

II CAPITOLO

Società multiculturali ed educazione interculturale

La migrazione verso l'interculturalità

Sulla base di quanto fin qui discusso appare chiaro che l'educazione interculturale si configura non solo come strategia di integrazione rivolta agli immigrati, ma come vera e propria filosofia atta ad informare un intero sistema educativo. Tuttavia, questa prospettiva è il frutto di un lungo travaglio che la cultura occidentale ha dovuto esperire nel corso degli ultimi due secoli e che ancora, almeno per i primi quattro decenni del secolo scorso, riteneva che il contatto tra culture dovesse risolversi in un processo di assimilazione della cultura più "debole" da parte della cultura più "forte" (Cfr. Biagioli, 2005, p.18). Sebbene tale concezione venisse messa apertamente in discussione dopo la fine del secondo conflitto mondiale, già negli anni '40 del secolo scorso l'antropologa Margaret Mead sottolineava come, nelle società industrializzate, i sistemi scolastici educano in qualche modo al concetto di "uguaglianza formale" tra gli allievi, orientandolo all'idea di cambiamento attraverso lo studio dei processi storici ed aprendoli all'interesse per una società in continua evoluzione (Cfr. Piasere, 2002, p.34 e ss.). In effetti l'antropologia culturale degli ultimi sessanta anni pone costantemente l'accento sulla necessità di guardare alle culture in genere, ed alle culture "altre" in particolare, senza esprimere giudizi di valore, cercando di comprenderne gli assetti nel loro contesto e nel loro divenire storico.

Come già in parte illustrato in precedenza, è solo a partire dagli anni '70 del secolo scorso per molti paesi europei, dagli anni '80 per quanto riguarda l'Italia, che la questione dell'integrazione culturale degli immigrati è fatta oggetto di discussione e di studio da parte delle istituzioni nazionali e sovranazionale di quell'area che negli anni '90 diverrà l'Unione Europea. Questa presa di coscienza nasceva sia da fattori demografici – il costante aumento del numero di immigrati all'interno della Comunità Europea – sia dalla necessità di favorire, attraverso processi educativi, lo sviluppo di una società in cui diversità ed armonia fossero conciliabili.

Fatta salva la differenza, precedentemente evidenziata, tra "multiculturalità" e "interculturalità", possiamo dire che l'educazione interculturale costituisce, nelle sue diverse forme ed articolazioni, la risposta educativa alle sfide poste dalle società multiculturali e dalla globalizzazione. Nella ricerca relativa all'intercultura si valorizzano i concetti di identità e di radici culturali come base essenziale per il confronto; dall'altra parte si sottolinea la struttura composita dell'identità, il carattere dinamico e l'articolazione secondo livelli di appartenenza: locale, regionale, nazionale, europeo, mondiale. L'incontro con le culture diventa così un importante fattore formativo per l'autoctono e l'immigrato, per la minoranza e per la maggioranza. Ne consegue che tutte le identità vadano rispettate e salvaguardate. Non si tratta di un processo di assimilazione delle culture "altre", ma di contatto, conoscenza, dialogo, interazione, senza sfociare necessariamente in una forma di assoluto relativismo culturale che finirebbe con il distruggere le singole identità. Non si tratta tanto di creare una nuova sovrastruttura culturale che "copra" le identità culturali storicamente prodottesi nel tempo e nello spazio,

comprendendole, in teoria, tutte; si tratta piuttosto di ricercare radici e valori comuni sui quali costruire una nuova identità culturale che in se contenga l'uno ed il molteplice.

Tuttavia l'attuazione di processi di integrazione culturale si scontra, specialmente sul piano educativo, con un sistema di pregiudizi e paure diffuso presso ampi strati di popolazione e spesso sostenuto o sfruttato anche dai poteri politici. Piuttosto di recente, in un articolo pubblicato da su "Libero News" e intitolato "Classe multietnica? E io ti cambio scuola"¹, si è evidenziato come la costante crescita del numero degli stranieri in classe comporti, spesso, da parte dei genitori dei bambini italiani, la decisione di trasferire i propri figli in altri istituti, dal momento che la presenza straniera è vista come un rischio di ghettizzazione ed un limite per lo svolgimento dei programmi, dovendo gli insegnanti lavorare su più livelli al fine di coinvolgere anche i bambini stranieri. La risposta, da parte del governo, è arrivata con la riforma Gelmini che introduce il tetto del 30% per la presenza di alunni stranieri nelle classi²; inoltre la Lega Nord ha proposto una mozione per la costituzione delle "classi ponte" o "classi di inserimento"³. Quest'ultime sono destinate ai bambini stranieri che non parlano, o parlano poco bene, la lingua italiana; la valutazione dovrebbe essere effettuata tramite delle prove linguistiche: quei bambini che non superano l'esame verranno indirizzati verso corsi specifici per l'apprendimento della lingua italiana, per essere, successivamente inseriti nelle classi. In relazione a quest'ultime proposte andrebbero fatte alcune considerazioni che sono di

¹ http://donna.libero.it/baby_boom/classi-multietnicae-scuola-stranieri-istruzione-bambini-ne1567.phtml

² <http://www.meltingpot.org/articolo13472.html>

³ Ibidem

metodo e di merito. Innanzi tutto, proprio sul piano glottodidattico, è ormai ampiamente risaputo che i bambini apprendono una lingua straniera molto facilmente e molto velocemente, specie se ciò avviene attraverso una contestualizzazione specifica e mediante l'interazione costante con i parlanti della lingua in questione; in secondo luogo le classi ponte sono molto disomogenee dal punto di vista etno-linguistico, per cui a nessun bambino è realmente offerta l'opportunità di un intenso ed efficace contatto con i bambini *native speaker*, nello specifico italiani; in terzo luogo la proposta potrebbe essere accettabile se riferita ad allievi stranieri delle scuole medie inferiori e superiori, laddove essi non siano ancora in possesso della lingua del paese che li accoglie, nello specifico l'Italia; infine, stabilendo un parallelo con le didattiche delle lingue che fanno riferimento alle teorie di Gardner sulle intelligenze multiple (1995), ci si domanda perché un insegnamento molteplice, che adotti opportune e ben tarate strategie, non debba ottenere migliori risultati rispetto ad una facile, ma banalizzante, scorciatoia quale è appunto la formazione di classi ponte nella scuola primaria. Non va poi sottovalutata la ricaduta "psicologica" del provvedimento proposto, visto che esso veicola, in maniera subliminare, l'idea di divisione etnica e culturale, l'immagine del bambino straniero quale "impedimento" allo sviluppo armonico delle attività didattiche delle classi, la paura nei confronti del "diverso" e, in ultima istanza, la negazione della scuola come agenzia educativa di mediazione sociale e culturale per la crescita umana e democratica e professionale delle nuove generazioni.

Prima di soffermarci sul "come" si realizzi un'educazione interculturale, alla luce di quanto fin qui evidenziato e considerato quanto sia importante, ai fini

di una azione didattica efficace ed efficiente, conoscere la realtà dei possibili "gruppi classe" con i quali un docente debba confrontarsi riteniamo opportuno specificare come il concetto di intercultura possa essere considerato un concetto "dinamico", e questo almeno per due motivi: 1) perché, come si evidenzia, non è stata ancora fornita una sua definizione universalmente accettata o quanto meno operativamente declinata; 2) perché, laddove si parla di culture e di rapporti tra culture, non è possibile sfuggire al dinamismo delle stesse ed al continuo farsi storico dei fenomeni culturali. Si è pertanto ritenuto opportuno cominciare col prefigurare gli scenari interculturali possibili nei paesi occidentali, per poi provvedere a tentare di trovare una più completa definizione di intercultura, che presenti elementi di programmaticità tali da farne derivare, come corollari, linee d'azione didattica coerenti con la definizione stessa.

La classificazione che proponiamo di seguito è, ovviamente, soggetta ad ulteriori specificazioni e declinazioni. Tuttavia, ci pare abbia il merito di chiarire, almeno in prima istanza, la complessità del fenomeno multiculturale che, come accennato precedentemente e come più avanti ulteriormente chiarito, si intreccia con altre "diversità" presenti nei contesti classe e, in definitiva nel tessuto sociale in cui quotidianamente viviamo.

A nostro parere gli scenari possibili identificati sono:

1) contesto didattico omogeneo

2) contesto didattico disomogeneo con substrato culturale comune

3) contesto didattico disomogeneo con substrato culturale differente

4) contesto didattico disomogeneo con substrato differente ed adstrato variabile

Occorre, innanzi tutto, precisare cosa si intenda, in questa sede, con i termini substrato, sostrato ed adstrato. Il parallelo con la loro accezione in senso linguistico è evidente; tuttavia, nel nostro caso, l'oggetto di indagine è, più ampiamente, la cultura.

Pertanto, il contesto didattico è omogeneo quando tutti i partecipanti all'azione didattica condividono, lingua, cultura, tradizioni, religione, etc. In una classe omogenea eventuali differenze o sono di altro ordine, o appaiono poco rilevanti se messe a confronto con le differenze che si evidenziano in contesti disomogenei. Una classe di italiani condivide l'uso della lingua italiana, un complesso di valori storico-culturali, tradizioni alimentari, comportamenti sociali standardizzati, la religione cattolica, sia che ad essa si aderisca o meno. Un alunno italiano può non amare la dieta mediterranea, ma sicuramente la conosce e ha molte opportunità di farne esperienza; può professarsi buddista, ma conosce, sia pure in maniera superficiale, credenze e riti del cristianesimo nella sua variante cattolica; può detestare la lirica, ma sicuramente ha visto, anche solo dall'esterno, un teatro dell'opera nella sua città o nella città più vicina al luogo in cui vive. Non solo: il rapporto con la cultura di appartenenza non passa esclusivamente attraverso la mera conoscenza dei dati culturali, ma, come la lingua stessa, costituisce quasi

una seconda pelle per i singoli individui, volenti o nolenti. Ciò non significa, a nostro parere, determinismo culturale assoluto, ma sicuramente rappresenta un profondo condizionamento, a meno che non ci si voglia - metaforicamente e sempre che ci si riesca - "scuoiare".

Un contesto didattico è disomogeneo con substrato culturale in comune quando coloro che partecipano all'azione didattica condividono molti o alcuni elementi culturali storicamente stratificatisi, senza mai dividerli tutti. Un italiano, un francese e un tedesco non condividono la lingua, ma condividono, storicamente, il substrato indoeuropeo, la cultura classica, la cultura romano-barbarica, parzialmente la cultura classica in senso lato, alcune tradizioni alimentari (culture del grano vs culture del riso o del mais, o della tapioca, etc.), la tradizione cristiana nelle sue varianti cattolica, riformata ed evangelico-luterana, etc. Se prendiamo in considerazione tedeschi ed un austriaci, questi condividono addirittura la lingua, ma solo parzialmente la tradizione religiosa (fondamentalmente luterani i primi, cattolici i secondi) e la visione del passato (rivolti all'innovazione i primi, nostalgici della tradizione i secondi). Un greco, un turco ed un israeliano non condividono la lingua né il substrato delle stesse, non condividono le tradizioni culturali, condividono solo in parte le tradizioni alimentari(tutte e tre appartengono alle culture del grano), ma condividono il monoteismo sul piano religioso, un vasto sistema "mitico-letterario" in comune e, al di là delle molteplici vicende storiche, alcune istituzioni politiche e culturali.

Un contesto didattico è disomogeneo con substrato culturale differente quando coloro che partecipano all'azione didattica non condividono pressoché nessun elemento culturale. Questo caso, sicuramente frequente

sino al XVI secolo, appare oggi molto raro. Un esempio potrebbe essere la presenza, assai improbabile, di allievi provenienti da una tribù della Papua Nuova Guinea che vivano ancora allo stadio etnografico. Un papuano dei distretti del nord ed un italiano non condividono né lingua, né substrato linguistico, né storia, né tradizioni alimentari, né istituzioni sociali, né religione: in definitiva condividono quasi esclusivamente la loro natura umana.

Un contesto didattico è disomogeneo con substrato culturale differente ed adstrato variabile quando coloro che partecipano all'azione didattica, pur non condividendo un substrato culturale comune, presentano parecchi elementi culturali condivisi per contatto e parziale "contaminazione", stratificatisi storicamente attraverso processi di varia complessità. Un italiano ed un cinese non condividono la stessa lingua, né substrato linguistico, né tradizioni, né religione. Tuttavia, grazie ad i frequenti contatti tra Europa e Cina che si sono susseguiti, in maniera diretta o indiretta, attraverso almeno due millenni, le culture occidentali e la cultura cinese condividono alcuni aspetti della cultura materiale, l'idea di una gestione capillare dell'economia e delle attività produttive, l'interesse per le scienze e la tecnologia, tratti comuni nello sviluppo del pensiero filosofico ed estetico. Non è un caso che gli imperi europei hanno avuto un contraltare e, negli ultimi cinque secoli, un interlocutore, problematico ma stimolante, nell'impero del dragone e che mentre l'Europa, nel medioevo, riorganizzava territorio e produzione attraverso la costituzione del sistema feudale, la Cina conosceva il suo feudalesimo volto alla gestione di un popolo in continua crescita e con sempre più grandi esigenze alimentari.

Al di là di qualsivoglia giudizio critico e di valore nei confronti delle vicende storiche che hanno determinato i nuovi assetti mondiali sul piano geopolitico e geo-economico, per un verso, sul piano sociale e culturale, per l'altro, riteniamo che il contatto tra civiltà rappresenti un'opportunità di crescita per tutti i popoli e che la problematicità dei fenomeni non si risolve con un rifiuto della multiculturalità ed un'avversione nei confronti dei processi interculturali, quanto attraverso una più attenta gestione dei problemi inerenti allo sviluppo globale, ai flussi migratori ed alle politiche di integrazione culturale.

E' fuor di dubbio che molteplici problemi derivano dal modo in cui si intenda la multiculturalità. C'è chi, a buon diritto, ritiene necessario riconoscere il valore della multietnicità ma misconosce, o guarda con sospetto, al concetto di multiculturalità⁴, in quanto esso comporterebbe l'accettazione, da parte della cultura ospitante, di usi ed istituti sociali ad essa estranei: garantire la multiculturalità nei confronti degli immigrati mussulmani significa, ad esempio, garantire il loro diritto legale alla poligamia? Il problema è in realtà un "falso problema", se ai concetti di multiculturalità e di interculturalità si affianca quello di "cittadinanza": quest'ultimo, legato com'è alla dimensione territoriale, fa sì che non venga messa in discussione la validità del matrimonio monogamico all'interno dello stato italiano o di qualsiasi stato che da millenni lo riconosce come unica forma valida di unione matrimoniale sul piano legale. Ad integrazione del concetto di cittadinanza vanno poi considerati i temi dei diritti individuali e dei diritti umani: sarebbe quanto meno inopportuno cercare di cancellare con un colpo

⁴ <http://www.udc-italia.it/News/SchedaReader.aspx?TypeID=3&ID=93328>

di spugna i diritti acquisiti con l'impegno e, spesso, col sangue di chi ci a preceduto e che, almeno sul piano legale, riconoscono pari dignità e pari diritti a tutti i cittadini a prescindere dal loro sesso, dalla loro razza, dalla loro religione, etc.

La multiculturalità, quindi, se ben intesa e nella prospettiva suggerita sopra, perde i suoi connotati minacciosi e quella presunta carica disgregatrice nei confronti dell'identità della cultura ospitante, sicché l'idea di una educazione interculturale si configura come opportunità di arricchimento reciproco tra culture : essa non è quindi pura utopia buonista ma inevitabile strumento di sviluppo che, come meglio vedremo più avanti, è già un *adesso* ed un *non ancora*, esattamente come il processo di globalizzazione in atto.

Intercultural Navigator: come orientarsi nella didattica interculturale

La normativa italiana in merito all'educazione interculturale è stata già in parte analizzata nelle pagine precedenti; tuttavia essa fornisce più che altro delle linee guida che, se pur servano ad orientarsi all'interno di un fenomeno complesso, non rispondono a pieno all'esigenza di offrire all'operatore strumenti di analisi e precise indicazioni di intervento attentamente contestualizzate. Gli scenari prefigurati permettono pertanto una migliore percezione del fenomeno ed una possibile piattaforma per la progettazione di strategie didattiche mirate. Un'efficace educazione interculturale terrà quindi innanzi tutto conto: 1) della necessità di tarare gli interventi sulla base a) della composizione socio-culturale della classe , a prescindere dalle componenti etniche della stessa; b) della tipologia della classe secondo lo

schema precedentemente indicato (contesto omogeneo, disomogeneo con substrato culturale comune , etc.); c) delle fasce di età e dei livelli di ingresso degli allievi coinvolti; 2) dell'utilizzo di metodi e strategie atte a favorire l'interculturalità.

La didattica delle lingue ha una sua epistemologia che si caratterizza per la sua dimensione al contempo teorica e pratica; pertanto, il successo o il fallimento di un'educazione linguistica che vuole farsi "interculturale, dipende da scelte metodologiche che possano far sì che l'approccio interculturale divenga un operare didattico costante e coerente, capace di coinvolgere consapevolmente tutti gli attori dell'azione educativa, docenti, facilitatori, mediatori o alunni che siano. "I vari modi di insegnamento e apprendimento coinvolgono forma di rappresentazione e operazioni mentali in parte diversi e la metodologia scelta può rendere più facile o più difficile l'acquisizione di una certa conoscenza o di una certa abilità" (Job-Tonzar., 1994, p. 39). In classi multiculturali occorre che il docente inserisca le sue competenze didattiche, teoriche ed operative, all'interno di un assetto metodologico che tenga conto, in maniera coerente e virtuosamente produttiva, della dimensione linguistico-comunicativa e della valorizzazione delle differenze, sia sul piano linguistico che su quello culturale e valoriale, favorendo così la negoziazione dei contenuti e del senso degli stessi e, conseguentemente, creando un'interconnessione tra educazione linguistica ed educazione interculturale.

La visione inclusiva e interculturale dell'educazione linguistica trova un suo riscontro metodologico negli approcci che si basano sul principio della

“mediazione sociale” (Rutka, 2006, p. 132) che si oppone alla concezione trasmissiva, caratterizzata dalla lezione frontale e dalla trasmissione del sapere su un piano eminentemente teorico-verbale. Le metodologie a mediazione sociale, invece, “spostano al centro del processo di apprendimento gli allievi, considerati risorse e origine dell' apprendimento, attivamente impegnati nella costruzione della loro conoscenza. L'interazione verticale docente-allievo (...) lascia spazio all'interazione orizzontale studente-studente, recuperandone tutto il valore sociale, espressivo e cognitivo, quasi completamente trascurato negli tradizionali” (Rutka, 2006, p. 172). Sebbene le metodologie a mediazione sociale non escludano dei momenti “trasmissivi” e non rifiutino tout court la dimensione frontale, puntano fundamentalmente al coinvolgimento attivo degli allievi, procedendo per “costruzione di conoscenze” in cui agli input del docente, siano essi teorici o pratici, si risponde attraverso una operatività costruttiva e indagante, volta anche allo sviluppo di una consapevolezza dei processi cognitivi e dell'apprendimento. Vengono così implementate non solo competenze linguistico-comunicative e socio-culturali, ma anche interculturali, metacognitive e meta-emotive.

Un approccio di tal genere permette agevolmente di prefigurare un nuovo ruolo degli allievi, che, non solo divengono, come già detto, soggetti attivi del processo di apprendimento, ma, considerata la dimensione interculturale – nel senso più ampio del termine – delle classi con le quali i docenti debbono oggi confrontarsi, divengono essi stessi “risorsa” per il docente. Le loro differenze personali, i loro svariati *background* sociali e culturali, i loro differenti gradi di competenza, sia sul piano delle abilità comunicative che su

quello della consapevolezza metacognitiva, finiscono col rappresentare un'opportunità didattica per il docente, piuttosto che un problema, a patto che, comunque, ci sia, da parte di quest'ultimo, un atteggiamento di accettazione della sfida. D'altra parte, il docente dovrà favorire tutti quei processi che consentano di raggiungere, ad un gruppo così variegato, una notevole coesione e una positiva disposizione mentale a scoprire insieme come apprendere, facendo anche tesoro dell'esperienza altrui.

All'interno di un approccio genericamente comunicativo, costruttivista, umanistico-affettivo ed interculturale che tenga conto delle istanze di una "didattica del fare" e "del saper essere" (vedi il II capitolo del presente lavoro), risultano pertanto particolarmente efficaci due metodi a mediazione sociale (o strategie?) che puntano fundamentalmente alla valorizzazione delle differenze - vuoi personali, vuoi socio-culturali - ed allo sviluppo della consapevolezza del ruolo umanamente e culturalmente fondante della interdipendenza. Detti metodi sono:

- il *Cooperative Learning* (apprendimento cooperativo);
- il *Peer Tutoring* (tutoraggio tra pari).

Parole chiave del *Cooperative Learning* sono l' "interdipendenza" tra tutti gli attori del processo educativo e la "condivisione", in ingresso, dei bagagli culturali ed esperienziali individuali, in itinere, dei processi, in uscita, dei risultati conseguiti. Il metodo cooperativo si basa su degli elementi strategici che trovano riscontro in alcuni principi dell' educazione interculturale quali il decentramento, lo sviluppo dell'empatia, il ruolo fondamentale dei processi, nonché l'importanza dei prodotti finali. All'interno del metodo cooperativo, il

gruppo si dimostra strategico per il raggiungimento di specifici obiettivi educativi. Esso è da intendersi come struttura di relazione interdipendente che favorisce il potenziamento cognitivo, metacognitivo, emotivo e l'assunzione di responsabilità da parte di tutti gli attori del processo formativo. Il gruppo cooperativo deve aver ben chiaro che, il successo o il fallimento del singolo è strettamente legato al successo del gruppo e viceversa (Rutka, 2006, p. 174 e ss.). Per ottenere tale risultato "è necessario che l'insegnante, nel suo ruolo di facilitatore e conduttore, sappia strutturare compiti che richiedano interdipendenza positiva, una condizione per la quale il successo o il fallimento del singolo è interconnesso a quello degli altri componenti del gruppo [e che crei] le condizioni perché il gruppo cooperativo divenga il *mezzo* per raggiungere obiettivi sociali, cognitivi e disciplinari superiori a quelli che si potrebbero raggiungere in un contesto di apprendimento individualistico o competitivo" (Rutka, 2006, p. 175). In una prospettiva siffatta, l'attività di progettazione del docente svolgerà un ruolo fondamentale, in quanto dovrà provvedere non solo a conoscere molto bene il profilo socio-culturale, cognitivo e metacognitivo della classe, ma anche, e soprattutto, strutturare attività e compiti complessi da proporre al gruppo cooperativo, al fine di favorire lo sviluppo di competenze diversificate – relazionali, linguistiche, cognitive, metacognitive – che puntino al raggiungimento di molteplici obiettivi, che a loro volta siano collegati tra loro reticolarmente e significativamente. Tra questi obiettivi ci preme citare gli obiettivi interculturali e quelli linguistici. I primi sottendono anche gli obiettivi relazionali; i secondi sottendono anche gli obiettivi cognitivi e metacognitivi, sia generali che disciplinari.

Tra gli *obiettivi interculturali* poniamo la socializzazione, l'educazione all'ascolto attivo dell'altro, l'empatia, ovvero il "sentire" insieme all'altro ed il sapersi mettere nei suoi panni e, *last but not least*, l'exotopia, ovvero la capacità di riconoscersi diversi dagli altri e di riconoscere l'altrui diversità. Proprio l'exotopia è uno dei principali obiettivi socio- ed interculturali in quanto, se il docente riesce a costruire dei percorsi operativi che si basino sull'interdipendenza positiva ed attivino processi che la promuovino, "diventa 'naturale' concepire la diversità come valore aggiunto e riconoscere negli altri le qualità che 'necessariamente' ci permettono di ottenere anche il nostro successo" (Caon, 2008, p. XXII).

Tra gli *obiettivi linguistici* poniamo non solo lo sviluppo di competenze comunicative e lessicali, per lo più *topic oriented*, nonché morfo-sintattiche, da acquisire per via contrastiva ed analogica, ma, considerata l'alta frequenza di interazioni verbali tra pari e con il docente che il metodo cooperativo prevede, è possibile perseguire anche obiettivi quali l'apprendimento di competenze cognitive e metacognitive, specifiche e trasversali. Per il loro conseguimento è possibile prevedere, in dimensione cooperativa e costruttivista, attività quali decostruzione, rielaborazione e ricostruzione di testi, lavori individuali e di gruppo, identificazione di indicatori e costruzione di griglie, realizzazione di mappe descrittive e concettuali, formulazione di schemi espositivo-argomentativi, studio personale autonomo e guidato, reporting individuali e di gruppo con conseguente socializzazione dei risultati, processi di controllo e verifica volti all'autovalutazione ed alla valutazione. Le ricadute positive sui processi di

apprendimento che tale varietà di attività può avere sembrerebbero indiscutibili.

Il *peer tutoring* o tutoraggio tra pari, da alcuni considerato come vero e proprio metodo, ma che, a nostro parere, si configura più come una strategia di insegnamento/apprendimento, permette di valorizzare costantemente e progressivamente le differenze presenti in un contesto classe, nonché di utilizzare le diversità, siano esse culturali, sociali, caratteriali o di stile di apprendimento, come risorsa per l'intero gruppo. In particolare, nell'educazione tra pari, ogni studente viene visto come portatore di peculiari risorse sia sul piano delle conoscenze e di specifiche competenze teorico-pratiche, sia sul piano delle capacità di interazione socio-affettiva. Pertanto, maggiori sono le differenze, maggiori saranno le risorse a disposizione del gruppo; migliore sarà la conoscenza da parte del docente di tali diversità, migliori saranno le potenziali condizioni affinché tali particolarità possano rappresentare un arricchimento per tutti a prescindere dalla cultura di provenienza. La classe variamente stratificata dal punto di vista sociale e culturale, che presenti al suo interno allievi portatori di intelligenze e sistemi valoriali diversificati, si offre come la classe ideale per l'applicazione del tutoraggio alla pari; infatti, se come abbiamo detto, la diversità costituisce una risorsa, è anche vero che i singoli allievi sono "alla pari" dal punto di vista generazionale – condividendo alcune esperienze ed alcuni linguaggi - e dal punto di vista del ruolo che essi svolgono nel contesto classe in quanto alunni. D'altronde, sulla base di alcuni studi di pragmatica della comunicazione, "i più adeguati ed efficaci promotori del benessere individuale sono proprio le persone, adeguatamente formate,

appartenenti al medesimo gruppo di riferimento. Dunque, i pari educano i pari, migliorando l'efficacia del processo e degli esiti educativi perché in possesso dello stesso patrimonio linguistico, valoriale, rituale a livello microculturale e microsociale. Di conseguenza, l'interazione faccia a faccia tra pari, essendo meno inibente e più immediata, è avvertita come meno giudicante" (Pellai-Rinaldin-Tamborini, 2002, pp.40-41). Ovviamente, il successo di una strategia quale il *peer tutoring* dipende molto dall'abilità del docente, che dovrà conoscere la classe molto bene; dovrà saper gestire la classe in modo realmente cooperativo; dovrà porre molta attenzione ai processi educativi interculturali attivando opportune strategie, senza mai trascurare gli obiettivi prettamente linguistici del percorso educativo progettato; dovrà monitorare la cooperazione tra gli alunni e la reale attivazione dei processi di apprendimento.

Sulla base di quanto detto in merito al tutoraggio alla pari ed in una prospettiva interculturale, è opportuno che il docente di educazione linguistica si ponga i seguenti obiettivi (Cfr. Caon, 2008, passim):

- rilevare e riconoscere le diverse caratteristiche degli studenti attraverso opportune attività di *testing*;
- progettare e sviluppare adeguate tecniche didattiche che prevedano "interdipendenza positiva e che possano coniugare obiettivi d'apprendimento ministeriali con l'attenzione alle differenze" (Caon, 2008, p. XXII);

- costruire continui 'ponti' tra lingue diverse, sia in senso sincronico che diacronico, abituando così gli allievi a un'educazione linguistica trasversale e multidisciplinare;
- valorizzare le diversità all'interno dei gruppi ed i progressi da essi compiuti;
- formare persone in grado di cooperare, di tutorare gli altri e di essere tutorati dagli altri;
- effettuare attività di *feedback* esplicitando le dinamiche positive scaturite dalla cooperazione e dal tutoraggio reciproco.

In contesti fortemente differenziati e asimmetrici rispetto alle competenze linguistiche, come le classi multiculturali, vi sono alti rischi di processi di esclusione che mettono a repentaglio il senso e il valore della mediazione sociale. Le ragioni di tali potenziali rischi sono evidenti: pregiudizi personali e/o familiari, differenze culturali evidenti o sotterranee che possono generare difficoltà relazionali, visioni stereotipate ed etnocentriche dell'alterità, concezione culturale dei ruoli del maschio e della femmina, differenti modi di relazionarsi tra pari e con gli adulti e via di seguito. Queste differenze, se non riconosciute, problematizzate, decostruite e ricostruite su basi educative interculturali attraverso la partecipazione attiva degli studenti e la loro corresponsabilizzazione, rischiano di compromettere negativamente le relazioni, *imprinting* emotivo e l'inserimento a scuola di allievi migranti.

Onde evitare l'idea che il tutoraggio tra pari, se ha utilità per il tutee (il tutorato) non ne ha altrettanta per il tutor (il tutorante), che deve "ripetere quel che già sa" e che quindi non può progredire in conoscenze e competenze scolastiche, Johnson e Johnson sostengono il valore dell'imparare insegnando: "apprendere un materiale con l'idea che dovrai spiegarlo ai compagni produce un uso più frequente di strategie cognitive di ordine superiore. Più frequente di quanto non faccia l'apprendimento per passare un test. Spiegare a voce il materiale da studiare produce un profitto più elevato che ascoltarlo o leggerlo da soli" (Johnson-Johnson, 1989, p.2).

La possibilità di usare le competenze degli studenti come risorsa e, in particolare all'interno di un contesto multiculturale, il loro plurilinguismo come fonte per riflessioni metalinguistiche e per esperienze di decentramento linguistico, sono, quindi, condizioni fondamentali per promuovere contemporaneamente e sinergicamente educazione linguistica e interculturale.

Entrambi i metodi (cooperative learning, peer tutoring), dunque, mirano a stabilire dinamiche relazionali positive tra tutti gli studenti, agendo contemporaneamente sul piano cognitivo, intra-personale e interpersonale. È importante sottolineare che tali dinamiche positive non sono spontanee negli studenti, rappresentano cioè un obiettivo e non un punto di partenza; esse vanno quindi costruite in modo strategico: implicitamente attraverso un lavoro quotidiano che crei abitudini alla cooperazione efficace; esplicitamente attraverso costanti *feedback* che favoriscano la consapevolezza degli studenti rispetto alle criticità emerse e ai progressi fatti singolarmente e come gruppo. All'interno di una proposta didattica che si vuole attenta alle diverse caratteristiche personali degli studenti e alle

qualità delle relazioni, risulta studenti che per stile di apprendimento necessitano di maggiore riflessione personale o di momenti di lavoro individuale, trovino modo di confrontarsi con proposte consone alloro specifico modo di apprendere. Varietà delle proposte e integrazione tra i metodi, oltre che per attenzione agli stili cognitivi e d'apprendimento personali degli studenti, sono anche importanti a livello didattico-organizzativo in quanto "non è possibile gestire 'tutto' l'insegnamento-apprendimento pensando esclusivamente al *cooperative learning* o al tutorato fra pari" (Caon, 2008, p. xx): questo perché non si può mai prescindere dal lavoro personale e autonomo del discente per l'apprendimento significativo delle lingue. Proprio in virtù di questa dimensione personale è importante dare spazio nella pratica scolastica alla dimensione metacognitiva intesa come sviluppo di consapevolezza dei processi d'apprendimento e delle dinamiche relazionali finalizzata all'autonomia nello studio e nella comunicazione. Né, d'altronde, come meglio vedremo più avanti, si può passare sotto silenzio l'importante ruolo che l'utilizzo di opportuni strumenti e materiali didattici svolge sul piano dell'apprendimento, vuoi individuale che di gruppo. Strumenti e materiali, sia tradizionali che innovativi, sono al servizio delle più svariate strategie didattiche e, sotto certi aspetti, sono in parte "strategie" essi stessi, non solo perché favoriscono socializzazione, cognizione e metacognizione, ma anche perché aprono nuovi orizzonti sul piano della motivazione e della consapevolezza cognitiva e metacognitiva.

Se quanto fin qui esposto rappresenta soprattutto i presupposti teorici da considerare ai fini di una progettazione didattica volta allo sviluppo di percorsi interculturali, riteniamo opportuno sottolineare che, come verrà meglio specificato nel corso del presente lavoro, tali presupposti conducono ad un ripensamento dell'azione didattica non solo in contesti multiculturali, ma in genere, in qualsiasi contesto di apprendimento in cui si miri ad un pieno coinvolgimento di allievi e docenti in vista di una visione più ricca e flessibile dei *saperi*, e quindi più adeguata ad una realtà socio-culturale in continua evoluzione. D'altronde risulta necessario specificare nel dettaglio quali strategie vadano adottate al fine di calare, nella concreta realtà dell'azione didattica, i principi su esposti.

Prima di specificare ancor più nel dettaglio del come operare concretamente per realizzare un'educazione interculturale all'interno di una classe, bisogna evidenziare, a nostro parere, alcune priorità da seguire. Prima di tutto, si devono creare condizioni in cui stereotipi e pregiudizi non trovino terreno fertile per svilupparsi; in secondo luogo, bisogna porre attenzione tanto alla lingua di origine, quanto a quella di arrivo: entrambe vanno sostenute con la stessa efficacia, poiché la comparazione tra le strutture linguistiche dei due idiomi risulta essere un efficace strumento didattico; la terza priorità da tenere in considerazione è la garanzia di un sostegno professionale, nei confronti degli insegnanti, tale da renderli capaci a fronteggiare adeguatamente la multiculturalità in classe. Infatti, gli insegnanti devono non solo cercare di acquisire una maggiore competenza, grazie anche all'adozione di metodi e tecniche specifiche, ma anche verificare su se stessi la disponibilità a modificare atteggiamenti, opinioni e modi di agire. Le

offerte formative rivolte ai docenti⁵ si possono articolare in: 1) corsi, predisposti dalle istituzioni scolastiche, relativi alla storia e alla cultura di altri paesi, al sostegno linguistico all'educazione interculturale; 2) corsi, predisposti dagli enti locali, relativi alla valorizzazione della diversità e alla decostruzione di stereotipi; 3) attività di formazione a distanza. Infine, ultima priorità da tenere in considerazione è il coinvolgimento delle famiglie, sia italiane sia straniere, attraverso il dialogo e la condivisione di principi e valori educativi, che portino ad una stretta collaborazione e allo sviluppo di attività interculturali aperte al territorio, che permettano il coinvolgimento dell'intera comunità. Per garantire un giusto approccio all'educazione interculturale, la scuola deve agire su tre livelli, ovvero: il livello dell'accoglienza, ossia l'analisi delle difficoltà di adattamento dello straniero; il livello dell'apertura ai saperi degli altri, ossia la valorizzazione della cultura di origine e di arrivo; il livello dell'assunzione di una cittadinanza interculturale, ossia quando i valori, i comportamenti e i modelli interculturali diventano una realtà quotidiana. Nessuno dei tre livelli prevale sull'altro, ma vanno, fra di essi, correlati (Demetrio – Favaro, 2001, cap.I). Il quesito principale rimane, comunque, come debba essere concretamente affrontata l'educazione interculturale all'interno di una classe. Zincone (2001, cap.I) individua le seguenti tipologie di intervento:

1. riproduzione di particolari modalità espressive appartenenti alle altre culture quali ad esempio le danze, i giochi e la cucina; o scambi epistolari, gemellaggi e adozioni a distanza; o l'utilizzo della fiaba e del racconto per

5

<http://www.ristretti.it/areestudio/territorio/opera/documenti/immigrazione/femminis.htm>

scoprire e capire attraverso la mediazione della metafora le differenze e le analogie tra le diverse culture;

2. analisi dei problemi attinenti la globalizzazione, lo sviluppo, l'interdipendenza;

3. studio di popoli e culture lontane;

4. approfondimento di alcune materie secondo un ottica interculturale;

5. approfondimento di temi quali il razzismo, il pregiudizio, la tolleranza.

Nanni⁶ evidenzia, invece, i metodi per l'insegnamento dell'educazione interculturale, in grado di garantire un ampliamento degli orizzonti e promuovere la conoscenza di diverse realtà culturali:

1. *Metodo narrativo*: tale metodo si basa sul presupposto che tutti hanno qualcosa

da narrare, che sia una fiaba, un viaggio, un gioco, un sogno, un film o un piatto tipico; ma si basa anche sul presupposto che il narratore sia accompagnato da un ascoltatore, altrimenti non vi è interculturalità, poiché non vi è reciprocità. Non solo. È necessario che anche l'ascoltatore diventi narratore. "Nostra convinzione è che la via narrativa sia una delle metodologie più efficaci per l'educazione interculturale. Attraverso la globalità dei linguaggi e il racconto diretto delle esperienze è possibile infatti realizzare uno scambio di valori culturali e confrontare i "punti di vista" sulla realtà. Concretamente, si propongono storie di vita degli emigranti, biografie

6

http://www.cesdonbosco.com/revista/revistas/revista%20ed%20futuro/Ef8/art_metodi.htm

di testimoni, diari di viaggio, film e documentari di autori stranieri; poesie e drammatizzazioni; partecipazione attiva e forme di memoria collettiva"⁷.

2. *Metodo comparativo*: si basa sul confronto di "due o più narrazioni o sguardi o versioni su uno stesso oggetto. Ciò che è importante sul piano educativo è l'allargamento della visione attraverso l'utilizzazione di una nuova risorsa. In questo modo si esce da un'impostazione unilaterale e unidimensionale dell' educazione, evitando di far credere che esista una sola riproduzione vera e rappresentazione fedele di una determinata realtà. Il metodo comparativo è dunque, potenzialmente, una via per educare alla complessità e al pluralismo, alla relatività e al confronto (ma non al relativismo). Esempi di comparazione a scuola possono essere: (...) la fiaba di Cenerentola europea e della Cenerentola araba, o cinese, o vietnamita; il racconto delle crociate secondo gli europei e secondo i cronisti arabi; i calendari in culture diverse e il ciclo della vita in due culture ecc."⁸.

3. *Metodo decostruttivo*: "In verità bisognerebbe parlare di 'auto-decostruzione' in quanto a ognuno è richiesto di decostruire ciò che vi è di inaccettabile nella propria cultura di appartenenza (...) decostruzione dei pregiudizi, degli stereotipi, dei luoghi comuni, delle immagini deformanti, delle categorie linguistiche etnocentriche (...) La decostruzione va dunque intesa come promozione della capacità di mettersi in questione, di rivisitare e rivedere le proprie idee"⁹.

4. *Metodo del decentramento* (o dei punti di vista): "Educare al confronto interculturale significa innanzitutto far crescere la capacità di decentrarsi dal

⁷ Ibidem

⁸ Ibidem

⁹ Ibidem

proprio punto di vista, imparando a considerare il proprio modo di pensare non come l'unico possibile o l'unico legittimo ma uno fra molti (...) Per decentrarsi occorre accettare i propri limiti e i propri errori, riconoscere di aver bisogno degli altri, essere disponibili all'ascolto e alla collaborazione. Tutto ciò richiede una disponibilità e una sicurezza interiore che trovano la loro origine non sul piano della conoscenza ma in una serena maturazione affettiva (...) È attraverso il confronto con gli altri che si possono scoprire nuovi punti di vista. È importante perciò che la scuola si caratterizzi realmente come un luogo di confronto, strutturando attività e percorsi che privilegino il lavoro di gruppo piuttosto che il lavoro individuale, l'ascolto reciproco piuttosto che la lezione frontale, contesti flessibili di apprendimento piuttosto che rigidi percorsi prestrutturati (...) Esempi concreti possono essere: (...) la fiaba di Cappuccetto Rosso raccontata dal punto di vista del lupo; la fiaba dei tre porcellini secondo il punto di vista di ciascuno di essi o del lupo"¹⁰.

5. *Metodo del riconoscimento del debito culturale*: "Si tratta di portare l'alunno a riconoscere il debito culturale che la sua cultura di appartenenza ha nei confronti di altre culture. Infatti tante realtà culturali (parole, utensili, prodotti alimentari, piante, animali, simboli, riti, ecc.) che oggi sono considerati come parte essenziale della "mia" cultura, una volta non mi appartenevano. Poi, attraverso gli scambi culturali, le mescolanze, le contaminazioni, le ibridazioni, i prestiti ecc. sono diventati elementi incorporati anche dalla mia cultura a tal punto e così profondamente che

¹⁰ Ibidem

oggi forse lo abbiamo dimenticato. A questo serve il riconoscimento del debito culturale"¹¹.

6. *Metodo dell'azione* (o pedagogia dei gesti): "L'educazione interculturale oltre alle conoscenze e agli atteggiamenti deve saper valorizzare anche i gesti, le azioni, i comportamenti, ossia la via pragmatica dell'educazione alla cittadinanza attiva (...) Esempi: invitare a scuola uno o più immigrati per un confronto diretto; organizzare un gemellaggio o altre forme di scambi culturali (corrispondenza interscolastica) tra scuole diverse; allestire una mostra interculturale; organizzare una festa dei popoli (anche cucinando piatti etnici)"¹²

7. *Metodo della via ludica*: "Attraverso la via ludica all'interculturalità si valorizza il coinvolgimento diretto, il mettersi in gioco mediante simulazioni, giochi di ruolo, danze, spettacoli teatrali, drammatizzazioni"¹³

Demetrio e Favaro (cit.), invece, distinguono differenti stili di insegnamento:

1. *Lo stile relazionale* pone al centro la conoscenza del bambino, il suo particolare vissuto, il livello di auto stima, la capacità di accoglienza ed accettazione da parte degli altri. Lo scopo dell'insegnante è quello di fare in modo che il bambino, attraverso un'attenzione particolare alle relazioni, sviluppi al meglio la sua espressività e capacità di comunicazione con i compagni.

¹¹ Ibidem

¹² Ibidem

¹³ Ibidem

2. *Lo stile drammaturgico* si avvale del gioco, del canto, della danza e della rappresentazione teatrale. Il suo obiettivo è di creare un ambiente che sfruttando la mediazione del gioco, della finzione ed il piacere per le attività ludiche, possa facilitare quei processi di decentramento che consentono di cogliere il punto di vista dell'altro.

3. *Lo stile etnocentrato* prevede un approfondimento delle diverse culture attraverso l'acquisizione di nozioni che spaziino dalla religione alle tradizioni, alla storia, ecc.

4. *Lo stile ecosistemico* si basa sul presupposto che l'intercultura debba necessariamente coinvolgere l'ambiente esterno alla scuola. Si possono quindi prevedere dei momenti di incontro e confronto con giovani ed adulti che sulla loro pelle vivono direttamente il problema dell'immigrazione. Questi possono così svolgere il duplice compito di far conoscere ai ragazzi le specificità della cultura alla quale appartengono, e nello stesso tempo incoraggiare gli alunni stranieri presenti a parlare di sé stessi senza timore.

Come evidenziato da un documento ministeriale¹⁴, già nel 1994, si affermava la necessità che tali i metodi e stili, potessero, e dovessero, essere applicati ad ogni ambito disciplinare. Infatti, ciascuna disciplina può offrire un apporto utile ai progetti interculturali; la storia, per esempio, deve

¹⁴ Circolare ministeriale n.73 del 1994 del Ministero della Pubblica Istruzione.

riconoscere il valore e l'importanza del continuo intersecarsi di culture, religioni e popoli diversi, fatto di scontri e incontri, di collaborazione e non; l'insegnamento dell'italiano deve essere affrontato anche dal punto di vista dello sviluppo della lingua, sviluppo reso possibile dall'interazione di altre culture e lingue; l'educazione artistica e l'educazione musicale consentono un approccio alle altre culture e ai loro rapporti; l'apprendimento delle lingue straniere, oltre ad offrire strumenti di comunicazione ed a promuovere la conoscenza di altre realtà linguistiche, deve evidenziare la cultura che c'è alla base delle altre lingue; la geografia permette di conoscere le diverse realtà del contesto mondiale; le discipline scientifico-matematiche forniscono un contributo all'educazione interculturale, in quanto promuovono la capacità di ragionamento, il confronto di idee, l'atteggiamento critico; le scienze possono analizzare il concetto di razza e smentire i pregiudizi; l'educazione civica può presentare un quadro chiaro dei diritti dell'uomo, sia come singolo individuo, sia come comunità, il valore della pace e della collaborazione internazionale. Ma non solo a scuola si deve trasmettere intercultura. Come già citato, è importante che l'educazione interculturale venga trasmessa anche all'intera comunità, per questo è utile mettere in atto una serie di interventi, integrati alle attività didattiche, con il contributo di enti e istituzioni, mass media e spettacoli teatrali e cinematografici. E come già più volte sottolineato, la scuola deve promuovere iniziative concrete, come gemellaggi, viaggi di studio, corrispondenze interscolastiche.

Dopo aver presentato alcuni dei metodi e degli stili d'insegnamento che possono promuovere l'interculturalità, dopo aver esposto come le discipline possano interagire per condurre ad un'educazione interculturale e come la

scuola possa promuovere iniziative interculturali, ci sembra opportuno analizzare quegli aspetti della questione che riguardano uno dei principali attori di questo processo formativo: l'insegnante. Con l'inserimento dei bambini stranieri all'interno delle classi, agli insegnanti viene richiesto di adeguarsi a nuovi processi formativi, per rispondere all'esigenza di operare in contesti eterogenei, sia a livello culturale, sia a livello linguistico¹⁵. L'insegnante, infatti, si trova a dover affrontare, non solo le differenze individuali di ogni studente, ma anche quelle derivanti dai diversi personali percorsi formativi e di vita dei bambini stranieri. Il primo passo che gli insegnanti sono tenuti a compiere è quello dell'accoglienza, tenendo in considerazione lo sradicamento, dall'ambiente originario, che ha subito il bambino straniero, il rapporto con le famiglie, la vita che conduceva nel paese di provenienza e le condizioni socio-economiche. Viene, dunque, richiesta, all'insegnante, una riconfigurazione del suo profilo professionale e un allargamento delle sue competenze: deve possedere conoscenze storico-sociali, filosofiche, antropologiche, linguistiche, anche comparate; deve, quindi, avere competenze metodologiche (inerenti alla progettazione didattica e alle dinamiche di gruppo) e istituzionali, per interagire con colleghi, istituzioni, famiglie e comunità, e, come già citato precedentemente, deve essere disposto ad un'apertura interculturale: deve quindi essere disposto ad accettare e affrontare, in maniera costruttiva, la "diversità" e fuoriuscire dai soliti metodi didattici, dal solito complesso di nozioni, stabilito a priori, basato sull'idea che lo studente è come un contenitore da riempire, senza considerare il vissuto personale e senza,

¹⁵ "La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri", documento del Ministero della Pubblica Istruzione, Circolare ministeriale, n.24, 2006.

quindi, possibilità di educazione interculturale. Particolare attenzione deve, inoltre, porre alla comunicazione: spesso, accade che questa sia difficile fra i parlanti della stessa lingua, poiché caratterizzata da significati ambigui, che, invece di unire, dividono e non consentono un'intesa. Questo problema è più rilevante per chi parla lingue diverse. A causa di ciò, per realizzare un'esperienza interculturale in classe, si deve porre attenzione alla comunicazione, sia tra insegnanti e studenti, sia tra studenti e studenti. Occorre conoscere le incomprensioni, che poi generano gli stereotipi, che mettono in pericolo i processi di cooperazione e integrazione. Un migliore risultato si avrà, non solo quando la comunicazione avverrà all'interno della classe, e all'interno di ogni disciplina, bensì quando essa sarà rivolta, anche, verso l'esterno. Per questo motivo, l'educazione interculturale dovrebbe coinvolgere non solo le realtà scolastiche ma tutte quelle realtà sociali che comportano il contatto tra persone e culture; in definitiva, la dimensione interculturale dovrebbe coinvolgere le varie comunità e, in genere, la società civile. In sostanza, dunque, la presenza di alunni stranieri costringe i docenti a rivedere le modalità comunicative, a mettere in atto strategie di facilitazione linguistica, a rivedere contenuti e materiali, al fine di rispondere ai bisogni linguistico-cognitivi di adolescenti che hanno la necessità di apprendere la seconda lingua per comunicare e studiare; l'insegnante ha, quindi, il compito di sostenere il bambino straniero nell'apprendimento della lingua italiana, e contemporaneamente preservare la lingua di origine; a tal fine, sarebbero opportuni, non solo costruttivi raffronti tra le due lingue e le due culture, ma anche la promozione di attività ludiche di coppia o di gruppo, che stimolino un apprendimento più veloce e facile.

Oltre che per gli insegnanti, il Ministero della Pubblica Istruzione sostiene che: "C'è bisogno di una formazione mirata e specifica per i dirigenti delle scuole ad alta presenza di alunni stranieri e moduli di formazione diffusa, per tutto il personale scolastico, da definire d'intesa con gli Uffici scolastici regionali, gli Enti locali e le Università, ed in collaborazione con centri interculturali e associazioni (...) Coinvolgere i genitori e le famiglie, sia italiane che straniere, anche in forme associate per orientare insieme gli alunni e promuovere scelte consapevoli e responsabili"¹⁶.

In ultima analisi, è opportuno sottolineare che, anche i docenti, di fronte alla presenza di alunni stranieri nelle loro classi, provano un senso di smarrimento e si trovano davanti a delle difficoltà, di carattere emotivo, generate dall'urgenza di superare situazioni di disagio. Per questo motivo, un ruolo importantissimo lo svolge un altro attore di questo processo formativo: il mediatore interculturale. Gli insegnanti, per quanto svolgano un ruolo centrale nel processo di sviluppo dell'educazione interculturale, non possono essere dei "tuttologi". Si è andata affermando, così, l'idea di affiancare loro nuove figure professionali, con una competenza specifica nelle tematiche dell'intercultura, ovvero, il mediatore interculturale, quello culturale e quello linguistico.

Innanzitutto, è opportuno partire da una definizione di mediazione, poiché ogni attività formativa si basa su questa. Infatti, Duccio Demetrio (cit., p.5) sostiene che: "ciascuno, più inconsapevolmente che razionalmente, comunicando, traduce il proprio modo di pensare sempre e in tutti i casi

¹⁶ "Documento generale di indirizzo per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale", Ministero della Pubblica Istruzione, 2006.

(letteralmente lo trasferisce da se stesso agli altri) e attua, così facendo, sempre, una mediazione culturale". In campo educativo, la mediazione è attuata da professionisti con consapevolezza, e quindi essi non devono solo 'decodificare il messaggio', ovvero tradurre, bensì porre le basi per una comunicazione bivalente sottratta a pregiudizi e intolleranza. Infatti, la presenza di alunni stranieri nelle classi pone la necessità di sviluppare percorsi atti a creare integrazione; la mediazione interculturale rappresenta il percorso principale, il "ponte" tra ciò che è familiare e ciò che è estraneo, e quindi l'incontro tra culture, valori, tradizioni, diritti, un incontro che porti ad un arricchimento reciproco (Andolfi, 2003, passim). Pertanto, ci sembra opportuno fornire almeno una definizione di chi siano il mediatore culturale ed il mediatore linguistico e, soprattutto, di quali siano i loro compiti nel contesto dell'educazione interculturale. Demetrio (cit., p.10 e ss.) definisce il mediatore linguistico come una persona "esperta nella lingua e nella cultura del paese di provenienza degli allievi", che mette a disposizione le proprie conoscenze al fine di realizzare la perfetta comprensione tra due soggetti che parlano lingue diverse. Lo stesso, definisce il mediatore culturale, in campo educativo, come "colui o colei che, in quanto membri delle comunità di appartenenza dei bambini, hanno il compito che queste non vengano del tutto disperse e di farle conoscere ai bambini italiani", ovvero un professionista straniero che facilita l'inserimento degli immigrati, ponendosi come intermediario tra loro e le istituzioni del paese di accoglienza. Sempre Demetrio ci fornisce una definizione di mediatore interculturale: "l'insegnante che, con consapevolezza, si interroga e si attrezza per favorire non tanto la transizione da una cultura all'altra quanto la sintesi - dove è possibile - tra culture, allo scopo di creare momenti pedagogici capaci di

andare oltre le reciproche differenze". Da questa prima definizione, si evince che un mediatore interculturale deve, a priori, stabilire lo scopo della comunicazione per scegliere le forme più adatte, determinare il contesto in cui avverrà la comunicazione e individuare l'oggetto della comunicazione, sia suo, sia del suo interlocutore. Queste basi serviranno a creare una comunicazione in cui le differenze potranno incontrarsi e non scontrarsi. Per far sì che questa comunicazione avvenga nel modo più corretto possibile, il mediatore interculturale deve possedere conoscenze in ambito sociale, storico, culturale, capacità e tecniche di mediazione e di conciliazione; deve inoltre essere costantemente aggiornato sui temi riguardanti l'immigrazione, la pedagogia interculturale e i diritti umani. Nel caso in cui lo stesso mediatore interculturale sia di origine straniera, è utile che mantenga contatti con la comunità di appartenenza per meglio comprendere i problemi degli stranieri. Sintetizzando (AA.VV., 1999, passim) le competenze fondamentali di un mediatore interculturale sono:

- avere un'ottima conoscenza della propria madre lingua sia scritta che orale e la padronanza di un'altra lingua straniera;
- possedere una buona conoscenza della storia, della cultura, della religione, degli usi e delle abitudini sia dell'Italia, sia del paese di provenienza dello straniero;
- conoscere il quadro istituzionale e normativo che regola l'assistenza sanitaria, il sistema scolastico e formativo nonché quello di accesso al mercato del lavoro e dei servizi in Italia;

- avere una buona attitudine all'ascolto, alla comunicazione e capacità di mediazione;
- essere emotivamente neutrale;
- saper gestire situazioni di conflitto;
- essere capace di rendere esplicito ciò che spesso è detto in modo implicito;
- saper favorire e valorizzare i fattori di integrazione sociale facilitando l'accesso degli immigrati nel mondo del lavoro e nel sistema educativo e di assistenza pubblica e privata.

Nonostante le competenze richieste a questa figura professionale siano sia quantitativamente, sia qualitativamente alte, bisogna sottolineare che il mediatore interculturale non può sostituire l'insegnante, bensì deve svolgere un ruolo ausiliario a quest'ultimo. Al mediatore interculturale, a cui è affidato il compito di lavorare all'interno dei sistemi scolastici, spetta, infatti, il compito di mettere in relazione le famiglie degli studenti immigrati con i docenti, con l'obiettivo di raggiungere una partecipazione attiva, da parte dei genitori, al processo educativo dei figli; il mediatore interculturale può, inoltre, collaborare con l'insegnante per promuovere l'apprendimento della lingua italiana; deve aiutare l'insegnante nella fase dell'accoglienza e in quella dell'inserimento; ma soprattutto deve valorizzare la lingua e la cultura di origine del bambino straniero. Attraverso un lavoro coordinato dell'insegnante e del mediatore interculturale, l'educazione interculturale può trovare solide basi sulle quali svilupparsi. Sicuramente, non poche sono le difficoltà che si riscontrano nel dare risposte adeguate a domande e

bisogni di culture diverse, senza ricorrere all'imposizione della cultura dominante, ma mirando all'integrazione e valorizzando i gruppi minoritari (Cfr. Favaro, 2001, cap. I e II); tuttavia tali difficoltà, considerata la posta in gioco, chiedono di essere competently e creativamente affrontate e gestite, lasciando prefigurare, nel medio e lungo periodo, la possibilità di un loro superamento.

Motivazione, consapevolezza, metacognizione

Nello scenario che siamo fin qui andati delineando abbiamo al contempo evidenziato il ruolo centrale dell'allievo nel processo di apprendimento e la funzione che i docenti dovrebbero svolgere ai fini del successo dell'azione didattica. Il docente, come abbiamo visto, dovrà mettere in atto approcci metodologici, strategie e tecniche didattiche, stili di insegnamento e di comportamento volti al coinvolgimento attivo degli allievi. Tutto ciò dovrebbe concorrere, come meglio vedremo più avanti, ad alzare i livelli motivazionali della classe, visto che la motivazione svolge un ruolo strategico nei processi di apprendimento. Sebbene possa apparire ovvio, è comunque necessario sottolineare che, paradossalmente, il primo destinatario dell'azione didattica, è il docente stesso; ciò che il docente partecipa alla classe è, in ultima analisi, se stesso, con le sue conoscenze, le sue esperienze, il suo proprio modo di apprendere. Se obiettivi ultimi del processo di insegnamento apprendimento sono il "sapere", il "saper fare" ed il "sapere essere", va da sé che non si può pretendere dagli allievi nulla che non sia già in qualche modo patrimonio acquisito del docente. Inoltre, la dimensione comunicativa, cooperativa e tutoriale, che abbiamo precedentemente evidenziato, fa sì che anche il docente "apprenda" durante

l'azione didattica da lui promossa, "costruisca" conoscenze nuove - ovviamente sulla base di una progettazione esecutiva dell'azione didattica preventivamente operata - , "cooperi" con gli allievi, "svolga attività di tutoraggio" nei confronti dei singoli e dei gruppi. Occorre dunque che il docente, nella sua azione didattica, sia motivato, sia cosciente della propria funzione educativa, conosca i contenuti della sua disciplina e sappia metterli in relazione con altri ambiti del sapere, sia consapevole dei processi socio-culturali e cognitivi che mette in atto, sia in grado di veicolare, sia implicitamente che esplicitamente, la dimensione metacognitiva del suo insegnamento, sia aperto al nuovo, alla flessibilità ed alla prospettiva dell'apprendimento continuo, non sia tecnofobico, pur sapendo padroneggiare con sicurezza gli strumenti didattici tradizionali. In definitiva, ciò che il docente desidera far esperire alla classe, deve essere già, almeno in parte, patrimonio del docente stesso. La concezione socio-costruttivista dell'insegnamento-apprendimento linguistico, prevede che la dimensione metacognitiva svolga un ruolo di particolare rilievo in quanto, grazie al suo potenziamento, si può favorire nello studente l'autonomizzazione durante lo studio e la consapevolezza rispetto al proprio stile di apprendimento, facendogli così raggiungere quell'importante obiettivo che il docente deve aver già pienamente raggiunto durante i suoi anni di formazione. La didattica metacognitiva, infatti, "non interviene solo sugli aspetti di 'sapere' e di 'saper fare' ma anche su quelli più trascurati del 'saper essere' e del 'saper apprendere'" (Mariani-Pozzo, 2002, p. 136). Essa "si propone di formare quelle abilità mentali superiori che vanno al di là dei processi cognitivi primari, quali leggere, calcolare, ricordare, cercando di sviluppare nell'apprendente la consapevolezza di cosa sta facendo, del

perché lo fa, di quando e in quali condizioni è opportuno farlo" (Coppola, 2000, p. 141). La consapevolezza, del resto, è un obiettivo fondamentale anche per lo sviluppo di competenze comunicative interculturali. Formare studenti in grado di gestire autonomamente il proprio apprendimento linguistico, di rileggere la propria storia personale (culturale e linguistica) e quella socio-culturale e linguistica del proprio paese, di 'guardarsi da fuori' grazie all'ascolto attivo e alla relazione con gli altri è uno degli obiettivi condivisi dalla pedagogia interculturale e dall'educazione linguistica. In un contesto plurilingue e multiculturale il potenziamento della dimensione metacognitiva si rivela allora strategico per il miglioramento di tutti gli studenti, ma soprattutto per quegli studenti migranti, che hanno avuto dai quattro/cinque anni di scolarizzazione nel paese di origine e che, arrivando in una scuola italiana, si trovano in uno stato di particolare urgenza e, spesso, di estrema frustrazione. Il potenziamento delle competenze metacognitive ha per lo studente migrante un valore strategico, perché "le competenze glottomatetiche e metacognitive diventano poi un patrimonio in grado di moltiplicare all'infinito le possibilità dello studente di sfruttare tutte le occasioni che incontra per imparare una lingua in un contesto di lingua seconda: le situazioni spontanee, i momenti di incontro quotidiano, fuori dalla scuola, con la lingua seconda possono così divenire non solo contesti per l'acquisizione spontanea, ma momenti motivati e motivanti per mettere in atto le proprie abilità, conoscenze e strategie al fine di ampliare la propria competenza linguistica e metalinguistica" (Luise, 2006, p. 131). La classe all'interno di una metodologia a mediazione sociale diventa luogo in cui le 'scoperte' e le riflessioni trovano una loro eventuale conferma, i dubbi e le domande sul funzionamento della lingua e su alcuni suoi aspetti strutturali

trovano una loro risposta. La classe multiculturale diventa il luogo della 'sistematizzazione' in cui anche gli studenti madrelingua sono chiamati a ragionare metalinguisticamente in virtù delle domande poste dai migranti. Tale attività, obbliga gli studenti madrelingua a processare in modo differente le loro conoscenze per spiegare certi fenomeni d'uso linguistico, favorendo così il loro decentramento linguistico, la riflessione grammaticale e lo sviluppo di strategie negoziali, e contribuisce al contempo alla promozione dell' educazione interculturale e linguistica. Una promozione integrata di educazione linguistica ed interculturale non può solo prevedere una rilettura della metodologia glottodidattica dentro la classe. La complessità della società e della scuola multiethnica è tale da richiamare la necessità di una più ampia azione integrata di sistema che impone una cooperazione tra scuola, territorio, istituzioni politico-amministrative, educative e di ricerca universitaria, con l'obiettivo di costituire dei modelli d'intervento 'a rete', nei quali le diverse istituzioni, pur mantenendo la loro identità e la loro specificità, possano coordinare le azioni, economizzare gli sforzi e ottimizzare i risultati. L'integrazione di studio delle lingue e dei linguaggi in una dimensione trasversale, interdisciplinare e interdipendente, e la progettazione di interventi di sistema diventano allora la sfida culturale, organizzativa e metodologica per rimettere nuovamente al centro del processo interculturale, ma con ulteriori integrazioni scientifiche, la dimensione comunicativa e per promuovere un approccio interculturale all'educazione linguistica. Se la multiculturalità è un dato oggettivo della società e della scuola, l'interculturalità è un processo che si costruisce e che quindi necessita di scelte politiche, organizzative, gestionali, metodologiche. L'interculturalità è un processo che necessariamente implica l'assunzione di

responsabilità da parte di chiunque, seppur a diverso titolo (ricerca universitaria, docenza scolastica, mediazione culturale, gestione dirigenziale della scuola e amministrazione), si occupi di educazione. In una scuola multiculturale, pertanto, la "scuola interculturale", non può che essere un indirizzo, un modello, che si può attuare solo se si riflette sul rapporto di reciprocità e di interdipendenza che si instaura tra i diversi ambiti di ricerca, di cui si è precedentemente discusso: l'acquisizione dell'italiano da parte degli studenti provenienti da altre lingue e culture; la revisione delle metodologie didattiche; l'educazione degli studenti italiani alla diversità linguistica e culturale al fine di evitare problemi di comunicazione legati alla lingua e ai valori culturali. In altre parole, senza un ripensamento dell'educazione linguistica – dalla politica delle lingue nella scuola alla realtà dei curricula e delle metodologie – l'interculturalità e il pluralismo rimarranno mere dichiarazioni di principio e la scuola italiana rischierà di diventare la scuola dei cinesi, quella degli italiani italofoeni, quella degli italiani dialettofoni, quella degli islamici, etc. Al fine di evitare tale condizione di multiculturalità non comunicante e nell'ottica di un dialogo interculturale, l'educazione linguistica e l'educazione interculturale devono essere messe in un rapporto di stretta interdipendenza: senza educazione linguistica non si può realizzare nella scuola una reale educazione interculturale; senza un approccio interculturale l'educazione linguistica rischia di distaccarsi dalla realtà sociale e linguistica cui fa riferimento. D'altronde, le diverse culture forniscono diverse visioni del mondo, all'interno delle quali, molteplicità ed unicità trovano un punto di incontro grazie ad un sistema di valori comuni ed una comune rappresentazione "mitica" del reale: si potrebbe dire che, in ogni cultura, il mondo è percepito come suddiviso in "settori" (lo spazio, il

tempo, la natura, il mondo umano, il clan, la famiglia, le dinamiche tra gruppi sociali, il sistema delle conoscenze, il sistema delle tecniche produttive, etc.) che assumo significato grazie ad un comune sistema di valori, resi comunicabili mediante un sistema di segni e simboli, linguistici e mitici al contempo. Pertanto i processi educativi interculturali non possono prescindere né dai processi educativi interlinguistici né da quelli che prevedono una complessa interazione tra gli ambiti del sapere, né tanto meno dai processi "mediali" dell'apprendimento, legati come sono quest'ultimi con l'universo del "dire" e del "rappresentare"

Universi paralleli?

Multietnicità, multiculturalità ed interculturalità hanno rappresentato, fin qui, le parole-chiave intorno alle quali si è sviluppato il nostro percorso. Come ogni parola-chiave, esse rappresentano al contempo dei nuclei aggreganti sui quali si deposita una molteplicità di concetti ad esse connessi ed una chiave di lettura dei concetti stessi. Le idee di **pluralità** ed **interazione** ad esse sottese aprono la strada, come abbiamo già in parte visto, ad una ridefinizione dei *saperi* e delle modalità di accesso a questi ultimi: come dire che, grazie al continuo e crescente intrecciarsi delle culture nell'era della globalizzazione, le discipline ed i metodi di insegnamento/apprendimento delle stesse, ridefiniscono i propri confini ed i propri processi. Ovviamente, una simile prospettiva vale anche, e forse a maggior ragione, per l'apprendimento linguistico ed i *saperi* ad esso legati. Tuttavia, la messa in discussione del sistema delle discipline in favore di una dimensione sempre più interdisciplinare e, come meglio vedremo più avanti, ipertestuale, necessita di un contraltare o, per meglio dire, di una sorta di argine che

limiti i rischi di una confusa ed acritica commistione dei *saperi*. Pertanto, sebbene sorta, già alcuni anni fa, per altri motivi e con finalità più o meno velatamente gnoseologiche, la questione della definizione dei *saperi essenziali*¹⁷ può, a nostro parere, tornare utile nella prospettiva di “contenimento” su indicata, senza per altro condizionare un atteggiamento di apertura verso la dimensione “plurale” e “interattiva” del sapere. Piuttosto “ogni ‘sapere’ offre alla mente una forma, un linguaggio, degli strumenti, dei metodi, insomma degli ‘amplificatori’ che la potenziano sfruttando la sua naturale plasticità ad espandersi. Anzi, come affermano gli studi più recenti sull’intelligenza, questi diversi contesti di crescita culturale finiscono con il produrre diverse dominanze (stili, interessi, propensioni) o, addirittura, diverse intelligenze”¹⁸, legando con vincolo doppio il tema dell’apprendimento a quello delle intelligenze multiple (Gardner, 1995, Idem, 2009), della pluralità culturale e disciplinare, della dimensione “reticolare” delle conoscenze.

Se, forse, un tempo le diverse culture apparivano vivere e definire universi paralleli, supportati da sistemi valoriali e simbolici tra loro molto differenti; se la questione dei metodi e delle strategie didattiche e glottodidattiche, da attivare per lo sviluppo dell’interculturalità, sembrava muoversi parallelamente alla ricerca nell’ambito della definizione dei *saperi* e dei processi di apprendimento; se il dibattito sui linguaggi specialistici e settoriali, che sono lo strumento di condivisione della molteplicità dei *saperi*, appariva svilupparsi in parallelo alla controversa questione

¹⁷<http://www.ospitiweb.indire.it/adi/Saperi/sapestes.htm>

<http://www.edscuola.it/archivio/riformeonline/saperi.html>

¹⁸http://www.funzioniobiettivo.it/glossadid/saperi_essenziali.htm

dell'apprendimento ipertestuale e reticolare da contrapporre a quello logico-lineare, oggi, quelli che venivano percepiti come universi paralleli si rivelano progressivamente come piani secantesi in più punti, se non, talvolta, addirittura sovrapponibili. E' così che vengono gettati ponti tra dimensione multiculturale e dimensione multidisciplinare, tra le metodologie atte a promuovere l'interculturalità e quelle volte a promuovere l'interdisciplinarietà.

Se dunque avevamo preso le mosse dal tema e dal senso del migrare e del conseguente interagire delle culture, alla luce di quanto fin qui evidenziato, riteniamo di poter credere che quella in atto non sia solo una migrazione di persone, ma soprattutto di modi di rappresentarsi e "sentire" il mondo. In una dimensione di interdipendenza ed in una società, sempre più socialmente, culturalmente e linguisticamente variegata, finiamo con l'essere tutti migranti, se non sul piano spaziale, sicuramente su quello culturale. La migrazione dalla dimensione monoculturale a quella interculturale, sia pur tra molte contraddizioni, è già una realtà. Come già accennato, e come vedremo meglio nel corso di questo lavoro, non solo il sistema dei valori, ma anche quello dei *saperi* è in fermento, aprendo così la strada ad un'ulteriore migrazione che, procedendo dal sistema tradizionale delle discipline, si muove sempre più verso una proteiforme interdisciplinarietà.