatica che il dar voce al proprio racconto porta con sé. Le storie sono materiale da maneggiare con cura, che richiedono sensibilità e competenze non immediate. La seconda ed imprescindibile direzione in cui può essere speso l'approccio narrativo è dunque quella dell'attivazione di attitudini di riflessività personale da parte degli insegnanti. Ciò è particolarmente importante quando si tratta di cercare di assumere consapevolmente su di sé la perturbante risonanza suscitata dall'incontro con l'altro.

In ultimo, l'approccio autobiografico può stimolare una riflessione critica sul modo in cui la scuola si racconta. Esistono diverse scritture della scuola (verbal, registri, voti, note). Nello specifico, la presenza di alunni stranieri produce di per sé un'ulteriore messe di documenti. Sembra però che in questa pratica documentaristica, peraltro indispensabile affinché l'istituzione prosegua il suo lavoro, venga poco sfruttata la potenzialità propriamente formativa della scrittura. Difficilmente ci si interroga sul reale destinatario di queste scritture, che spesso tradiscono una tendenza profondamente autoreferenziale da parte dell'universo scolastico. Poche volte esse servono davvero agli insegnati per sostenere un'attitudine riflessiva sulla propria pratica di insegnamento.

È proprio nei confronti della documentazione che accompagna l'inserimento dell'alunno straniero che è necessario essere doppiamente sospettosi. Abbiamo visto quanto sia forte la tendenza a 'costruire l'altro' anziché esporsi realmente al rischio della sua conoscenza. Sappiamo del resto quanto la forma in cui è redatto uno scritto influisca sul suo contenuto. Non solo, la forma di un documento orienta il modo di pensare di chi lo compila. Siamo dunque sicuri che l'uso dei protocolli, delle griglie, degli analitici report in cui scomponiamo la storia dell'altro, depurandola dalla sua specificità, non sia un tentativo per immunizzarci dalla risonanza emotiva che essa porta con sé? È forse possibile immaginare modalità alternative di documentazione e scrittura che, anziché preservare dalla contaminazione, consentano all'insegnante di ascoltare l'eco emotiva suscitata dall'incontro con l'altro?

Solo impegnandosi lungo tutte queste tre direzioni è possibile trasformare la scuola in una comunità narrativa consapevole.

3.9 Tre proposte operative.

Di seguito proponiamo per ognuna delle aree indicate un piccolo esercizio facilmente praticabile. Un possibile assaggio di progettualità narrativa da poter spendere nella vita scolastica ai fini dell'integrazione.

Attività 1: Stabilire le regole del gioco.

Raccontarsi è un *gioco*. E come tutti i giochi che si rispettino ha una sua profonda serietà³⁴. Il primo passo per chi voglia lavorare con le storie di vita è quindi quello di definire i confini dello spazio ludico che si vuole allestire. La creazione del gruppo e l'istituzione di alcune regole comuni che consentano l'esplicitarsi della dialettica tra ascolto e racconto si pone quindi come punto di partenza imprescindibile per qualsiasi laboratorio narrativo.

È bene però che queste regole siano esse stesse frutto di una riflessione comune, all'interno della quale il contributo che ognuno porta si sviluppi a partire da sé. L'esercizio che proponiamo è stato pensato come attività prope-deutica all'inizio di un itinerario di formazione autobiografica rivolto ad adulti. Successivamente esso è stato felicemente sperimentato anche nella scuola.

Ogni studente è invitato a rispondere (per iscritto o oralmente a seconda dell'età) alla sollecitazione "*Quella volta che*³⁵ ho raccontato la mia storia ...".

34 Cfr. D. Demetrio, *Il gioco della vita. Kit autobiografico. Trenta proposte per il piacere di raccontare*, Guerini e Associati, Milano, 1997.

35 Il riferimento originario per questo genere di sollecitazioni che si rifanno alla memoria episodica è L. Formenti, I. Gamelli, *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 1998.

Dopo aver ascoltato il racconto di ogni partecipante, si passa ad un lavoro comune di *brain storming* volto ad individuare le parole chiave per definire il clima ottimale perché si sviluppi il racconto di sé. Le parole-chiave, raccolte su di un tabellone visibile a tutti, sono il punto di partenza per attivare una discussione di gruppo. L'obiettivo è quello di formulare alcune regole condivise, che devono essere rispettate perché si dia lo scambio narrativo. Queste regole saranno gli articoli fondamentali della costituzione del laboratorio autobiografico, quello spazio ludico e finzionale in cui ha inizio il reciproco scambio di storie.

È in questo spazio che progressivamente il gruppo impara a sviluppare l'attitudine naturale al racconto di sé e all'ascolto delle storie altrui. Attraverso stimoli graduali è possibile condividere ad esempio narrazioni su:

- le proprie origini ("Della mia nascita mi è stato raccontato che...")
- i luoghi dell'infanzia ("Disegna la piantina della tua prima casa")
- la propria storia familiare ("Disegna il genogramma della tua famiglia")

In tal modo sarà possibile riconoscere che la storia di ognuno di noi è legata sin dalle origini a quella degli altri e chi è arrivato da lontano potrà far sentire la sua voce di emigrante, spesso silenziata dal suo essere percepito come immigrato.

Una volta interiorizzata l'attitudine all'ascolto, è possibile aprire lo spazio narrativo allestito in aula anche all'esterno:

- si può progettare insieme il canovaccio di un'intervista da fare ad un genitore, ad un nonno, ai personaggi significativi che si incontrano nella vita di ogni giorno;
- si possono predisporre momenti di accoglienza delle storie territoriali su uno specifico tema (con supporto delle fotografie, degli oggetti eccetera);

La scuola si trasforma così nella grande casa delle storie. Una sorta di mnemoteca permanente, in cui possono ricevere visibilità sociale tutte le diversità che compongono il territorio.

Compito ultimo: comporre tutte le storie ascoltate e raccolte in un'unica trama che restituisca la complessità biografica del territorio.

Attività 2: Nei panni dell'altro.

Abbiamo visto quanto l'incontro con l'altro si presenti potenzialmente come un fecondo esercizio di straniamento rispetto a sé. Il suo sguardo una prospettiva critica sul nostro modo di guardare il mondo. Avvalersi di un approccio narrativo può consentire agli insegnanti mettere a frutto la portata perturbante che reca con sé la presenza di alunni 'stranieri' in aula. Prima di

gettarsi a capofitto in attività e progetti spesso orientati ad assimilare la differenza e a ridurre il valore critico che essa porta con sé, sarebbe utile aprire un tempo di sospensione, all'interno del quale accogliere e riconoscere quel che emotivamente la prospettiva dell'incontro con l'altro genera in noi. È importante esercitarsi costantemente ad assumere lo sguardo dell'altro su di noi e sul nostro mondo.

Immaginiamo un gruppo di insegnanti, operatori ed educatori che si ritrovano ad inizio anno per progettare nuove strategie ed attività per favorire l'integrazione nella scuola. Immaginatoli seduti in cerchio. Prima di addentrarsi nella ricognizione dei dati, di aprire la discussione sulle criticità e risorse, prima di avviare la vera e propria fase di progettazione, viene proposto un gioco.

Ognuno è invitato a prendersi quindici minuti per pensare e scrivere su un foglio la sua esperienza a partire dal seguente stimolo:

- "*Quella volta che*³⁶ mi sono accorto di essere di fronte ad un alunno straniero"

Al termine, chi se la sente, può condividere il suo scritto leggendolo ad alta voce. La discussione non si avvia immediatamente: sono sospesi commenti ed opinioni su quanto ascoltato. Chi vuole può rispondere unicamente leggendo a sua volta quanto prodotto.

Al termine della condivisione, ci si scambia lo scritto con il vicino. A partire dal racconto ricevuto ognuno è chiamato ad un esercizio di scrittura creativa a partire dallo stimolo:

- "*Quella volta che* mi sono accorto di essere di fronte ad un insegnante straniero".

Il tentativo è quello di immedesimarsi nello studente co-protagonista del racconto altrui e provare a vedere i comportamenti dell'insegnante attraverso i suoi.

Dopo il rituale giro di lettura di queste narrazioni *altre*, ha inizio la riunione. In tal modo l'attività di progettazione può poggiare su di un substrato riflessivo condiviso, situato ed emotivamente fondato, che ne potenzia l'efficacia.

Attività n. 3: coltivare la memoria del gruppo

La terza attività richiama a ricondurre la memoria del singolo all'interno di quella Storia più ampia che la contiene e la significa. Uscire da sé e dall'incontro con l'altro, dunque, per re-incontrare il mondo. Quello che accade a scuola, molto spesso, rischia di non essere visto all'esterno, se non nei suoi momenti e caratteri di eccezionalità (la festa di fine anno, il lavoro da portare ai

36 Si veda nota precedente.

genitori ...) oppure nei suoi momenti burocratici e performativi (i verbali delle riunioni, gli stessi compiti in classe ...).

Ma sappiamo bene, invece, che durante la quotidianità dell'esperienza scolastica accade molto: accade l'educare. Costruire spazi di documentazione capaci di raccontarlo e di portare fuori dalla classe ciò che in essa si va costruendo diviene, allora, la terza sfida educativa che vogliamo lanciare ai lettori: in che modo posso tenere memoria del processo dell'incontro, in che modo posso portare nel mondo ciò che è della scuola?

In questi termini è difficile, e forse poco sensato, pensare a strumenti precostituiti – fondamentale è il processo di costruzione condivisa, ma anche e soprattutto la coerenza con la storia e la specificità del servizio – piuttosto, vorremmo portare all'attenzione del lettore alcune brevi possibilità sperimentate da scuole di diversi gradi che abbiamo avuto modo di raccogliere nelle molte esperienze di formazione autobiografica realizzata nel corso degli anni:

- raccogliere e raccontare la storia della scuola, attraverso interviste a testimoni chiave (vecchi dirigenti, insegnanti e operatori scolastici, ma anche a studenti e genitori) e analisi dei documenti, per restituire il senso di quello spazio all'interno del territorio che lo ospita;
- raccogliere e raccontare la storia delle *migrazioni* della scuola: non solo gli alunni stranieri che l'hanno attraversata, ma anche chi se ne è andato e chi è arrivato, fra docenti e studenti, raccogliere le diverse provenienze e le diverse origini di chi la abita. Per mostrare la dimensione inevitabile del movimento, che diviene viaggio fra ciò che si era e ciò che si sarà;
- predisporre la 'valigia dei ricordi' della classe, che raccolga ciò che gli alunni ritengono importante non dimenticare per raccontare l'anno scolastico. Il materiale può poi essere utilizzato per realizzare una raccolta – che sia un testo scritto, un video o una performance teatrale, perché no – alla fine dell'anno;
- predisporre un diario della classe che raccolga il punto di vista degli insegnanti e degli alunni durante l'anno, che sia anche uno spazio di riflessione e auto-monitoraggio del percorso di apprendimento.

Chiaramente si tratta di stimoli che vanno calibrati a seconda del contesto e dell'età degli alunni, ma possono facilmente essere riadattati. L'elemento fondamentale, dal punto di vista didattico, è che l'insegnante si domandi sin dalla progettazione quale spazio vuole garantire alla documentazione e quali strumenti vuole utilizzare per realizzarla. Dal nostro punto di vista, gli strumenti narrativi si rivelano assai preziosi in questa direzione, perché consentono di accogliere tutto l'intreccio di storie che abbiamo tentato finora di mostrare come risorsa preziosa per l'educazione interculturale.

Per non concludere: alcuni suggerimenti bibliografici.

Se le nostre argomentazioni hanno sortito l'effetto sperato, ciò che dovrebbe risultare manifesto al lettore, a conclusione del presente contributo, è che motore fondamentale di qualsivoglia didattica interculturale è la *curiosità* come postura intellettuale. È un pensiero curioso quello che, infatti, consente di vedere l'altro che si ha di fronte, di lasciarsi interrogare da quell'incontro; è la curiosità che non permette di chiudersi nelle già note appartenenze, inducendo a sperimentare nuove contaminazioni; è la curiosità, infine, che porta a mettersi alla prova portando nella propria prassi quotidiana delle didattiche inesplorate, che – si sa – agiteranno e provocheranno interrogativi, come accade con le pratiche autobiografiche.

Allora, per alimentare questa curiosità, formando all'intercultura, abbiamo pensato di concludere non concludendo, rimandando il lettore ad ulteriori letture, moltiplicando le possibilità di approfondimento per favorire la nascita di inedite esperienze.

Sulla cornice di riferimento dell'approccio autobiografico:

AA.VV., Il metodo autobiografico, *Adulità* n. 4, Guerini e Associati, Milano, 1996.

Biffi, E. (a cura di), *Educatori di storie*, FrancoAngeli, Milano, 2010

Castiglioni, M., *Fenomenologia e scrittura di sé*, Guerini e Associati, Milano, 2008.

Demetrio, D., *Perché amiamo scrivere. Filosofia e miti di una passione*, Raffaello Cortina, Milano, 2011.

Demetrio, D., *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*, Raffaello Cortina, Milano, 2008.

Demetrio, D., *Pedagogia della memoria. Per se stessi con gli altri*, Meltemi, Roma, 1998.

Demetrio, D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano, 1996.

Demetrio, D. (a cura di), *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*, Unicopli, Milano, 2007.

Formenti, L., *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Guerini e Associati, Milano, 1998.

Formenti, L., Gamelli, I., *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 1998.

Gamelli, I. (a cura di), *Il prisma autobiografico. Riflessi interdisciplinari del racconto di sé*, Unicopli, Milano, 2003.

Mancino, E. (a cura di), *Il futuro della scrittura. Dialoghi, visioni, contesti*, Unicopli, Milano, 2010

Su didattica interculturale, approccio autobiografico e storie di vita

Demetrio, D., agenda interculturale. Quotidianità e immigrazione a scuola. Idee per chi inizia, Meltemi, Roma, 1997.

Demetrio, D., Favaro, G., Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi, Franco-Angeli, Milano, 2002.

Favaro, G. (a cura di), Alfabeti interculturali, Guerini, Milano, 2000.

Favaro, G., Il mondo in classe, Nicola Milano, Bologna, 2000.

Giusti, M. (a cura di), Ricerca interculturale e metodo autobiografico, La Nuova Italia, Firenze, 1998.

Sulle pratiche narrative nella scuola

Biffi, E., Scritture adolescenti. Esperienze di scrittura nella scuola secondaria, Erickson, Trento, 2010.

Demetrio, D., Il gioco della vita. Kit autobiografico. Trenta proposte per il piacere di raccontare, Guerini e Associati, Milano, 1997.

Demetrio, D., Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica, Laterza, Roma-Bari, 2003.

Mattia, L., A Scuola di narrazione. Come e perché scrivere con i bambini, Edizioni Sonda, Casale Monferrato, 2010.

Orbetti, D., Safina, R., Staccioli, G., Raccontarsi a scuola. Tecniche di narrazione autobiografica, Carocci, Roma, 2005.

Staccioli, G. (a cura di), Tra le righe. Vivere volentieri la scuola di base, Carocci, Roma, 1997.

Staccioli, G., Ludobiografia: raccontare e raccontarsi con il gioco, Carocci, Roma, 2010.

Varano, M., Guarire con le fiabe. Come trasformare la propria vita in un racconto, Meltemi, Roma, 1998.

“È LA LINGUA CHE CI FA UGUALI”.

L'ITALIANO L2 NELLA SCUOLA DELL'INCLUSIONE

Graziella Favaro

1. Dentro la scuola multiculturale

L'affermazione di Don Milani a proposito della lingua “che rende uguali”, è ancora estremamente attuale nella scuola e nella società di oggi, connotate da differenze e disuguaglianze crescenti in termini di opportunità formative e di capacità di espressione, comprensione, presa di parola.

Il tema dell'apprendimento dell'italiano, sia per gli usi propri della comunicazione interpersonale che per quelli legati all'apprendimento dei contenuti di studio, fa da filo conduttore di questo contributo. Esso si apre con uno sguardo sulla scuola multiculturale italiana così come essa si presenta oggi, a livello nazionale e locale e sulle criticità e punti di forza che la connotano.

Seguono poi riflessioni e proposte operative sul tema dell'apprendimento/insegnamento dell'italiano per dire e per studiare, sulle acquisizioni e consapevolezze dalle quali partire e sulle buone pratiche da diffondere e portare a sistema.

Insegnare e apprendere in una classe multiculturale e plurilingue sono diventate infatti negli ultimi anni situazioni sempre più consuete, che si sono presentate dapprima in alcune aree centro-settentrionali del Paese e che successivamente si sono diffuse in gran parte del territorio nazionale, sia nei centri piccoli che nelle realtà urbane.

Non siamo tuttavia all'anno zero.

Da più di vent'anni (risale infatti al 1989 la prima circolare sull'inserimento degli alunni stranieri) si è sedimentato in Italia un deposito variegato di esperienze, sperimentazioni, buone pratiche, che si muovono lungo linee progettuali che si richiamano, ora all'integrazione degli alunni stranieri, ora all'insegnamento dell'italiano come seconda lingua o all'educazione interculturale per tutti. Vi è nella scuola un vivace “*brusio delle pratiche*”, per usare un'espressione di De Certeau, che tuttavia attende ancora di diventare discorso condiviso, illuminato da riferimenti e principi, definito nelle azioni e nei dispositivi, sostenuto dalle risorse e dai mezzi da utilizzare. In questo tempo la migrazione e i soggetti che la compongono, grazie alla scuola, sono diventati un po' più “di casa”.

1.1. Tre diverse fasi

Attraverso l'analisi del lessico utilizzato nel tempo nelle esperienze e nei progetti relativi all'inserimento scolastico degli alunni stranieri, si possono ripercorrere i cambiamenti di questi anni: agli esordi venivano usati soprattutto i termini di "accoglienza e inserimento"; più tardi le parole "integrazione e intercultura" sono state le più citate; ora è giunto il tempo dell'inclusione. Nella circolare ministeriale 2/2010 si legge infatti: "Sono questi i presupposti e i requisiti irrinunciabili che consentono di coniugare efficacemente l'obiettivo della *massima inclusione* con quello di un'offerta formativa qualitativamente valida, che tenga conto delle situazioni di partenza e delle necessità di ciascun alunno".

L'osservazione delle pratiche e delle parole/chiave che si sono realizzate e che l'hanno attraversata ci consente di distinguere tre diverse fasi nella scuola multiculturale.

La fase dell'accoglienza. Agli esordi, il tema più citato nella normativa e nei progetti delle scuole era quello dell'accoglienza dei bambini che venivano da lontano. Gli alunni stranieri erano allora in numero ancora limitato, inseriti soprattutto nella scuola primaria e arrivati per lo più in seguito al ricongiungimento familiare. Nelle classi vi era nei loro confronti un clima di apertura e curiosità; c'erano tuttavia scarsi strumenti mirati e minore professionalità. L'attenzione alle "culture d'origine", allora piuttosto enfaticizzata, si esprimeva talvolta in maniera un po' folclorica e stereotipata, attraverso l'espressione e la presentazione, ad esempio, dei tratti più esotici e tranquillizzanti: il cibo, le feste, le danze, la musica ...

La fase dell'integrazione. Con il tempo, il numero degli alunni stranieri è andato aumentando di anno in anno e l'attenzione si è indirizzata soprattutto alle misure e agli interventi a carattere "compensatorio": l'insegnamento dell'italiano, la mediazione linguistico-culturale, la rilevazione delle competenze e delle biografie scolastiche e linguistiche in ingresso, le modalità di valutazione ... È questa la fase in cui si trova oggi la maggior parte delle scuole e che prevede come destinatari e oggetto delle azioni soprattutto gli alunni stranieri e i loro bisogni sul piano dell'apprendimento. In questa direzione, molti passi avanti sono stati compiuti e gli insegnanti possono attualmente contare su esempi di protocolli di accoglienza, materiali didattici variegati, tracce di programmazioni, testi di studio semplificati e resi più accessibili dal punto di vista linguistico, maggiore competenza e più densi scambi professionali anche a distanza. (Si vedano a questo proposito le risorse e le proposte accessibili attraverso alcuni siti dedicati, quali quelli del Centro COME di Milano: www.centrocome.it; dell'università di Parma: www.italianoperlostudio.it; dell'università di Venezia: www.venus.unive.it/alias).

La fase dell'inclusione. Gli interventi e i materiali per l'integrazione, realizzati e prodotti nella seconda fase, si basano su una rappresentazione dell'alunno straniero che lo vede soprattutto come "carente" (non o poco italofono, carente dal punto di vista dei contenuti curricolari ...) e sull'idea di una situazione di emergenza da riportare a norma, quando invece insegnare e apprendere in una classe multiculturale è diventato ormai un tratto della normalità. Una normalità abitata da bambini e ragazzi che hanno origini e storie diverse: accanto agli autoctoni, vi è infatti una parte di minori nata all'estero e immigrata, ma molti altri sono nati qui – la cosiddetta seconda generazione – e sono destinati a diventare cittadini italiani alla maggiore età (in base alla legge sulla cittadinanza del 1992). È importante dunque inaugurare oggi la fase dell'inclusione, in cui si possano coniugare le due finalità: da un lato, diffondere e portare a sistema le pratiche e i dispositivi efficaci di integrazione fin qui sperimentati e, dall'altro lato, imparare e insegnare a vivere insieme, uguali e diversi, in pari dignità. Cittadini di uno stesso Paese.

1.2. Gli alunni stranieri: ritratti e caratteristiche

Quali sono le caratteristiche peculiari della scuola multiculturale in Italia e dei bambini e ragazzi stranieri che la abitano? Di seguito alcune osservazioni.

Assestati, plurali, distribuiti

Ecco alcune caratteristiche della scuola multiculturale italiana delineate a partire dai dati che il MIUR raccoglie e analizza annualmente (MIUR-ISMU 2011):

- un ritmo di crescita importante, ma attualmente in assestamento con crescite annue più contenute e derivate soprattutto dai nati in Italia. La presenza degli alunni stranieri era di circa 120.000 unità nel 1999-2000; è salita a 361.576 nel 2004/2005 e a 711.046 nel 2010-2011, con un'incidenza percentuale pari al 7.9%. La stima per l'anno scolastico in corso è di circa 750.000. Il ritmo di crescita tuttavia sta nel tempo rallentando e diventando "fisiologico". Fra gli inizi e la metà degli anni Duemila, la crescita percentuale annua era infatti superiore al 20% annuo; dalla metà degli anni Duemila si è attestata intorno al 15% e attualmente è del 6% circa;
- l'aumento della cosiddetta seconda generazione, cioè dei minori che sono nati qui e che costituiscono attualmente più del 42% del totale e, contemporaneamente, il costante calo dei cosiddetti NAI (neoarrivati in Italia), i quali hanno rappresentato nel 2001/2002 solo il 5% del totale degli alunni stranieri;
- un insediamento sul territorio nazionale non omogeneo, ma concentrato soprattutto nelle regioni del Centro-nord: più del 90% degli alunni stranieri risiede infatti nelle regioni settentrionali e centrali e meno del 10% nelle regioni del Sud e nelle isole;
- una diffusione capillare, sia nelle città grandi e medie, sia nei piccoli centri: in molti territori provinciali, ad esempio, è maggiore la presenza nei piccoli comuni, rispetto a quella che si registra nella città capoluogo;
- la pluralità delle provenienze e delle lingue d'origine: fra gli alunni stranieri si conteggiano 191 nazionalità, con una netta prevalenza di coloro che provengono da Paesi europei: al primo posto nella graduatoria vi è infatti la Romania, seguita dall'Albania e, al terzo posto, dal Marocco;
- l'inserimento in tutti gli ordini di scuola: gli alunni stranieri sono ormai distribuiti su tutti gli ordini di scuola e, da 4-5 anni ad oggi, il loro numero è significativo anche nelle scuole secondarie di secondo grado, soprattutto negli istituti professionali.

1.3. In Abruzzo e nella provincia di Chieti

L'analisi dei dati proposti annualmente dal MIUR registra, come abbiamo visto, un addensamento corposo delle presenze degli alunni stranieri nelle regioni del Centro-nord e un assottigliarsi dei numeri e delle percentuali nelle aree meridionali. A fronte di un'incidenza percentuale media che è pari al 7.9%, vi sono tuttavia regioni in cui questo dato viene ampiamente superato. Nelle scuole dell'Emilia Romagna, ad esempio, vi sono in media 14 alunni stranieri ogni 100, ma nelle primarie e nelle secondarie di primo grado della stessa regione essi superano il 15%. In alcuni territori provinciali, le percentuali sono ancora più alte e raggiungono il 18% a Piacenza, Prato, Mantova. In altre regioni invece, la percentuale degli stranieri sul totale degli allievi è decisamente bassa: in Campania, essi rappresentano appena l'1.6%, in Puglia il 2%; in Sicilia il 2.3%.

L'Abruzzo è l'unica regione del Sud che si colloca più vicino alle percentuali medie nazionali che a quelle delle regioni meridionali. I dati presentati nel riquadro lo mostrano con chiarezza.

Nelle scuole abruzzesi

- *La Regione del Sud con le presenze maggiori.*

Sono inseriti nelle scuole abruzzesi 12.150 bambini e ragazzi stranieri, i quali rappresentano il 6.3% del totale degli alunni.

Nelle scuole della provincia di Chieti erano inseriti nell'anno scolastico 2010/2011 3.022 alunni non italiani (essi rappresentano il 5.3% del totale), mentre nelle provincie di Teramo e L'Aquila, le percentuali sono superiori e indicano una presenza di otto alunni stranieri ogni cento.

- *Una presenza diffusa*

I bambini e i ragazzi non italiani sono così distribuiti:

- nella scuola dell'infanzia: 648;
- nella scuola primaria: 1.066;
- nella scuola secondaria di primo grado: 694;
- nella scuola secondaria di secondo grado: 614.

- *Un'immigrazione familiare più recente.*

Nella regione Abruzzo e nella provincia di Chieti, la percentuale degli alunni stranieri nati in Italia è in aumento, ma è inferiore rispetto al dato nazionale: essi rappresentano infatti il 32.7% degli allievi stranieri nella regione e il 29.6% nel territorio provinciale. Segno questo di una storia di immigrazione più recente rispetto a quella delle aree centro-settentrionali che vedono un radicamento ormai da tempo strutturale dei nuclei famigliari immigrati e un andamento delle nascite di bimbi stranieri molto vivace.

- *Le scuole con percentuali più alte.*

Sul totale delle 484 scuole della regione, sono 103 quelle che non hanno neppure un alunno straniero inserito, mentre sono 28 le scuole che registrano una presenza più consistente, che si colloca tra il 15 e il 30% degli alunni stranieri.

1.4. Le criticità sul cammino dell'integrazione

Nelle note precedenti, abbiamo dato una lettura del contesto quantitativo che caratterizza oggi le scuole multiculturali. Ma quali sono le dinamiche dell'integrazione scolastica dei bambini e di ragazzi stranieri che si sono sedimentate in questi anni? Se diamo uno sguardo ai percorsi di inserimento scolastico dei minori che hanno un'origine migratoria, almeno cinque sono le criticità che sono state osservate e che si sono già rese evidenti in questi anni. Vediamole in maniera sintetica.

• *Le difficoltà di ingresso nella scuola*

Osservazioni e ricerche condotte in alcune città consentono di individuare un problema che si presenta da subito, al momento dell'ingresso nella scuola: una parte dei ragazzi stranieri si "disperde" e non viene inserita nella scuola subito dopo il loro arrivo, oppure trascorre un lasso di tempo considerevole fra il momento del ricongiungimento familiare e quello dell'ingresso nella classe. Quali sono i soggetti più a rischio e i fattori che sono alla base di queste forme di "descolarizzazione" di fatto, durature o transitorie che esse siano? In alcuni casi, possono essere le famiglie – che si sentono ancora provvisorie e in transito – ad avere atteggiamenti incerti nei confronti dell'inserimento scolastico e a non promuovere l'ingresso immediato del figlio (o della figlia) nella scuola italiana. In altri casi, sono invece le scuole a non accogliere la domanda di inserimento – o a non accoglierla subito – per varie ragioni: il momento dell'anno in cui i minori si presentano, la situazione di saturazione delle classi, la mancanza di risorse specifiche. Nonostante la normativa preveda "l'inserimento dell'alunno in qualunque momento dell'anno arrivi", nella realtà vi sono dunque ragazze e ragazzi che cercano a lungo un posto a scuola prima di approdare a destinazione. Sono soprattutto i minori di età superiore ai 14 anni e coloro che arrivano in Italia in corso d'anno scolastico (e i maschi più delle femmine) a trovarsi in misura maggiore per un po' "fuori dalla porta", con il rischio di perdere tempo prezioso, la motivazione ad apprendere, la possibilità di integrazione e scambio con i coetanei italiani.

• *Il ritardo scolastico*

Una parte consistente degli alunni stranieri viene inserita al momento dell'arrivo in Italia in un classe non corrispondente all'età anagrafica, presentando così un ritardo scolastico, rispetto ai coetanei, di uno, due o più anni. La situazione di ritardo penalizza in maniera particolare gli alunni inseriti nella scuola secondaria di primo e secondo grado e pregiudica spesso la possibilità

di prosecuzione nella carriera scolastica. I dati raccolti dal MIUR nel 2010/2011 indicano una percentuale preoccupante di alunni in situazione di ritardo scolastico. Sono in ritardo infatti:

- il 18.3 % degli alunni stranieri nella scuola primaria;
- il 47.9% nella scuola secondaria di primo grado;
- il 70.6 % nella scuola secondaria di secondo grado.

Le variabili che sono alla base della situazione di ritardo sono sostanzialmente due. La prima – e quantitativamente più rilevante – ha a che fare con la scelta iniziale della classe in cui inserire l'alunno straniero. Nonostante la normativa preveda che il criterio privilegiato per la determinazione della classe di inserimento sia quello dell'età anagrafica, si registra di fatto un comportamento di penalizzazione nei confronti degli alunni con cittadinanza non italiana, i quali vengono massicciamente retrocessi, rispetto alla scolarità precedente, di uno, due e a volte anche tre anni.

• *L'insuccesso scolastico*

La seconda variabile che provoca il ritardo scolastico riguarda invece gli esiti scolastici a fine anno e il tasso di promozione/bocciatura che si registra fra gli stranieri. Come si può vedere dalla Tab.1, il divario medio tra allievi italiani e stranieri è rilevante fin dal primo ciclo di scuola. Nella scuola primaria, esso è di 3.3 punti percentuali; nella scuola secondaria di primo grado raggiunge 8.2 punti e nella scuola superiore più di 15 punti percentuali.

Tab.1. Tassi di promozione degli alunni italiani e stranieri.
Anno scolastico 2009/10

Ordine di scuola	Totale	Alunni italiani	Alunni stranieri	Differenza
Primaria	99.5	99.8	96.5	- 3.3
Secondaria I grado	95.3	96.0	87.8	- 8.2
Secondaria II grado	85.0	85.9	70.6	- 15.3

Fonte: MIUR-ISMU 2011

Il divario che si registra fra alunni italiani e stranieri rispetto agli esiti scolastici è inoltre particolarmente consistente alla fine della prima classe di ogni ordine di scuola. Nella primaria, ad esempio, esso è mediamente di 3.3 punti, ma nella classe prima sale al 4.8% con lievi differenze di genere a favore delle bambine. Nella scuola secondaria di primo grado, il divario negli esiti più consistente si registra in prima media, alla fine della quale risulta promosso il 95.4% degli italiani e l'85.3% degli alunni stranieri.

Si può costruire dunque nel tempo una sorta di vulnerabilità e di circolo vizioso che si origina dalla condizione di migrazione e dall'essere straniero: un inserimento penalizzante in ingresso, che non rispetta la coerenza tra età e classe frequentata; una probabilità maggiore di avere un esito negativo soprattutto alla fine del primo anno di ogni ciclo di scolarità; una marginalità sociale che diventa anche solitudine relazionale nel tempo extrascolastico; una prossimità quotidiana nei confronti di altri alunni con scarse *performance* che crea un effetto moltiplicatore e produce demotivazione.

• *La prosecuzione degli studi*

Una parte consistente degli alunni stranieri ha difficoltà a proseguire gli studi dopo la secondaria di primo grado: ricerche a livello locale mostrano tassi elevati di abbandono dopo il primo anno delle superiori, numerosi "scivolamenti" verso il basso e un addensamento delle presenze nei percorsi di formazione brevi e meno esigenti. I dati lo confermano: più del 40% circa dei ragazzi stranieri si orienta verso gli istituti professionali (si indirizza verso questo percorso di istruzione circa il 19% degli alunni totali); viceversa, frequentano una classe liceale il 18.7% degli allievi non italiani e quasi il 44% degli studenti autoctoni. Si osserva inoltre che si orientano verso le scuole a carattere professionalizzante anche gli alunni stranieri che ottengono buoni risultati all'esame di terza media. Vi è dunque il rischio che le ragazze e i ragazzi stranieri facciano (o siano orientati verso) scelte scolastiche al ribasso con la conseguente dispersione di talenti e possibilità che andrebbero invece sostenuti e valorizzati.

• *La competenza in italiano seconda lingua*

Alla base delle criticità descritte sopra viene spesso indicata una competenza ridotta nella lingua italiana, non tanto per gli usi comunicativi, quanto per le abilità di studio (Italstudio). Se infatti l'acquisizione dell'italiano per comunicare avviene per gran parte degli alunni stranieri in tempi relativamente brevi – grazie anche ai contatti numerosi e densi con i pari a scuola e nel tempo libero – l'apprendimento della lingua veicolare richiede tempi lunghi, modalità didattiche protratte di facilitazione e semplificazione, materiali didattici efficaci. Dispositivi, capacità e risorse di cui spesso le scuole non hanno la disponibilità.

1.5. L'italiano degli alunni stranieri: dati dalle prove INVALSI

A proposito di competenza linguistica, di recente sono stati presentati i risultati delle prove INVALSI di italiano somministrate nelle scuole primarie e secondarie, divisi per origine degli alunni e per regione (www.invalsi.it/snv1011). Nella Tab. 2 possiamo leggere le differenze fra i punteggi degli alunni italiani e non italiani e, fra questi, le performance degli allievi di prima e di seconda generazione.

Tab. 2. Differenza percentuale fra alunni stranieri e alunni italiani nelle risposte al test di italiano, SNV Invalsi

	Gruppo	II primaria	V primaria	I secondaria I grado	III secondaria I grado	II secondaria II grado
2010/11	I generazione	-18,8	-13,7	-21,1	-9,5	-15,3
	II generazione	-14,1	-7,3	-11,1	-5,7	-7,7
2009/10	I generazione	-27,4	-21,7	-20,2	n.d.	n.d.
	II generazione	-21,5	-11,7	-9,7	n.d.	n.d.
2008/09	Non italiani	-15,5	-11,5	n.d.	n.d.	n.d.

Fonte: elaborazioni su dati Invalsi (2009; 2010; 2011b)

Dall'osservazione dei dati, possiamo trarre alcune considerazioni:

- le differenze di punteggio ottenuto dagli alunni stranieri nelle prove di italiano rimangono nel tempo importanti, anche se si notano dei miglioramenti nel corso degli anni;
- i risultati ottenuti dagli alunni appartenenti alla cosiddetta "seconda generazione", costituita dai nati e scolarizzati in Italia, sono migliori rispetto a quelli degli alunni stranieri nati all'estero e inseriti nella scuola italiana ad un certo momento della loro vita. Le differenze di punteggio ottenuto dagli alunni nati in Italia, rispetto ai compagni italiani, sono, ad esempio, di 14 punti in seconda primaria (ma salgono a 18.8 punti per la "prima generazione"); di circa 7 punti in quinta (e di 13.7 punti per i bambini nati all'estero); di 5.7 punti in terza media (a fronte di 9.5 punti per i ragazzi ricongiunti) ...;
- i risultati migliorano con il progredire dell'istruzione all'interno di ogni tipo di scuola, ma tendono invece a peggiorare nel passaggio da un ciclo di studi

all'altro. Se osserviamo, ad esempio, i dati 2010/11 relativi alla cosiddetta seconda generazione, vediamo che ogni ciclo è internamente coerente: vi è una riduzione del divario fra la seconda e la quinta primaria e fra la prima media e la terza media. La distanza invece si riallarga fra i cicli: vi è infatti un aumento del gap fra la quinta primaria e la prima media e fra la terza media e la seconda superiore. Il dato evidenzia ancora una volta la difficoltà che esiste nella scuola italiana nei passaggi da un grado di scuola all'altro.

Un'altra elaborazione che può essere fatta con i dati INVALSI riguarda le differenze territoriali, seppur con qualche avvertimento legato ai piccoli numeri di riferimento degli alunni stranieri registrati in alcune regioni e specialmente al Sud.

La domanda dalla quale partire è in questo caso la seguente: nelle regioni in cui si registrano risultati migliori, rispetto alla media nazionale, per gli alunni "nativi", si riescono ad avere risultati migliori della media anche per i minori che hanno un *background* migratorio? La risposta che si ricava dall'osservazione dei dati regionali non è univoca: in alcune regioni si hanno infatti risultati molto al di sopra della media per i "nativi", ma spesso sotto la media nazionale per le "prime" (Emilia-Romagna) o le "seconde" generazioni (Veneto). In generale, si può affermare che "a livello aggregato, la correlazione fra risultati dei "nativi" e i risultati degli alunni stranieri è debolissima: i sistemi scolastici regionali efficaci lo sono precipuamente per gli utenti italiani. C'è sicuramente un effetto dettato dalla "pressione": maggiore è la percentuale di alunni stranieri, maggiore è il gap dei risultati. Ma questo non spiega tutto: tale correlazione tende a declinare con l'avanzare degli anni di studio, ed inoltre esistono differenze ampie fra regioni con pari percentuali di immigrati: il Piemonte, ad esempio, fa molto meglio di Lombardia ed Emilia-Romagna." (Barberis 2012)

1.6. Una scuola in comune: principi e riferimenti

Abbiamo visto le caratteristiche della scuola multiculturale e le sue criticità. Vediamo ora i principi che la regolano, così come sono stati indicati dai documenti ufficiali emanati nel corso del tempo. L'analisi della normativa prodotta in questi anni consente di individuare alcuni riferimenti e indicazioni comuni, che li rendono omogenei e coerenti nella loro impostazione, pur se emanati da ministeri diversi e in tempi differenti. In tutti i documenti (per citarne alcuni: il DPR 394 del 1999 art. 45; le "Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri", 2006; il documento ministeriale "La via italiana all'integrazione interculturale" ottobre 2007), il tema dell'integrazione degli alunni stranieri, con le sue specificità e i dispositivi mirati e quello dell'educazione interculturale – ri-

volta a tutti gli alunni – sono sempre trattati congiuntamente. Questa impostazione dà senso alle pratiche specifiche, definendo un orizzonte pedagogico più ampio e, dall'altra parte, rende l'approccio interculturale meno utopico e retorico, perché non riferito ad una realtà di là da venire, ma alla situazione attuale.

Per quanto riguarda il tema dell'integrazione dei minori stranieri, la normativa fornisce indicazioni generali e ribadisce alcuni principi, quali:

- il principio della *scuola comune*, che prevede l'inserimento da subito degli alunni stranieri nel sistema scolastico nazionale e ordinario, così come previsto da tempo per gli Stati membri già nella direttiva europea n°486/77;
- *il diritto /dovere all'istruzione per tutti*. Il diritto all'istruzione è esteso a tutti i minori, qualunque sia la condizione giuridica loro o dei genitori; diritto che diventa dovere e obbligo fra i 6 e i 16 anni: in questo, riconducendosi alla Costituzione italiana e alla convenzione ONU sui diritti dell'infanzia;
- *l'accoglienza immediata*, che prevede l'obbligo per le scuole di iscrivere e inserire i minori stranieri in qualunque momento dell'anno essi arrivano;
- modalità di inserimento non penalizzanti e che si richiamano al criterio *dell'età anagrafica* per la determinazione della classe, pur prevedendo la possibilità di un inserimento in classe inferiore o superiore di un anno;
- *la disseminazione* delle presenze, al fine di prevenire ogni forma di ghettizzazione, esplicitata attraverso l'indicazione alle scuole di non concentrare gli alunni stranieri in una classe (o in un plesso scolastico), ma di distribuirli nelle diverse classi e scuole, anche sulla base di accordi territoriali fra istituzioni scolastiche ed enti locali;
- l'organizzazione di *dispositivi specifici* per rispondere ai bisogni linguistici degli alunni neoarrivati (moduli per l'insegnamento dell'italiano seconda lingua, protocolli di accoglienza efficaci, mediazione linguistico-culturale ...), anche in collaborazione con gli enti locali e da realizzare in maniera integrata, rispetto all'inserimento scolastico;
- la promozione e la facilitazione del *rapporto con le famiglie straniere*, considerate partner educativi paritari, anche attraverso materiali e messaggi informativi plurilingui e forme di mediazione linguistico-culturale;
- *la valorizzazione delle lingue d'origine* dei minori stranieri e delle diverse forme di bilinguismo;
- *la collaborazione efficace e duratura* fra le istituzioni scolastiche, gli enti locali, i servizi del territorio, l'associazionismo, le comunità straniere;

- il principio dell'*interculturalità*, declinato come riconoscimento degli apporti diversi nella cultura comune e come attenzione alle relazioni fra pari e alla prevenzione di ogni forma di discriminazione.

2. Quando l'italiano è seconda lingua

Il tema dell'insegnamento/apprendimento dell'italiano seconda lingua è da tempo all'attenzione delle scuole e degli insegnanti e presente nelle indicazioni ministeriali diffuse in questi anni. Nel tempo, le situazioni linguistiche degli alunni stranieri sono diventate più variegate, più compositi i loro bisogni e, di conseguenza, maggiormente diversificati le risposte e i materiali didattici.

In questa parte, facciamo il punto sull'italiano L2, sulle consapevolezze dalle quali partire e sui dispositivi che si sono rivelati più efficaci.

2.1. Situazioni linguistiche diverse

“Lavoro in una scuola dove c'è una presenza alta di alunni stranieri e noto che la situazione sta cambiando nel corso degli anni. Fino a qualche tempo fa, gli alunni non italiani erano in numero minore, ma erano quasi tutti nati all'estero, immigrati e non conoscevano per niente l'italiano al momento dell'inserimento. Ora il loro numero è più alto, ma una gran parte è nata in Italia, dove ha frequentato la scuola dell'infanzia e parla in italiano senza alcuna difficoltà. Lo scorso anno, nella nostra scuola, abbiamo inserito solo sei bambini direttamente arrivati dal Paese d'origine. È cambiato di conseguenza anche il nostro modo di descriverli. Prima noi insegnanti dicevamo, a proposito di un alunno straniero: “Non sa una parola di italiano”, mentre ora si sente dire sempre più spesso: “A casa parla un'altra lingua”, oppure “non è di madrelingua italiana”. I loro bisogni linguistici sono diventati di “secondo livello” e sono più difficili da cogliere. Non si tratta più solo di insegnare le parole e le strutture di base della lingua, ma di arricchire il loro vocabolario, curare la grammatica, potenziare la capacità di scrittura”

L'insegnante intervistata, che lavora in una scuola da tempo multiculturale, descrive in maniera efficace i cambiamenti intervenuti nella scuola a proposito dei bisogni linguistici degli alunni stranieri. La situazione di non italoфонia al momento dell'inserimento riguarda ancora una parte significativa dei bambini e dei ragazzi di nazionalità non italiana, ma sempre di più l'italiano rappresenta per molti di loro una lingua *adottiva*, oltre che una seconda lingua. Chi nasce nel nostro Paese non attraversa quella situazione di “mutismo, caos interiore, ammasso

di parole” che faticano a trovare ancoraggi e trama, che Aaron Appelfeld descrive a proposito di se stesso, adolescente, precipitato nell’afasia dopo la diaspora.

In questi vent’anni e oltre di pratiche ed esperienze di inserimento scolastico degli alunni stranieri, in gran parte inseriti in classe dopo il loro arrivo, le scuole hanno cercato di mettere a punto modalità di intervento, materiali didattici, tracce di programmazione per rispondere in maniera sempre più efficace ai bisogni linguistici di chi si trova a dover imparare l’italiano come una seconda lingua.

Alcune importanti peculiarità connotano questo percorso e ne fanno un compito innovativo che si discosta, sia dall’insegnamento di una lingua materna, sia da quello di una lingua straniera. Esso rappresenta un campo di intervento didattico *specifico* – quanto a tempi, metodi, bisogni, modalità di valutazione – e tuttavia *in transizione*, perché è destinato a risolversi e ad esaurirsi nel tempo, allorché gli apprendenti saranno diventati sufficientemente italo-foni e in grado di seguire le attività didattiche comuni alla classe. La capacità di coniugare l’unità con la diversità, dare risposta sia ai bisogni linguistici specifici che a quelli connessi all’apprendimento comune, individuare i traguardi propri, da un lato, della comunicazione informale, autentica, “riuscita” e, dall’altro, quelli relativi all’acquisizione curricolare comune ai pari: sono alcune delle sfide che si pongono oggi ai docenti che operano nelle classi eterogenee per lingua e cultura d’origine.

L’insegnante che accoglie un nuovo alunno deve, ad un tempo, tener conto delle sue esigenze linguistiche reali e fare in modo che possa inserirsi in tempi brevi nell’andamento della classe e seguire gli apprendimenti comuni. Accanto a queste sfide, che costituiscono la specificità professionale di chi insegna in classi eterogenee, vi sono altre caratteristiche che rendono singolare il cammino dell’italiano seconda lingua. Prima fra tutte, vi è l’importante *variabilità* dei cammini di apprendimento.

“Tra i principali elementi di difficoltà nella gestione didattica del processo di apprendimento è da ricordare l’intrinseca variabilità dello stesso, causata da fattori interni all’apprendente ed esterni ad esso, e tale da prendere le forme, da un lato, dell’incontrollabilità di un processo imprevedibile nella sua individualità, dall’altro quello della creatività nell’elaborazione delle strade e dei prodotti dell’apprendimento” (Vedovelli 2002).

Insegnare e imparare l’italiano come seconda lingua in situazione di migrazione significa infatti avere a che fare e gestire la diversità dei tragitti e delle storie che connota fortemente il processo di acquisizione e di apprendimento (Balboni 2002).

2.2. Alcune consapevolezze dalle quali partire

Questi anni di pratiche e di sperimentazioni, anche se circoscritte, limitate e talvolta condotte in solitudine ci consegnano oggi alcune consapevolezze e punti fermi dai quali partire per la nostra programmazione di insegnamento dell’italiano come seconda lingua. Vediamone alcuni.

Diversi sono i tempi richiesti dall’apprendimento dell’italiano L2 per la comunicazione di base e dall’apprendimento dell’italiano lingua veicolare di studio per imparare i contenuti disciplinari. È la distinzione tra BICS (che significa: *basic interpersonal communication skills*) e CALP (*cognitive academic language proficiency*) per usare la definizione di Cummins (Cummins 1989). Per il primo percorso, sono richiesti, in genere, da alcuni mesi ad un anno; per il secondo scopo, il cammino è molto più lungo e deve coinvolgere tutti i docenti della classe: ognuno deve assumere il ruolo di “facilitatore di apprendimento” per il proprio ambito disciplinare. Può capitare che gli insegnanti che accolgono in classe un alunno neoarrivato siano presi dall’ansia di non riuscire a comunicare, stabilire un’interazione, coinvolgerlo nella attività e tendano a drammatizzare le difficoltà di questo momento iniziale. Sulla base dell’esperienza condotta in questi anni, si osserva tuttavia che gli ostacoli più importanti si pongono nella seconda fase, quando si tratta di imparare attraverso l’italiano, le parole e i concetti della storia, della geografia, delle scienze ...

Una parte dei docenti, non ancora ben consapevole dei due diversi sforzi e della loro differente portata (un conto è imparare l’italiano contestualizzato e “concreto” per comunicare; un altro è apprendere l’italiano per studiare) può ritenere che un alunno straniero che è diventato abbastanza fluente negli scambi quotidiani in classe, debba “funzionare” come un allievo italofono. Essi si limitano così a osservare la sola “facciata linguistica”, la capacità di interloquire nelle situazioni quotidiane, mentre sono ancora necessarie attenzioni mirate e forme molteplici di facilitazione che sostengano l’apprendimento dell’italiano “decontestualizzato” e settoriale, astratto e riferito a saperi e concetti disciplinari.

I bambini e i ragazzi stranieri acquisiscono l’italiano che serve loro per comunicare nel “qui e ora” più rapidamente e in modo più efficace quando si trovano in una situazione di apprendimento *mista* (tipica delle seconde lingue). Imparano cioè a scuola che fuori dalla scuola, nei momenti strutturati del laboratorio linguistico e durante gli scambi quotidiani con i pari, nelle situazioni informali del gioco e dello scambio. In questo cammino di acquisizione spontanea, i coetanei italiani rappresentano per i bambini neoarrivati la vera “autorità linguistica” e il modello al quale riferirsi.

2.3. Corsi separati o corsi integrati?

Anche nelle scuole italiane e fra i docenti si è aperta qualche tempo fa una discussione appassionata e partecipata sulle modalità più efficaci per promuovere l'integrazione degli alunni stranieri e, in particolare, l'apprendimento della nuova lingua. A grandi linee, il dibattito si concentra attorno a due posizioni e a un dilemma: se risulti più efficace, ai fini dell'integrazione e dell'apprendimento linguistico, il cosiddetto modello *integrato*, che prevede l'inserimento da subito nella classe comune e parallelamente l'organizzazione di dispositivi mirati per l'apprendimento della L2, oppure il modello *separato*, che prevede un tempo e un luogo propedeutici all'inserimento ordinario nella classe e dedicati esclusivamente all'apprendimento della nuova lingua.

Il modello di integrazione "di fatto" degli alunni neoarrivati, prevalente e diffuso, da tempo sperimentato in Italia (anche se ancora in maniera disomogenea e non sempre sostenuto da consapevolezza) e nella maggior parte dei Paesi europei, è infatti quello integrato. L'alunno neoarrivato è inserito nella sua classe, dove segue gli insegnamenti comuni di matematica, attività espressive, lingua straniera ... e parallelamente, frequenta un percorso di insegnamento della L2 per alcune ore settimanali, sulla base di una programmazione mirata. Questa scelta viene anche ribadita in un documento dell'Unione Europea che, a partire dall'analisi delle diverse situazioni dell'integrazione scolastica dei figli degli immigrati e dei loro risultati scolastici, sottolinea che: "Quale che ne sia la forma, la segregazione scolastica indebolisce la capacità del sistema di istruzione di raggiungere uno dei suoi principali obiettivi, vale a dire lo sviluppo dell'integrazione scolastica, di amicizie e vincoli sociali tra i figli degli immigrati e i loro coetanei. In generale, quanto più le politiche educative riescono a neutralizzare la segregazione di fatto degli allievi figli di migranti, sotto tutte le sue forme, tanto migliore è l'esperienza scolastica" (Libro verde UE 2008).

Il modello separato, che prevede l'insegnamento della nuova lingua in una classe a parte e propedeutica all'inserimento comune, per un periodo che varia da qualche mese a un anno e più, è dunque poco praticato in Europa, anche perché ritenuto il meno efficace, per varie ragioni (Libro Verde 2009; Eurydice 2004).

Ne citiamo alcune.

In genere, nelle situazioni separate (definite classi "ponte, di accoglienza, adattamento o inserimento") vengono raggruppati minori neoarrivati di età e classi diverse e vi si insegna solamente la lingua per comunicare, ma – l'esperienza di questi anni ce lo insegna – questa non rappresenta la difficoltà maggiore per gli alunni stranieri, che è costituita invece dalla lingua veicolare

degli apprendimenti disciplinari comuni. Inoltre, la lingua per comunicare si acquisisce in maniera più rapida ed efficace soprattutto nelle interazioni quotidiane con i pari italofoni – che rappresentano il modello privilegiato di uso per i neoarrivati – e non nelle situazioni "separate". In queste ultime, l'*input* linguistico risulta per forza di cose limitato e poco coinvolgente, dal momento che gli alunni che vi sono inseriti sono tutti non o poco italofoni. Sia per i bambini più piccoli, che per i ragazzi più grandi, la motivazione iniziale a capire e parlare la nuova lingua è strettamente legata agli aspetti affettivi e relazionali, al desiderio di essere incluso nel gruppo, di partecipare agli scambi con i pari, resi più pregnanti anche grazie al linguaggio non verbale, alla vicinanza e alle forme quotidiane del contatto.

Molti alunni stranieri – che spesso hanno seguito un'adeguata o buona scolarizzazione nel Paese d'origine – riescono abbastanza precocemente a comprendere e interiorizzare alcuni contenuti del curriculum comune riferiti ad ambiti disciplinari, quali la matematica, la geografia, le scienze ..., se questi vengono proposti anche attraverso supporti non verbali o in forma linguistica semplice e più accessibile. Anzi, alcuni alunni possono aver acquisito in determinate discipline competenze e conoscenze pari o superiori rispetto al livello della classe. Per costoro, dunque, la permanenza in una situazione separata ritarderebbe, anziché accelerare, gli apprendimenti comuni, dal momento che i compagni della classe in cui andranno a inserirsi in seguito non stanno nel frattempo "fermi", ma procedono negli apprendimenti disciplinari. E ancora, gli alunni non italofoni imparano l'italiano parlando, agendo, giocando, andando alla mensa ... ma anche studiando la matematica, la geografia, le scienze. In altre parole, "dimenticandosi" che stanno imparando l'italiano sulla base della *rule of forgetting* di Krashen (Krashen 1982), per concentrarsi su compiti di apprendimento comuni ai pari, che devono essere cognitivamente adeguati, linguisticamente comprensibili e chiaramente contestualizzati.

Si è verificato inoltre che il passaggio anche temporaneo in una classe "separata" rischia di far declinare la motivazione degli apprendenti stranieri, oltre che di ritardare l'accesso ai contenuti del curriculum comuni alla classe. Gli allievi che entrano nella classe comune, dopo la fase specifica condotta in maniera separata per qualche tempo, si ritrovano ancora e di nuovo nella condizione di neoarrivato, alle prese con la decodifica delle regole implicite ed esplicite che informano la vita della classe, con compagni estranei e distanti ed esposti a contenuti disciplinari ancora del tutto opachi (FASILD 2004). In termini organizzativi e di programmazione, si tratta quindi di realizzare laboratori o moduli di italiano L2, continuativi e di qualità, paralleli all'inserimento comune, e non di prevedere classi a parte per gli alunni neoarrivati stranieri,

che sembrano produrre risultati linguistici inferiori, distanza relazionale e demotivazione degli apprendenti. Se vogliamo usare una metafora, possiamo dire che il percorso nell'italiano L2 degli alunni non italofoni non è fatto di porte che si aprono una di seguito all'altra, ma assomiglia maggiormente a un sistema a "porte girevoli", che prevede classi aperte, entrate e uscite frequenti e la compresenza di *input* linguistico adeguato, contenuti disciplinari accessibili e facilitati, scambi e contatti quotidiani con i pari italofoni.

Un corso /tipo di italiano L2 per alunni neoarrivati

Il corso per l'apprendimento e l'insegnamento dell'italiano seconda lingua si propone di dare risposta soprattutto ai bisogni linguistici che si evidenziano nelle prime fasi dell'acquisizione della nuova lingua. Per fare questo, si articola attraverso un impianto modulare che prevede durata e intensità differenti nelle diverse fasi. Nello schema seguente, vengono sintetizzati i momenti e la durata, naturalmente esemplificativi, di un intervento/tipo.

FASI E LIVELLI	OBIETTIVI	DURATA	TEMPI DEDICATI
Iniziale A1-A2	comunicazione interpersonale di base	3-4 mesi	da 6 a 10 ore settimanali
Consolidamento A2-B1	comunicazione interpersonale di base italiano per lo studio	fino a tutto il primo anno	circa 6 ore settimanali
Fase dell'aiuto allo studio B1-B2	comunicazione efficace	secondo anno	iniziative di aiuto allo studio in orario scolastico ed extrascolastico

Naturalmente, i tempi e la durata dei moduli sono indicativi e dovranno essere definiti sulla base dei bisogni linguistici e dei percorsi di apprendimento dei singoli allievi. L'intervento linguistico mirato è infatti "a scalare": più intensivo nella prima fase, meno intensivo nella fase seguente. Per quanto riguarda il calendario in cui collocare i corsi, molto positivi sono i corsi estivi o realizzati a settembre, prima dell'inizio delle lezioni, che consentono ai bambini e ai ragazzi neoarrivati di prendere contatti con la scuola, riorientarsi negli spazi e nelle consegne, imparare il lessico di base.

2.4. Un cammino in tre tappe

Se proviamo a pensare al cammino degli alunni stranieri dentro l'italiano, vediamo che la variabilità tra un apprendente e l'altro è molto evidente, ma possiamo *grossa modo* individuare tre tappe cruciali (Favaro 2002).

La fase iniziale dell'apprendimento: comprendere e comunicare

Essa corrisponde, per la rilevazione iniziale e per la definizione degli obiettivi, alla descrizione dei livelli A1 e A2 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. E la fase alla quale i docenti prestano, in genere, l'attenzione maggiore perché in essa si concentrano i bisogni più urgenti e immediati di comunicazione. Gli obiettivi privilegiati di questa fase riguardano soprattutto:

- lo sviluppo delle capacità di ascolto e comprensione dei messaggi orali più ricorrenti e relativi alle interazioni interpersonali quotidiane;
- l'acquisizione del lessico fondamentale della lingua italiana (le circa 2000 parole più usate del vocabolario di base);
- l'acquisizione (e la riflessione, per i più grandi) sulle strutture grammaticali di base;
- l'acquisizione (o il consolidamento per gli alunni già alfabetizzati in un alfabeto neolatino) delle capacità tecniche di lettura/scrittura in L2.

La fase "ponte" di accesso all'italiano dello studio

È questa forse la tappa più delicata e complessa, alla quale dedicare attenzioni importanti, consolidando gli interventi e i materiali didattici. Se nella prima fase, il posto centrale era dedicato ad attivare l'uso autonomo di base della L2 per comunicare, in questo caso gli obiettivi sono duplici: da un lato, continuare a rinforzare e sostenere l'apprendimento della L2 come lingua di contatto e di interazione e, nello stesso tempo, fornire all'apprendente competenze cognitive e metacognitive efficaci per poter partecipare agli apprendimenti comuni. Usare la lingua per studiare significa imparare a contestualizzare e decontestualizzare, definire, connettere, spiegare, esplicitare. Un cammino lungo e difficile che deve avere la caratteristica centrale di essere aperto, "generativo", capace di dare l'avvio a successivi passi in autonomia: a partire dai contenuti di base di un determinato argomento disciplinare, l'allievo straniero deve essere indirizzato a ampliare il lessico di riferimento, allargare i concetti, acquisire le strutture linguistiche per esprimere la temporalità, le cause, esplicitare connessioni ... In questa fase, l'enfasi è dunque sulla lingua scritta, sulla capacità di comprendere testi diversi (informativi, espositivi, regolativi ...), pianificare esposizioni orali attorno a un contenuto dato, integrare la comunicazione orale con supporti visivi e multimediali. Non si tratta quindi solo di agire sui testi comuni di studio per farne dei materiali semplificati e più sostenibili (può tuttavia essere utile anche questo), ma di agire sull'apprendente, accompagnandolo con

chiavi di lettura ed attrezzi efficaci nel suo cammino dentro la lingua dello studio (Grassi e altri 2003), dal momento che: “Gli usi tecnico-specialistici di una lingua richiedono il controllo attento dell’introduzione dei termini specialistici, l’educazione al discorso scientifico, la precisione nell’esplicitazione dei tratti semantici, il sistematico controllo della comprensione. Tutto ciò consente di assumere come un’occasione importante di educazione linguistica la comunicazione nei settori disciplinari, coinvolgendo in tale azione anche i docenti delle materie diverse dall’italiano” (Vedovelli 2002). In altre parole, l’allievo non italofono impara l’italiano per studiare, ma impara l’italiano anche studiando, accompagnato in questo cammino da tutti i docenti che diventano “facilitatori” di apprendimento e che possono contare oggi su strumenti efficaci da sperimentare, quali: brevi glossari plurilingui che contengono termini /chiave relativi alla microlingua delle varie discipline; testi “semplificati” che propongono i contenuti comuni con un linguaggio più accessibile; percorsi /tipo di sviluppo delle abilità di scrittura e di lettura/comprendimento di testi narrativi.

Verso gli apprendimenti comuni

Il cammino dentro una seconda lingua è lungo e faticoso e richiede anni. Questa consapevolezza fornisce a tutti i docenti della classe una delle chiavi interpretative per cogliere le difficoltà che possono permanere in alcuni allievi stranieri e per intervenire su di esse. Possono essere a lungo necessarie le modalità di mediazione didattica e di facilitazione che rendono i contenuti di studio più “trasparenti” e i testi scritti più accessibili. Sono modalità didattiche che gli insegnanti mettono in atto per tutta la classe e per gestire la sua “normale” eterogeneità e che possono essere efficaci anche per gli alunni stranieri. Anzi, il loro punto di vita diverso su un tema geografico, storico, economico ... e la loro capacità metalinguistica, che nel frattempo si è affinata, dal momento che abitano le due lingue e portano con sé altri riferimenti culturali, potranno essere occasioni di scambio e di arricchimento reciproco e sollecitare uno sguardo interculturale.

Il viaggio dentro l’italiano L2 si presenta come un’avventura affascinante e complessa soggetta a importanti variabilità. Dalla parte di chi insegna, significa prestare attenzione a due rotte diverse: costruire le basi specifiche dalla L2 (lessico, strutture, capacità comunicative) nel tempo dell’intervento mirato, avendo la consapevolezza che si tratta di una fase in transizione che evolve più o meno velocemente verso la situazione degli apprendimenti comuni. E dunque che, alla prima rotta, va affiancato piuttosto precocemente un altro cammino, quello della facilitazione linguistica riferita ai contenuti di

studio curricolari. Ma ogni apprendente segue ritmi diversi e spesso imprevedibili: alcuni “bruciano le tappe” e mal sopportano gli interventi “specifici” e i moduli organizzati per stranieri; altri invece, inseriti nello stesso periodo, procedono più lentamente e richiedono tempi più dilatati.

Serve allora una sorta di sillabo “ibrido” (Nunan 1988) di copione largo per poter costruire un percorso di italiano L2 su misura, dal momento che: “Il punto di partenza per la costruzione di un curriculum centrato sul discente è un’analisi dei suoi bisogni comunicativi e delle sue caratteristiche di apprendente. Tale analisi conterrà dati biografici, indicazioni di esperienze di apprendimento linguistico precedenti, di preferenze quanto ad attività di apprendimento, di aspettative relative ai risultati del corso; indicazioni relative agli stili, o modi di apprendere” (Ciliberti 2000).

Sillabo ibrido che tuttavia non significa bricolage linguistico, casualità delle scelte, improvvisazione delle proposte. Anzi, più la situazione di apprendimento si presenta variegata e plurale, maggiore è la necessità di poter contare su riferimenti chiari, bussole definite di orientamento, direzioni verso le quali tendere.

Con tempi e ritmi diversi, impacci e conquiste da risolvere e accompagnare caso per caso.

2.5. L’insegnante “equilibrista”

I ritratti dei bambini e dei ragazzi che apprendono l’italiano a seguito del percorso di migrazione ci rimandano storie personali, alfabeti e accenti, riuscite scolastiche, capacità di movimento sullo spazio linguistico del luogo d’accoglienza molto differenti. E di conseguenza, la gestione di questa importante variabilità diventa compito cruciale e centrale da parte di chi insegna. Il docente di italiano L2 e il docente *tout court* della classe multiculturale e plurilingue si trovano ad agire sempre di più come equilibristi. Devono infatti gestire la diffusa e consueta eterogeneità del gruppo classe italofono e la variabilità connessa ai differenti cammini degli alunni non italofoeni. Si trovano inoltre a dover continuamente decostruire e smontare acquisizioni e stereotipi appena delineati, che non hanno così modo (per certi versi, fortunatamente) di sedimentarsi. Ci si è appena fatti una certa idea, sulla base di una concreta esperienza di inserimento, delle modalità di acquisizione dell’italiano L2 da parte di apprendimenti sinofoni o arabofoni, ad esempio, ed ecco che un nuovo alunno dello stesso gruppo linguistico viene a smentire con le sue *performance*, le fragili rappresentazioni da poco elaborate. E tuttavia, anche questi parziali “ancoraggi” – stereotipi provvisori e in movimento, da smontare all’occorrenza

– hanno inizialmente il compito di fare da “bussola”, addomesticare un po’ la realtà sconosciuta che diventa così meno estranea e che appare più gestibile. Alle prese con le urgenze dettate dalla necessità di sviluppare in fretta la lingua del contatto e della comunicazione, e nello stesso tempo quella astratta e dello studio, mossi dall’impellenza di coinvolgere i nuovi arrivati nei momenti comuni delle attività e dei contenuti curricolari, gli insegnanti hanno spesso difficoltà a comporre questo sguardo bi/pluridirezionale, dipanando i tempi diversi, gli obiettivi mirati, gli *input* adeguati, i compiti di apprendimento personalizzati. Compiti che, per risultare “sostenibili”, devono essere calibrati, gradualità: da un lato, non devono penalizzare l’alunno straniero, proponendogli attività troppo facili, non stimolanti, dettate da una sorta di iper-protettività che non esige, ma neppure riconosce. Dall’altro lato, non lo devono porlo di fronte a ostacoli insormontabili, che possono produrre ripiego e demotivazione (Cummins 1989, Bettoni 2002). Comporre questo sguardo a tutti e a ciascuno, in una visione larga, riconoscendo ciò che è proprio di un cammino specifico (l’apprendimento della L2 per la comunicazione interpersonale) e accompagnando poi lo studente non italofono nel percorso comune – con attenzione, gradualità e molteplici forme di facilitazione – richiede consapevolezza, ampia disponibilità di materiali e strumenti mirati e un atteggiamento di base basato sulla fiducia e la comprensione del compito che viene richiesto.

Richiede anche l’adozione di una didattica fortemente aperta e generativa. Dall’idea di un tragitto lineare, che procede senza salti e senza scosse verso obiettivi pre-stabiliti (spesso, per gli alunni stranieri, i mortificanti “obiettivi minimi” che suonano quasi come “definitivi” e penalizzanti), si deve passare all’insegnamento di indici linguistici, o di contenuto, per le discipline, che costituiscano le basi, gli ancoraggi, le fondamenta di un apprendimento che si fa e si compone in maniera inedita, talvolta impreveduta e sorprendente. I contenuti che vengono proposti diventano così una sorta di “trampolino” da cui ripartire, un copione aperto sul quale possono trovare posto col tempo i contenuti e i concetti che l’allievo aveva già appreso in L1 (attraverso il riconoscimento e l’attivazione di un processo di *transfer* di competenze) e via via, grazie a modalità dense e ridondanti di facilitazione – anche i nuovi contenuti direttamente appresi in L2. Non sempre infatti, la L1 presenta usi e caratteristiche proprie solo di un “codice ristretto”, limitato nei temi e negli interlocutori. In molti casi, gli alunni stranieri più grandi e già scolarizzati hanno già imparato a usare la loro lingua di origine per usi più complessi, per astrarre, definire, riflettere sulla lingua. E la possibilità di poter contare su capacità già attivate in L1 per compiti linguistici e comunicativi articolati rappresenta un’importante *chance*, una base di partenza che può rendere il viaggio nell’italiano meno faticoso e più proficuo.

3.L’italiano L2 per imparare

“Finora ho imparato le parole basse, come: giocare, blu, quaderno, pizza, amici ... adesso devo imparare le parole alte, come: *preistoria, geometria, re di Roma, parallelepipedo* ...” Così Karim descrive il suo percorso dentro l’italiano: come una lingua che si sviluppa in verticale e che è composta, alla base, dalle parole “basse” che ha già acquisito e che sale poi verso le parole “alte”, alle quali si sta pian piano avvicinando e che hanno un suono misterioso e un significato ancora remoto. Karim racconta in maniera efficace la distinzione, che abbiamo visto nel capitolo precedente e che molti insegnanti hanno imparato a riconoscere e a sperimentare in classe, fra la lingua per comunicare e la lingua che serve per studiare, dare nomi ai concetti, comprendere un problema, verbalizzare un fenomeno scientifico o un evento storico.

3.1. Le parole “basse” e le parole “alte”

Quando viene inserito in classe un alunno non italofono, le attenzioni didattiche e le risorse della scuola vengono indirizzate, in genere, per cercare di sviluppare in fretta le capacità di ascoltare/comprendere e comunicare, enfatizzando spesso le difficoltà proprie del primo periodo. Si tende ad usare per questo scopo approcci metodologici di tipo comunicativo (TPR-*Total Physical Response*; approccio naturale; metodi audiolinguistici; metodi comunicativi...). Parallelamente si propone all’alunno neoarrivato un percorso intensivo di alfabetizzazione nella nuova lingua, se non è mai stato scolarizzato, o di “rialfabetizzazione”, per coloro che hanno già imparato a leggere e a scrivere in L1.

Scarsa attenzione e risorse limitate vengono dedicate a sviluppare le competenze di base che sono necessarie per poter apprendere e sviluppare la L2 per studiare perché si suppone che questo sia un percorso che “va da sé”, che si realizzerà grazie alla situazione di immersione e di esposizione ai contenuti. Ma quando gli alunni stranieri sono messi di fronte ai contenuti del curriculum comune incontrano serie difficoltà, poiché si chiede loro di saper ascoltare e leggere per acquisire nuove informazioni, saper parlare e scrivere per esprimere concetti, elaborare connessioni, confronti, sintesi...

Una ricerca condotta nelle scuole milanesi dal Centro COME, ha evidenziato i problemi linguistici degli alunni stranieri, riferiti in particolare alla lingua per studiare. Sulla base dei dati raccolti emerge che:

- il 57% degli alunni inseriti nelle ultime tre classi della scuola primaria possiede una conoscenza “sufficiente o buona nella lingua dello studio” (non sono stati considerati i bambini inseriti nelle classi iniziali);

- il 43% degli alunni inseriti nella scuola secondaria di primo grado si colloca nello stesso livello (conoscenza sufficiente o buona), mentre il 57% presenta un livello di conoscenza scarso o nullo.

Una parte molto consistente degli alunni ragazzi stranieri ha quindi difficoltà nell'uso della L2 per studiare e per seguire gli apprendimenti comuni. I due percorsi – apprendere l'italiano per comunicare e apprendere la seconda lingua per studiare – richiedono, come abbiamo visto, tempi, attenzioni didattiche e impegno differenti. Il rischio che si corre oggi è ancora quello di “drammatizzare” e sottolineare i bisogni dell'alunno neoarrivato e le difficoltà comunicative propri della prima fase di inserimento (quando “X. non parla una parola di italiano”) e non riconoscere invece lo sforzo enorme che devono compiere gli alunni stranieri per comprendere, fare propria e produrre la lingua dello studio. Uno sforzo che assomiglia a “*un cammino di diecimila passi*”, per usare le parole di un ragazzo cinese, il quale ricorre a una misura e a una metafora che si usano proprio per esprimere vastità e tempo indefiniti.

Dopo la prima fase, nella quale gli insegnanti utilizzano risorse, approcci metodologici e materiali didattici per risolvere il problema linguistico “visibile”, si ritiene spesso che l'alunno possa funzionare come un autoctono e seguire il curriculum comune, senza che siano più necessarie attenzioni didattiche e modalità di facilitazione. Ma l'appropriazione dell'italiano L2 “scolastico” e dei metalinguaggi che l'accompagnano (difficoltà peraltro comune a una parte degli allievi autoctoni) è un compito delicato e complesso che richiede tempi lunghi e sostegni efficaci per la comprensione/verbalizzazione dei testi di studio. E che richiede di andare oltre la “facciata linguistica”, la fluenza nella lingua del quotidiano e del “qui e ora”, contestualizzata e concreta.

La microlingua delle discipline

Gli alunni stranieri, inseriti nelle classi più alte della scuola primaria e nella scuola secondaria, si confrontano da subito con le lingue delle discipline, ognuna delle quali si basa su un vocabolario specifico, un codice retorico che le contraddistingue, modalità testuali proprie. Tutti gli alunni imparano con il tempo e durante tutta la loro scolarità a familiarizzarsi gradualmente con la varietà dei discorsi e dei testi, comprendere consegne che si fanno via via più complesse, prendere la parola a partire dalle diverse modalità dello scritto. Per coloro che apprendono l'italiano come seconda lingua, questo compito risulta importante e difficile e assomiglia alla situazione di chi si trova catapultato in un'orchestra senza avere prima imparato a suonare. Anche le consegne che introducono e accompagnano le attività sono spesso complicate da decodificare e diverse da disciplina a disciplina.

In storia, ad esempio, sono cruciali ai fini della comprensione:

- le espressioni e gli indicatori di tempo: *prima, durante, mentre, in seguito, prima di Cristo, nel III secolo, nel 753, all'inizio del 1200, alla fine ..., fino al 1492, da ... a ... e l'uso variegato della temporalità (passato remoto, imperfetto, presente storico ...);*
- l'espansione del nome e l'uso frequente dei sinonimi: *il re di Roma, il sovrano, l'imperatore, il regno, l'impero ...;*

- le strutture sintattiche che esprimono causa, effetto, conseguenze, circostanze: *ma, malgrado, grazie a ..., da un lato ..., dall'altro ...;*
- l'importanza dei participi e degli aggettivi che sembrano vicini per forma, ma che veicolano significati opposti come, ad esempio: *vinti e vincitori, conquistato e conquistatore ...;*
- la presenza diffusa di formule collettive: *noi, l'uomo, gli uomini, il popolo, la popolazione ...*

A proposito del lessico disciplinare, gli alunni stranieri si trovano inoltre di fronte sia a parole specifiche proprie di una disciplina, sia a parole comuni usate però con un'accezione specifica. Si è notato che essi hanno minori difficoltà a comprendere e memorizzare il lessico settoriale quando è monosemantico (triangolo, isoscele, angolo, continente ...) piuttosto che a capire le parole di uso corrente, ma che sono polisemantiche e usate con accezione specifica, come ad esempio: *figura, pianta, scala, lingua di terra ...*

3.2. Un doppio sforzo

“Li è bravissima in matematica; non ha difficoltà con le operazioni e i calcoli, ma di fronte al testo di un problema si perde. Non comprende le frasi e le consegne e non capisce che cosa deve fare. Se invece le presento lo stesso problema in forma solo grafica, lo risolve in fretta. Ad esempio, se disegno un rettangolo e le do le misure dei lati, sa calcolare velocemente il perimetro e l'area”.

“Alban impara i testi di storia e di scienze a memoria, ma se gli faccio una domanda, non riesce a rispondere, a ritrovare l'informazione, si perde oppure ricomincia da capo a ripetere tutto di nuovo”.

Li e Alban, come tanti altri alunni stranieri, stanno apprendendo in realtà molte lingue nello stesso momento: l'italiano orale, la lingua scritta, i saperi e le retoriche disciplinari, la comunicazione scolastica. A differenza degli alunni italiani, che possono concentrare la loro attenzione sul contenuto degli enunciati, dal momento che gran parte della forma è già acquisita, gli allievi stranieri *devono portare la loro attenzione contemporaneamente sia sulla forma che sul contenuto*, compiendo così un doppio sforzo.

Lingua di scolarizzazione, dello studio, delle discipline: l'italiano per seguire il curriculum comune dà la priorità alla dimensione cognitiva (*informativa*) su quella sociale e interpersonale (*comunicativa*). I discorsi disciplinari si differenziano da quelli ordinari per gli enunciati a forte densità informativa, per l'assenza di ridondanza che caratterizza, in genere, la lingua orale. Operano un movimento crescente di oggettivazione e astrazione, che va di pari passo con la piramide scolare: più si sale nell'ordine di scuola, più la lingua dello studio diventa “disincarnata” e distante.

Gli alunni inoltre devono leggere, ascoltare, comprendere e produrre differenti tipi di testo. La difficoltà non consiste tanto, e solo, nel dover apprendere il lessico specifico di ciascuna area tematica, quanto nella necessità di concettualizzare – e poi esprimere – l'organizzazione relazionale e strutturale degli oggetti della conoscenza.

Il prisma dei compiti richiesti all'alunno può essere così delineato:

- comprendere il tema, il contenuto;
- comprendere e memorizzare il lessico e le strutture specifici;
- concettualizzare (nessi logici, spaziali, temporali, causali ...);
- verbalizzare i concetti.

Se si osservano, da un lato, le produzioni orali e scritte degli alunni stranieri e, dall'altro, la lingua utilizzata per la spiegazione e lo studio delle diverse discipline si ha l'impressione di trovarsi di fronte a un divario quasi insormontabile. I testi prodotti dagli alunni stranieri sono quasi sempre di tipo narrativo; le frasi contengono una sola informazione e sono collegate da connettivi quali "e ... e poi ... e allora ..." e sono raramente espanse. Le spiegazioni dell'insegnante e soprattutto i testi di studio sono invece estremamente complessi dal punto di vista informativo e sintattico; sono descrittivi ed esplicativi, quasi mai narrativi; sono fortemente decontestualizzati e propongono un lessico astratto.

Linguaggi a confronto

Caratteristiche delle produzioni degli alunni

- gli enunciati che contengono una sola informazione;
- le frasi si succedono in maniera semplice e paratattica (e poi ... e allora ... e dopo ...);
- i soggetti consistono spesso di pronomi personali deittici;
- i nomi appaiono come oggetto o dopo i dimostrativi (ecco ... c'è ...), raramente vi è espansione attraverso l'uso di aggettivi o di altri sintagmi nominali;
- le negazioni sono semplici;
- le interrogazioni sono rese attraverso l'intonazione;
- il sistema verbale si esprime attraverso le forme del presente, passato prossimo e imperfetto;
- il discorso è di tipo narrativo, anche se lo scopo è esplicativo, ed è contestualizzato.

Le lezioni e i testi di studio

- ogni enunciato contiene più informazioni;
- ricorrono frequenti le frasi subordinate;
- sono frequenti le frasi relative e le forme passive;
- i sintagmi nominali soggetto e complemento sono espansi;
- il soggetto può avere uno sviluppo importante (attraverso una relativa, ad esempio) e ciò comporta una distanza tra il nome e il verbo;
- il soggetto è spesso rappresentato da un nome astratto;
- le negazioni sono complesse;
- il lessico è astratto e specifico;
- il messaggio è spesso di tipo descrittivo e esplicativo, più raramente narrativo, ed è fortemente decontestualizzato (nessun uso di deittici).

3.3. Prima di tutto, la comprensione

- "Da quando ci sono gli alunni stranieri inseriti nella nostra scuola abbiamo cominciato a interrogarci sulle loro difficoltà linguistiche. Questa riflessione ci è servita in realtà anche per gli italiani perché i problemi di comprensione dei testi scritti a volte sono gli stessi per gli uni e per gli altri". Come racconta questa insegnante, molte delle difficoltà proprie della lingua per studiare sono comuni anche a una parte degli alunni autoctoni e gli insegnanti tendono a estendere a loro le modalità adottate per facilitare l'apprendimento dei ragazzi non italofoni. Le strategie adottate nella prima fase sono attente soprattutto a favorire la comprensione e sono le seguenti:
- facilitare la comprensione delle attività, delle esercitazioni e dei compiti semplificando le consegne e fornendo esempi trasparenti e chiari;
- sollecitare l'attenzione e la partecipazione degli alunni nelle fasi di elaborazione del sapere più operative e concrete, legate, ad esempio, all'osservazione, al "fare", all'esperienza personale e diretta;
- sostituire gli enunciati e i testi complessi con altri linguisticamente più semplici. In questo caso, l'insegnante può proporre/dettare all'alunno straniero solo il riassunto della spiegazione, una sintesi dei concetti più importanti e del lessico specifico. E tuttavia può succedere che questo messaggio, che "condensa" i concetti, sia in realtà solo più breve, ma non sempre più comprensibile, anche perché la sua forma contratta omette di esplicitare i legami, le cause, le relazioni di tempo e i "perché", rendendo la spiegazione meno trasparente e accessibile.

Questi aiuti e modalità di facilitazione possono sostenere la comprensione, ma non sviluppano l'*appropriazione* del tema, dei concetti, del lessico che li esprime. Così, quando l'allievo è solo di fronte al testo di studio, senza alcuna forma di mediazione che lo possa sorreggere e accompagnare, rischia di perdersi e di essere sommerso dalla difficoltà del compito.

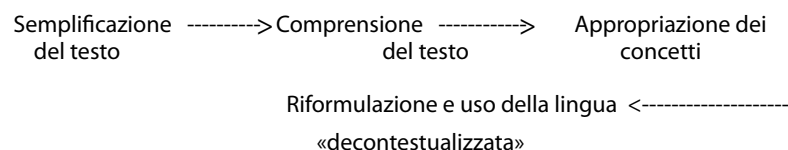
Rispetto alla lingua dello studio, i due obiettivi principali che si possono porre riguardano infatti:

- la *comprensione* dei contenuti del messaggio: termini e concetti;
- l'*appropriazione* dei concetti e del linguaggio «settoriale».

Il percorso può essere disegnato come una spirale che procede attraverso la catena delle semplificazioni e delle riformulazioni. Inizialmente, si tratta di semplificare la spiegazione sostituendo gli enunciati complessi con quelli più semplici, passando dalla lingua «decontestualizzata» alla contestualizzazione del messaggio. Gradualmente si dovrà abituare l'alunno a fare il percorso inverso: passare dalla lingua «concreta» a quella decontestualizzata propria delle spiegazioni e dei testi scritti, aiutandolo a usare sempre più la lin-

gua e le parole dello studio. L'acquisizione dei concetti propri di una disciplina e della lingua che la esprime devono andare di pari passo. Quando si presenta un testo di studio, si devono sviluppare competenze testuali, linguistiche e concettuali; allo stesso modo, lo studio di un concetto dovrà prevedere la sua formalizzazione attraverso parole ed espressioni specifiche. Il processo, quindi, prevede i passaggi schematizzati nella figura 1.

Figura 1 – Percorso per la comprensione dei testi di studio



3.4. Una fase "ponte"

Siamo in una classe prima media nella quale sono presenti nove alunni stranieri su ventiquattro. Di questi, solo uno è stato inserito da qualche mese e ha ancora molti impacci comunicativi e difficoltà di interazione con i pari; tre alunni sono in grado di seguire i contenuti disciplinari senza difficoltà, mentre cinque hanno la necessità di poter contare ancora su forme diverse di facilitazione per comprendere e verbalizzare i contenuti di studio.

Tra la situazione di non italoфонia, propria degli alunni neoarrivati e quella di coloro che sono in grado di apprendere i contenuti del curriculum comune senza alcuna difficoltà, vi sono dunque molte situazioni variegate, come nella classe descritta sopra. È necessario allora prevedere un momento "ponte" che sostenga i ragazzi stranieri nel loro percorso di apprendimento della L2 per studiare. Una fase che può avere una durata variabile da caso a caso e che si interseca con gli obiettivi propri del processo di "imparare a imparare". Gli interventi didattici che caratterizzano questo momento "ponte" guardano in due direzioni, verso la lingua e verso l'apprendente: da un lato, tendono a rendere più comprensibile l'italiano dello studio; dall'altro lato, cercano di sostenere l'alunno e potenziare le sue competenze e abilità di studio.

Nello sviluppo dell'apprendimento comune, da parte degli alunni non o poco italoфoni, l'insegnante deve prestare attenzione alle diverse componenti:

- definire i *contenuti del curriculum* e delle aree disciplinari che interessano tutti gli alunni della classe;
- individuare le *competenze linguistiche* in L2 che devono essere attivate: lessico specifico e metalinguaggi, strutture, morfosintassi ...;
- potenziare e sostenere le *strategie di apprendimento* di ciascun alunno.

Per quanto riguarda il primo aspetto, gli alunni immigrati devono poter acquisire concetti e saperi comuni a quelli presentati alla classe, anche se proposti con un linguaggio più semplice e attraverso attività che creino un contesto operativo e chiaro di riferimento. Si deve quindi, da un lato, rivedere e valorizzare concetti e saperi già acquisiti in L1, ma, dall'altro, promuovere l'apprendimento di nuovi concetti e contenuti, poiché il solo lavoro di traduzione e recupero (*ridire quello che già si sa*) non è stimolante e non sostiene la motivazione. L'insegnante deve quindi identificare per alcune aree disciplinari (ad esempio, matematica, scienze, geografia, studi sociali ...) i concetti/chave e le abilità da sviluppare e impostare la programmazione a partire dai contenuti individuati.

Per quanto riguarda lo sviluppo delle abilità linguistiche connesse al contenuto disciplinare, esse devono prevedere l'ampliamento del *lessico* specifico e generale utilizzato e l'acquisizione di *strutture* in grado di esprimere negli enunciati connessioni logiche, riferimenti causali, spiegazioni, scansioni temporali ... Le attività didattiche proposte potrebbero essere quindi "esigenti" dal punto di vista cognitivo, ma "ancorate" al contesto e supportate da tutte le possibili modalità e tecniche utilizzate per facilitare la comprensione: immagini, illustrazioni, operatività, riferimento all'esperienza, ridondanza...

In questo momento "cerniera" di preparazione al passaggio nel curriculum comune è importante definire anche le strategie di apprendimento (metacognitive, cognitive, socio-affettive) che devono essere sviluppate. Gli alunni stranieri in questa fase devono infatti acquisire nuovi concetti e saperi, nuove parole e strutture per esprimerli, ma devono anche acquisire i modi dell'imparare, il *come si impara*.

3.5. Imparare studiando

Per comprendere e usare la lingua veicolare per lo studio, l'alunno straniero deve acquisire competenze diverse, di tipo linguistico, testuale, culturale, oltre che cognitivo e informativo, rispetto ai contenuti e ai temi delle diverse discipline. Un percorso lungo e complesso che deve essere attivato, accompagnato e sostenuto da attenzioni didattiche mirate e da facilitazioni linguistiche che si pongono l'obiettivo di renderlo sempre più autonomo. Lo scopo finale è quello di aiutare l'allievo a costruire da solo la catena delle riformulazioni, passando dal linguaggio decontestualizzato a quello contestualizzato, nel momento iniziale dell'approccio al testo per comprenderlo e, successivamente, a compiere il percorso inverso, per la concettualizzazione e la verbalizzazione adeguata dei contenuti. Per fare questo, l'alunno deve essere aiutato a:

- scoprire che gli enunciati non sono equivalenti, né sul piano cognitivo, né su quello linguistico e che sono utilizzati in situazioni differenti;
- decontestualizzare gli enunciati, sopprimendo i deittici, in modo tale da renderli trasparenti e comprensibili;
- combinare le frasi attraverso un uso più sicuro ed espanso della sintassi, a partire dalle forme di subordinazione temporale e causale, per arrivare in seguito alle finali, alle ipotetiche ...;
- modificare testi e messaggi dalla modalità narrativa e paratattica (e poi ... e allora ...) alla modalità espositiva ordinata in senso logico e cronologico.

Si tratta di costruire, fra i discorsi quotidiani e i discorsi disciplinari, delle forme intermedie che possono via via condurre verso la formulazione di enunciati più esperti. Costruire dunque delle costruzioni di “interdiscorso”, simile agli stadi di interlingua che muovano dalle forme dell’orale verso quelle dello scritto.

Interdiscorsi : costruire passaggi verso la lingua “alta”

Gli alunni devono essere resi precocemente consapevoli della varietà dei discorsi e della loro maggiore o minore informalità/formalità, a seconda delle situazioni e degli interlocutori. Per tale scopo, si possono proporre attività diverse, quali:

- *Tu mi detti , io scrivo ...* Si può chiedere ai bambini e ai ragazzi stranieri di raccontare un fatto, un evento, una storia, che l’insegnante provvederà a mettere in forma scritta. La situazione di dettatura per lo scritto invita gli alunni a ricercare la forma più adeguata e corretta, ricca dal punto di vista lessicale, esplicita rispetto ai personaggi e alle azioni.

- *Dall’intervista all’analisi.* Invitare gli alunni a raccogliere interviste fra i pari o fra gli adulti, dato un tema e una traccia concordate e invitarli poi a riferire i risultati della piccola indagine.

- *Uno stesso fatto raccontato ai compagni e al telegiornale.* Invitare i bambini a riferire un fatto, prima ai compagni, usando un linguaggio informale e poi nella rubrica della cronaca del telegiornale, curando quindi la forma, la successione cronologica, l’accuratezza del lessico e dei fatti.

- *A partire dalle definizioni.* La definizione è una forma linguistica molto presente e diffusa nella lingua dello studio. Si possono invitare gli alunni a raccogliere e a classificare i diversi modi di definire un oggetto, un personaggio, un fatto, un concetto ... per accompagnarli poi a scrivere e proporre essi stessi le loro definizioni.

Apprendere l’italiano L2 per lo studio richiede dunque tempi lunghi e invece spesso i tempi della scuola sono troppo “stretti” per chi deve contemporaneamente ascoltare, comprendere e dire concetti e idee nuovi e complessi. Va tuttavia sottolineato il dato positivo rappresentato proprio dall’apprendimento della L2 per scopi diversi: per comunicare e per studiare. Questa situazione

consente all’apprendente – che ovviamente va sostenuto in questo cammino – di imparare l’italiano per studiare, ma anche *di imparare l’italiano studiando*. Si apprende la L2 anche studiando la matematica, partecipando alle attività di tipo espressivo, seguendo una lezione di geografia, a condizione che i contenuti siano resi accessibili e presentati anche attraverso supporti non verbali. Per fare questo, ogni insegnante deve diventare *facilitatore di apprendimento* rispetto alla propria area disciplinare. Strada facendo ciascun allievo acquisterà autonomia linguistica e potrà procedere nella “catena delle riformulazioni” che comporta il passaggio dalle parole “basse” a quelle “alte” e viceversa.

4. Per una scuola dell’inclusione

Abbiamo visto che il tema dell’inserimento scolastico dei minori stranieri, oggi al centro dell’attenzione di gran parte delle scuole e degli enti locali, ha in Italia una storia ventennale. In questo tempo sono stati elaborati, sperimentati e sedimentati modelli organizzativi diversi, percorsi formativi *ad hoc*, dispositivi efficaci e mirati, materiali didattici specifici. Si tratta quindi, da un lato, di diffondere e portare a sistema le pratiche e le azioni di qualità e, dall’altro, di continuare la strada della sperimentazione e dell’innovazione. Un cammino da percorrere naturalmente attraverso la collaborazione tra gli uffici scolastici regionali, provinciali, le istituzioni scolastiche, spesso da tempo già organizzate in rete e gli enti locali, al fine di:

- promuovere l’integrazione dei minori stranieri nella scuola e nella città;
- mettere a disposizione delle scuole dispositivi e risorse efficaci e di qualità per rispondere ai bisogni specifici;
- sostenere la scuola multiculturale e i nuovi compiti che essa si trova ad affrontare;
- promuovere e sostenere la *qualità educativa per tutti*, temperando i bisogni e gli interessi degli uni e degli altri: dando risposta alle domande specifiche degli alunni stranieri (in particolare, neoarrivati) e prestando attenzione ai risultati e agli esiti scolastici positivi di ogni alunno.

4.1. Dieci azioni

A partire dalle esperienze condotte in questi anni, indichiamo dieci possibili azioni, raggruppandole in tipologie diverse e distinguendole tra: azioni di sistema, azioni di integrazione, azioni di inclusione interculturale.

Azioni di sistema

1 - *raccolta e analisi puntuale dei dati* (in particolare, riferite agli alunni ricongiunti), sia per scopi conoscitivi e di programmazione, sia per garantire il diritto/dovere all'istruzione e sanzionare eventuali inadempienze e mancati inserimenti e *monitoraggio delle diverse sedi scolastiche* ed educative del territorio, anche al fine di prevenire, evitare o superare eventuali situazioni di concentrazioni e i rischi di ghettizzazione (già evidenziati in alcune città e territori);

2 - *accordi tra le scuole di una stessa zona o città e alleanze/protocolli territoriali* per la gestione condivisa e coordinata delle iscrizioni e dei flussi degli alunni neoarrivati e per la concertazione delle azioni;

3 - *disponibilità e diffusione di documentazione* specifica e di strumenti mirati (materiali plurilingui, materiali didattici, testi mirati, progetti significativi, documenti sul tema ecc. ...), accessibili anche on-line, a disposizione degli insegnanti e degli operatori;

4 - *realizzazione di percorsi di formazione e di aggiornamento*, mirati e di qualità – in presenza e/o a distanza – che mettano in grado le scuole e i servizi di lavorare con efficacia nei contesti e nelle classi multiculturali.

Azioni di integrazione

5 - *diffusione di materiali e strumenti informativi* (protocollo di accoglienza, opuscoli, materiali plurilingui ...) e utilizzo di mediatori linguistico-culturali per facilitare la *fase di accoglienza* e di primo inserimento degli alunni neoarrivati e *l'informazione e il coinvolgimento delle famiglie straniere*;

6 - *realizzazione di dispositivi efficaci per l'insegnamento dell'italiano come seconda lingua* agli alunni poco o non italofoni, sia per gli scopi comunicativi, che per quelli legati allo studio. Azioni destinate, in maniera particolare, agli alunni neoarrivati che possiamo conteggiare soprattutto fra coloro che vengono inseriti a scuola negli ultimi due anni;

7 - *dispositivi mirati ed efficaci di orientamento* e di indirizzo alla prosecuzione degli studi, sia per coloro che devono scegliere il percorso formativo alla fine della scuola secondaria di primo grado, sia per coloro che arrivano in Italia a 14 anni e oltre.

Azioni di inclusione interculturale

8 - *diffusione di materiali e realizzazione di azioni positive per la valorizzazione e il riconoscimento* delle competenze pregresse degli alunni stranieri, della conoscenza delle lingue d'origine e delle forme molteplici di bilinguismo (materiali bilingui; corsi di lingua d'origine ...);

9 - *azioni di educazione interculturale* per tutti gli alunni, al fine di prevenire e combattere stereotipi e pregiudizi reciproci, riconoscere le analogie e le differenze nelle diverse culture, scambiare saperi e conoscenze, insegnare il rispetto e l'apertura nel confronto degli altri, con un'attenzione quindi alla dimensione cognitiva e a quella affettiva e relazionale;

10 - *elaborazione e promozione di un percorso innovativo di cittadinanza e di inclusione*, che tenga conto delle trasformazioni avvenute nelle comunità e nelle scuole e che insegni a diventare cittadini in contesti di pluralismo culturale, anche attraverso: i comuni diritti e doveri di cittadinanza, la conoscenza della Costituzione, la chiarezza sui vincoli e le opportunità, la consapevolezza delle rappresentazioni che si sedimentano e agiscono sullo sfondo, il reciproco riconoscimento.

4.2. Una scuola multiculturale efficace

La riuscita scolastica, o viceversa l'insuccesso, non sono mai solo il risultato di un rapporto individuale, fra alunno e disciplina e di una sola causa, ma di relazioni complesse che si producono in un determinato contesto. Docenti e dirigenti, famiglie e curricoli, socialità fra pari e pratiche di valutazione, stili di leadership e stili di apprendimento: sono tutti fattori che concorrono a determinare percorsi di riuscita o viceversa, fallimenti e abbandoni. Alcuni studi e ricerche, condotti in diversi Paesi europei, si interrogano sulle caratteristiche che devono avere le scuole multiculturali per essere innovative ed efficaci, capaci di coniugare l'efficienza e la riuscita. Al tempo stesso, molti Paesi osservano con preoccupazione i processi in atto in alcune città e zone di concentrazione scolastica dei migranti e le forme conseguenti di segregazione/autosegregazione educativa.

Riprendendo uno studio inglese (DfES, *Aiming High: Raising the Achievement of Minority Ethnic Pupils*, London, 2003), si possono individuare alcune caratteristiche comuni alle scuole multiculturali in cui si ottengono risultati positivi nella riuscita scolastica e la qualità educativa per tutti gli alunni.

Esse sono:

- una *leadership* efficace e autorevole nella direzione della scuola;
- alte aspettative nei confronti di tutti gli alunni;
- *ethos* collettivo di rispetto e apertura nei confronti degli altri, prevenzione della discriminazione e del razzismo;
- il coinvolgimento delle famiglie e delle comunità straniere;
- un piano didattico efficace e modulare di insegnamento della seconda lingua e di riconoscimento e supporto al bilinguismo;
- la preparazione e la formazione dei docenti nella gestione della classe multiculturale e delle diversità culturali.

La presenza dei bambini e dei ragazzi stranieri è una sfida alla scuola che deve ripensarsi in modo lungimirante rispetto agli attori dell'educazione (i docenti, gli apprendenti, i genitori italiani e stranieri...), ai loro ruoli, ai contenuti e ai modi dell'apprendimento.

Alla scuola diventata multiculturale spetta il compito di porre in relazione e di mediare esperienze differenti, eterogenee, condotte altrove, che chiedono di essere conosciute e riconosciute, messe in comune e scambiate. Ai dirigenti scolastici e agli insegnanti sono dunque richieste capacità professionali nuove o da affinare, che consentano di ricomporre e far dialogare le differenze, di *pensare insieme l'unità con la diversità*, proponendo orizzonti comuni, pur nella singolarità del percorso di sviluppo e delle visioni del mondo. A loro spetta il compito di accompagnare questo viaggio lungo le direzioni

dell'integrazione e del reciproco riconoscimento con lungimiranza e attenzione, promuovendo le collaborazioni possibili e facendo della scuola una comunità equa, inclusiva e di qualità per tutti.