

Gruppo MCE "Centenario Bruno Ciari"

Buongiorno scuola!

Cento anni con Bruno Ciari



Asterios editore

MCE Movimento di Cooperazione Educativa
SEDE NAZIONALE: via del Forte Tiburtino, 98 00159 Roma
Tel. 06 66483385 posta nazionale@mce-fimem.it www.mce-fimem.it
redazione-quaderni@mce-fimem.it

Direzione editoriale

Dimitris Argiropoulos
Leonardo Leonetti · collana Narrare la scuola
Giuliana Manfredi · collana RicercAzione

Redazione

Anna Aiolfi · Daniela Becherini · Antonella Bottazzi · Annalisa Busato · Giovanna Cagliari
Giancarlo Cavinato · Rosaria Cetro · Camilla Chini · Attilia Cometto · Giulio De Vivo
Annalisa Di Credico · Marta Fontana · Alessandra Giacomini · Leonardo Leonetti
Samanta Limonta · Giuliana Manfredi · Marta Marchi · Maria Antonietta Nobile · Lidia Pantaleo
Patrizia Scotto Lachianca · Nerina Vretenar · Valeria Zanolin

Comitato scientifico

Dimitris Argiropoulos, Università Parma · Massimo Baldacci, Università Urbino
Fabio Bocci, Università Roma Tre · Domenico Canciani, MCE
Donatella Fantozzi, Università Pisa · Giuliano Franceschini, Università Firenze
Andrea Giacomantonio, Università Parma · Nicoletta Lanciano, Università Roma “La Sapienza”
Franco Lorenzoni, Casa Laboratorio di Cenci, Amelia · Elena Luciano, Università Parma
Paolo Mottana, Università Milano Bicocca · Elisabetta Nigris, Università Milano Bicocca
Massimo Vedovelli, Università per Stranieri, Perugia

Progetto grafico

Milo Mussini

In copertina

Rielaborazione grafica di fotografia di Sonia Sorgato, che si ringrazia

ISBN 9788893132725

Prima edizione nella collana MCE

© 2024 MCE Movimento di Cooperazione Educativa

© Asterios Abiblio Editore

Posta: asterios.editore@asterios.it www.asterios.it

I diritti di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale
con qualsiasi mezzo sono riservati.

Indice

- 9 Prefazione, a cura del gruppo MCE “Centenario Bruno Ciari”
- Parte prima. Origini e futuro**
- 14 *Bruno Ciari e la scuola democratica*, Massimo Baldacci
- 22 *Lavorare nella responsabilità. L'interculturalità fra ispirazione e nuovi orizzonti*,
Diana Cesarin, Francesco Maria Salimbeni
- 32 *Essere insegnante oggi, in dialogo con Bruno Ciari*, Elena Negro
- Parte seconda. Un binomio fantastico: scuola e società**
- 40 *Un binomio fantastico: Scuola e società*, a cura del gruppo MCE “Centenario Bruno Ciari”
- 42 *Scuola e società: un rapporto da costruire*, Anna D’Auria
- 47 *Alla ricerca del territorio e dell'autonomia*, Dario Missaglia
- 51 *La via maestra per scuola e famiglia*, Marina Guglielmi
- 57 *Gli incontri cambiano la vita!* Chiara Ciccarelli
- 63 *Conoscere i dati per agire*, Rosaria Cetro, Marta Fontana, Leonardo Leonetti
- 73 *La palude placida*, Marco Pollano
- 78 *L'emozione alla democrazia*, Valeria Angelini
- 84 *Tessere reti. Comunità scolastica e cultura plurale*, Stefania Cornacchia
- 89 *La spinta gentile e il progetto di vita. Sperimentare la continuità*, Roberta Passoni
- 93 *Valore politico della valutazione*, a cura del gruppo MCE “Centenario Bruno Ciari”
- 94 *Per una scuola che ascolti la vita*, Valerio Rigo
- 97 *Restare in attesa dell'inatteso. Scuola dell'infanzia: una valutazione da ripensare*,
Valeria Vismara
- 104 *Valutare: compito solo dell'insegnante? Autovalutazione e piano di lavoro*,
Raffaella Maggiolo
- 108 *Una valutazione grossolana e preistorica. Pratiche nella scuola secondaria*,
Cristina Contri
- Parte terza. Scuola laboratorio di ricerca**
- 116 *Scuola laboratorio di ricerca*, a cura del gruppo MCE “Centenario Bruno Ciari”
- 118 *Una didattica euristica per una cittadinanza consapevole*, Giancarlo Cavinato
- 124 *Educare allo sviluppo sostenibile. Riflessioni da un'esperienza*,
Mariantonietta Ciarciaglini
- 128 *Ricerca e paesaggio*, Attilia Cometto
- 135 *Territorio: abbecedario formativo*, Nicola D’Ambrosio
- 140 *Terre in Città*, Francesca Contarello
- 144 *Bacco: la scuola in sagra. Esperienza nella scuola “Cappuccini” di Noci, Bari*
A cura dei docenti della scuola
- 149 *Sul sentiero di Bruno Ciari*, Tiziano Pera, Ivo Mattozzi
- 156 *«Ma allora noi viviamo nella Storia?»*
Alcune linee guida per una didattica della storia, Patrizia Bortolini
- 159 *Detective storici. Alla scoperta della fondazione di Roma*, Camilla Chini
- 163 *Da Ciari ad oggi: esperienze di didattica delle scienze*, Elisa De Sanctis, Valeria De Paoli
- 169 *Alleviamo farfalle, digitali e non*, Camilla Chini, Lucia Spinelli
- 175 *Se tu rovesci un barattolo diventano zero matite.*
Calcolo vivente e ricerca matematica, Sonia Sorgato

183	Bruno Ciari. Una mostra documentaria
187	<i>Quando scriviamo? Testo libero e giornale di classe</i> , Rosy Fiorillo, Francesca Balbi
192	<i>La scrittura che "serve"</i> , Nerina Vretenar
196	<i>Libro-game: un'esperienza di scrittura cooperativa</i> , Maria Antonietta Nobile
202	<i>Ascoltare con gli occhi, vedere con le orecchie. Remixare e creare, i linguaggi per una pedagogia della "liberazione"</i> , Lidia Liboria Pantaleo
211	<i>Chiavi per il cambiamento</i> , Marta Marchi
221	<i>Un curriculum per la democrazia. Partire dalle Indicazioni</i> , Davide Tamagnini

Appendice

228	<i>Bruno Ciari. Biografia</i>
234	<i>A Marcella da Bruno. Lettere</i>
238	<i>Bibliografia</i>
244	<i>Sitografia</i>
245	<i>Note biografiche autori</i>

Prefazione

a cura del gruppo MCE "Centenario Bruno Ciari"

Ricordiamo il centenario della nascita di Bruno Ciari in un tempo in cui si fa più forte nel nostro Paese e sicuramente nell'Occidente la crisi dei valori, della partecipazione, dello stato di diritto. Aumentano le disuguaglianze, le discriminazioni e le povertà educative; crescono i rigurgiti di conservatorismo, classismo, autoritarismo espressi dal mondo politico, ma anche da quello della cultura. Siamo in un presente in cui – nonostante il ripudio costituzionale della guerra – si investe in armi e non in scuola, sanità e servizi.

La domanda è per molti: che cosa ne è oggi del rapporto scuola e democrazia di cui ha parlato J. Dewey nel 1916¹? E delle elaborazioni pedagogiche di insegnanti, ricercatori che a partire dal secondo dopoguerra, nel quadro della nascente Costituzione, hanno elaborato il progetto educativo per la formazione sociale, laica e democratica del cittadino? Che cosa rimane di quanto elaborato dalla pedagogia democratica del novecento?

A cento anni dalla nascita di Bruno Ciari, e a più di settanta da quella del Movimento di Cooperazione Educativa, il sistema scolastico italiano continua a restare ingiusto: servizi educativi e tempo pieno non garantiti a tutti (e sempre più svuotato dell'idea pedagogica che lo ha fatto istituire); bambini e ragazzi che continuano a essere mortificati da valutazioni approssimative e classificatorie (con o senza voto); dispersioni e abbandoni nelle fasce più deboli della società e nelle aree depresse del Paese e, in ultimo, l'avanzare del progetto di autonomia differenziata delle Regioni che rischia di smantellare il sistema unitario di istruzione.

Nelle ultime settimane Ministero e Governo parlano di recupero dell'autorità degli insegnanti nella loro funzione pubblica attraverso previsioni normative, come il voto in condotta, in una logica del

¹ J. Dewey e F. Borruso (a cura di), *Scienza e società*, Edizioni Conoscenza, Roma 2018.

‘punire per adattare’ e non, invece, di emancipazione dei soggetti intervenendo sugli aspetti strutturali e pedagogici del fare scuola a partire da un’adeguata formazione iniziale e in servizio degli insegnanti.

Di fronte a tutto questo torna quanto mai attuale l’invito di Ciari agli insegnanti a farsi intellettuali della scuola; a cogliere quello che si muove nel Paese e nelle sue politiche avendo chiara la responsabilità pedagogica che impegna chi si occupa, in modo diretto e indiretto, di educazione e scuola. Fare delle istituzioni educative e scolastiche lo strumento primo di democrazia; mettere al centro delle politiche scolastiche e formative il soggetto, la liberazione della sua intelligenza e l’affermazione dei suoi diritti sanciti dalla Convenzione ONU; promuovere la partecipazione di tutti nell’impresa dell’educare dovrebbero essere gli obiettivi prioritari dell’intera società.

Tornare alle origini, ripercorrere il pensiero e l’opera di Ciari, aiuta a vedere più chiara la prospettiva politico culturale e pedagogica attraverso cui guardare l’intero sistema educativo e scolastico italiano. Pensando all’organizzazione del sistema scolastico egli affermava:

«Non si tratta di rappezzare o puntellare un vecchio edificio, ma di costruirne uno nuovo, unitario e organico». Un sistema in funzione emancipatrice da 0 a 18 anni, libero dalla subordinazione a interessi economici che attualmente fanno nascere licei made in Italy, riformano i tecnici e i professionali, legano l’orientamento e il destino scolastico delle persone alle esigenze del mercato del lavoro.

Di fronte agli scenari presenti, per noi educatori e insegnanti vivere la didattica come atto politico, così come assumere l’impegno concreto a porsi in dialogo con le famiglie, gli studenti, le amministrazioni locali e le formazioni sociali, è sostanziare un progetto educativo volto alla ricostruzione del rapporto individuo-mondo come condizione fondamentale del senso di società che fonda una democrazia.

Secondo una felice espressione di Andrea Canevaro ogni insegnante deve saper operare «un collegamento tra terra e cielo». Bruno Ciari nella sua breve vita si era dato questo compito e lo ha concretizzato: nella terra ha visto il presente, in una forma del tutto storicizzata, con sguardo critico, riflessivo, impegnato; nel cielo ha visto il futuro, il possibile, il non-ancora.

Collegare il presente al futuro richiede una passione trasformatrice, che Ciari ha saputo bene incarnare da insegnante, da dirigente dei servizi educativi, da politico, mantenendo su un piano di grande coerenza e generatività pensiero politico e pedagogico, ideali e prassi.

Scrivere di lui, ripercorrere il suo pensiero, attualizzare le sue proposte in relazione alle domande e ai bisogni dell'oggi, è un ritorno alle origini, ma privo di retrotopia. Ci aiuta a evitare il rischio di restare schiacciati sulla sola dimensione del presente, nella convinzione che un presente senza radici non costruisce il futuro.

Il suo progetto di educazione democratica è un cantiere aperto per un “non-ancora”, che sta a noi rendere possibile.

Parte prima

Origini e futuro

Bruno Ciari e la scuola democratica

Massimo Baldacci

Bruno Ciari appartiene alla generazione che ha fatto la Resistenza, e ne ha respirato a pieni polmoni gli ideali di libertà e di giustizia, di uguaglianza e di solidarietà. Diventato maestro di scuola elementare a Certaldo, in un primo tempo cerca di proporre direttamente tali valori nel suo insegnamento, ma si accorge ben presto che questa strada è impraticabile. Affinché i valori possano innervare concretamente la vita scolastica, occorre una mediazione pedagogica. Da qui il suo avvicinamento alla pedagogia di Freinet e al Movimento di cooperazione educativa (allora Cooperativa della tipografia a scuola). Una delle sue intuizioni fondamentali è che le tecniche freinetiane non sono mezzi neutrali, non mettono capo a un mero tecnicismo. Come poi scriverà in apertura al suo volume *Le nuove tecniche didattiche* (1961), le tecniche educative sono espressione di valori che ne rappresentano il senso, e – grazie alla consapevolezza di questo senso da parte del maestro – costituiscono il modo con cui tali valori divengono esperienza vissuta, e foggiano così gli abiti morali e intellettuali degli scolari.

Il MCE rappresenta un movimento d'avanguardia, ma nell'Italia pedagogica degli anni Cinquanta è minoritario. L'egemonia democristiana sul Paese e sulla scuola favorisce il predominio pedagogico dello spiritualismo cattolico, e un clima educativo imbevuto di conformismo sociale e culturale.

Le cose iniziano a cambiare dopo il 1955. In quell'anno, Mario Alicata – in qualità di responsabile della Commissione scuola e cultura del Partito comunista italiano – espone al Comitato centrale del partito una relazione nella quale indica la necessità di un impegno politico per la scuola. In tale sede, il dirigente comunista indica anche la necessità di combattere non solo le posizioni scolastiche conservatrici, ma anche quelle tecniciste che limitano il cambiamento scolastico alle questioni meramente metodologiche. Ha però parole

di apprezzamento per l'opera svolta tenacemente da G. Tamagnini, tra i fondatori nel 1951 del MCE. Tuttavia, il problema del rapporto tra marxismo ed attivismo è stato posto sul tappeto, e sarà una costante del dibattito a sinistra. Nello stesso anno prende il via la rivista del Pci «Riforma della scuola», alla quale Ciari – che aderisce al partito comunista – collabora attivamente con vari articoli, parte dei quali confluiranno nel volume *Le nuove tecniche didattiche*.

Con l'impegno scolastico dei comunisti, si delinea la geografia delle pedagogie di schieramento (dette così perché innervate da precisi orientamenti ideologici) del nostro Paese: la pedagogia cattolica, di orientamento spiritualista e neotomista, di fatto egemone nella scuola; quella laica (liberalsocialista), che individua nel pensiero di Dewey il proprio riferimento culturale; e quella marxista, che si ispira prevalentemente alle posizioni di Gramsci. L'opposizione pedagogica al predominio cattolico si presenta così indebolita dalla divisione tra laici e marxisti. Una divisione che si acuisce nel tornante del passaggio agli anni Sessanta, con l'avvento della prospettiva del Centrosinistra, che vede il coinvolgimento del Psi nell'area di governo, criticato dal Pci. Il dibattito a sinistra si sposta sull'alternativa tra *riforme correttive* – volte a rimediare alle storture dello sviluppo capitalistico – e *riforme di struttura*, concepite come tappe intermedie verso la realizzazione del socialismo. Di fatto, il riformismo dei governi di Centrosinistra resterà debole e contraddittorio, e sarà sempre osteggiato dai settori conservatori della DC. Tuttavia, in campo scolastico darà due importanti frutti: l'unificazione della scuola media nel 1962, la realizzazione della scuola materna statale nel 1968. Pur con i loro limiti, si tratta delle sole riforme di struttura in campo scolastico nell'età della Repubblica.

In questa situazione – caratterizzata dalla radicalizzazione delle posizioni – Ciari viene a trovarsi a cavaliere tra le diverse prospettive progressiste: è uno dei principali esponenti di un movimento pedagogico ispirato all'attivismo di Freinet, ma aderisce al comunismo e al marxismo; ha assorbito la lezione di Dewey, ma Gramsci è un suo ineludibile riferimento. Così, si trova a dover condurre una battaglia su due fronti, e a sostenere una prospettiva dialogica.

Rispetto alla polemica dei marxisti verso l'attivismo, da essi essenzialmente ricondotta al problema del primato dei contenuti culturali, anziché delle metodologie didattiche, Ciari combatte su entrambi i lati. Da una parte sostiene la necessità di superare le forme di spon-

taneismo su cui è attardato parte dell'attivismo, dall'altro ricorda ai marxisti che enfatizzare in maniera isolata la questione dei contenuti rischia di legittimare il tradizionale dogmatismo scolastico. Occorre, cioè, una prospettiva capace di evitare impostazioni unilaterali e di portare invece a sintesi la problematica dei contenuti culturali e quella dei metodi d'insegnamento. In contropunto a tale problematica, si può cogliere anche l'esigenza di evitare una sterile contrapposizione tra il pensiero di Dewey e quello di Gramsci, cercando anche rispetto a tale questione un "dialogo costruttivo".

Queste posizioni di Ciari – improntate a un atteggiamento critico e razionale al tempo stesso – sono tra le più avanzate del periodo, sia a livello teorico che a quello dell'opportunità storica.

Come si diceva, con gli anni Sessanta, col Centrosinistra, con l'apogeo e l'inizio del declino del *miracolo economico*, nel dibattito pedagogico emerge compiutamente il rapporto tra la formazione scolastica e la democratizzazione della società italiana. Ciari ha chiaro come pochi questo rapporto, e ciò probabilmente proprio grazie al doppio riferimento Dewey-Gramsci, entrambi diversamente preziosi per concepirne la struttura.

L'esperienza che gli consente di raggiungere la maturità delle proprie posizioni pedagogiche è quella di direttore delle scuole materne del comune di Bologna, a cui è chiamato nel 1965-66.

Il comune felsineo è amministrato dalle forze di sinistra, guidate dal sindaco comunista Dozza, profondamente amato dalla città, che cederà il timone a Fanti nel 1966. Col *miracolo economico*, l'intera Emilia ha subito profondi mutamenti sociali: gli occupati nell'agricoltura sono nettamente scemati ed è cresciuto un tessuto di piccole e medie industrie; parallelamente è aumentato il lavoro femminile, favorendo la tendenza all'emancipazione delle donne. In questo quadro, il comune di Bologna rappresenta un laboratorio di progresso sociale per la regione e per l'intera penisola. L'impegno dell'amministrazione si estende in più direzioni: da un lato inizia una politica di facilitazioni e sostegni alle imprese allo scopo di favorire il processo d'industrializzazione; dall'altro istituisce fin dal 1960 dei Consigli di quartiere, per incoraggiare la democrazia dal basso e la gestione comunitaria della vita cittadina; dall'altro ancora promuove la realizzazione di un'ampia rete di servizi sociali, tra cui dal 1961 le scuole materne comunali. Questa politica – di marca riformista – non è priva di conflitti interni circa le priorità degli investimenti tra i sostenitori del

sostegno allo sviluppo economico e quelli dell'espansione dei servizi sociali. Ma nell'insieme la marcia procede in entrambe le direzioni, e con il prevalere dell'area che fa capo ad Amendola nel Congresso del Pci del 1966, l'orientamento riformista del partito si consolida.

Rispetto alle scuole materne comunali, se inizialmente la molla è legata alla crescita del lavoro femminile (la percentuale dei frequentanti è del 30%, più o meno equivalente a quella dell'occupazione femminile), presto l'amministrazione e l'utenza maturano la consapevolezza della rilevanza di questo servizio per garantire a tutti i bambini un pieno sviluppo personale. Si arriva così alla chiamata di Ciari in qualità di direttore delle scuole comunali.

A Bologna Ciari mette a fuoco un insieme di idee e di orientamenti pratici atti a realizzare una vera democratizzazione della scuola, promovendone al tempo stesso la concreta sperimentazione. Una sperimentazione che retroagisce sul sistema delle idee nel senso di una loro costante rielaborazione e approfondimento. Il raccordo fra teoria pedagogica e prassi educativa che innerva questo processo ha pochi termini di paragone nel nostro Paese. Ciari è uno dei pochi che non si è limitato a teorizzare astrattamente tale raccordo, ma lo ha fattivamente praticato.

Qui posso solo accennare ad alcune delle idee fondamentali che il pedagogista di Certaldo sperimenta nel lustro 1965-1970. Idee quali: 1) la gestione democratica della scuola; 2) il pieno sviluppo intellettuale e morale di tutti i bambini; 3) il modello a nuovo indirizzo della scuola dell'infanzia; 4) il modello della scuola a tempo pieno; 5) l'apertura dialettica della scuola alla società. Idee che disegnano un patrimonio pedagogico tra i più grandi del nostro Paese. Vediamole almeno in modo sommario.

1. A Bologna – in forza dell'esperienza dei Consigli di quartiere – è già in atto il tentativo di promuovere una partecipazione sociale ai servizi educativi. I punti fondamentali di tale tentativo sono il “Febbraio pedagogico” e i “Comitati genitori-insegnanti”. Il “Febbraio” è una sorta di congresso annuale sui problemi e le prospettive della scuola dell'infanzia, a cui aderiscono gli insegnanti, l'università, le famiglie e le varie forze sociali. I “Comitati” sono gli organi di gestione sociale delle scuole, entro i quali genitori e insegnanti si occupano delle concrete questioni dei servizi educativi. Ciari innesta in tale esperienza le concezioni che aveva precedentemente maturato. In

particolare, egli riesce a far passare la concezione secondo cui l'educazione dei futuri cittadini rappresenta una questione che riguarda l'intera società. Pertanto, la scuola deve vedere il coinvolgimento di tutte le espressioni della società civile. Così, nel 1967 i "Comitati genitori-insegnanti" vengono trasformati nei "Comitati scuola-società". In questo modo, da un quadro chiuso nel rapporto scuola-famiglia, sia passa a una cornice caratterizzata dal più ampio respiro sociale. Vi è un eco deweyano di questo cambiamento (si pensi al volume *Scuola e società*), ma le sue linee concrete sono originali. I *Decreti delegati* del 1974 trovano qui la loro fonte, ma ne rappresentano soltanto un pallido riflesso.

2. La democratizzazione del Paese e la realizzazione del dettato costituzionale, che prefigura il pieno sviluppo umano di ogni persona-cittadino, richiedono secondo Ciari una diversa filosofia dell'istruzione. Non una scuola classista, basata su una selezione che discrimina duramente i soggetti di estrazione proletaria, bensì una scuola che mira a garantire a ogni bambino – indipendentemente dalla sua origine sociale – la piena crescita intellettuale e morale, l'adeguata padronanza dei saperi fondamentali, e la liberazione dell'intelligenza e dello spirito critico.

La realizzazione di questo scopo socio-pedagogico si scontra con un problema cruciale: la diseguaglianza dei livelli culturali e intellettuali iniziali, determinata dal condizionamento dei diversi ambienti sociali. Il compito della scuola diviene allora quello di ripianare questi dislivelli, o almeno di ridurli sensibilmente, in modo che non divengano un fattore di diseguaglianza umana e sociale, e tutti possano diventare cittadini a pieno titolo. A questo proposito, si può rilevare una consonanza d'ispirazione tra Ciari e don Milani, ma i loro orientamenti concreti sono sensibilmente diversi. Mentre don Milani si concentra essenzialmente sugli adolescenti, per realizzare il proprio disegno egualitario Ciari concepisce un modello a nuovo indirizzo di scuola dell'infanzia e una scuola di base a tempo pieno. Senza dubbio un orientamento pedagogico maggiormente strategico.

3. Il compito di ripianare i dislivelli culturali prodotti dai condizionamenti sociali viene affidato in primo luogo alla scuola dell'infanzia. A questo proposito occorre andare oltre le forme consolidate della scuola materna italiana. Queste, infatti, dopo che la Montessori

abbandonò l'Italia per i dissensi col regime fascista, si sono ispirate prevalentemente al modello agazziano, legittimato prima da Giuseppe Lombardo Radice e poi dalla pedagogia cattolica (e da Aldo Agazzi, in particolare), per la sua inclinazione affettivo-estetica che lo rende affine con lo spiritualismo, e la sua continuità con l'educazione domestica della madre. Senza disconoscere alcuni meriti del modello agazziano, per promuovere una crescita intellettuale di tutti i bambini, Ciari vede necessario il concorso del modello montessoriano, che dà risalto alla dimensione cognitiva dello sviluppo infantile. Come scriverà nel 1967, vi è pertanto la *Necessità di un nuovo indirizzo* per la scuola d'infanzia, capace di integrare il metodo dell'Agazzi e quello della Montessori. In questo modo è possibile promuovere lo sviluppo completo della personalità del bambino, garantendo però la massima attenzione allo sviluppo intellettuale (anche al di là delle forme che questo assume nella Montessori), che troppo spesso viene trascurato, lasciando così agire indisturbati i condizionamenti sociali. Il nuovo indirizzo ha però un ulteriore presupposto. Occorre anche che la scuola d'infanzia superi uno stile di lavoro improntato all'estemporaneità e alla casualità, per adottare invece chiare linee programmatiche. In altre parole, la crescita intellettuale deve essere sollecitata in modo intenzionale, secondo precise direzioni di sviluppo. Non si tratta di accelerare lo sviluppo cognitivo, ma di assicurarlo pienamente a tutti i bambini. La scuola d'infanzia come scuola del curriculum, intesa come percorso educativo intenzionale, trova qui la propria matrice pedagogica.

4. La scuola d'infanzia è dunque il primo tassello di un percorso formativo intitolato al pieno sviluppo intellettuale e morale di tutti i bambini. Un tassello necessario, perché occorre affrontare il più precocemente possibile i dislivelli prodotti dai condizionamenti sociali. Tuttavia, non ci si può illudere che la sua azione sia sufficiente. Durante la scuola elementare e la scuola media i condizionamenti sociali continuano a insistere sull'educazione, riproducendo le disuguaglianze. Il meccanismo che ricrea le disparità di opportunità è legato ai diseguali stimoli e aiuti di cui i bambini fruiscono nel tempo extrascolastico in ragione dei diversi livelli sociali e culturali delle loro famiglie. Una scuola circoscritta alle ore del mattino abbandona i bambini ai condizionamenti dei loro ambienti nelle ore pomeridiane. E così lascia risorgere le disuguaglianze. Soltanto una scuola di base (ele-

mentare e media) a *tempo pieno* può ridurre l'effetto dei differenziali di stimolazione socio-familiare. La giornata scolastica lunga permette infatti una più ricca e continua stimolazione culturale per tutti i bambini. Ma non si tratta soltanto di un salto quantitativo. La maggiore disponibilità di tempo-scuola permette anche una più articolata attività educativa nel quadro di una concezione unitaria della giornata scolastica. In questo modo, viene superata la gerarchizzazione tra le attività del mattino e quelle del pomeriggio, che ha costituito il limite del doposcuola. Oltre alle attività di insegnamento collettivo, vi deve essere spazio per quelle *individualizzate* (mirate a colmare le lacune che emergono nel corso del processo d'apprendimento), quelle di *ricerca* (volte a coltivare l'intelligenza) e quelle *espressive* (che permettono una più ampia espansione della personalità). E tali diverse tipologie di attività devono essere distribuite in modo equilibrato lungo tutta la giornata, evitandone la gerarchizzazione.

5. La connessione tra una scuola d'infanzia a nuovo indirizzo e una scuola di base a tempo pieno definisce un modello formativo capace di incidere fattivamente sui dislivelli culturali prodotti dai condizionamenti sociali, realizzando così l'ideale di una scuola democratica. Tuttavia, non si deve pensare che il tempo pieno implichi l'autosufficienza dell'istituzione scolastica, la sua autarchia formativa rispetto alla società. Al contrario, l'allungamento del tempo scuola va realizzato nel quadro di un'apertura della scuola al territorio, e rappresenta proprio un presupposto di tale apertura in forza della maggiore disponibilità oraria che crea. In questa concezione di *scuola aperta* gioca probabilmente l'idea freinetiana secondo cui è il contatto diretto con l'ambiente naturale e sociale a vivificare le attività che si svolgono a scuola. L'ambiente diventa oggetto di conoscenza diretta e di ricerca, tanto nei suoi aspetti naturali che sociali. In questo modo i saperi scolastici, dalle scienze naturali fino all'educazione civica si nutrono anche di esperienze di prima mano. L'apertura della scuola alla società non implica però una sua continuità con essa o – tanto meno – una sua dipendenza rispetto ad essa, nemmeno verso l'ambiente familiare. A questo proposito, Ciari formula l'idea che la scuola – fin da quella d'infanzia – deve porsi piuttosto in un rapporto di *alternativa dialettica* rispetto all'ambiente sociale (e familiare, in primo luogo). Così, egli critica le concezioni di una continuità tra l'educazione scolastica e quella domestica, come avviene nel modello agazziano. La scuola

deve essere caratterizzata da una propria autonomia pedagogica, che le permette di promuovere una consapevolezza critica della società.

La precoce scomparsa ha impedito a Ciari di portare a sistema queste idee, che tuttavia non rappresentano intuizioni slegate. Tra di esse corrono relazioni facilmente ricostruibili, che mostrano l'unitarietà dell'ispirazione del maestro di Certaldo. Il suo lascito pedagogico continua a rappresentare un faro in grado di illuminare il cammino di una scuola democratica. Un cammino ancora oggi incompiuto, ma non fallito – come vorrebbero alcuni. Un cammino ancora aperto, lungo il quale Ciari continua a marciare con noi.

Lavorare nella responsabilità
L'interculturalità fra ispirazione e nuovi orizzonti
Diana Cesarin, Francesco Maria Salimbeni

«Anche se l'importanza della nostra azione, dunque, ci sembra piccola, e grandi e schiaccianti ci appaiono i fattori antieducativi che dominano la nostra società, dobbiamo ricordarci che i nostri sforzi non sono isolati. Essi si collegano a quelli di tutti gli uomini e donne di buona volontà che spingono faticosamente avanti la ruota della storia. E la ruota cammina».

Ciari, 2012, p. 239

Rileggere le parole di Bruno Ciari con la prospettiva dell'oggi significa innanzitutto essere consapevoli di quale ruolo e funzione avessero per lui l'educazione e la scuola, i valori democratici e laici che l'hanno fondata e le lotte politiche necessarie per difenderla e trasformarla.

Ciari, maestro del *fare*, lavorava per una scuola organica, permeabile alla società e ai cambiamenti del proprio tempo, generativa e non neutra, perché cosciente dei grandi limiti e delle diseguaglianze che la allontanano dalla sua funzione democratica, così ben definita dalla Costituzione.

Sapeva bene che quello che si presentava ai suoi occhi era un sistema autoreferenziale, il cui obiettivo era la conservazione piuttosto che la trasformazione delle strutture egemoniche del potere. La sua lotta principale, nel bellissimo concerto delle piccole *rivoluzioni silenziose* di quegli anni, è stata quella di riconoscere e analizzare la realtà dell'esclusione, smascherarla e offrire strumenti concreti per costruire insieme fra i diversi soggetti consapevolezza, responsabilità e cambiamento all'interno delle classi scolastiche e nei territori, per dare così voce e protagonismo ai bambini e alle bambine che ne facevano parte, per promuovere la loro emancipazione, l'esercizio attivo della cittadinanza, la liberazione.

Certo molte cose sono cambiate. Ad esempio Ciari usava il maschile neutro, il bagaglio culturale di provenienza dei *fanciulli* era da lui visto come insieme di credenze magiche e pratiche folkloristiche:

onestà intellettuale e deontologia professionale impongono oggi a chiunque svolga un lavoro intellettuale, come quello dell'insegnante, di confrontarsi con la riflessione di genere sul linguaggio, con un aggiornato concetto antropologico di cultura, con il pensiero della complessità, con l'urgenza di una visione ecologica articolata e cogente, ma tutto questo è venuto dopo.

L'esclusione non avveniva e non avviene solo per l'incapacità di riconoscere tutti i soggetti come voci e interpreti di una cultura, ma anche per l'inconsapevolezza di riconoscere la scuola stessa come un soggetto culturale, connotato nei suoi funzionamenti e perfino nella sua materialità. Un certo modo di far scuola portava e porta infatti i bambini e le bambine non a elaborare cultura e conoscenza, ma a rispondere, come *macchine banali*, in base a ciò che l'insegnante si aspetta e reputa giusto. Rimane attuale dell'elaborazione di Ciari l'obbligo morale e politico di riconoscere la realtà dell'esclusione, di analizzarla, di riconoscerne le cause. Ciari ne individuò alcune che meritano di essere considerate attualizzandole e contestualizzandole: le condizioni sociali del fanciullo, l'esclusione delle diverse culture all'interno della scuola, la cultura di cui l'insegnante è trasmettitore, e il voto.

Se guardiamo all'attualità della scuola e della società di questo Paese risulta drammaticamente evidente che, seppur molto sia stato fatto, tuttavia permangono e addirittura si approfondiscono gravi limiti nell'attuazione del dettato costituzionale che chiama la Repubblica a *rimuovere gli ostacoli*, limiti che la pandemia ha aggravato. Si pensi in particolare ai minori e alle famiglie di cittadinanza non italiana per i quali numerose ricerche riscontrano: povertà in aumento, ridotta frequenza alla scuola dell'infanzia, abbandoni, difficoltà nel proseguimento e nel completamento degli studi, ritardo scolastico, orientamento fortemente prevalente al comparto tecnico professionale nella scelta della scuola secondaria di secondo grado, percentuale maggiore di giovani che non studiano e non lavorano; rileva anche il fenomeno dell'allontanamento dei figli di famiglie italiane dalle scuole con percentuali significative di alunni provenienti da contesti migratori (Ranci, Pacchi, 2017). I ragazzi e le ragazze provenienti da tali contesti finiscono così con l'essere trattati come diversi da una scuola, incapace di valorizzare le diversità, e anche come *disuguali*, poiché la medesima scuola non riesce ad agire per il superamento delle disuguaglianze, anzi semmai rischia di ampliarle.¹

¹ Ministero dell'Istruzione, *Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l'integrazio-*

La dimensione interculturale che ci piace proporre da un lato guarda specificamente agli alunni provenienti da contesti migratori per promuovere diritto all'istruzione, facilitazione dell'accesso alla scuola e ai servizi educativi e apprendimento linguistico; dall'altro guarda a tutti e a tutte, in ottica universale per promuovere cittadinanza, rispetto reciproco, valorizzazione della diversità linguistico-culturale, curricula aperti alla conoscenza dei contributi di realtà storiche differenti da quelle europee e occidentali e rielaborati in chiave, appunto, interculturale.

Nel documento *Orientamenti interculturali* si richiama l'attenzione sul fatto che «permane nella scuola italiana l'abitudine a riproporre contenuti curriculari poco aperti alla dimensione globale [...] che coesistono talvolta con interpretazioni riduttive e parziali dell'educazione interculturale».²

La scuola di Ciari invita noi insegnanti a costruire uno spazio e un tempo dove prendersi cura di certe cose del mondo sacrificate all'inconsapevolezza del proprio ruolo politico per imparare invece l'arte dello stare insieme, del fare insieme comunità.

La pedagogia popolare non può esistere senza comunità, né senza interrogarsi sulla connotazione culturale della scuola e dei suoi funzionamenti, senza una fortissima assunzione di responsabilità nell'esercitare il ruolo docente e senza consapevolezza delle trasformazioni sociali e antropologico-culturali poiché le prime definiscono e ridefiniscono che cos'è *popolo* e le seconde definiscono e ridefiniscono soggetti e identità culturali.

Tecniche e valori

«Le nostre tecniche non possono, non vogliono costituire uno strumento neutro. Esse, vogliamo ripeterlo, non servono ai valori, ma sono i valori stessi in quanto si fanno azione e vita vissuta».

Ciari, 2012, p. 130

Pensare nella responsabilità del proprio agire quotidiano è una scelta non neutra, è la coscienza che senza posizionarsi rispetto ai propri privilegi non c'è possibilità di relazione educativa. Bruno Cia-

ne di alunne e alunni provenienti da contesti migratori, 23 marzo 2023, p. 15 <https://www.miur.gov.it/web/miur-usr-toscana/-/-orientamenti-interculturali-idee-e-proposte-per-l-integrazione-di-alunne-e-alunni-provenienti-da-contesti-migratori-pubblicazione-documento-ministeri>

² Ibidem.

ri lo aveva capito bene quando ribadiva che le tecniche non sono nient'altro che valori che trovano corpo per un agire trasformativo nel mondo. In assenza di quella scelta etica e morale a sostenere le tecniche, presto nasce la stanchezza e la frustrazione con cui tante volte convive chi opera nella quotidianità della scuola.

Oggi nella frenesia della vita scolastica, immersa in una sorta di stato di emergenza permanente, i docenti vivono spesso una condizione di solitudine, sembra a volte che non vi siano proprio luoghi e momenti collegiali, cooperativi, dedicati a riflettere insieme tra docenti sull'esperienza realizzata, a progettarla e riprogettarla. Sorge così una richiesta diffusa, ansiosa e costante di tecniche e strumenti concreti che possano sostenere e rafforzare il fare scuola, ma sorge spontanea una domanda: sono quelle tecniche dei valori che prendono corpo, come diceva Ciari? Sono accompagnate da un posizionarsi non neutro? Sono sostenute da una visione elaborata collettivamente?

Perché senza una visione, un posizionarsi e un lavoro quotidiano di consapevolezza e confronto sull'agire collettivo e individuale le tecniche si trasformano in strumenti di assimilazione e omologazione, meccanismi del potere che riproducono ancora una volta l'esclusione e le disuguaglianze presenti nella nostra società.

Sono domande che in questi anni di forti cambiamenti mondiali il Movimento di Cooperazione Educativa dovrebbe porsi per poter così orientare, accompagnare e sostenere processi di ricerca e formazione che aprano nuovi cammini per i e le docenti, per le scuole e le loro comunità multiculturali.

Il gruppo nazionale di Antropologia Culturale (Falteri, 1979) prima, e la Scuola Interculturale di Formazione³ poi, sono stati all'interno del MCE promotori di una profonda ricerca sul valore d'uso del concetto antropologico di cultura; sui valori dell'incontro e della valorizzazione delle diversità per contribuire allo sviluppo di identità individuali e collettive aperte, plurali e in divenire; sui modi, sui contenuti, sui temi e sulle tecniche di mediazione che consentono a questi valori di farsi corpo ed esperienza; su processi di insegnamento/apprendimento fondati sull'ascolto, l'osservazione, il dialogo e la narrazione; sulla co-costruzione di nuovi significati e ritualità condivise; sulla valorizzazione delle lingue madri e del plurilinguismo; sul fare insieme del laboratorio; sull'uso e l'esplorazione di molteplici

³ *Per riconoscersi in una umanità comune*, a cura della Scuola Interculturale di Formazione, 2021. Link <https://www.youtube.com/watch?v=MHfxn0mkVY> (ultima consultazione 18/01/2024).

linguaggi artistici ed espressivi; sul teatro, la musica e il canto; con attenta cura della responsabilità che rivestiamo come protagonisti della scuola e del nostro ruolo di mediatori/mediatrici e costruttori/costruttrici di ponti e di nuova cultura: intercultura, appunto.

Costruire insieme cose a cui dare gli stessi nomi

«Costruire insieme cose a cui dare gli stessi nomi» è un'espressione di Andrea Canevaro, pedagogista a noi assai caro, sempre molto attento al linguaggio e impegnato a disambiguarlo. Espressione che descrive in modo essenziale ed efficace un *fare interculturale* o un *Lavorare per l'intercultura* (Brodetti, Conte, 2012). L'interculturalità ha bisogno del fare insieme, del condividere attivamente un processo, nella gradualità e nella concretezza, in un contesto che consenta a ciascuno/a di essere pertinente, ovvero in grado di offrire un contributo all'oggetto che insieme si va costruendo. È così che l'identità individuale può essere riconosciuta ed evolvere. Ogni persona viene accolta, riconosciuta e rispettata non solo perché è parte di un mondo, di una comunità, di un contesto originari, situati altrove e in un altro tempo, bensì in quanto fa parte, nel qui e ora, di un processo collettivo in un contesto intenzionalmente orientato all'interculturalità⁴, nel quale si condividono esperienze e si producono *cose* che possono poi essere raccontate, perché alle cose è possibile dare nomi che parlano di significati condivisi.

Quando arrivano a scuola, nella scuola di qualsivoglia grado, perfino al nido d'infanzia, le persone, bambine, bambini, ragazzi, ragazze, neonati compresi, non sono delle *tabulae rasae*. Ognuna, ognuno di loro ha già un corpus di esperienze, di vissuti; ha già incamerato,

⁴ «Fulvia Antonelli, antropologa e coordinatrice della Scuola delle Donne del Pilastro: «Penso che una cosa che dobbiamo ricordare bene, diciamo quando facciamo intercultura dentro la scuola, è che i giovani e la cultura giovanile che loro costruiscono è diversa da quella dei loro genitori. Della cultura e della identità dei genitori, i giovani di seconda generazione portano con sé ricordi, brani, pezzi. Un qualcosa di frammentato che alla fine diventa inenarrabile. La cultura che loro vanno elaborando è diversa, ha dentro di sé anche una opposizione generazionale. I giovani di seconda generazione sono creatori di produzioni culturali, per esempio costruiscono un proprio slang, una lingua che viene dai margini, dai dialetti, dalle culture di strada, dalle periferie. E sono produttori di sottoculture che sono cultura. Pensiamo alla musica, il campo dove oggi tutto questo è più visibile. È questo loro costruirsi slang è fondamentale per esprimere il conflitto, come una lingua di soggettivazione. Perché attraverso il conflitto possono differenziarsi dalle famiglie. Noi, come insegnanti, ci troveremo a vivere questo conflitto, soprattutto se i ragazzi sono adolescenti ed è importante ascoltare quello che ci vogliono raccontare e mostrare. Forse attraverso queste tracce potremmo incontrarli più intimamente» Cesarin D. e Salimbeni F., *Tessere per l'intercultura*, in «Cooperazione Educativa» n. 4 2022: *Pace e guerra*, Erickson, p. 37.

fin dalla vita prenatale, i contenuti culturali di cui sono impregnati i corpi; ha respirato i modelli culturali che orientano le cure primarie e le relazioni parentali; ha avuto incontri e esperienze; ha elaborato rappresentazioni mentali; ha sviluppato criteri di orientamento, di valutazione, di comportamento nella e della realtà.

Se la scuola non è consapevole di questo, se non è capace di riconoscerlo, soprattutto se non sa accoglierlo e partire da lì, se non sa valorizzarlo e metterlo in relazione con il portato degli altri, delle altre e con il corpus formalizzato della *cultura scolastica*, semplicemente non potrà che produrre esclusione, senso di estraneità, discriminazione, e nel migliore dei casi omologazione passiva e mortificante.

In Italia le scuole sono frequentate da centinaia di migliaia di alunni e studenti con background migratorio con decine e decine di diverse origini nazionali e culturali. È ovvio quindi che il riconoscimento e la valorizzazione delle diversità culturali che proponiamo ha come condizione le competenze dei docenti, ma non può comportare che ogni singolo docente abbia una enciclopedica conoscenza etnologica. Sarebbe impossibile e quasi aberrante perché la soggettività degli alunni con background migratorio non può essere ascritta tout court alle origini dei genitori, ma essa si sviluppa nel qui e ora, nel tessuto di relazioni in cui vivono e nell'insieme delle condizioni di vita.

Afferma Marianella Sclavi che la cultura è parte di ognuno di noi e ognuno di noi è parte di una cultura (Sclavi, 2003). Tuttavia, gli incontri, sempre, avvengono fra persone e non fra culture.

Incontro e conflitto

Che cosa significa, allora, nel concreto, una scuola accogliente, che riconosce e valorizza le diversità, se le diversità sono così tante da sfuggire alla possibilità di una conoscenza specifica e se comunque occorre guardare alle singole persone, ad ognuna, ognuno di loro come a un caso particolare? È un compito impossibile? Certo che no. Si tratta piuttosto di essere consapevoli. Di sapere che le diversità ci sono e di imparare a riconoscerle. Marianella Sclavi, magistralmente, insegna come accorgersi dei momenti di incontro/scontro tra cornici culturali diverse e come farne delle occasioni per conoscere mondi diversi. Si può infatti imparare a cogliere i segnali di un incontro/scontro tra riferimenti culturali. Quando questo avviene, infatti, si producono imbarazzo, malintesi, sensazione di disagio, o anche un effetto comico.

Sclavi indica una strada non semplice, ma molto affascinante. Si tratta di sviluppare la capacità di guardare a se stessi (*autoconsapevo-*

lezza), mentre si guarda all'altro (*ascolto attivo*); di imparare così una *visione binoculare* che guarda a sé e all'effetto che l'incontro suscita in sé, mentre avviene e nel contempo guarda anche all'altro.

Si tratta, ancora, di assumere che l'altro ha ragione, ha *davvero* ragione e che, per capire le sue ragioni, occorre mettersi dal suo punto di vista. Si tratta, insomma, di ascoltare e di dialogare.

Più nella scuola e nei contesti educativi eserciteremo *l'allegria arte della narrazione interculturale* e più si allargherà la dimensione dell'interculturalità.

Ma bisogna imparare a concepire la professionalità docente anche come capacità di istituire contesti educativi come sfondi integratori, contesti nei quali agire consapevolmente mediazione. Mediazione come principio generativo e ispiratore del lavoro nel gruppo nei tre versanti: quello della trama istituzionale (procedure e protocolli di accoglienza; criteri di formazione delle classi; predisposizione di percorsi per l'apprendimento dell'Italiano come lingua 2; una concezione del gruppo come istituzione che riconosce, metabolizza, elabora valori di riferimento, regole e comportamenti); quello della trama relazionale (inclusione, ascolto, rispetto reciproco, pertinenza e valorizzazione di ciascuno e ciascuna); quello della trama narrativa (i contenuti che il gruppo affronta ed elabora: le cose che co-costruisce, lo sforzo di declinare in chiave interculturale i curricula).

Quanto tempo dovrà passare ancora prima che a scuola si impari a guardare ai contenuti attraverso la lente della mediazione culturale: quali sono i temi mediatori? Quale la modalità di affrontarli in chiave interculturale? Come l'orizzonte intenzionale dell'interculturalità interroga le discipline, la stessa metodologia della didattica disciplinare, gli strumenti: i libri, i materiali che a scuola si usano e in generale, come direbbe Ciari, *i modi dell'insegnare*?

Pensiamo alla pedagogia dell'ascolto, caposaldo della pedagogia popolare MCE, quella che, ad esempio, permetteva a Ciari di avvicinare al fare scienza degli scienziati quello che succede in un laboratorio scientifico coordinato da un docente MCE riconoscendo così un grande valore ai contributi individuali come all'insieme dei processi e dei prodotti collettivi. Ebbene, la pedagogia dell'ascolto ha bisogno di rinnovati atteggiamenti, competenze e strumenti per diventare *ascolto e valorizzazione* dei soggetti che abitano i contesti multiculturali e delle dinamiche che in tali contesti si attivano. Ma ciò richiede appunto consapevolezza e acquisizione di competenze e interroga fortemente tutti i segmenti e le dimensioni della formazione dei docenti.

Reincantare il mondo: ricerca-azione e comunità di dialogo

«Per costruire un'alternativa al capitalismo dobbiamo reincantare il mondo, reimmaginare saperi e potenzialità umane distrutti dalla razionalizzazione del lavoro, come ponte verso una società dove i rapporti con gli altri e la natura sono una delle maggiori fonti della nostra ricchezza».

Federici, 2018, p. 209

Iniziare a riflettere sulla propria pratica docente e interrogarsi su che tipo di azioni si stanno compiendo ogni giorno nelle proprie classi è il primo passo per reincantare il mondo. Una grande assente nella scuola oggi è la parola generativa, quella che nasce dal confronto intimo, dal mettersi in gioco e dal fare insieme all'altro, per costruire un sapere significativo consensuale, che nasce dall'ascolto delle esperienze e conoscenze pregresse di tutti i soggetti coinvolti e costruisce insieme le basi per quelle future attraverso un attento dialogo e un impegno quotidiano.

«Per poter coesistere gli uomini devono imparare l'arte politica, che è l'arte di gestire con saggezza lo spazio della pluralità» e per farlo, secondo Luigina Mortari, bisogna tornare ad agire con le parole, «imparare a dialogare, esercitare la critica, radicare il pensare nel presente, aver cura delle relazioni e trovare le parole necessarie» (Mortari, 2008, p. 31).

Occuparsi di interculturalità oggi parte da questo: mettere insieme i soggetti a raccontarsi, nel fare permeato da linguaggi e lingue altre, partendo dagli inciampi, dalle difficoltà e dalle situazioni di spiazzamento. Da questo possiamo imparare, cominciando col chiedersi, insieme a coloro che lavorano con gli stessi ragazzi e ragazze: che cosa è successo? Che abbiamo pensato in quel momento e che cosa abbiamo fatto? Siamo riusciti ad agire oppure abbiamo semplicemente reagito mettendo in atto quasi automaticamente e in modo irriflesso, come spesso avviene nelle situazioni di crisi, modalità di uscita dalla difficoltà sperimentate altrove e in altri tempi; modalità che magari nell'oggi razionalmente rifiutiamo perché ci risultano superate o non condivisibili?

Siamo riusciti, e come e quanto, a fare dell'inciampo, dell'errore, del malinteso una occasione per imparare insieme l'uno dall'altro, dall'altra; per curiosare in un altro mondo di riferimenti e di cornici culturali; per mettere a fuoco modalità, categorie e concetti nuovi? Lavorare intenzionalmente l'interculturalità più che dare risposte apre a molte domande che interrogano la complessità e il nostro agi-

re in essa con un nuovo sguardo. È posizionarsi al limite, in quella terra di mezzo dove si attraversa se stessi per aprirsi all'altro e al tempo stesso ci si impegna a co-costruire a piccoli passi significati comuni dentro una grande cornice di ricerca-azione.

Ricerca-azione che parte dalla riflessione cooperativa sulle esperienze, le problematizza, si confronta con il sapere accademico e i saperi altri, ritorna alle pratiche quotidiane e le interroga alla luce dei nuovi orizzonti di senso e poi ricomincia un'altra volta. La ricerca interculturale è una forma attenta di stare sul margine, di posizionarsi e costruire atti e pensieri di resistenza che permettono di realizzare un'apertura radicale, una breccia nell'ordine delle cose e poter così iniziare a reincantare il mondo.

Oggi più che mai sono necessarie nuove consapevolezze, responsabilità e azioni per poter accompagnare e sostenere la scuola democratica nei suoi processi comunitari, perché possa avvenire un reale accordo nel profondo delle convinzioni tra diversi, perché possa crearsi nuovamente fiducia e si possa guarire insieme le ferite del mondo che abitiamo.

Creare fiducia significa scoprire cosa abbiamo in comune, cosa ci separa e ci rende diversi, significa «non cadere in un pregiudizio radicato e ricorrente: quello che fa guardare alle ragazze e ai ragazzi con background migratorio esclusivamente e necessariamente fragili, vulnerabili, deficitari. Non è così» (Ongini in Cesarin e Salimbeni, CE⁵, 2012, p. 36).

Imparare l'arte della mediazione interculturale significa anche operare per la ri-significazione del concetto di cittadinanza, che Luigina Mortari ci consegna, «come pratica che consiste nell'agire insieme alle altre e agli altri per costruire un ambiente di vita in cui ciascuno possa trovare le condizioni per realizzarsi [...] dove le differenze si ridefiniscono incessantemente in un gioco di co-costruzione simbolica continua» (Mortari, 2008, p. 27). Ma questa opzione di fondo comporta scelte e assunzione di responsabilità: è pensabile che la scuola possa davvero funzionare come un laboratorio di cittadinanza se agli stessi ragazzi e ragazze a cui si rivolge viene negata la cittadinanza dalla Repubblica in cui vivono, crescono, studiano?

La mediazione interculturale costringe a misurarsi con contraddizioni e conflitti. Solo qualcuno in malafede, e anche questo purtroppo può accadere, o chi non abbia provato a misurarcisi davvero, cioè con un progetto intenzionale, può ricondurre e ridurre l'intercultura a espressione di un generico *buonismo*. Pensiamo alla stessa parola *insieme*, più volte utilizzata anche in questo testo. È parola che può

⁵ CE per rivista «Cooperazione Educativa».