

Patrizia Panarello

**L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE NELLA SCUOLA DELL'ERA
DIGITALE**

ABSTRACT. Da più parti si sottolinea come le conoscenze disciplinari non rappresentino gli unici oggetti di trasmissione nella scuola: accanto ai contenuti espliciti dell'educazione esiste un curriculum nascosto che gli alunni spesso non condividono, rifiutando il processo stesso di scolarizzazione nel quale si trovano coinvolti. Pertanto si parla della necessità di un ampliamento della definizione di educazione in modo da dare rilievo anche a quei processi educativi informali che si svolgono prima, accanto o anche in netto contrasto con l'apprendimento formale, soprattutto se consideriamo il fatto che gli insegnanti si trovano ad operare in quella che da più parti viene ormai definita "l'era digitale" e dei *social media* e della conoscenza. La scuola dovrebbe essere rinnovata per diventare un luogo in cui chiunque, indipendentemente dalla propria diversità e dai propri limiti, dovrebbe poter realizzare al massimo le proprie potenzialità. E la logica del «fai del tuo meglio» dovrebbe essere sostituita con obiettivi realmente sfidanti, in linea con le indicazioni europee in tema di educazione globale e interculturale. È risaputo che è necessario un approccio trans-curricolare globale capace di apportare importanti cambiamenti sia nell'insegnamento che negli ambienti per l'apprendimento. Tuttavia non è semplice rinnovare, riformare e rendere più flessibili gli schemi di pensiero già

consolidati all'interno del mondo scolastico. Ma è questa la sfida che educatori e formatori sono continuamente chiamati a cogliere sia a livello micro che macro, nei contesti locali come in quelli internazionali, oggi più che mai.

Parole-chiave: intercultura, educazione, scuola, apprendimento, insegnamento

ABSTRACT. From many quarters it is underlined how the disciplinary knowledge does not represent the only objects of transmission in the school: next to the explicit contents of education there is a hidden curriculum that the students often do not share, refusing the same schooling process in which they are involved. Therefore we talk about the need for an extension of the definition of education so as to give relief also to those informal educational processes that take place before, next to or even in sharp contrast with formal learning, especially if we consider the fact that teachers are found to operate in what is now called "the digital age" and social media and knowledge. The school should be renewed to become a place where anyone, regardless of their diversity and limitations, should be able to realize their full potential. And the logic of «do your best» should be replaced with truly challenging goals, in line with European guidelines on global and intercultural education. It is known that a global trans-curricular approach is needed that can bring about important changes in both teaching and learning environments. However, it is not easy to renew, reform and make flexible already established thought patterns within

the scholastic world. But this is the challenge that educators and trainers are continually called upon to grasp both at micro and macro level, in local as well as international contexts, today more than ever.

Keywords: interculture, education, school, learning, teaching

L'educazione formale e il Quadro delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF)

Il Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF) è uno strumento nato nel 2008 in sede al Parlamento Europeo e al Consiglio dell'Unione Europea per promuovere la mobilità dei cittadini appartenenti all'Unione Europea, sia studenti che lavoratori facilitando la partecipazione all'apprendimento permanente in quella che da più parti è stata definita la “società della conoscenza”, una società cioè che fonda la propria crescita e competitività sul sapere, sulla ricerca e sull'innovazione e in cui l'apprendimento continuo risulta fondamentale (Pavan 2008).

Attraverso l'EFQ è stato possibile collegare e tradurre in maniera trasparente sistemi diversi di qualificazione presenti nei paesi europei utilizzando un comune

riferimento. Tale riferimento consiste in otto livelli che prendono in considerazione l'intera gamma di qualifiche acquisite nell'ambito dell'istruzione e della formazione, da quella professionale a quella accademica. Dal momento che tale gamma di qualifiche differisce notevolmente da paese a paese, affinché si possa fare un confronto tra di essi e procedere poi ad una comparazione adeguata, è necessario descrivere i vari livelli in termini di risultati dell'apprendimento.

Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche per risultati dell'apprendimento si intende «la descrizione di ciò che un discente conosce, capisce ed è in grado di realizzare al termine di un processo d'apprendimento» e i risultati sono stati definiti in termini di conoscenze, abilità e competenze¹. Le conoscenze vengono intese come il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento e sono definite come «un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio».

Così come le conoscenze anche le abilità possono essere teoriche e/o pratiche.

Infatti si dividono in cognitive - le quali comprendono l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo - e pratiche. Le abilità pratiche sono quelle relative alla capacità

¹ Conferenza di Barcellona, 15-16 marzo 2002.

manuale e all'uso di metodi, materiali e strumenti per applicare determinate conoscenze e «utilizzare il *know-how* per portare a termine compiti e risolvere problemi».

Le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia. Infatti per competenza si intende «la comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale»².

Attraverso questi concetti è possibile valutare anche l'esperienza maturata in ambito lavorativo, considerando se l'apprendimento non formale e informale può essere definito equivalente alle qualifiche formali. Va ricordato che con il termine educazione formale ci si riferisce ad un sistema strutturato e certificato di educazione e formazione che si impartisce dall'asilo nido fino all'università. Tra le competenze richieste in ambito didattico ed educativo il Consiglio d'Europa definisce irrinunciabile «l'attitudine alla riflessione e alla ricerca e alla soluzione di problemi»³. Da questa prospettiva, tra le dimensioni professionali fondamentali compare anche il saper fare ricerca, costruendo conoscenze trasferibili ad altri contesti.

² Commissione europea “Istruzione e Cultura” (2009), Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF), Comunità europee, Lussemburgo, (https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_it.pdf)

³ 3 Ibidem

Per educazione informale si intende quel processo non organizzato e non sistematico che dura tutta la vita: ciò che Franco Frabboni e Franca Pinto Minerva (2003) definiscono il mercato *self-service* dei consumi culturali. Si tratta di un percorso continuativo nel quale ogni individuo acquisisce attitudini, valori, abilità e conoscenze grazie all'apporto di informazioni presenti nel proprio ambiente e che può ricavare dall'esperienza quotidiana, dalla famiglia, dai coetanei, dalle nuove tecnologie, dai luoghi di svago, di lavoro, di gioco, ecc. Per educazione non formale si intendono invece quelle attività organizzate al di fuori del sistema formativo stabilito. Rientra in questa categoria qualsiasi programma di educazione mirante a sviluppare un ventaglio di abilità e competenze al di fuori del contesto educativo formale. Secondo Sirna e Salomon (2005), generalmente sono le agenzie extrascolastiche a occupare tale settore.

Tale premessa risulta indispensabile per affrontare in maniera più approfondita le dimensioni socio-culturali dell'educazione in un'epoca in cui la comunicazione e dunque anche l'educazione passano sempre più attraverso i *digital* e *social media*.

Le dimensioni socio-culturali dell'educazione

Da più parti è stato sottolineato come le conoscenze disciplinari non rappresentino gli unici oggetti di trasmissione educativa nella scuola. Spesso, inestricabilmente intrecciate a queste, vengono veicolate informazioni, diverse da quelle esplicitamente annunciate, che riguardano non solo le finalità, le regole e i modi dell'attività scolastica, ma anche messaggi relativi all'immagine di sé e degli altri, oltre che rappresentazioni differenti del mondo. Particolare attenzione va posta anche alle relazioni che si stabiliscono in aula tra insegnanti e alunni:

««Gli insegnanti vengono considerati come “soggetti culturali attivi” - dunque con atteggiamenti, aspettative, comportamenti, valori, conoscenze che hanno fatto propri lungo i diversi processi di inculturazione e acculturazione, e che, in conseguenza di ciò, sono dati per “scontati”, considerati come “naturalisti” (Peacock 1992) - e non soltanto come neutrali dispensatori di conoscenze disciplinari» (Gobbo 2000b, pp. 97-98).

Già una ventina d'anni fa, la ricerca antropologico-educativa esplorando la dimensione del non esplicito nella scuola, ha problematizzato la diffusa convinzione

che le attività che si svolgono all'interno dell'istituzione scolastica e le relazioni che si costruiscono al suo interno abbiano sempre ed esclusivamente quel presunto valore educativo per il quale sono state istituite. In particolare, John Ogbu ha sottolineato come ciò che succede in aula e nella scuola sia strettamente legato al contesto socioculturale, ovvero alle forze esterne ed interne che inevitabilmente esercitano una certa influenza all'interno delle istituzioni scolastiche. Egli ha proposto il cosiddetto modello analitico ecologico-culturale che fornisce i collegamenti tra le analisi di micro-livello e quelle di macro-livello, applicandolo allo studio dell'educazione e della stratificazione sociale: «questo modello tiene conto della relazione tra la struttura delle opportunità tecno-economiche nella società, il modo in cui la stessa è percepita, esperita e interpretata dai membri dei vari strati sociali, e le strategie alternative loro disponibili» (Ogbu 2000, p. 27). Il fine di questo modello è quello di integrare le strutture economiche, politiche, cognitive e comportamentali in un unico quadro di analisi utili ai fini della comprensione dei meccanismi di funzionamento della macchina educativa.

Questo aspetto era già stato evidenziato anche da Gordon (1994), il quale sin dagli anni novanta parlava di curriculum nascosto. Un concetto sempre attuale e che consente di inscrivere la relazione insegnante-alunno in una complessa azione educativa che considera il contesto scolastico come parte di uno scenario più ampio.

Secondo la prospettiva socio-antropologica il contesto scolastico è connotato sia da scarti differenziali di sapere e di potere, che dalla condivisione sociale e culturale di simboli, credenze e strategie narrative e operative. Ciò significa che coloro che interagiscono a scuola non sono dei semplici atomi sociali; al contrario, sono soggetti portatori di valori e di ragioni culturali: soggetti, cioè, con dei riferimenti collettivi che li specificano e li distinguono da altri soggetti. Nel caso degli alunni, essi possono ritrovarsi a non condividere i principi, le aspettative pedagogiche e le finalità, esplicite e implicite, cui l'insegnante fa riferimento, rifiutando il significato e le funzioni, anch'esse esplicite e implicite, del processo di scolarizzazione nel quale si trovano coinvolti. In tal senso, Gobbo (2000a p. XII) parla della necessità di un ampliamento della definizione di educazione in modo da dare rilievo anche a quei processi educativi informali che si svolgono prima, accanto e spesso anche in fiero contrasto con l'apprendimento che avviene nei luoghi deputati ad esso, come la scuola appunto.

Un altro aspetto fondamentale secondo Ogbu è dato dal fatto che il sistema scolastico può essere considerato come un'istituzione sociale collegata ad altre istituzioni in un sistema di mobilità sociale. Il sistema scolastico genera, in altri termini, in ciascuna società, il proprio ideale di persona di successo, ovvero l'immagine del genere di persona generalmente percepita dalla società come in grado

di far carriera: «Il sistema di mobilità sociale determinerà in larga misura la quantità di sforzi che i suoi membri investiranno nelle attività educative» (Ogbu 2000, pp. 18-20).

Da una prospettiva interculturale, è importante sottolineare come le relazioni di potere tra i gruppi e le loro condizioni sociali ed economiche portino i soggetti ad elaborare percezioni differenti della realtà ed interpretazioni a volte divergenti rispetto al funzionamento della società stessa e del sistema nel quale vivono. In particolare, la maniera in cui i membri di un gruppo percepiscono e rispondono alla scolarizzazione è al tempo stesso influenzata dalle loro visioni del mondo e dal modo in cui vi fanno fronte. L'esempio riguarda non solo le differenze culturali o la condizione di subordinazione in sé dei gruppi subalterni, ma anche la relazione spesso oppositiva tra le culture di minoranza e la cultura del gruppo dominante. Una relazione che, secondo Ogbu, si riflette anche nella cultura delle scuole che di fatto vengono controllate da quest'ultimo.

Andando ancora più indietro nel tempo, negli anni settanta e ottanta diversi autori hanno formulato diverse teorie costruite intorno al concetto di resistenza all'acquisizione del capitale culturale della classe dominante⁴. Erikson ha illustrato la resistenza degli studenti di minoranza ad apprendere comportamenti attesi e ad

⁴ Si vedano anche il classico di P. Willis, *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Farnborough, Saxon House Press, 1977; e le ricerche contenute in F.

assumere un'identità 'stigmatizzata'. La resistenza sarebbe generata dal grado più o meno alto di consapevolezza degli stessi studenti sul modo in cui i loro comportamenti vengono percepiti dalla comunità culturale esterna alla scuola. La posta in gioco è rappresentata sostanzialmente dai relativi vantaggi e svantaggi che possono derivare dall'acquisizione di una certa identità, più o meno spendibile nel mercato del lavoro: «la percezione della struttura del mercato del lavoro insieme a quella della differenza di stile culturale sembrano essere entrambe implicate nella costruzione di un'identità di opposizione a scuola da parte degli studenti di minoranza» (Erikson 1987, p. 351).

In ambito sociologico, Coleman (1987, pp. 32-38) ha utilizzato il concetto di capitale sociale, mediato dalla teoria di Bourdieu, per ricordare l'importanza di conoscenze, beni e posizioni sociali acquisiti a partire dal proprio collocamento in un determinato campo che sono poi necessari per riuscire bene durante il percorso scolastico. Da questo punto di vista, egli ha notato come alcuni studenti risultino privi in partenza di tale capitale. La mancanza non dipende soltanto dall'essere minoranza, dal basso reddito o dalla cosiddetta deprivazione culturale, quanto piuttosto dalla credenza delle famiglie che l'adesione ad alcuni schemi di comportamento e l'uso di determinate strategie di sopravvivenza comportino dei vantaggi scolastici e sociali. In sostanza, per Coleman, la mancanza dell'appropriato capitale sociale dipende dai valori promossi in famiglia e riguardanti l'importanza dell'educazione, l'adesione

alle nuove norme sociali predominanti, e l'impegno per il bene comune invece che ai vantaggi individuali: «Le famiglie povere che avevano attivamente promosso questi valori avevano maggiori probabilità che i loro figli riuscissero bene a scuola, nonostante la presenza, nella loro vita quotidiana, di altre condizioni sociali sfavorevoli, oltre alla povertà» (cit. in Emirovich 2000, p. 92). Facendo un altro passo indietro, sin dagli anni cinquanta, gli esperti di politiche sociali avevano usato la relazione tra pari per focalizzare l'insuccesso educativo delle minoranze non solo nell'ambito delle strutture familiari e delle caratteristiche della scuola, ma anche in quello delle relazioni tra i pari. In particolare Hollingshead (1949) sosteneva che la vita studentesca si svolgeva intorno a cricche e gruppi dei pari che riflettevano la stratificazione sociale della comunità del luogo. Un insegnamento il suo sempre attuale, dal momento che, pur non essendo i gruppi dei pari repliche degli strati sociali presenti nella comunità di appartenenza, tuttavia esiste un mondo di giovani, ragazzi e adolescenti che se da un lato si lega a meccanismi sociali più ampi, dall'altro costituisce un ambito a sé stante, caratterizzato da particolari mode nell'abbigliamento, da specifiche modalità linguistiche e simboliche tra pari che influiscono nella scelta di partecipare ai circoli, alle attività e agli sport scolastici, determinando persino le scelte e le aspirazioni postdiploma.

Perciò, se da un lato la popolazione scolastica riflette una parte della comunità e, in senso più ampio, della società, rendendone evidenti ruoli, identità e confini, dall'altro essa rappresenta, riprendendo le affermazioni di Coleman, una subcultura

distinta, che esiste proprio sotto gli occhi degli adulti. In qualche caso l'obiettivo del gruppo dei pari può essere rappresentato dal sabotaggio del sistema di regole esterne per rafforzare il senso di identificazione con il gruppo ed ottenere il rispetto dei pari, con pericolosi possibili sconfinamenti in atti di bullismo.

Questi fattori, uniti a molti altri, fanno della trasmissione ed acquisizione culturale nella scuola un problema complesso su cui pedagogisti, psicologi, sociologi, antropologi, educatori e insegnanti hanno dato molteplici contributi preziosi. Intorno a questi contributi vale la pena riflettere in un'ottica comparativa e interdisciplinare (Hill 2000, p. 165).

Il complesso mondo della scuola tra fallimenti e innovazione

Certamente la scuola di massa «non può essere isolata dagli altri sistemi di trasmissione delle conoscenze né dalle altre istanze sociali» (Piasere 2004, p. 12) soprattutto se consideriamo il fatto che si trova ad operare in quella che da più parti viene ormai definita 'l'era digitale'.

Andando dunque ai giorni nostri, molti autori si sono soffermati a descrivere i limiti, i pregi e le potenzialità del sistema scuola, evidenziandone sia gli aspetti positivi che quelli negativi. Giacomo Stella (2016) ritiene che sulla scuola italiana sia

stato detto tutto e il contrario di tutto, ovvero: che ha sempre funzionato o che non funziona affatto; che non è mai cambiata o che cambia troppo in fretta; che ogni ministro fa una riforma o che nessuno ha mai fatto una vera riforma; che è un'ottima scuola o che a livello internazionale siamo in fondo alle classifiche. Ugualmente sugli insegnanti si dice che sono dei privilegiati perché hanno il posto fisso e lavorano poche ore, oppure al contrario che le loro condizioni economiche sono le peggiori d'Europa a fronte di un gran lavoro; che sono dei menefreghisti oppure che esigono troppo; che sono dei frustrati oppure degli esaltati (AA.VV. 2018).

Insomma, si è sempre pronti a teorizzare, a criticare, a lanciare un nuovo progetto di rinnovamento e di svecchiamento dell'impianto classico, potenziando la scuola attraverso l'introduzione di novità didattiche e metodologiche oppure lasciando tutto così com'è. Secondo Stella forse bisogna riconoscere come al di là dei buoni propositi, delle riforme fin qui attuate, dei progetti portati avanti e dei cambiamenti annunciati, la scuola, se si escludono alcune sperimentazioni d'eccellenza, non è poi così diversa da quella di una volta: gli edifici, i programmi, i metodi, gli orari, la struttura organizzativa, persino alcuni libri e dizionari sono sempre gli stessi, seppur nelle versioni aggiornate.

Uno dei paradossi della scuola allora è proprio questo: mentre la realtà sociale è profondamente cambiata, mentre il lavoro teorico e di riflessione sui metodi e sulla didattica innovativa è avanzato enormemente, il contenitore e il contenuto della

scuola sono rimasti sostanzialmente uguali. Essa funziona nella maggior parte dei casi come un televisore in bianco e nero, come se fosse l'unica istituzione deputata a trasmettere il sapere. Invece rappresenta solo uno dei tanti canali per la formazione e l'istruzione degli studenti i quali, in quanto naviganti digitali, apprendono e comunicano per lo più attraverso i nuovi media. Internet è la finestra sul mondo che consente loro di trovare ogni tipo di risposta e di soddisfare qualunque tipo di curiosità. La conoscenza passa soprattutto attraverso strumenti quali computer, telefonini, *tablet*, *smart tv*. Essi occupano il centro dell'interesse di tutti, adulti, ragazzi e bambini perché rappresentano una sorta di pelle multimediale e interattiva. Antonio Calvani parla di fallimenti della scuola italiana addebitandoli sostanzialmente a due questioni: la prima riguarda la ritrosia stessa della scuola al cambiamento; la seconda fa leva sul suo intrinseco tradizionalismo come ostacolo al cambiamento. Ma a queste motivazioni si aggiunge anche il fatto che «la scuola rimane travolta da troppe iniziative di breve durata, in un vortice progettuale di fatto per lo più confuso nelle finalità e poco propensa a essere rendicontabile nei risultati» (Calvani 2014, p.7). Non vi è dubbio che uno dei cambiamenti richiesti alla scuola riguardi il suo nuovo ruolo in questa società della globalizzazione e dell'informazione di massa per la formazione di futuri cittadini in un'ottica sempre più interculturale. Invece, ad eccezione di poche eccellenze che testimoniano come il percorso di didattica innovativa sia possibile e anzi auspicabile, spesso l'impianto scolastico rimane identico a se stesso: il voto, le interrogazioni, i compiti in classe e a casa, il

registro, la pagella, la disposizione dei banchi, le lezioni dalla cattedra, il nozionismo inutile e sganciato dall'esperienza degli studenti, il sapere mnemonico fine a se stesso, le lezioni frontali asimmetriche, la caccia all'errore e l'utilizzo della penna rossa e blu. È vero, la lavagna con il gesso nel frattempo si è trasformata in - o è associata a - una LIM (Lavagna Interattiva Multimediale). E ci sono anche più aule e laboratori con i computer. Inoltre la severità del vecchio modo di fare scuola con le punizioni corporali è solo un vecchio ricordo. Tuttavia il modello scolastico è rimasto sostanzialmente sempre lo stesso: a scuola si insegna e a casa si impara. Le verifiche servono per appurare il raggiungimento degli obiettivi. Se a fine anno gli obiettivi non sono stati raggiunti, la colpa-responsabilità o è della incapacità dello studente (non è portato, è dislessico, iperattivo, ecc.), oppure dipende dalla sua scarsa volontà (è intelligente ma non studia abbastanza, ha le capacità ma non si applica, parla con i compagni e si distrae in classe durante la lezione, deve stare più attento e impegnarsi di più...).

Questo tipo di scuola convenzionale, che tutti conosciamo, è progettata per l'alunno 'medio', prevede di premiare i bravi e di rimandare i meno bravi, quelli che hanno maggiori difficoltà, che non riescono a stare al passo con il ritmo della classe, soprattutto chi disturba durante le lezioni.

Per Massimo Recalcati (2014) a seguito delle contestazioni del Sessantotto il raddrizzamento morale delle storture individuali ad opera della scuola autoritaria è stato sostituito con un altro tipo di scuola: l'autoritarismo scolastico è stato

soppiantato dalla scuola cosiddetta del plagio. Essa si fonda su due elementi fondamentali: l'omologazione e il principio di prestazione individuale. Se a questo si aggiunge il fatto sociologico che spesso gli studenti più bravi sono coloro che possiedono maggiori strumenti culturali ed è proprio grazie a tali strumenti che riescono ad essere più competitivi in classe rispetto a coloro che ne sono privi, ritorna il problema evidenziato sin dagli anni settanta della scuola come strumento di perpetuazione delle differenze tra classi e dunque di riproduzione sociale (cfr. il classico di Bourdieu, Passeron del 1972).

Invece la scuola dovrebbe essere un luogo in cui chiunque, indipendentemente dalla propria diversità e dai propri limiti, dovrebbe poter realizzare il massimo delle proprie possibilità. E la logica del «fai del tuo meglio» dovrebbe essere sostituita con l'impegno della scuola a fornire agli studenti degli «obiettivi sfidanti» (Calvani 2014, p.51). Quasi mai la scuola mette in discussione il metodo di insegnamento tradizionale del docente o discute dell'efficacia dell'impianto scolastico uniformemente progettato per dare a tutti le stesse opportunità di riuscire, ma che realizza di fatto una classificazione delle disuguaglianze, evidenziando le differenze tra gli studenti e rimarcando la distanza tra quelli eccellenti, coloro che si impegnano e sono costanti nello studio e quelli che invece non studiano, non si applicano, si rifiutano di seguire le lezioni. E questo va cambiato. È tempo che la scuola indossi un nuovo abito, più consono alle esigenze della futura società interculturale dove il

rispetto delle differenze sia un punto di forza delle relazioni democratiche, non di debolezza.

Verso una scuola interculturale realmente rispettosa delle diversità

Nella progettazione di una futura società interculturale la scuola viene considerata da insegnanti, educatori, politici e amministratori un luogo centrale ed indispensabile per elaborare e sperimentare idee e approcci innovativi. I pedagogisti, in particolare, ribadiscono da tempo che il fine dell'educazione è promuovere la realizzazione delle potenzialità educative e umane di ciascuno. In tal senso la scuola aperta a tutti rappresenta un importante obiettivo di cambiamento e di miglioramento: «la qualità di una scuola che si configuri come servizio pubblico democratico si commisura anche e soprattutto sulla sua capacità di accogliere, orientare ed assicurare il successo formativo di tutti a partire dallo sviluppo e dalla promozione delle capacità individuali di ciascuno» (Sirna, Salomon 2005, p. 27).

Spesso sulla scuola prevalgono toni lamentosi e critiche distruttive. Questo atteggiamento, in effetti, rappresenta una comoda scappatoia di fronte alle responsabilità derivate dalle sfide che la scuola e i contesti multiculturali pongono alle nostre società. Gli insegnanti invece devono saper superare la fiducia acritica nel

ruolo educativo e la critica sfiduciata in cui spesso si trovano coloro che devono operare nel campo difficile dell'educazione e della formazione e tradurre in concrete attività i contenuti dell'apprendimento. Per fortuna, sono tanti i docenti-educatori che accettano la sfida del cambiamento, spinti dal desiderio di essere utili ai ragazzi che incontrano e stimolati dal bisogno di affinare la propria professionalità «per riuscire a comprendere meglio i sempre nuovi problemi da affrontare quotidianamente nella Scuola che cambia» (Sirna, Salomon 2005, p. 11).

Già vent'anni fa Matilde Callari Galli sosteneva che la scuola non si può sottrarre dal ruolo di preparare uomini e donne affinché si aprano al confronto con le diversità culturali. Ma se gli insegnanti non elaborano una precisa consapevolezza del fatto che i sistemi educativi spesso contribuiscono alla costruzione di quelle differenze culturali, si può finire per riprodurre, attraverso la propria azione educativa, il medesimo ordine sociale e politico che invece si voleva ridisegnare. La scuola è stata, ed è ancora oggi, il luogo più adatto a gestire l'irrinunciabile incontro tra le differenze, sviluppando percorsi educativi produttivi tesi al rapporto interculturale:

«La necessaria comunicazione tra le culture che va progettata e favorita, implica una messa in discussione dell'etnocentrismo proprio di ogni tradizione culturale e al tempo stesso una valorizzazione di tutti i prestiti culturali già avvenuti, di tutte le ibridazioni che abbiano già

dimostrato la loro fecondità: da qui scaturisce la necessità di un progetto formativo articolato e globale in cui l'interculturalità sia considerata lo stato ordinario di ogni gruppo, la parte costitutiva dei suoi tessuti sociali e non l'eccezionalità di un particolare periodo storico o di un particolare incontro» (Callari Galli 2000, p. 101).

Callari Galli suggerisce di affrontare il tema del rapporto interculturale attraverso un'educazione meno etnocentrica e autenticamente interculturale, che abitui a cercare nel confronto con la diversità gli spazi del dialogo e della mediazione. I responsabili e le autorità scolastiche sono chiamati a fare educazione interculturale nelle scuole attraverso specifiche azioni quali: l'insegnamento formale; la cooperazione tra centri interculturali; la creazione di reti di partenariato tra istituzioni del Nord e del Sud del mondo; legami tra scuole e centri nazionali e internazionali che promuovono l'educazione interculturale. A ciò bisogna aggiungere un'adeguata formazione rivolta ai professori prima che entrino in servizio e durante l'esercizio delle loro funzioni, allo scopo di stimolarli ad accedere alla cultura dell'educazione interculturale professionale.

La scuola dovrebbe formare proprio a questo. Tuttavia a volte succede che il progetto formativo non funziona come dovrebbe perché gli insegnanti non credono abbastanza in esso o perché la scuola non crea le condizioni per portare a termine il lavoro degli insegnanti. Può succedere inoltre che il livello socio-economico e

culturale della famiglia degli alunni incida sul rendimento scolastico e sull'abbandono degli studi o che la realtà in cui è inserita la scuola scoraggi a tal punto il corpo docente da compromettere l'intero percorso educativo.

Metodologie interculturali per una cittadinanza globale

L'educazione interculturale si occupa anche delle condizioni contestuali nelle quali si inseriscono gli insegnamenti e gli apprendimenti dal momento che esiste un'inscindibile unità tra contenuto, forma e contesto.

Le metodologie dell'educazione interculturale sono di tipo attivo/interattivo e partecipativo per fare in modo che non si coltivi l'indifferenza o il distacco e non si sviluppi una mentalità semplicistica e a senso unico che favorisca la sopravvivenza di *clichés*, di stereotipi e di pregiudizi negativi. Piuttosto l'educazione interculturale punta a stimolare la capacità di adattamento creativo al cambiamento e l'assunzione di azioni responsabili, soprattutto tra i più giovani, per far acquisire competenze politiche e, allo stesso tempo, la fiducia di poterle mettere in atto. Gli studenti dovrebbero assumere atteggiamenti di tolleranza, rispetto, solidarietà, collaborazione, cooperazione e concorrenza leale. Atteggiamenti capaci di rivendicare il diritto all'equità, alla giustizia sociale, al benessere personale e a quello ambientale. Uno degli aspetti più importanti nella pratica interculturale a livello europeo è infatti

proprio l'approccio micro-macro. Esso si sviluppa attraverso tre forme principali: dal locale al globale; dal personale al collettivo; dall'emozionale al razionale. È inoltre necessario approfondire insieme ai dirigenti scolastici e ai docenti delle scuole di ogni ordine e grado il tema dell'integrazione scolastica degli alunni con cittadinanza non italiana al fine di costruire una scuola sempre più efficace in termini di integrazione interculturale in ambito europeo e internazionale. Sin dagli anni settanta e ottanta si sente l'esigenza di promuovere, all'interno della scuola, la dimensione dell'apertura e del riconoscimento reciproco per favorire i processi di apprendimento e di integrazione degli alunni e degli studenti con cittadinanza non italiana.

All'interno di quest'ottica hanno assunto un'estrema importanza le indagini sugli alunni stranieri presenti nel nostro territorio e gli studi comparativi sui diversi modelli educativi in ambito internazionale, così come le molteplici strategie e i modelli di integrazione presenti nel mondo della scuola.

Ma oltre ad una riflessione generale sulle diverse pratiche di accoglienza e di inserimento degli stranieri nell'ambito scolastico è importante inquadrare l'educazione interculturale in un quadro normativo europeo e internazionale, al fine di comprendere meglio i processi educativi e formativi che risultano essere più efficaci rispetto ai più tradizionali metodi didattici per definire le principali strategie di integrazione attraverso una didattica interculturale inclusiva, nuova, aperta. Una didattica in grado di porsi almeno i seguenti obiettivi:

- Individuare il peso condizionante degli aspetti sovrastrutturali dell'educazione e le logiche discriminatorie e colonizzanti presenti nelle istituzioni quando funzionano come apparati ideologici a servizio del potere, finalizzati a selezionare piuttosto che e promuovere i soggetti.

- Trasmettere agli allievi sia abilità e competenze strumentali che strumenti necessari per decodificare la loro condizione sociale e politica. Ciò vale soprattutto nelle condizioni di marginalità e subalternità dove è più forte il peso dei condizionamenti strutturali (violenza strutturale).

- Coscientizzare i gruppi oppressi riguardo le proprie possibilità di trasformazione e di evoluzione.

- Far nascere il desiderio di partecipazione, cambiamento, collaborazione tra pari e curiosità verso il nuovo, il diverso, l'altro.

- Combattere l'analfabetismo funzionale e non solo quello strutturale.

É risaputo che l'educazione interculturale si identifica nella pratica pedagogica in un approccio trans-curricolare capace di apportare importanti cambiamenti nei programmi di insegnamento. Ma non è semplice rinnovare, riformare e rendere più flessibili i programmi facendo in modo che la vita scolastica abbia un carattere meno accademico e più democratico, soprattutto se si considera che non esiste una sola

pedagogia, bensì diverse pedagogie (pluralismo pedagogico)⁵. Tuttavia esistono alcuni obiettivi educativi su cui è importante insistere per attuare concretamente l'educazione interculturale a scuola:

- studiare e organizzare le procedure da adottare in classe quando si vuole educare all'interculturalità
- rivedere i curricoli formativi, gli stili comunicativi, la gestione educativa delle differenze e dei bisogni di apprendimento in un'ottica interdisciplinare - fare una revisione in senso interculturale delle discipline
- realizzare un progetto concreto sulla educabilità dei soggetti in formazione attraverso il coinvolgimento attivo di docenti e discenti
- porre attenzione alla relazione, ai saperi, all'interazione, all'integrazione scuola/extra-scuola coinvolgendo anche il contesto familiare
- stigmatizzare i comportamenti che impediscono il clima di apprendimento, incoraggiando quelle strategie didattiche capaci di far crescere l'attenzione, l'interesse, il coinvolgimento in senso interculturale

Il MIUR nel piano per la formazione dei docenti 2016-19 indica tra le priorità della formazione la competenza di cittadinanza in senso lato, ovvero la competenza di cittadinanza inclusiva e globale e la competenza specifica di educazione

⁵ http://nscgloaleducation.org/images/Resource_center/GE_Guidelines_Italian.pdf pp.79-81

all'interculturalità. Tra i contenuti chiave di quest'ambito rientrano anche i temi dell'identità culturale, della cittadinanza attiva, degli stili di vita e della cura dei beni comuni. In questo senso la promozione di «un'interpretazione moderna e inclusiva della cittadinanza consapevole e delle competenze di cittadinanza, anche attraverso lo sviluppo dell'idea di cittadinanza globale» viene considerata una linea strategica nella formazione interculturale dei docenti. L'obiettivo è fare in modo di focalizzare l'attenzione sulle problematiche mondiali, fornendo conoscenze, competenze, valori e comportamenti idonei ad affrontare le sfide globali. In questo senso l'educazione interculturale può essere definita «un processo di preparazione permanente alla vita».

Abbiamo sottolineato come l'apprendimento interculturale prediliga metodologie che puntano su: cooperazione, risoluzione dei problemi e dialogo. Esiste a tal proposito una tabella prodotta dal Centro Nord Sud del Consiglio d'Europa che si intitola “Criteri per la scelta e la valutazione dei metodi di educazione” che ben sintetizza l'argomento⁶. Secondo i criteri europei, i metodi di educazione interculturale devono essere: interessanti, gradevoli, motivanti, stimolanti, partecipativi, collaborativi, realistici ed ottimistici, promettenti, meditati, mirati, diversi, creativi, basati sull'apprendimento. Essi non insegnano, ma educano, sensibilizzano e promuovono il dialogo, suscitano il senso di appartenenza, sottolineano le possibilità di ciascuno, rispettano coloro che apprendono, si basano

⁶ Cfr. il già citato documento sulla Global Education:

http://nscglobaleducation.org/images/Resource_center/GE_Guidelines_Italian.pdf

sui valori umani e li promuovono, sviluppano il senso critico, collegano locale e globale, micro e macro, contenuto e prassi, stimolando l'azione attraverso il Coinvolgimento attivo di docenti e studenti.

BIBLIOGRAFIA

AA.VV. (2018), *Le sfide della scuola nell'era digitale. Una ricerca sociologica sulle competenze digitali dei docenti*, Roma, Eurilink.

Bourdieu P., Passeron J. C. (2006), *La riproduzione. Per una teoria dei sistemi di insegnamento*, Rimini, Guaraldi (I ed. 1972).

Callari Galli M. (2000), *Antropologia per insegnare*, Milano, Mondadori.

Calvani A. (2014), *Come fare una lezione efficace*, Roma, Carocci.

Coleman J. S. (1987), *Families and schools*, "Education Researcher", XXVI, 6, pp. 32-38.

Emirovich C. (2000), *Continuità e discontinuità culturale in educazione*, in Gobbo F., a cura di, *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, società multiculturale*, Milano, Unicopli, pp. 85-103.

Erikson F. (1987), *Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement*, "Anthropology Education Quarterly", XVIII, 4, pp. 335-356.

Frabboni F., Pinto Minerva F. (2003), *Introduzione alla pedagogia generale*,

Roma-Bari, Laterza.

Gobbo F. (2000a), a cura di, *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, società multiculturale*, Milano, Unicopli.

Gobbo F. (2000b), *Pedagogia interculturale*, Roma, Carocci.

Gobbo F., Gomes A. M. (1999), a cura di, *Etnografia nei contesti educativi*,

“Etnosistemi”, VI, 6.

Gordon D. (1994), *Hidden Curriculum*, in T. Husen, T. N. Postlethwaite,

“International Encyclopedia of Education”, London, Pergamon Press, pp. 2586 ss.

Hill J. (2000), *Cultura della scuola e i gruppi dei pari* in Gobbo F., a cura di,

Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, società multiculturale, Milano,

Unicopli, pp. 159-170.

Hollingshead A. B. (1949), *Elmstown's Youth*, New York, John Wiley.

Ogbu J. (2000), *Educazione e stratificazione sociale* in Gobbo F., a cura di,

Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, società multiculturale, Milano,

Unicopli, pp. 113-126.

Ogbu J. (2000), *L'antropologia dell'educazione. Introduzione e cenni storico-teorici*

in Gobbo F., a cura di, *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, società*

multiculturale, Milano, Unicopli, pp. 1-47.

Panarello P. (2006), *“Le ali tappate”*. *Etnografia e pedagogia dell'identità tra i*

giovani dello Stretto, Messina, EDAS.

Panarello P. (2012), *L'educazione all'intercultura e alla sostenibilità. Le politiche*

dell'Unione Europea e dell'UNESCO, Roma, Carocci.

Pavan A. (2008), *Nella società della conoscenza. Il progetto politico*

dell'apprendimento continuo, Roma, Armando.

Peacock J. L. (1992), *L'obiettivo antropologico*, Milano, Tranchida (I ed. 1986).

Piasere L. (2004), *La sfida: dire qualcosa di antropologico sulla scuola*,

“Antropologia-Scuola”, Roma, Meltemi.

Recalcati M. (2014), *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Milano,

Einaudi.

Sirna C., Salomon A. M. (2005), a cura di, *Operatività, lucidità, cooperazione.*

Idee e buone prassi a scuola, Lecce, Pensa Multimedia.

Stella G. (2016), *Tutta un'altra scuola! (Quella di oggi ha i giorni contati)*,

Firenze, Giunti.

Willis P. (1977), *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class*

Jobs, Farnborough, Saxon House Press.