



# Responsabilità pedagogica e scuola multiculturale. Una prospettiva interculturale per l'educazione

## Pedagogical Responsibility and Multicultural School. An intercultural perspective for education

---

Marco Catarci

Università degli Studi Roma Tre - marco.catarci@uniroma3.it

### ABSTRACT

This contribution focuses on the issue of intercultural education to promote dialogue and cultural exchange amongst natives and foreigners. In this perspective, diversity (cultural, gender, social class, etc.) becomes an important point of reference in educational processes, providing an opportunity for all to develop from the current situation.

In fact, students need relational experience and cultural tools to learn how to interact without fear and with an open mind with new cultures, in a world increasingly marked by the dimension of interdependence. If enhanced by an intercultural educational approach, the multicultural context offers important opportunities for the modernization and enrichment of the cultural profile of the school.

Il contributo approfondisce il tema dell'educazione interculturale come approccio volto alla promozione del dialogo e del confronto culturale tra gli autoctoni e gli stranieri. In questa prospettiva, la diversità (culturale, di genere, di classe sociale, ecc.) diviene un punto di riferimento rilevante nei processi educativi, offrendo una opportunità a tutti di svilupparsi a partire da ciò che si è.

Gli allievi hanno bisogno, infatti, di esperienze relazionali e di strumenti culturali per imparare ad interagire senza timori e con mentalità aperta con una cultura, un'informazione, un'economia sempre più contrassegnate dalla dimensione dell'interdipendenza. Se valorizzato da un approccio educativo interculturale, il contesto multiculturale offre importanti opportunità per la modernizzazione e l'arricchimento del profilo culturale della scuola.

### KEYWORDS

Intercultural Education; multicultural society; Italy; migration; immigrant students.

Educazione interculturale; società multiculturale; Italia; migrazione; alunni immigrati.

## 1. Ragioni di un orientamento interculturale nell'educazione

*Perché è necessario oggi un approccio interculturale nell'educazione?* Per rispondere a questa prima domanda, è utile svolgere un'analisi della presenza e della canalizzazione formativa degli alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico italiano.

Occorre preliminarmente osservare che, con la presenza di circa 5 milioni di immigrati, il fenomeno migratorio ha raggiunto in Italia le proporzioni di altri Paesi Europei di più antica tradizione migratoria (IDOS, 2018 p. 13), con effetti non più trascurabili sul sistema di istruzione nazionale. Basti pensare che il numero di studenti con cittadinanza non italiana (censiti annualmente dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) è di circa 826mila soggetti. La presenza di alunni stranieri era ancora contenuta negli anni '80, ma ha fatto registrare un consistente incremento nei successivi anni '90 (con l'afflusso di oltre 100mila studenti), una crescita ancora più marcata nel primo decennio del duemila e fino all'a.s. 2012/2013 (con l'ingresso di quasi 670mila studenti con cittadinanza non italiana nell'arco degli anni dal 2000/2001 al 2012/2013) e un deciso rallentamento negli anni recenti (con un aumento di sole 39mila unità dal 2013/2014 al 2016/2017) (MIUR, 2018 p. 8).

Con un incremento negli ultimi anni particolarmente significativo nella scuola dell'infanzia e nella scuola secondaria di II grado, la presenza degli alunni con cittadinanza non italiana rappresenta, senza dubbio, una realtà strutturale del sistema scolastico italiano: l'incidenza degli stranieri sulla popolazione scolastica complessiva è in media del 9,4% (MIUR, 2018 p. 28).

Caratteristica peculiare di questa presenza è l'estrema eterogeneità delle provenienze di origine (oltre 200 differenti nazionalità) (MIUR, 2018: 3), dalla quale scaturisce una complessità facilmente intuibile nel momento in cui ci si propone di progettare iniziative indirizzate all'inclusione sociale e formativa degli allievi immigrati. In particolare, le cittadinanze più rappresentate nel sistema scolastico nazionale sono, nell'ordine, quelle della Romania (con 158 mila unità, pari al 19,2% dell'intera popolazione scolastica non italiana), l'Albania (112mila; 13,6%) e il Marocco (102mila; 12,4%).

Se si osserva l'incidenza degli allievi immigrati sul totale della popolazione, si conferma la maggiore presenza, storicamente riscontrata, nella scuola primaria, con il 10,8% degli allievi di origine straniera (pari, in termini assoluti, a 302mila alunni). Seguono la scuola secondaria di I grado con una incidenza del 9,7% (167 mila allievi), la scuola secondaria di II grado con il 7,1% (192mila studenti) e, infine, la scuola dell'infanzia, con il 10,7% dei bambini frequentanti questo ordine di scuola di origine straniera (165mila allievi) (MIUR, 2018 p. 13).

Una riflessione specifica merita la condizione di coloro che, all'interno della popolazione degli studenti con cittadinanza non italiana, sono nati in Italia: sul totale degli studenti con cittadinanza non italiana la quota dei nati in Italia è del 61%.

Nei diversi ordini di scuola, l'incidenza dei nati in Italia è dell'85,3% nella scuola dell'infanzia, del 73,4% nella primaria, del 53,2% nella scuola secondaria di primo grado, del 27% nella scuola secondaria di secondo grado.

Un'analisi della distribuzione degli alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico nazionale segnala, infine, un aspetto allarmante sul piano delle opportunità formative e sociali, veicolato da una vera e propria "canalizzazione formativa" che si realizza nel segmento dell'istruzione secondaria di II grado, accompagnata, tra l'altro, da una consistente dispersione scolastica nel passaggio dalla scuola secondaria di I grado a quella di II grado.

Ciò che colpisce maggiormente nel momento in cui si prendono in esame le scelte della tipologia della scuola secondaria di II grado compiute dagli alunni con cittadinanza non italiana è che proprio nel primo snodo nel quale si realizza una distinzione tra allievi, dopo il percorso comune del primo ciclo di istruzione, si registra una marcata differenziazione tra le scelte degli alunni con cittadinanza non italiana e quelle dei compagni autoctoni. Mentre la metà degli italiani (50,1%) frequenta i licei e il 49,8% di essi è iscritto a istituti tecnici o professionali, per gli allievi di origine immigrata la situazione appare molto diversa: solo il 27,8% di essi frequenta il liceo, mentre quasi tre quarti (72,2%) sono iscritti a istituti tecnici e professionali (il 37,5% a istituti tecnici e il 34,7% a istituti professionali). Si profila, così, una distinzione formativa che senza dubbio prefigura, in modo preoccupante, successive differenziazioni nei percorsi di inserimento nella società e nel mercato del lavoro, con conseguenze evidenti sul piano della capacità del soggetto di compiere scelte consapevoli, di realizzarsi e influire nel proprio contesto di vita (tab. 1) (MIUR, 2018 p. 16).

Istituto secondario di II grado	MASCHI E FEMMINE				FEMMINE			
	Cittadinanza italiana	Cittadinanza non italiana			Cittadinanza italiana	Cittadinanza non italiana		
		Totale	Stranieri nati in Italia	Stranieri nati all'estero		Totale	Straniere nate in Italia	Straniere nate all'estero
	%	%	%	%	%	%	%	
<b>Licei</b>	50,1	27,8	33,5	25,4	62,7	38,2	44,6	35,7
<b>Istituti Tecnici</b>	31,1	37,5	38,9	37	20,5	30,5	30	30,6
<b>Istituti Professionali</b>	18,7	34,7	27,5	37,6	16,8	31,4	25,3	33,6

**Tab. 1. Scelte scolastiche nell'istruzione secondaria di II grado**  
(fonte: MIUR, *Alunni con cittadinanza non italiana. A.s. 2016/2017, Roma 2018, p.47*).

Per quanto concerne, nello specifico, la seconda generazione, gli studenti con cittadinanza non italiana nati in Italia sono più orientati verso gli istituti tecnici e i licei mentre gli studenti nati all'estero verso gli istituti professionali e, in misura minore, i tecnici. In particolare, il 38,9% degli studenti nati in Italia frequenta gli istituti tecnici, il 33,5% i licei, il rimanente 27,5% gli istituti professionali. Per gli studenti nati all'estero, la distribuzione presenta un andamento assai differente: il 37,6% frequenta scuole professionali, il 37% gli istituti tecnici, il 25,4% i licei.

Le scelte sono particolarmente interessanti quando si considerano le differenze di genere. In generale si nota che la percentuale di studentesse straniere iscritte a percorsi liceali è superiore al corrispondente dato complessivo (38,2% contro 27,8%); questo significa che i licei sono una scelta più femminile che maschile. Colpisce il dato, realmente considerevole, relativo alle ragazze con cittadinanza non italiana nate in Italia che frequentano il liceo (44,6%).

Un altro elemento di interesse concerne, infine, il ritardo scolastico degli alunni con cittadinanza non italiana, spesso derivante da inserimenti in classi inferiori a quelle corrispondenti all'età anagrafica. A ciò si aggiungono i ritardi dovuti alle non ammissioni e ripetenze, che sono un aspetto particolarmente critico:

- a 10 anni l'80,8% degli studenti stranieri frequenta regolarmente la quinta classe di scuola primaria;
- a 14 anni, la percentuale degli studenti di origine migratoria con percorso di studio regolare si ferma al 54,6% (mentre il 43,4% frequenta ancora una classe di scuola secondaria di I grado);

- all'età di 18 anni la percentuale di studenti regolari scende al 33% (contro il 67% in ritardo).

Il profilo della distribuzione degli allievi con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico italiano e, in particolare, la loro canalizzazione formativa nel segmento dell'istruzione secondaria di II grado evidenzia un tema cruciale nell'odierna società multiculturale: quello delle scarse opportunità formative e sociali per i ragazzi con cittadinanza non italiana. Una questione che appare emblematica nel caso della seconda generazione della migrazione, la cui incidenza, già elevata oggi, è destinata verosimilmente ad un ulteriore incremento nel futuro. La seconda generazione è composta dai giovani figli di immigrati che arrivano nel nostro Paese in età precoce (effettuando così tutto il percorso di prima socializzazione in Italia) o che addirittura sono nati nel nostro Paese: per essi, la questione delle scarse opportunità sociali appare aggravata dal mancato riconoscimento giuridico della cittadinanza.

In Italia i giovani di seconda generazione dell'immigrazione non acquisiscono, infatti, la cittadinanza automaticamente al momento del compimento della maggiore età, poiché tale status viene conferito nel nostro Paese in base al principio dello *ius sanguinis* (si consegue la cittadinanza per effetto della discendenza o della filiazione, ad esempio in quanto figli di un cittadino) anziché per *ius soli* (in questo caso, sarebbe cittadino il soggetto nato sul territorio dello Stato, indipendentemente dalla cittadinanza posseduta dai genitori). Pur essendo, nei fatti, "nuovi cittadini italiani", spesso anche con un vago riferimento alla cultura d'origine dei propri genitori, molti dei ragazzi di seconda generazione restano così esclusi dal riconoscimento della cittadinanza – si ricordi la mancata approvazione della riforma della normativa sulla cittadinanza a fine 2017 – che si traduce, poi, in un insufficiente riconoscimento anche di un ruolo effettivo nella società.

Va osservato che il tema delle differenti opportunità sociali dei ragazzi di seconda e terza generazione si è già posto, negli anni scorsi, in diversi Paesi europei in termini conflittuali, mostrando che tale questione concerne non tanto una particolare porzione della popolazione, quanto piuttosto la complessiva tenuta della coesione sociale delle odierne democrazie multiculturali.

Le vicende accadute nei paesi di più antica tradizione migratoria e nel Nord Europa evidenziano, allora, che il riconoscimento delle istanze della seconda generazione rappresenta un momento cruciale per la tenuta di una società democratica e pluralista. Un problema assolutamente attuale nel caso della richiesta di riconoscimento non solo giuridico ma anche sociale (perché relativo al ruolo ricoperto nella società), avanzata dalla seconda generazione nel nostro Paese.

Va menzionata, a questo proposito, la significativa esperienza in Italia della "Rete G2", fondata da ragazze e ragazzi di seconda generazione, che, attraverso iniziative di attivismo civico, è riuscita a portare il problema dell'acquisizione della cittadinanza all'attenzione dell'opinione pubblica e degli interlocutori istituzionali, informando, sensibilizzando e creando consapevolezza, dando vita altresì a percorsi espressivi e creativi (rappresentazioni teatrali, musicali, ecc.), in altre parole svolgendo un'azione autenticamente "educativa" anche nei confronti degli italiani. Di fronte al mancato riconoscimento formale della cittadinanza, i giovani della "Rete G2" hanno così espresso una forma di vera e propria cittadinanza "attiva", vale a dire non la pratica in un'ottica tradizionale di un insieme di diritti e doveri che sanciscono l'appartenenza di un individuo a una comunità, quanto piuttosto un esercizio pienamente consapevole di responsabilità nella vita pubblica (Moro, 2006 p. 11).

## 2. Caratteristiche dell'educazione interculturale

Cosa è, allora, l'educazione interculturale? Per offrire una prima definizione non esaustiva, senza dubbio si può sostenere che essa costituisca un *progetto politico intenzionale* da attuare attraverso l'educazione per la promozione del dialogo e del confronto culturale rivolto a tutti, autoctoni e stranieri. In questo modo, le diversità (culturali, di genere, di classe sociale, biografiche, ecc.) divengono un punto di vista privilegiato dei processi educativi, offrendo l'opportunità a ciascuno di svilupparsi a partire da ciò che si è (Barn, 2012; Fiorucci, 2008; Gundara, 2000; Pinto Minerva, 2007; Portera, 2006; Santerini, 2010; Zoletto, 2007).

L'educazione interculturale presuppone, dunque, un progetto politico intenzionale:

- a) un *progetto educativo*, in quanto esige che nella società sia attivo un investimento, volto a intessere relazioni tra soggetti che fanno riferimento a culture diverse, sulla base di una opzione "interazionista". Ciò comporta che tale impegno coinvolga dimensioni molteplici della vita dei soggetti, di tipo sociale, economico, politico, oltre che culturale. In modo particolare, si tratta di rendere effettiva per ciascuno la possibilità di definire e realizzare i propri progetti, disponendo di pari possibilità nei percorsi di istruzione, lavoro, cittadinanza. In questo senso, l'educazione interculturale necessita di una fondamentale connessione con la tensione per una prospettiva di giustizia sociale, vale a dire un indirizzo volto a incidere sulle condizioni di svantaggio, al fine di garantire non solo pari opportunità di istruzione ma anche equità e successo scolastico per gli studenti stranieri, come criterio essenziale per la valutazione dell'efficacia del sistema di istruzione nel suo complesso.
- b) *politico*, in quanto rivolto al futuro, connesso ad un'idea di società da costruire. Parlare di educazione significa, infatti, sempre configurare un progetto di collettività da perseguire e di uomo e di donna che ci vivranno. Non è possibile affrontare il discorso sull'educazione interculturale se non ci si pone prima l'interrogativo fondamentale relativo a quale tipo di società si intenda costruire attraverso questo orientamento educativo. In questo caso, come si è detto, la dimensione interculturale fa riferimento ad una convivenza improntata a principi irrinunciabili come quelli di democrazia, pluralismo, giustizia sociale. Si tratta di un rinvio ineludibile, giacché, in una sorta di "effetto specchio", lo straniero restituisce una rappresentazione della società in cui si inserisce, mettendo in luce in particolare carenze strutturali, incoerenze e criticità, nonché l'incapacità di tradurre il riconoscimento formale di diritti in esercizio effettivo di essi. La portata così ampia dei problemi posti dall'educazione interculturale è evidente, ad esempio quando il ragionamento sui temi dell'immigrazione conduce inevitabilmente ad affrontare la questione di quale tipo di Europa si intenda costruire.

Una precisazione in tal senso è doverosa riguardo a quanto è accaduto in occasione della recente "crisi dei rifugiati", che si è sviluppata in Europa a partire dal 2015. Una crisi non certo determinata dal numero degli arrivi, che resta ampiamente inferiore rispetto a quello relativo agli spostamenti nel Sud del mondo: va ricordato che i Paesi più industrializzati accolgono soltanto un quinto delle persone costrette alla fuga in tutto il mondo, mentre i flussi più consistenti di migranti forzati provengono da un Paese del Sud del mondo e sono indirizzati in un altro Paese del Sud, spesso immediatamente confinante con quello di origine del flusso migratorio (UNHCR, 2016). Se di "crisi" è legit-

timo parlare, occorre farlo, invece, in relazione allo smarrimento del progetto dell'Europa come "culla" dei diritti umani, un proposito naufragato di fronte a episodi di respingimento, chiusura e persino violenza nei confronti di giunge in Europa dopo essere fuggito da guerra e persecuzioni (che, dunque, dovrebbero trovare "protezione" in base ai trattati internazionali).

Oggi la presenza di chi è in Europa senza averlo di fatto scelto – come nel caso di chi semplicemente fugge – contribuisce a "ribaltare" la questione dell'integrazione sociale, che viene solitamente declinata "a senso unico" in prospettiva assimilazionista come semplice inserimento del migrante, e rappresenta la cartina di tornasole per comprendere, nel complesso, la qualità della nostra democrazia e, in particolare, quale risposta siamo in grado di offrire di fronte a quei processi globali che, causando la dissoluzione, la disgregazione sociale e l'impovertimento di intere aree del pianeta, generano la fuga di milioni di persone. La presenza dei migranti forzati nelle nostre società è, dunque, una presenza "etica", che chiama in causa soprattutto le società dei Paesi più industrializzati, per le loro responsabilità all'origine di molti dei processi che producono la fuga di rifugiati.

- c) *intenzionale*, perché frutto di scelte precise, esito di una progettualità, di una riflessione, di studio, non certo di casualità.

Questo approccio si traduce, infatti, in un impegno da attuare, in modo consapevole e continuativo, in spazi educativi formali (la scuola, l'Università, ecc.) e non formali (i luoghi dell'associazionismo, della società civile, ecc.), con una prospettiva di lunga durata e rivolta non solo ai soggetti di origine immigrata (i giovani stranieri e le loro famiglie), ma all'intera popolazione (dunque, tutti i giovani, la scuola e la società nel suo complesso), in relazione alle diverse fasce d'età, in un'autentica prospettiva di educazione permanente.

Il problema delle relazioni interculturali va dunque affrontato nei termini di un impegno educativo, di cui siano destinatari l'intera scuola e tutti gli allievi, la società nel suo complesso e tutti cittadini.

Da questo punto di vista, si può senza dubbio affermare che l'educazione è, di per sé, interculturale. L'aggettivo "interculturale", utilizzato in questa riflessione, potrebbe perfino essere omesso senza alcuna conseguenza per il ragionamento che viene sviluppato, adottando tout court l'espressione "educazione". In altri termini, l'educazione o è interculturale o non è autentica educazione.

### 3. Finalità dell'educazione interculturale

*Quali sono le finalità dell'educazione interculturale?* Per rispondere a questa domanda, occorre in primo luogo osservare che i discorsi sull'educazione interculturale fanno riferimento spesso a realtà difficili e a situazioni di vita di lavoro che pongono problemi e contraddizioni nella vita dei soggetti: il tema di una possibile configurazione interculturale dell'educazione si traduce, sostanzialmente, nel problema della tutela della dignità e dell'integrità dell'essere umano.

Per questo motivo, senza alcuna retorica, va riconosciuto che l'immigrato è tale nella società, essenzialmente perché è "povero", vale a dire poiché vive uno svantaggio in termini di opportunità sociali, economiche, culturali e politiche. Lo straniero "ricco" non è un "immigrato": verso di lui si determina perfino curiosità culturale. L'immigrato invece è "povero" e verso di lui non si genera alcuna curiosità.

È infatti proprio la condizione di disagio socio-economico, connessa alla migrazione, che produce uno svantaggio. Certamente non la differenza culturale in

sé. Questa precisazione è doverosa, perché l'immigrato è un soggetto vulnerabile non in ragione dello spostamento, ma lo diventa a contatto con il contesto nel quale si inserisce: in altri termini, è proprio l'ambiente di inserimento a renderlo socialmente debole.

A questo proposito, Hans Magnus Enzensberger chiarisce la necessità di una critica a quei processi di integrazione che non fanno altro che replicare le dinamiche di subalternità sociale:

Quanto più elevata è la qualifica degli immigrati, tanto minori sono i pregiudizi nutriti nei loro riguardi. L'astrofisico indiano, il grande architetto cinese, il Premio Nobel sudafricano sono benvenuti in tutto il mondo. Dei ricchi in questo contesto non si parla del resto mai: nessuno mette in dubbio la loro libertà di movimento. Per gli uomini d'affari di Hong Kong l'acquisto di un passaporto britannico non è certo un problema. Anche il diritto di cittadinanza svizzera per gli immigrati di qualsivoglia Paese di origine è solo una questione di prezzo. Nessuno se l'è mai presa per il colore della pelle del sultano del Brunei. Dove il conto in banca è a posto, l'odio per gli stranieri svanisce come per miracolo. La palma in questo senso spetta ai trafficanti di droga e di armi, nonché ai banchieri che riciclano il loro denaro. È gente che non conosce più razze ed è superiore a ogni nazionalismo. Presumibilmente sono gli unici al mondo ad essere alieni da ogni pregiudizio. Gli stranieri sono tanto più stranieri quanto più sono poveri (Enzensberger, 1993 p. 26).

In questo apparato che genera subalternità gioca un ruolo determinante, poi, il razzismo. Nella sua modalità più complessa, quella "sistemico-istituzionale", tale fenomeno agisce, infatti, fondamentalmente come una forma di discriminazione che non si radica tanto in atteggiamenti di singoli o di gruppi, ma in quei processi, radicati nel modo stesso di funzionare della società, che determinano situazioni di disparità e svantaggio (Basso, 2010; Ben Jelloun, 1998; Wieviorka, 2000).

La finalità dell'educazione interculturale è, dunque, proprio quella di incidere nel contesto educativo, culturale, sociale, economico e politico, che, con i suoi dispositivi di differenziazione sociale, rende il migrante un soggetto vulnerabile. Tra i diversi apparati di differenziazione, in particolare i dispositivi formali e non formali dell'educazione svolgono un ruolo determinante. Peggy Mc Intosh chiarisce tale aspetto, raccontando le implicazioni educative delle strutture di potere nei sistemi culturali e sociali:

Penso che ai bianchi venga insegnato con cura come non riconoscere il privilegio dei bianchi, così come ai maschi viene insegnato di non riconoscere il privilegio maschile [...]. La mia esperienza educativa non mi ha dato alcuna possibilità di considerarmi un oppressore, una persona ingiustamente avvantaggiata o un responsabile del deterioramento di un'altra cultura. Mi è stato insegnato a vedermi come un individuo il cui stato morale dipendeva dalla sua volontà morale individuale [...]. Sia attraverso il curriculum o il giornale, la televisione, il sistema economico o l'aspetto generale delle persone nelle strade, ho ricevuto quotidianamente segnali e indicazioni che la mia gente contava e che altri o non esistevano o che dovevano provare, non con molto successo, per essere come persone della mia cultura. Mi è stato dato il permesso culturale di non sentire voci di persone di altre culture o una tiepida tolleranza culturale per ascoltare o recitare con tali voci [...]. Mi è stato insegnato a riconoscere il razzismo solo in singoli atti di meschinità da parte dei membri del mio gruppo, mai in sistemi invisibili che conferiscono il dominio culturale al mio gruppo fin dalla nascita [t.d.a.] (McIntosh, 1998 pp. 94, 96, 100-101, 104).

L'educazione interculturale afferma, allora, un principio essenziale: nessuna vita è eterodiretta. Al contrario, a tutti va assicurata la possibilità effettiva di definire e perseguire un progetto consapevole di vita, studio, lavoro. In questo intento, l'educazione costituisce un bene in sé, proprio perché rappresenta lo strumento fondamentale per definire il proprio itinerario biografico.

Da questo punto di vista, forse il motto migliore dell'educazione interculturale potrebbe essere quello di uno straordinario educatore, don Lorenzo Milani, che nella Scuola di Barbiana, rivolta ai figli dei contadini esclusi dall'istituzione scolastica negli anni cinquanta e sessanta del Novecento, adottava il motto "I care", mi sta a cuore, tutto ciò che è intorno a me, vicino e lontano, mi riguarda, non posso tirarmene fuori. Una espressione semplice e impegnativa al contempo, che esprime l'idea che le sorti di chi ho di fronte sono le mie sorti, così come quelle dell'umanità intera (Covato, 2014; Scuola di Barbiana, 1967).

#### 4. Destinatari dell'educazione interculturale

*Chi è il destinatario dell'educazione interculturale?* Una interpretazione piuttosto superficiale potrebbe condurre a ritenere che tale approccio sia rivolto unicamente ai migranti, per favorire la loro integrazione nella società di arrivo. Una integrazione che spesso si declina - va ribadito - come semplice inserimento assimilazionista.

Senza dubbio, si tratta di una questione importante, dal momento che proprio la presenza dei migranti è il motivo che induce ad affrontare il discorso sull'educazione interculturale. Sarebbe però miope fermarsi a tale constatazione. L'educazione interculturale non è, infatti - almeno per come si è configurata in Italia e nei paesi di più recente immigrazione che fanno riferimento ad un modello "interculturale" (MPI, 2007; MIUR, 2014 e 2015) - una "pedagogia per stranieri". Si tratta, invece, di un approccio più ampio, che coinvolge tutti, autoctoni e stranieri.

Inoltre, poiché si tratta di una prospettiva volta ad affrontare il problema delle relazioni interculturali, sarebbe particolarmente rischioso formulare una richiesta di cambiamento declinata a senso unico, con domande indirizzate solo alle minoranze, senza che alle maggioranze sia richiesto di mettersi in discussione (Susi, 1998).

Nella precisazione dei destinatari dell'educazione interculturale, occorre adottare una prospettiva di tipo "interazionista", mettendo al centro del discorso una strategia per costruire interazione, confronto, dialogo. Si pone, pertanto, il problema di costruire le basi culturali per lo sviluppo di relazioni aperte, nonché di un pensiero critico su cui fondare tali interazioni.

Va qui ricordato che le relazioni interculturali si configurano, nei contesti di vita e di lavoro, anzitutto nella forma di un rapporto fra una maggioranza e una minoranza. Da questo derivano almeno due conseguenze. La prima è che si tratta di una relazione strutturalmente asimmetrica, in quanto il potere non è equamente distribuito tra le due polarità (Basso, Perrocco, 2003). La seconda considerazione concerne il fatto che la relazione tra questi due gruppi è una relazione di interdipendenza. Ciò significa che questi due poli sono in una relazione dialettica, per la quale il problema degli immigrati è anche quello degli autoctoni, non soltanto perché questi ultimi hanno gli stessi dilemmi dei primi (anche quando non ne siano consapevoli), ma anche poiché i problemi degli immigrati non si risolvono con politiche unicamente a loro dirette. Si affrontano meglio, invece, con politiche in grado di tener conto dei molteplici bisogni "particolari", ma rivolte all'intera popolazione.

In questa prospettiva, l'innalzamento della qualità dei servizi educativi, culturali e sociali per la parte più fragile della popolazione assicura un incremento della qualità di tali servizi per l'intera popolazione, dal momento che un servizio in grado di offrire risposte ai più vulnerabili sarà in grado di rispondere meglio ai bisogni di tutti.

Nella relazione di interdipendenza descritta, inoltre, la presenza dei migranti mette in luce l'identità della maggioranza e la rappresentazione che essa si costruisce di se stessa, così come della sua storia.

Per questo motivo, un forte impegno formativo da attuare, in primo luogo, nei confronti degli autoctoni, della maggioranza, per sollecitarla a interrogarsi criticamente sulla propria identità, spesso utilizzata come "arma" per escludere gli altri, è ineludibile.

Un esempio di questa prospettiva di interrogazione critica può essere fatto in riferimento al contesto italiano. Ma senza dubbio una analoga analisi potrebbe essere sviluppata in riferimento all'intero ambito europeo o ad altri casi nazionali.

Va ricordato che in Italia l'educazione interculturale è comparsa alla fine degli anni Ottanta del Novecento, a seguito dello sviluppo del fenomeno migratorio avvenuto alla metà degli anni Settanta, più tardi rispetto ai paesi europei di più antica immigrazione (Francia, Germania, Regno Unito): in particolare, il 1973 è per l'Italia l'anno di "svolta", nel quale si registra per la prima volta un leggerissimo "saldo migratorio" positivo, relativo alla differenza tra le persone in arrivo nel paese e quelle in partenza da esso.

Oggi la società italiana è, senza dubbio, "multiculturale" (designando con tale termine la semplice presa d'atto di una compresenza di gruppi culturali differenti in uno stesso spazio sociale), con circa 5 milioni di immigrati (una proporzione analoga a quella degli altri Paesi dell'Unione Europea) e più di 800 mila giovani con cittadinanza non italiana (di cui più della metà di seconda generazione) inseriti nel sistema scolastico.

L'Italia non è, però, oggi un paese multiculturale solo in conseguenza del fenomeno dell'immigrazione: una prospettiva pluralista è sempre stata parte della storia del paese. Ciò è testimoniato da alcuni esempi significativi, che offrono un contributo importante ad una ineludibile riflessione critica volta a rivelare come l'Italia sia, da sempre, multiculturale:

- anzitutto, *in Italia, vi è una storica presenza delle minoranze linguistiche e culturali*, costituita da quei gruppi di popolazione che parlano una lingua materna diversa da quella della maggioranza, vale a dire la lingua ufficiale dello stato. Quando l'Italia è divenuta uno "stato-nazione" unitario nel 1861, ciò è avvenuto a seguito di un processo che ha aggregato piccoli stati preunitari e "particolarismi etnico-geografici e storici" da lungo tempo presenti in tutte le regioni d'Italia. Proprio le minoranze linguistiche e culturali rappresentano un aspetto rilevante di questo contesto di ampia eterogeneità culturale. La normativa italiana ha riconosciuto 12 gruppi linguistici minoritari nel nostro paese, corrispondenti a circa 2 milioni e mezzo di parlanti, che hanno come lingua materna una lingua diversa dall'italiano (ad es. il francoprovenzale, l'albanese, lo sloveno, il friuliano, il ladino, l'occitano, il croato, il tedesco, ecc.) (Campani, 2006; Toso, 2011).
- In secondo luogo, *la vicenda dell'emigrazione degli italiani* in altri paesi del mondo rappresenta un evento straordinario della storia italiana contemporanea: si tratta, infatti, di un fenomeno assai intenso, a lungo distribuito nel tempo, eterogeneo per provenienza territoriale e sociale e diversificato per luoghi di arrivo.

Si stima che tra il 1876, anno della prima rilevazione ufficiale degli espatriati, e il 1988, anno in cui l'emigrazione si era sostanzialmente esaurita, siano emigrati 27 milioni di italiani (dapprima verso i paesi europei e, poi, verso il Sud America, il Nord America, l'Australia).

Le condizioni dell'esperienza migratoria dei connazionali furono in genere durissime, con circostanze di violenza, discriminazione, marginalità e persino veri e propri eccidi. Nemmeno si può poi affermare che quella dell'emigrazione italiana sia un avvenimento da relegare al nostro passato, considerato che ancora oggi 5 milioni di italiani vivono e lavorano all'estero: una cifra analoga a quella degli immigrati che sono presenti nel nostro paese. Una circostanza che mostra come l'Italia non sia oggi solo un paese di immigrazione, ma anche, al contempo, di emigrazione: si può allora sostenere che la migrazione costituisce davvero una caratteristica strutturale del nostro paese (Bevilacqua, De Clementi, Franzina, 2001 e 2002).

- Infine, accanto al fenomeno dell'emigrazione, dalla metà degli anni Cinquanta e per tutti gli anni Sessanta del Novecento, si sviluppò in Italia *il fenomeno delle migrazioni interne* dal Sud al Nord del paese e dalle campagne alle città, che determinò un impressionante spostamento di persone: nove milioni di italiani. In questi anni, mentre l'Italia cambiava repentinamente i suoi connotati di paese agricolo per assumere non senza poche contraddizioni quelli del paese industriale, il miracolo economico rappresentò anche "l'occasione per un rimescolamento senza precedenti della popolazione italiana" nella società e nella scuola (Ginsborg, 1989).

Ciò che colpisce di queste esperienze di massa (è bene ribadire le proporzioni di queste vicende: 2,5 milioni di italiani appartenenti a minoranze linguistiche, 28 milioni di emigranti, 9 milioni di migranti interni, a confronto con i 5 milioni di immigrati odierni) è il fatto che oggi esse appaiano per lo più dimenticate dalla popolazione italiana, oggetto, in molti casi, di una vera e propria rimozione collettiva. Nonostante tali vicende rappresentino episodi drammatici e sofferti nella coscienza nazionale, si può affermare che paradossalmente esse appaiano del tutto ininfluenti sui comportamenti che si adottano nel nostro paese verso gli immigrati (Susi, 1998).

Una tale circostanza è l'esito anche di un bisogno educativo e culturale inavaso, vale a dire della mancanza di una opportunità educativa indirizzata all'acquisizione di consapevolezza della storia nazionale, che è sempre stata caratterizzata da particolarismi, frammentazioni, eterogeneità linguistiche e culturali. In questo scenario, il tentativo di rappresentare l'Italia (o qualsiasi altro Paese) come un contesto culturalmente omogeneo non può essere definito in altri termini se non come totalmente ingannevole.

In conclusione, analizzare l'approccio interculturale contribuisce a interrogarsi sul significato autentico dell'educazione, che va rintracciato nella necessità di prendere in carico i bisogni dei soggetti più vulnerabili, per scoprire, poi, che solo attraverso tale fondamentale passaggio si può in seguito rispondere meglio ai bisogni di tutti i destinatari delle pratiche educative. Si evidenzia, così, che l'emancipazione è la dimensione peculiare dell'educazione. In questa prospettiva, la riflessione interculturale ha, ancora oggi, molto da dire, per pensare e costruire, attraverso l'educazione, un mondo migliore, caratterizzato da maggiore giustizia sociale, da più umanità. Per riprendere una significativa intuizione di Paulo Freire, l'educazione non cambia il mondo, l'educazione cambia le persone: le persone, però, cambiano il mondo (Freire, 1971 e 2008).

## Riferimenti bibliografici

- Barn, R. (2012). *Interculturalism in Europe: Fact, fad or fiction – the deconstruction of a theoretical idea* In AA.VV., *Unedited workshop proceedings: Debating multiculturalism 1*. London: Dialogue Society.
- Basso, P. (a cura di) (2010). *Razzismo di stato. Stati Uniti, Europa, Italia*. Milano: Franco Angeli.
- Basso, P., Perrocco, F. (a cura di) (2003). *Gli immigrati in Europa. Diseguaglianze, razzismo, lotte*. Milano: Franco Angeli.
- Ben Jelloun, T. (1998). *Ospitalità francese*. Roma: Editori Riuniti.
- Bevilacqua, P., De Clementi, A., Franzina, E. (a cura di) (2001). *Storia dell'emigrazione italiana. Vol. I- Partenze*. Roma: Donzelli.
- Bevilacqua P., De Clementi, A., Franzina, E. (a cura di) (2002). *Storia dell'emigrazione italiana. Vol. II-Arrivi*. Roma: Donzelli.
- Campani, G. (2008). *Dalle minoranze agli immigrati. La questione del pluralismo culturale e religioso in Italia*. Milano: Unicopli.
- Covato, C. (2014). *Milani Lorenzo*. In Chiosso, G., Sani, R. (a cura di). *Dizionario bibliografico dei pedagogisti e degli educatori 1800-2000*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Enzensberger, H. M. (1993). *La grande migrazione*. Torino: Einaudi.
- Fiorucci, M. (a cura di) (2008). *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*. Milano: Franco Angeli.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Freire, P. (2008). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Ginsborg, P. (1989). *Storia d'Italia dal dopoguerra ad oggi*, vol. 2. Torino: Einaudi.
- Goody, J. (2008). *Il furto della storia*. Milano: Feltrinelli.
- Gundara, J. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Chapman.
- IDOS (2018). *Dossier statistico immigrazione 2018*. Roma.
- McIntosh, P. (1998). *White privilege and male privilege: A personal account of coming to see correspondences through work in women's studies*. In Andersen, M. and Collins, P. H. (a cura di). *Race, class, and gender. An anthology*. Belmont: Wadsworth Publishing.
- MPI-Ministero della Pubblica Istruzione, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma.
- MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma.
- MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) (2015). *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*. Roma.
- MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) (2018). *Alunni con cittadinanza non italiana. A.s. 2016/2017*. Roma.
- Moro, G. (2006). *Azione civica. Conoscere e gestire le organizzazioni di cittadinanza attiva*. Roma, Carocci.
- Pinto Minerva, F. (2007). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Portera, A. (2006). *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Santerini, M. (2010). *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Susi, F. (1998). *L'educazione interculturale fra teoria e prassi*. Roma: Università degli Studi Roma Tre.
- Toso, F. (2011). *Minoranze linguistiche*, in *Enciclopedia dell'Italiano Treccani*. Roma. [http://www.treccani.it/enciclopedia/minoranze-linguistiche\\_\(Enciclopedia\\_dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/minoranze-linguistiche_(Enciclopedia_dell'Italiano)/) (consultato il 24/03/2018)
- Wieviorka, M. (2000). *Il razzismo*. Roma-Bari: Laterza.
- Zoletto, D. (2007). *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- UNHCR (2016). *Global Trends: Forced Displacement in 2016*. Ginevra.

