

DA "RIPENSARE LA FORMAZIONE"
a cura di V. Sarracino e
H. R. Stello.

1

La formazione scolastica. Il «caso» della dispersione di Vincenzo Sarracino

1. L'emergenza dispersione

Attualmente la situazione dell'obbligo scolastico, considerata sotto l'aspetto dei fenomeni dell'abbandono e della dispersione, si pone come problema vasto ed articolato, politicamente e socialmente e, oltre ad essere al centro degli interessi degli studiosi dei vari settori scientifici implicati, è ormai iscritta tra quei temi emergenti della formazione giovanile che tengono desta l'attenzione dell'opinione pubblica¹.

Infatti, molti studenti che già concludono faticosamente il percorso formativo della scuola media, finiscono con l'affrontare con numerosi condizionamenti la frequenza del primo anno della scuola media superiore, specialmente quella del biennio degli attuali istituti professionali frequentato statisticamente da soggetti provenienti da ambienti deprivati economicamente, socialmente e culturalmente, soggetti che si presentano, inoltre, ai docenti con scarsa motivazione apprenditiva e con problemi di carenza comunicativa e relazionale, soggetti, quindi, a rischio di abbandono, di ripetenza e di dispersione².

¹ Cfr. in proposito: Sarracino V., *La dispersione quale emergenza educativa: la dimensione socio-politica*, in Cunti A. (a cura di), *La dispersione scolastica. Analisi e azione formativa*, Lecce, Pensa, 1999.

² La questione non muta, almeno per alcuni anni, con l'approvazione definitiva,

Questo fenomeno, che investe in generale tutto il sistema scolastico italiano, assume una vera e propria «connotazione patologica» soprattutto nell'Italia meridionale ed insulare per le negative condizioni socioeconomiche, le quali, molto spesso, offrono modelli comportamentali devianti, incrementati dalla forte crisi occupazionale che, in mancanza di future prospettive lavorative, vanifica, in buona parte, l'offerta formativa scolastica.

La scuola, infatti, non offre sufficienti garanzie di formazione professionale, di spendibilità del titolo nel mondo del lavoro, così come non è sicura di ottenere il necessario supporto didattico e relazionale da parte del gruppo docente, spesso impreparato o inadeguato a sostenere sia la prima che la seconda richiesta per motivi di carenza professionale, temporale, organizzativa e gestionale¹.

Le «radiografie» di alcune città italiane, soprattutto a Sud del Paese, come Napoli e Palermo, laddove i problemi della vivibilità e della sopravvivenza, della legalità e del disservizio si incrociano e creano fenomeni di interdipendenza, dimostrano con evidenza, d'altra parte, che non si può parlare del fenomeno della dispersione, dell'analfabetismo o della ripetenza come di problemi a sé stanti: è, infatti, dimostrato che l'incapacità di «leggere» la realtà o semplicemente di adattarsi con equilibrio può dar luogo a fenomeni non solo di abbandono, ma anche di marginalizzazione e di devianza,

in questi giorni, della legge Berlinguer sul «riordino dei cicli» che abolisce gli istituti professionali. La legge, infatti, oltre ad aver abbandonato l'idea di costruire una scuola di base unitaria (a cicli lunghi, quindi, con forte valore pedagogico), tiene fuori dal riordino la scuola dell'infanzia, oggi più che mai «maggiormente» sul piano culturale, pedagogico e didattico (Cfr.: Frabboni F., *Verso una scuola dell'infanzia maggiorenni*, La Nuova Italia, Firenze, 1999) e, quindi, sul piano organizzativo, non considera più l'anno del cosiddetto «anticipo scolastico» o «anno ponte» (quinto anno di età che sarebbe stato coesistito, secondo vari progetti pedagogici dalla scuola dell'infanzia e da quella elementare). Gli istituti secondari secondo la nuova legge diventano «licei» e l'obbligo scolastico viene elevato a nove anni (sette anni di scuola di base più il biennio iniziale del «liceo»).

Anche questa «carezza», pur perdurando nell'immediato, potrà attenuarsi nel tempo se non scomparire del tutto, sia sulla base del nuovo sistema di autonomia scolastica (quindi didattica, curricolare ed organizzativa), sia per l'attuazione di un nuovo sistema universitario di formazione iniziale degli insegnanti.

Le cause della dispersione non ricadono, quindi, solo sul soggetto che evade o si allontana, ma sull'istituzione scolastico-formativa e sul contesto di appartenenza, nei quali, d'altra parte, sono presenti: la disattenzione agli aspetti cognitivi e relazionali dell'insegnamento-apprendimento, la disoccupazione e l'ignoranza parentali, la carenza di alloggi, la vita promiscua in famiglia e nei luoghi di lavoro, l'attività lavorativa prematura, la distanza scolastica, la frequentazione di pari in analoghe difficoltà sono cause che si sommano alla mancanza di adeguati spazi e tempi di formazione, scolastici ed extrascolastici, di un ricco e stimolante «ambiente educativo di apprendimento» così come l'assenza di adeguate strategie didattiche centrate sul soggetto e, quindi, in grado di recuperare lacune e inadeguatezze.

Le cause della dispersione, dunque, sono essenzialmente di natura socio-culturale: carenze cognitive e situazioni comportamentali negative nei confronti della scuola come istituzione.

La famiglia, la scuola, la società, ad ogni modo, non possono, secondo il nostro parere, né produrre verso gli adolescenti e i giovani atteggiamenti dogmatici né praticare il lassismo: una giusta severità negli studi, un porsi empaticamente dal punto di vista giovanile, una seria attenzione all'orientamento nelle scelte e alle nuove prospettive di sviluppo socio-economico e culturale (problemi sociali e politici emergenti, prospettive di lavoro nei mestieri e nelle professioni, ecc.) possono più adeguatamente produrre una proficua interrelazione tra simpatie adolescenziali e scelte adultistiche, tra spinte alla conservazione e spinte al cambiamento.

Peraltro, se l'indice di analfabetismo e quello di abbandono sono calati nel tempo, il motivo non è dovuto ad una maggiore attenzione della scuola per l'universo dei suoi soggetti a rischio o ad un maggiore interesse della società in termini di investimenti economici e culturali per la scuola e la formazione, bensì all'accelerata produzione scientifica e tecnologica che, a partire dal Primo e soprattutto dal Secondo Dopoguerra, ha investito tutti i campi e tutti i settori dell'attività umana.

Pertanto, il rischio maggiore della società attuale non è soltanto costituito dagli indici ancora alti di analfabetismo e di abbandono, presenti soprattutto, come si è già detto, nelle grandi città e nei primi anni della scuola secondaria superiore, ma da una nuova

interpretazione dell'espressione «alfabetizzazione culturale», la quale, nei fatti, va ben oltre la logica del leggere, dello scrivere e del far di conto: i giovani di oggi, infatti, se restassero rinchiusi in tale vecchia logica, rischierebbero, parte l'abbandono e la dispersione, sicuramente l'analfabetismo di ritorno.

Risulta, quindi, fondamentale l'acquisizione generalizzata di conoscenze che riguardano i nuovi saperi e i nuovi sviluppi tecnologici, i nuovi linguaggi della vita quotidiana (codici colloquiali, giovanili, musicali, sportivi,...) e quelli del sapere scientificamente organizzato e tecnicamente supportato (linguaggio dei computer e delle tecnologie informatiche avanzate e sempre più sofisticate).

La proposta di intervento, di conseguenza, non può che essere articolata e complessa, fondata su un quadro teorico di riferimento pluriaricolato e flessibile, che tenga conto di almeno due livelli: il primo relativo alla formazione e all'aggiornamento degli insegnanti; il secondo relativo alle strategie formative e didattiche.

2. La formazione e l'aggiornamento degli insegnanti

Per quanto riguarda il primo punto, uno dei problemi fondamentali della scuola italiana di oggi riguarda la formazione «in servizio» dei docenti: in assenza, cioè, di una loro formazione iniziale che li guidi nella prevenzione della dispersione scolastica, i docenti considerano con un certo scetticismo e affrontano con perplessità le iniziative di aggiornamento e di qualificazione, organizzate dallo Stato e da enti pubblici e privati, ritenendole sporadiche o inutili, lontane dalle reali esigenze del lavoro scolastico e quanto meno astratte rispetto ai bisogni dell'apprendimento-insegnamento e della didattica quotidiana.

Al tempo stesso, in non pochi casi i docenti avvertono con urgenza la necessità di non «chiudersi» in se stessi, di non lavorare da soli, di non considerare come problemi da esaminare e risolvere soltanto quelli riportati dai programmi ministeriali e registrati dai libri di testo.

Di qui la necessità di individuare modalità di «relazione» che possano stimolare l'interesse e il coinvolgimento dei docenti, offrendo loro contenuti «familiari», ovvero che siano, in qualche

modo in continuità con le loro strutture cognitive e affettive e con le pratiche didattiche quotidiane⁴.

Per quanto attiene i contenuti sembrano imprescindibili almeno quattro aspetti della professionalità docente:

- a) quello relativo alla conoscenza dei soggetti educativi (nel nostro caso soggetti in età preadolescenziale ed adolescenziale): *ricerca psicologica*;
- b) quello relativo al loro contesto di vita (sociale, culturale, economica, abitativa, etc.) e, quindi, in particolare, quello relativo ad un contesto di vita urbana con tutti gli elementi che una simile condizione di rischio comporta: *ricerca sociale e antropologica culturale*;
- c) quello relativo ai contenuti formativi ai quali far riferimento per una presa di coscienza del problema e per la conseguente proposta/risposta pedagogica: *ricerca pedagogica*;
- d) quello, infine, relativo alle modalità di approccio conoscitivo del problema («trattamento» dei contenuti/saperi), di risoluzione metodologico-didattica e di gestione delle conoscenze e dei rapporti a livello disciplinare/pluridisciplinare.

Il discorso fin qui condotto prefigura, in qualche modo, un tipo di docente che si dedichi alla ricerca in maniera continua lungo l'intero corso lavorativo, favorendo il dibattito dialettico e culturale, con i colleghi, la dirigenza, la comunità locale. È un discorso, questo, che introduce, a maggior ragione, in termini di coordinamento e di raccordo, la necessità di possedere competenze progettuali.

⁴ Attualmente è in atto un articolato dibattito per realizzare una «qualificazione forte» del personale della scuola da parte del M. P. I. che riguarda sia i dirigenti scolastici (Cfr.: Corsi di formazione per dirigenti scolastici per il riconoscimento della qualifica dirigenziale ai sensi della legge 59/97) che i docenti. A parte la nuova normativa sulla «formazione iniziale», sono in atto iniziative riguardanti la riqualificazione in servizio mediante forme di selezione meritocratica, anche se alquanto contestate dalla base (Cfr.: Concorsi di eccellenza per l'incentivazione economica del personale in servizio, D. M. 316, 23/12/1999).

tuali, teoriche e pratiche, soprattutto sul piano organizzativo e gestionale.

Si tratta, allora, di considerare, come già affermava qualche anno fa F. De Bartolomeis⁵, che l'operatore della formazione o della scuola, sia esso dirigente, docente o operatore culturale, non è e non può essere più solo: egli svolge ormai un lavoro che è insieme pedagogico e sociale, politico e culturale, metodologico e tecnico, intellettuale e operativo, per cui ha bisogno di programmare le attività del tempo ordinario e «prolungato», facendo della compresenza motivo e momento di rafforzamento pluridisciplinare e di insegnamento individualizzato.

È un problema, quindi, quest'ultimo, che riguarda anche il profilo del dirigente scolastico, un dirigente di tipo nuovo, il quale, oltre che uomo di cultura, deve soprattutto farsi esperto e competente di relazioni sociali e comunicative, di strategie interpersonali. Egli deve essere dotato di capacità decisionali, di competenze idonee a rivedere e a rilanciare gli esiti della progettazione e degli interventi didattici: questa figura, ancora in via di formazione, si sostanzia di quelle capacità manageriali che, lungi dall'essere semplicemente economicistiche, spesso soggette a critiche, lo aiutino semplicemente a partire da dati certi e dalle condizioni ideali non per lasciare la realtà culturale e scolastica nella staticità, ma per intervenire su di essa in maniera dinamica, soprattutto stimolando le varie risorse umane nell'esercizio politico e sociale della trasformazione e del cambiamento, utilizzando in maniera altrettanto accorta le varie risorse strutturali e strumentali presenti nell'ambiente.

Di qui la necessità di organizzare corsi seminariali di tipo partecipativo, interessando e coinvolgendo nelle fasi di programmazione/svolgimento/verifica dell'intervento tutte le componenti istituzionali interessate (Università, Scuola, Centri e associazioni culturali) attorno a temi connessi all'osservazione, alla diagnosi e al recupero degli adolescenti «a rischio»⁶.

⁵ Cfr.: De Bartolomeis F., *La ricerca come antipedagogia*, Milano, Feltrinelli, 1969.

⁶ Cfr. in proposito: Sarracino V., *La dispersione quale emergenza educativa: la dimensione socio-politica*, cit.

È il caso, questo, delle incentivazioni economiche della Comunità Europea prima agli Istituti professionali di Stato dei Paesi membri ed ora anche agli Istituti tecnici e ad alcune Scuole medie e Circoli didattici, per intervenire contro la dispersione, con il duplice obiettivo di ottimizzare la didattica e di qualificare l'apprendimento delle classi giovanili, quindi di rendere efficiente ed efficace l'istruzione e, di conseguenza, produttiva la qualifica o il titolo scolastico conseguiti.

3. Le strategie formative e didattiche

Il problema dell'abbandono e della dispersione, ad ogni modo, non può essere risolto dalla sola istituzione scolastica sulla quale pesano compiti e funzioni, molti dei quali sono appannaggio della società nel suo complesso.

La risposta pedagogica, per la piena risoluzione del fenomeno, di conseguenza, non può che essere quella di creare attorno alla scuola una rete di consensi politici e culturali e di occasioni di ricerca e di esperienza: il legame con il territorio, inteso come luogo della cultura viva, storico-critica, vocazionale, di risorse umane strutturali e strumentali concrete e di possibilità trasformatrice, rappresenta la base per la fondazione di una nuova «teoria della formazione» e per la costruzione di nuovi modelli didattici⁷.

La scuola non può non porsi, quindi, di fronte a tali problemi come modello aperto, in grado di orientare e agevolare la conoscenza e la consapevolezza dello spazio e del tempo storici, per stimolare un proficuo rapporto con la città e con fenomeni che quotidianamente in essa si manifestano: da quelli di natura economica, politica, sociale e culturale a quelli architettonici e urbanistici.

La «pedagogia critica» del Duemila, di conseguenza, vede maturare l'idea di un'educazione, nella scuola e fuori di essa, non

⁷ Si pensi attualmente alla stesura del P.O.F. (*Piano dell'Offerta Formativa*) da parte del Collegio dei docenti all'interno del sistema dell'autonomia e alla sua concreta validità in rapporto alla capacità di utilizzare le risorse umane, strutturali e strumentali del territorio.

dispersa né separata, ma costruita per livelli e «a rete» attorno ai «problemi» dei soggetti e dei loro contesti di vita: problemi, quindi, mirati e individualizzati, ma centrati attorno ai temi della vita quotidiana e dell'ambiente (famiglia, scuola, territorio), dello sviluppo economico, sociale e culturale locale, da una parte, e della crescita e dello sviluppo nazionale e planetario in ambito economico, sociale e culturale, dall'altro.

Pertanto, la famiglia, con i suoi modelli, bisogni, aspettative, interagisce direttamente, seppure con modalità ed intensità diverse, con l'esperienza scolastica del soggetto, il quale ha necessità di comprendere, in una chiave di serena collaborazione, la natura degli approcci formativi che hanno luogo e si sviluppano tra le istituzioni che, a diverso titolo, entrano in gioco. A tale proposito si rende necessario un «rafforzamento della relazione Scuola e Famiglia, che veda positivi riscontri a breve e a medio termine attraverso comportamenti di collaborazione in particolare tra docenti e genitori per il buon funzionamento del sistema-scuola e azioni continuative di sostegno familiare a vantaggio dei figli in quanto alunni»⁸.

La lotta alla dispersione, quindi, non è un nuovo slogan dell'educazione contemporanea così come non può essere considerato uno slogan la proposta di costruire un «sistema formativo integrato», che è alla base della risoluzione del problema: questo obiettivo, ad ogni modo, non può restare per molto tempo ancora, un «modello simulato» dal momento che la sua realizzazione contribuisce a migliorare la qualità della didattica e a rendere efficace ed efficiente il prodotto scolastico.

Tuttora, infatti, ci troviamo di fronte a «spezzoni formativi» posti in «discontinuità» tra loro piuttosto che a «progetti formativi» modulari e flessibili (basti pensare allo stacco netto che esiste fra la scuola media di primo e di secondo grado, che può essere considerata un altro dei motivi di dispersione).

⁸ Cfr.: V. Sarracino, A. Cunti, *Un progetto di formazione dei genitori nella periferia napoletana*, in Sarracino V. (a cura di), *La formazione. Teorie, metodi, esperienze*, Liguori, Napoli, 1997.

4. Il contributo della didattica

Il problema, di conseguenza, riguarda la didattica, quasi ovunque vizziata da chiusura verso i problemi della vita e del mondo contemporaneo (il giovane, infatti, pur trascorrendo a scuola molte ore della giornata, quasi sempre dovrà cercare altrove la soluzione ai propri problemi di vita comune: relazionali, comportamentali, familiari, amicali, lavorativi, politici, ecc.).

A tale riguardo, le pedagogie e le didattiche sociali, quindi sistematiche, integrate, territoriali, sembrano segnare il passo rispetto ad una scuola ancora gelosa, autoreferenziale, chiusa al proprio interno come «torre d'avorio» che si ripiega su sé stessa e, di conseguenza, non favorisce l'apertura verso le nuove professionalità e i nuovi problemi del vivere quotidiano del mondo del lavoro⁹.

La scuola e i docenti possono e devono giocare, in questo ambito, un ruolo produttivo, permettendo agli adolescenti di attivare una partecipazione critica nei confronti dell'attività didattica e della vita della classe: tale attivazione è, ad ogni modo, possibile se i docenti e i compagni della classe vengono considerati punti di riferimento né profetici né dogmatici, ma soggetti che sottopongono alla riflessione di altri, su di un piano paritario, situazioni, prospettive e punti di vista che vanno dialetticamente e dinamicamente discussi e confrontati.

Le idee, le scelte, la diversità di maturazione psicologica e la possibilità di realizzare modelli differenti di formazione, di studio, di ricerca, di partecipazione devono rappresentare alternative di cambiamento in luogo di una vecchia, statica, ripetitiva e routinaria concezione del sapere, della cultura e dell'insegnamento.

Il fenomeno della dispersione può essere sconfitto, quindi, se il modello di formazione scolastica tiene conto, innanzi tutto, dell'interazione, oltre che tra i soggetti e le istituzioni, anche tra i saperi: il metodo didattico corrispondente, a nostro parere, consiste nel partire dai problemi, i quali vanno, tuttavia, definiti e risolti attraverso

⁹ Di qui la possibilità di riconsiderare l'orientamento come processo formativo permanente.

un'utilizzazione strutturalistica delle varie discipline e non attraverso risposte di tipo generale, per non dire generico¹⁰.

Ogni problema va, cioè, esaminato nelle varie domande presenti al suo interno e la risposta alle domande va data utilizzando gli esiti della ricerca scientifica, per cui la risposta complessiva non può essere di tipo parziale (quindi disciplinare o settoriale), ma deve prevedere un sufficiente grado di connessione tra le parti.

Ne consegue quella necessaria integrazione tra le discipline e i loro metodi, tra gli esperti che le applicano e le varie tecniche che le contraddistinguono che conduce a risultati multi, pluri e interdisciplinari.

La stessa integrazione tra contenuti e obiettivi, metodi e strumenti della didattica permette ai soggetti e, quindi, ai docenti e ai discenti di lavorare insieme, attraverso procedure collegiali, alla risoluzione dei problemi. Tali procedure, del resto, sono più che mai urgenti in un'epoca come la nostra in cui la collegialità va intesa come circolarità delle conoscenze e delle informazioni, dei metodi e degli strumenti.

Le competenze principali che dovranno possedere gli operatori della formazione e della scuola sono, ad ogni modo, la capacità di risolvere problemi, di ipotizzare e sperimentare progetti: il «problem solving», infatti, dovrà costituire il metodo fondamentale all'interno del curricolo formativo, sia per stabilire rapporti di collaborazione pluridisciplinare con gli altri colleghi, sia per acquisire consapevolezza e sicurezza nei momenti delicati della decisione e del coordinamento¹¹.

A partire da questi temi sinteticamente esaminati, si può ipotizzare la costruzione di progetti di ricerca-intervento: si tratta di cogliere la specificità delle situazioni scolastiche reali e di intervenire puntualmente sulle dinamiche e sui contenuti della relazione

¹⁰ Cfr.: Bruner J., *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma, 1968; cfr. anche: Sarracino V., *La scuola media. I soggetti e le didattiche*, Liguori, Napoli, 1986.

¹¹ Cfr. in proposito: Antonietti A., *La formazione nell'ambito dei processi cognitivi: il caso del problem-solving*, in Orefice P. (a cura di), *Formazione e processo formativo. Ipotesi interpretative*, Franco Angeli, Milano, 1997, pp. 103-130.

didattica più significativi. Ciò richiede una valida azione di coordinamento pedagogico-didattico e tecnico-scientifico fondato sul costante apporto di esperienze e sulla partecipazione attiva da parte del personale docente delle scuole.

Non vi è dubbio infatti che solo attraverso la cooperazione e la partecipazione è possibile superare nella pratica educativa le concezioni dell'insuccesso scolastico come «effetto scarto» (l'insuccesso come valutazione finale). Si tratta, in altri termini, di addivenire nei fatti ad una condivisione della teoria secondo la quale la dinamica socio-educativa è espressione di un processo che si realizza in un determinato contesto, di interazioni più che di rapporti deterministici, di attribuzioni interpersonali che sviluppino comportamenti più o meno adattativi ed esiti socialmente congruenti.

Ancora, non si può prescindere dal riflettere sulle implicazioni del modello dei «minimi garantiti» nell'ambito del processo educativo soprattutto a livello di scuola dell'obbligo così come previsto dai programmi.

Mi pare, tuttavia, opportuno pensare che si possa andare oltre una politica minimalista, superando, nella relazione pedagogica, l'idea di un mondo che coincida con quelle che sono le condizioni di partenza dell'alunno. I limiti del mondo sono, infatti, i limiti del modo con cui noi interpretiamo il mondo e tali limiti coincidono con i limiti che caratterizzano il nostro impegno verso l'eccellenza e la nostra disponibilità nei confronti delle altre componenti della realtà sociale.

I contenuti della nuova scuola, in altri termini, non possono prescindere non solo da alcune conoscenze di base che si riferiscono allo sviluppo scientifico e tecnologico, alle competenze linguistiche, artistiche e alle abilità spaziali e logico-matematiche, ma anche dall'acquisizione delle regole della democrazia e della partecipazione civile, in quanto aspirazione all'idea di libertà individuale e collettiva.

Ma più ancora queste preoccupazioni saranno soddisfatte, come più volte ribadito, mutando la mentalità degli insegnanti nei confronti del concetto di cultura della formazione. Da una cultura sostanzialmente uniforme della formazione bisogna passare, infatti, ad una cultura pluralistica, più aperta alle differenze e diversità individuali e comunitarie: esistono varie vie del perfezionamento

personale e del progresso sociale che la scuola deve liberare e promuovere. La democrazia scolastica non si riduce all'estensione dell'obbligo scolastico e, meno ancora, alla facilitazione; essa principalmente implica un diverso concetto della cultura, aristocratica ed elitaria.

Se non si apprezzano le forme espressive delle attitudini e delle competenze delle singole persone e i patrimoni delle comunità, cultura ed istruzione seguiranno fatalmente la via dei modelli uniformi e conformistici, premessa di discriminazioni e d'ingiustizia nelle valutazioni del rendimento scolastico¹².

Ecco perché, sulla base di quanto precedentemente espresso, la difesa della persona, del suo valore, della sua dignità non può però scostarsi dall'appello alle sue responsabilità e, quindi, dal riferimento ai suoi meriti e alle sue colpe.

Da questo punto di vista, mi preme sottolinearlo in conclusione, l'insuccesso nell'apprendimento è spesso un difetto del processo di socializzazione, un difetto che riguarda l'interazione tra i soggetti ed il loro senso di comune partecipazione ad un sistema di valori.

¹² Oggi, a solo un decennio di distanza, un tale problema viene approcciato su basi completamente differenti: su basi teoriche e pratiche si fa riferimento, tra l'altro, alle ricerche sulle «intelligenze multiple», sulle «formae mentis» e sugli «stili educativi» (Cfr.: Gardner H., *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 1987; Id., *Frames of Mind, tenth anniversary edition*, Basic Books, New York, 1993; *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano, 1993; *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*, Feltrinelli, Milano, 1999, cfr. anche Sternberg R. J., *Teorie dell'intelligenza*, Bompiani, Milano, 1987; Id., *Le tre intelligenze*, Erickson, Trento, 1997).

La formazione scolastica. La dimensione interculturale di Roberta Piazza

1. Noi e gli «altri»: un difficile confronto

La presenza di imponenti flussi migratori che investono oggi il Nord-Ovest del mondo non rappresenta certamente un fenomeno nuovo. Tuttavia, esso si contraddistingue, rispetto alle grandi migrazioni del passato, per gli evidenti parametri della rapidità e della rilevanza quantitativa con cui masse sempre più numerose si spostano dal Sud del mondo. A ciò si aggiunge l'esagerazione che del fenomeno ne hanno fatto i mass-media, che ha determinato un riflesso quanto mai amplificato nell'immaginario collettivo.

Non è difficile riscontrare che di fronte allo straniero i nostri comportamenti mutano, fino a diventare incomprensibili: la presenza di una natura etnica diversa può richiamare alla nostra mente stereotipi e pregiudizi sull'altro; l'arrivo dello straniero, vissuto come un'invasione del nostro spazio di vita, può scatenare la necessità di difendere il proprio territorio; la sua vicinanza può far emergere paure, frutto del timore della perdita dei valori regolatori del sistema esistenziale di ciascuno.

Probabilmente, l'impreparazione al confronto interetnico che caratterizza un po' tutte le culture può essere considerata una delle cause che impediscono la comprensione e l'accettazione reciproca; d'altra parte, il delinearsi di enormi problemi sociali, culturali e politici, legati alla questione demografica ed ai conseguenti feno-