

Impatto degli aspetti interculturali nel sistema scolastico italiano

Rita Minello
minello@unive.it

Scenario di riferimento

L'obiettivo di questa sintesi è offrire un quadro di riflessione sulle prospettive interculturali della scuola italiana, utile per contestualizzare il tema laboratoriale, prendendo in considerazione la recente evoluzione dei processi educativi e didattici, sulla base delle indicazioni ministeriali, ma anche della crescita intrinseca della sensibilità formativa dei docenti italiani, che hanno orientato le scelte degli Istituti, esaltando le logiche dell'Autonomia.

Il passato recente

Al periodo 2000-2001 risalgono i primi lavori della Commissione Nazionale sull'educazione interculturale del MIUR¹ che si occupava sia di effettuare una riflessione teorica sull'intercultura nella scuola italiana, sia di analizzare e catalogare le migliori pratiche progettuali del settore. Il ruolo politico, culturale e pedagogico della Commissione indusse ad operare su due versanti: quello della riflessione teorica e quello prassico delle esperienze didattiche vive provenienti dal mondo della scuola.² L'analisi dei trecento progetti raccolti ed esaminati dalla Commissione lascia comprendere la varietà ed eterogeneità degli approcci dai quali si accosta l'educazione interculturale italiana agli inizi del secondo millennio. Ad esempio, vi si trovano 21 definizioni "strategiche", corrispondenti ad altrettanti approcci diversificati. Nell'elenco, consultabile in nota,³ compaiono sia i temi, le parole/chiave e i nodi

¹ Commissione nazionale "Educazione Interculturale", MPI 2000. Il documento di sintesi, *I tredici nodi dell'educazione interculturale*, elaborato a cura di P. Capitali, C. Garagnani, M.R. Lolli, M.T. Mircoli, G. Missimeì, G. Papponi Morelli, A. Tosolini, è consultabile al sito <http://www.educational.rai.it/corsiformazione/intercultura/nodi/default.htm> come pure alcuni dei progetti presenti nel cd-rom *Educazione interculturale*, che raccoglie le migliori pratiche scelte dalla Commissione nel 2000. Il sito presenta anche progetti più recenti, elaborati dai docenti che hanno partecipato al primo corso di formazione a distanza 2000-2001, gestito dal gruppo operativo della Commissione, in collaborazione con RAI-EduLab sezione Educazione interculturale. Dal 13 maggio 2001 la Commissione, pur non essendo stata formalmente sciolta, non è stata più convocata fino al 2009, quando la sua composizione è stata in buona parte rinnovata.

² La situazione italiana dell'educazione interculturale nelle scuole ad inizio millennio è ben sintetizzata, a livello teorico e delle pratiche operative nel testo: A. Aluffi Pentini (2002), *Laboratorio interculturale. Accoglienza, comunicazione e confronto in contesti educativi multiculturali*, Bergamo, Junior.

³ italiano come L2; le situazioni di emergenza; i mediatori linguistico-culturali; nuove tecnologie ed educazione interculturale; centri territoriali, educazione degli adulti, centri interculturali; educazione ai diritti: oltre il razzismo, antisemitismo, e pregiudizio; orientamento e recupero; i molti linguaggi dell'educazione interculturale:

critici, sia i soggetti e le azioni specifiche che vengono raggruppati tutti nell'ambito dei progetti di educazione interculturale. Quanto ai modi e ai tempi dell'educazione interculturale, vi possono essere iniziative sporadiche e occasionali; altre sono invece aggiuntive rispetto al programma ordinario e si possono collocare fra le numerose educazioni; alcune attività sono specifiche e indirizzate, ad esempio, a dare risposta ai bisogni linguistici di gruppi di alunni stranieri, di recente immigrazione. Vi sono scelte didattiche che hanno portato a rivedere o a integrare il programma di una determinata disciplina e iniziative sperimentali interdisciplinari che vedono coinvolti tutti gli insegnanti nello sforzo di modificare e arricchire il curriculum, sia rispetto ai contenuti, sia rispetto alla metodologia e all'organizzazione scolastica. In conclusione dei lavori, la ricerca della Commissione nazionale "Educazione Interculturale", 2000 indicava nell'educazione interculturale lo sfondo integratore per il piano dell'offerta formativa e si proponeva di sostenere i progetti attraverso la diffusione di parole/chiave e di indicazioni esemplari, che di fatto richiamano le diverse rappresentazioni dell'idea che gli insegnanti avevano nel frattempo elaborato. Entrando nel merito delle strategie operative, necessarie per passare dalle idee alla pratica e alla didattica, venivano delineati quattro possibili percorsi e attenzioni:

- **attenzione alla relazione**, attraverso l'attivazione nella scuola di un clima di apertura e di dialogo
- **attenzione ai saperi**, attraverso l'impegno interculturale nell'insegnamento disciplinare e interdisciplinare
- **attenzione all'interazione e allo scambio attraverso lo svolgimento di interventi integrativi delle attività curricolari** anche con il contributo di Enti e di Istituzioni varie.
- **attenzione all'integrazione attraverso l'adozione di strategie mirate**, in presenza di alunni stranieri.

Una interessante ricerca del Centro COME di Milano (Favaro, 2002) rileva le rappresentazioni sociali degli insegnanti su cosa sia intercultura, attraverso il racconto dei progetti nei quali essi erano stati coinvolti.

Nelle parole degli insegnanti intervistati, l'educazione interculturale si colloca su quattro dimensioni, che corrispondono ad altrettante visioni dell'approccio pedagogico:

- La **dimensione della conoscenza e la valorizzazione degli apporti culturali e delle differenze**, che rimanda a una visione piuttosto statica e descrittiva delle culture,
- La **dimensione dello scambio e del reciproco cambiamento e contaminazione**, che rimanda invece a un'idea dinamica e porosa delle culture;
- La **dimensione dell'empatia**, dell'apertura anche affettiva della prevenzione e lotta a ogni forma di discriminazione e di razzismo, che rimanda a una concezione valoriale e etica dell'interculturalità;
- La **dimensione dell'approccio alle discipline e della revisione dei curricula**, che rimanda a una visione cognitiva dell'interculturalità.

Un importante materiale multimediale distribuito nelle scuole dal MIUR – Commissione nazionale "Educazione Interculturale", 2000) indicava nell'educazione interculturale lo sfondo integratore per il piano dell'offerta formativa e si proponeva di sostenere i progetti attraverso

arte, gioco, teatro, musica; minoranze linguistiche; progetti europei, scambi, gemellaggi; aggiornamento e documentazione; rapporti con le famiglie immigrate; il Mediterraneo; accoglienza, integrazione, relazioni interpersonali; nomadi; dialogo inter-religioso; discipline ed educazione interculturale; educazione alla solidarietà e allo sviluppo; l'identità di genere; convivenza democratica e nuova cittadinanza.

la diffusione di parole/chiave e di indicazioni esemplari, che di fatto richiamano le diverse rappresentazioni dell'idea che gli insegnanti avevano nel frattempo elaborato. Entrando nel merito delle strategie operative, necessarie per passare dalle idee alla pratica e alla didattica, venivano delineati quattro possibili percorsi e attenzioni:

- **attenzione alla relazione**, attraverso l'attivazione nella scuola di un clima di apertura e di dialogo
- **attenzione ai saperi**, attraverso l'impegno interculturale nell'insegnamento disciplinare e interdisciplinare
- **attenzione all'interazione e allo scambio attraverso lo svolgimento di interventi integrativi delle attività curricolari** anche con il contributo di Enti e di Istituzioni varie.
- **attenzione all'integrazione attraverso l'adozione di strategie mirate**, in presenza di alunni stranieri.

Si conclude da questa ricerca che l'educazione interculturale non è quindi uno specialismo, una disciplina aggiuntiva che si colloca in un momento prestabilito e definito dell'orario scolastico, ma è un approccio per rivedere i curricoli formativi; gli stili comunicativi, la gestione educativa delle differenze e dei bisogni di apprendimento. I progetti fin qui realizzati possono accentuare l'uno o l'altro degli aspetti e propendere a volte per interventi didattici specifici, rivolti a gruppo di alunni; altre volte per iniziative che cercano di raggiungere tutti i soggetti in formazione.

Nel 2004 le conseguenze delle azioni della Commissione interculturale, congiunte con l'accelerazione dei bisogni interculturali in atto, hanno già fortemente incentivato in tutte le regioni la creazione dei centri interculturali di rete, i quali erano già presenti da alcuni anni in numerose regioni del territorio nazionale, seppure più diffusamente fra quelle del Nord. Si notano ancora pochi studi di carattere generale sulla situazione italiana ai quali fare riferimento: soprattutto sul piano metodologico, si ravvisa la necessità di uno studio che assuma le caratteristiche di una ricerca-azione. Per quanto riguarda una chiara identificazione del ruolo di tali centri interculturali, già si nota come essi siano spontaneamente vocati allo sviluppo di dinamiche interculturali, volte a sensibilizzare la cittadinanza sulle tematiche della pace, dei diritti umani e della solidarietà internazionale. All'avanguardia i centri della Toscana e dell'Emilia Romagna, già dotati di uno spazio autonomo, di una sede, e caratterizzati dalla presenza di un certo numero di operatori.

Dimensioni significative delle trasformazioni in atto

a fronte di una prospettiva multiculturale teorica, che nei documenti ministeriali si limita ancora a considerare la coabitazione delle differenze culturali come un processo storico naturale, spontaneo, di cui prendere atto per adattarvisi, oggi nella scuola italiana si può parlare invece di interculturalità viva, in azione, quando consideriamo non solo il processo storico di coesistenza tra le diverse culture. ma anche la proposta di cambiamento e di progettualità⁴. Perché non è dalle normative specifiche che la scuola italiana dell'Autonomia trova le risorse per gestire contesti interculturali, ma dalle opportunità di un sistema scolastico ormai divenuto flessibile. Quali opportunità di azione interculturale ci offrono le flessibilità

⁴ Come già osservava A. Nanni (1998), *L'educazione interculturale oggi in Italia*, Bologna, EMI.

“di sistema” in una scuola ormai intesa come “comunità di sostegno”? In effetti, sono ormai molte e consolidate:

A. *L’Educazione alla diversità, in Italia, è una dimensione naturale dei sistemi formativi attuali.* La dimensione della *diversità* è fortemente sentita dalla società attuale che richiede a tutti gli individui atteggiamenti di creatività, flessibilità, innovazione insieme alla capacità di cooperazione (Rapporto Delors, 1996)⁵. Accanto alla dimensione socializzante sono sempre più presenti nei programmi scolastici istanze volte a promuovere le potenzialità di ciascuno e lo sviluppo personale attraverso l’*individualizzazione* degli apprendimenti. I sistemi scolastici si costruiscono sempre più su standard flessibili e diversificati, in relazione anche alla crescita delle autonomie scolastiche, fenomeno esteso in tutta Europa.

B. *Il complesso delle norme riguardanti l’autonomia scolastica rende possibile attuare, le seguenti “flessibilità di sistema”, già previste sul piano normativo, al di là di specifiche normative per lo svantaggio interculturale, ma molto utili a qualsiasi percorso formativo interculturale:*

- l’articolazione modulare del monte ore annuale di ciascuna disciplina e attività;
- la definizione di unità di apprendimento non coincidenti con l’ora di lezione;
- l’attivazione di percorsi didattici individualizzati;
- la formazione flessibile di gruppi di alunni provenienti dalla stessa classe o da classi e anni diversi per moduli e attività specifiche;
- l’aggregazione delle discipline in aree e ambiti;
- l’impiego diversificato dei docenti in funzione delle scelte organizzative e metodologiche adottate nel P.O.F.

C. *La flessibilità didattica progettuale e metodologica è ormai patrimonio formativo delle scuole.* Uno degli strumenti attraverso il quale si realizza concretamente la flessibilità didattica è *il progetto*. I progetti sono la forma più recente di didattica nella quale si esprime la ricerca a livello di scuola. E già di per sé rappresentano una forma di didattica ad impostazione metodologica interculturale: la metodologia del progetto si basa su un’analisi dei dati iniziali, su attività di *autocorrezione* continua, sulla *produttività*, in quanto il progetto richiede anche una trasparenza rispetto agli esiti che devono avere efficacia anche comunicativa. Il progetto richiede *collegialità* e integrazione tra varie componenti e include aspetti culturali pedagogici, organizzativi, ed economici; pertanto non è mai solo una pianificazione funzionale di azioni ma un lavoro di integrazione culturale che comprende anche la dimensione della ricerca, dello sviluppo e della partecipazione. I progetti sviluppano anche una funzione integrativa sul fronte *organizzativo* in quanto mettono in contatto persone e ruoli diversi. I progetti rappresentano una *strategia di innovazione* largamente praticata perché:

- agiscono su un ambito limitato e preciso e quindi coinvolgono settori parziali;
- hanno limiti temporali e spaziali che agevolano la verifica dei risultati;
- permettono concretamente di realizzare didattiche per la diversità e per l’integrazione.

⁵ I lavori della Commissione dell’UNESCO ‘96 sulle problematiche dell’insegnamento si sono conclusi il 17 gennaio 1996 a New Delhi, in India, con l’adozione del Rapporto Finale, detto anche *Rapporto Delors*. Pubblicazione italiana: Unesco (1997), *Nell’educazione un tesoro. Rapporto all’UNESCO della Commissione Internazionale sull’Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Roma, Armando.

A livello di opzione teorica e metodologica si possono evidenziare almeno due *modelli di progettualità*: 1) *Razionalistico-formale*, nel quale gli esperti programmano in modo ingegneristico, le azioni da sviluppare in base a parametri di tipo scientifico e sulla base di competenze; il fruitore è destinatario del progetto pensato in maniera separata rispetto alla realizzazione. 2) *Partecipato e co-costruito*: il progetto si costruisce a partire da ipotesi condivise con il destinatario e la sua rete familiare e di sostegno; si realizza contestualmente all'azione secondo sviluppi progressivi in cui si rideterminano continuamente obiettivi e esiti in relazione ai processi in corso. Sul piano dell'educazione interculturale sembra utile conciliare i due modelli mantenendo aperti i processi, ma anche mantenendo coerenza e stabilità ai risultati attesi che possono essere previsti con margini di approssimazione, ma la cui definizione è necessaria per orientare le azioni dei vari soggetti. Il progetto, infatti, è anche un processo di elaborazione delle informazioni.

D. I progetti per l'integrazione si costruiscono a vari livelli:

- *d'Istituto*, con la predisposizione del quadro di riferimento delle azioni e delle risorse attivate;
- di *"sistema classe"*, dove vanno indicate le mete comuni, definiti gli ambiti di responsabilità e intervento per disciplina; le modalità valutative;
- di *alunno*, di cui vanno riconosciute risorse e potenzialità personali e di contesto; la coerenza tra i livelli progettuali deve essere garantita da un efficace sistema di monitoraggio e valutazione, da attuarsi con strumenti diversificati.

Alla scuola italiana pertanto è ancora necessario, come per il passato, individuare le *migliori pratiche progettuali*, ormai diversificate nella natura interna, per disseminarle nel rispetto del Piano dell'offerta formativa (POF) e dell'autonomia scolastica, d'intesa con gli Enti locali e gli altri soggetti che sul territorio interagiscono per l'integrazione.

Cosa implica, oggi, parlare di migliori pratiche nell'educazione interculturale della scuola italiana? Come si arriva a definirle secondo principi di modellizzazione? Tutto ciò che, all'interno di un determinato contesto, consente il raggiungimento di un risultato atteso, misurato nella sua efficienza e nella sua efficacia e può quindi essere assunto come modello o metamodello e, in quanto tale, può essere generalizzato o applicato ad altri contesti. In ambito di educazione interculturale, non esitiamo a definire come *miglior pratica* quella che mette in discussione:

- l'idea di integrazione e la concezione stessa della scuola: integrazione non come assimilazione, tolleranza o inclusione, ma come pratica dialogica della reciprocità e dello scambio, dove l'altro è risorsa e ricchezza di possibilità per me ed io per lui;
- la concezione di educazione interculturale: la cultura viene messa in discussione come natura dei saperi (dimensione cognitiva), insieme di valori, norme, regole, rituali condivisi (dimensione normativa), e come sapere organizzativo (dimensione gestionale);
- inquadra efficacemente il contesto di analisi ed opera una valutazione dell'impatto e degli esiti delle azioni formative interculturali in relazione al contesto scolastico e quindi un'analisi della capacità trasformativa delle pratiche didattiche e del sistema delle relazioni interne ed esterne alla scuola;
- si avvale di un'impostazione metodologica e valutativa in sintonia con il principio di riconoscimento: una valutazione centrata su un'analisi delle caratteristiche e degli elementi significativi del progetto in relazione a un'idea di educazione interculturale come comunicazione.

Migliori pratiche dell'educazione interculturale sono dunque quelle che evidenziano il potere trasformativo dell'interculturalità, mettono in luce i processi e i discorsi, rilevano e attivano un circuito riflessivo nei soggetti.⁶ In Italia, molte buone pratiche sono rivolte agli insegnanti, perché attivino metodi formativi capaci di rielaborare le storie di vita dei loro alunni.⁷

Al di là delle buone pratiche e delle singole iniziative di accoglienza e di integrazione, occorrono tuttavia un impegno organico e un'azione strutturale capaci di sostenere l'intero sistema formativo nazionale, a partire da una serie di *principi teorici* condivisi. Il percorso di riflessione sull'agire interculturale ha portato a concentrare l'attenzione sulle caratteristiche fondamentali dell'agire pedagogico. Perché, sul versante interculturale, il percorso da intraprendere è ancora lungo: la didattica per progetti ancora nel 2007 resta posizionata su quanto accade nel contesto scolastico italiano, invece di considerare una prospettiva formativa più internazionale (Cfr. Fiorucci, 2007;. Gobbo 2004). Inoltre, come accenna Portera, «La pedagogia interculturale, in Italia e in altri paesi industrializzati, manca di chiara definizione semantica e di approfondimento epistemologico.» (Portera, 2007:289).

⁶ Dall'analisi dei progetti della rete provinciale di Milano, ad esempio, emergono quali linee portanti degli interventi didattici di qualità:

- garantire tempi e modi per l'orientamento di qualità dei ragazzi stranieri (e delle loro famiglie), avvalendosi anche di materiali plurilingui e dell'apporto di mediatori linguistici e culturali;
- realizzare percorsi e strumenti per l'insegnamento intensivo dell'italiano L2 prima dell'inserimento scolastico e durante l'inserimento; percorsi di apprendimento da ripetere nel tempo e da declinare sulla base anche degli scopi specifici e legati alle discipline;
- prevedere piani formativi personalizzati e adottare, nelle fasi iniziali, strategie di facilitazione all'apprendimento quali: l'adattamento dei programmi, la semplificazione dei testi di studio, la contestualizzazione dei contenuti;
- accompagnare il percorso formativo di ciascuno, sostenendo i progetti, i timori, i momenti di scoraggiamento, contando anche su figure positive di tutoraggio e di riferimento (studenti universitari, studenti connazionali più grandi e positivamente inseriti, mediatori ...);
- valorizzare le competenze e i saperi acquisiti, riconoscendo, ad esempio, la conoscenza della L1, così come previsto per le lingue comunitarie;
- riconoscere le competenze acquisite nella scuola del paese d'origine in determinate discipline attraverso crediti formativi (ad esempio, in inglese, in matematica ...);
- promuovere le occasioni extrascolastiche di aiuto allo studio e sostegno individuale e i momenti d'aggregazione, scambio, amicizia con i pari;
- promuovere nella scuola e nelle classi un clima di scambio, di conoscenza reciproca, di riconoscimento delle culture, prevenendo i conflitti, le distanze, le esclusioni per costruire un progetto e un orizzonte comuni a partire da radici e storie differenti.

⁷ Attualmente i temi privilegiati della formazione sono: accoglienza e inserimento, antropologia culturale, comunicazione artistico espressiva e visuale, culture e tradizioni orali, discriminazione e razzismo, Europa e interculturalità, famiglia e scuola, letterature e società multietniche insegnamento e apprendimento dell'italiano come seconda lingua, le letterature straniere e le "nuove letterature" e altro ancora. Cfr., a titolo esemplificativo: 1) Il Progetto della rete provinciale di Milano "Non uno di meno" per l'integrazione positiva delle ragazze e dei ragazzi immigrati (Triennio 2005-2008)

<http://www.istruzione.lombardia.it/formazione/contesti_multi/carta.pdf> 2) *Le Buone Pratiche per Intercultura e Accoglienza 2008-2009* del Comune di Ravenna, Assessorato Politiche per l'immigrazione. Esse riguardano: a) *La formazione degli insegnanti*. Per fornire conoscenze, competenze e strumenti per favorire l'inserimento linguistico e sociale, la collaborazione tra docenti diversi, imparare a gestire il conflitto. b) *L'accoglienza*. Con finalità rivolte agli insegnanti e agli studenti, quali promuovere la narrazione di sé e incoraggiare a riconoscersi come individui dotati di una storia di vita importante: sviluppo dell'autostima; consolidare le competenze e le conoscenze pregresse; facilitare il futuro sviluppo cognitivo e socio affettivo. c) *L'approccio interpersonale e interculturale* al fine di educare a gestire l'incontro con la diversità attraverso autoconsapevolezza delle proprie emozioni; capacità di aderire alle regole del vivere comune, cooperare, interagire senza giudicare.

Nelle scuole italiane di oggi, proprio come nella società italiana, l'educazione interculturale è confronto/scontro/incontro. Ebbene, secondo Borrelli, scaturisce, proprio nella «interconnessione di queste tre categorie, il possibile (auspicato) Io interculturale, l'Io che è riuscito a trascendere se stesso e, quindi, la linguisticità del suo ghetto culturale, si gioca la sua possibile riappropriazione di una identità nuova (chiamatela post-moderna, post-nazionale – le mode sono tante); si gioca, in altri termini – cosa che è più importante – il ri-equilibrio con se stesso, con gli altri, con l'alterità. L'identità nuova è l'auto-ermeneutica» (Borrelli, 2006:5). Vi sarebbero, quindi, nella realtà scolastica italiana contemporanea, ricche possibilità auto-formative orientate a spostare veramente il paradigma egemone verso nuove prospettive: «La differenza fra il paradigma educativo egemone e il paradigma educativo interculturale [...] è notevolissima. In fondo, si tratta di due paradigmi in contrapposizione. Il paradigma egemone propone una soggettivazione dell'Io su parametri culturali-nazionali. Il paradigma interculturale propone, invece, una risoggettivazione dell'Io come autoricostruzione nel confronto con se stesso, con l'esser-altro-da-sé, o meglio: nell'autosperimentarsi ermeneutico reciproco nei confronti dell'alterità. L'Io e l'Altro non sono più antinomie, ma l'uno il rovescio dell'altro, il rovescio della stessa medaglia» (*Id.*).

Stimoli per la discussione

Rispetto al 2000, sembra oggi necessaria una radicale ridefinizione dell'educazione interculturale nella scuola italiana, alla luce delle sfide formative, comunitarie ed identitarie che ci attendono. Fra le sfide più immediate non sono ancora consolidate le seguenti (Papponi, Tosolini, 2001):

- **La sfida della società plurale e policulturale:** come elaborare nuove regole di convivenza? Quali i soggetti implicati? Quale il modello di interazione sociale: il modello pubblico dell'agorà o il modello privato del "condominio? Alain Touraine (*Id.*, Touraine 1977) distingue nettamente i due modelli della *società multiculturale* e della *società multicomunitaria*. La prima è una società disposta a negoziare continuamente tra le differenti culture che la abitano. E' tollerante verso il libero flusso di proposte culturali. E' una posizione che appartiene alla tradizione repubblicana: separa la cittadinanza dall'appartenenza e presuppone che la diversità culturale non ostacoli o impedisca la partecipazione di tutti alla vita comune come cittadini. Ma non presuppone, come fa il multicomunitarismo, che mantenere intatte le differenze culturali sia un valore da rispettare e difendere. E nemmeno presuppone un sano dibattito sulla validità delle soluzioni culturali proposte. In altre parole è coerente con il valore della libertà come valore principale. Il *multicomunitarismo*, invece, assegna al mantenimento delle differenze culturali lo *status* di valore in sé, cancellando a priori la possibilità di una comunicazione e di uno scambio significativi e reciprocamente vantaggiosi tra le culture, pensa che le culture si debbano rinchiudere da sé nelle proprie rispettive fortezze comunitarie. E' Bauman che identifica, nella società policulturale, il superamento delle prime due prospettive: «Multiculturalismo non sembra il più appropriato dei termini; nei fatti crea confusione, in quanto si presta ad essere impiegato con significati contraddittori, in realtà incompatibili. Pertanto è meglio sbarazzarsi del termine multiculturalismo e parlare invece di *società policulturale*» (*Id.*, Bauman, 2000:200). Società nella quale imparare a vivere insieme nel mondo delle differenze, nel mondo abitato da differenti comunità di significato.

- **La sfida della cittadinanza:** cosa significa diventare cittadini di una società plurale e policulturale? Quale accoglienza? Quali i nuovi diritti-doveri? Quale lo spazio di questa nuova cittadinanza (Id., Geertz, 1999; Habermas, 1999)?
- **La sfida della costruzione dell'identità:** cosa significa sperimentare identità multiple? Come attraversare le differenze? Che modalità di relazione ed interazione? Che formazione? Secondo Morin la pluralità di identità a cui fare riferimento a partire dalle nostre prospettive, ha a che vedere con l'identità locale, nazionale, europea e terrestre (Morin, 1994). Identità che si completano a vicenda e si connettono tutte con la tematica interculturale che costituisce la nuova paideia delle società plurali, ovvero:
 - La coscienza e la crescita del sentimento di appartenenza alla patria terrestre permetterà lo sviluppo, attraverso molteplici canali, di un sentimento di unione e solidarietà necessario per civilizzare le relazioni umane, per umanizzare la mondializzazione
 - La patria terrestre comporta la salvaguardia delle diverse patrie se possiamo contribuire alla formazione del cittadino italiano e fornire la consapevolezza di ciò che significa una nazione
 - Dobbiamo estendere la nozione di cittadino a entità che non dispongono ancora di istituzioni politiche compiute (l'Europa) o del tutto inesistenti (il pianeta Terra)
 - Solidarietà e responsabilità non derivano da pie esortazioni ma da un sentimento di affiliazione patriottico che deve essere coltivato in modo concentrico in ogni singola comunità locale, in ogni singola nazione, in Europa, sulla Terra. (Morin, 1994).

Gli orientamenti ministeriali 2002-20012 hanno continuato sostanzialmente a proporre documenti sull'educazione alla convivenza civile come sintesi delle educazioni nominate dalla legge che sono precisamente: l'educazione alla cittadinanza, alla salute, all'affettività, l'educazione stradale, ambientale e alimentare. Non si parla con intenzionalità specifica di educazione interculturale, educazione alla pace, allo sviluppo, alla differenza. Ciò crea sconcerto, confusione e disagio in molti docenti e operatori. Essi tuttavia, ispirandosi a quanto previsto nell'articolo 36 della Legge 40 del 6 novembre 1998 – mai decaduta -, nelle scuole, cominciano ad esercitare i principi dell'autonomia didattica e organizzativa, per realizzare per tutti gli alunni «progetti interculturali di ampliamento dell'offerta educativa, finalizzati alla valorizzazione delle differenze linguistiche e culturali, e alla previsione di iniziative di accoglienza e di scambio» (Cfr. L 59/97 e DPR 8/3/99). Ciò non toglie che, a livello della normativa ministeriale, si avverta l'esigenza di riprendere in mano le grandi tematiche dell'educazione interculturale, riflettendo sui suoi fondamenti pedagogici e anche sulla possibilità di una via italiana alla cittadinanza europea, principi in base ai quali occorre un profondo e avanzato ripensamento dei curricula.

Bibliografia

- Aluffi Pentin A. (2002), *Laboratorio interculturale. Accoglienza, comunicazione e confronto in contesti educativi multiculturali*, Bergamo, Junior.
- Bauman Z. (2000), *La solitudine del cittadino globale*, Milano, Feltrinelli.
- Borrelli M. (2006), *La pedagogia interculturale: fondazione teoretica ed ipotesi didattiche*, Collana di Studi Internazionali di Scienze Filosofiche e Pedagogiche, Studi Pedagogici, Numero 2/2006.
- Capitali P., Garagnani C., Lolli M.R., Mircoli M.T., Missimei G., Papponi Morelli G., Tosolini A. (a cura di), (2000), *I tredici nodi dell'educazione interculturale. Documento di sintesi della Commissione nazionale*

“Educazione Interculturale”, MPI. Documento consultabile al sito
 <<http://www.educational.rai.it/corsiformazione/intercultura/nodi/default.htm>>.

Comune di Ravenna, 2008-2009, *Le Buone Pratiche per Intercultura e Accoglienza* del Comune di Ravenna, Assessorato Politiche per l’immigrazione.

Decreto Legislativo 25 luglio 1998, n. 286, *Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell’immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*, comma 3 dell’articolo 38 (titolo IV).

Favaro G. (2002), *Nuove parole per dire e per studiare. Raccolta bibliografica di testi per l’insegnamento dell’italiano a stranieri bambini e adulti*, Milano, Edizioni Centro COME, Provincia di Milano, Assessorato all’Istruzione.

Fiorucci M. (2007), *La ricerca educativa in prospettiva interculturale*, in: *I° Rapporto sulla Ricerca Educativa e Formativa in Italia*, Venezia, Mazzanti, pp. 309-346.

Geertz C. (1999), *Mondo globale, mondi locali. Cultura e politica alla fine del ventesimo secolo*, Bologna, Il Mulino.

Gobbo F. (2004), *L’insegnante come etnografo: idee per una formazione alla ricerca*, in: Favaro, G. e Luatti, L. (a cura di), *Intercultura dall’A alla Z*, Milano, Franco Angeli, pp. 126-135.

Habermas J. (1999), *La costellazione postnazionale. Mercato globale, nazioni e democrazia*, Milano, Feltrinelli.

Legge 40 del 6 novembre 1998, articolo 36.

Legge sull’Autonomia delle Istituzioni scolastiche n. 59/1997, ripresa nella *Legge Quadro* del DPR 8 marzo 1999.

MIUR; Nota 829 del 16 febbraio 2006 - *Linee guida accoglienza e integrazione alunni stranieri*.

Morin E. (1994), *Terra-Patria*, Cortina, Raffaello.

Nanni A. (1998), *L’educazione interculturale oggi in Italia*, Bologna, EMI.

Papponi G., Aluisi Tosolini M. (2001), *L’intercultura dalla fase preparadigmatica al paradigma. L’orizzonte interculturale dell’educazione nell’era dell’accesso. Ruolo e funzioni della commissione nazionale*. Intervento presso la Direzione didattica di Pavone Canavese, 22.11.2000, pubblicato sul sito
 <<http://www.pavonerisorse.it/intercultura/2001/orizzonte.htm>>.

Portera A., Böhm W., Secco L. (2007), *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa. Lineamenti introduttivi*, Torino, UTET Università,.

Rete provinciale di Milano (2008), *Progetto “Non uno di meno” per l’integrazione positiva delle ragazze e dei ragazzi immigrati* (Triennio 2005-2008)
 <http://www.istruzione.lombardia.it/formazione/contesti_multi/carta.pdf>

Touraine A. (1977;1996), *Une Société fragmentée? Le multiculturalisme en débat*, Paris, La Découverte.

Unesco (1997), *Nell’educazione un tesoro. Rapporto all’UNESCO della Commissione Internazionale sull’Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Roma, Armando.