Roberto Serpieri, Emiliano Grimaldi

Che razza di scuola

Praticare l'educazione interculturale

Sociologia

FrancoAngeli

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati
possono consultare il nostro sito Internet: *www.francoangeli.it* e iscriversi nella home page
al servizio “Informatemi” per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità.

Roberto Serpieri, Emiliano Grimaldi

Che razza di scuola

Praticare l'educazione interculturale

Sociologia

FrancoAngeli

Pubblicazione realizzata nell'ambito del progetto "Che razza di scuola" - finanziato con D.D. 784 del 05/10/2009 dalla Regione Campania, Area Generale di Coordinamento "Assistenza Sociale, Attività Sociali, Sport, Tempo Libero, Spettacolo", Settore Assistenza Sociale, Programmazione e Vigilanza nei Servizi Sociali.

Grafica della copertina: Elena Pellegrini

Copyright © 2013 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

Prefazione, *di* Enrica Amaturo pag. 9

Premessa, *di* Roberto Serpieri » 11

Parte I
Le politiche

1. Verso l'educazione interculturale? *di* Emiliano Grimaldi » 17
1.1. Introduzione. Le politiche educative tra mobilità e crisi del modello liberale » 17
1.2. L'educazione interculturale: discorso pedagogico, politiche europe e processi di ricontestualizzazione » 21
1.3. L'educazione in contesti multiculturali: verso una via italiana all'educazione interculturale? » 41
1.4. Priorità, beneficiari e risultati: le politiche educative e la multiculturalità » 60
1.5. Epilogo. Prospettive di ricerca » 65

Parte II
La ricerca sul campo: i discorsi e i dispositivi

2. La 'rappresentazione' delle scuole: discorsi, contesti, pratiche, *di* Roberto Serpieri » 71
2.1. L'*enactment* come rappresentazione » 71
2.2. La scuola 'pioniera' » 73
2.3. La scuola 'rifugio' » 80
2.4. La scuola 'bene' » 81

3. Tre scuole e le sfide della multiculturalità: un disegno di ricerca qualitativa, *di* Titti Romano pag. 84
3.1. Gli obiettivi e i contesti della ricerca » 84
3.2. Le tecniche di rilevazione » 87
3.3. L'analisi e la restituzione » 88

4. Decostruire i dispositivi dell'educazione interculturale: curriculum, pedagogia e valutazione, *di* Emiliano Grimaldi » 92
4.1. Premessa » 92
4.2. Leggere le diseguaglianze educative su base etnica: l'ipotesi del razzismo istituzionale » 94
4.3. Una strategia di analisi decostruttiva per la scuola come spazio sociale discorsivamente costituito » 97
4.4. Prologo alla decostruzione » 102
4.5. Decostruire il curriculum » 105
4.6. Pratiche pedagogiche e soggettivazione » 120
4.7. Valutazione e performatività » 133
4.8. Conclusioni. Prospettive di ricerca e *intersezionalità* » 146

Parte III
La ricerca sul campo: gli attori

5. Gli insegnanti tra riflessività ed intercultura: etica, emozioni e riconoscimento, *di* Titti Romano » 155
5.1. Gli insegnanti italiani e l'intercultura » 156
5.2. Il comune orizzonte umano per praticare l'intercultura » 158
5.3. Il limiti del *diversity requirement* » 163
5.4. Nota conclusiva. La scuola come non luogo » 168

6. Il 'normale' razzismo a scuola: insicurezza fisica, emotiva e reputazionale, *di* Titti Romano » 168
6.1. Le pratiche interculturali: oltre il deficit linguistico? » 169
6.2. Il 'normale' razzismo » 173
6.3. I 'picchi' di razzismo » 175
6.4. La libera circolazione delle emozioni e dei doni » 178
6.5. L'assenza di riflessività istituzionale e relazionale » 179
6.6. Conclusioni: i *non luoghi* e la trappola del multiculturalismo » 181

7. Leadership al femminile: affrontare gli 'svantaggi', *di* Emanuela Spanò pag. 183
7.1. Donne e leader: quale "modo" di riflessività? » 184
7.2. Nota conclusiva: leader 'riflessive' » 196

Parte IV
La ricerca sul campo: le scuole

8. La scuola Bovio-Colletta, *di* Eleonora De Torres » 201
8.1. Il contesto: la municipalità e la presenza straniera » 201
8.2. La scuola » 205
8.3. Le pratiche » 211
8.4. Le rappresentazioni » 219

9. La scuola Ilaria Alpi, *di* Pamela Pilato » 222
9.1. Il contesto: la municipalità e la presenza straniera » 222
9.2. La scuola » 224
9.3. Le pratiche » 235

Post-fazione, *di* Gabriella D'Orso » 263

Bibliografia » 267

Prefazione

di Enrica Amaturo [*]

La scuola italiana attraversa oggi una fase di profonda trasformazione. Negli ultimi dieci anni è divenuta *S-Oggetto* di un progetto composito e non sempre coerente di modernizzazione, che ne ha modificato la governance, il corpo professionale, le pratiche pedagogiche e le procedure di accountability. Allo stesso tempo, la sua struttura istituzionale e le sue finalità educative sono state messe in discussione da profonde trasformazioni del tessuto sociale nel quale la scuola stessa si trova ad operare in qualità di agenzia di socializzazione e di (ri)produzione sociale. Tra queste, una delle più significative riguarda senza dubbio la crescente trasformazione in senso multiculturale della società italiana che, al di là delle pur significative differenze tra le aree territoriali del paese, si configura ormai come un fenomeno di scala nazionale ed in fortissima crescita. La crescente composizione multi-etnica delle platee scolastiche rappresenta oggi una sfida cruciale per la scuola italiana, che sembra chiedere un ripensamento, per certi versi radicale, degli assunti curriculari, pedagogici e valutativi di un sistema scolastico nato per 'costruire gli italiani' e impreparato, in tal senso, a porre la tematizzazione della differenza e dell'alterità al centro del proprio progetto educativo. Un simile ripensamento coinvolge le dimensioni sia della politica che delle politiche, in tensione tra spinte assimilazioniste e neo-conservatrici e scelte ispirate a prospettive democratiche e/o cosmopolite. Implica anche il faticoso tentativo di bilanciare il perseguimento di obiettivi di efficacia ed efficienza del sistema con un'attenzione forte alla dimensione dell'equità. Uno sguardo superficiale alle retoriche istituzionali restituisce, infatti, la raffigurazione di un sistema contraddistinto da una forte e convinta adesione ad un progetto educativo orientato dalla prospettiva interculturale o della *global education* e alla piena integrazione degli a-

[*] Direttore del Dipartimento di Scienze Sociali, Università di Napoli, Federico II.

lunni con cittadinanza non italiana. Eppure, se letto attraverso le lenti dell'equità, l'incrocio tra i dati sugli insuccessi scolastici, i risultati dei test INVALSI e i flussi di iscrizione rivela, invece, uno scenario in cui la scuola italiana agisce come agenzia di riproduzione delle disuguaglianze sociali e distribuzione ineguale delle chance di successo scolastico, contribuendo nei fatti a creare fenomeni di *tracking* o segregazione educativa.

In tal senso, diviene sempre più urgente arricchire il panorama conoscitivo sulla scuola italiana a fronte di queste nuove sfide della multiculturalità, sfide che investono ormai in maniera rilevante anche la scuola napoletana. Scuola napoletana che, peraltro, vede queste sfide aggiungersi a quelle, purtroppo molto note, della povertà, dell'emarginazione della criminalità, ecc., e, in genere, di un tessuto culturale e sociale molto deprivato rispetto ad altre aree metropolitane del Paese. In questo quadro di difficoltà plurime, la produzione di conoscenza come 'bene pubblico' e per il benessere collettivo è sempre più ostacolata dalla carenza di risorse che attanaglia le istituzioni scolastiche e quelle formative in genere come la stessa Università.

Questa ricerca svolta dal Dipartimento di Sociologia (ora Dipartimento di Scienze Sociali) dell'Università Federico II di Napoli ha teso a superare le difficoltà di produzione di basi conoscitive sul fenomeno della scuola multiculturale a Napoli, mettendo in atto una strategia volta, appunto, a superare in un'ottica di partenariato le varie difficoltà di coordinamento istituzionale e di scarsità finanziaria. La ricerca ha visto la sua luce a partire da un progetto che già coinvolgeva in un tavolo interistituzionale tre scuole napoletane, l'Ufficio Scolastico Regionale, la Prefettura di Napoli, associazioni di immigrati e lo stesso Dipartimento. Si è poi potuto evolvere nella forma di una *ricerca partecipata* tra ricercatori, operatori tutti del mondo della scuola e rappresentanti dei genitori e degli immigrati e, non da ultimi, degli stessi studenti, grazie ad un finanziamento della Regione Campania. Nel 2009, infatti, l'Assessorato alle Politiche Sociali della stessa e, in particolare, il Settore assistenza sociale, programmazione e vigilanza nei servizi sociali, ha permesso la realizzazione di una collaborazione tra le tre scuole, innanzitutto, e le altre istituzioni appena citate per produrre conoscenza comune utile per scambiare esperienze, eleggere buone pratiche, re-impostare in sede locale le politiche dell'educazione multi-culturale. Si tratta di una ricerca largamente esplorativa e condotta con metodologie qualitative di indagine, aperta in primo luogo alla partecipazione delle insegnanti che hanno documentato, testimoniato, scambiato la loro ricca esperienza, pur con luci ed ombre, per affrontare le nuove sfide della multiculturalità.

Enrica Amaturo

Premessa

di Roberto Serpieri

L'Italia in Europa, rispetto ad altre nazioni economicamente più prospere e, forse, più mature civicamente, ha conosciuto più recentemente l'esito massiccio dei flussi di immigrazione e, in Italia, il Mezzogiorno ancor più di recente. Una città come Napoli, tuttavia, è da almeno un trentennio che vede crescere esponenzialmente il numero e la 'diversità' degli immigranti e anche a Napoli, come nelle altre aree urbane del Paese, la scuola come sistema deve affrontarne le conseguenze.

Questa ricerca nasce dall'idea di verificare come le scuole napoletane affrontano il fenomeno del multiculturalismo in un quadro dove le politiche educative nazionali si presentano già esse stesse come ricche di sfaccettature, di ambivalenze e persino di contraddizioni, sia pure nel tentativo di affermare progressivamente un approccio attento ai temi dell'equità, della identità e della cittadinanza democratica. Tentativo sempre a rischio in quanto soggiacente da un lato, all'alternanza del ciclo politico e della relativa affermazione di confliggenti *discorsi* che informano la produzione e le mutazioni delle politiche educative; dall'altro lato, alle caratteristiche proprie del nostro sistema educativo che, a oltre un decennio dalla riforma autonomistica, è ancora ben dentro al guado della transizione. Da un assetto welfarista di tipo burocratico-professionale, ad un assetto dove l'autonomia delle scuole viene attirata da sirene neo-liberali e managerialiste e le tensioni democratiche vengono costantemente messe a dura prova dai continui attacchi al bene pubblico dell'istruzione.

Così una scuola come quella napoletana, che da sempre si confronta con contesti socio-economici e culturali ed anche civicamente 'difficili' si ritrova costretta ad affrontare anche lo scenario sempre più ampio di una società multiculturale, con dotazioni di risorse strutturali altamente problematiche; ma anche con una variegatissima ed articolata offerta di qualità professionale degli insegnanti e di tutti gli altri operatori, a cominciare dagli stessi dirigenti scolastici. La scuola napoletana lo fa spesso contando su grandi energie e motivazioni volontaristiche, ma anche sul costante processo di allargamento delle reti di istituzioni, associazioni, gruppi e movimenti che si attivano sul, o meglio, sui territori della città. Molto di quanto viene realizzato, tuttavia, risulta spesso improntato ad episodicità e contingenze rispetto alle quali le politiche di sistema, almeno quello locale, stentano ad assumere una logica di integrazione e di articolazione coerente. La scuola multiculturale, per così dire, si presenta a Napoli in

una veste ancor più a 'macchia di leopardo' di quanto tradizionalmente si sia sempre presentata la scuola normale.

Da un progetto nascente di collaborazione tra più istituzioni, la Prefettura, la Direzione Scolastica Regionale, il Dipartimento di Sociologia dell'Università Federico II, da alcune Scuole e associazioni di volontariato e di rappresentanza di diverse etnie è nata l'idea di documentare le *pratiche di multiculturalismo* che le scuole sperimentano, adottano e, magari, mutano attraverso piani di lavoro irti di difficoltà e scontrandosi con contraddizioni spesso invisibili agli stessi occhi degli addetti ai lavori. Il supporto dell'Assessorato alle Politiche sociali della Regione Campania, e in particolare del Settore assistenza sociale, programmazione e vigilanza nei servizi sociali, ha quindi permesso di seguire per più di un intero anno scolastico tre scuole, chiamatesi e resesi da subito disponibili ad un confronto costruttivo sulle proprie esperienze, strategie e, anche, filosofie (per non richiamare gli equivoci termini di *mission* e *vision*) che informano e reggono il prendersi carico di bisogni, identità, culture e storie di studenti e famiglie non-indigene.

Qui si vuole ricordare che per arricchire il quadro interpretativo si è anche fatto ricorso al parere di alcuni autorevoli studiosi internazionali che hanno dedicato la loro attenzione anche ai temi della scuola e della società multiculturale. Tra tali temi uno dei maggiormente ricorrenti è quello del *razzismo* che spesso e, purtroppo, segna i confini delle identità e delle diversità, rispetto a cui gli stessi insegnanti sono chiamati ad esigere verso essi stessi in primo luogo una vigile attività di *i(ntro)spezione*. Sottolinea a tal proposito Michael Apple nell'intervista che ci ha rilasciati:

> Il mio primo compito, dunque, è quello di ricordare alle persone il nostro debito. E questo è effettivamente ciò che è importante, che noi siamo in debito. Così loro [gli immigranti] non sono gli altri, e non sono i nostri servitori, noi dipendiamo da loro. […] E quando noi parliamo di 'noi, che è una parola molto pericolosa, il compito è quello di ricordare che 'noi stessi' per essere 'noi, dobbiamo assumere che 'noi' dipendiamo dalle persone che chiamiamo 'loro'. […] Una delle cose che io devo ricordare sono gli immensi sacrifici che noi dovremmo fare se fossimo nella stessa situazione degli 'immigranti'. Che queste persone non sono meno umane, ma lo sono effettivamente di più. La forza delle persone di viaggiare, di sacrificare qualunque cosa per una vita migliore per se stessi e per i loro figli, è una rimarchevole affermazione di creatività e di adattabilità [*resilience*]. Di sacrificio immenso. Se noi non possiamo rispettarlo… se per via di questo sacrificio definiamo queste persone come razza, se gli insegnanti non lo rispettano… ciò che parla in questo modo è la nostra perdita di umanità. Non riguarda loro, è la nostra perdita, la perdita degli insegnanti. E talvolta perfino i migliori insegnati ci cascano.

E il rischio 'razza' interagisce sempre con un altro rischio sociale, che sovrasta le scelte, le politiche, le partiche educative: il rischio di classe, così come sottolinea Stephen J. Ball nella sua intervista.

> Negli anni recenti mi sono focalizzato sulla classe media come oggetto di studio per comprendere gli svantaggiati rispetto agli avvantaggiati. Ma nel fare ciò ho realiz-

zato che è inadeguato perché non si può sviluppare una teoria della classe sociale senza occuparsi anche delle questioni del genere, delle questioni della razza. […] E ciò che viene alla luce in modo drammatico è che sebbene la classe rappresenti un'importante fonte di risorse enormi, molto spesso e in varie circostanze il razzismo si afferma esso stesso come un'esperienza oppressiva e escludente. Si tratta di una ricorrente esperienza nella vita di tutti i giorni, che significa che ci sono occasioni in cui le risorse di classe sono confuse, meno rilevanti, non riconosciute. […] Quando inizi a pensare relazionalmente, in quel senso, puoi confrontarti con l'inadeguatezza delle interpretazioni sociologiche, perché molte delle interpretazioni sociologiche sono… hanno una singola dimensione, [mentre] dovrebbero riguardare il gioco reciproco delle due dimensioni.

Questa ricerca ha tentato, quindi, di mostrare come il rischio razzismo sia sempre in agguato anche, e forse persino di più, in quei contesti scolastici 'difficili' dove il lavoro degli insegnanti e degli altri operatori è da sempre costretto a fronteggiare anche gli effetti sociali dello svantaggio di classe. Se si sarà riusciti in questo intento è una risposta che si rimanda, innanzitutto, alle stesse insegnanti e alle loro dirigenti che ci hanno supportato e sopportato in questi lunghi mesi di lavoro sul campo: a loro va, quindi, il nostro ringraziamento per avere permesso questa ricerca.

Questo volume è articolato in parti, a loro volta suddivise in capitoli. La prima parte è dedicata, principalmente, all'analisi comparativa della normativa italiana ed europea sull'integrazione nei contesti educativi e alla letteratura nazionale e internazionale sul tema.

La seconda parte presenta la metodologia della ricerca e quelli che possiamo definire come i tratti e le dimensioni dell'*enactment* e dei discorsi delle politiche scolastiche che le scuole traducono nella *pratica* della 'loro' educazione interculturale.

La terza parte è dedicata agli attori delle scuole e più specificamente alle insegnanti ed alla leadership educativa, mentre nella quarta parte viene con maggiore dettaglio presentato il quadro del contesto territoriale delle scuole.

Il volume rimanda anche ad un DVD (Progetto "Che razza di scuola"[1]) che raccoglie, rielabora, organizza e restituisce attraverso un supporto multimediale – e quindi in modo più fruibile per un più vasto pubblico di (non)addetti ai lavori – i materiali di ricerca più significativi che possono costituire delle buone prassi da diffondere per riflettere e soprattutto per confrontarsi con quello che altre scuola mettono in campo per affrontare emergenze e problematiche comuni.

[1] Il DVD, realizzato da *Aliseo* srl per conto del Dipartimento di Sociologia dell'Università Federico II di Napoli, è ottenibile scrivendo a serpieri@unina.it.

Ringraziamenti

Questa ricerca, il cui responsabile scientifico è il sottoscritto, nasce sulla base di un progetto, come si è detto, di lavoro inter-istituzionale che si è potuto sviluppare grazie ad un finanziamento della Regione Campania al Dipartimento di Sociologia della Università Federico II di Napoli nel 2009. Senza la lungimiranza e l'incoraggiamento della Prof.ssa Alfonsina De Felice, allora Assessora Regionale alle Politiche sociali, ed il supporto puntuale ed intelligente dei Dirigenti regionali Prof. Antonio Oddati, Dr.ssa Nadia Caragliano e del Dr. Catello Formisano, il lavoro empirico non avrebbe potuto svolgersi nell'arco di circa due anni scolastici (2009-10; 2010-11). Al progetto non è mancato, anzi, il sostegno e l'incoraggiamento della Dr.ssa Gabriella D'Orso, Viceprefetto della Prefettura di Napoli, così come quello dell'Ufficio Scolastico Regionale della Campania, attraverso la figura della Dr.ssa Annamaria Scanu e della prof.ssa Gianfranca Ranisio (Università di Napoli, Federico II). A tutte le persone fin qui citate va un ringraziamento assolutamente non formale: ancor più, se possibile, questo ringraziamento va esteso alle Dirigenti Scolastiche, alle insegnanti ed agli operatori tutti che hanno partecipato con interesse e ampia disponibilità alle varie fasi della ricerca. Non da ultimo, questo ringraziamento deve necessariamente coinvolgere le bambine e i bambini, le mamme e i papà e le associazioni delle famiglie immigrate e del terzo settore, che pure con semplicità e trasporto hanno espresso la loro 'accoglienza' verso gli 'intrusi' ricercatori.

Parte I

Le politiche

1. Verso l'educazione interculturale?

di Emiliano Grimaldi

1.1. Introduzione. Le politiche educative tra mobilità e crisi del modello liberale

La crescente intensificazione dei flussi migratori e della mobilità su scala globale è una delle principali forze trasformatrici delle società occidentali contemporanee (Castles, 2002). Sebbene la mobilità degli individui non sia un fenomeno nuovo, è a partire dal secondo dopoguerra del novecento che inizia ad assumere dimensioni ed intensità mai conosciute prima. Oggi, uno sguardo alla composizione demografica della gran parte delle società occidentali rivela la presenza di una forte diversità sul piano etnico, culturale, razziale, religioso e linguistico (Banks 2009, p. 10), che si accompagna ad una parallela pluralizzazione delle istanze di riconoscimento, redistribuzione e rappresentanza[1] (Fraser *et al*., 2004).

Una delle principali implicazioni di queste trasformazioni investe appieno la sfera della *politica dell'identità* (Aronowitz, 1992; Apple, 1996). Tali processi sembrano sfidare il modello di stato-nazione liberale, mettendone in crisi alcuni elementi costitutivi come la nozione di nazionalità (Banks, 2007), quella di cultura nazionale unica o dominante (Bauböck, Rundell, 1998), le forme della cittadinanza e della partecipazione alla vita democratica (Benhabib, 2007), l'ideologia e le strategie assimilazioniste (Joppke, Morawska, 2003). Il risultato è che in molti paesi il dibattito che si sviluppa nella sfera pubblica e nei diversi

[1] Tali istanze diventano sempre più presenti e pressanti sul piano del dibattito pubblico e politico in seguito all'azione esercitata sullo scenario globale e nei singoli contesti nazionali dai movimenti di rivitalizzazione etnica (Banks, 2009) che in diverse nazioni del mondo a partire dagli anni '60 rivendicano la fine delle politiche assimilazioniste, maggiore inclusione ed eguaglianza, il diritto all'autodeterminazione ed il diritto di tutelare e valorizzare aspetti del proprio patrimonio culturale.

settori di *policy* testimonia il complesso scontro tra posizioni in difesa del modello assimilazionista liberale, domande di emancipazione provenienti dai gruppi minoritari e discriminati, rivendicazioni neo-conservatrici, istanze democratiche a turno ispirate da prospettive pluraliste, comunitarie, multiculturali, ecologiche e/o cosmopolite (May, 2009; Banks, 2009; Beck, 2005).

Allo stesso tempo, con inflessioni differenti a seconda della posizione dominante assunta dall'una o l'altra delle istanze appena delineate, le strategie di *policy* si articolano attorno ad (e sono ispirate da) una serie di interrogativi: quali modelli di coesistenza, convivenza o di integrazione siano desiderabili, quali siano le strategie più idonee per perseguire processi alternativamente di assimilazione, incorporazione, integrazione o emancipazione che consentano di bilanciare unità nazionale e diversità, come declinare i diritti fondamentali di individui, gruppi e comunità e, infine, quale sia il modo più efficace per garantirne il rispetto (Banks, 2007).

Il complesso mosaico di politiche attraverso le quali si è cercato negli ultimi decenni di dare risposta a tali interrogativi varia di nazione in nazione, sebbene sia possibile riconoscere l'influenza esercitata sul *policy-making* dei diversi paesi da un nucleo globale di idee e ricette progressivamente sviluppatesi nelle arene sovranazionali. La complessità del fenomeno e la crucialità delle sfide in campo hanno fatto sì che le risposte si sviluppassero in maniera trasversale a diverse aree di *policy*, dall'immigrazione al lavoro, dall'educazione fino alle politiche sociali, quantunque ciò sia accaduto spesso e volentieri secondo logiche divergenti e frammentate piuttosto che integrate.

In questo scenario, come è ovvio, l'educazione svolge un ruolo cruciale nell'economia complessiva delle *politiche dell'identità*, in quanto sfera istituzionale preposta a garantire l'efficacia dei processi di socializzazione, la formazione dei futuri cittadini, la (ri)produzione del sapere ufficiale e del patrimonio culturale dei gruppi e la costruzione del quadro culturale al cui interno deve articolarsi la convivenza. Non è un caso, quindi, che l'arena delle politiche educative sia una di quelle in cui il dibattito si presenta più complesso e per certi versi conflittuale. Al suo interno, tra le maglie di un apparente consenso attorno a parole simbolo come tolleranza, apertura, accoglienza e valorizzazione della diversità, si celano in realtà posizioni confliggenti che rimandano a modelli di convivenza sociale molto diversi tra loro, soprattutto per le implicazioni che essi hanno in termini di giustizia sociale, equità e cittadinanza. Gli oggetti dei 'discorsi' sull'educazione in contesti di multiculturalità sono molti e diversificati (Ladson-Billings, 2003), ed attraversano gli spazi disciplinari delle scienze psicologiche e pedagogiche, della metodologia della didattica e della valutazione, incrociando le questioni degli assetti organizzativi e di *governance*. L'identificazione delle priorità da individuare, dei beneficiari e dei gruppi da favorire nonché dei risultati da perseguire costituiscono

altrettanti snodi cruciali nella costruzione discorsiva delle politiche e delle pratiche educative.

Gli ultimi tre decenni hanno visto il progressivo incrinarsi del modello liberale che aveva dominato in Europa ed in Nord America sin dal secondo dopoguerra e che si era basato sull'intreccio tra assimilazione culturale intesa come forza modernizzatrice, neutralità delle politiche pubbliche e individualizzazione dei diritti culturali. A partire dagli anni '70, soprattutto in seguito all'azione dei già richiamati movimenti sociali di matrice etnica, si assiste a un'esplosione di approcci e prospettive che sfidano la visione liberal-assimilazionista, riprendendo e rivitalizzando linee di riflessione sopite, marginalizzate e/o soggiogate dall'egemonia liberale[2]. In particolare, nei paesi anglosassoni si assiste allo sviluppo del complesso universo dei paradigmi dell'educazione multiculturale (si veda Banks, 2009, pp. 19-20 per una descrizione sintetica). In Europa si affermano, invece, i concetti-ombrello di *educazione interculturale* (Abdallah-Pretceille, 1990) e poi di *global education*, che diviene progressivamente con gli anni la prospettiva ufficialmente adottata dalle stesse istituzioni europee ed il principale *framework* di riferimento per le politiche della UE e dei suoi stati membri (Portera, 2008). All'irruzione sulla scena delle politiche educative dei paradigmi di ispirazione progressista della *multicultural* e *intercultural education* fa da contraltare, dagli anni '80 in poi, il ritorno e l'inasprirsi di posizioni neo-conservatrici che, in nome della conservazione di identità culturali reificate e/o della rivendicazione della supremazia culturale dell'occidente, promuovono opzioni assimilazioniste, segregazioniste e discriminatorie o al limite addirittura xenofobe (Apple, 2001).

L'esito dello scontro tra queste diverse prospettive appare di difficile lettura. Bisogna però ammettere che, oggi, uno sguardo ai principali sistemi educativi offre un panorama che non risulta certo entusiasmante se guardato attraverso la lente dell'equità. Coesistono, come vedremo in seguito nel caso dell'Italia, disuguaglianze persistenti in tema di risultati educativi che continuano ad essere fortemente correlate con le variabili etniche e razziali, e politiche che, al di là delle professioni progressiste e di tolleranza, sembrano rinforzare piuttosto che intaccare la funzione riproduttiva delle agenzie educative (Gillborn, 2008). Tale evidenza deve spingere decisori politici, amministratori,

[2] A titolo di puro esempio si riporta quanto affermato da Portera (2008, p. 485) a proposito della possibilità di individuare nella prima metà del settecento, ed in particolare nei *Principi di scienza nuova* di G.B. Vico, le fondamenta di una epistemologia multiculturale e del pluralismo culturale (si veda in tal senso anche Berlin, 1994, p. 96). Lo stesso Portera (*ibidem*) ricorda come alla prospettiva del pluralismo culturale possano essere ricondotti, tra i tanti, anche i lavori di autori come Stuart Mill, Schopenhauer, Marx, Freud e, nel novecento, Barthes, Lévi-Strauss, Foucault, Feyerabend, e Rorty.