

"La mission della scuola per una nuova cittadinanza"
di Giovanna Cipollari CVM - Comunità Volontari per il Mondo.

La mission della scuola a prova di una nuova cittadinanza

La questione dell'Educazione Interculturale apparentemente sembra legata alla presenza degli alunni stranieri nelle nostre classi, ma in realtà il problema è molto più profondo ed implica un legame stretto tra la *qualità* della scuola e la sua *dimensione democratica*, tra *l'epistemologia* e *l'antropologia*, tra i *saperi scolastici* e i *bisogni-valori* a cui i saperi stessi devono dare una risposta. In un'epoca di profonde trasformazioni come la nostra è inevitabile porsi il problema del *"dove sta andando la scuola"*, quali sono i traguardi che orientano il suo cammino. Il tema della *cittadinanza* rappresenta il *focus* di una nuova democrazia a sostegno della quale si pone una visione antropologica chiamata a riorganizzare l'epistemologia e i saperi per una scuola che - come Don Milani insegna - mira ad essere a servizio di una più alta qualità della vita per tutti. L'aumento progressivo degli allievi stranieri in classe rappresenta solo una spia di una realtà complessa, che in linea con la mobilità del lavoro e i processi di globalizzazione in atto, richiede la revisione di un esistente anacronisticamente legato alla formazione di una rigida identità nazionale, al taylorismo, alla specializzazione e alla separazione, paradigmi ormai insufficienti a preparare le nuove generazioni all'identità cosmopolita richiesta dalla società dell'interdipendenza e della relazione. Gli stranieri, allora, invece di tratteggiare un'anomalia nel "sistema scuola" ne rappresentano l'elemento vitale, la spinta propulsiva al cambiamento senza il quale lo stesso ordinamento scolastico rischia la sua emarginazione e la perdita della sua legittimazione sociale. Questa trasformazione epocale non può che stimolare una riflessione sulla *mission* della scuola, istituzione che si considera a presidio di valori socialmente condivisi. La scuola, infatti, è un'agenzia educativa nella quale si punta *oggi* a edificare *per il domani* l'autonomia dei soggetti in apprendimento. Al di là di quello che si può vedere in superficie, il *sapere scolastico* è *intrinsecamente morale*, "assiologico", in quanto i contenuti sono selezionati in relazione alla possibilità di veicolare certi valori, piuttosto che altri, rispetto ad un progetto educativo e alle sue finalità: il sapere scolastico è uno strumento agito al fine di fondare i costumi, peraltro in profondità e a lungo termine, capaci di integrare i molti e i diversi in un progetto comunitario. La tematica delle proprietà specifiche dei saperi scolastici rimanda alle considerazioni che M. Develay, nel suo studio sui saperi scolastici e la didattica delle discipline, elabora in uno schema di estremo interesse (Develay M. 1995).

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

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

Pratiche scolastiche di Educazione Interculturale

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

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

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

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

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

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

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

Un primo livello è quello della "soluzione giustappositiva", che consiste nell'aggiungere alle materie già presenti nel curricolo una in più, specificamente destinata allo scopo. Si propende per le attività prO-SOCiali che servono a gestire la relazione, ad educare alla convivenza, magari attraverso l'Educazione

Interculturale, collocata oltre l'orario standard, affidata ad un insegnante interno, liberato da altri carichi, o ad esperto esterno o al mediatore culturale. Nasce così la pedagogia *dell'etichetta* ovvero della *piccola etica* con una deriva verso la psicologia sociale.

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

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

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

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

Bibliografia di riferimento

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

