

# **Report sulle pratiche Europee di educazione interculturale**

*di Massimo Bortolini*

## **1 La diversità come...**

Secondo gli abitanti del Quebec ci sono tre modi di trattare la diversità nella società o a scuola: il primo vuole che la “diversità” sia considerata “come un handicap”, il secondo che la “diversità” sia considerata “come una situazione temporanea” da far sparire, il terzo che la “diversità” sia considerata “come un’opportunità”. Il testo che segue tenta sinteticamente di mostrare i vari approcci alla diversità nell’insegnamento e nella formazione degli esperti del settore sociale nei differenti paesi per i quali abbiamo ottenuto informazioni pertinenti: il Belgio, la Francia, la Gran Bretagna, l’Italia, la Spagna, il Lussemburgo, la Germania, la Repubblica Ceca e la Svezia.

## **2 La scuola come luogo d’esclusione**

Per iniziare bisogna constatare che nessun modello è rappresentativo di ciò che si fa oggi in materia in Europa. Tra il sistema francese ultra-centralizzato e il sistema britannico, in parte nazionale, ma con una larga autonomia lasciata alle scuole, il margine è grande.

Sembra inoltre che, al di fuori dei casi del Belgio e del Gran Ducato di Lussemburgo (ma in maniera limitata), nessuno Stato abbia (per ora) iscritto la diversità o l’interculturalità nella formazione di base degli insegnanti. Viene lasciata libertà a coloro che lo desiderano di scegliere dei corsi opzionali o di avvicinarsi a delle organizzazioni specializzate.

Si pone quindi la questione, che senza dubbio sarà ricorrente, di sapere se è pertinente imporre questo contenuto in una formazione iniziale; o ancora se è preferibile favorire la formazione continua o aggiungere quest’ultima alla formazione iniziale.

### *2.1 Quale opportunità?*

Se si riprendono le tre distinzioni fatte per gli abitanti del Quebec – handicap, situazione temporanea o opportunità – appare evidente che le due prime percezioni sono quelle più presenti nelle azioni concrete, e che il concetto di opportunità si avvicina al discorso politico che sottolinea la ricchezza di una società multiculturale.

La maniera in cui le scuole e le politiche educative trattano l’insegnamento interculturale è in primo luogo legata alla presenza di giovani figli dell’immigrazione. I discorsi possono essere generali e trattare la diversità e la sua importanza, resta il fatto che è questa presenza che fonda la riflessione sull’interculturalità nell’educazione.

Ciò che i diversi studi mettono in evidenza in relazione ai figli dell'immigrazione tocca:

- 1) i posizionamenti, le discriminazioni e le *performances* scolastiche;
- 2) le competenze linguistiche e di linguaggio;
- 3) le variabili individuali e familiari: le strategie identitarie, il bilinguismo e il ruolo della lingua materna, la sociolinguistica legata all'analfabetismo di ritorno;
- 4) le variabili relative al posizionamento istituzionale: eterogeneità vs omogeneità, etnicizzazione delle rappresentazioni, rappresentazioni reciproche.

## 2.2 Alcune constatazioni

I dati cui abbiamo avuto accesso nel corso della nostra ricerca dimostrano chiaramente che la diversità, l'eterogeneità, la differenza sono presenti e tenute in considerazione da tutti coloro che promuovono delle azioni interculturali. Riconoscere questo non significa tuttavia dire che le discriminazioni siano assenti, né che ci si preoccupi di queste o che si abbia intenzione di trattarle a livello scolastico quando esse concernono il funzionamento "normale o normato" della società. Le discriminazioni sono infatti riconosciute e prese in considerazione, ma non sembrano toccare la realtà istituzionale della scuola.

Altro dato interessante è la centralità dell'apprendimento della lingua nel processo di riuscita scolastica e di integrazione. Se questa esigenza è accettata ovunque, è tuttavia utile sottolineare delle differenze di approccio: per esempio nel Lussemburgo, i maestri/e della scuola materna hanno l'obbligo di apprendere la lingua portoghese e hanno la lingua italiana come opzionale (portoghesi e italiani rappresentano i due gruppi di immigrazione più importanti nel Lussemburgo); in Svezia, l'educazione bilingue è promossa (anche se questa scelta si scontra con delle difficoltà di organizzazione) ed è possibile apprendere la lingua detta di origine come prima lingua; un insegnamento bi-culturale a livello primario è sviluppato dai fiamminghi a Bruxelles, che vanno nello stesso senso. Altrove, i soli corsi di Lingua e Cultura di Origine (LCO) sono proposti come opzione in certe scuole.

È inoltre importante sottolineare il ruolo giocato dalle associazioni. Questa importante partecipazione dell'associativo nell'ambito scolastico è positiva. Ci sembra tuttavia, conoscendo le difficoltà della scuola ad aprirsi verso l'esterno, che questo fatto testimoni forse anche un'esternalizzazione della problematica: ci sono degli specialisti, o supposti tali, che sono incaricati di intervenire. Questo rinvia alla distinzione tra saperi e competenze. Entrare in un modo di procedere interculturale o di apertura alla diversità è una questione di saperi ma soprattutto di competenze da sviluppare. Fare intervenire in maniera puntuale delle associazioni su delle

problematiche segnalate torna spesso a privilegiare i saperi, e noi chiudiamo là l'anello della competenza scolastica.

### *2.3 Conclusione*

La presa in considerazione della dimensione interculturale o dell'apertura alla diversità è in definitiva sempre più presente nell'Unione europea; resta il fatto che la storia di questi paesi, il modo in cui concepiscono l'integrazione, il modo in cui essi si concepiscono o meno come paesi di immigrazione o come società multiculturali, e il modo in cui pensano la presenza delle minoranze nazionali, determinano largamente la maniera in cui questi stati decidono di prendere in considerazione le conseguenze dell'immigrazione sulla e nella scuola.

Se è necessario sostenere azioni interculturali, queste non devono essere pensate unicamente come un modo di sopprimere la differenza, ma è essenziale includere una dimensione politica sull'avvenire multiculturale degli stati europei e dell'Europa come terra d'immigrazione. Ciò richiede, oltre all'inclusione di questa dimensione all'interno dei corsi, un messaggio chiaro e senza ambiguità dei governi nazionali e dei responsabili europei dell'educazione.

## **3 La formazione**

La formazione all'interculturalità – al di fuori del campo dell'insegnamento – ricopre un numero importante di settori, ma si può dire, senza sbagliarsi troppo, che il “denominatore comune” è nella “comunicazione interculturale”. Queste formazioni trattano, generalmente, altre tematiche: flussi migratori, discriminazioni, identità e cultura, ecc., e non si limitano, formalmente, all'unico aspetto della comunicazione. Tuttavia, la finalità e gli obiettivi di questo tipo di formazione è il miglioramento dei rapporti tra individui e tra gruppi di individui, grazie ad una comunicazione basata su una migliore conoscenza del contesto, delle popolazioni presenti, delle norme e dei codici.

Le formazioni osservate (perlopiù in ambito francofono) hanno quattro punti comuni:

- 1) una logica del cambiamento: la formazione mira ad indurre dei cambiamenti nelle persone o nei sistemi;
- 2) la formazione e colui che viene formato sono al centro: il programma è negoziato con il richiedente e adattato alla sua domanda e ai suoi bisogni;
- 3) prevale un'articolazione teorica e pratica: i saperi trasmessi non hanno utilità se non sono utilizzati o se non danno senso ad una realtà vissuta;
- 4) è importante per seguire la razionalizzazione e professionalizzazione: la capacità del formatore a oggettivare le sue intenzioni, i suoi mezzi, il contesto e i risultati che ci si aspetta.

### *3.1 Risposta ad un problema*

La domanda di formazione spesso viene effettuata in seguito a un problema in cui incorre un'istituzione o un gruppo di professionisti. Una situazione insoddisfacente o problematica provoca una domanda del tipo “ci sono delle bande di giovani che..., aiutateci a comprendere che cosa vogliono”, o “noi vorremmo che questa cosa cessi”, o “come fare...”, essendo l'obiettivo quello di mettere fine a questa situazione.

Nella metodologia, le finalità e gli obiettivi degli organismi che propongono delle formazioni, la riflessività, la decentrazione, la presa di coscienza degli impliciti culturali, ecc. sono centrali. Nessuno appare pronto a contravvenirvi. Pertanto, concretamente, la risposta alla domanda di formazione tenderà a corrispondere alle attese espresse al momento dell'incarico, e il dopo formazione è raramente investito da questi organismi e non sembra evidente, ovvero possibile, la misurazione dell'impatto in termini di trasformazione delle persone. Il sistema non sembra modificarsi molto. La ricorrenza delle domande, la ripetizione dei problemi identificati e delle questioni da risolvere nel corso delle generazioni di migranti e dei flussi migratori sembrano indicare che nelle istituzioni che contattano gli organismi di formazione non viene operata alcuna reale capitalizzazione.

### *3.2 Conclusione*

Ciò che è in gioco in queste formazioni è certo un lavoro sull'identità, sul riconoscimento reciproco. Ciò non significa una rimozione sistematica dei conflitti potenziali: al contrario i conflitti che emergono sono delle opportunità utilizzate dal dispositivo di formazione per esplorare le “zone sensibili” delle interazioni identitarie.

Come nel campo dell'insegnamento, la presa in considerazione della dimensione interculturale o di apertura alla diversità sembra sempre più presente nelle proposte di formazione; per lo meno ciò fa parte della promozione e della pubblicità che fanno gli organismi di formazione. È senza alcun dubbio un elemento essenziale. Come d'altronde lo è il fatto di concentrarsi sulla necessità della riflessività e della presa di coscienza dei propri impliciti culturali e sociali.

Resta tuttavia che, come per il settore dell'insegnamento, il quadro dell'integrazione e il modo in cui gli stati si pensano come società multiculturale, si ritrovano nella norma prevista dalle domande formative. In altri termini, la formazione all'interculturalità è vissuta, da coloro che vi sono ricorsi, come normativa, e come soluzione destinata a risolvere dei problemi posti, dagli stranieri e da persone nate dall'immigrazione, che anche quando stabilitesi da decenni, anche se la maggior parte sono ormai nati nei paesi d'accoglienza dei genitori/nonni, restano considerati come “altri”,

“differenti”. Come degli handicap, o degli handicappati. A seconda del caso, temporaneamente non integrati; raramente come risorsa.

Massimo Bortolini è coordinatore d'informazione e diffusione nel CBAI (Centre Bruxellois d'Action Interculturelle). Da una decina d'anni interviene presso professionisti (insegnanti, bibliotecari, operatori sociali, ecc.) nella formazione iniziale e continuata sull'interculturalità e sulla diversità culturale