

Pedagogia e Vita

Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici

Quadrimestrale 2024/3

Direzione

Livia Cadei, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

Giuseppina D'Addelfio, *Università di Palermo*

Raniero Regni, *Università Lumsa di Roma*

Direttori emeriti

Antonio Bellingreri, Luigi Pati

Comitato Editoriale Fabio Alba, *Università di Palermo*; Michele Aglieri, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*; Maria Cinque, *Lumsa, Roma*; Cosimo Costa, *Lumsa, Roma*; Livia Romano, *Università di Palermo*; Nicoletta Rosati, *Lumsa, Roma*; Emanuele Serrelli, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*; Maria Vinciguerra, *Università di Palermo*; Paola Zini, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

Comitato di redazione Giovanna Arigliani, *Lumsa, Roma*; Rosa Piazza, *Università di Palermo*; Alessia Tabacchi, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

Comitato scientifico Monica Amadini, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*; María G. Amilburu, *Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid*; Winfried Böhm, *Universität Würzburg*; Luciano Caimi, *Università Cattolica, sede di Milano*; Antonio Calvani, *Università di Firenze*; Hervé A. Cavallera, *Università di Lecce*; Giorgio Chiosso, *Università di Torino*; Michele Corsi, *Università di Macerata*; Giuseppe Dalla Torre†, *Università Lumsa di Roma*; Fulvio De Giorgi, *Università di Modena-Reggio Emilia*; Jean-Marie De Ketele, *Université Catholique de Louvain*; Monica Fantin, *Universidade Federal de Santa Catarina*; Natale Filippi, *Università di Verona*; Thomas Fuhr, *Pädagogische Hochschule Freiburg i.Br.*; Emmanuel Gabellieri, *Université Catholique de Lyon*; Arturo Galán González, *Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid*; Mario Gennari, *Università di Genova*; Rafal' Godon', *Università di Varsavia*; Michel Imberty, *Université Paris Nanterre*; Vanna Iori, *Università Cattolica, sede di Piacenza*; Alessandra La Marca, *Università di Palermo*; Cosimo Laneve, *Università di Bari*; Rachele Lanfranchi, *Pontificia Facoltà «Auxilium» di Roma*; Javier Lasपालas, *Universidad de Navarra*; Giovanni Massaro, *Università di Bari*; Gaetano Mollo, *Università di Perugia*; Maria Teresa Moscato, *Università di Bologna*; Carlo Nanni†, *Pontificia Università Salesiana di Roma*; Concepción Naval, *Universidad de Navarra*; Marian Nowak, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Flavio Pajer, *Pontificia Università Salesiana di Roma*; Marisa Pavone, *Università di Torino*; Luciano Pazzaglia, *Università Cattolica, sede di Milano*; Agostino Portera, *Università di Verona*; Lino Prenna, *Università di Perugia*; Nelson Pretto, *Universidade Federal de Bahia*; Andrej Rajskey', *Università di Trnava*; Bruno Rossi, *Università di Siena*; Pier Giuseppe Rossi, *Università di Macerata*; Alina Rynio, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Roberto Sani, *Università di Macerata*; Luisa Santelli, *Università di Bari*; Milena Santerini, *Università Cattolica, sede di Milano*; Maurizio Sibilio, *Università di Salerno*; Domenico Simeone, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*; Concetta Sirna, *Università di Messina*; Michel Soëtar, *Université de l'Ouest (Angers)*; Marian Surdacki, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Giuseppe Tognon, *Università Lumsa di Roma*; Giuseppe Vico†, *Università Cattolica, sede di Milano*; Carla Xodo, *Università di Padova*; Giuseppe Zanniello, *Università di Palermo*

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*

Pedagogia e Vita

Anno 82 (2024/3)
Sezione Online

*Fondamenti di pedagogia interculturale
per la formazione degli insegnanti
della scuola secondaria*

EDITRICE
LA SCUOLA

• • •
Studium
edizioni

Rivista di problemi pedagogici, educativi e scolastici fondata da Mario Casotti - Serie 82 - 3 numeri all'anno (Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 22 dell'1-4-92)

Direttore responsabile: Giuseppe Bertagna

Direzione, Redazione e Amministrazione: Edizioni Studium Srl, Via Giuseppe Gioachino Belli 86 - 00193 Roma (e-mail pedagogiaevita@edizionistudium.it)

Abbonamento Annuale 2024 (3 fascicoli): Abbonamento cartaceo Italia 49,00€ - Europa 64,00€ - Extra Europa 79,00€ - Abbonamento digitale 35,00€

Singolo numero: cartaceo 18,00€ - digitale 10,80€

Per informazioni e sottoscrizioni: Ufficio abbonamenti: abbonamenti@edizionistudium.it. È possibile anche versare direttamente la quota di abbonamento sul C.C. postale n. 834010 intestato a Edizioni Studium Srl, Via Giuseppe Gioachino Belli 86 - 00193 Roma, oppure bonifico bancario a INTESA SANPAOLO, Via E. Q. Visconti 22, 00193 Roma, IBAN: IT 07C0306903315100000007419, BIC: BCITITMM o a Banco Posta IT 07P0760103200000000834010 intestati entrambi a Edizioni Studium Srl, Via Giuseppe Gioachino Belli 86 - 00193 Roma (indicare nella causale il riferimento cliente). Gli articoli non richiesti, anche se non pubblicati, non vengono restituiti, né compensati. Poste Italiane S.p.A. - Sped. in A.P. - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - dcb Brescia.

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi. Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941, n. 633. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122 (e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito [web www.clearedi.org](http://www.clearedi.org)).

riviste.gruppostudium.it

© Copyright by Edizioni Studium, 2024

Stampa: MEDIAGRAF - Noventa Pad. (PD)

ISSN 0031-3777 – ISBN 978-88-382-5378-2

Abstracts

Fondamenti di pedagogia interculturale per la formazione degli insegnanti della scuola secondaria

Alessio Annino, *La scuola nell'era globale: sviluppare e coltivare le competenze interculturali per una formazione continua dei docenti*

Il contributo intende riflettere sul ventaglio sempre più ampio delle competenze per la formazione interculturale degli insegnanti, considerando, tra gli altri, l'importanza del riconoscimento del debito culturale, dell'autobiografia, della decostruzione degli impliciti culturali e dei pregiudizi nonché del confronto interreligioso. Con il supporto di alcuni dati di una ricerca esplorativa sui docenti il saggio intende soffermarsi anche sull'importanza delle competenze digitali nell'universo-scuola, per favorire delle attività di laboratorio in prospettiva interculturale, prevedendo anche delle attività di didattica *outdoor* che consentano una piena partecipazione ed una reale condivisione dei principi di educazione all'alterità.

The contribution intends to reflect on the increasingly broad range of skills for the intercultural training of teachers, considering, among others, the importance of the recognition of cultural debt, autobiography, the deconstruction of cultural implicits and prejudices as well as interreligious comparison. With the support of some data from an exploratory survey on teachers the essay also intends to focus on the importance of digital skills in the school universe to encourage laboratory activities in an intercultural perspective, also providing outdoor teaching activities that allow full participation and real sharing of the principles of education to the otherness.

Parole Chiave: Riconoscimento, conoscenze, competenze interculturali, apprendimento permanente, didattica outdoor

Keywords: Recognition; knowledge; intercultural skills; lifelong learning; outdoor didactics

Helga Ballardini, Anna Serbati, Paola Venuti, *Gli insegnanti nella quotidianità della scuola multiculturale. Cosa è cambiato?*

Cosa è cambiato nella quotidianità degli insegnanti in classi in cui la presenza di alunni/e con background migratorio è un tratto di normalità diffuso (MPI, 2022)? Questo il focus di una ricerca che ha indagato i percorsi di apprendimento di adolescenti con background migratorio nella scuola secondaria di primo grado. L'indagine empirica *Mixed-Methods* riporta i dialoghi con trenta insegnanti sugli atteggiamenti e sui principi sottesi alle prassi educative-didattiche, nelle relazioni con alunni e famiglie, raccolti attraverso osservazioni etnografiche, interviste e questionari. In questo passaggio storico tra un primo approccio di tipo emergenziale e regolativo e lo scenario attuale di continua trasformazione, le voci raccolte riflettono su come il mondo scuola stia (o non stia) prendendo coscienza di questo fenomeno e fino a che punto il paradigma dell'Inclusione e dell'Educazione Interculturale siano ancora in grado di rispondere davvero, individuando le modalità attraverso cui i contesti stessi generano prassi nuove e trasformative.

What has changed in the daily lives of teachers in schools where the presence of pupils with a migrant background has become a widespread feature of normality (MPI, 2022)? This is the focus of a research that investigated the learning paths of teenagers with a migrant background in lower secondary school. The Mixed-Methods empirical investigation reports the dialogues with thirty teachers, on their attitudes and principles of teaching practices, in relationships with pupils and families, collected through ethnographic observations, interviews and questionnaires. In this historical transition between an initial emergency and regulatory approach and the current scenario of continuous transformation, the voices collected reflect on how the school world is (or is not) becoming aware of this phenomenon and to what extent the paradigm of Inclusion and Intercultural Education are still able to truly respond, identifying the ways in which contexts themselves can generate new and transformative practices.

Parole Chiave: Alunni con background migratorio, Formazione Insegnanti, Inclusione, Intercultura, Mixed-Methods

Keywords: Pupils with migrant background, Teachers' Training, Inclusion, Interculture, Mixed-Methods

Zoran Lapov, *Pedagogia interculturalmente responsiva per potenziare l'inclusività e la qualità del sistema scuola*

Le diversità socioculturali e linguistiche che definiscono le aule scolastiche stimolano da tempo l'interesse della disciplina pedagogica. Tuttavia, si continua ad assistere a “interventi interculturali” che, solitamente affidati a servizi esterni e allestiti in maniera episodica, raramente valicano i confini della terza media. La circostanza è in parte dovuta alla formazione docenti, alquanto carente in termini interculturali e sovente incentrata sul primo ciclo d'istruzione. Dati i caratteri sempre più pluriculturali e plurilinguistici delle società odierne, promuovere le diversità per una maggiore inclusività e qualità del sistema scuola rimane un obiettivo: attingendo al paradigma del *Culturally responsive teaching*, il contributo avanza la proposta di una *Pedagogia interculturalmente responsiva* che si rende vitale per innovare e consolidare le competenze interculturali dei docenti.

The sociocultural and linguistic diversities that define classrooms have long stimulated the interest of the pedagogical discipline. Nonetheless, there is continued reliance on “intercultural interventions” which, usually entrusted to external services and arranged episodically, seldom cross the boundaries of the eighth grade. The circumstance is partly due to teacher training, rather poor in intercultural terms and often focused on basic education. Given the increasingly multicultural and multilingual appearance of today's societies, promoting diversities for greater inclusiveness and quality of the school system remains a goal: drawing on the paradigm of Culturally responsive teaching, this paper puts forward a proposal for an Interculturally responsive pedagogy that proves to be vital for innovating and strengthening teachers' intercultural skills.

Parole chiave: Diversità, Pedagogia interculturalmente responsiva, Formazione docenti, Inclusività, Scuola di qualità.

Keywords: *Diversities, Interculturally responsive pedagogy, Teacher training, Inclusiveness, Quality school.*

Chiara Carletti, *Strategie e pratiche per promuovere una cittadinanza interculturale e planetaria: un'indagine esplorativa sul ruolo della formazione iniziale e continua degli insegnanti*

La globalizzazione e la crescente mobilità delle persone hanno trasformato le società contemporanee in mosaici culturali complessi. Le scuole, riflettendo queste trasformazioni, sono chiamate a promuovere una *cittadinanza interculturale e planetaria*, in grado di riconoscere l'unità del genere umano e, allo stesso tempo, la diversità delle culture. Tutto ciò reclama anche una responsabilità condivisa per il benessere dell'intera umanità e del pianeta. L'educazione rappresenta, dunque, un elemento cruciale per aiutare gli studenti a comprendere la complessità del mondo e a sviluppare un pensiero critico e riflessivo, in grado di superare le frammentazioni disciplinari e promuovere un sapere interconnesso e interculturale. Questo articolo, a partire da un'indagine esplorativa di tipo quantitativo, approfondisce i fondamenti della pedagogia interculturale, con un focus particolare sulla formazione continua degli insegnanti della scuola secondaria di primo e secondo grado. Questi – a partire dallo sviluppo di un curriculum inclusivo – mettono in luce la loro percezione rispetto ad alcune strategie didattiche, metodologie attive e competenze specifiche che il docente, inteso come *professionista riflessivo* (Schön, 1993), dovrebbe avere per sostenere in quello *spazio dell'incontro* dove famiglie, enti sul territorio e figure professionali differenti si confrontano in una prospettiva interdisciplinare, olistica e integrata.

Globalization and the increasing mobility of people have transformed contemporary societies into complex cultural mosaics. Schools, reflecting these changes, are called upon to promote intercultural and planetary citizenship, which is capable of recognizing the unity of humanity and, at the same time, the diversity of cultures. This also requires a shared responsibility for the well-being of all humanity and the planet. Education is, therefore, a crucial element in helping students understand the complexity of the world and develop critical and reflective thinking, capable of overcoming disciplinary fragmentation and promoting interconnected and intercultural knowledge. Based on a quantitative exploratory study, this article explores the foundations of intercultural pedagogy, with a particular focus on the in-service teachers training. Starting from the development of an inclusive curriculum, it highlights a series of perceptions about teaching strategies, active methodologies, and specific competencies that the teacher, understood as a Reflective Practitioner, should have in order to facilitate that space of encounter where families, local authorities, and various professionals engage with each other from an interdisciplinary, holistic, and integrated perspective.

Parole chiave: formazione interculturale, cittadinanza interculturale, cittadinanza planetaria, inclusione, interdisciplinarietà.

Keywords: *intercultural education, intercultural citizenship, planetary citizenship, inclusion, interdisciplinarity*

Rosaria Capobianco, *Promuovere percorsi riflessivi di responsabilità interculturale durante la formazione iniziale dei docenti*

Il DPCM del 4 agosto 2023, nel definire il percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e di secondo grado, fissa tra gli obiettivi formativi minimi i *Fondamenti di pedagogia generale sociale e interculturale*, sottolineando quanto la formazione interculturale dei docenti debba essere maggiormente curata, a partire dalla *formazione iniziale*, e continuata, incentivata e aggiornata, durante la *formazione in servizio*. È necessario strutturare dei percorsi di formazione per i docenti per sviluppare una didattica attiva e inclusiva che educi alla *responsabilità interculturale*. È chiaro, infatti, alla luce dei recenti fatti di cronaca, che non è sufficiente garantire quelli che sono i fondamenti della società democratica, ossia la libertà di pensiero, di religione e di coscienza, in quanto il semplice, ma ineludibile rispetto delle libertà e delle tradizioni culturali e religiose non riesce a garantire, alla nostra società plurale e multiculturale, la coesistenza pacifica.

The Prime Ministerial Decree of 4 August 2023, in defining the university and academic path for the initial training of teachers of first and second level secondary schools, establishes the Fundamentals of general social and intercultural pedagogy among the minimum training objectives, underlining how much the intercultural training of teachers must be given more attention, starting from initial training, and continued, encouraged and updated, during in-service training. It is necessary to structure training courses for teachers to develop active and inclusive teaching that teaches intercultural responsibility. It is clear, in fact, considering recent news events, that it is not sufficient to guarantee the foundations of democratic society, namely freedom of thought, religion and conscience, as the simple but unavoidable respect for freedoms and of cultural and religious traditions are unable to guarantee peaceful coexistence to our plural and multicultural society

Parole chiave: Pedagogia interculturale, formazione iniziale docenti, didattica attiva, responsabilità interculturale, Educazione Civica

Keywords: Intercultural pedagogy, initial teacher training, active teaching, intercultural responsibility, Civic Education

Alessandra La Marca, *Il Profilo del Docente Universitario in prospettiva Interculturale*

Nel contesto accademico, caratterizzato da una crescente mobilità e pluralismo culturale, si rende necessaria una ridefinizione del ruolo del docente universitario verso una prospettiva interculturale. Non più solo trasmettitore di conoscenza, il docente diviene un costruttore di ponti tra culture, promuovendo un ambiente di apprendimento inclusivo che valorizza la diversità. Questo cambiamento richiede un significativo investimento pedagogico-didattico, che superando i metodi di insegnamento tradizionali permette ai docenti universitari di coltivare nuovi atteggiamenti e stili di comunicazione. La competenza interculturale richiede ai docenti di riconoscere e superare i propri pregiudizi, comprendere diverse prospettive culturali e adattare la propria comunicazione per abbattere le barriere linguistiche. Questo articolo analizza il profilo del docente universitario in prospettiva interculturale, evidenziando le sfide e le opportunità presentate da studenti con svariati background culturali. La prospettiva interculturale enfatizza l'importanza di creare ambienti di apprendimento che promuovano la collaborazione e favoriscano una comprensione più profonda delle diverse realtà sociali e culturali. In definitiva, un insegnamento interculturale efficace richiede una pianificazione dedicata, la formazione dei docenti e un impegno a promuovere una comunità accademica cooperativa e inclusiva che valorizzi l'interdisciplinarietà e la consapevolezza globale.

In the academic context of increasing mobility and cultural pluralism, there is a need to redefine the role of the university teacher toward an intercultural perspective. No longer just a transmitter of knowledge, the teacher becomes a builder of bridges between cultures, promoting an inclusive learning environment that values diversity. This change requires a significant pedagogical-didactic investment, which by moving beyond traditional teaching methods enables university teachers to cultivate new attitudes and communication styles. Intercultural competence requires faculty to recognise and overcome their own biases, understand different cultural perspectives, and adapt their communication to break down language barriers. This article analyses the profile of the university teacher from a cross-cultural perspective, highlighting the challenges and opportunities presented by students from a variety of cultural backgrounds. The cross-cultural perspective emphasises the importance of creating learning environments that promote collaboration and foster a deeper understanding of different social and cultural realities. Ultimately, effective cross-cultural teaching requires dedicated planning, faculty training, and a commitment to fostering a cooperative and inclusive academic community that values interdisciplinarity and global awareness.

Parole chiave: formazione universitaria, interculturalità, didattica innovativa, identità culturale, dialogo

Keywords: higher education training, interculturality, innovative teaching, cultural identity, dialogue

Roberto Orazi, Alessio Moriconi, *Il ruolo della pedagogia interculturale nella visione globalizzata: nuove competenze e strumenti per l'educazione inclusiva*

La dimensione interculturale della pedagogia odierna trova collocazione nella visione globalizzata dell'intelligenza collettiva di Lévy dove diviene basamento di una pedagogia cooperativa e solidale. Diritti, integrazione, postcoloniale, razzismo, etnocentrismo, dialogo, genere, infanzia, adolescenza, minori stranieri, parole-chiave per superare le diversità per un'istruzione equa e per tutti ove l'insegnante possa consolidare il suo ruolo di costruttore delle nuove generazioni con nuove competenze, in un contesto storico dove emergono nuovi paradigmi educativi. Materiali didattici che riflettano diversità culturale, progetti collaborativi tra studenti, attività che celebrino diverse culture sono elementi per i quali il docente può essere supportato da sistemi di intelligenza artificiale. Processi educativi personalizzati, supporto linguistico, valutazione inclusiva, analisi dei dati educativi, gamification e apprendimento esperienziale. Strumenti che quando orientati eticamente, coadiuvano l'insegnante nella promozione del dialogo interculturale, attraverso l'integrazione di strategie inclusive in ambienti di apprendimento che favoriscono comprensione reciproca e coesione sociale tra studenti di diverse origini culturali.

The intercultural dimension of today's pedagogy finds its place in Lévy's globalized vision of collective intelligence where it becomes the basis of a cooperative and supportive pedagogy. Rights, integration, postcolonial, racism, ethnocentrism, dialogue, gender, childhood, adolescence, foreign minors, key words to overcome diversity for equal education for all where the teacher can consolidate his role as builder of the new generations with new skills, in a historical context where new educational paradigms emerge. Teaching materials that reflect cultural diversity, collaborative projects between students, activities that celebrate different cultures are elements for which the teacher can be supported by Artificial Intelligence systems. Personalized educational processes, linguistic support, inclusive assessment, analysis of educational data, gamification and experiential learning. Tools that when ethically oriented, assist the teacher in promoting intercultural dialogue, through the integration of inclusive strategies in learning environments that promote mutual understanding and social cohesion between students of different cultural origins.

Parole chiave: Pedagogia interculturale, cooperazione educativa, insegnanti, intelligenza collettiva, intelligenza artificiale

Keywords: Intercultural pedagogy, educational cooperation, teachers, collective intelligence, artificial intelligence

Leonarda Longo, Dorotea Rita Di Carlo, *Narrative Inquiry: una proposta progettuale per lo sviluppo delle competenze interculturali nei futuri insegnanti di Scuola Secondaria*

Il DPCM del 4 agosto 2023, che ha definito il percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, annovera tra le varie competenze che i professionisti dell'istruzione devono possedere, quelle legate all'interculturalità e all'inclusione attribuendo ad esse un ruolo chiave e determinante per la professionalità dell'insegnante. A questo proposito, si ravvisa nella *Narrative Inquiry* un'efficace metodologia in grado di promuovere con i futuri insegnanti di Scuola Secondaria percorsi riflessivi che mettano in luce l'importanza dell'istanza interculturale. Il contributo intende illustrare una proposta progettuale che prevede l'impiego della narrazione per favorire processi riflessivi e di accoglienza dell'altro, valorizzando l'identità culturale e individuale di ogni persona in una prospettiva inclusiva.

The DPCM of August 4, 2023, which defined the initial university and academic training path for teachers of lower and upper secondary schools, includes among the various skills that education professionals must possess those related to interculturality and inclusion, assigning them a key and decisive role in the professionalism of the teacher. In this regard, Narrative Inquiry is seen as an effective methodology capable of promoting reflective paths with future secondary school teachers that highlight the importance of the intercultural aspect. The contribution aims to illustrate a project proposal that involves the use of Narration which foster reflective processes and the welcoming of others, valuing the cultural and individual identity of each person from an inclusive perspective.

Parole chiave: interculturalità, formazione insegnanti, Narrative Inquiry, Narrazione, riflessività

Keywords: interculturality, teacher training, Narrative Inquiry, Narration, reflectivity

Aurora Bulgarelli, Carla Gueli, *L'index per l'inclusione e per le competenze interculturali degli insegnanti. Una proposta di formazione e costruzione di pratiche tra scuola e territorio*

L'identità è un tratto generativo e non definitivo, è un processo per riconoscersi e non un prodotto di riconoscibilità (Bocci, 2005, p. 137). In tal senso, tra le competenze che gli insegnanti devono possedere vi sono quelle inerenti alla dimensione delle *policies*, aspetto cruciale dell'agire inclusivo della scuola. Nella prospettiva di una società multiculturale, ciò si concretizza nella valorizzazione del rapporto tra soggetti, contesti e territori che consente la costruzione identitaria e culturale come processo. Sulla base di questi presupposti e facendo riferimento a precedenti esperienze, dopo un'attenta analisi della questione, si illustra la proposta di un percorso di ricerca-formazione supportato dall'*Index per l'inclusione*, strumento che offre una visione ampia del processo inclusivo e che ben si presta per porre in relazione la dimensione interculturale con la formazione dei docenti.

Identity is a generative and not a definitive trait, it is a process of recognizing oneself and not a product of recognition. In this sense, among the competences that teachers must possess are those inherent to the policies dimension, a crucial aspect of inclusive of the school. In the perspective of a multicultural society, this is realized in the enhancement of the relationship between subjects, contexts and territories that allows the construction of identity and culture as a process. On the basis of these assumptions and referring to previous experiences, after a careful analysis of the issue, we illustrate the proposal of a research-formation pathway supported by the Index for Inclusion, a tool that offers a broad vision of the inclusive process and that is well suited to relate the intercultural dimension with teacher training.

Parole chiave: formazione insegnanti, competenze interculturali, Index per l'inclusione, ricerca-formazione, territori

Keywords: Teacher training, intercultural competences, Index for Inclusion, research-action-training, territories

Giulia Roncato, *L'ecocritica letteraria come mezzo per costruire una cittadinanza intra-culturale*

Il presente contributo intende applicare il pensiero ecologico e postumano al discorso interculturale, ipotizzando che le categorie di riflessione e azione possano essere condivise nella costruzione della cittadinanza interculturale di ciascun alunno. Dal punto di vista metodologico, si propone una sintesi tra la pedagogia del postumano (A. Donato, 2022; A. Ferrante - J. Orsenigo, 2017; F. Pinto Minerva - R. Galelli, 2004) e l'ecocritica letteraria: il ripensamento dell'educazione in favore di una pedagogia aperta al nuovo e al diverso (M. Juelskjær, 2020) si coniuga con l'ecocritica letteraria, in particolare materiale (S. Iovino - S. Oppermann, 2014). Si ottiene, così, una riformulazione delle dicotomie eurocentriche, un decentramento del soggetto, una riflessione sul profondo intreccio tra spazio, tempo e materia (K. Barad, 2007), e una riconnessione del pensiero alla situazionalità (R. Regni, 2021; D. Haraway, 2023; K. R. Wessels et al, 2022). Il soggetto ecologico diviene così anche soggetto intra-culturale, capace di preservare e abitare la complessità.

This paper aims to apply ecological and posthumanist thinking to the intercultural discourse, hypothesizing that categories of reflection and action can be shared in the construction of intercultural citizenship for each student. Methodologically, it proposes a synthesis between posthuman pedagogy (A. Donato, 2022; A. Ferrante - J. Orsenigo, 2017; F. Pinto Minerva - R. Galelli, 2004) and literary ecocriticism: rethinking education in favor of a pedagogy open to the new and the 'Other' (M. Juelskjær, 2020) merges with literary ecocriticism, particularly material ecocriticism (S. Iovino - S. Oppermann, 2014). This results in a reformulation of Eurocentric dichotomies, a decentering of the subject, a reflection on the deep entanglement between space, time, and matter (K. Barad, 2007), and a reconnection of thought to bodily situatedness (R. Regni, 2021; D. Haraway, 2023; K. R. Wessels et al, 2022). The ecological subject thus also becomes an intra-cultural subject, capable of preserving and inhabiting complexity.

Parole chiave: pedagogia, postumano, ecocritica, interculturalità, femminismo

Keywords: pedagogy, posthuman, ecocriticism, interculturality, feminism

Giorgia Ruzzante, *Dirigenti scolastici e intercultura: quale ruolo?*

I Dirigenti scolastici svolgono un ruolo cruciale nel promuovere un ambiente inclusivo e multiculturale all'interno delle scuole, assumendo il compito di *educational changer*. Il DS è infatti, insieme agli insegnanti, la figura preposta ad assicurare il successo formativo di tutti gli studenti. Quale cultura condivisa di scuola può contribuire a creare? Quali azioni concrete può mettere in atto il dirigente per assicurare che l'istituzione scolastica possa promuovere l'attenzione all'educazione interculturale, alla promozione dell'equità e della giustizia sociale? Attraverso una leadership inclusiva, la formazione continua del personale, l'integrazione di contenuti interculturali nel curriculum e il coinvolgimento della comunità, i dirigenti possono contribuire significativamente alla costruzione di un ambiente educativo che valorizzi e rispetti la diversità culturale. L'adozione di strategie di leadership innovative rappresenta la chiave per una scuola veramente inclusiva e interculturale.

School principals play a crucial role in promoting an inclusive and multicultural environment within schools, taking on the task of educational changers. Together with teachers, principals are responsible for ensuring the academic success of all students. What shared school culture can they help to create? What concrete actions can principals take to ensure that the school institution promotes attention to intercultural education, equity, and social justice? Through inclusive leadership, continuous staff training, the integration of intercultural content into the curriculum, and community involvement, principals can significantly contribute to building an educational environment that values and respects cultural diversity. The adoption of innovative leadership strategies is key to creating a truly inclusive and intercultural school.

Parole chiave: pedagogia interculturale, inclusione, equità, dirigenti scolastici, comunità scolastica

Keywords: intercultural education, inclusion, equity, principals, school community

Hanno collaborato

Alessandra La Marca, *Professoressa ordinaria di Didattica e pedagogia speciale, Università degli Studi di Palermo*

Alessio Annino, *Professore associato di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Catania*

Alessio Moriconi, *Cultore della materia in Didattica e pedagogia speciale e Didattica speciale e tecnologie dell'inclusione, Università degli Studi di Perugia*

Anna Serbati, *Professoressa associata di Didattica e pedagogia speciale, Università degli Studi di Trento*

Aurora Bulgarelli, *Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi Link*

Carla Gueli, *Dottore di ricerca in Pedagogia e Didattica in prospettiva interculturale. Teorie e metodi. Università degli Studi Roma Tre*

Chiara Carletti, *Assegnista di ricerca di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Siena*

Dorotea Rita Di Carlo, *Dottoranda di ricerca in Health Promotion and Cognitive Sciences, Università degli Studi di Palermo*

Giorgia Ruzzante, *Ricercatrice di Pedagogia sperimentale, Libera Università di Bolzano*

Giulia Roncato, *Dottoranda di ricerca in Educazione, linguaggi, culture, Università LUMSA di Roma*

Helga Ballardini, *Assegnista di ricerca di Pedagogia speciale, Università degli Studi di Trento*

Leonarda Longo, *Professoressa associata di Pedagogia sperimentale, Università degli Studi di Palermo*

Paola Venuti, *Professoressa ordinaria di Psicologia dinamica, Università degli Studi di Trento*

Roberto Orazi, *Ricercatore di Didattica e pedagogia speciale, Università degli Studi di Perugia*

Rosaria Capobianco, *Assegnista di ricerca di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Napoli Federico II*

Zoran Lapov, *Ricercatore di Pedagogia Generale e Sociale, Università degli Studi di Firenze*

Alessio Annino

La scuola nell'era globale: sviluppare e coltivare le competenze interculturali per una formazione continua dei docenti

1. *L'Italia e la presenza di cittadini stranieri: un Paese in continuo cambiamento tra multiculturalità e interculturalità*

La società contemporanea è caratterizzata dalla presenza dell'*alterità* come mai in precedenza, e in un contesto attraversato da rapidi cambiamenti culturali, sociali ed economici, la formazione affronta le sfide crescenti legate ai processi di integrazione; il complesso scenario multiculturale richiede una continua ridefinizione delle competenze dei docenti, ai quali spetta orientare a riconoscere e a valorizzare in prospettiva interculturale le differenze¹. I dati indicano 23,7 milioni di cittadini stranieri residenti nella UE, pari al 5,3% della popolazione complessiva, ai quali si aggiungono 13,7 milioni di stranieri residenti in uno degli Stati dell'Unione con cittadinanza di un altro Paese europeo². In Italia i dati ISTAT riportano 5 milioni e 308 mila cittadini stranieri, per una percentuale dell'8,7³, mentre gli *studenti con cittadinanza non italiana*, nell'a.s. 2022/23, risultavano 914.860, 11,2% sul totale⁴. In proporzione crescono dunque le aspettative nei confronti della scuola, che affronta le problematiche riguardanti l'incontro tra identità e tra culture e la necessità di riformulare l'etica civica per la serena convivenza, per cui diviene fondamentale coltivare e sviluppare le competenze interculturali, che secondo una definizione dell'Unesco

si riferiscono all'avere una conoscenza adeguata rilevante su culture particolari, così come una conoscenza generale sui tipi di problemi che sorgono quando i membri di culture diverse interagiscono, mantenendo atteggiamenti ricettivi che incoraggiano a stabilire e mantenere contatti con altri individui⁵.

L'imprescindibilità di tali competenze è acclarata, poiché sono proprio i docenti delle scuole di ogni ordine e grado che assieme alle famiglie affrontano quotidianamente le difficoltà legate all'integrazione, non solo nel "dentro-scuola" ma anche nel "fuori-scuola"⁶.

2. *Il tema delle differenze e l'incontro tra identità come base per le competenze interculturali*

Il contesto delle competenze interculturali è legato in ottica sistemica a molti fenomeni complessi, caratterizzati dal tema delle *differenze* e da quello delle *identità*, che rientrano nel quadro generale assai ampio del *riconoscimento dell'altro*. Da quando l'uomo circa due milioni di anni fa ha iniziato a spostarsi nel mondo dall'Africa Orientale, l'incontro con l'*alterità* ha determinato le tappe dell'evoluzione della specie, comportando lo sviluppo e lo scambio di varie forme di tecnologie, di linguaggi e di comunicazione. Ma

¹ Cfr a riguardo A. Lee, *Teaching Interculturally. A Framework for Integrating Disciplinary Knowledge and Intercultural Development*, Taylor & Francis, London 2023; M. Fiorucci, *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, Franco Angeli, Milano 2020; A. Portera, P. Dusi P., *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*. Franco Angeli, Milano 2017.

² Eurostat 2024- <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics/12-2024>.

³ ISTAT 2024-<http://stra-dati.istat.it/12-2024>.

⁴ MIUR, "GLI ALUNNI CON CITTADINANZA NON ITALIANA A.S. 2022/2023", Roma 2024, p. 10.

⁵ Unesco, *Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework*, UNESCO, Paris 2013, p.16.

⁶ Cfr. F. De Bartolomeis, *Fare scuola fuori della scuola*, Aracne, Roma 2018.

anche di narrazioni e di rappresentazioni, che hanno stimolato atteggiamenti di avvicinamento, di scambio e di tensione all'ibridazione, che per molti aspetti si accostano a ciò che può definirsi *competenza interculturale*, allorché Deardorff indica come tale «la capacità di comunicare in modo efficace e appropriato in situazioni interculturali sulla base delle proprie conoscenze, abilità e atteggiamenti interculturali»⁷. L'ampia letteratura scientifica a riguardo offre una decisa confluenza di elementi quali *conoscenze, abilità, capacità e attitudini* a comporre la definizione di *competenze interculturali*⁸, intese anche come «la capacità di cambiare la propria prospettiva culturale e di adattare opportunamente il comportamento alle differenze e alle somiglianze culturali»⁹, mentre Portera aggiunge che «Analizzando da vicino la comunicazione fra persone con differenti retroterra linguistico-culturali, emerge che la comunicazione interpersonale esige delle competenze specifiche, culturalmente radicate, rispetto alle diverse forme di espressività»¹⁰. Considerando anche la propria attitudine legata alla logica dell'incontro, l'agire *competente* in prospettiva interculturale si intreccia perfettamente con quanto previsto dal D.M. 139/2007 per gli *Assi culturali*, soprattutto per l'*Asse dei linguaggi* e per quello *Storico-Sociale*¹¹, nonché con quanto stabilito dalla *Raccomandazione* UE del 2018, segnatamente ai punti relativi alle *competenze multilinguistiche, digitali, di cittadinanza e di consapevolezza ed espressione culturali*¹².

Nel mondo Occidentale, in particolare, negli ultimi venticinque secoli, l'identità e l'alterità sono state trattate in numerosi scritti e in varie prospettive, che hanno visto alternare l'intenzionalità di conoscenza e di apertura con quella di drastiche chiusure. Lo storico *pamphlet* del V sec. a. C., *La Costituzione degli Ateniesi*, attribuito allo Pseudo-Senofonte, descrive l'incontro con gli stranieri e il tema delle mescolanze con una certa apprensione, se non addirittura con spregio. Infatti nell'*opuscolo* due interlocutori criticano aspramente la democrazia ateniese e dissertano su come il commercio per mare degli Ateniesi all'epoca abbia ampliato sì le conoscenze e le possibilità di incontri, ma nello stesso tempo considerano come «ascoltando tutti i dialetti [gli Ateniesi] presero un po' da uno e un po' dall'altro; gli Elleni hanno una lingua, un modo di vivere e un modo di vestire peculiari, gli Ateniesi un miscuglio tratto da tutti i Greci e i Barbari»¹³, manifestando il timore di un'identità ateniese *contaminata*. Nel tempo il *barbaro*, fonte ancestrale di ansie, l'antico nemico che si sostantivizza nelle minacce oscure, vede mutare le sue coordinate fenotipiche e geografiche, cristallizzando in seguito a guerre o a carestie alcuni *tòpoi* presenti nelle migrazioni contemporanee. La difficoltà di un agire orientato alla tutela di tutti gli esseri umani in termini di comprensione, equità e uguaglianza, nonché di piena dignità, è sempre stata presente in ogni epoca, e allo stesso modo, il timore della *mescolanza* e della *perdita di identità* da millenni limita i processi di incontro e di riconoscimento, favorendo progressivamente i tentativi di chiusura delle comunità ai soli

⁷ D.K. Deardorff, *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of international education at institutions of higher education in the United States*. Unpublished dissertation, North Carolina State University, Raleigh. 2004, p. 194.

⁸ Cfr. a riguardo tra gli altri A. Portera - P. Dusi, *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*, Franco Angeli, Milano 2016; L.A. Arasaratnam-Smith, *Intercultural competence: An overview*. In D.K. Deardorff - L.A. Arasaratnam-Smith (Eds.), *Intercultural Competence in Higher Education. International approaches, assessment and application*, Routledge, Abingdon 2017; A. Granata, *La ricerca dell'altro. Prospettive di pedagogia interculturale*, Carocci, Roma 2018; M. Baiutti, *Fostering assessment of student mobility in secondary schools: Indicators of intercultural competence*. «Intercultural Education», 29 (5-6), 2018; P. Janssen, *Intercultural Competences*, Taylor & Francis, London 2020; V. Savicki, *Developing Intercultural Competence and Transformation. Theory, Research, and Application in International Education*, Taylor & Francis, London 2023.

⁹ M.R. Hammer, *Intercultural competence development*, in J. M. Bennett (Ed.), *The SAGE encyclopedia of intercultural competence*, SAGE, Thousand Oaks, CA, 2015, p. 483.

¹⁰ A. Portera, *Competenze interculturali. teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*, Franco Angeli, Milano 2017, p. 19.

¹¹ Decreto 22 agosto 2007, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*, «Gazzetta Ufficiale» n. 202 del 31 agosto 2007.

¹² Consiglio dell'Unione Europea, «Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente» (2018/C 189/01).

¹³ L. Canfora, *Studi sull'Athenaion Politeia pseudosenofontea*, Einaudi, Torino 1980, p. 57.

autoctoni ed escludendo chi non è *simile*, categorizzandolo e attribuendogli qualità umane e culturali negative. Tale orientamento finisce inevitabilmente per portare a maturare ideologie estreme, al punto che nel XVIII e nel XIX secolo, grazie anche agli scritti di De Gobineau, De Lapouge e Notari¹⁴, vengono tratteggiate le teorie razziste tristemente note del XX secolo, e che spesso sono richiamate oggi. Dunque, un punto importante per estendere il ventaglio delle competenze interculturali nella formazione per i docenti è promuovere la conoscenza del passato, che può essere efficace in una prospettiva di decostruzione dei pregiudizi e di decentramento, poiché rappresenta una possibilità di intervento per la comprensione delle loro radici e per il loro consenso diffuso. L'atteggiamento di apertura è quanto mai necessario, dal momento che «i valori supremi della modernità quali fissità, durata, solidità e stabilità sono stati tutti squalificati e hanno acquisito una connotazione negativa»¹⁵; la decostruzione dei pregiudizi comporta il porsi degli interrogativi sulle ragioni per cui la differenza destabilizzi, inquieti, alimenti conflitti ma nello stesso tempo incuriosisca e spinga a conoscere. L'etimologia può fornire una prima risposta, allorché, chiarisce Bettini, «Dif- è l'aggiustamento fonico di *dis-*, un elemento che indica separazione, deviazione, insomma quando si va “uno di qui e l'altro di là”; mentre *-ferentia* è dal verbo *fero*, portare. Dunque, la *differenza* è qualcosa che divide, separa, perché porta “uno da una parte e l'altro dall'altra”»¹⁶. Il concetto di *identità* è legato al suo significato primigenio, che vede *idem-* rimandare “allo stesso”, alle caratteristiche uniche e irripetibili di ciascuno (fenotipiche, culturali, sociali, linguistiche) che non devono costituire un baluardo invalicabile. Le recentissime *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* ancora non menzionano direttamente l'educazione interculturale, ma chiariscono che

L'educazione civica deve contribuire ad una formazione volta a favorire l'inclusione degli alunni stranieri nella scuola italiana. L'insegnamento dell'educazione civica può supportare gli insegnanti nel lavoro dell'integrazione, producendo nei suoi esiti coesione civica e senso della comunità, evitando che anche in Italia si verifichino fenomeni di ghettizzazione urbana e sociale¹⁷.

Pertanto dal punto di vista pedagogico è necessario programmare intenzionalmente percorsi di confronto e di incontro tra le diverse identità, ampliando le prospettive e le possibilità formative in quanto «l'identità non inerisce all'essenza di un oggetto, dipende dalle nostre decisioni. L'identità è un fatto di decisione»¹⁸. Uno dei compiti fondamentali per i docenti in relazione alle competenze interculturali riguarda proprio l'intenzionalità: fissare il punto di partenza per la definizione delle *differenze* e delle *identità* in termini di *flusso* più che di *struttura*, in termini di cambiamento e ridefinizione continua e non di cristallizzazione ed immutabilità, fattori che catalizzano chiusure e categorizzazioni.

3. I dati empirici rilevati in una ricerca esplorativa sulle competenze interculturali tra i docenti delle scuole

Si riportano in sintesi alcuni dati della ricerca esplorativa del progetto P.L.A.T.O.N.E, *Patrimonio comune, Legalità, Alterità e Territorio quali fondamenti per Orientare ad una Nuova Educazione civica*, condotta in quattro Istituti di ogni ordine grado di Catania e provincia, con il coinvolgimento di docenti e studenti. L'indagine relativa ai docenti ha visto un campionamento *non probabilistico a scelta ragionata*¹⁹, tramite

¹⁴ Cfr. A. De Gobineau, *The inequality of human races*, Heineimann, London 1854; V. De La Pouge, *Race et milieu social*, Riviere, Paris 1909; U. Notari, *Panegirico della razza italiana*, SAN, Villasanta 1939.

¹⁵ A. Portera, *Educazione e Pedagogia interculturale*, Il Mulino, Bologna 2022, p. 34.

¹⁶ M. Bettini, *Chi ha paura dei Greci e dei Romani? Dialogo e cancel culture*, Einaudi, Torino 2023, p. 20.

¹⁷ MIUR, *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, Roma 2024, p. 3.

¹⁸ F. Remotti, *Contro l'identità*, Laterza, Roma- Bari 2012, p. 5.

¹⁹ Cfr. M. Baldacci-F. Frabboni, *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, Utet, Torino 2013; L. Cadei, *La ricerca e il sapere per l'educazione*, I.S.U., Milano 2005; R. Trinchero, *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma-Bari 2004.

somministrazione di un questionario *semistrutturato* in formato elettronico sulla piattaforma *MS-Forms*, per un totale di 24 *items*; alcune domande *a scelta* prevedevano la possibilità di risposta multipla, pertanto i loro dati sono riportati in numeri puri; i questionari compilati sono 228. Dai dati emerge che i docenti coinvolti hanno una certa esperienza nell'insegnamento, il 78% ha tra 15 e oltre 25 anni di servizio, e in merito agli approcci didattici scelti, dalle risposte fornite emergono decisamente la *Discussione in classe* (166), le *attività di gruppo* (158) e *attività supportate dalle TIC* (122); di seguito la *lezione frontale* (92), i *Giochi di ruolo, simulazioni* (88), la *Didattica outdoor* (36) e le *lezioni interdisciplinari integrate da colleghi e relatori esterni* (25). In relazione al razzismo, per l'87% degli intervistati è *molto diffuso*, contro l'11% secondo cui lo è *poco*, mentre per il 67% tale diffusione ormai è a *livello globale*. Una percentuale consistente dei docenti, il 77%, ha organizzato e/o partecipato con gli alunni ad *iniziative sull'educazione interculturale*, il 96% abitualmente affronta in classe *l'integrazione degli stranieri e i problemi etnici o religiosi*; il 72% affronta *la questione dell'antisemitismo*, e il 95% ritiene che il dialogo con le famiglie degli alunni stranieri sia *importante per sostenere un confronto aperto per i problemi di apprendimento e culturali*. Gli insegnanti sono consapevoli del fatto che l'educazione interculturale debba riguardare l'intera classe, 98%, e per l'87% essa è un approccio trasversale tra le discipline. Da un lato, il quesito sulle attività realizzate per favorire i processi interculturali vede delle risposte che descrivono un quadro dinamico, che testimonia l'attenzione pedagogica al cambiamento nella didattica e negli approcci. I docenti nel dettaglio indicano le *attività laboratoriali con le varie arti* (124), seguite dalle *visite alle istituzioni locali e nazionali* (106), e dalla *partecipazione a dibattiti sull'educazione alle differenze e ai nuovi media* (52). Associano poi attività quali *eventi sportivi* (45), *gemellaggio con le scuole italiane* (44), *attività di volontariato* (39), *attività di giornalismo scolastico* (16) e *visite ai luoghi di culto* (12). Dall'altro lato, il quesito sugli approcci e sulle competenze che gli stessi docenti invece vorrebbero acquisire e/o perfezionare per favorire i processi interculturali, ha visto le risposte raccolte nella tabella n. 1:

Attività di laboratorio “dentro e fuori scuola” per tutti gli alunni	142
Utilizzare le TIC e altri device/metodologie/modelli (TPACK)	86
Decostruire i pregiudizi e gli impliciti culturali	76
Incoraggiare lo studio della lingua L2 per sintesi additiva	74
Approfondire i concetti di “identità” e di riconoscimento	56
Autobiografia-spazio narrativo	44
Utilizzare le diverse forme di arte	44
Promuovere il confronto interreligioso	28

Tabella 1. Le preferenze dei docenti per l'educazione interculturale

Le competenze interculturali, intese come l'insieme di conoscenze, abilità e atteggiamenti necessari per interagire efficacemente in contesti multiculturali, costituiscono la piattaforma per una scuola che «non può che autocomprendersi e operare come luogo di inclusione, laicità, intercultura, e promozione

di diritti umani per tutti»²⁰, diventando un elemento indispensabile per garantire un'educazione equa e di qualità. I docenti dimostrano di possedere una certa flessibilità e plasticità nelle scelte didattiche, poiché ritengono importante organizzare e gestire uno spazio narrativo così come il confronto tra le culture e quello tra le religioni, in prospettiva di decisa apertura, magari con una lettura comparata delle Fonti Sacre. Gli stessi docenti indicano la necessità di accrescere le proprie competenze linguistiche e, in proiezione, quelle degli studenti stranieri e delle famiglie, favorendo lo studio della L2 per sintesi additiva, preservando così il background culturale originario e auspicando nello stesso tempo *il potenziamento della L2 con corsi anche pomeridiani rivolti a tutte le famiglie*. Inoltre essi desiderano poter *organizzare scambi interculturali con scuole estere e coltivare competenze tecniche e relazionali e l'intelligenza emotiva* come requisiti imprescindibili. Il DPR 4 agosto 2023 infatti fissa tra le competenze professionali del docente le

competenze culturali, disciplinari, educative, pedagogiche, psicopedagogiche, didattiche, metodologiche e relazionali, riflessive ed autovalutative, con particolare attenzione all'inclusione, all'interculturalità, all'internazionalizzazione, all'innovazione, alle "situazioni problema" e presa in carico delle povertà educative²¹.

a cui vanno aggiunte quelle comunicative e digitali. In prospettiva pedagogica gli insegnanti *a campione* fanno convergere in maggioranza le competenze che ritengono necessarie per l'educazione interculturale verso le grandi potenzialità offerte delle tecnologie, manifestando curiosità per il modello TPACK, conosciuto ed utilizzato dal 26% degli intervistati, mentre il 30% indica di utilizzare la AI per scopi didattici. Nell'ambito degli studi internazionali sull'utilizzo delle tecnologie per la didattica, da anni il *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK) offre una prospettiva per sperimentare con le conoscenze e con le competenze degli insegnanti, al fine di integrare la tecnologia nelle pratiche educative quotidiane. I docenti possono combinare i contenuti disciplinari (CK) con quelli tecnologici (TK) e con quelli pedagogici (PK) per programmare l'insegnamento della propria disciplina; di conseguenza, dalle conoscenze disciplinari di base si avranno delle diverse e dinamiche intersezioni con il *sapere tecnologico pedagogico* (TPK) (come utilizzare al meglio le tecnologie per favorire l'apprendimento), con la *conoscenza pedagogica dei contenuti* (PCK), (scegliere la metodologia educativa più indicata), e con la *conoscenza dei contenuti tecnologici* (TCK), che consentiranno di perfezionare l'apprendimento *dei contenuti disciplinari grazie a quelli pedagogici e tecnologici* (TPACK)²².

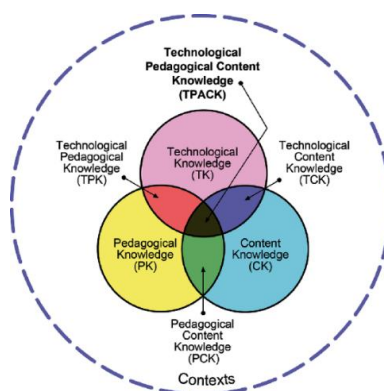


Immagine 1: Technological Pedagogical Content Knowledge framework. (Fonte: Information Resources Management Association)

²⁰ A. Nanni, A. Fucecchi, *Postcolonialismo e intersezionalità: nuovi percorsi per l'intercultura. La cittadinanza come banco di prova*, Franco Angeli, Milano 2024, p. 14.

²¹ DPR 4 agosto 2023, «Gazzetta Ufficiale Della Repubblica Italiana», Serie generale - n. 224, p. 30.

²² Cfr. M.C. Herring, M. Koehler, P. Mishra (eds), *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) for Educators*. Taylor & Francis, London 2017

Il potenziale trasformativo del modello TPACK può costituire un supporto molto efficace nella progettazione di un curriculum verticale realmente interdisciplinare, permettendo una condivisione più articolata con gli alunni dei contenuti e un loro aggiornamento costante, sfruttando le risorse della *rete* assieme alle idee e alla creatività di ciascuno. In ambito di possibili competenze si tratta di un cambiamento notevole, dal momento che

L'insegnante deve essere, quindi non tanto (non solo), competente relativamente alla tecnologia in sé, alla pedagogia e al contenuto specifico del suo ambito disciplinare, ma soprattutto in relazione a quegli usi della tecnologia che supportano strategie pedagogiche adeguate in relazione alla sua materia d'insegnamento²³.

4. Conclusioni

Le risposte fornite dai docenti al quesito *aperto* sugli episodi di radicalismo e razzismo mostrano come nella scuola vi siano molte criticità, che devono necessariamente comportare una programmazione pedagogica coerente per lo sviluppo e l'implementazione delle competenze interculturali. In particolare, si chiedeva se i docenti avessero assistito personalmente a comportamenti razzisti o discriminatori, ed è emerso quanto illustrato nella Tabella 2

<i>Nei confronti di 3 nipoti con padre brasiliano ho assistito a episodi discriminatori</i>
<i>Paragone fra un alunno di colore e l'australopiteco</i>
<i>Una ragazza disabile è stata presa in giro dai ragazzi</i>
<i>Un alunno rifiutava di sedersi accanto ad un compagno straniero</i>
<i>Ascolto frasi ricorrenti che ritengo fortemente razziste</i>
<i>Insulti verso un bambino tunisino</i>

Tabella 2: criticità indicate dai docenti

La crudezza degli episodi riportati non lascia molto spazio alle interpretazioni, ma le risposte al quesito successivo, che intendeva comprendere come fossero intervenuti i docenti dopo avere assistito a condotte discriminatorie, sono state pressoché unanimi: programmando immediatamente delle *attività di mediazione e di coinvolgimento nel dialogo, ragionando sulle differenze, favorendo l'autostima, l'empatia e coltivando l'intelligenza emotiva*. Da questa sintesi emerge l'importanza delle competenze legate alla gestione dei conflitti, specie quelli interculturali, cioè situazioni «in cui punti di vista/desideri di azione apparentemente incompatibili si confrontano. Il desiderio di agire di una persona esclude il desiderio di agire dell'altra persona»²⁴, e in cui entrano altri fattori quali le differenti percezioni della realtà e delle culture. Il documento *Orientamenti Interculturali* del Miur chiarisce che «Per “educazione interculturale” si intende un processo di interazione tra soggetti appartenenti a culture diverse al fine di promuovere, nei contesti educativi, il confronto, il dialogo e la reciproca trasformazione. Riguarda tutti gli alunni e tutti i livelli di insegnamento»²⁵, mentre Santerini sottolinea che «obiettivo dell'educazione interculturale è imparare a vivere assieme pacificamente. Si occupa delle *persone*, ognuna nella sua specifica e irripetibile diversità culturale»²⁶. Pertanto emergono

²³ N. Di Blas - M. Fabbri - L. Ferrari, *Il modello TPACK nella formazione delle competenze digitali dei docenti. Normative ministeriali e implicazioni pedagogiche*, «Italian Journal of Educational Technology» / Volume 26 / Issue 1 / 2018, p. 95.

²⁴ C.H. Mayer, *Intercultural Mediation and Conflict Management Training. A Guide for Professionals and Academics*, Springer, Cham 2021, p. 8.

²⁵ MIUR, *Orientamenti interculturali. idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, Roma 2022, p. 4.

²⁶ M. Santerini, *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*, Mondadori, Milano 2017, p. 91.

molte idee, definizioni e *intenzioni* tra i docenti circa le competenze interculturali, tutte comunque riconducibili alla conoscenza approfondita delle differenze culturali, al riconoscimento del debito culturale, all'empatia, all'educazione emotiva, alla capacità di gestire (e prevenire) i conflitti, al dialogo sereno e all'approfondimento delle lingue per una comunicazione più efficace e costruttiva che orienti alle appartenenze su base etica. Si tratta di elementi fondamentali nelle relazioni tra persone e tra gruppi, soprattutto «quando sono presenti due poli che si percepiscono come aventi background culturali diversi (es. lingue, religioni, genere, orientamento sessuale, abilità, età, stili di vita etc.) e in cui tale percezione è sufficientemente significativa per avere un effetto nell'interazione tra essi»²⁷. Le competenze interculturali non solo favoriscono un ambiente di apprendimento inclusivo, ma permettono di costruire una società più coesa e consapevole del valore delle differenze, attuando un «decentramento cognitivo, che si basa sulla capacità del soggetto di uscire dal proprio schema di riferimento esistenziale e valoriale; il decentramento cognitivo è una modalità flessibile di acquisizione della relatività (flessibilità cognitiva e solidità emotiva)»²⁸. Investire nella formazione interculturale degli insegnanti non è solo un'opzione, ma una necessità per preparare le nuove generazioni a vivere insieme.

Bibliografia

- Allemann-Ghionda C. (Eds.), *Diversitaet in europaeischen Bildungssystemen und in der Lehrer_innenbildung*, Peter Lang GmbH, 2017.
- Annino A., *L'educazione al civismo nella società contemporanea. Prospettive partecipazione intercultura*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2022.
- Baiutti M., *Protocollo di valutazione intercultura. Comprendere, problematizzare e valutare la mobilità studentesca internazionale*, ETS, Pisa 2019.
- Cadei L., *La ricerca e il sapere per l'educazione*, I.S.U., Milano 2005.
- Canfora L., *Studi sull'Athenaion Politeia pseudosenofontea*, Einaudi, Torino 1980.
- Consiglio dell'Unione Europea, «Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente» (2018/C 189/01).
- D. K. Deardorff, *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of international education at institutions of higher education in the United States*, North Carolina State University, Raleigh.2004
- De Bartolomeis F., *Fare scuola fuori della scuola*, Aracne, Roma 2018.
- Di Blas N.- Fabbri M.- Ferrari L., *Il modello TPACK nella formazione delle competenze digitali dei docenti. Normative ministeriali e implicazioni pedagogiche*, «Italian Journal of Educational Technology» / Volume 26 / Issue 1 / 2018.
- Eurostat 2024- <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics/12-2024>.
- Fiorucci M., *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, Franco Angeli, Milano 2020.
- Fiorucci M.- Pinto Minerva F. - Portera A., *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa 2017.
- Hammer, M. R., Intercultural competence development. In J. M. Bennett (Ed.), «*The SAGE encyclopedia of intercultural competence*», SAGE, Thousand Oaks, CA 2015.
- Herring M.C. - Koehler M. - Mishra P. (eds), *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) for Educators*. Taylor & Francis, London 2017.
- ISTAT 2024-<http://stra-dati.istat.it/12-2024>.

²⁷ M. Baiutti, *Protocollo di valutazione intercultura. Comprendere, problematizzare e valutare la mobilità studentesca internazionale*, ETS, Pisa 2019, p. 58

²⁸ M. Fiorucci, *Educatori e mediatori culturali: elementi per la formazione interculturale degli educatori*, «Pedagogia Oggi», anno XV / n. 2 / 2017, p. 84.

- Janssen P., *Intercultural Competences*, Taylor & Francis, London 2020.
- Lee A., *Teaching Interculturally. A Framework for Integrating Disciplinary Knowledge and Intercultural Development*, Taylor & Francis, London 2023.
- Mayer C.H., *Intercultural Mediation and Conflict Management Training. A Guide for Professionals and Academics*, Springer, Cham 2021.
- MIUR, “GLI ALUNNI CON CITTADINANZA NON ITALIANA A.S. 2022/2023”, Roma 2024
- MIUR, *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, Roma 2024.
- MIUR, *Orientamenti interculturali. idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, Roma 2022.
- Nanni A. - Fucecchi A., *Postcolonialismo e intersezionalità: nuovi percorsi per l'intercultura. La cittadinanza come banco di prova*, Franco Angeli, Milano 2024.
- Portera A. - Dusi P., *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*. Franco Angeli, Milano 2017.
- Portera A., *Competenze interculturali. teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*, Franco Angeli, Milano 2017.
- Portera A., *Educazione e Pedagogia interculturale*, Il Mulino, Bologna 2022.
- Remotti F., *Contro l'identità*, Laterza, Roma- Bari 2012.
- Savicki V., *Developing Intercultural Competence and Transformation. Theory, Research, and Application in International Education*, Taylor & Francis, London 2024.
- Trinchero R., *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma-Bari 2004.

Helga Ballardini, Anna Serbati, Paola Venuti

Gli insegnanti nella quotidianità della scuola multiculturale. Cosa è cambiato?

1. Una Diversa Normalità dai confini mutevoli

Qual è la portata in termini di numeri e di impatto presente e futuro di ciò che è successo nelle classi di ogni ordine e grado «in questi anni»? Il documento *Orientamenti Interculturali*¹ invita a soffermarsi sulla «presenza di bambini e ragazzi che hanno origini familiari altrove» sottolineando un mutamento profondo e continuo «destinato a cambiare radicalmente e ancora di più il volto della scuola italiana multiculturale e variegata come suo tratto di normalità²». Il «dato diffuso» del fenomeno rappresenta l'esito di anni di flussi migratori, ma manca ancora una definizione univoca della «complessità di questo collettivo dai confini variabili in base alle definizioni adottate³».

Il Rapporto Ismu⁴ riporta che gli alunni con background migratorio nelle scuole statali all'inizio dell'a.s. 2023/24 erano 869.336, ma si stima che raggiungeranno il milione tra dieci anni: una quota simbolica record per le scuole multiculturali italiane, in cui decrescono progressivamente gli studenti italiani. Significativamente considerando anche il numero di figli di coppie miste, adozioni e naturalizzazioni, il numero presunto di minori in Italia è di 1,5 – 2 milioni come viene documentato in altre fonti⁵.

Nonostante la difficoltà di oggettivizzare numericamente il fenomeno e le presenze, l'importanza del momento storico attuale porta a ripensare non tanto a cifre e categorizzazioni, quanto all'impatto del passaggio tra un prima in cui è prevalso un approccio di tipo emergenziale e regolativo e lo scenario odierno che richiama l'attenzione sugli aspetti salienti di un processo in continuo divenire. In questo frangente è essenziale capire come il mondo Scuola stia (o non stia) prendendo coscienza di un «fenomeno strutturale e non emergenziale⁶».

Dal punto di vista normativo, i concetti chiave del percorso sono Integrazione ed Educazione interculturale configurando fin dall'inizio la Scuola come luogo di accoglienza, di incontro tra lingue e culture da valorizzare nella condivisione educativa⁷. Ad un certo punto l'intersezione con il modello bio-psico-sociale dell'Inclusione ha portato a considerare altri possibili bisogni educativi, contestuali e personali conseguenti alla migrazione (vissuta o subita) che potrebbero determinare condizioni di svantaggio socio-economico o linguistico-culturale, individuando la necessità di interventi specifici⁸ come

¹ MPI, *Orientamenti Interculturali*, 2022 p.9.

² *Ibidem*

³ ISTAT, *Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia*, 2020, p.6.

⁴ Fondazione ISMU, *Ventunesimo Rapporto sulle migrazioni 2023*. Cesareo V. (a cura di) FrancoAngeli, Milano 2024.

⁵ MPI, *Orientamenti*, cit., p.9.

⁶ V. Carbonara - A. Scibetta. *Imparare attraverso le lingue. Il Translanguaging come pratica didattica*. Carocci editore, Roma 2020, p.101.

⁷ Vd. Appendice Linee guida del 2006 sintesi normativa.

⁸ Direttiva Miur del 27 dicembre 2012, Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.

la personalizzazione del percorso didattico (PDP), l'insegnamento della lingua seconda (Italiano L2) e l'impiego di personale formato come mediatori culturali e facilitatori di italiano L2⁹.

Ne consegue lo sviluppo di indirizzi educativo-didattici che estendono l'uso dell'*etichetta Bisogno Educativo Speciale/Specifico* ai percorsi di apprendimento degli studenti con bm evidenziando la stretta connessione tra le politiche di Integrazione e le prassi di Inclusione della scuola¹⁰. Alla luce di questo mutamento strutturale nell'ultimo decennio, occorre chiedersi «Che interrelazione esiste tra le dichiarazioni di principio della normativa e i contesti di vita? Quali sfide per la politica educativa?»¹¹. Alcuni studiosi¹² hanno individuato nel paradosso tra intenzioni e pratiche una delle possibili cause di forti disparità tra gli esiti di apprendimento di questi alunni e i coetanei nativi, avanzando una critica all'adozione di misure specifiche poiché esse evidenziano maggiormente gli aspetti di difficoltà conseguenti alle condizioni di svantaggio socio-culturale e linguistico. Scelte terminologiche come «NAI» (Nuovo Arrivo in Italia), «con svantaggio linguistico-culturale», «BES linguistici» (Bisogno Educativo Specifico/Linguistico) rischiano di alimentare categorizzazioni e minorizzazioni nella normativa e nel linguaggio comune, nelle prassi di accoglienza e di didattica quotidiana¹³. La domanda mossa da questi studi¹⁴ secondo la *Dis-Crit Theory*, che riconosce la volontà di etichettare questi studenti/esse e i loro bisogni, è ancora molto attuale: la scuola sta promuovendo un processo di *SENitization* (*BES-izzazione*)¹⁵? Da questo filone di indagine¹⁶ emerge

un'inappropriata interpretazione della differenza culturale, [...] evidente, ad esempio, nell'eccessiva rappresentazione di specifici gruppi etnici all'interno delle statistiche sugli alunni con BES¹⁷.

La scelta di adottare misure così specifiche potrebbe aver generato conseguenze negative a lungo termine, soprattutto guardando al ruolo decisionale dei docenti curricolari: le differenze di opinione, di formazione ed esperienza all'interno dei consigli di classe nasconde il pericolo latente di delega verso gli

⁹ Rif.: L. 28 n. 53/2003 e Linee Guida C.M. n.24 del 01/03/2006 e C.M. n. 4233 del 19/02/2014.

¹⁰ Vd. R. Bertozzi et al., *I dilemmi degli insegnanti nella scuola multiculturale. Un approfondimento teorico ed empirico in prospettiva street-level*, «Professionalità Studi» 3(2020), pp. 90-116; R. Medeghini, *L'inclusione nella prospettiva ecologica delle relazioni. L'educazione inclusive, culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, in R. Medeghini – W. Fornasa (a cura di), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. FrancoAngeli, Milano 2011, pp.95-127.

¹¹ A.M. Murdaca et. al., *Minori stranieri tra resilienza e adattamento scolastico*, «Italian Journal of Special Education For Inclusion», (1), 2017 p.106.

¹² Vd. V. Migliarini et al., *SEN Policies and migrant children in Italian schools: microexclusions through discourses of equality*, *Discourse, «Studies in the Cultural Politics of Education»*, 41(6) (2020), pp.887-900; P. Barabanti, *Apprendimenti e gap territoriali. Una comparazione fra studenti italiani e stranieri*, in M. Santagati, - V. Ongini, (A cura di), *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale a.s. 2014-15*, Fondazione ISMU, Milano 2016; R. Ferrarini, *Quale spazio per l'intercultura nei bisogni educativi speciali? Una lettura problematizzante delle recenti indicazioni ministeriali italiane sui bisogni educativi speciali secondo la prospettiva dei Disability Studies*, «Italian Journal of Disability Studies», vol. 2(2) (2014), pp.117-136.

¹³ M.Santagati, *Interculturalism, education and society: Education policies for immigrant students in Italy*, «Australian and New Zealand Journal of European Studie» s, 8(2), (2016), pp.6-20.

¹⁴ Vd. S. Annamma et al., *Disability Critical Race Theory: Exploring the Intersectional Lineage, Emergence, and Potential Futures of DisCrit in Education*, «Review of Research in Education», 42(1), (2018), pp.46–71; V. Migliarini et al., *'SENitizing' migrant children in inclusive settings: exploring the impact of the Salamanca Statement thinking in Italy and the United States*, «International Journal of Inclusive Education», 23(7-8), (2018), pp.754-767.

¹⁵ n.d.a. tr.it. dall' inglese *Special Educational Needs* (SEN).

¹⁶ Vd. R. Caldin - G. Righini, *Lo svantaggio socio-economico, linguistico e culturale: un bisogno educativo speciale?*, «Studium Educationis-Rivista semestrale per le professioni educative» (3) (2017), pp.39-54; V. D'Alessio, *Le normative sui bisogni educativi speciali in Europa e in Italia. Verso un'educazione inclusiva? La prospettiva dei Disability Studies*. In P. Gaspari (A cura di), *Pedagogia speciale e BES*, Anicia, Roma 2014, pp. 217-244; S. D'Alessio et al., *L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia*. In R. Vianello e S. di Nuovo (a cura di), *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca*. Erickson, Trento 2015.

¹⁷ Ead. R. Ferrarini. *Quale spazio per l'intercultura nei bisogni educativi speciali?*, cit., p.123.

insegnanti più disponibili o alle figure più specializzate come insegnanti di sostegno e facilitatori di italiano L2¹⁸; inoltre la formulazione dei PDP potrebbe essere un atto formale di tutela non tanto dell'alunno/a, ma del sistema stesso generando differenze evidenti:

il *modus operandi* della scuola ha un ruolo importante nel determinare il successo o meno del processo di integrazione¹⁹.

Emergono elementi quali un divario tra gli apprendimenti di alunni con bm e nativi, un orientamento verso indirizzi professionalizzanti e una grande eterogeneità di pratiche ed esiti dipendenti dai contesti di inserimento²⁰, ma altre traiettorie di ricerca evidenziano come questi alunni siano portatori, proprio a partire dalle situazioni che le classi multietniche e plurilingue disegnano, di nuove sfide verso la costruzione di una cittadinanza globale²¹.

2. Una ricerca Mixed-Methods nei contesti educativi per adolescenti con background migratorio

Lo studio si è addentrato tra le pieghe della complessità del fenomeno cercando risposte e possibili interpretazioni direttamente da chi vive la scuola ogni giorno: insegnanti, alunni, famiglie. Focus dell'indagine è stata la concretezza delle azioni di inclusione e i principi educativo-pedagogici ad esse sottesi, ipotizzando che alcune caratteristiche fossero contesto-specifiche e in grado di rispondere con maggiore efficacia alle esigenze degli adolescenti con bm realizzando in modo più coerente ed adeguato gli obiettivi delle politiche di inclusione/integrazione.

La principale domanda di ricerca ha indagato l'efficacia delle politiche attraverso la valutazione da parte di tutti gli attori delle pratiche messe in atto nei propri contesti alla ricerca di proposte e possibili implementazioni in un'ottica trasformativa e di miglioramento.

Ulteriori sotto-domande hanno indagato l'impatto delle scelte politico-pedagogiche sugli atteggiamenti (insieme delle azioni, comportamenti, relazioni) degli alunni che possono essere lette come loro modalità di risposta alle azioni inclusive di sistema, ipotizzando che gli alunni facciano affidamento ad una combinazione di risorse personali e di contesto per affrontare i percorsi scolastici e che queste scelte possano diventare a loro volta adeguati fattori di protezione per il sistema stesso.

2.1. Metodologia della Ricerca

Data la complessità del contesto di ricerca e del fenomeno indagato è stato implementato un disegno *Mixed-Methods* di tipo convergente e parallelo (QUAN+QUAL); i due approcci sono equivalenti e hanno permesso di indagare gli stessi aspetti del fenomeno da punti di vista diversi e complementari per una maggiore comprensione e profondità di riflessione.

Lavorando in modo parallelo con metodi e fonti diverse, ma con le stesse categorie di partecipanti si è potuta operare una duplice triangolazione dei dati (*between e within*) ottenuti da strumenti di indagine diversificati (fig.1).

¹⁸ M. Fiorucci, *La formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori*, «Formazione & insegnamento», 13(1), (2015) pp.55-70.

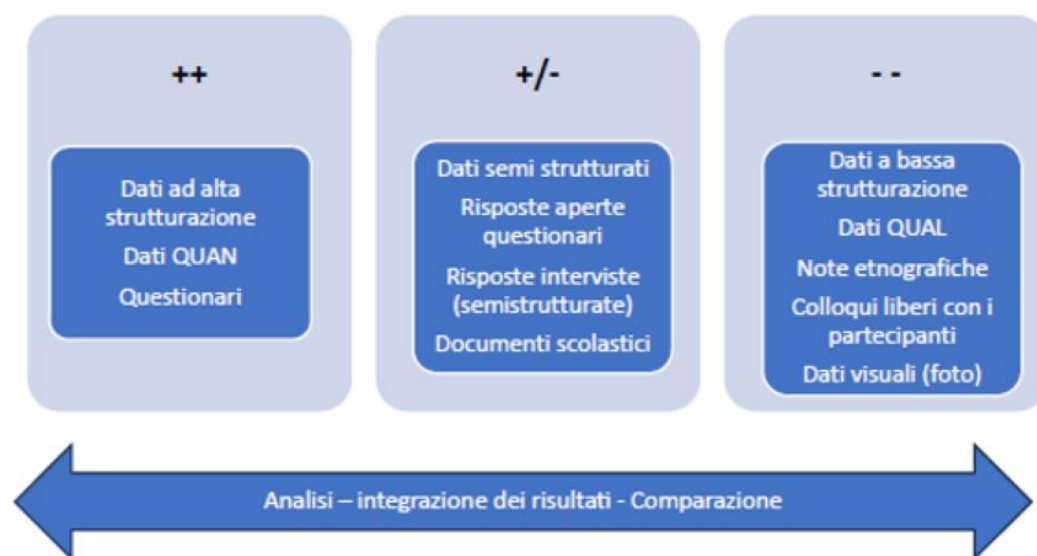
¹⁹ I. Colozzi– L. Tronca. *L'integrazione dei bambini stranieri mediante la scuola: elementi per una nuova proposta teorico-metodologica e prime risultanze empiriche*, «Studi di Sociologia», 52(4), 2014 p.361.

²⁰ M. Tarozzi, *Building an 'intercultural ethos'*, «Teacher Education, Intercultural Education», 25:2, 2014, pp.128-142.

²¹ E. Besozzi et al., *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, FrancoAngeli, Milano 2009; A.M. Murdaca et al., *Minori stranieri tra resilienza e adattamento scolastico*, «Italian Journal Of Special Education For Inclusion», (1), (2017) pp.105-117.

Figura. 1

Tipologia dei dati sul continuum alta – bassa strutturazione a seconda della fonte dati



Nel presente articolo si presentano solo gli esiti dello studio qualitativo della più ampia ricerca condotta.

2.2. I contesti e il campione della ricerca

La ricerca²² si è svolta nell'a.s. 2021/22 in quattro classi del III anno di scuola secondaria di primo grado poiché è l'anno in cui si svolgono gli esami finali di I ciclo e si rendono più evidenti i percorsi di apprendimento e le scelte orientative. Sono stati coinvolti tre Istituti Comprensivi nella Provincia autonoma di Trento e un Centro provinciale istruzione adulti (CPIA) nella provincia di Mantova. Il campione individuato rispondeva alla necessità di essere rappresentativo di contesti scolastici differenziati sulla base della tipologia di statuto della normativa scolastica (regioni a statuto ordinario o speciale e caratteristiche sociodemografiche/ amministrative) da cui dipendono le modalità di accesso all'istruzione, ma con caratteristiche socio-demografiche e geografiche comparabili.

Il campione è costituito da 152 partecipanti suddivisi in tre sottogruppi così descritti:

- 1) Alunni/e (N=63): la maggioranza con un'età compresa tra 11-14 anni (N=54) o 15-19 (N=9); con origine migratoria (44.5%) di cui di I generazione (17.5%), II generazione (20.7%) e figli di coppia mista e/o adottati (6.3%); i Paesi di origine sono l'Africa (9.4%), l'Est Europa (17.5%), il Sud-est asiatico e il Sud America (15%).
- 2) Genitori (N=54): sono cittadini italiani dalla nascita (56.7%), immigrati (34%) e coppie miste (7.5%).
- 3) Insegnanti (N=36): la maggioranza ha un'età compresa tra i 51-65 anni (44.4%) o tra 36-50 anni (38.9%), tra 26-35 anni (6.7%); la metà di loro (18) appartiene all'area umanistica/artistica, 9 insegnanti all'area matematico-scientifica (9) e i restanti 9 sono insegnanti di sostegno, referenti area BES/intercultura e/o facilitatori di italiano L2.

²² Comitato Etico Università di Trento - protocollo 2021-036 (03/12/2021).

2.3 Gli strumenti di indagine mista

La ricerca di tipo *Mixed-Methods*²³ si colloca in un filone di indagine che, partendo dagli studi di Callari Galli²⁴, si è occupata per prima di politiche e di disuguaglianza educativa nei confronti delle minoranze etniche, linguistiche o di specifici gruppi sociali, comprendendo anche le sfide interculturali e rendendo la ricerca etnografica una prassi naturale all'interno della ricerca pedagogica²⁵. L'osservazione partecipante ha contribuito alla costruzione di un'etnografia «multilivello»²⁶ e multi-voce nata dall'interazione durante il lavoro sul campo. Due sono stati gli strumenti di indagine qualitativa utilizzati: l'osservazione partecipante (281 ore/388 lezioni) e le interviste semi-strutturate (47), mentre per la parte quantitativa sono stati somministrati quattro questionari sulla qualità dell'Inclusione percepita nei contesti, sul costruito di resilienza e infine sul grado di benessere/malessere percepito:

- 1) L'Index per L'inclusione. Percorsi di Inclusione e partecipazione a scuola²⁷
- 2) Come Ti Senti? (CTS)²⁸
- 3) *Child and Youth Resilience Measure* (CYRM-R)²⁹
- 4) *Resilience Process Questionnaire*³⁰

Il questionario Index è stato somministrato ai tre gruppi di partecipanti, mentre gli altri questionari solo agli alunni/e. Inoltre, sono stati considerati dati quantitativi le valutazioni dell'esame conclusivo di I ciclo.

2.4 Analisi e discussione dei dati qualitativi

È stata svolta una *Reflexive Thematic Analysis*³¹ in 6 fasi³²; il processo di coding si è sviluppato attraverso una prima fase di individuazione dei nuclei di significato con la segmentazione analitica e induttiva del contenuto³³ cui è seguita una seconda fase dapprima *top-down* e successivamente di tipo *bottom-up*, conclusa nell'aggregazione finale da cui sono stati definiti i quattro temi fondanti. La codifica aperta iniziale contava 841 codici: dopo una prima fase di *coding top-down* utilizzando le categorie desunte dalla normativa sull'Inclusione sono stati generati 14 raggruppamenti: Accoglienza (6), Alunni con background migratorio

²³ J.W. Creswell - V.L. Plano Clark. *Designing and conducting mixed methods research*, 3rd ed. Thousand Oaks CA, Sage 2018.

²⁴ F. Gobbo, *Anthropology of education in Italy*. In I. Anderson, e M. Kathryn (Eds), *Anthropologies of Education: A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling*, Berghahn Books Oxford New York 2012, pp. 151-166; C. Bove, *Il metodo etnografico*. In L. Mortari & Ghirotto L. (A cura di), *Metodi per la ricerca educativa*. Carocci Editore, Roma 2019, pp. 101-142.

²⁵ M. Benadusi, *Il segreto di Cyberrnella. Governance dell'accoglienza e pratiche locali di integrazione educativa*. Euno Edizioni, Enna 2012; F. Tarabusi – R. Bonetti, (a cura di), *La trappola della normalità. Antropologia ed etnografia nei mondi della scuola*, «Scuola democratica, Learning for Democracy», 2/2017, pp. 453-453; C. Bove, *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Franco Angeli, Milano 2009; S. Leoncini, *Etnografia in contesti scolastici Prospettiva di ricerca tra antropologia e pedagogia Focus sulla metodologia*, «Formazione & insegnamento», 9(3 Suppl.), (2011) pp.231-238; L. Piasere, *Etnografie nelle/delle scuole*, «L'Uomo Società Tradizione Sviluppo», 39(2), 2014, pp.125-140; A. Simonica, (a cura di) *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*. CISU, Roma 2011.

²⁶ F. Gobbo, F. A.M. Gomes. *Etnografia nei contesti educativi*. CISU, Roma 2003.

²⁷ T. Booth et al., *L'Index per l'inclusione: promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. 3ed. Erickson, Trento 2018.

²⁸ I. Stanzione, *Quando il benessere è educativo. Teorie e strumenti per la rilevazione di aspetti di benessere e disagio nella scuola*, Edizioni Nuova Cultura, Roma 2021.

²⁹ P. Jefferies et al., *The CYRM-R: A Rasch-validated revision of the Child and Youth Resilience Measure*, «Journal of Evidence-Informed Social Work» 2011.

³⁰ A. Laudadio et al., *RPQ. Resilience Process Questionnaire. Valutazione della resilienza negli adolescenti*, Erickson, Trento 2011.

³¹ n.d.a. La trascrizione integrale con software Sonix e analisi tematica con NVivo (versione 1.6.1)

³² V. Braun - V. Clarke, *One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis?*, «Qualitative Research in Psychology», 18(2021) pp.328-352.

³³ Ead. R. Semeraro, *L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione*, cit., p.98.

(64), Apprendimento (32), Docenti (46), Didattica (56), Formazione (11), Genitori (63), Inclusione/Esclusione (14), Laboratorio Italiano L2 (19), Lingua della migrazione (70), PDP (15), Orientamento (35), Relazioni (37), Valutazione (56).

Nella seconda fase di raggruppamento (524 codici), utilizzando le 20 parole più frequenti del diagramma ad albero del *Codebook*, con una seconda codifica aperta di tipo *bottom-up* manuale sono stati create le sei categorie riportate di seguito:

- 1) *Equilibrati*: Atteggiamento di adattamento/disadattamento degli alunni in relazione alle azioni educativo-didattiche messe in atto dai docenti e dai pari.
- 2) *Ibridismi*: insieme degli orientamenti e delle azioni di inclusione per l'attuazione dei PDP sia dentro che fuori dalla scuola.
- 3) *Dann-azioni*: reazioni in risposta alle difficoltà della quotidianità scolastica.
- 4) *Aiuto!*: insieme degli atteggiamenti e delle risposte nei confronti delle richieste di supporto.
- 5) *So(u)pportare*: atteggiamenti dei docenti di passività e limitata responsabilità (sopportazione) o di sostegno agli apprendimenti, alle relazioni, alla motivazione (supportazione).
- 6) *Il prezzo della valutazione*: comprende tutte le pratiche di valutazione (voto, feedback, valutazioni, esami, verifiche) e le attribuzioni di valore a queste pratiche.

Da questi con un'ultima aggregazione, sono stati definiti i temi fondanti descritti di seguito:

- 1) *Porte*: l'immagine simbolica racchiude l'insieme delle pratiche inclusive così come si concretizzano in base alle condizioni che le determinano: l'organizzazione delle risorse umane, delle attività educativo-didattiche, le linee di indirizzo e gli atteggiamenti degli attori principali.

Citazioni significative al tema sono:

Porterei un po' la flessibilità, è la flessibilità che uno sviluppa; il dovere di avere fiducia in questi ragazzi. Dico dovere perché non può che essere un dovere. Quando le condizioni sono difficili devi aggrapparti a qualcosa e loro hanno diritto di così che qualcuno riponga fiducia in loro.

(Livio, docente 7/2/22)

Alla fine [...] ho provato almeno con corso italiano e così ho trovato, sono andata là alla segreteria e così fatto l'iscrizione, ma poi la scuola è chiusa per le vacanze e passato ancora tempo, ma almeno Estela ha capito che poteva stare alla scuola e allora si è calmata perché era tanta nervosa e arrabbiata con me. Ma io crede che ce la faremo [...] vediamo con la scuola, sono così contenta che ho trovato così lei ci prova a stare. (dialogo con una madre, 31/1/22)

- 2) *Scollamenti*: la metafora rappresenta la perdita di aderenza, sottile o evidente, tra ciò che viene dichiarato (riferimenti alla pedagogia speciale, convinzioni personali, documenti scolastici di indirizzo e di programmazione) e le forme in cui ciò si concretizza giorno per giorno (impostazioni metodologiche, strumenti, organizzazione didattica, prove e valutazioni). Fuori di metafora le incongruenze/incoerenze del sistema possono essere dovute sia alle condizioni specifiche di ogni singola scuola (territorio, risorse economiche ed organizzative, capitale sociale), sia agli atteggiamenti personali degli attori coinvolti.

Era un problema di lingua. Anche parlare che (non) aveva parole, no? Era da sola. Loro solo una signora indiana che aiutava a fare lingua per compiti. Quasi quattro, tre, quattro anni. Poi loro deciso per il centro sociale, una signora che lavora sociale, che si chiama, adesso non ricordo. Lei deciso che una o due volte [alla settimana] Bibi

va centro. Così anche gioca co' ragazzi, impara tante cose perché era un po', era timida, non parlava tanto. Ma quella deciso che facciamo così. (Bashir, papà, 30/5/22)³⁴

Secondo me la nostra scuola i PDP che servono li facciamo tutti! Al di là degli anni, che uno sia qua da tanto o da poco [...] C'è un ragazzino [...] è un po' di difficile gestione e lui ha un PDP per gli stranieri, così possiamo mettergli anche delle ore, perché non ha sostegno. Non c'ha niente, che possiamo mettere almeno un po' di ore di intercultura, almeno. Io non lo so se sia un errore. (Ines, docente, 11/5/22)

3) *Semi*: rappresentano gli esempi concreti e peculiari di come i contesti interpretano il paradigma dell'inclusione mettendo in atto scelte innovative dal *basso*, in grado di *andare oltre* ciò che è di ostacolo alla piena partecipazione di tutti, gettando le basi per la co-costruzione di un sistema di valori inclusivi condiviso da tutti.

Abbiamo anche il caso di un'altra ragazza che ha fatto le scuole superiori ed ha abbandonato durante una sorta di depressione perché si sentiva proprio esclusa, [...] e ora finalmente mi ha detto “qualcuno che mi aiuta, che segue il mio ritmo” non perché siamo più bravi ma perché è un contesto idoneo a fare questo. (Roberta, docente, 8/2/22)

La prima parola che mi viene in mente è proprio elasticità quindi l'idea [...] di non avere già un'idea di come andrà ma di sapere di sapersi adattare al contesto. Quindi essere elastici sicuramente è una caratteristica importante. La seconda parola è pazienza perché insomma ci vuole. È come per i contadini che seminano e poi aspettano di vedere che tipo di frutto uscirà. Quindi ci vuole proprio tanta pazienza. E forse la terza parola, curiosità [...] avere la capacità di interessarsi alla situazione di essere di non fermarsi a quello che si vede ma di approfondire. (Piera, docente, 30/4/22)

4) *(S)Valutazioni*: le pratiche e i risultati della valutazione vengono letti come esito finale dell'azione inclusiva e si collocano sul continuum svalutazione – valutazione in base ad un criterio di equità educativa per cui alcune pratiche di *assessment* risultano controproducenti (voti bassi, orientamenti in uscita quasi obbligati, demotivazione degli apprendenti), mentre altre alternative meno praticate (valutazione tra pari, feedback e criteri di valutazione condivisi) potrebbero portare, se maggiormente diffuse, a voti più equi, a orientamenti in uscita flessibili e possibilisti, a un rafforzamento delle abilità e delle risorse personali degli alunni.

Eh io userei, boh, le parole. Ma preferirei che al posto di (che) mi dia un cinque. Mi spieghi cosa ho sbagliato. Se mi serve aiuto, questa cosa qua. Quello mi aiuta perché capisco dove devo lavorare ancora di più. Perché magari sbaglio la grammatica. Sbaglio a scrivere una parola, con gli accenti. Allora capisco che mi devo focalizzare più su quelle cose. (Brayan, studente, 27/05/22)

E poi un'altra cosa che mi dà fastidio è che quando magari una persona che ha sempre preso dei brutti voti finalmente riesce a fare una verifica fatta bene sempre quella frase “ci voleva tanto” ma ogni volta che la sento mi dava fastidio perché sì ci voleva tanto, perché? (Marta, studentessa 16/05/22)

Il tema *Scollamenti* comprende due sotto-temi ed evidenzia in particolare due aree di criticità:

- a) Cos'è e cosa fare con il PDP? - riguarda la formalizzazione dei Percorsi Personalizzati
- b) Formazione di (tutti) gli insegnanti - riguarda la formazione di tutti gli insegnanti in ottica interculturale e linguistica.

³⁴ n.d.a. Si riporta la trascrizione senza correzioni ortografiche e/o sintattiche.

Dall'analisi qualitativa emerge che vi sia un nesso stretto, ma anche molta confusione, tra questi due elementi in termini di obiettivi e di applicazioni sia dello strumento PDP che dei percorsi di formazione. Il PDP rappresenta un nodo cruciale perché rispecchia il sistema di valori e l'insieme delle pratiche inclusive agite dalla scuola: ciò che emerge dalle affermazioni degli insegnanti è che la formulazione del PDP sia caratterizzato da una grande variabilità dovuta sia a fattori soggettivi che di formazione. Le interviste evidenziano una certa confusione sulla funzione, sui tempi e sulle modalità di compilazione del PDP, la mancanza di riflessione critica oppure la difficoltà di tradurre in pratica e con coerenza gli obiettivi educativo-didattici come si evidenzia in queste citazioni:

Io non sapevo neanche cosa fosse un PDP a settembre a dire il vero... Quindi mi ha detto sì devi guardare il PDP, ma io - ma di cosa state parlando? - E poi mi hanno spiegato e... Sì beh come gli anni scorsi sostanzialmente - ma lui ha il PDP, non capisce bene l'italiano, però tutto qua, basta. (Giulia, docente 18/5/22)

Quello che noto che però non tutti gli insegnanti, comunque, lo trattano come uno strumento che poi effettivamente metteranno in atto quindi molti magari lo compilano, lo compilano magari con un copia incolla, togliendolo dal PEI, che ne so, prendono pezzi del PEI o PDP di alcuni anni prima e prendono i contenuti da lì e lo adattano così. (Barbara, docente, 17/5/22)

Ci sono su tante cose della scuola anche sui PEP cioè questi PEP che sono temporanei, valgono due mesi, poi invece si spalmano sull'anno. Secondo me c'è poco controllo su questo non so come dire però. Non lo so. Secondo me è proprio tutto il sistema che da cambiare che non funziona. (Letizia, docente, 21/4/22).

Allo stesso tempo il raggiungimento di alcune competenze di insegnamento e l'approfondimento delle tematiche interculturali vengono viste come appannaggio specifico per alcuni colleghi e non come occasione di formazione per tutti; le risposte dei docenti confermano che sebbene vi sia la necessità di cambiare modo di insegnare nelle classi sempre più plurilingue, questo tipo di formazione resta esclusiva per alcuni insegnanti già specializzati e che incontri anche delle resistenze

Inutile imporre una formazione a qualcuno che non vuole farla. (Barbara, docente, 17/5/22)

o come afferma Ines, una docente, nell'intervista:

Ogni tanto mi chiedo se il fatto che io non insegni italiano L2 sia un limite mio. Io ci ho ben provato, [...] perché no? Però ho capito che non avevo una preparazione, non sapevo neanche come muovermi, ho fatto qualche ora e poi ho detto ma guarda, forse non è per me, perché sembra di fare solo confusione, cioè devi essere preparato. (11/5/22)

e aggiunge sui bisogni formativi:

Non lo so, non mi sembra che ci sia molta partecipazione, cioè, partecipa chi è del settore, chi fa intercultura partecipa gli altri no [...] però sono sempre gli stessi, ma c'è bisogno anche degli altri [...] ma la formazione dov'è? È questo poi il limite della scuola. (11/5/22)

3. Conclusioni: alcune linee di indirizzo a partire dai dati empirici

I dati empirici presentati riguardano i risultati dell'indagine qualitativa della più ampia ricerca con metodo misto. Nonostante questo limite, è possibile presentare alcune traiettorie da percorrere per rendere le scuole comunità di apprendimento inclusive ed efficaci, anche in contesti plurilingue. Queste evidenze nascono dalla contaminazione delle pratiche individuate, rispondono ad un criterio di *customizzazione* che è alla base prassi inclusive concrete e fattuali a partire dalla specificità di ogni contesto; si evidenzia come la formazione di tutti i docenti in ottica interculturale e plurilingue sia un essenziale indirizzo di sviluppo e che da essa dipenda anche l'inclusività della didattica con una particolare attenzione all'educazione linguistica³⁵.

Molti insegnanti stanno mettendo in discussione alcune pratiche ritenute costrittive e di poco senso: primo tra tutti è ripensare alle finalità e alle modalità di attuazione dei PDP affinché diventino veri strumenti di apprendimento per gli alunni e *tools* funzionali per gli insegnanti per il monitoraggio dei percorsi, aumentando la condivisione delle pratiche di valutazione tra docenti e alunni e coinvolgendo maggiormente le famiglie nei percorsi e negli obiettivi. L'educazione linguistica gioca un ruolo chiave: ogni insegnante è facilitatore della propria lingua disciplinare e punto di riferimento fondamentale per lo sviluppo della competenza linguistica di tutti gli alunni/e; ciò si realizza attraverso uno *scaffolding* continuo dei contenuti disciplinari e linguistici. Anche l'uso funzionale della L1 in classe tra pari per l'apprendimento è una strategia non ancora ben accettata dagli insegnanti, ma permetterebbe di promuovere lo sviluppo di competenze metacognitive utili e trasversali alle discipline; sono proprio gli adolescenti a richiedere maggiori spazi di relazione attraverso le forme dell'apprendimento collaborativo perché stimolano l'aiuto spontaneo e reciproco tra pari che è per loro la più spontanea modalità relazionale di mutuo-aiuto.

Inclusività e benessere dipendono fortemente dalle risposte che il contesto stesso genera: innanzitutto la ricerca verso una didattica omogenea, condivisibile e replicabile tra le diverse discipline, quindi la formazione interna dei docenti diventa fondamentale affinché gli insegnanti si percepiscano come una comunità di auto-formazione, il *know-how*, inteso come l'insieme delle conoscenze e del saper fare scuola in quella scuola, costruito nell'esperienza dei propri contesti diventa insegnabile e trasmissibile tra i colleghi creando le basi per una trasformazione forte e condivisa.

La ricerca presenta dei limiti nella raccolta dei dati documentali, nello specifico di tutti i PDP in quanto solo i genitori dei minori possono dare il consenso al trattamento di questi dati e non è stato possibile dialogare direttamente con loro, ma solo in forma mediata tramite la scuola, mentre gli uffici d'istruzione regionali non raccolgono questo tipo di dato nelle statistiche annuali. È intenzione degli autori continuare quindi in questa direzione per approfondire in modo più puntuale il tema dei percorsi personalizzati, la diffusione e la casistica delle situazioni in cui vengono redatti per comprendere ulteriormente i possibili nessi tra percorsi personalizzati e successo formativo per alunni con background migratorio.

Bibliografia

- S.A. Annamma – B.A. Ferri – D. Connor, *Disability Critical Race Theory: Exploring the Intersectional Lineage, Emergence, and Potential Futures of DisCrit in Education*, «Review of Research in Education», 42(1), (2018), pp.46-71; <https://doi.org/10.3102/0091732X18759041> [06/08/2024]
H. Ballardini – P. Venuti. *Un'indagine empirica Mixed-Methods nei Contesti Educativi. Percorsi di Apprendimento per Adolescenti con Background Migratorio*. Tesi di Dottorato. 2024.

³⁵ I. Deiana et al., *La A23 si racconta: una voce per chi insegna nella classe di concorso di lingua italiana per discenti di lingua straniera*, «Italiano LinguaDue», 13(2), (2021) pp.1-12; M. Fiorucci, *La formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori*, «Formazione & insegnamento», 13(1), (2015) pp.55-70.

- R. Bertozzi - M. Santagati - T. Saruis, *I dilemmi degli insegnanti nella scuola multiculturale. Un approfondimento teorico ed empirico in prospettiva street-level*, «Professionalità Studi» 3(2020), pp. 90-116. https://moodle.adaptland.it/pluginfile.php/58721/mod_book/chapter/910/PS_III-3_2020.pdf?time=1652943071251 [25/09/2024].
- P. Barabanti, *Apprendimenti e gap territoriali. Una comparazione fra studenti italiani e stranieri*, in M. Santagati, - V. Ongini, (A cura di), *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale a.s. 2014-15*, (2016) Fondazione ISMU, Milano 2016 <http://hdl.handle.net/10807/132006> [26/04/2024].
- E. Besozzi - M. Colombo - M. Santagati, M., *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte: Le strategie di una generazione ponte*. FrancoAngeli Milano 2009.
- M. Benadusi, *Il segreto di Cybernella. Governance dell'accoglienza e pratiche locali di integrazione educativa*. Euno Edizioni, Enna 2012.
- T. Booth - M. Ainscow, *L'Index per l'inclusione: promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, ed. it F. Dovigo & D. Ianes (a cura di) III ed. Erickson, Trento 2018.
- C. Bove, *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Franco Angeli, Milano 2009.
- C. Bove, *Il metodo etnografico*. In L. Mortari & Ghirotto L. (A cura di), *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci Editore, Roma 2019, pp. 101-142.
- V. Braun - V. Clarke. *One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis?*, «Qualitative Research in Psychology», 18:3 (2021) pp.328-352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238> [24/04/2024].
- R. Caldin - G. Righini, *Lo svantaggio socio-economico, linguistico e culturale: un bisogno educativo speciale?*, «Studium Educationis -Rivista semestrale per le professioni educative» (3) (2017), pp.39-54. <https://www.jstor.org/stable/117716> [03/09/2024].
- V. Carbonara - A. Scibetta, *Imparare attraverso le lingue. Il Translanguaging come pratica didattica*, Carocci Editore, Roma 2020.
- I. Colozzi - L. Tronca, *L'integrazione dei bambini stranieri mediante la scuola: elementi per una nuova proposta teorico-metodologica e prime risultanze empiriche*, «Studi di Sociologia», 52(4), (2014) pp.343-363; <http://www.jstor.org/stable/43924055> [03/09/2024].
- D.J. Connor - B.A. Ferri, *Integration and inclusion—A troubling nexus: Race, disability, and special education*, «The Journal of African American History», 90(1-2), (2005) pp.107-127.
- J.W. Creswell - V.L. Plano Clark, *Designing and conducting mixed methods research*. 3rd ed. Thousand Oaks CA, Sage 2018.
- S. D'Alessio, *Le normative sui bisogni educativi speciali in Europa e in Italia. Verso un'educazione inclusiva? La prospettiva dei Disability Studies*. In P. Gaspari (A cura di), *Pedagogia speciale e BES*, Anicia, Roma 2014, pp. 217-244.
- S. D'Alessio, - R. Medeghini - G. Vadalà - F. Bocci, *L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia*. In R. Vianello & S. di Nuovo (a cura di), *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca*. Erickson, Trento 2015.
- I. Deiana - S. Malavolta - C. Marulo, *La A23 si racconta: una voce per chi insegna nella classe di concorso di lingua italiana per discenti di lingua straniera*, «Italiano LinguaDue», 13(2), (2021) pp.1-12. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/17126> [26/04/2024].
- M. Dooly, *Constructing differences: A qualitative analysis of teachers' perspectives on linguistic and cultural diversity*, «Linguistics and Education», 18(2) 2007, pp.142-166. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2007.05.001> [20/04/2024].
- S. Elo - H. Kyngäs, *The qualitative content analysis process*, «Journal of advanced nursing», 62(1), (2008), pp.107-115; <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x> [26/04/2024].
- R. Ferrarini, *Quale spazio per l'intercultura nei bisogni educativi speciali? Una lettura problematizzante delle recenti indicazioni ministeriali italiane sui bisogni educativi speciali secondo la prospettiva dei Disability Studies*, «Italian Journal of Disability Studies», vol. 2(2) (2014), pp.117-136.
- M. Fiorucci, *La formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori*, «Formazione & insegnamento», 13(1), (2015) pp.55-70. doi: 107346/-fei-XIII-01-15_05 [29/06/2024].

- Fondazione ISMU ETS, *Ventinovesimo Rapporto sulle migrazioni 2023*. V. Cesareo (a cura di) FrancoAngeli, Milano 2023.
<https://migrantintegration.ec.europa.eu/system/files/202403/ISMU%20Rapporto%20migrazioni%202024.pdf> [05/09/2024].
- S.L. Gabel – S. Curcic – J.J. Powell – K. Khader & L. Albeeet, *Migration and ethnic group disproportionality in special education: An exploratory study*, «Disability and Society», 24(5), (2009), pp.625–639.
- F. Gobbo - A.M. Gomes, *Etnografia nei contesti educativi*. CISU, Roma 2003.
- F. Gobbo, *Anthropology of education in Italy*. In I. Anderson and M. Kathryn (Eds), *Anthropologies of Education: A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling*, Berghahn Books, Oxford New York 2012, pp. 151-166.
- Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT) (2020). *Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia*.
<https://www.istat.it/it/files/2020/04/Identit%C3%A0-e-percorsi.pdf> [26/08/2024].
- P. Jefferies - L. McGarrigle - M. Ungar, *The CYRM-R: A Rasch-validated revision of the Child and Youth Resilience Measure*, «Journal of Evidence-Informed Social Work» 2011.
<https://doi.org/10.1080/23761407.2018.1548403> [24/04/2024].
- A. Laudadio - F.J.F. Pérez – L. Mazzocchi, *RPQ. Resilience Process Questionnaire. Valutazione della resilienza negli adolescenti*. Erickson, Trento 2011.
- S. Leoncini, *Etnografia in contesti scolastici Prospettiva di ricerca tra antropologia e pedagogia Focus sulla metodologia*, «Formazione & insegnamento», 9(3 Suppl.), (2011) pp.231-238.
- E. Malaguti, *Educatori, insegnanti e giovani: il ruolo della scuola e dei gruppi educativi pomeridiani nella promozione di processi di resilienza e di inclusione*, «L'Integrazione scolastica e sociale», 15(1), (2016) pp.11-24.
<https://www.rivisteweb.it/doi/10.1447/98728> [20/06/2024].
- D. Mantovani - F. Santangelo, *I dirigenti scolastici e la scuola che cambia: alcuni spunti di riflessione a partire dall'indagine Talis 2018*, «Autonomie locali e servizi sociali», 43 (2), (2020), pp. 401-420.
- R. Medeghini, *L'inclusione nella prospettiva ecologica delle relazioni. L'educazione inclusive, culture e pratiche nei contesti educative e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, in Medeghini R. Fornasa W. (a cura di), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2011, pp. 95-127.
- V. Migliarini - S. D'Alessio - F. Bocci, *SEN Policies and migrant children in Italian schools: microexclusions through discourses of equality*, «Studies in the Cultural Politics of Education», 41(6), (2020) pp.887-900.
<http://doi.org/10.1080/01596306.2018.1558176> [20/06/2024].
- V. Migliarini - C. Stinson - S. D'Alessio, *'SENitizing' migrant children in inclusive settings: exploring the impact of the Salamanca Statement thinking in Italy and the United States*, «International Journal of Inclusive Education», 23(7-8), (2018), pp.754-767.
- V. Migliarini, *'Colour-evasiveness' and racism without race: The disablement of asylum-seeking children at the edge of fortress Europe*, «Race, Ethnicity and Education», 21(4), (2018), pp.438–457.
- Ministero Pubblica Istruzione. *Orientamenti interculturali. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale*, Ministero Pubblica Istruzione, Roma 2022.
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf/be99b531-74d3-8035-21af-39aaf1c285f5?version=1.0&t=1647608565245> [20/04/2024].
- MIUR (2020). *Rapporto MIUR 2019/20 – Gli alunni con cittadinanza non italiana* - Ministero dell'Istruzione - Ufficio Statistica e studi – <https://www.miur.gov.it> [28/08/2024].
- MIUR (2021). *Rapporto MIUR 2020/21 – Gli alunni con cittadinanza non italiana* - Ministero dell'Istruzione - Ufficio Statistica e studi – <https://www.miur.gov.it> [28/08/2024].
- A.M. Murdaca - A. Morganti - P. Oliva, *Minori stranieri tra resilienza e adattamento scolastico*, «Italian Journal Of Special Education For Inclusion», (1), (2017) pp.105-117.
<https://doi.org/10.3102/0091732X18759041> [26/08/2024].
- L.Piasere, *Etnografie nelle/ delle scuole*, «L'Uomo Società Tradizione Sviluppo», 39(2), 2014, pp.125-140.
- Resilience Research Centre. (2018). *CYRM and ARM user manual*. Resilience Research Centre, Dalhousie University. *User's Manual*. <https://cyrm.resilienceresearch.org/download/> [26/08/2024].

- M.Santagati, *Interculturalism, education and society: Education policies for immigrant students in Italy*, «Australian and New Zealand Journal of European Studies», 8(2), (2016), pp.6-20. <https://doi.org/10.30722/anzjes.vol8.iss2.15162> [26/09/2024].
- S. Schwab - A.H. Alnahdi, *Do They Practise What They Preach? Factors Associated with Teachers' Use of Inclusive Teaching Practices among inservice teachers*, «Journal of Research in Special Educational Needs» Vol. 20 Number 4, 2020 pp. 321–330. DOI:10.1111/1471-3802.12492 [15/04/2024].
- R. Semeraro, *L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione*, «Italian Journal of Educational Research», (7) 2011, pp.97–106. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/267> [19/09/2024]
- A. Simonica, (a cura di) *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*. CISU, Roma 2011.
- P. Sorzio, *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*. Carocci Editore, Roma 2006.
- I. Stanzone, *Quando il benessere è educativo. Teorie e strumenti per la rilevazione di aspetti di benessere e disagio nella scuola. Ricerche Educative Sperimentali*. Edizioni Nuova Cultura, Roma 2021.
- F. Tarabusi – R. Bonetti, (a cura di), *La trappola della normalità. Antropologia ed etnografia nei mondi della scuola*, «Scuola democratica, Learning for Democracy», 2/2017, pp. 453-453. <https://www.rivisteweb.it/doi/10.12828/87600> [26/08/2024].
- M. Tarozzi, *Building an 'intercultural ethos*, «Teacher Education, Intercultural Education, 25:2, 2014, pp.128-142. <https://doi.org/10.1080/14675986.2014.888804> [12/06//2024].

Zoran Lapov

Pedagogia interculturalmente responsiva per potenziare l'inclusività e la qualità del sistema scuola

1. Fondamenti epistemologici

La scelta di dedicare al *Culturally responsive teaching* una pur breve riflessione non può che partire dall'omonimo classico di **Geneva Gay**¹, figura di spicco della pedagogia multiculturale² statunitense, oggi emerita di Pedagogia dell'Università di Washington³. La modellizzazione pedagogica operata da G. Gay, poggia su una solida maturazione epistemologica sviluppatasi in un lasso di tempo che abbraccia oltre vent'anni di studio, ricerca e prassi, confluiti nelle pagine del volume, al cui interno l'autrice elabora i presupposti teorici, le piste di ricerca e le prospettive di applicazione pratica di questo paradigma metodologico-operativo e strategico-didattico: il testo, difatti, rimane una pietra miliare nella storia del pensiero pedagogico. L'intera trattazione muove dalla centralità che nella pedagogia moderna riveste l'educazione multiculturale: non una diramazione settoriale, bensì espressione fondativa che impregna la disciplina pedagogica in tutte le sue dimensioni, quale esito di una profonda riconsiderazione avviata a partire dagli anni Settanta intorno ai suoi propositi, alla sua missione, alle sue finalità. Avendo vissuto in prima persona i tempi di questa riqualificazione del sapere pedagogico, G. Gay ha potuto modellizzare una sua proposta tesa a esortare il mondo della ricerca e della prassi pedagogica a rendersi culturalmente responsivo nei confronti di tutti i segmenti – tangibili e intangibili, empirici e simbolici – che definiscono un contesto educativo, i rispettivi processi formativi e – non da ultima – la formazione del personale docente.

Prima di arrivare a questo spartiacque, l'idea trapelava fortemente sin dagli anni Ottanta dai lavori di alcuni altri studiosi, soprattutto dall'impegno riformativo del professor **James A. Banks**, il padre dell'educazione multiculturale. Indirizzate al lavoro di teorici, ricercatori e docenti, le linee guida che costituiscono la base di ogni processo formativo sono sintetizzabili in cinque dimensioni di questo “movimento di riforma”, come piaceva a Banks parafrasare l'idea dell'educazione multiculturale⁴, quali: l'integrazione dei contenuti; i processi di costruzione della conoscenza; la riduzione del pregiudizio; l'esercizio di una pedagogia dell'equità; e il potenziamento della cultura della scuola. È all'interno di questi campi d'azione che si articolano i percorsi di educazione multiculturale/interculturale per poi riflettersi oltre le mura scolastiche, ovvero nei vari contesti della struttura sociale circostante.

Nel contesto statunitense, questa riflessione è stata stimolata dall'iniquo trattamento che veniva riservato ai gruppi culturalmente diversi, alle minoranze dette “etniche”, *in primis* gli afroamericani, gli

¹ G. Gay, *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*, Teachers College Press, New York & London 2000.

² Nel contesto pedagogico statunitense, nonché in alcune altre tradizioni anglosassoni, l'aggettivo *multiculturale* è usato laddove nella realtà italiana, tra le altre, si opta per quello di *interculturale*; cfr. M. Tarozzi, *Intercultural or multicultural education in Europe and the United States*, in *Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding*, edited by B. Della Chiesa, J. Scott and C. Hinton, OECD Publishing 2012, pp. 393-406.

³ Geneva Gay, College of Education, University of Washington (<https://education.uw.edu/about/directory/geneva-gay>).

⁴ J.A. Banks, *Multicultural Education and Curriculum Transformation*, «Journal of Negro Education», 64, 4 (1995), pp. 390-400, p. 392.

ispanoamericani e gli asiatici, come pure ai gruppi socialmente svantaggiati, tra cui le donne, gli omosessuali, i disabili, e altri⁵: da questa condizione generale, l'accento si spostava, da un lato, sulla presenza e sul ruolo delle comunità minoritarie nei contenuti curricolari, o meglio sulla loro assenza dai curricula, e, dall'altro, sull'approccio che veniva assunto nel trattare le loro esperienze di vita, di norma riducibile a un uso strumentale a supporto delle narrazioni prospettate dalla cultura dominante. Erano anni importanti per le lotte sociali – la giustizia, la pace, la decolonizzazione, ecc. – e, data l'estrema attualità di molte di esse, l'impegno interculturale resta a tutt'oggi altrettanto attuale.

L'ideale di un'educazione capace di rispondere alla diversità culturale, fatto sociale intrinseco delle società umane, non si è certo fermato ai confini degli USA: è stato studiato in varie parti del mondo e da varie angolature, anche differenti, ma convergenti sui principi base. È doveroso in tal senso rammentare il lavoro di studio e ricerca avviato da **Jagdish S. Gundara** nel contesto britannico per poi espandersi su scala internazionale attraverso il suo impegno "transfrontaliero" e la collaborazione con l'UNESCO. Nei suoi insegnamenti, J. S. Gundara insisteva – in estrema sintesi – sul nesso tra l'educazione interculturale e l'inclusività dei processi formativi⁶ e sul potenziale conoscitivo ed educativo della diversità: anziché essere celebrata, ovvero esaltata e quindi isolata come elemento differenziatore, la diversità, per essere riconosciuta, valorizzata e vissuta come un fatto sociale, culturale, linguistico, nonché pedagogico-formativo, postula un costante esercizio di incorporamento curricolare⁷.

2. I rischi di "interventismo interculturale"

Prima di immergersi nella proposta pedagogica ispirata all'operato di G. Gay⁸, è imperativo porsi alcune domande che nella tradizione multiculturale statunitense, e più ampiamente anglosassone, costituiscono la cornice base del proprio agire pedagogico:

- che cos'è l'educazione interculturale e che cosa invece non lo è: cosa rientra in questa categoria e cosa non ne fa parte?
- a chi è destinata e a cosa serve la pedagogia interculturalmente responsiva in termini della sua utilità pedagogica, sociale e culturale?

La prima invita a riflettere sull'insieme di percezioni, generalizzazioni, fraintendimenti, equivoci e interpretazioni erranee che circondano la prospettiva pedagogica interculturale. Il secondo quesito allude, invece, alle trappole pratico-applicative, dovute alle interpretazioni parziali di questa prospettiva che incidono poi sulle percezioni e sulle modalità attuative dei saperi, metodi e pratiche dell'educazione interculturale.

Vediamo quali risposte possono trovare queste domande nella realtà italiana.

Per arrivare alla prospettiva che in un ambito educativo esige risposte pedagogiche incardinate sulla responsività inter-culturale, è cruciale fare qualche rilevazione sul trattamento che nella realtà pedagogica italiana viene riservato alla diversità.

⁵ J.A. Banks (ed.), *Education in the 80's: Multiethnic Education*, National Education Association of the United States, Washington 1981, p. 13.

⁶ J.S. Gundara, *Interculturalism, Education and Inclusion*, Paul Chapman, London 2000.

⁷ J.S. Gundara, *Some Current Intercultural Issues in Multicultural Societies*, UNESCO FORUM on Higher Education, Research and Knowledge 2006, p. 5; cfr. anche Z. Lapov, *Incorporare interculturalmente: la diversità socioculturale nei processi formativi*, «Civitas Educationis. Education, Politics, and Culture», 13, 1 (2024), pp. 197-214.

⁸ G. Gay, *Curriculum Theory and Multicultural Education*, in J.A. Banks – C.A.M. Banks (eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education*, Macmillan, New York 1995, pp. 25-43; G. Gay, *Culturally Responsive Teaching*, cit.; G. Gay, *Teaching To and Through Cultural Diversity*, «Curriculum Inquiry», 43, 1 (2013), pp. 48-70.

Per cominciare, rileviamo come le diversità che definiscono le aule scolastiche sul piano sociale, culturale e linguistico⁹ hanno da tempo stimolato l'interesse della disciplina pedagogica: se ne parla, riflette, scrive da oltre sei decenni oramai.

Tuttavia, si continua, pur senza troppo stupore né scalpore critico, a testimoniare la consuetudine di far ricorso nei processi formativi e nei percorsi didattici ai cosiddetti “interventi interculturali”¹⁰: oltre alla loro esistenza e alla corrispondente locuzione, si tratta di attività che vengono solitamente affidate a servizi esterni e allestite in maniera episodica – modalità d'uso responsabili della percezione circa l'educazione interculturale che si è insediata nelle menti di una buona parte delle/i professioniste/i dell'educazione e della formazione; un altro limite operativo è quello che consiste in un certo radicamento applicativo di tali interventi nel contesto del primo ciclo d'istruzione, ragion per cui la prassi “interculturale” raramente valica i confini della terza media, esito che può incidere sul successo scolastico soprattutto in termini di continuità didattico-educativa. Le percezioni che assieme alla preparazione dei/le docenti vincolano l'applicazione della prospettiva interculturale nei percorsi di istruzione, con particolare riferimento al secondo ciclo, espongono l'inclusività e la qualità del sistema scuola a rischi di parzialità e inefficacia.

Velate da questo tipo di intervent(ism)o, le persistenti pratiche di etnicizzazione delle diversità non solo resistono, bensì stentano a essere scardinate – si continua cioè a dedicare alle differenze attenzioni etnicizzanti intanto che all'interculturale viene acriticamente abbinato l'aggettivo “interetnico” e simili: si folclorizza, praticamente razzializza, e con ciò totalizza l'identità¹¹ delle persone come qualcosa di perenne, granitico, incapace di recepire trasformazioni; si procede, inoltre, con le analoghe modalità senza fare debite distinzioni tra cultura, etnia, razza, popolo, nazione e altre categorie sociologiche che vengono riproposte in queste operazioni con una certa facilità. Per giunta, tutta la percezione del “diverso”, e quindi “etnico”, viene concentrata sulle presenze immigrate, specie se tradite da una carnagione e/o fede “differenti”.

Nell'immaginario collettivo di diverse tradizioni europee, quella italiana compresa, il punto di partenza consiste nella visione di una cultura *propria* e di culture *altre*, nettamente distaccate: la presenza di queste ultime, percepite come elementi importati, “stranieri”, invocherebbe la necessità di avvalersi di quel paradigma pedagogico-culturale che siamo soliti definire con la voce *intercultura* (sic!). Si ignorano in tal modo le diversità interne di varia natura, risalenti ai tempi “pre-immigrazione”. Si dimenticano, al contempo, le affinità pensando di fare un favore alle diversità, introdotte – appunto – dall'esterno, importate, immigrate assieme ai portatori di culture *altre*. Difatti, aspetto ancor più fallimentare è la pressoché inesistente usanza di occuparsi pedagogicamente delle somiglianze, dei nessi, dei punti in comune e, in quanto tali, punti di forza.

All'atto pratico, si adottano con gli alunni comportamenti diversi a seconda della loro appartenenza nazionale, etnica, religiosa... E giacché la questione non si esaurisce con le differenze nazionali, etniche, religiose, il rispetto della diversità si rispecchia in una vaga idea di come gestirne le potenzialità nei processi formativi: l'educazione è un fatto sociale e culturale, quindi influenza gli attori sociali coinvolti, nella fattispecie le/i docenti che agiscono sulla base degli input culturali che assimilano nel corso della loro vita, lungo il quale si mescolano gli stimoli generati dalla quotidianità con quelli importati dai percorsi di formazione professionale. Un approccio che trascura la necessità di incorporare nei processi formativi le

⁹ J. Cummins, *Cultural and Linguistic Diversity in Education: a Mainstream Issue?*, «Educational Review», 49, 2 (1997), pp. 105-114.

¹⁰ Z. Lapov, *Laboratorio interculturale per l'inclusione: verso una modellizzazione pedagogica*, «Ricerche pedagogiche», LIII, 211 (2019), pp. 75-94.

¹¹ F. Remotti, *L'ossessione identitaria*, Laterza, Roma-Bari 2010; F. Remotti, *Somiglianze e differenze invece che identità e alterità*, «Antropoanalisi. Rivista della Società Gruppoanalitica Italiana», 1 (2014), pp. 67-76; A. Maalouf, *L'identità*, Bompiani, Milano 2005; A. Sen, *Identità e violenza*, Laterza, Roma-Bari 2006.

diversità, e non solo quelle “etniche”, cela i rischi che questa etnicità si riveli, alla prima occasione infelice, un elemento disturbante, inopportuno, scomodo, capace di assumere con facilità le sembianze di un “ostacolo” culturale, linguistico, sociale o di altro tipo.

Questo mancato impegno a mettere le diversità *proprie* in comunicazione con le diversità *altrui*, da un lato, e le diversità con le affinità, dall’altro, implica il rischio di non trarne vantaggi pedagogici, ossia: se l’“altro”, il “diverso”, l’“etnico”, di base un “elemento esterno”, ha bisogno di trattamento differente, spesso un aiuto o sostegno, significa equiparare questa sua presenza in un’aula scolastica a determinate carenze, incapacità, inadeguatezze che, in quanto tali, accostano quella interculturale a una pedagogia “speciale”; il fatto più grave e pedagogicamente ingiustificabile è che queste esigenze, talvolta *solo* diversità, che dovrebbero essere accolte nella loro problematicità pedagogica (e non ad es. “etnica”) e affrontate con una corrispondente preparazione pedagogica, finiscono per confluire il più delle volte in interventi compensatori, detti erroneamente “interculturali”, sino a tradurre la stessa prospettiva interculturale in una pedagogia compensatoria e persino assimilativa.

Come esito finale, è venuta a crearsi in Italia l’idea di una *pedagogia per gli stranieri* e il passaggio dall’astrazione a una prassi educativa che si attiva qualora in classe si verifichi una presenza “straniera”, per esattezza un/a alunno/a o, meglio, bambino/a, non si è fatto aspettare. Un tale approccio, essenzializzante e riduttivo, crea e ricrea nuovi contenitori *mono-* senza consentire un’effettiva e proficua interazione tra segmenti di culture: tutte le *culture* e le *culture* di tutte e tutti. In altri termini, la maturazione di questa consapevolezza consente invece di approdare a una visione, secondo la quale quella interculturale è una proposta pedagogica per tutte e tutti¹².

Anche la letteratura “interculturale” non sempre aiuta giacché fin troppo spesso commette l’errore di reiterare i rischi di interpretazione delineati sopra, fornendo magari ragionamenti più sofisticati, ma ritrovandosi alla fin fine a essenzializzare la diversità. In effetti, sul piano teorico-metodologico, ispirazioni ai modelli interculturali più ampi, come quelli conati – tra gli altri – da G. Gay, J. A. Banks e J. S. Gundara, risultano praticamente assenti dal panorama pedagogico italiano.

Una prima considerazione da fare rispetto al paradigma del *Culturally responsive teaching* di G. Gay è che nel contesto italiano questa curvatura dell’interculturale non ha avuto (molto) successo, né sul versante della ricerca, né su quello della formazione e tantomeno della prassi educativa: si potrebbe osservare come la realtà pedagogica italiana non coincida con quella statunitense, che i presupposti socioculturali delle due tradizioni non siano analoghi né paragonabili, che la pluralità attualmente descrivente i due contesti sia connotata da elementi storici, socio-economici, politici e da narrazioni differenti... Le inferenze di questo genere sono vere solo in parte e sarebbe problematico archiviare il caso senza tentare di avviare un iter di modellizzazione pedagogica, ovvero: al pari di altre esperienze pedagogiche, il modello di G. Gay merita di essere studiato, nonché sottoposto a una cernita di elementi maggiormente confacenti alle esigenze e alle necessità della situazione italiana.

3. La formazione interculturale

La pedagogia non può che essere interculturale¹³: il percorso critico-riflessivo che aveva portato questa consapevolezza a maturazione ha superato ormai settant’anni di vita. Tuttavia, anziché costituire ormai l’essenza dei curricula, della didattica e delle rispettive metodologie, la dimensione interculturale continua

¹² F. Pinto Minerva, *L’intercultura*, Laterza, Roma-Bari 2002; M. Fiorucci (a cura di), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, FrancoAngeli, Milano 2008; Z. Lapov, *Laboratorio interculturale per l’inclusione*, cit.; Z. Lapov, *Incorporare interculturalmente*, cit.

¹³ Z. Lapov, *Incorporare interculturalmente*, cit., p. 205.

a essere percepita come una “variante” della pedagogia. Detto con le parole di G. Gay¹⁴, risalenti a 30 anni fa e tuttora valide, nell’applicazione dell’educazione multi/interculturale si evidenzia un ampio divario tra teoria, ricerca e pratica.

Siffatto esito è in parte dovuto alla formazione docenti che si rivela alquanto carente in termini interculturali, laddove l’attenzione al carattere interculturale della pedagogia resta sovente incentrata sul primo ciclo d’istruzione. E la questione si ripropone nei processi sia di acquisizione che di attuazione pratica delle competenze interculturali¹⁵. Gli effetti di siffatta situazione si stratificano poi con determinate convinzioni che, corroborate – pur in maniera involontaria – dalle nozioni e dagli insegnamenti prospettati dall’offerta formativa, definiscono i percorsi del secondo ciclo d’istruzione e gli attori che lo popolano: i contenuti curriculari proposti nella scuola secondaria sono improntati in un’ottica sempre più tecnica e circoscritta, impostazione che di riflesso condiziona l’idea dello studio, dell’apprendimento e quindi dell’insegnamento, ovvero dagli studenti, vieppiù “adulti”, ci s’aspetta che diventino maggiormente autonomi... Questa interpretazione ignora, però, l’aspetto individuale, del singolo che diventa plurale giacché ognuno è irripetibile, donde singolare: in altre parole, l’approccio interculturale¹⁶, attento alle diversità e alle affinità, descrive una competenza professionale centrale, poiché funzionale alla promozione dell’inclusività e della qualità nei percorsi formativi¹⁷.

All’atto pratico, non è quindi accidentale che l’offerta interculturale, via via che si sale di grado, tende a decrescere: osservabili già nella scuola secondaria di primo grado, gli scatti di restringimento che rendono gradualmente i tempi e gli spazi delle attività “interculturali” sempre più episodici cominciano (laddove persistono) a scemare nella secondaria di secondo grado sino a estinguersi del tutto dall’offerta delle classi superiori. Rientrano in questo novero le pratiche considerate interculturali in senso più ristretto, quali ad es. gli interventi di mediazione interculturale o di facilitazione e potenziamento linguistico; d’altro canto troviamo le attività di stampo interculturale più ampio che stentano a farsi strada nella cultura pedagogica di molte/i docenti, come ad es. la didattica basata sull’apprendimento laboratoriale (in senso lato), oppure l’incorporamento delle diversità e delle affinità nei percorsi didattici: tutte pratiche che dovrebbero ormai costituire parte integrante di un bagaglio curricolare.

Come già rilevato, la formazione docente, sia iniziale che in servizio, risulta lacunosa sotto il profilo interculturale, il quale quindi necessita di essere potenziato su vari piani e per diverse ragioni: anzitutto, per crearsi un proprio corredo di saperi e competenze interculturali capaci di rendere un/a docente maggiormente indipendente nella propria prassi pedagogica e nel proprio ruolo educativo; va da sé che la formazione interculturale raffigura un elemento essenziale nella vita professionale delle/i docenti poiché consente loro di non dipendere da percorsi interculturali *ad hoc* (corsi di perfezionamento, aggiornamenti, ecc.), né da servizi esterni, bensì di poter fare affidamento sulle proprie competenze e di saperle integrare con gli apporti di esperte/i esterne/i.

In sintesi, l’attenzione interculturale dovrebbe essere un rudimento saldo e trasversale dei percorsi di formazione. Diventa, in tal senso, vitale il ruolo che le/gli insegnanti svolgono nella promozione e applicazione pratica del *modus operandi* interculturale: loro, difatti, agiscono come mediatori nei processi

¹⁴ G. Gay, *Curriculum Theory and Multicultural Education*, cit.

¹⁵ A. Feng – M. Byram – M. Fleming (eds.), *Becoming Interculturally Competent through Education and Training*, Multilingual Matters, Bristol 2009.

¹⁶ A. Akkari – M. Radhouane, *Intercultural Approaches to Education. From Theory to Practice*, Springer, Cham 2022.

¹⁷ F. Pinto Minerva, *L’intercultura*, cit.; A.L. Arnesen – J. Allan – E. Simonsen (eds.), *Policies and practices for teaching sociocultural diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education*, Council of Europe Publishing, Strasbourg 2009; M. Fiorucci, *Gli altri siamo noi: la formazione interculturale degli operatori dell’educazione*, Armando, Roma 2011; M. Fiorucci, *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, FrancoAngeli, Milano 2020; A. Portera, *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari 2013; Z. Lapov, *Laboratorio interculturale per l’inclusione*, cit.; Z. Lapov, *La relazionalità educativa in Tagore tra presenze e distanze del presente pedagogico*, «Ricercazione», 13, 2 (2021), pp. 189-208; Z. Lapov, *Incorporare interculturalmente*, cit.

di adozione, comprensione e affermazione dei valori e principi interculturali, fatto che si sostanzia nel rendere i giovani consapevoli della *propria* cultura (“produzione antropica”) e nell’educarli al contempo a sviluppare atteggiamenti positivi nei confronti di *altre* culture¹⁸. Incorporare le diversità e riconoscere le affinità che coabitano nel microcosmo di un’aula scolastica sono esercizi che permettono di tradurre l’esperienza della didattica in un mezzo favorevole all’incontro e spendibile quindi nello sviluppo di una cultura condivisa, fondata – appunto – sulla pluralità delle differenze e delle somiglianze¹⁹.

4. Verso una Pedagogia interculturalmente responsiva

«Gli incontri interculturali sono il risultato del bisogno dell’uomo di vivere, non solo nel mondo, bensì insieme al mondo»²⁰. Queste occasioni e al contempo necessità sociali di natura informale assumono sembianze istituzionali all’interno dei sistemi educativi che dovrebbero predisporre opportunità di coltivare i valori interculturali. E per sostenere questa convivenza *con* il mondo è indispensabile munirsi di conoscenze culturali e sviluppare determinate competenze interculturali²¹.

Una delle maturazioni cardine compiute in seno alla cornice epistemologica della prospettiva interculturale²² è quella del *Culturally responsive teaching*. Il proposito di rilanciare il modello di G. Gay deriva dalla sua attualità sociale, culturale e pedagogica che lo pone in diretto collegamento con la formazione docente, ma che non può non estendersi ad altri attori sociali operanti nel settore dell’istruzione ed educazione, da un alto, e al mondo della ricerca pedagogica, dall’altro.

Attingendo al paradigma del CRT, il *culturale* si amplia all’*inter-culturale* per avanzare l’idea di una *Pedagogia interculturalmente responsiva*: saper rispondere agli stimoli culturali che vengono a crearsi in un dato ambito educativo in base alle circostanze che lo determinano dall’interno e dall’esterno e ai pensieri che lo abitano, con particolar riferimento alle sollecitazioni formulate dai/le discenti che i/le docenti dovrebbero essere in grado di accogliere e convertire in risorse formative. Una proposta teorico-concettuale e metodologico-operativa per innovare i percorsi di formazione interculturale in modo da consentire ai/le docenti di affinare le competenze professionali del loro agire pedagogico, con particolar riferimento al bagaglio strategico-didattico, esplorando cioè metodologie e pratiche di didattica culturalmente responsiva.

Si tratta di assumere una postura professionale, imperniata su determinate *attenzioni e atteggiamenti pedagogici* da adottare come fondamento di un lavoro educativo in quanto funzionali a una sua realizzazione costruttiva, tras-formativa, inclusiva e quindi vantaggiosa per tutte le parti interessate²³.

Da tener presente come nelle classi superiori di un percorso scolastico questi atteggiamenti pedagogici rischiano di sperimentare forme di rimozione dal corredo metodologico-operativo dei docenti: pertanto, si auspica che questa proposta trovi una sua collocazione nei percorsi di formazione, iniziale e in servizio, di quante e quanti operano nella scuola secondaria.

A seguire una sintesi dei principi della proposta pedagogica ivi illustrata e delle competenze base da sviluppare nel personale docente in un percorso di formazione finalizzato a educare a una pedagogia interculturalmente responsiva.

¹⁸ R.H. Sheets, *Diversity Pedagogy: Examining the Role of Culture in the Teaching-Learning Process*, Pearson Education, Boston 2005.

¹⁹ A.L. Arnesen et al., *Policies and practices*, cit.; B. Egbo, *Teaching for diversity in Canadian schools*, Pearson, Toronto 2009; A. Ball – C. Tyson (eds.), *Studying diversity in teacher education*, Rowman and Littlefield, Lanham 2011; Z. Lapov, *Incorporare interculturalmente*, cit..

²⁰ A. Smajović, *Odgovori i obrazovanje za kulturno pluralno društvo*, «Educa», (XIV), 14 (2021), pp. 87-93, p. 87.

²¹ A. Feng et al., *Becoming Interculturally Competent*, cit.

²² A. Akkari – M. Radhouane, *Intercultural Approaches to Education*, cit.

²³ M. Fiorucci, *Una scuola per tutti*, cit.; M. Catarci, *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, FrancoAngeli, Milano 2016.

1) *Saper essere attente/i*: è vitale saper rivolgere attenzioni paritarie e analoghe – mai identiche – alla totalità degli attori sociali coinvolti per farli sentire alla pari e per incidere sulla loro motivazione, socializzazione ed educabilità. Sono attenzioni che necessitano di essere condivise e distribuite, nonché sorrette dalle rispettive strategie (co)operative (es. apprendimento situazionale, apprendimento tra pari, didattica laboratoriale). Denotando una delle posture che rischia gradualmente di scemare, specie nella scuola secondaria, questa competenza merita particolare attenzione.

2) *Saper incorporare le diversità*: raccontando l'umano attraverso le sue esperienze – sociali, culturali, linguistiche, spirituali, professionali, di genere, di pensiero ecc. e concorrendo alla produzione dei saperi²⁴, le diversità vanno riconosciute come elemento chiave dei processi formativi: né celebrate, né esaltate, bensì incorporate nei contenuti curriculari e nelle pratiche educative. Pertanto, diventa cruciale l'apporto di una formazione interculturale che consente ai docenti di apprendere come impiegare le differenze nella loro qualità di patrimonio conoscitivo e risorsa di apprendimento²⁵.

3) *Saper rintracciare le affinità*²⁶: significa sviluppare la capacità di individuare prima e offrire poi spunti sull'essere universali che si esplica nel conoscere i propri diritti e doveri, nell'abbracciare i valori della Pace, nel saper stare al e con il mondo; da parte sua, il giovane soggetto saprà riconoscersi in una tale offerta e apprezzarla come un invito a misurarsi alla pari e tra i pari. Incorporare le affinità in una programmazione didattica o in singola attività aiuta a rinsaldare quell'atteggiamento pedagogico che educa alla parità e ne tutela la persistenza nei processi formativi²⁷.

4) *Saper identificare e promuovere diversi stili cognitivi*: ossia un assortimento metodologico-conoscitivo che andrà a incidere sulle capacità del/la discente di riconoscere ed elicitarle le proprie competenze relazionali, comunicative, espressive; confluite in un proprio stile di apprendimento, queste competenze si mostrano funzionali alla costruzione di percorsi didattico-formativi più efficaci per la crescita personale prima e professionale dopo dei/le discenti.

5) *Saper adattare i contenuti curriculari*: significa arricchire, approfondire e, se necessario, semplificare i contenuti allo scopo di facilitarne l'utilizzo da parte di chi presenta difficoltà di comprensione e apprendimento; sommata ad altre strategie didattico-operative, un'applicazione interculturale di questa competenza – che si avvale delle diversità e delle affinità, delle esperienze e degli stili di apprendimento coesistenti in un contesto educativo – potrà influire sulla fruizione dei contenuti e da lì sulla curiosità, sulla motivazione e su una più attiva partecipazione dei/le discenti.

6) *Il concetto freiriano di do-discenzã*²⁸: quella prassi che sottintende interlocuzione e interazione anziché trasmissione, co-costruzione e condivisione anziché passiva ricezione dei saperi, ma anche una sorta di capovolgimento dei ruoli, come può verificarsi nelle attività laboratoriali: e benché dovrebbe risultare ormai assodato come competenza e metodo trasversali, persino molti tra coloro che professano il principio freiriano spesso stentano ad applicarlo al proprio lavoro educativo con coerenza e costanza.

7) *Esercizio costante e consapevole di autoriflessione*: esposta ai colpi di deperimento – soprattutto nei meandri della scuola secondaria, dove tutto diventa più veloce, la relazionalità tra docenti, discenti e famiglie diminuisce, si conta viepiù sull'autonomia degli studenti, ecc. – questa competenza esige una

²⁴ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, trad. it. Raffaello Cortina, Milano 2014 (ed. orig. 1938).

²⁵ S.R. Schecter – J. Cummins (eds.), *Multilingual Education in Practice: Using Diversity as a Resource*, Heinemann, Portsmouth 2003.

²⁶ F. Remotti, *Somiglianze e differenze*, cit.

²⁷ C.A.M. Banks – J.A. Banks, *Equity Pedagogy: An Essential Component of Multicultural Education*, «Theory into Practice», 34, 3 (1995), pp. 152-158.

²⁸ P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, trad. it. Ed. Gruppo Abele, Torino 2014 (ed. orig. 1996), p. 29.

continua rigenerazione sul piano del saper osservare sé stessi, il proprio agire pedagogico e infine la propria tras-formazione professionale²⁹.

Bibliografia

- Akkari A. – Radhouane M., *Intercultural Approaches to Education. From Theory to Practice*, Springer, Cham 2022.
- Arnesen A.L. – Allan J. – Simonsen E. (eds.), *Policies and practices for teaching sociocultural diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education*, Council of Europe Publishing, Strasbourg 2009.
- Ball A. – Tyson C. (eds.), *Studying diversity in teacher education*, Rowman and Littlefield, Lanham 2011.
- Banks J.A. (ed.), *Education in the 80's: Multiethnic Education*, National Education Association of the United States, Washington 1981.
- Banks J.A., *Multicultural Education and Curriculum Transformation*, «Journal of Negro Education», 64, 4 (1995), pp. 390-400.
- Banks C.A.M. – Banks J.A., *Equity Pedagogy: An Essential Component of Multicultural Education*, «Theory into Practice», 34, 3 (1995), pp. 152-158.
- Catarci M., *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- Cummins J., *Cultural and Linguistic Diversity in Education: a Mainstream Issue?*, «Educational Review», 49, 2 (1997), pp. 105-114.
- Dewey J., *Esperienza e educazione*, trad. it. Raffaello Cortina, Milano 2014 (ed. orig. 1938).
- Egbo B., *Teaching for diversity in Canadian schools*, Pearson, Toronto 2009.
- Feng A. – Byram M. – Fleming M. (eds.), *Becoming Interculturally Competent through Education and Training*, Multilingual Matters, Bristol 2009.
- Fiorucci M. (a cura di), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, FrancoAngeli, Milano 2008.
- Fiorucci M., *Gli altri siamo noi: la formazione interculturale degli operatori dell'educazione*, Armando, Roma 2011.
- Fiorucci M., *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, FrancoAngeli, Milano 2020.
- Freire P., *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, trad. it. Ed. Gruppo Abele, Torino 2014 (ed. orig. 1996).
- Gay G., *Curriculum Theory and Multicultural Education*, in J.A. Banks – C.A.M. Banks (eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education*, Macmillan, New York 1995, pp. 25-43.
- Gay G., *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*, Teachers College Press, New York & London 2000.
- Gay G., *Teaching To and Through Cultural Diversity*, «Curriculum Inquiry», 43, 1 (2013), pp. 48-70.
- Gundara J.S., *Interculturalism, Education and Inclusion*, Paul Chapman, London 2000.
- Gundara J.S., *Some Current Intercultural Issues in Multicultural Societies*, UNESCO FORUM on Higher Education, Research and Knowledge 2006.
- Lapov Z., *Laboratorio interculturale per l'inclusione: verso una modellizzazione pedagogica*, «Ricerche pedagogiche», LIII, 211 (2019), pp. 75-94.
- Lapov Z., *La relazionalità educativa in Tagore tra presenze e distanze del presente pedagogico*, «Ricercazione», 13, 2 (2021), pp. 189-208.

²⁹ J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1991.

- Lapov Z., *Incorporare interculturalmente: la diversità socioculturale nei processi formativi*, «Civitas Educationis. Education, Politics, and Culture», 13, 1 (2024), pp. 197-214.
- Maalouf A., *L'identità*, Bompiani, Milano 2005.
- Mezirow J., *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1991.
- Pinto Minerva F., *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- Portera A., *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari 2013.
- Remotti F., *L'ossessione identitaria*, Laterza, Roma-Bari 2010.
- Remotti F., *Somiglianze e differenze invece che identità e alterità*, «Antropoanalisi. Rivista della Società Gruppoanalitica Italiana», 1 (2014), pp. 67-76.
- Schechter S.R. – Cummins J. (eds.), *Multilingual Education in Practice: Using Diversity as a Resource*, Heinemann, Portsmouth 2003.
- Sen A., *Identità e violenza*, Laterza, Roma-Bari 2006.
- Sheets R.H., *Diversity Pedagogy: Examining the Role of Culture in the Teaching-Learning Process*, Pearson Education, Boston 2005.
- Smajović A., *Odgoj i obrazovanje za kulturno pluralno društvo*, «Educa», XIV, 14 (2021), pp. 87-93.
- Tarozzi M., *Intercultural or multicultural education in Europe and the United States*, in B. Della Chiesa – J. Scott – C. Hinton (eds.), *Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding*, OECD Publishing 2012, pp. 393-406.

Chiara Carletti

Strategie e pratiche per promuovere una cittadinanza interculturale e planetaria: un'indagine esplorativa sul ruolo della formazione iniziale e continua degli insegnanti

1. La competenza interculturale per la costruzione di una cittadinanza planetaria

La globalizzazione e la crescente mobilità delle persone hanno trasformato le società contemporanee in mosaici culturali sempre più interconnessi e complessi. Nell'epoca dell'*Antropocene*¹, ogni cittadino/a oggi è in qualche modo influenzato dalle azioni di persone sconosciute che vivono dall'altra parte del mondo. Tutto questo genera contraddizioni fortissime per cui – nonostante siamo tutti imbrigliati in questa rete di relazioni – la cultura postmoderna spinge, sempre più, l'individuo verso l'interno, portandolo ad aggrapparsi a se stesso e ai propri desideri materialistici, in uno slancio di rivendicazioni identitarie totalmente miopi rispetto alle trasformazioni in atto. Allo stesso tempo, il pensiero neoliberista influenza, oltre che la società, anche la cultura scolastica, andando a incidere sui curricula, così come sulle metodologie di insegnamento e valutazione, dove tende a prevalere una logica competitiva, basata sull'individualismo e sull'efficienza. Il fine ultimo dell'educazione sembra non essere più quella formazione umana dell'uomo o *Bildung*², ma piuttosto la creazione di individui-lavoratori e consumatori, pronti a dare il proprio contributo all'interno del mercato globale³.

Siamo, dunque, di fronte a nuovi scenari, che inevitabilmente ci pongono di fronte a sfide, non solo educative e culturali, ma anche economiche, politiche, sociali e ambientali. È lecito allora domandarci quali competenze siano più adatte per abitare un'epoca di crescente interconnessione tra persone, in cui è sempre più necessario imparare a districarsi tra pluralità e appartenenze⁴. All'interno di questa cornice è evidente come solo una pedagogia in grado di educare a una cittadinanza complessa, interculturale e planetaria, possa fornire alle nuove generazioni gli strumenti e le competenze educative per abitare quello spazio dell'incontro, che è sempre *in fieri*⁵. La pedagogia interculturale si pone così come una chiave per sviluppare negli studenti, non solo la consapevolezza delle differenze culturali, ma anche la capacità di vivere e operare in un mondo interconnesso e interdipendente. Il concetto di *cittadinanza planetaria*, sviluppato da Edgar Morin⁶, rappresenta infatti una sfida educativa cruciale, poiché invita a superare la frammentazione culturale per abbracciare una visione olistica che coinvolga il benessere collettivo e del pianeta. Da qui la necessità di sviluppare una nuova idea di cittadinanza, capace di considerare la differenza culturale come una risorsa e possedere quelle conoscenze, abilità e atteggiamenti che consentono agli individui di affrontare i processi globali in cui sono implicati.

La competenza interculturale è diventata così un elemento centrale, non solo all'interno della riflessione accademica, ma anche a livello istituzionale europeo. Nel 2008, di fronte alle sfide poste dai fenomeni migratori, così come dai flussi di mobilità interna, la Commissione europea ha adottato il Libro

¹ P.J. Crutzen – E.F. Stoermer, *The Anthropocene*, in *Global Change News Letter*, 41, May, 17-18, 2000.

² M. De Nicolò, *L'educazione nell'età postmoderna. Dal progetto al processo*, CLUEB, Bologna 2009.

³ Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma-Bari 2007.

⁴ F. Cambi, *Intercultura. Fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma 2001.

⁵ M. Callari Galli, *Lo spazio dell'incontro. Percorsi nella complessità*, Meltemi, Roma 1996.

⁶ E. Morin, *La via: Per l'avvenire dell'umanità*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2011

verde “Migrazione e mobilità: sfide e opportunità per i sistemi d’istruzione dell’UE”, in cui si afferma la priorità di saper gestire in modo democratico la crescente diversità culturale causata dalla globalizzazione⁷. Si fa, infatti, sempre più urgente e necessario superare la frammentazione sociale, per dare luogo a una società inclusiva, basata sul pieno rispetto dei diritti umani, sulla solidarietà e sulla promozione della diversità culturale. Condizioni queste senza le quali sarebbe impossibile sviluppare società democratiche. Per questo motivo il compito dell’educazione è proprio quello di promuovere un dialogo interculturale, capace di superare le divisioni etniche, religiose, culturali e linguistiche, per riaffermare l’unità del genere umano, sulla base di valori universali condivisi.

Nel corso degli anni, la competenza interculturale è stata intesa in modo diverso: inizialmente faceva riferimento alla dimensione linguistica, oggi – sebbene questa ricopra ancora un ruolo centrale – gli studiosi l’associano a tutta una serie di conoscenze, comportamenti e atteggiamenti che consentono all’individuo di interagire in maniera appropriata nella molteplicità e varietà dei contesti linguistici e culturali⁸. Essere abili *interculturalmente*, significa saper valutare riflessivamente valori, atteggiamenti e usanze propri di una determinata cultura, saper guardare in prospettiva, tenendo conto di più punti di vista, avere consapevolezza della possibilità di incorrere in stereotipi e pregiudizi, saper praticare un ascolto attivo, sapersi mettere in una postura empatica e inclusiva, essere aperti, curiosi e disposti a conoscere e imparare da persone con bagagli culturali differenti dai propri e, infine, saper accogliere l’incertezza e l’ignoto, attraverso un pensiero critico e flessibile. Si tratta di competenze che dovrebbero essere sostenute da “[...] tutte le forme di cooperazione tra scuole e università, ad esempio [...] programmi di studio congiunti e progetti comuni, come mezzo per promuovere la comprensione e l’apprezzamento della diversità culturale e per fornire ai giovani competenze sociali, civiche e interculturali”⁹. Per sviluppare competenze di questo tipo servono spazi e ambienti dinamici, flessibili, capaci di promuovere uno sguardo lungo, capace di decostruire criticamente sia i propri assunti culturali sia quelli identitari, per abbracciare un’ottica dell’alterità, basata sul riconoscimento del valore della differenza, dell’ascolto e del confronto reciproci¹⁰. Questo compito spetta principalmente alle agenzie educative, prima fra tutte la scuola, che sono chiamate a promuovere una cittadinanza interculturale e planetaria, capace di riconoscere sia l’unità dell’umanità che la ricchezza delle sue diversità.

La formazione degli insegnanti gioca, in questo processo, un ruolo cruciale, in quanto le competenze interculturali non sono innate, ma devono essere sviluppate attraverso un percorso formativo che coinvolga sia la fase iniziale della formazione che quella continua¹¹. Gli insegnanti, infatti, devono acquisire competenze didattiche specifiche in grado di porli nelle condizioni di poter gestire una classe culturalmente eterogenea, adottando metodologie attive e partecipative come l’apprendimento cooperativo, il *role-playing*, *Problem-Based Learning* e il *Service Learning*. Nei prossimi paragrafi presenteremo i risultati di un’indagine esplorativa, che si propone come obiettivo quello di analizzare come la formazione *in itinere* dei/delle docenti della scuola secondaria di I e II grado possa contribuire, attraverso

⁷ Commissione Europea, *Libro Verde - Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi d’istruzione europea*, Bruxelles 2008.

⁸ M. Barrett, “Competences for Democratic Culture and Intercultural Dialogue”. In *Intercultura*, vol. 80, pp. 8-12, 2016.

A. Portera, *Educazione e pedagogia interculturale*, il Mulino, Bologna 2022.

⁹ European Union – UE, *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente*, 2006/962/CE, p. 3.

¹⁰ M. Milani, *La competenza interculturale in ambito scolastico: il ruolo dei contesti organizzativi*, in *MeTis. Mondi educativi. Temi, immagini, suggestioni*, vol. 8, n. 2, pp. 556-573, 2018.

B. Ciancio, *Sviluppare la competenza interculturale. Il valore della diversità nell’Italia multietnica. Un modello operativo*, FrancoAngeli, Milano 2014.

¹¹ M. Colombo, *Educazione interculturale e formazione degli insegnanti*, Carocci, Roma 2010.

M. Santerini, *Intercultura. Educare al dialogo*, Mondadori, Milano 2012.

M. Fiorucci, La formazione interculturale di insegnanti e educatori, in *Formazione e Insegnamento*, Vol. 13 N. 1, pp. 55-69, 2015.

la promozione di strategie e pratiche efficaci in classe, allo sviluppo di una cittadinanza interculturale e planetaria e, dunque, a un'educazione inclusiva e globale.

2. Il Ruolo della formazione interculturale per i docenti: dall'indagine esplorativa all'analisi dei dati

L'indagine esplorativa di tipo quantitativo oggetto di questo contributo ha come obiettivo quello di esaminare, innanzitutto, la percezione dei docenti rispetto alle competenze interculturali da loro possedute e riguardo alle metodologie attive maggiormente efficaci per sviluppare le medesime competenze negli studenti. A partire da queste riflessioni, si è poi passati a indagare il ruolo della formazione *in itinere* per sviluppare competenze di cittadinanza interculturale e planetaria e come le scuole e le istituzioni possono supportare gli insegnanti sotto questo aspetto.

Si è per prima cosa proceduto alla costruzione del questionario on line (Google Form) con domande chiuse – tenendo conto di *item* già validati all'interno di indagini nazionali ed europee, in parte riadattati¹² – e alla sua somministrazione, che ha consentito di raccogliere informazioni preziose sui temi sopra descritti. Il questionario è stato somministrato a 170 docenti di età compresa tra i 25 e i 65 anni, iscritti a un'Associazione¹³ di promozione sociale che si occupa di formazione docenti. Il campione è certamente significativo, ma limitato se considerato in rapporto alla complessità del sistema scolastico italiano e alla diversità dei contesti territoriali. Questo potrebbe ridurre la generalizzabilità dei risultati a livello nazionale, soprattutto per realtà scolastiche più marginali o periferiche, non pienamente rappresentate. Premesso ciò, analizzando nel dettaglio il campione auto-selezionato, vedremo che è composto da una maggioranza di insegnanti di età compresa tra 56 ai 65 anni (45,3%). A questi si aggiunge un 40,6% di docenti dai 46 ai 55 anni, mentre un 14,1% ha tra i 31 e i 45 anni (Figura 1). Rispetto al genere, il 91,2 % dei rispondenti sono donne, mentre l'8,8% sono uomini (Figura 2)

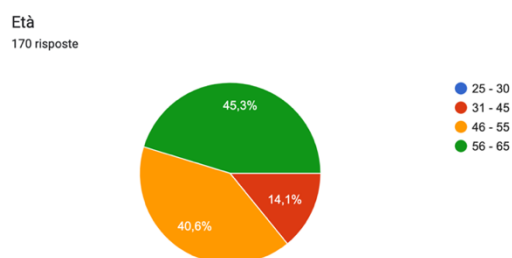


Figura 1 – Grafico relativo all'età dei docenti

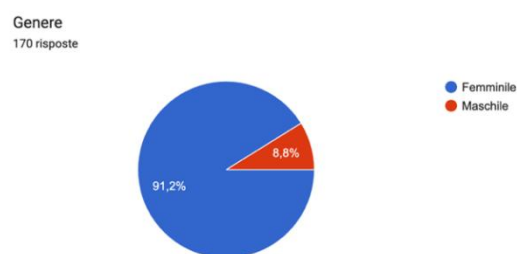


Figura 2 – Grafico relativo al genere dei docenti

La maggioranza dei docenti che hanno risposto al questionario, insegna alla scuola Secondaria di I grado (48,2 %), mentre un 25,9% alla Secondaria di II grado (figura 3).

¹² Si veda Colussi, E. *La formazione interculturale dei docenti: professionalità, risorse e sfide globali*. Fondazione Ismu, Milano 2021, ISBN 9788831443135. Consultabile qui: <https://www.ismu.org/la-formazione-interculturale-dei-docenti-professionalita-risorse-e-sfide-globali/>

¹³ Associazione Scuola Oltre APS ETS: www.scuolaoltre.it

Ordine di scuola in cui lavori
170 risposte

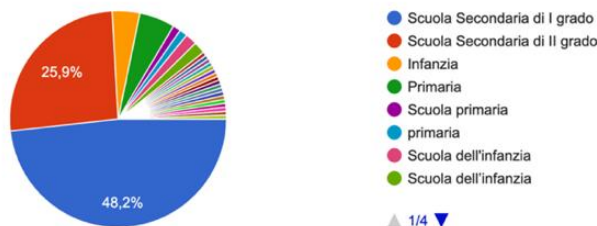


Figura 3 – Grafico relativo all'ordine di scuola in cui insegnano i docenti

Altri dati generali che vale la pena riportare, riguardano gli anni di insegnamento: oltre la metà dei rispondenti, precisamente il 61,8% insegna da oltre 15 anni, una percentuale dell'11,2% rientra nella fascia 11-15 anni, un 8,2% nella fascia 6-10 anni e un 5,9% nella fascia 0-5 anni. Per quanto riguarda, invece, l'area di insegnamento, il 18,8% si colloca nell'area delle scienze umane, un 12,9% in quella delle lingue straniere, un 7,1% in quello delle scienze matematiche e naturali. Una percentuale del 6,5% è, invece, docente di sostegno.

Da quanti anni insegni?
170 risposte

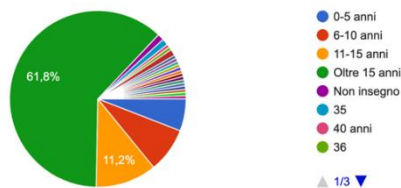


Figura 4 – Grafico relativo agli anni di insegnamento

Qual è la tua area di insegnamento principale?
170 risposte

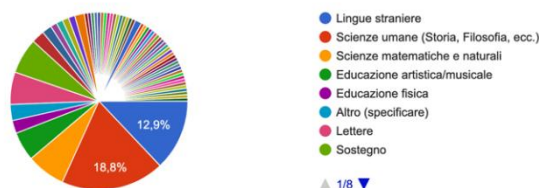


Figura 5 – Grafico relativo all'area di insegnamento

I successivi *item* del questionario intendevano indagare il punto di vista dei docenti rispetto alle “metodologie attive più efficaci per sviluppare competenze interculturali”. Il grafico che segue evidenzia una preferenza per metodologie didattiche che promuovono la collaborazione, l'immedesimazione e l'apprendimento attivo. Le pratiche come l'apprendimento cooperativo, il *role-playing*, la *peer education*¹⁴ e il *Debate*¹⁵, sono ritenute particolarmente efficaci per sviluppare competenze interculturali e planetarie, poiché incoraggiano il confronto, la collaborazione e l'empatia tra gli studenti. Tuttavia, metodologie come il *Problem-Based Learning*¹⁶ e il *Service Learning*¹⁷, sebbene meno utilizzate, potrebbero essere esplorate ulteriormente per affrontare questioni globali e interculturali in modo più sistematico (Figura 6).

¹⁴ A. Pellai et al., *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education*, Edizioni Erickson, Trento 2002.

¹⁵ L. Cinganotto L. et al., *Il debate, Una metodologia per potenziare le competenze chiave*, Carocci editore, Roma 2021.

¹⁶ H.S. Barrows – R. Tamblyn, *Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education*, Springer, New York 1980.

¹⁷ D.K. Deardorff – K.E. Edwards, *Framing and Assessing Students' Intercultural Competence in Service Learning*, in P.H. Clayton et al, (a cura di), *Research on Service Learning. Conceptual Frameworks and Assessment*, Stylus Publishing, Sterling, (VA) 2013.

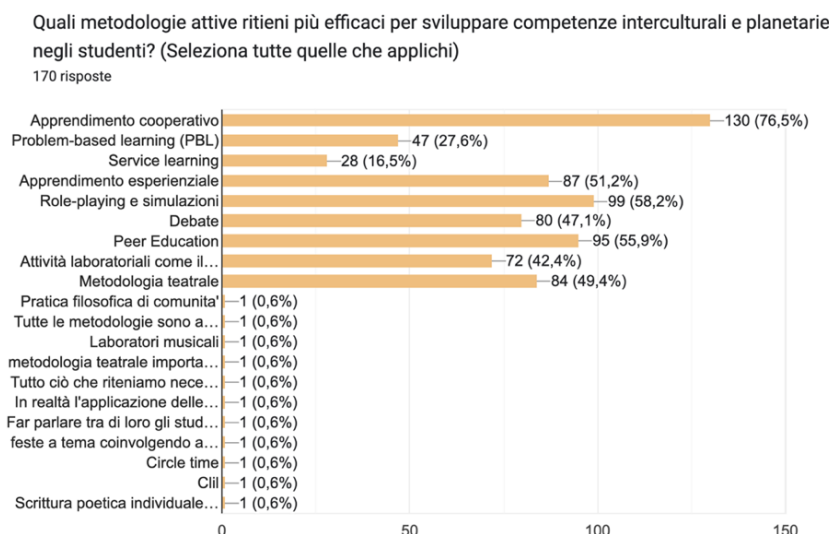


Figura 6 – Grafico relativo alle metodologie per lo sviluppo delle competenze interculturali

Entrando più nello specifico nell'analisi, emerge che con il 76,5% delle risposte, l'*apprendimento cooperativo* risulta la metodologia più frequentemente applicata e ritenuta efficace. Questo dato suggerisce che gli insegnanti vedono nel lavoro di gruppo uno strumento potente per favorire il dialogo interculturale e lo sviluppo di competenze sociali. Con il 58,2% delle risposte, il *role-playing* e le simulazioni si confermano tra le metodologie attive più efficaci¹⁸. Queste pratiche permettono agli studenti di immedesimarsi in situazioni che possono riprodurre la vita reale, aiutandoli a comprendere meglio le dinamiche interculturali e ad affrontare eventuali pregiudizi o stereotipi di vario genere. La *peer education* (55,9%) e l'apprendimento esperienziale (51,2%) sono altre due metodologie ampiamente utilizzate dagli insegnanti. La prima, in particolare, coinvolge gli studenti come protagonisti attivi nell'insegnamento reciproco, un metodo che può facilitare il confronto interculturale e la condivisione di esperienze. L'apprendimento esperienziale, invece, si basa sull'esperienza diretta, favorendo l'acquisizione di competenze interculturali attraverso attività pratiche e concrete, spesso legate a contesti sociali o ambientali.

Il *Problem-based learning* (PBL) viene utilizzato dal 27,6%: nonostante sia meno diffuso rispetto ad altre metodologie, rappresenta comunque una strategia che stimola la risoluzione collettiva di problemi complessi in contesti reali, che richiedono una comprensione profonda di diverse prospettive culturali.

Poiché il miglior modo per acquisire la competenza interculturale è quello di agire nella realtà materiale e sociale, è di primaria importanza porre il soggetto in formazione al centro dei processi di apprendimento, radicandoli nella realtà, facendo dell'ambiente circostante un laboratorio di pensiero e di azione e non una deriva strumentale. La metodologia del *Service-Learning* (SL), che nel questionario viene utilizzato dal 16,5% dei docenti, viene adoperata dalle scuole proprio con questa finalità, cioè come un modo per connettere la formazione scolastica alla realtà esterna (es. organizzazioni no-profit, associazioni, RSA e altri enti sul territorio) mediante azioni che apportano un reale cambiamento e miglioramento all'interno della comunità. Si tratta, infatti, di un potente veicolo di formazione e di educazione alla competenza interculturale¹⁹.

¹⁸ S. Capranico, *Role Playing*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1997.

¹⁹ C.R. O'Grady (a cura di), *Integrating service learning and multicultural education in colleges and universities*, Routledge, New York 2012. D. Tangen et al., *Exploring Intercultural Competence: A Service Learning Approach*. In *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 36, n. 11, pp. 61-72, 2011.

Rispetto, invece, alle competenze che dovrebbe avere un insegnante per promuovere la cittadinanza interculturale e planetaria e contrastare eventuali forme di odio e di violenza, emerge che la capacità di comprendere, rispettare e valorizzare le differenze culturali, è ritenuta essenziale per costruire una comunità scolastica inclusiva e per affrontare le sfide globali (94,1%). Un 87% dei docenti, invece, ha evidenziato la gestione dei conflitti come competenza fondamentale (figura 7). Questa risposta riflette l'importanza di dotare gli insegnanti di strumenti efficaci per affrontare e risolvere dissidi e incomprensioni che possono emergere tra studenti, soprattutto in contesti multiculturali o in situazioni di tensione dovute a diversità di opinioni, *background* culturali o personali differenti.

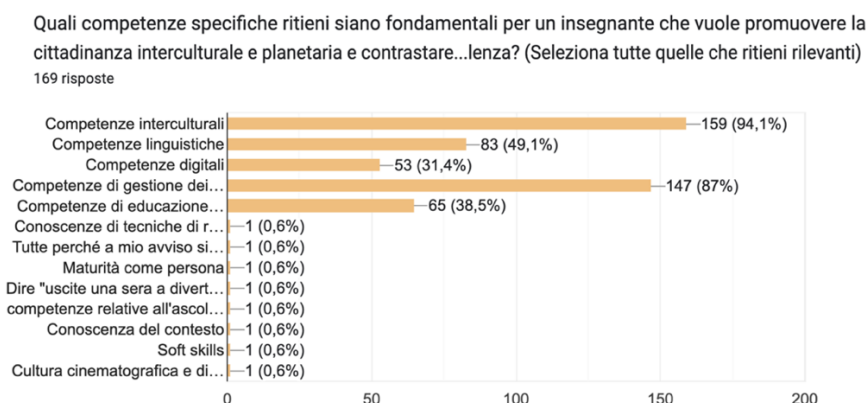


Figura 7 – Grafico relativo alle competenze per una cittadinanza interculturale

Le competenze linguistiche sono state, invece, ritenute rilevanti dal 49,1% degli insegnanti, in quanto facilitano il dialogo interculturale e permettono ai docenti di interagire meglio con studenti provenienti da contesti linguistici differenti. Inoltre, la padronanza di più lingue può arricchire l'insegnamento e favorire l'apertura culturale. Un altro 38,5% di insegnanti ha, invece, indicato le competenze di educazione alla cittadinanza come fondamentali per insegnare valori democratici, inclusivi e di giustizia sociale, aiutando gli studenti a diventare cittadini attivi e responsabili, capaci di agire in modo sostenibile e rispettoso nei confronti del pianeta e degli altri. Interessante è, infine, il dato sulle competenze digitali: queste sono state considerate fondamentali dal 31,4% dei docenti. Sebbene tali competenze siano state meno indicate rispetto ad altre, riflettono comunque l'importanza dell'alfabetizzazione digitale nel mondo contemporaneo, sia come supporto per facilitare l'apprendimento, sia per connettere gli studenti a prospettive globali e promuovere la cittadinanza planetaria in un mondo sempre più interconnesso.

3. Il ruolo della formazione docente nello sviluppo delle competenze interculturali

Come ricorda Massimo Baldacci nel testo "La formazione dei docenti in Europa"²⁰, la scuola viene fatta dagli insegnanti: sono loro che nel proprio *operari educativo* quotidiano, mettono in pratica e riflettono un'idea di intercultura confusa e disorientata. Occorre, pertanto, promuovere una continua riflessione sul proprio operato educativo a partire dalla creazione di uno spazio e un tempo dedicato all'ascolto e alla formazione di docenti ed educatori²¹. L'obiettivo è quello di creare una *forma mentis* interculturale: «tutti

²⁰ M. Baldacci (a cura di), *La formazione dei docenti in Europa*, Mondadori, Milano 2013.

²¹ D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993.

gli insegnamenti oggi necessitano di formazione che abiliti — gli studenti, così come i docenti — a saper leggere in maniera preparata la sfida della complessità e dell'interdipendenza planetaria, al fine di cogliere sia i rischi sia le molteplici opportunità²².

Il grafico n. 8 evidenzia che mentre una parte significativa degli insegnanti ha già partecipato a percorsi formativi specifici per lo sviluppo di competenze interculturali, un'altra parte esprime l'intenzione di formarsi in futuro, e quasi un terzo non ha ancora partecipato a corsi di questo tipo. Ciò mostra l'importanza di ampliare l'offerta formativa per rispondere alla crescente domanda di competenze interculturali. Promuovere opportunità di formazione continua e strutturata, integrando corsi interculturali nei programmi di aggiornamento professionale, appare pertanto cruciale per garantire che tutti i docenti siano preparati ad affrontare le sfide poste dalla diversità culturale nelle scuole.

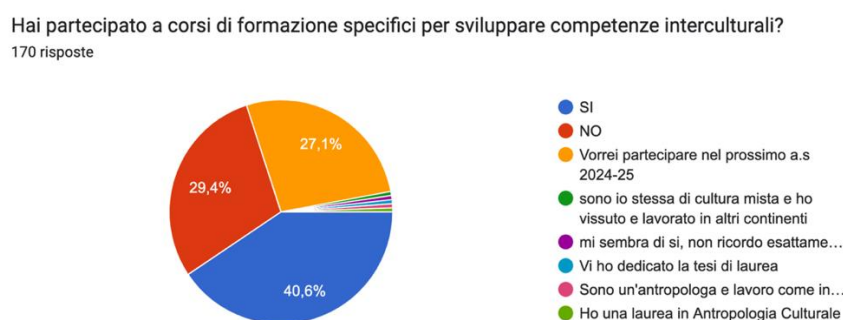


Figura 8 – Grafico relativo alla partecipazione a percorsi formativi

La percentuale di insegnanti (40,6%) che ha partecipato a corsi di formazione per sviluppare competenze interculturali è comunque significativa, ed evidenzia che un numero consistente di docenti ha già avuto accesso a opportunità formative specifiche in questo ambito, dimostrando consapevolezza della necessità di affrontare in modo adeguato le sfide poste dalla crescente diversità culturale nelle scuole. Un altro dato rilevante è che il 27,1% degli insegnanti dichiara di voler partecipare a corsi di formazione interculturale nel prossimo anno scolastico. C'è, dunque, un interesse ad acquisire o migliorare le proprie competenze interculturali, data anche la crescente eterogeneità delle classi e la necessità di gestire al meglio la diversità all'interno delle scuole. Tuttavia, quasi il 30% dei docenti non ha ancora partecipato a corsi di formazione specifici in questo ambito. Il dato suggerisce che vi è ancora una parte del corpo insegnante che non ha avuto accesso a tali opportunità formative o che non ne ha ancora riconosciuto l'importanza per il proprio contesto educativo. Questa mancanza di formazione potrebbe essere legata a vari fattori, come la scarsità di un'offerta formativa adeguata, vincoli di tempo o a una percezione errata rispetto all'importanza delle competenze interculturali.

La figura 9 mette in luce il valore che i docenti attribuiscono alla praticità della formazione interculturale. Strumenti concreti (75,8%) ed esperienze di scambio culturale (51,6%) rappresentano, infatti, le risorse più apprezzate. Questi risultati indicano che gli insegnanti non solo cercano risposte pratiche alle sfide interculturali nelle loro classi, ma desiderano anche rimanere aggiornati sulle ultime tendenze metodologiche, oltre a percepire la necessità di costruire una rete di supporto e collaborazione con i propri colleghi.

²² A. Portera, *Educazione e pedagogia interculturale*, il Mulino, Bologna 2022, p.124.

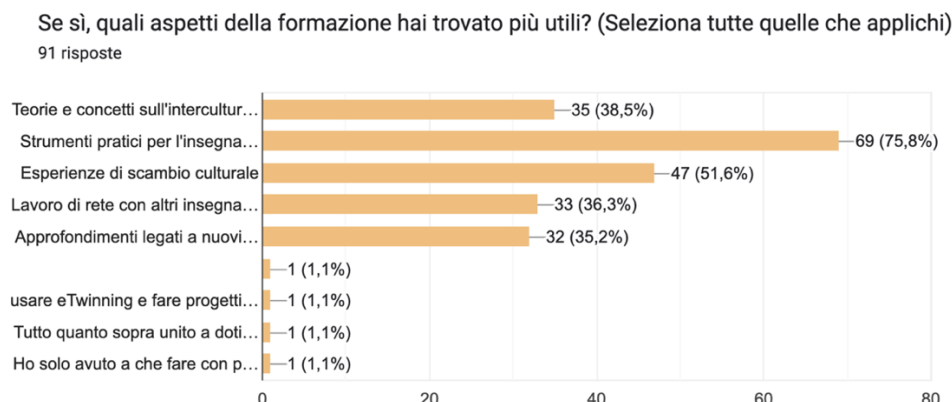


Figura 9 – Grafico relativo all'utilità di alcuni aspetti della formazione

Le esperienze di scambio culturale offrono un'opportunità unica di comprendere meglio le differenze tra culture, superare i pregiudizi e promuovere una visione globale e inclusiva. Questi scambi possono essere realizzati attraverso progetti internazionali, come *eTwinning* o altre attività di collaborazione tra scuole. Il 38,5% degli insegnanti ha, invece, trovato utili le teorie e i concetti sull'interculturalità, dimostrando che – sebbene la pratica sia fondamentale – la teoria ha ancora un ruolo importante nel far comprendere i fondamenti socioculturali e psicologici dei comportamenti umani e nell'aiutare gli insegnanti a riflettere sul loro ruolo e sull'impatto che possono avere nel promuovere la cittadinanza interculturale. Il 36,3% ha indicato il lavoro di rete con altri colleghi, come un aspetto estremamente utile della formazione. Questo suggerisce che la collaborazione tra docenti, è vista come una risorsa significativa per affrontare sfide comuni legate all'inclusione e alla diversità culturale, attraverso la condivisione di buone pratiche, la possibilità di confrontarsi sulle difficoltà e la costruzione di comunità di supporto reciproco.

Il grafico n.10 mette in evidenza un ulteriore aspetto: l'importanza per il 72,4% degli insegnanti di rafforzare il legame tra ricerca accademica e formazione per migliorare le pratiche didattiche e garantire un impatto positivo in classe. Questo suggerisce che un dialogo più stretto tra accademici e professionisti dell'educazione, potrebbe portare a miglioramenti significativi nel settore dell'istruzione, favorendo l'applicazione pratica dei risultati della ricerca e un aggiornamento continuo delle competenze degli insegnanti.

Ritieni importante rafforzare la connessione tra la ricerca accademica e la formazione degli insegnanti ai fini di una ricaduta positiva in classe?

170 risposte

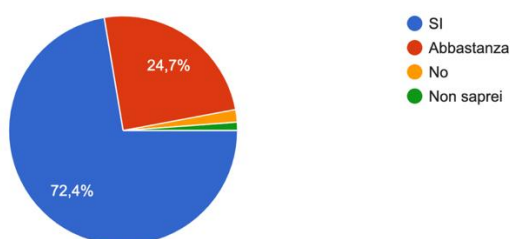


Figura 10 – Grafico relativo all'importanza del dialogo tra ricerca accademica e formazione docente

Entrambi i grafici sottostanti (Figura 11 e 12) evidenziano una richiesta chiara degli insegnanti per un supporto più forte ed efficace da parte delle scuole e del Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM).

Sebbene una parte significativa dei docenti (48,8%) sia “abbastanza soddisfatta” del sostegno ricevuto dalla propria scuola, c’è una evidente richiesta di maggiori investimenti nella direzione della promozione della cittadinanza interculturale e planetaria (43,6%).

Come valuti il supporto ricevuto dalla tua scuola in termini di offerta formativa per promuovere una cittadinanza interculturale e planetaria?
170 risposte

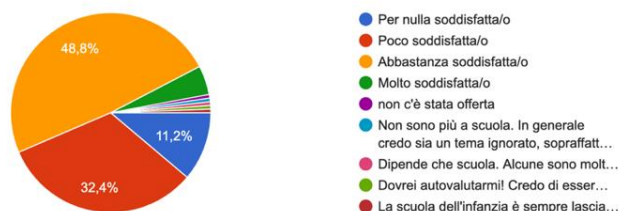


Figura 11 – Grafico relativo al supporto della scuola in termini di offerta formativa

Il Ministero dell'Istruzione e del Merito è percepito come un attore cruciale per migliorare questa situazione, specialmente attraverso l'utilizzo dei fondi PNRR per sviluppare progetti e percorsi formativi mirati. Ben l'85,3% degli insegnanti ritiene che il MIM, debba investire di più su questi temi. Questo dato sottolinea la percezione diffusa di una mancanza di risorse e di attenzione su tali tematiche a livello istituzionale. Gli insegnanti vedono, infatti, nella formazione continua e nei progetti specifici una chiave indispensabile per migliorare la promozione delle competenze di cittadinanza interculturale e planetaria.

Pensi che il Ministero dell'Istruzione e del Merito debba investire di più, anche attraverso i fondi del PNRR, su questi temi (es. attraverso proposte formative adeguate o progetti specifici)?
170 risposte

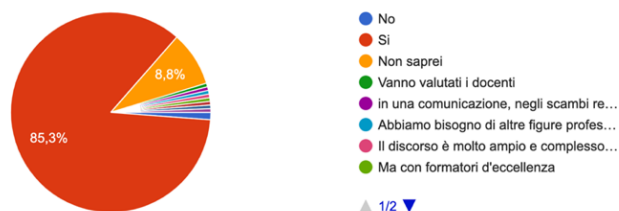


Figura 12 – Grafico relativo alla necessità di supporto da parte del MIM

Per quanto riguarda le risorse o i supporti necessari ai docenti per accrescere e perfezionare la loro capacità di insegnare queste tematiche, il grafico n.13 evidenzia chiaramente che gli insegnanti richiedono più formazione (64,7%), supporto da parte di esperti esterni (56,5%) e maggiori risorse didattiche (43,5%). Quest'ultimo dato riflette la percezione che gli strumenti attualmente disponibili non siano sufficientemente adeguati per affrontare la complessità di queste tematiche. Servono materiali aggiornati, di qualità e progettati specificamente per promuovere una cittadinanza interculturale e planetaria. Queste risorse potrebbero includere libri di testo, strumenti digitali, programmi educativi e attività interattive. La collaborazione internazionale e locale (46,5%), così come il tempo aggiuntivo per trattare questi argomenti (41,2%), sono altre risorse ritenute essenziali per rafforzare l'educazione interculturale. Ciò suggerisce che i docenti trovano difficile inserire le tematiche interculturali e planetarie nei programmi scolastici attuali, probabilmente a causa di un sovraccarico di materie e obiettivi curricolari. Un aumento del tempo dedicato potrebbe consentire un approccio più approfondito e sistematico, necessario per sviluppare le competenze interculturali degli studenti.

Tutti questi dati suggeriscono che – per preparare gli studenti a una cittadinanza globale – è necessario investire in formazione continua e in risorse didattiche più efficaci e mirate. Inoltre, il 32,9% ha menzionato la necessità di un sostegno da parte del territorio, per rendere l'insegnamento più rilevante per il contesto in cui gli studenti vivono. Ciò sottolinea il valore che i docenti attribuiscono a reti globali e locali per arricchire l'offerta formativa.

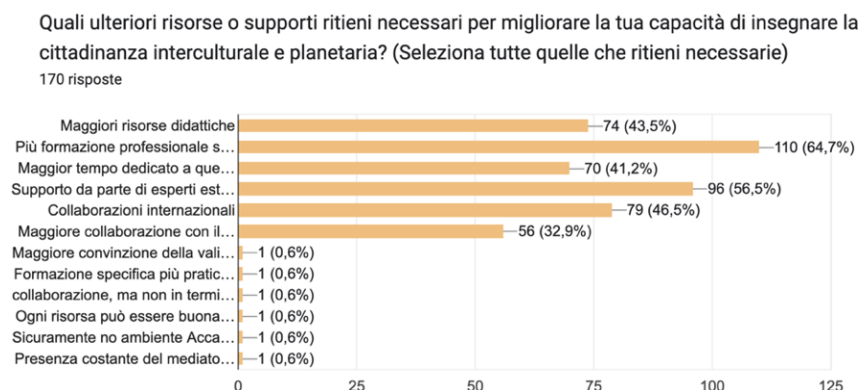


Figura 13 – Grafico relativo alle risorse e supporti necessari all'insegnamento della cittadinanza interculturale

Il grafico n.14 indica, inoltre, una forte convinzione tra gli insegnanti che l'educazione civica possa essere uno strumento efficace per trattare tali tematiche (86,5%), in quanto strumento per formare cittadini più consapevoli, responsabili e aperti alla diversità. Questa visione è in linea con la crescente richiesta di formazione che prepari gli studenti ad affrontare la complessità del mondo contemporaneo in modo responsabile e inclusivo.

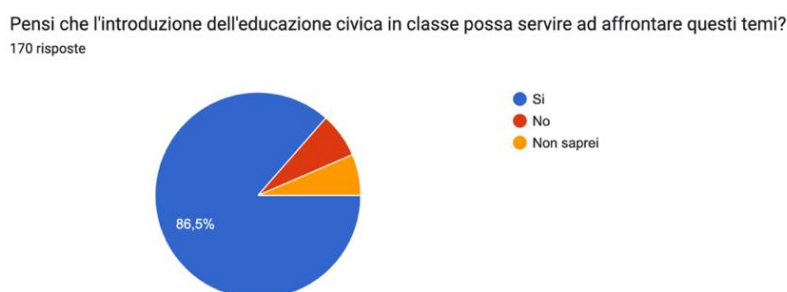


Figura 14 – Grafico relativo all'introduzione dell'educazione civica

L'educazione civica è, infatti, vista come uno spazio istituzionale dove è possibile discutere di valori quali l'inclusione, il rispetto per le differenze e la convivenza democratica. La fiducia riposta in questa disciplina riflette la percezione che questo insegnamento non solo permetta di affrontare questioni come la cittadinanza planetaria e interculturale, ma rappresenti anche una risposta alle sfide globali, tra cui il cambiamento climatico, le disuguaglianze sociali e i fenomeni migratori.

Il grafico che segue (figura 15) evidenzia che, sebbene la maggior parte degli insegnanti abbia già frequentato corsi di educazione civica (64,7%), esiste ancora una necessità di ampliare l'offerta formativa per coinvolgere il resto del corpo docente (28,2%). Inoltre, il fatto che una parte degli insegnanti (7,1%) voglia partecipare a futuri corsi, suggerisce che l'interesse per questi temi è in crescita. Dall'analisi dei dati fin qui analizzati sul tema della formazione interculturale in itinere dei docenti, emerge in maniera

evidente l'importanza di continuare a investire in formazione professionale per insegnanti, rendendo questi corsi accessibili e rilevanti per le esigenze educative contemporanee.



Figura 15 – Grafico relativo alla frequentazione di corsi di formazione sull'educazione civica

Conclusioni

Nonostante i risultati forniscano spunti significativi sulla percezione e le pratiche degli insegnanti riguardo alla cittadinanza interculturale e planetaria, lo studio presenta alcune limitazioni che devono essere considerate per contestualizzare adeguatamente le conclusioni tratte. In primis occorre tenere conto della limitata ampiezza del campione, la quale può influire sulla generalizzabilità dei risultati, rendendo necessario interpretare le conclusioni con cautela. Inoltre, occorre ricordare che la partecipazione al questionario è stata volontaria e ciò può aver introdotto un *bias* di auto-selezione. È possibile, infatti, che abbiano risposto soprattutto insegnanti già sensibili e interessati al tema della cittadinanza interculturale e planetaria, trascurando voci meno coinvolte o con opinioni divergenti. Questo aspetto limita la capacità di rappresentare l'intero spettro delle percezioni e delle esperienze presenti nelle scuole. L'integrazione di misure osservative sulle pratiche effettivamente implementate in classe, avrebbe potuto colmare quella discrepanza possibile tra ciò che gli insegnanti dichiarano di fare e ciò che effettivamente accade nel contesto educativo quotidiano.

L'utilizzo di un questionario online a domande chiuse potrebbe, infine, aver limitato la profondità delle risposte e la possibilità di esplorare in dettaglio le ragioni sottostanti alle opinioni espresse. Un'analisi qualitativa, attraverso interviste o focus group, avrebbe certamente potuto fornire una comprensione più ricca e sfumata delle esperienze e delle percezioni degli insegnanti. Ricerche future dovrebbero, dunque, coinvolgere un campione più ampio e diversificato, includendo insegnanti provenienti da contesti territoriali e socio-economici differenti (es. aree urbane, rurali, periferiche). Sarebbe, inoltre, interessante confrontare la situazione nelle scuole italiane con quella di altri sistemi educativi europei o internazionali, tramite indagini comparate. Allo stesso modo, future indagini potrebbero approfondire la dimensione longitudinale per monitorare l'evoluzione delle percezioni e delle pratiche degli insegnanti rispetto alla cittadinanza interculturale e planetaria nel corso di più anni. Questo permetterebbe di valutare l'impatto di specifiche politiche educative, programmi di formazione o interventi didattici sulla costruzione di competenze interculturali sia nei docenti che negli studenti.

Alla luce di queste considerazioni, possiamo comunque affermare che l'analisi dei dati mostra l'importanza per gli insegnanti della formazione interculturale, ritenuta essenziale per promuovere una cittadinanza planetaria. Tuttavia, affinché tali sforzi possano essere veramente efficaci, è necessario un maggior coordinamento tra le istituzioni scolastiche, un ampliamento delle opportunità formative e una maggiore integrazione delle risorse pratiche nella didattica quotidiana. Le risposte dei docenti evidenziano

una forte volontà di migliorare le proprie competenze in ambito interculturale, ma anche una certa insoddisfazione riguardo al supporto attuale, che viene percepito come insufficiente o poco strutturato. Un futuro intervento potrebbe includere un curriculum formativo longitudinale e multidisciplinare, supportato da collaborazioni con istituzioni internazionali e figure esperte.

In sintesi, per realizzare un'educazione che prepari gli studenti alle sfide globali, è necessario un impegno coordinato che coinvolga non solo la scuola, ma anche le famiglie, i media e la società nel suo complesso. Solo attraverso un approccio olistico, integrato e inclusivo sarà, infatti, possibile formare cittadini consapevoli, capaci di vivere e contribuire positivamente a una società multiculturale e interconnessa. Per fare tutto questo è evidentemente necessario aumentare gli investimenti nell'istruzione, ritenuta fondamentale per promuovere una società libera, rispettosa, giusta, aperta e inclusiva, caratterizzata dalla coesione sociale, dalla comprensione reciproca e dalla parità di genere. Ciò significa superare l'individualismo dominante e sostenere la costruzione di comunità più forti, capaci di ridurre al loro interno le disuguaglianze, dando a tutti la possibilità di avere le medesime opportunità di accesso all'istruzione²³. Solo, infatti, un'istruzione, un'educazione e, soprattutto, una formazione di qualità, sono oggi in grado di crescere cittadini critici, attivi, consapevoli e responsabili nei confronti della società, in grado non solo di decostruire stereotipi ed etnocentrismi o di accogliere nuove soggettività e nuovi linguaggi, ma anche capaci di abbracciare una prospettiva di coesistenza civile e democratica, basata sul dialogo interculturale.

Bibliografia

- Agostinetto L., Bugno L., *Tra il dire e il fare. Analisi epistemologica delle logiche irriflesse nella pratica educativa*, in M. Giusti (a cura di), *Building bridges. Tra le due sponde. L'educazione interculturale all'epoca dei nuovi fondamentalismi*, Verona, Edizioni Stimmgraf, pp. 148-151, 2016.
- Baldacci M. (a cura di), *La formazione dei docenti in Europa*, Mondadori, Milano 2013.
- Baldacci M., "Democrazia ed educazione: una prospettiva per i nostri tempi", in Fiorucci M. Lopez G. (a cura di), *Jonh Dewey e la pedagogia democratica del '900*, Roma Tre press, Roma 2017.
- Barrett M., *Competences for Democratic Culture and Intercultural Dialogue*, in *Intercultura*, Vol. 80, pp. 8-12, 2016.
- Barrows HS, Tamblyn R., *Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education*, Springer, New York 1980.
- Bauman Z., *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma-Bari 2007.
- Bauman Z., Portera A. *Education and Intercultural Identity: A Dialogue between Zygmunt Bauman and Agostino Portera*. London: Routledge 2021.
- Bertagna G., Xodo C. (a cura di), *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*. Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2011.
- Burgio G., *Sul travaglio dell'intercultura. Manifesto per una pedagogia postcoloniale*, in *Studi sulla Formazione*, XVIII-2, pp. 101-122, Firenze: Firenze University Press 2015.
- Callari Galli M., *Lo spazio dell'incontro. Percorsi nella complessità*, Meltemi, Roma 1996.
- Cambi F., *Intercultura. Fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma 2001.
- Cambi F., *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci 2006.
- Capranico S., *Role Playing*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1997.
- Catarci M., La Marca A., Portera A., *Pedagogia interculturale*, La Scuola, Brescia 2015.

²³ M. Nussbaum, *Coltivare l'umanità*, Carocci, Roma 1999.

- Ciancio B., *Sviluppare la competenza interculturale. Il valore della diversità nell'Italia multietnica. Un modello operativo*, FrancoAngeli, Milano 2014.
- Cinganotto L., Mosa E., Panzavolta S., *Il debate, Una metodologia per potenziare le competenze chiave*, Carocci editore, Roma 2021.
- Colombo M., *Educazione interculturale e formazione degli insegnanti*, Carocci, Roma 2010.
- Colussi E. *La formazione interculturale dei docenti: professionalità, risorse e sfide globali*. Fondazione Ismu, Milano 2021, ISBN 9788831443135.
- Commissione Europea, *Libro Verde - Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi d'istruzione europea*, Bruxelles 2008.
- Council of Europe, About the project Competences for Democratic Culture and Intercultural Dialogue, 2013: <https://www.coe.int/en/web/education/about-the-project-competences-for-democratic-culture-and-intercultural-dialogue>.
- Crutzen P.J. & Stoermer E.F., *The Anthropocene*, in *Global Change News Letter*, 41, May, 17-18, 2000.
- Deardorff D.K., Edwards K.E., *Framing and Assessing Students' Intercultural Competence in Service Learning*, in P.H. Clayton, R.G. Bringle e J.A. Hatcher (a cura di), *Research on Service Learning. Conceptual Frameworks and Assessment*, Stylus Publishing, Sterling, (VA) 2013.
- Demetrio D., Favaro G., *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Franco Angeli, Milano 2002.
- De Nicolò M., *L'educazione nell'età postmoderna. Dal progetto al processo*, CLUEB, Bologna 2009.
- Dusi P., *I docenti della scuola primaria italiana. Quali competenze interculturali? Un'indagine esplorativa*, in Portera A., Dusi P. (a cura di), *Neoliberismo, educazione e competenze interculturali*, Franco Angeli, Milano, pp.126-134, 2016.
- European Union – UE, *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 2006/962/CE: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=RO>
- Fadda R., *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, Armando Editore, Roma 2002.
- Fiorin I., *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, Mondadori, Milano 2016.
- Fiorucci M., La formazione interculturale di insegnanti e educatori, in *Formazione & Insegnamento*, Vol. 13 N. 1, pp. 55-69, 2015.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa 2017.
- Giusti M. (a cura di). *Intercultura interdisciplinare. Costruire inclusione anche con le discipline*, Raffaello Cortina, Milano 2014.
- Granata A., *La ricerca dell'Altro. Prospettive di pedagogia interculturale*, Carrocci, Roma 2018.
- Loiodice I. Teaching cross-culture. The pedagogy of the dialogue 'beyond' ethnic groups. *Pedagogia oggi*, 2, pp. 94-102, 2015.
- Milani M., *A scuola di competenze interculturali. Metodi e pratiche pedagogiche per l'inclusione scolastica*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- Milani M., *La competenza interculturale in ambito scolastico: il ruolo dei contesti organizzativi*, in *MeTis. Mondi educativi. Temi, immagini, suggestioni*, vol. 8, n. 2, pp. 556-573, 2018.
- Milani M., Assessing Intercultural Competence. The Potential of Service Learning. *Pedagogia Più Didattica*, 8(2): 55-67, 2022. Doi: 10.14605/PD822205.
- Morin E., *La via: Per l'avvenire dell'umanità*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2011.
- Morin E., Kern A. B., *Terra-Patria*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1994.
- Nigris E. (a cura di). *Pedagogia e didattica interculturale*, Pearsons, Milano 2015.
- Nussbaum M., *Coltivare l'umanità*, Carocci, Roma 1999.

- O'Grady C.R. (a cura di), *Integrating service learning and multicultural education in colleges and universities*, Routledge, New York 2012.
- Ockerman, M., Portera, A., Salvadori, E. M. F.; Milani, M., Global Learning Experience: developing intercultural competence through virtual exchange, in “*Education Sciences & Society*”, Franco Angeli, Milano pp. 288-309, 2023.
- Pellai A., Rinaldin V., Tamborini B., *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education*, Edizioni Erickson, Trento 2002.
- Portera A., *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari 2013.
- Portera A., *Educazione e pedagogia interculturale*, il Mulino, Bologna 2022.
- Santerini M., *Intercultura. Educare al dialogo*, Mondadori, Milano 2012.
- Schön, D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993.
- Sirignano F. M., *L'intercultura come emergenza pedagogica. Modelli e strategie educative*. ETS, Pisa 2019.
- Zanelli P., *Pedagogia interculturale: Teorie e pratiche dell'incontro*, La Scuola, Brescia 2011.

Rosaria Capobianco

Promuovere percorsi riflessivi di responsabilità interculturale durante la formazione iniziale dei docenti

1. Introduzione

Gli Allegato 1 e 2 del DPCM del 4 agosto 2023 (*Percorso universitario o accademico abilitante di formazione iniziale di 60 CFU/CFA di cui all'art. 2-bis del decreto legislativo n. 59 del 2017*)¹, nel definire il percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e di secondo grado illustrano l'offerta formativa finalizzata all'acquisizione del *profilo conclusivo del docente abilitato* e gli standard professionali minimi². Gli Allegati citati (l'*Allegato 1*, per i 60 cfu, e l'*Allegato 2*, per i 30 cfu) illustrano gli obiettivi formativi, i criteri e i contenuti del percorso di formazione iniziale. Rispetto a questi ultimi vengono indicati come *obiettivi formativi minimi* delle discipline di area pedagogica³ i *Fondamenti di pedagogia generale sociale e interculturale*⁴.

Formare i futuri docenti all'educazione interculturale significa dar loro gli strumenti per superare ogni forma di etnocentrismo al fine di diffondere una vera «cultura della convivenza»: questo è stato ribadito spesso da Massimiliano Fiorucci e da Marco Catarci, che da anni sostengono la necessità di agire in modo concreto e incisivo in merito alla formazione interculturale dei docenti perché essa

riveste [...] un ruolo cruciale: è solo a partire da una corretta impostazione del lavoro educativo nella scuola che si può sperare di diffondere una sempre più necessaria «cultura della convivenza», che deve essere adeguatamente progettata e costruita. Non si tratta di un obiettivo immediato: insegnanti ed educatori per primi sono chiamati a rimettere in discussione i propri paradigmi di riferimento con l'obiettivo di ridurre il tasso di etnocentrismo presente nel nostro sistema educativo⁵.

Anche nel documento *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*⁶ pubblicato nel marzo del 2022, a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale (organismo del Ministero dell'Istruzione e del Merito con compiti

¹ DPCM. Decreto del Presidente del Consiglio dei ministri, 4 agosto 2023, *Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza* (23A05274) (GU Serie Generale n.224 del 25-09-2023).
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2023/09/25/23A05274/sg>

² *Ibi*, Allegato 1, pp. 8-13; Allegato 2, pp. 14-18.

³ Le discipline di area pedagogica afferiscono, secondo l'Allegato 1, ai seguenti settori scientifici disciplinari: M-PED/01; M-PED/02; M-PED/04; per i Conservatori: CODD/04; per l'Accademia di belle arti: ABST/59; ISIA: ISME/01; ISME/02, ISDC/01; per l'Accademia nazionale di danza: ADPP/01.

⁴ DPCM. Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, 4 agosto 2023, cit., p. 5.

⁵ M. Catarci – M. Fiorucci, *Introduzione*, in M. Catarci – M. Fiorucci, *Il mondo a scuola. Per una educazione interculturale*, seconda edizione aggiornata, Edizioni Conoscenza, Roma 2019, p.12.

⁶ MI. Ministero dell'Istruzione, *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, 2022a <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf> (consultato il 04/08/2024).

propositivi e di consultazione) si sottolinea l'importanza della formazione dei docenti rispetto all'educazione interculturale. Sia i *docenti neoassunti* che i *docenti in servizio* devono formarsi: i primi attraverso dei percorsi di formazione sull'educazione interculturale, come indicato nella normativa che disciplina il periodo di formazione e di prova dei docenti neoassunti, si legge, infatti, negli *Orientamenti interculturali* che «tra le tematiche a cui dare specifica attenzione vi è il punto “inclusione sociale e dinamiche interculturali”»⁷. Per i secondi, invece, per i docenti in servizio⁸, gli *Orientamenti interculturali* sottolineano la necessità di acquisire specifiche competenze:

- per raccogliere informazioni sugli allievi, le loro famiglie e il loro ambiente socioculturale, per interpretarli ed elaborare strategie di collaborazione scuola-famiglia;
- per gestire i conflitti di valori attraverso la deliberazione democratica, la mediazione interculturale e la negoziazione;
- per valutare il contenuto interculturale dei programmi, le procedure di valutazione e di orientamento, la presenza di stereotipi e pregiudizi nei libri di testo e nei materiali didattici⁹.

Sono tutte competenze fondamentali per formazione interculturale degli insegnanti¹⁰.

È importante, infatti, che i docenti sappiano non solo «raccolgere» la mole di informazioni sugli studenti, ma è fondamentale che siano anche in grado di «interpretare» i dati al fine di creare delle proficue ed efficaci occasioni di collaborazione tra la scuola e la famiglia¹¹. È indispensabile che i docenti sappiano «gestire» qualsiasi forma di conflitto di valori¹² promuovendo la convivenza democratica, favorendo la mediazione interculturale e facendo sperimentare l'efficacia della negoziazione.

Alla luce di quanto detto, è necessario che i docenti di qualsiasi ordine e grado, in particolare le/gli insegnanti della scuola dell'Infanzia¹³, sappiano promuovere una didattica dialogante e responsabilmente interculturale - un'educazione antirazzista direbbe Vaccarelli¹⁴-, riconoscendo il rischio di pensieri stereotipanti spesso presenti nei libri di testo o in varie tipologie di materiale didattico. Bisogna educare gli studenti alla *responsabilità interculturale* perché come afferma Vaccarelli «mala tempora currunt»:

⁷ *Ibi*, p. 40.

⁸ La Nota della Direzione generale per il personale, prot. n. 37638 del 30 novembre 2021, aveva già previsto al punto 4, che attraverso le diverse iniziative di formazione in servizio dei docenti, attuate anche grazie al coinvolgimento delle Scuole Polo per la formazione, si potessero realizzare percorsi formativi «atti a promuovere pratiche educative inclusive e di integrazione, anche per gli alunni nuovi arrivati in Italia (NAI), grazie al supporto di nuove tecnologie e alla promozione di pratiche sportive». Ministero dell'Istruzione. *Nota della Direzione generale per il personale*, prot. n. 37638 del 30 novembre 2021, p. 4. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/AOODGPER.REGISTRO-UFFICIALE.2021.0037638.pdf/38463a43-c25c-d953-f9ad-fa04c163d9d0?version=1.0&t=1642693597687> (consultato il 04/08/2024).

⁹ MI. Ministero dell'Istruzione, *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, cit., p. 40.

¹⁰ M. Fiorucci, *La formazione interculturale degli insegnanti*, in M. Baldacci - E. Nigris - M.G. Riva (a cura di), *Idee per la formazione degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano 2020, pp. 68-84.

¹¹ M. Barrett, *Intercultural competence* «EWC Statement Series», 2, 2012, pp. 23-27; M. Barrett, *How schools can promote the intercultural competence of young people*, «European Psychologist», 23, 1, 2018, pp. 93-104.

¹² S. Ting-Toomey, *Intercultural Conflict Training: Theory-Practice Approaches and Research Challenges*, «Journal of Intercultural Communication Research» 36, 3, 2007, pp. 255-271.

¹³ I. Pescarmona, *Crescere al plurale. Uno studio interculturale sulla prima infanzia*, Progedit, Bari 2020; I. Pescarmona, (a cura di), *Intercultura e infanzia nei servizi educativi 0-6: prospettive in dialogo*, Aracne, Roma 2021; G. Poletti (a cura di), *Un mondo di ninne-nanne. Intercultura e prima*, la Carta, Ferrara 2022.

¹⁴ A. Vaccarelli, *Mala tempora currunt. L'educazione antirazzista come sfida e come necessità*, in L. Agostinetto - M. Fiorucci - S. Polenghi, *Diritti Cittadinanza Inclusione*, Pensa Multimedia, Lecce 2018, pp. 167-177.

L'avanzare dei populismi in Europa e nel mondo cosiddetto occidentale sembra essere la risposta più "viscerale" a questo "caos calmo" che ci appartiene, all'inquietudine sopita dalle promesse securitarie e, talvolta, nazionaliste e identitariste¹⁵.

Per educare gli studenti alla *responsabilità interculturale* bisogna formare i docenti affinché comprendano il senso profondo dell'*educazione alla responsabilità interculturale* e sappiano educare al rispetto di culture diverse¹⁶; è importante, alla luce dei fatti di cronaca, che i docenti aiutino le giovani menti a rimuovere i deleteri pregiudizi¹⁷, facendoli riflettere su quanto la parola "immigrazione" sia collegata alla parola "interculturale", ma soprattutto quanto sia indispensabile e necessario educare all'intercultura per poter promuovere e sviluppare un autentico dialogo interculturale¹⁸. Solo attraverso forme di dialogo attivo e proattivo si potranno abbattere le tante e diversificate «strutture di dominio», insieme alle tante forme di oppressione e di discriminazione.

2. *Le competenze interculturali per la cultura della democrazia*

La promozione delle competenze interculturali, sia dei docenti che degli studenti¹⁹, si concretizza nel riuscire a favorire tutte le possibili forme di dialogo capaci di rimuovere le cause strutturali che di fatto lo impediscono o potrebbero impedirlo.

Lo stesso Consiglio d'Europa, nel 2008, nell'interessante *Libro bianco sul dialogo interculturale*, sottolineò quanto il *dialogo interculturale* fosse «uno scambio di opinioni aperto e rispettoso tra individui e gruppi con origini e patrimoni etnici, culturali, religiosi e linguistici diversi»²⁰. Sono trascorsi sedici anni, ma questo scambio aperto e rispettoso è ancora in una fase embrionale, anche i successivi documenti del Consiglio d'Europa hanno sottolineato e ribadito l'importanza del dialogo: sia *Sviluppare la competenza interculturale attraverso l'educazione* del 2014, che il Quadro concettuale del COE *Competenze per una cultura della democrazia. Vivere insieme in condizioni di parità in società democratiche e culturalmente diverse* del 2016²¹. Entrambi questi ultimi due documenti hanno sottolineato l'importanza della *cultura della democrazia*²², ribadendo il concetto che non basta la sola conoscenza delle leggi e delle istituzioni presenti nello Stato per essere sicuri che la *cultura della democrazia* si realizzi, ma sono fondamentali i valori incarnati, i comportamenti responsabilmente attivi e gli atteggiamenti proattivi per rendere concreti i principi morali e le norme legislative.

¹⁵ *Ibi*, p. 167-168.

¹⁶ M. Milani, *Pedagogy and Intercultural Competence: Implications for Education*, «Encyclopaideia», 23, 54, 2019, pp. 93-108.

¹⁷ A. Beelmann - K.S. Heinemann, *Preventing prejudice and improving intergroup attitudes: A meta-analysis of child and adolescent training programs*, «Journal of Applied Developmental Psychology», 31, 1, 2014, pp. 10-24.

¹⁸ C. Pica Smith - R.M. Contini - C. Veloria, *Social Justice Education in European Multi-ethnic Schools. Addressing the Goals of Intercultural Education*, Routledge Press, London 2019.

¹⁹ R. Bertozzi, *La valutazione delle competenze interculturali di insegnanti e alunni*, in E. Colussi (a cura di), *La formazione interculturale dei docenti: professionalità, risorse e sfide globali*, Fondazione ISMU, Milano 2021, pp. 73-85; E. Colussi (a cura di), *La formazione interculturale dei docenti: professionalità, risorse e sfide globali*, Fondazione ISMU, Milano 2021, https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2021/12/La-formazione-interculturale-dei-docenti_-Miur-Rossellini_Colussi.pdf (consultato il 13/08/2024).

²⁰ Consiglio d'Europa, *Libro bianco sul dialogo interculturale. Vivere insieme eguali in dignità*, Edizioni del Consiglio d'Europa, Strasburgo 2008, p.17.

²¹ Consiglio d'Europa, *Sviluppare la competenza interculturale attraverso l'educazione*, Edizioni del Consiglio d'Europa, Strasburgo 2014; Consiglio d'Europa, *Competenze per una cultura della democrazia. Vivere insieme in condizioni di parità in società democratiche e culturalmente diverse. Sintesi*, Edizioni del Consiglio d'Europa, Strasburgo 2016.

²² M. Barrett, *The Council of Europe's Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Policy context, content and impact*, «London Review of Education», 18, 1, 2020, pp. 1-17.

Le competenze interculturali sono state studiate e indagate, nell'arco di un quarantennio, dalla comunità scientifica: la letteratura di riferimento²³ ha fornito una serie di studi che hanno permesso di delineare un *framework* delle competenze interculturali.

Nel 2018, il Consiglio d'Europa ha pubblicato il *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (RFCDC), il Quadro di riferimento delle competenze per una cultura della democrazia comprendente l'educazione alla cittadinanza democratica (*Education for Democratic Citizenship, EDC*), l'educazione ai diritti umani (*Human Rights Education, HRE*) e l'educazione interculturale (*Intercultural Education, IE*): il *framework* riguarda l'intero sistema educativo formale a partire dalla scuola dell'Infanzia fino all'università²⁴.

Il *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* del Consiglio d'Europa definisce la competenza interculturale come «la capacità di mobilitare e mettere in pratica risorse psicologiche rilevanti per dare una risposta adeguata ed efficace alle domande, alle sfide e alle opportunità presentate dalle situazioni interculturali»²⁵, essa permette di «interagire efficacemente e in maniera appropriata in situazioni di pluralismo culturale, sulla base di conoscenze, abilità e attitudini interculturali»²⁶.

Il quadro RFCDC è stato adottato da tutti gli stati membri dell'Unione europea e comprende tre *values* (valori), sei *attitudes* (atteggiamenti), otto *skills* (abilità) e tre *knowledge and critical understanding* (conoscenze e comprensioni critiche) (Figura 1).

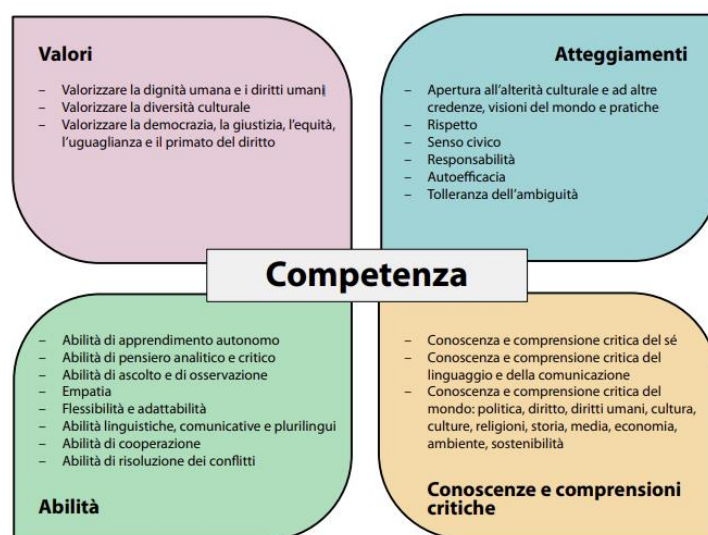


Figura 1. *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (Consiglio d'Europa, *Competenze per una cultura della democrazia Vivere insieme in condizioni di parità in società democratiche e culturalmente diverse. Sintesi*, Council of Europe Publishing Strasbourg, 2017, p.7).

²³ D.K. Deardorff, *Manual for Developing Intercultural Competencies. Story Circles*. UNESCO Publishing, 2020; K. Cushner - R.W. Brislin, *Intercultural Interactions: A Practical Guide*, SAGE Publications, Inc., Thousand Oaks (USA) 1996; K. Cushner - J. Mahon, *Intercultural competence in teacher education*, in D. Deardorff (a cura di), *The SAGE handbook of intercultural competence*, SAGE Publications, Inc., Thousand Oaks (USA) 2009, pp. 304-320; S.M. Fowler - M.G. Mumford M.G. (a cura di), *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Method*, Intercultural Press, Yarmouth, ME 1995; J.J. Kim, *Becoming Intercultural: An Integrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation*, SAGE Publications, Inc., Thousand Oaks (USA) 2001; D. Landis - J.M. Bennett - M.J. Bennett, *Handbook of Intercultural Training*, SAGE Publications, Inc., Thousand Oaks (USA) 2004.

²⁴ Council of Europe, *Reference framework of competences for democratic culture, Volume 1: Context, concepts and model*, Council of Europe Publishing, Strasbourg 2018a; Council of Europe, *Reference framework of competences for democratic culture, Volume 2: Descriptors of competences for democratic culture*, Council of Europe Publishing, Strasbourg 2018b; Council of Europe, *Reference framework of competences for democratic culture, Volume 3: Guidance for implementation*, Council of Europe Publishing, Strasbourg 2018c.

²⁵ Council of Europe, *Reference framework of competences for democratic culture*, cit., 2018a, p. 32.

²⁶ R. Bertozzi, *La valutazione delle competenze interculturali di insegnanti e alunni*, cit., 2021, p.74.

L'idea di "competenza" che si palesa nel *framework* si è arricchita di dimensioni diverse, delineando un profilo flessibile, dinamico e multifattoriale, comprendente i *valori*, le *conoscenze*, le *abilità* e gli *atteggiamenti*, a dimostrazione della consapevolezza di quanto sia necessario sviluppare una lunga serie di competenze che vengono impiegate per offrire al soggetto la possibilità di rispondere alle tante necessità e alle innumerevoli sfide complesse e semplici che si presenteranno²⁷.

Ma cosa significa possedere le giuste competenze interculturali?

Significa conoscere gli ambienti culturali; significa avere delle poliedriche qualità personali (tolleranza, apertura mentale, flessibilità); significa saper gestire le abilità comportamentali, soprattutto la competenza comunicativa; significa riuscire ad avere degli atteggiamenti adeguati da un punto di vista culturale; significa riuscire ad essere empatici; significa avere una consapevolezza di sé, dei propri valori e delle proprie credenze per riuscire ad aprirsi all'altro, ai suoi valori e delle sue varie credenze²⁸.

La definizione data dal *framework* del Consiglio d'Europa sintetizza quanto precedentemente affermato nel 2013 dall'interessante documento dell'UNESCO *Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework*, che descrive le *intercultural competences* come le «abilities to adeptly navigate complex environments marked by a growing diversity of peoples, cultures and lifestyles»²⁹. Nel framework dell'UNESCO sono racchiuse differenti proposte inerenti all'istruzione formale per sostenere lo sviluppo, fin dall'infanzia, di tutte quelle competenze civiche e interculturali fondamentali per favorire l'attiva e responsabile partecipazione alla vita democratica.

3. *Formare i docenti all'educazione interculturale per una convivenza democratica*

Gli *Orientamenti interculturali*³⁰ illustrano le potenziali e diversificate modalità organizzative che tutte le scuole, di ogni ordine e grado, potrebbero concretizzare «per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori», fornendo delle interessanti indicazioni operative «in considerazione dei cambiamenti avvenuti nel paesaggio multiculturale della scuola italiana negli ultimi dieci anni»³¹.

Per promuovere le competenze interculturali dei docenti si dovrebbe inserire nei percorsi universitari o accademici abilitanti di formazione iniziale dei docenti (meglio conosciuti con le sigle "60 CFU/CFA" e "30 CFU/CFA"), all'interno delle ore di lezione di uno degli insegnamenti del settore scientifico disciplinare M-PED/01, un modulo formativo riguardante l'*educazione interculturale*.

Durante le ore di lezione ai corsisti frequentanti i percorsi per la formazione insegnanti dovrebbero essere illustrati gli obiettivi generali della formazione interculturale, al fine di riflettere sul senso e sul bisogno di un'*educazione interculturale*. Tale riflessione potrebbe essere inserita in una "cornice di senso" più ampia, ossia quella dell'insegnamento di *Educazione Civica*, un insegnamento previsto trasversalmente per tutti i docenti di ogni ordine e grado della scuola italiana.

L'insegnamento trasversale di *Educazione Civica* dovrebbe inglobare al suo interno gli obiettivi e le finalità dell'*educazione interculturale*, anche se sia la Legge 92/2019 (*Introduzione dell'insegnamento scolastico*

²⁷ Council of Europe, *Reference framework of competences for democratic culture*, cit., 2018a, p. 38.

²⁸ M. Barrett et alii, *Developing intercultural competence through education*, Council of Europe. Strasbourg, 2014; M. Barrett, *The Council of Europe's Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Policy context, content and impact*. «London Review of Education», 18, 1, 2020, pp. 1-17.

²⁹ UNESCO, *Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework. Intersectoral Platform for a Culture of Peace and NonViolence*, Bureau for Strategic Planning, Paris (France) 2013, p. 5.

³⁰ MI. Ministero dell'Istruzione, *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, cit., 2022a.

³¹ MI. Ministero dell'Istruzione, *Alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2020/2021, 2022b*, p. 2. https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/NOTIZIARIO_Stranieri_2021+%281%29.pdf (consultato il 04/09/2024).

dell'educazione civica)³², che le successive *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*³³, emanate nel giugno del 2020, non citano mai la parola "interculturale" e l'aggettivo "interculturale".

Malgrado l'assenza di una prospettiva interculturale nei due documenti sopra citati, *l'insegnamento trasversale di educazione civica*, previsto per tutte le classi di ogni ordine e grado, è un'ottima possibilità per promuovere le competenze interculturali degli studenti e delle studentesse³⁴.

Partire dalla quotidianità, leggere in classe con gli studenti gli articoli di giornale riguardanti fatti di cronaca denunciando episodi di intolleranza culturale e di discriminazione etnica significa attivare il pensiero critico di giovanissimi sono pochi abituati alla riflessività; significa anche riflettere in modo critico sulle possibili modalità d'intervento per decolonizzare il diffuso immaginario e per formare alla *responsabilità interculturale*. Quella che Manuela Guilherme definisce come la volontà di impegnarsi giudiziosamente e consapevolmente nelle relazioni interculturali per intraprendere un percorso volto alla trasformazione positiva della nostra società³⁵.

Del resto, come affermato da María José Aguilar Idáñez e da Daniel Buraschi è difficile

promuovere un autentico dialogo interculturale se non si modificano le strutture di dominio, oppressione e discriminazione. Per questo motivo, le competenze interculturali emancipatrici si basano su un approccio critico-interculturale che rende visibili le cause strutturali che impediscono il dialogo, che si preoccupa di riflettere criticamente sui nostri modelli d'intervento, e di decolonizzare il nostro immaginario³⁶.

Oggi nella nostra multietnica società europea sta crescendo il numero di manifestazioni xenofobe, si registrano frequentemente comportamenti razzisti e discorsi populistici contro gli immigrati, ma soprattutto non si stanno pianificando delle azioni politiche per poter contrastare quelle disparità strutturali in grado di istigare l'oppressione, facendo crescere in modo esponenziale le disuguaglianze educative e le discriminazioni³⁷.

Alla luce dei fatti di cronaca si comprende quanto l'*educazione alla responsabilità interculturale* rappresenti una richiesta formativa davvero urgente. I dati statistici confermano un leggero aumento degli immigrati nel nostro paese³⁸, infatti la popolazione residente di cittadinanza straniera al primo gennaio 2024 era di 5 milioni e 308mila unità, in aumento di +3,2% sull'anno precedente³⁹, cioè 166mila persone. Pertanto, è stato registrato un aumento rispetto al 2023⁴⁰, quando l'incidenza sulla popolazione totale era l'8,6%, invece nel 2024 l'incidenza sulla popolazione totale è salita al 9%.

³² Legge 20 agosto 2019, n. 92. *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*, Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.195 del 21-08-2019 (19G00105). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg> (consultato il 2/09/2024).

³³ M.I. Ministero dell'Istruzione, *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, ai sensi dell'articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92*, 2020.

³⁴ R. Capobianco – M. Cerrato – E. Fortunato, *Le buone pratiche di Educazione Civica per generare la cultura della democrazia in contesti di povertà educativa. The best practices of Civic Education To generate the culture of democracy in contexts of educational poverty*, «L.I.L. Lifelong Lifewide Learning», 19, 42, 2023, pp. 241-253.

³⁵ M. Guilherme, *Intercultural responsibility. Transnational research and glocal critical citizenship*, in *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, 2nd Edition, Routledge, London 2020, pp. 343-360.

³⁶ D. Buraschi - M.J.A. Idáñez (a cura di), *Competenze interculturali emancipatrici: una proposta d'intervento socio-educativo*, Fondazione ISMU, Milano 2023, p. 3. https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2023/09/Competenze-interculturali-emancipatrici_Guida-ISMU-2023.pdf (consultato il 13/08/2024).

³⁷ M. Catarci et alii, *Non avere paura: prevenire le discriminazioni attraverso l'educazione interculturale*, «Educational Reflective Practices», 1, 2021, pp. 21-39.

³⁸ Centro Studi e Ricerche IDOS (a cura di), *Dossier Statistico Immigrazione 2022*, Edizioni IDOS, Roma 2022; Fondazione ISMU ETS, *Ventottesimo Rapporto sulle migrazioni 2022*, FrancoAngeli, Milano 2023 <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/938> (consultato il 12/09/2024).

³⁹ ISTAT, *Rapporto Annuale 2023. La situazione del Paese*, Istituto Nazionale di Statistica, Roma 2023.

⁴⁰ MLPS. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, *XIII Rapporto annuale. Gli stranieri nel mercato del lavoro in Italia. Sintesi delle principali evidenze*, 2023, p. 3. <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita-immigrazione/focus/sintesi-xiii-rapporto-mdl->

È palese che i dati statistici, sopra menzionati, si riferiscono ai cinque milioni e più di stranieri “regolari” residenti in Italia, senza far rientrare nel calcolo il numero di coloro che soggiornano “irregolarmente” nel nostro bel Paese.

Risulta chiaro come il dibattito sull’intercultura, tornato al centro dell’attenzione mediatica, non solo per il costante processo migratorio che ha interessato la nostra penisola, ma in particolar modo per l’articolato complesso di problematiche derivate da questo fenomeno, coinvolga con particolare interesse il mondo della scuola.

Ecco perché si avverte la necessità di formare i docenti all’educazione interculturale, affinché superando ogni forma di *moda pedagogica* si riesca ad attivare il processo riflessivo sulla necessità di riuscire a strutturare delle attività didattiche di educazione interculturale all’interno dell’*insegnamento trasversale di Educazione Civica*⁴¹.

Gli studi e le ricerche relative alla pedagogia interculturale⁴² evidenziano con insistenza e da tempo, quanto sia limitativo progettare l’*educazione interculturale*, all’interno delle aule scolastiche, solo concretizzando doverose attività come:

- l’avviamento di protocolli di accoglienza per il neoarrivato o la neoarrivata e la sua famiglia;
- la pianificazione di corsi di recupero linguistico e/o di sostegno allo studio;
- la programmazione di feste multietniche e inter-etniche per far socializzare;
- l’attivazione di “cerchi narrativi” dove raccontare le fiabe del paese d’origine del neoarrivato;
- la scelta di preparare eventi gastronomici per gustare pietanze di ricette esotiche;
- la realizzazione di laboratori artistici e culturali per imparare ad apprezzare l’arte dei paesi di origine degli studenti e delle studentesse straniere presenti a scuola.

Queste sono tutte ottime e valide attività inclusive, ma certo non sono bastanti a valorizzare il suffisso *inter-* del vocabolo *intercultura* che congettura l’incontro, lo scambio, l’accoglienza e l’apertura all’alterità, perché l’educazione interculturale è un «incontro»⁴³ che si realizza quando si attivano delle strategie interculturali che non permettono la separazione dei singoli soggetti racchiusi in mondi culturali autonomi e impermeabili, ma che anzi promuovono la comunicazione efficace e gestiscono i conflitti che sicuramente si origineranno.

I docenti attraverso l’educazione interculturale, anche durante l’ora di *Educazione Civica*, devono riuscire a far sviluppare negli studenti il senso di *cittadinanza globale* che ha inizio dal senso di *appartenenza plurale*, al fine di far vivere pienamente il pluralismo inteso come una dimensione culturale stabile o non transitoria.

La scuola attraverso l’Educazione Civica forma le nuove generazioni alla cultura della responsabilità interculturale, al rispetto dei diritti umani, alla cittadinanza globale e alla promozione del bene comune⁴⁴,

stranieri-2023#:~:text=Al%20primo%20gennaio%202023%2C%20gli,unit%C3%A0%20(%2B0%2C4%25) (consultato il 13/08/2024).

⁴¹ R. Capobianco, *L’insegnamento trasversale di Educazione Civica per una scuola che educa alla cittadinanza attiva e globale*, in M. Parricchi - A. Vaccarelli (a cura di), *Sentieri di umanità nel mondo. Cittadinanza, partecipazione, educazione*, Zeroisup, Bergamo, 2022, pp.71-80.

⁴² M. Catarci - M. Fiorucci (a cura di) *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*, Ashgate Publishing, Farnham 2015; M. Fiorucci, *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, FrancoAngeli, Milano 2020; M. Fiorucci – F. Pinto Minerva – A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell’intercultura*, ETS, Pisa 2017; A. Portera, *Manuale di pedagogia interculturale*, Editori Laterza, Roma-Bari 2013; A. Portera, *Intercultural competence in education, counselling and psychotherapy*, «Intercultural Education», 25, 2, 2014, pp. 157-174; A. Portera, *Educazione e pedagogia interculturale*, il Mulino, Bologna 2022.

⁴³ M. Fiorucci – F. Pinto Minerva – A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell’intercultura*, cit, p. 618.

⁴⁴ R. Capobianco – M. Cerrato, Global citizenship education: The competencies of teachers to promote the 2030 agenda through civic education, «Formazione & Insegnamento», XX, 2, 2022, pp. 107-128.

promuovendo l'etica della responsabilità⁴⁵: un solido paradigma utile per guidare i docenti nella progettazione di percorsi educativi in grado di far acquisire agli studenti, di ogni ordine e grado, la competenza chiave in materia di cittadinanza, una delle otto competenze chiave europee del 2018, che attiva «la capacità di impegnarsi efficacemente con gli altri per conseguire un interesse comune o pubblico»⁴⁶.

I docenti, secondo l'idea progettuale sostenuta dal Ministero, dovrebbero saper strutturare delle UdA (*Unità di Apprendimento*) multi-pluri-transdisciplinari di EC attraverso le quali promuovere l'educazione interculturale e sviluppare l'etica della responsabilità, valorizzando in questo modo la competenza in materia di cittadinanza.

Durante il percorso di formazione iniziale i futuri docenti dovrebbero imparare a progettare delle UdA, con relativi compiti autentici e con momenti co-valutativi e auto-valutativi, al fine di educare all'intercultura, al pensiero *non-giudicante*, al dialogo, al protagonismo attivo, alla non-violenza riuscendo a fondere insieme la dimensione individuale con quella collettiva. È basilare che nelle aule scolastiche, oltre ai “consolidati” percorsi di educazione alla convivenza civile, alla cittadinanza attiva e responsabile e alla legalità, si progettino delle ore per educare all'intercultura.

4. Conclusioni

Bisogna formare *all'intercultura e per l'intercultura* attraverso un modello pedagogico che possa valorizzare la relazione con l'alterità: è chiaro che *in primis* i docenti debbano comprendere che l'educazione interculturale non deve più essere considerata una particolare forma di educazione rivolta esclusivamente agli stranieri, né soltanto dei percorsi educativi da concretizzare in presenza di studenti stranieri, ma l'educazione interculturale è per tutti indiscriminatamente, nessun/a escluso/a, e si educa all'intercultura sia che in classe ci siano studenti stranieri o meno⁴⁷.

È un valido approccio atto ad accogliere tutte le differenze, quelle di genere, quelle di classe sociale, quelle di origine, quelle legate all'orientamento sessuale, quelle inerenti agli aspetti politici, linguistici, culturali e religiosi, secondo quanto sancito dai principi della nostra Costituzione, al fine di valorizzare le diversità, in quanto ogni persona, indipendentemente dalle proprie origini, condizioni, orientamenti, valori, rappresenta un patrimonio unico e irripetibile per l'intera umanità. Grazie all'educazione interculturale ciascuno deve sentirsi accolto, valorizzato e non “ingabbiato”, rinchiuso in un'etichetta etnica, prigioniero della propria cultura di appartenenza, ma questo non vuol dire «dovere negare riferimenti, differenze, componenti della propria identità per essere accettato e accolto e per esercitare pienamente i propri diritti»⁴⁸. È fondamentale sciogliere le menti dei nostri giovani studenti dalle asfissianti prigioni culturali, dagli stereotipi e dal semplice folclore, al fine di promuovere una concezione dinamica dell'identità e della *cultura della democrazia*.

Bibliografia

Barrett M., *Intercultural competence* «EWC Statement Series», 2, 2012, pp. 23-27.

⁴⁵ H. Jonas, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino 1979, (trad. it. 1993).

⁴⁶ European Council, *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*, 2018, p.13. <https://eur-lex.europa.eu>.

⁴⁷ A. Portera - C.A. Grant (a cura di), *Intercultural Education and Competences. Challenges and Answers for the Global World*. Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne: Cambridge 2017.

⁴⁸ M. Fiorucci – F. Pinto Minerva – A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, cit, p. 617.

- Barrett M., *How schools can promote the intercultural competence of young people*, «European Psychologist», 23, 1, 2018, pp. 93-104.
- Barrett M., *The Council of Europe's Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Policy context, content and impact*, «London Review of Education», 18, 1, 2020, pp. 1-17.
- Beelmann A., Heinemann K.S., *Preventing prejudice and improving intergroup attitudes: A meta-analysis of child and adolescent training programs*, «Journal of Applied Developmental Psychology», 31, 1, 2014, pp. 10-24.
- Bertozzi R., *La valutazione delle competenze interculturali di insegnanti e alunni*, in E. Colussi (a cura di), *La formazione interculturale dei docenti: professionalità, risorse e sfide globali*, Fondazione ISMU, Milano 2021, pp. 73-85.
- Buraschi D., Idáñez M.J.A. (a cura di), *Competenze interculturali emancipatrici: una proposta d'intervento socio-educativo*, Fondazione ISMU, Milano 2023.
- Byram, M., Barrett, M., Lázár, I., Mompoin Gaillard, P., Philippou, S., *Developing intercultural competence through education*, Council of Europe, Strasbourg, 2014.
- Capobianco R., *L'insegnamento trasversale di Educazione Civica per una scuola che educa alla cittadinanza attiva e globale*, in M. Parricchi - A. Vaccarelli (a cura di), *Sentieri di umanità nel mondo. Cittadinanza, partecipazione, educazione*, Zeroseiup, Bergamo, 2022, pp.71-80.
- Capobianco R., Cerrato M., *Global citizenship education: The competencies of teachers to promote the 2030 agenda through civic education*, «Formazione & Insegnamento», XX, 2, 2022, pp. 107–128.
- Capobianco R., Cerrato M., Fortunato E., *Le buone pratiche di Educazione Civica per generare la cultura della democrazia in contesti di povertà educativa*, «LLL. Lifelong Lifewide Learning», 19, 42, 2023, pp. 241-253.
- Catarci M., Fiorucci M. (a cura di) *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*, Ashgate Publishing, Farnham 2015.
- Catarci M., Fiorucci M., *Introduzione*, in M. Catarci – M. Fiorucci, *Il mondo a scuola. Per una educazione interculturale*, seconda edizione aggiornata, Edizioni Conoscenza, Roma 2019.
- Catarci M., Fiorucci M., Giorda M.C., Gervasio G., Merluzzi M., Perucchini P., *Non avere paura": prevenire le discriminazioni attraverso l'educazione interculturale*, «Educational Reflective Practices», 1, 2021, pp. 21-39.
- Centro Studi e Ricerche IDOS (a cura di), *Dossier Statistico Immigrazione 2022*, Edizioni IDOS, Roma 2022.
- Fondazione ISMU ETS, *Ventottesimo Rapporto sulle migrazioni 2022*, FrancoAngeli, Milano 2023.
- Colussi E. (a cura di), *La formazione interculturale dei docenti: professionalità, risorse e sfide globali*, Fondazione ISMU, Milano 2021.
- Consiglio d'Europa, *Libro bianco sul dialogo interculturale. Vivere insieme eguali in dignità*, Edizioni del Consiglio d'Europa, Strasburgo 2008.
- Consiglio d'Europa, *Sviluppare la competenza interculturale attraverso l'educazione*, Edizioni del Consiglio d'Europa, Strasburgo 2014.
- Consiglio d'Europa, *Competenze per una cultura della democrazia. Vivere insieme in condizioni di parità in società democratiche e culturalmente diverse. Sintesi*, Edizioni del Consiglio d'Europa, Strasburgo 2016.
- Council of Europe, *Reference framework of competences for democratic culture, Volume 1: Context, concepts and model*, Council of Europe Publishing, Strasbourg 2018a.
- Council of Europe, *Reference framework of competences for democratic culture, Volume 2: Descriptors of competences for democratic culture*, Council of Europe Publishing, Strasbourg 2018b.
- Council of Europe, *Reference framework of competences for democratic culture, Volume 3: Guidance for implementation*, Council of Europe Publishing, Strasbourg 2018c.
- Cushner K., Brislin R.W., *Intercultural Interactions: A Practical Guide*, SAGE Publications, Inc., Thousand Oaks (USA) 1996.

- Cushner K., Mahon J., *Intercultural competence in teacher education*, in D. Deardorff (a cura di), *The SAGE handbook of intercultural competence*, SAGE Publications, Inc., Thousand Oaks (USA) 2009, pp. 304-320.
- Deardorff D.K., *Manual for Developing Intercultural Competencies. Story Circles*. UNESCO Publishing, 2020.
- DPCM. Decreto del Presidente del Consiglio dei ministri, 4 agosto 2023, *Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza* (23A05274) (GU Serie Generale n.224 del 25-09-2023).
- European Council, *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*, 2018,
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (a cura di), *Gli alfabeti dell'interculturalità*, ETS, Pisa 2017.
- Fiorucci M., *La formazione interculturale degli insegnanti*, in M. Baldacci - E. Nigris - M.G. Riva (a cura di), *Idee per la formazione degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano 2020a.
- Fiorucci M., *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, FrancoAngeli, Milano 2020b.
- Fowler S.M., Mumford M.G. (a cura di), *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Method*, Intercultural Press, Yarmouth, ME 1995.
- Guilherme M., *Intercultural responsibility. Transnational research and glocal critical citizenship*, in *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, 2nd Edition, Routledge, London 2020, pp. 343-360.
- Jonas H., *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino 1979, (trad. it. 1993).
- ISTAT, *Rapporto Annuale 2023. La situazione del Paese*, Istituto Nazionale di Statistica, Roma 2023.
- Kim J.J., *Becoming Intercultural: An Integrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation*, SAGE Publications, Inc., Thousand Oaks (USA) 2001.
- Landis D., Bennett J.M., Bennett M.J., *Handbook of Intercultural Training*, SAGE Publications, Inc., Thousand Oaks (USA) 2004.
- Legge 20 agosto 2019, n. 92. *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*, Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.195 del 21-08-2019 (19G00105).
- M.I. Ministero dell'Istruzione, *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, ai sensi dell'articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92, 2020.
- MI. Ministero dell'Istruzione. *Nota della Direzione generale per il personale*, prot. n. 37638 del 30 novembre 2021.
- MI. Ministero dell'Istruzione, *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, 2022a.
- MI. Ministero dell'Istruzione, *Alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2020/2021, 2022b*.
- Milani M., *Pedagogy and Intercultural Competence: Implications for Education*, «Encyclopaideia», 23, 54, 2019, pp. 93-108.
- MLPS. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, *XIII Rapporto annuale. Gli stranieri nel mercato del lavoro in Italia. Sintesi delle principali evidenze*, 2023.
- Pescarmona I., *Crescere al plurale. Uno studio interculturale sulla prima infanzia*, Progedit, Bari 2020.
- Pescarmona I., (a cura di), *Intercultura e infanzia nei servizi educativi 0-6: prospettive in dialogo*, Aracne, Roma 2021.
- Pica Smith C., Contini R.M., Veloria C., *Social Justice Education in European Multi-ethnic Schools. Addressing the Goals of Intercultural Education*, Routledge Press, London 2019.
- Poletti G. (a cura di), *Un mondo di ninne-nanne. Intercultura e prima*, la Carta, Ferrara 2022.
- Portera A., *Manuale di pedagogia interculturale*, Editori Laterza, Roma-Bari 2013.
- Portera A., *Intercultural competence in education, counselling and psychotherapy*, «Intercultural Education», 25, 2, 2014, pp. 157-174.

- Portera A., *Educazione e pedagogia interculturale*, il Mulino, Bologna 2022.
- Portera A., Grant C.A. (a cura di), *Intercultural Education and Competences. Challenges and Answers for the Global World*. Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne: Cambridge 2017.
- Ting-Toomey S., *Intercultural Conflict Training: Theory-Practice Approaches and Research Challenges*, «Journal of Intercultural Communication Research» 36, 3, 2007, pp. 255-271.
- UNESCO, *Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework. Intersectoral Platform for a Culture of Peace and NonViolence*, Bureau for Strategic Planning, Paris (France) 2013.
- Vacarelli A., *Mala tempora currunt. L'educazione antirazzista come sfida e come necessità*, in L. Agostinetto - M. Fiorucci - S. Polenghi, *Diritti Cittadinanza Inclusion*, Pensa Multimedia, Lecce 2018, pp. 167-177.

Alessandra La Marca

Il Profilo del Docente Universitario in prospettiva Interculturale

1. Introduzione

Nel contesto della crescente mobilità accademica, il ruolo del docente universitario sta subendo una profonda trasformazione, caratterizzata da un pluralismo culturale e da una forte internazionalizzazione. Il mondo accademico si trova ora a dover dare risposte a queste nuove esigenze, determinate da un mutamento, sia in termini di quantità che di specificità, della popolazione studentesca straniera.

Il docente universitario in prospettiva interculturale è un agente di cambiamento, un costruttore di ponti tra culture diverse. Attraverso la consapevolezza, la comunicazione e l'adattamento, il docente può creare un ambiente di apprendimento arricchente e stimolante, in cui la diversità diviene una risorsa preziosa per la crescita personale e professionale di tutti gli studenti.

La formazione universitaria "attraverso" e "oltre le culture" ha bisogno di un grande investimento pedagogico-didattico. Alle istituzioni universitarie si chiede non solo ed esclusivamente di tramandare la tradizione culturale, ma di favorire contemporaneamente la creazione di nuovi orientamenti, atteggiamenti, comportamenti culturali, modalità relazionali e comunicative tra docenti e studenti. I tempi sono maturi per aprire le prospettive di studio e di intervento della didattica interculturale anche al mondo accademico.

Il profilo professionale del docente universitario si arricchisce di nuove competenze in un'epoca caratterizzata da un forte interscambio culturale. La capacità di insegnare in un contesto interculturale non è solo un requisito, ma una risorsa fondamentale per migliorare la qualità dell'istruzione superiore. Investire nella formazione interculturale dei docenti significa promuovere un'università più inclusiva, capace di rispondere alle sfide.

La prospettiva interculturale, intesa come la capacità di insegnare e interagire in ambienti caratterizzati da diversità culturale, è diventata un aspetto centrale della professionalità docente. L'insegnamento non è più solo trasmissione di conoscenze, ma diventa un atto formativo che deve tenere conto della diversità degli studenti e delle sfide interculturali.

La formazione interculturale disegna quindi un processo e delinea un progetto. Attraverso la formazione interculturale l'Università e i docenti possono infatti sperimentare e mettere in pratica una modalità di lavoro cooperativa intorno a obiettivi comuni.

L'approccio interculturale ai temi di studio deve pertanto sostituire quello monoculturale affinché gli studenti imparino a vedere la realtà anche con gli occhi di persone culturalmente distanti da loro, senza con questo ritardare l'acquisizione di una propria identità culturale né tantomeno ostacolare la ricerca appassionata della verità.

La consapevolezza culturale diviene una competenza imprescindibile: il docente deve essere in grado di riconoscere e superare i propri pregiudizi, comprendendo le diverse prospettive culturali degli studenti. La comunicazione interculturale, a sua volta, richiede la capacità di adattare il linguaggio e lo stile

comunicativo per superare le barriere linguistiche e culturali, promuovendo un dialogo aperto e rispettoso.

Il docente è chiamato a essere un maestro di verità, capace di integrare il sapere in una visione unitaria e di trasmettere conoscenza in un orizzonte etico e inclusivo.

L'internazionalizzazione dell'istruzione superiore ha segnato un'evoluzione profonda nelle dinamiche delle aule universitarie, trasformandole in crocevia di culture e background eterogenei. Questo fenomeno, pur arricchendo il tessuto accademico, impone una ridefinizione del ruolo del docente universitario, chiamandolo a sviluppare competenze interculturali per garantire un apprendimento inclusivo e rispettoso della diversità.

Questo articolo analizza il profilo del docente universitario in un'ottica interculturale, evidenziando le competenze richieste, le sfide e le opportunità offerte dall'insegnamento in un contesto accademico sempre più internazionale.

L'interazione fra le etnie e le tradizioni sono fattori che non alterano le caratteristiche dell'autentico «spirito universitario», ma rappresentano piuttosto tutte realtà che arricchiscono la formazione universitaria. Affinché questo spirito non si perda e la vocazione universitaria incontri sempre animi disposti ad incarnarla, occorrono veri maestri.

Getteremo lo sguardo su un'Università che sia luogo della ricerca della verità e della trasmissione disinteressata del sapere, una verità libera dalle ideologie e da atteggiamenti scettici o rinunziatari, un luogo di dialogo e di apertura interdisciplinare dove la persona umana sia posta al centro dell'impresa educativa ed il sapere divenga servizio, fonte di responsabilità personale e sociale.

2. Sfide e opportunità dell'insegnamento interculturale

L'insegnamento in contesti multiculturali presenta diverse sfide, tra cui le differenze nei modelli formativi (gli studenti provenienti da sistemi educativi diversi possono avere aspettative e approcci differenti rispetto all'apprendimento), le barriere linguistiche (la lingua di insegnamento può rappresentare un ostacolo per la comprensione e la partecipazione attiva degli studenti) e le dinamiche di gruppo (la diversità culturale può influenzare la partecipazione in aula e le interazioni tra studenti e docenti)¹.

Oggi, oltre al tradizionale studente che sceglie l'Italia come destinazione principale per i propri studi, si sta affermando la presenza di studenti che sono figli di immigrati. Questi ragazzi accedono al mondo accademico dopo aver vissuto un percorso di istruzione e integrazione sociale che spesso non è stato facile né diretto.

L'interculturalità offre anche numerose opportunità, come la possibilità di sviluppare nuove prospettive di insegnamento, promuovere il pensiero critico e arricchire il dialogo accademico. L'integrazione di approcci didattici innovativi e le tecnologie digitali, possono facilitare l'apprendimento in contesti multiculturali.

Per affrontare le sfide e valorizzare le opportunità dell'insegnamento interculturale, i docenti universitari possono progettare corsi che tengano conto delle diverse esperienze culturali degli studenti, utilizzando materiali diversificati e metodologie attive, incoraggiare la partecipazione degli studenti attraverso il confronto tra prospettive culturali diverse, partecipare a programmi di sviluppo professionale

¹ B. Segatto, (a cura di), *Più del necessario. Storie di studenti con background migratorio*, Franco Angeli, Milano 2023.

per migliorare le competenze interculturali e sfruttare piattaforme digitali per favorire l'interazione e la condivisione di conoscenze tra studenti di diverse provenienze.

L'università può essere un luogo di dialogo interdisciplinare, dove il sapere non è frammentato, ma integrato in una visione che mette al centro la persona umana.

Vaccarelli² ha ricostruito i background, i percorsi accademici, i bisogni formativi, i problemi dell'inserimento sociale degli studenti internazionali e degli studenti stranieri scolarizzati in Italia, prestando particolare attenzione ai temi della socialità, della reciprocità, del pregiudizio e dell'inclusione anche in riferimento agli studenti italiani.

Questo approccio risponde alla necessità di un'università che non si limiti a fornire competenze tecniche, ma che formi individui capaci di pensiero critico e di responsabilità sociale che presuppone l'insegnare agli studenti ad interrogarsi sulle radici culturali dei propri saperi e a sviluppare uno spirito di ricerca libero da pregiudizi³.

La sensibilità culturale si manifesta nella capacità di creare un ambiente in cui ogni studente si senta valorizzato e rispettato, indipendentemente dalla propria origine. L'adattamento dei metodi didattici si rivela essenziale per soddisfare le esigenze di studenti con background culturali diversi. L'utilizzo di esempi e materiali multiculturali, la promozione della collaborazione interculturale e la valutazione dell'apprendimento interculturale sono solo alcune delle strategie che il docente può adottare.

Le università hanno un ruolo fondamentale nel fornire ai docenti una formazione adeguata sulle competenze interculturali⁴.

La riflessione sulla propria pratica didattica e lo scambio di buone pratiche tra docenti sono altrettanto importanti. Il primo terreno in cui tutto ciò prende forma è il rapporto fra docente e studente⁵.

Si tratta di qualcosa che coinvolge ogni docente ed ogni studente in modo personale, indipendentemente dalla situazione esterna in cui si debba operare, per quanto difficile e complessa essa appaia. Le difficoltà materiali ed organizzative, la massificazione o le carenze, non impediscono di metterle in pratica o, almeno, di prenderle sul serio. È dalla crescita di questa consapevolezza e responsabilità personali che nasceranno poi decisioni ed interventi capaci di incidere anche sulla struttura pubblica e visibile dell'istituzione universitaria.

I docenti hanno la responsabilità di rispettare sempre la persona umana che ricerca la verità del proprio essere, di apprezzare e di diffondere le grandi tradizioni culturali aperte alla trascendenza e che esprimono l'aspirazione alla libertà e alla verità.

Un docente che abbia passione per la verità e comprenda le responsabilità associate al suo lavoro intellettuale, a cominciare da quella di «educare al sapere» coloro che ha di fronte, sarà un protagonista privilegiato di tale trasmissione generazionale.

Se vogliamo che il futuro dell'università non sia quello di una progressiva deriva favorita dal comodo vento della disillusione, né la sua scomparsa rassegnata in favore di altre forme alternative di istruzione, è necessario dunque che ogni docente abbia una chiara visione, in prima persona, di cosa debba essere l'università e di quali dovrebbero essere i suoi fini.

² A. Vaccarelli, *Studiare in Italia. Intercultura e inclusione all'Università*, Franco Angeli, Milano 2015.

³ F. Peresson - A. Serbati - P. Venuti, *Studenti con background migratorio e istruzione superiore: lo stato dell'arte della ricerca*, «Lifelong Lifewide Learning», XXI, 44, 2024, pp. 198-206.

⁴ S. Paba - R. Bertozzi, *What happens to students with a migrant background in the transition to higher education? Evidence from Italy*, «Rassegna Italiana di Sociologia», LVIII, 2, 2017, pp 315-352.

⁵ Y. Zhao - Y. Zhou - G. Wang, *Student voices: constructing leadership identities in a global university*, «Higher Education», 2025, pp. 1-17.

3. Il senso della formazione universitaria

Non sono oggi pochi coloro che si rendono conto di come il problema fondamentale dell'università, quello che determina, come una parola ormai inflazionata, la sua crisi, non sia essenzialmente un problema tecnico: la mancanza di aule, per esempio, o l'esiguo numero di docenti rispetto alla popolazione discente o, ancora, la mancata capacità di inserire professionalmente i laureati. Emerge, infatti, con chiarezza, che il problema dell'università e, conseguentemente, la sua possibile decadenza hanno origine da una mancata chiarezza circa il suo fine.

A ciò dovremmo affiancare il riconoscimento di uno *spirito* universitario, un abito della mente e della volontà che dovrebbe accompagnare in modo perenne tutti coloro che ne attraversano le mura con sufficiente cognizione di causa.

Avere un simile spirito universitario vuol dire possedere una capacità di riflessione critica e di ascolto, rigore intellettuale, umiltà nella ricerca della verità e volontà sincera di collaborazione, apertura all'integrazione dei saperi, sensibilità per l'uomo e la sua promozione, respiro universale nella comprensione dei problemi e nel prospettarne le soluzioni; ma in modo particolare spirito universitario vuol dire possedere «un rapporto creativo con la verità» cioè una singolare *creatività* nel porre il proprio specifico sapere di fronte a situazioni ed emergenze sempre nuove, testimonianza della irriducibile trascendenza della cultura sulla natura e sulle cose.

Come sottolineano Deardorff e Arasaratnam-Smith⁶, lo sviluppo della competenza interculturale è un processo continuo che richiede formazione e riflessione costante⁷.

A questo proposito Sertillanges⁸ ricorda che il grande segreto consiste nell'avere sempre qualche pensiero in attesa e Emanuel Samek Lodovici in un breve e pregnante articolo ricorda che la molteplicità delle scienze e l'unità della sapienza è un tema su cui tutti coloro che si occupano di formazione universitaria dovrebbero meditare.

È la formazione che fornisce all'uomo una chiara consapevole visione delle sue stesse opinioni e dei suoi stessi giudizi, un'autenticità nello svilupparli, un'eloquenza nell'esprimerli, e una forza nell'imporli⁹.

La ricerca intellettuale¹⁰ deve accompagnare quale “attività permanente” tutta la vita della persona, disponendolo ad un continuo ascolto della realtà, una realtà che grazie alla ricerca della verità è possibile poi vedere sotto una luce diversa. Le grandi scoperte non sono che riflessioni su fatti comuni a tutti.

4. Oltre il multiculturalismo: formazione interculturale per tutti

La didattica interculturale traduce un'esigenza di comunicare all'Università principi e idee volti a contrastare ogni manifestazione, comportamento o punto di vista includibile nelle categorie della xenofobia e dell'etnocentrismo, ravvisabili come fonti d'origine di razzismo e intolleranza.

⁶ D. K. Deardorff - L. A. Arasaratnam-Smith, *Intercultural Competence in Higher Education*, «International Approaches, Assessment and Application», Routledge, XXVI, 2, 2017.

⁷ R. Ricucci, *Gli studenti stranieri figli dell'immigrazione all'università. Opportunità e problemi emergenti*, in «Studenti universitari: ingresso, carriera, esito professionale», UNITO, Torino 2019, pp. 18-36.

⁸ A. D. Sertillanges, *La vita intellettuale*, Edizioni Studium, Roma 1998, pp. 80-87.

⁹ J. H. Newman, *L'idea di Università*, tr. it. di L. Obertello, Vita e Pensiero, Milano 1976, pp. 201-203 e pp. 211-213.

¹⁰ Il volume di Antonin-Dalmace Sertillanges, *La vita intellettuale*, pubblicato la prima volta in francese nel 1921 e più volte rieditato in lingua italiana, considerato un classico nel suo genere. L'Autore, filosofo e teologo francese, è stato professore di filosofia morale all'Institut Catholique di Parigi (1900), membro dell'Institut de France (1918) e direttore della *Revue des jeunes*.

L'università ha percorso varie fasi della formazione interculturale: fase di assimilazione (inserimento delle culture minoritarie con assente o scarsa attenzione alla cultura d'origine); multiculturalismo (scoperta del pluralismo, ma anche rischio di relativismo); interculturalità (fase ancora in divenire in cui occorre realizzare l'integrazione delle culture nella reciprocità).

Oltre il multiculturalismo, Donati¹¹ propone lo sviluppo della «ragione relazionale»⁶, oltre le forme già conosciute di razionalità. Rendere relazionale la ragione può essere la via maestra per immaginare una nuova laicità della società che sia in grado di umanizzare i processi di globalizzazione e le crescenti migrazioni.

Se si usa il termine “multiculturale” si assume una posizione a favore della coesistenza dei gruppi e delle culture, gli uni accanto agli altri, come in una sorta di mosaico; ma anche – come hanno notato alcuni studiosi – come in un sistema di vasi fra loro non comunicanti. In quest'ultimo caso, si insiste sul mantenimento e sullo sviluppo delle varie culture separate le une dalle altre, in una logica di coesistenza delle varie comunità. La formazione interculturale nasce, invece, non dà un'idea statica della cultura, bensì dalla sua apertura¹².

Ciò che fonda il dialogo tra le culture è soprattutto la potenziale universalità, propria di ogni cultura. Di conseguenza il dialogo tra le culture emerge come un'esigenza intrinseca alla natura stessa dell'uomo nella consapevolezza che vi sono valori comuni ad ogni cultura, perché radicati nella natura della persona. Occorre coltivare negli studenti la consapevolezza di questi valori, per alimentare quell'humus culturale di natura universale che rende possibile lo sviluppo fecondo di un dialogo costruttivo.

L'apertura ai valori comuni all'intero genere umano – fondata sulla verità e, comunque, universali, quali giustizia, pace, dignità della persona umana, apertura al trascendente, libertà di coscienza e religione – implica un'idea di cultura intesa come contributo ad una più ampia coscienza dell'umanità, in opposizione alla tendenza presente nella storia delle culture, a costruire mondi particolaristici, chiusi e ripiegati su se stessi.

Alla meta socialmente auspicabile della convivenza pacifica, rispetto della giustizia e della verità, l'Università può contribuire con un'educazione intellettuale, morale e sociale intenzionalmente di tipo interculturale per tutti gli studenti, intendendo l'“interculturalità” come la meta ideale che costituisce la sintesi di tre finalità formative che investono rispettivamente la sfera intellettuale, morale e sociale della persona: la capacità di un chiaro giudizio e di un calmo dominio intellettuale delle cose esterne attraverso la giusta visione delle proporzioni; la consapevolezza morale della pari dignità di tutte le persone; la percezione di sé come un “altro” per l'altro e dell'“altro” come un “soggetto” per lui¹³.

Se nelle aule universitarie si perseguono queste finalità formative è più facile che sorgano delle personalità capaci di relazionarsi con gli altri – diversi per lingua, etnia, religione, ceto sociale e condizione economica – in equilibrio, cioè né come subalterni né come egemoni.

Affinché ci si comprenda, ci si accetti e si collabori occorrono degli interventi formativi miranti a trasformare in valori psicologici i valori oggettivi del rispetto, della comprensione e della collaborazione. Gli atteggiamenti di apertura, accettazione, rispetto, comprensione e collaborazione nei riguardi di persone culturalmente diverse vanno promossi mediante l'insegnamento di tutte le discipline perché il valore della formazione interculturale deve prima essere compreso intellettualmente per poter muovere la volontà e gli affetti.

¹¹ P. Donati, *Oltre il multiculturalismo. La ragione relazionale per un mondo comune*, Laterza, Roma-Bari 2008.

¹² C. Grant - A. Portera (eds.), *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness*, Routledge, London 2013.

¹³ A. La Marca – A. Portera – M. Catarci, *Pedagogia interculturale*, Morcelliana, Brescia 2022.

Se queste possono essere le ricadute e le acquisizioni, i risultati attesi o inattesi, che consapevolmente o inconsapevolmente accompagnano le pratiche della formazione interculturale universitaria, molti sono naturalmente i limiti di un approccio che ha ancora spesso il carattere della casualità e della estemporaneità, dello spontaneismo e della scelta individuale.

5. *La formazione interculturale dei docenti*

L'insegnamento universitario non si limita alla trasmissione di contenuti disciplinari, ma implica una serie di competenze pedagogiche, relazionali e comunicative. In particolare, la competenza interculturale si configura come una dimensione chiave per il docente che opera in ambienti multiculturali. Essa comprende consapevolezza culturale: capacità di riconoscere e comprendere le differenze culturali degli studenti e il loro impatto sui processi di apprendimento; adattabilità pedagogica: flessibilità nell'utilizzo di strategie didattiche che rispondano alle diverse esigenze degli studenti; comunicazione efficace: abilità nel trasmettere concetti complessi in modo chiaro, superando le barriere linguistiche e culturali e gestione della diversità: capacità di promuovere un ambiente inclusivo e rispettoso delle differenze culturali.

Corsi, workshop e seminari possono aiutare i docenti a sviluppare la consapevolezza culturale, le competenze comunicative e le strategie didattiche interculturali.

L'individuazione dei traguardi della formazione interculturale è legata alla concezione che si ha dell'uomo e della sua educazione. Nella prospettiva personalistica l'interculturalità è una finalità comune all'educazione intellettuale, morale e sociale; essa dovrebbe concretarsi nella disponibilità a comprendere punto di vista altrui, nell'entrare empaticamente nella prospettiva culturale dell'altro, decentrandosi dalla propria.

Come ricorda Zanniello¹⁴ l'intercultura è in primo luogo un fatto cognitivo, «una sorta di pensiero migrante» che va nella mente altrui e poi torna nella propria arricchita.

L'interculturalità si delinea come un fine da perseguire, una chiave di lettura della realtà e un insieme di strategie¹⁵. Entrare nel mondo dell'intercultura significa allora affrontare i diversi punti di vista al fine di fornire conoscenze, abilità, capacità tali da mettere in grado tutti, autoctoni e non, di esistere, di svilupparsi, di dialogare come richiede la società multi-etnica e globalizzata.

Anche se sono molteplici le difficoltà che si incontrano per tradurre nella pratica le esigenze di una profonda formazione interculturale, l'università però non può sottrarsi all'impegno di mostrare che la prospettiva interculturale della didattica non è soltanto un'opzione (ideale, umanitaria, volontaristica), ma una componente costitutiva della moderna professionalità del docente universitario.

6. *Valorizzazione delle differenze in aula*

All'interno del contesto universitario, che si caratterizza per la pluralità crescente delle appartenenze etniche e culturali, è necessario sviluppare competenze interculturali che consentano di riconoscere e valorizzare le differenze, riducendo i pregiudizi, e di costruire orizzonti condivisi.

Un docente universitario deve proporsi di promuovere la valorizzazione delle differenze, partendo dalla esperienza quotidiana dello studente per costruire atteggiamenti profondi di disponibilità e di apertura; deve prospettare vie di realizzazione personale meno autocentrate e più aperte alla condivisione ed alla solidarietà.

¹⁴ G. Zanniello, *Interculturalità nella scuola*, La Scuola, Brescia 1992, p. 59.

¹⁵ A. Portera, *Intercultura*, in «Dizionario di Pedagogia generale e sociale», Editrice Morcelliana, 2024. p. 202-208.

La dimensione autenticamente interculturale è perseguibile in ragione del suo fondamento antropologico. L'incontro, infatti, avviene sempre tra persone concrete. Le culture prendono vita e si ridisegnano continuamente a partire dall'incontro con l'altro. Uscire da se stessi e considerare il mondo da un diverso punto di vista non è negazione di sé, ma, al contrario, un necessario processo di valorizzazione della propria identità.

Un'autentica didattica interculturale, in quanto tale, non può prescindere da una concezione personalistica dell'uomo, per cui ad entrare in contatto non sono primariamente le culture, ma le persone, radicate nelle loro reti storiche e relazionali.

Si tratta, allora, di assumere la relazionalità come paradigma pedagogico fondamentale, mezzo e fine per lo sviluppo dell'identità stessa della persona. Tale concezione guida un'idea di dialogo non astratto o ideologico, bensì improntato al rispetto, alla comprensione e al reciproco servizio. Si nutre, poi, dell'idea di cultura storicizzata e dinamica, rifiutando di costringere l'altro in una sorta di prigione culturale. Infine, riposa sulla coscienza del fatto che la relatività delle culture non significa relativismo, il quale, pur rispettando le differenze, allo stesso tempo le separa nel loro cosmo autonomo, considerandole come isolate ed impermeabili. In tale orizzonte la formazione universitaria interculturale, anziché porsi come differenzialista e relativista, considera le culture come inserite nell'ordine morale, all'interno del quale il valore fondamentale è rappresentato anzitutto dalla persona umana.

È necessario, pertanto, prevedere piani formativi personalizzati che tengano conto in modo particolare delle esigenze linguistiche di ogni studente, dei loro livelli di partenza e dei ritmi di apprendimento. In questo modo, tenendo presenti le difficoltà che lo studente incontra, il docente potrà adottare differenti modalità di intervento per favorire il suo apprendimento e la sua volontà di apprendere.

L'incontro autentico consente ad ognuno di vivere la sua identità e di esistere nella verità. Non occorre rimarcare più di tanto che in un incontro vero sono implicate l'affettività e la moralità della persona, la sua intelligenza e il suo cuore, il suo compito a divenire sempre più persona. Per questo motivo è sempre più necessario pensare a percorsi formativi che, fondandosi sulla relazione in quanto potenziale di sviluppo integrale della persona, sviluppino la responsabilità, la cura, la fiducia, l'interdipendenza positiva¹⁶.

La persona che intende farsi protagonista di un tale incontro non è appagata dalla semplice constatazione dei bisogni altrui, non reagisce impersonalmente bensì proagisce in modo consapevole e intenzionale, controllato e creativo consentendo che la sua disponibilità e la sua sollecitudine siano interpellate e che la sua intelligenza e la sua competenza siano suscitate e messe alla prova¹⁷.

La problematica interculturale richiama pertanto la necessità di avere punti di riferimento certi, che permettano di concordare su alcuni valori condivisibili da interiorizzare e proporre. La conquista personale dei valori che costituisce, pertanto, un impegno costante e permanente nella formazione universitaria, si fa quanto mai necessaria soprattutto in una situazione multiculturale, in cui è indispensabile indicare un denominatore comune che permetta di costituire una piattaforma di intesa e di dialogo costruttivo.

¹⁶ A. Bussu – R.M. Contini, *Peer mentoring Universitario: Generare legami sociali e competenze trasversali*, FrancoAngeli, Milano 2023. Il volume analizza esperienze di peer mentoring, riflettendo sull'efficacia dei modelli formativi che si propongono di creare una comunità accademica inclusiva.

T. Lijo - J. Dennison - T. Becky, *International Students as Peer Mentors for First-Year International Students: An Institutional Model From India*, in «Promoting Intercultural Agility and Leadership Development at Home and Abroad for First-Year Students», IGI Global Scientific Publishing, 2024, p. 32-59.

¹⁷ Ricœur nel definire sollecitudine la chiamata del sé da parte di un altro e il movimento del sé verso l'altro, si dichiara convinto che «l'istanza etica più profonda sia quella della reciprocità, che costituisce l'altro in quanto mio simile e me stesso come il simile dell'altro. Senza reciprocità, senza riconoscimento l'alterità non sarebbe quella di un altro da sé, ma l'espressione di una distanza indiscernibile dall'assenza». Cfr. P. Ricœur, *La persona*, Morcelliana, Brescia 1998, pp. 41-42.

7. *Competenze comunicative interculturali del docente universitario*

Una didattica interculturale è una didattica che, aprendosi alla complessità, deve a sua volta progettare compiti ricchi e complessi, che prevedano più di una risposta o più di un modo di risolvere una situazione percepita dagli studenti come problematica, in modo da valorizzare le loro esperienze e il loro vissuto, dando loro la possibilità di mettersi in relazione autentica gli uni con gli altri, sviluppando la propria identità attraverso la valorizzazione dell'eccellenza personale. Vista da questa prospettiva la didattica interculturale non viene centrata sui problemi particolari degli studenti che appartengono ad uno specifico gruppo culturale, ma invita l'organizzazione didattica a ripensarsi, attrezzandosi anche contro gli stereotipi e le semplificazioni.

Ne consegue che percorsi didattici interculturali dovrebbero essere principalmente volti alla valorizzazione della dialogicità e del decentramento e della capacità di stare nel confine, nello spazio dell'inter, nella possibilità di decostruire progressivamente certezze precostituite anche rispetto ai propri sistemi culturali e di riferimento, spesso dati per scontati. In relazione a ciò, pare importante interrogarsi su quali strategie possano essere maggiormente adeguate per costruire percorsi di didattica interculturale. Le strategie comunicative possono aiutarci a trovare i mezzi verbali e non verbali per gestire problemi dovuti ad una limitata competenza linguistica, comunicativa o interculturale. Oltre ad abituarci a “non arrenderci” di fronte alle difficoltà, le strategie comunicative ci permettono di esercitare un maggiore controllo sull'interazione, di gestire l'incertezza e l'ambiguità nei contatti personali e interculturali, e di aumentare la nostra autonomia nell'apprendimento e nell'uso delle lingue¹⁸.

La capacità di entrare in relazione con gli altri, che scaturisce dalla natura stessa dell'uomo, coinvolge tutto il suo essere e finisce con il rappresentare la dimensione significativa di ciascuna esistenza umana. E. Mounier ricorda che la comunicazione esiste solo se c'è l'intenzione personale di voler stabilire con un'altra persona un rapporto di significazione e di averne cura, evitando di ridurlo a semplice scambio meccanico di notizie. «Il senso degli altri comincia solo con l'accettazione non di un altro me stesso ma di un altro diverso da me. Essa è l'atto di una persona costituita, come noi lo siamo, in una molteplicità generosa, e questo atto è da parte sua fondamentale come la coscienza di sé»¹⁹.

Tra comunicazione, comunicazione interculturale e formazione circola un gioco di alleanze dialogiche che non passa soltanto per i significati che vicendevolmente si intrecciano. Infatti, la comprensione del significato, la comprensione delle parole dell'altro e delle idee dell'altro comportano la difficile arte del comunicare come orientamento di senso e apertura a visioni plurali e divergenti.

8. *Strategie per un Insegnamento Universitario Interculturale*

La progettazione didattica in un contesto multiculturale deve considerare le varie discipline come elementi di un sapere che unifichi e rispetti le varie dimensioni dell'uomo, organizzando così un percorso

¹⁸ L. Mariani mette in luce l'importanza della competenza strategica nell'interazione interpersonale e interculturale, fornendo una serie diversificata di strumenti finalizzati alla risoluzione dei problemi che possono nascere a causa di una limitata conoscenza linguistica, comunicativa e culturale. Cfr. L. Mariani, *Le strategie comunicative interculturali*, in «Italiano LinguaDue», 2 (2012) (www.lulu.com).

¹⁹ E. Mounier, *Trattato del carattere*, San Paolo, Torino 1990, p. 653.

formativo che interessi la sfera cognitiva, morale e sociale²⁰. Non sono ancora molte le ricerche italiane che studiano la relazione tra la metacognizione, la personalizzazione e l'educazione interculturale nell'esperienza universitaria; per questo motivo ci soffermeremo brevemente a fare alcune considerazioni da cui sarà possibile evidenziare la stretta connessione esistente tra la didattica metacognitiva e didattica interculturale. Si tratta di intellettualizzare, moralizzare, umanizzare. Nel rintracciare una metodologia didattica che consenta di conoscere e valorizzare quanto c'è di comune e di diverso in ogni alunno, si può ipotizzare che lo sviluppo di competenze metacognitive debba costituire un passaggio obbligato per la formazione interculturale di tutti gli studenti. Per questo si richiede una didattica più flessibile che sia in grado di favorire una partecipazione più attiva e che permetta di eliminare all'interno di un'aula situazioni che possano portare ad atteggiamenti di conflittualità o di indifferenza.

Oltre ad esercitarsi con le strategie di apprendimento direttamente collegate a singole e specifiche attività chi apprende dovrebbe anche ricevere istruzioni nell'ambito delle strategie metacognitive (per esempio, attenzione selettiva, autogestione, automonitoraggio e autoverifica)²¹.

Ecco allora l'importanza di organizzare delle attività didattiche grazie alle quali lo studente, imparando a pensare, possa formarsi un'autentica mentalità interculturale. In tal modo si realizza un esempio di lavoro metacognitivo orientato su più aree contemporaneamente, cioè sulla consapevolezza della comunicazione, dell'apprendimento, dei propri personali punti di criticità e delle proprie risorse.

Possiamo dire in generale che la prospettiva interculturale è stata ed è per l'università e per i docenti un'occasione importante per consolidare la consapevolezza dell'importanza di una metodologia didattica che integri le necessità del decentramento, della considerazione dei punti di vista differenti, delle competenze comunicative e dell'ascolto attivo e creativo²². Se tali principi didattici generali vengono rivitalizzati e rivisti alla luce dell'approccio interculturale, anche il contesto in cui le azioni si realizzano e le modalità stesse di agire didatticamente, possono favorire l'innovazione e rendere operative parole-chiave fin qui astrattamente considerate.

Affinché il docente possa rispondere efficacemente alle sfide dell'interculturalità, è necessario adottare alcune strategie didattiche specifiche come per esempio utilizzare metodologie attive e materiali che riflettano la pluralità delle culture presenti in aula; stimolare la partecipazione degli studenti attraverso discussioni e lavori di gruppo che favoriscano il confronto interculturale; aggiornarsi costantemente sulle migliori pratiche per l'insegnamento in contesti multiculturali; sfruttare strumenti digitali per facilitare la comunicazione e l'interazione tra studenti con background differenti.

Un docente capace di interpretare il proprio ruolo in questa chiave sarà non solo un trasmettitore di conoscenze, ma un vero formatore che forma cittadini globali, capaci di affrontare le complessità del mondo contemporaneo con spirito critico e apertura intellettuale.

Tra le strategie didattiche da privilegiare in prospettiva interculturale possiamo sottolinearne alcune con cui i docenti universitari possono contribuire significativamente alla creazione di un ambiente di apprendimento interculturale che arricchisce l'esperienza formativa di tutti gli studenti e li prepara a vivere e lavorare in un mondo sempre più globalizzato e interconnesso.

²⁰ A. Portera (ed.), *Pedagogia interculturale nel contesto internazionale*, Guerini e Associati, Milano 2006, p. 93; F. Bochicchio, - A. Traverso, *Didattica interculturale. Criteri, quadri, contesti e competenze*, Libellula edizioni, 2020.

M. Cohen-Emerique, *Per un approccio interculturale nelle professioni sociali e educative. Dagli inquadramenti teorici alle modalità operative*, Erickson, Trento 2017.; E. Nigris, (Ed.), *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi*, Pearson, Milano-Torino 2015.

²¹ A. La Marca - E. Gülbay *Pratiche di didattica interculturale: sinergia e integrazione di approcci qualitativi e quantitativi*, in G. Pillera, L. Stillo, M. Tomarchio, M. Fiorucci (a cura di), «La scuola è aperta a tutti. Modelli ed esperienze di formazione docenti e dirigenti nel master FAMI. Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali», RomaTre-press, Roma 2021, pp. 331-345.

²² A. La Marca - E. Gülbay, *Didattica universitaria e sviluppo delle soft skills*, Pensa MultiMedia, Lecce 2018.

Organizzare attività di gruppo che richiedano agli studenti di lavorare insieme, condividendo diverse prospettive e competenze culturali. Creare spazi per discussioni su temi rilevanti dal punto di vista interculturale, incoraggiando gli studenti a esprimere le proprie opinioni in modo rispettoso²³. Integrare nel corso materiali (testi, video, immagini, casi studio) che presentino diverse prospettive culturali e che siano accessibili a studenti con diversi background. Proporre attività che promuovano la riflessione interculturale.

Analizzare situazioni concrete che mettono in luce le sfide e le opportunità dell'interazione interculturale. Invitare gli studenti a condividere le proprie esperienze personali legate alla cultura, creando un ambiente di apprendimento più ricco e significativo. Fornire feedback specifici che tengano conto delle diverse modalità di apprendimento e che sia formulato in modo rispettoso delle differenze culturali.

Dimostrare apertura mentale, rispetto e curiosità verso le altre culture attraverso il proprio atteggiamento e le proprie interazioni con gli studenti. Utilizzare la tecnologia per favorire la collaborazione e lo scambio con studenti e esperti di diverse parti del mondo.

Conclusione

Il docente universitario in prospettiva interculturale è una figura chiave per la costruzione di un'università che non sia solo un centro di specializzazione tecnica, ma un luogo di formazione umana e culturale. La sua responsabilità non si esaurisce nella trasmissione del sapere, ma si estende alla creazione di una comunità accademica basata sul rispetto, sul dialogo e sulla ricerca della verità. Solo attraverso docenti consapevoli della propria missione e capaci di incarnare uno spirito universitario aperto e inclusivo, l'università potrà continuare a essere un luogo di crescita autentica per le future generazioni. Attraverso la consapevolezza, la comunicazione e l'adattamento, il docente può creare un ambiente di apprendimento arricchente e stimolante, in cui la diversità diventa una risorsa preziosa per la crescita personale e professionale di tutti gli studenti.

I suggerimenti forniti non sono quindi da assumersi come espressione di una metodologia didattica rigorosamente sperimentata, ma semplicemente come "utili indicazioni", in grado di sensibilizzare il docente universitario alla ricerca di metodologie didattiche che tengano conto delle differenze degli studenti. Le indicazioni fornite nascono dalla volontà di stimolare i docenti a impostare un piano formativo incentrato sulle caratteristiche peculiari di ciascun studente. Ricordiamo infine che gli interventi formativi e didattici che possono garantire l'ottimizzazione delle condizioni di apprendimento degli studenti stranieri o autoctoni devono essere considerati nell'ottica della prevenzione delle difficoltà di apprendimento proprio per gli effetti che queste possono avere nell'incrementare la dispersione e l'insuccesso universitario

Bibliografia

Bohicchio F. - Traverso A., *Didattica interculturale. Criteri, quadri, contesti e competenze*, Libellula edizioni, Cagliari 2020.

²³ A. La Marca - L. Longo - E. Gülbay, *Progettare interventi didattici personalizzati: implicazioni per la formazione dei futuri insegnanti*, in «FORM@RE», XX, 2, 2020, pp. 202-219.

Bussu A. - Contini R.M., *Peer mentoring Universitario: Generare legami sociali e competenze trasversali*, FrancoAngeli, Milano 2023.

Cohen-Emerique M., *Per un approccio interculturale nelle professioni sociali e educative. Dagli inquadramenti teorici alle modalità operative*, Erickson, Trento 2017.

Deardorff D. K. - Arasaratnam-Smith L. A., *Intercultural Competence in Higher Education*, in «International Approaches, Assessment and Application», Routledge, XXVI, 2(2017).

Donati P., *Oltre il multiculturalismo. La ragione relazionale per un mondo comune*, Laterza, Roma-Bari 2008.

Grant C. - Portera A. (eds.), *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness*, Routledge, London 2013.

La Marca A. - Longo L.- Gülbay E., *Progettare interventi didattici personalizzati: implicazioni per la formazione dei futuri insegnanti*, «FORM@RE», XX, 2, 2020, pp.202-219.

La Marca A. – Gülbay E., *Didattica universitaria e sviluppo delle soft skills*, Pensa MultiMedia, Lecce 2018.

La Marca A. – Gülbay E., *Pratiche di didattica interculturale: sinergia e integrazione di approcci qualitativi e quantitativi*, in G. Pillera, L. Stillo, M. Tomarchio, M. Fiorucci (a cura di), *La scuola è aperta a tutti. Modelli ed esperienze di formazione docenti e dirigenti nel master FAMI. Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali*, RomaTre-press, Roma 2021, pp. 331-345.

La Marca A. – Portera A. – Catarci M., *Pedagogia interculturale*, Morcelliana, Brescia 2022.

Lijo T- Becky T., *International Students as Peer Mentors for First-Year International Students: An Institutional Model From India*, in «Promoting Intercultural Agility and Leadership Development at Home and Abroad for First-Year Students», IGI Global Scientific Publishing, 2024, p. 32-59.

Mariani L., *Le strategie comunicative interculturali*, in «Italiano LinguaDue», 2, 2012 (www.lulu.com).

Mounier E., *Trattato del carattere*, San Paolo, Torino 1990.

Newman J. H., *L'idea di Università*, tr. it. di L. Obertello, Vita e Pensiero, Milano 1976, pp. 201-203 e pp. 211-213.

Nigris E. (Ed.), *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi*, Pearson, Milano-Torino 2015.

Paba S. – Bertozzi R., *What happens to students with a migrant background in the transition to higher education? Evidence from Italy*, in «Rassegna Italiana di Sociologia», LVIII, 2, 2017, pp. 315-352.

Peresson F. - Serbati A. – Venuti P., *Studenti con background migratorio e istruzione superiore: lo stato dell'arte della ricerca*, in «Lifelong Lifewide Learning», XXI, 44, 2024, pp. 198-206.

Portera A. (ed.), *Pedagogia interculturale nel contesto internazionale*, Guerini e Associati, Milano 2006, p. 93.

Portera, A. *Intercultura*. In «Dizionario di Pedagogia generale e sociale», Editrice Morcelliana, Brescia 2024. p. 202-208.

Ricœur P., *La persona*, Morcelliana, Brescia 1998.

Ricucci R., *Gli studenti stranieri figli dell'immigrazione all'università. Opportunità e problemi emergenti*, in «Studenti universitari: ingresso, carriera, esito professionale», UNITO, Torino 2019, pp. 18-36.

Segatto B. (Cur.), *Più del necessario. Storie di studenti con background migratorio*, FrancoAngeli, Milano 2023.

Sertillanges A.D., *La vita intellettuale*, Edizioni Studium, Roma 1998.

Vaccarelli A., *Studiare in Italia. Intercultura e inclusione all'Università*, Franco Angeli, Milano 2015.

Zanniello G., *Interculturalità nella scuola*, La Scuola, Brescia 1992.

Zhao Y. - Zhou Y. – Wang G., *Student voices: constructing leadership identities in a global university*, in «Higher Education», 2025, pp. 1-17.

Roberto Orazi, Alessio Moriconi¹

*Il ruolo della pedagogia interculturale nella visione globalizzata:
nuove competenze e strumenti per l'educazione inclusiva*

1. Introduzione alla pedagogia interculturale

Il processo di globalizzazione che ha investito le società moderne, in particolare attraverso l'uso del digitale e della rete internet, ha prodotto importanti cambiamenti non solo nel contesto economico, ma anche nel contesto educativo ove il concetto di intercultura assume un ruolo di centrale rilevanza. Questo, infatti, in un contesto di globalizzazione, data la sua evidente implicazione nella crescente interconnessione tra tali società, diviene misura della dimensione dei rapporti sociali. La presenza di diverse culture nelle classi di alunni, con particolare riferimento alle scuole secondarie, ma con implicazioni molto simili in altri ordini e gradi di istruzione, influenza sia il processo d'apprendimento degli studenti, sia il processo d'insegnamento del docente. Diversità che rappresentano ricchezza culturale, aggregazione sociale e integrazione, ma che necessitano comunque dell'adozione di metodologie didattiche specifiche tali che la presenza di diversità culturali possa effettivamente rappresentare una ricchezza. Nascono quindi nuove competenze per il docente e strumenti innovativi per gestire la multiculturalità in ambito educativo, al fine di favorire l'inclusione e il successo formativo di tutti gli studenti. Multiculturalità che, qualora appunto gestita adeguatamente all'interno del processo educativo, può assumere il ruolo di base applicativa per una più importante prospettiva interculturale a supporto dell'innovazione metodologica nella didattica. «Se la multiculturalità richiama fenomeni di tipo descrittivo, si pensi alla convivenza più o meno pacifica di persone provenienti da culture diverse dentro uno stesso spazio di vita, il prefisso *inter* presuppone che tra queste persone vi sia una relazione, uno scambio di punti di vista differenti, un contatto tra le differenze»². Metodologie didattiche che privilegiano il confronto e la condivisione e l'impiego di tecnologie digitali che coadiuvano l'insegnante nel difficile compito di promuovere l'integrazione di ogni alunno in un'ottica di didattica alla pari e un'istruzione inclusiva³. L'interconnessione globale ha generato quindi un impatto significativo sull'istruzione, favorendo l'interazione tra diverse culture e la diffusione di nuove prospettive socioculturali. Tali cambiamenti richiedono una riconsiderazione del curriculum educativo e delle pratiche didattiche, al fine di rispondere in modo efficace alle esigenze di una popolazione studentesca sempre più diversificata e interconnessa. Inoltre, il processo di globalizzazione ha favorito l'accesso a risorse educative provenienti da tutto il mondo, ampliando le opportunità di apprendimento per gli studenti. L'ambiente educativo che così si diversifica richiede l'impiego di approcci didattici mirati alla gestione efficace della diversità

¹ Nel presente contributo, per ragioni di responsabilità scientifica, sono da attribuire a R. Orazi i paragrafi 1, 2, 3, 7 - a A. Moriconi i paragrafi 4, 5, 6.

² F. Alba, *Educazione e pedagogia interculturale*, Agostino Portera, «Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche», Vol. 20, (2), Il Mulino, Bologna, 2022, p.178.

³ ONU, *Risoluzione Assemblea Generale n.A/Res/70/1, Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, Distr. Generale ONU, New York 2015, sessione 60, punti 15 e 116, p.35.

culturale. Questi approcci includono la promozione di un clima inclusivo e rispettoso, la valorizzazione delle diverse prospettive e l'implementazione di strategie pedagogiche che tengano conto delle diverse esigenze linguistiche, sociali e culturali degli studenti. Inoltre, è essenziale favorire la formazione di competenze interculturali sia degli insegnanti sia degli studenti per creare un ambiente di apprendimento positivo e inclusivo. La prospettiva di una pedagogia interculturale, declinata alla programmazione di specifiche strategie pedagogiche applicative, diviene strumento di arricchimento essenziale per lo studio e la ricerca di ambiti educativi innovativi e in continuo divenire. Si ritiene infatti che qualora gli elementi che possono caratterizzare la pedagogia intesa in senso interculturale⁴ venissero assunti in senso applicativo nelle strategie pedagogiche, l'arricchimento fornito dal superamento delle diversità aprirebbe importanti scenari di studio per le scienze pedagogiche. Un'approfondita analisi del ruolo dell'educazione interculturale nell'attuale contesto globale può infatti mettere in luce le principali sfide e le opportunità che essa presenta per la società contemporanea⁵.

Diversificate sono le prospettive di carattere teorico che possono essere assunte nell'analisi di un approccio educativo caratterizzato da una prospettiva interculturale⁶. Tali diverse prospettive teoriche, nel contesto di sviluppo di modelli educativi, evidenziano di volta in volta rilevanti influenze provenienti da scienze quali ad esempio quella sociologica, antropologica o psicologica, che possono contribuire a una migliore lettura del valore espresso da contesti arricchiti da differenze culturali⁷. L'autore Guillermo Dueñas propone per esempio un quadro teorico per comprendere come le organizzazioni possano sviluppare la capacità di apprendere e lavorare efficacemente in contesti caratterizzati da diversità culturale⁸. Il suo approccio è interdisciplinare e combina elementi di pedagogia, psicologia e sociologia e in tale approccio trova luogo la teoria di un apprendimento inteso in senso interculturale che si concentra principalmente sull'analisi dei processi cognitivi e sociali che avvengono nel contesto dell'interazione tra culture differenti. I modelli per diagnosticare e gestire la diversità culturale, nelle organizzazioni di Dueñas divengono modelli di apprendimento trasferibili nell'analisi più ampia che investe l'istruzione in senso generale e che enfatizza l'importanza di sviluppare competenze interculturali sia a livello individuale che a livello strutturale e di processo. Tale interazione si manifesta quindi capace di ingenerare dinamiche di acquisizione della conoscenza che includono valori culturali differenziati, mettendo in luce come le interazioni interculturali possano influenzare il modo in cui gli individui apprendono e sviluppano le proprie prospettive⁹. Se ne evincono modelli di educazione multiculturale che possono offrire all'insegnante un quadro concettuale per comprendere come affrontare la diversità culturale all'interno

⁴ «Il criterio attraverso il quale siamo pervenuti a tale selezione, è stato sostanzialmente l'intenzione di prendere in considerazione parole che designassero il riferimento chiaro e diretto all'elaborazione concettuale, teorica che dà fondamento alla riflessione pedagogica sull'interculturalità, da un lato, e, dall'altro, alla pluralità dei soggetti cui tale riflessione si rivolge, individuati a partire dalla diversa età e condizione» (M. Catarci - E. Macinai, *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, Edizioni ETS, Pisa 2015, pp. 240).

⁵ S. Innocente, 2023, *L'educazione interculturale attraverso l'apprendimento delle arti. L'esempio del laboratorio teatrale a scuola*, thesis.unipd.it, consultazione settembre 2024.

G. Rizzi - M.T. Cimmino, 2024, *Bias negli algoritmi: come le macchine apprendono i pregiudizi dagli esseri umani*, ibicocca.unimib.it, consultazione settembre 2024.

⁶ Prospettiva antropologica-culturale, dalla quale il modello educativo interculturale attinge una visione della cultura come un sistema di significati in evoluzione. Prospettiva sociologica, che include dinamiche sociali rilevanti per la sfera dell'educazione come fenomeni di inclusione/esclusione, disuguaglianze e discriminazione. Prospettiva psicologica, che analizza i processi individuali di adattamento, identità e appartenenza culturale, con particolare attenzione alle sfide affrontate da studenti migranti o appartenenti a minoranze. Prospettiva politica, che si concentra sulle politiche educative e sulle norme legislative che favoriscono (o ostacolano) l'integrazione e l'educazione interculturale. La prospettiva filosofica ed etica, che riflette sui principi etici alla base della convivenza tra culture diverse, come la dignità, il rispetto e l'uguaglianza.

⁷ A. Canevaro - D. Ianes, *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*, Erickson, Roma 2024.

⁸ Dueñas G. (1994), *Toward a theory of intercultural learning in organisations*, «Teoria Sociologica», II, 3, pp. 193-215.

⁹ M. De Hei - C. Tabacaru - E. Sjoer - R. Rippe - J. Walenkamp, *Developing intercultural competence through collaborative learning in international higher education*, «Journal of Studies in International Education», V.24, n.2, ASIE Editore, Bruxelles 2020.

della classe, ma anche strategie, metodi e le risorse necessarie per progettare un ambiente di apprendimento inclusivo e rispettoso del dialogo tra differenze culturali. Così come buone pratiche e iniziative educative che incarnino i principi del modello dell'educazione multiculturale rappresentano rilevanti elementi di promozione di una consapevolezza interculturale e di equità educativa¹⁰.

2. Competenze chiave per l'educazione interculturale

Capacità di creare un ambiente inclusivo in classe, di gestire e rispondere in modo appropriato alle differenze culturali, anche tramite l'impiego di strumenti digitali, e di sviluppare un curriculum sensibile al concetto di intercultura, rappresentano competenze chiave per l'insegnante in ottica di impiegare un modello di educazione interculturale. Essere in grado di promuovere attivamente il dialogo interculturale tra gli studenti, incoraggiando la condivisione di prospettive, esperienze e tradizioni diverse, diviene elemento essenziale con il quale il docente può creare le basi relazionali per rendere efficace un approccio interculturale all'istruzione che valorizzi il concetto di multiculturalità. È essenziale possedere inoltre competenze, possibilmente avanzate, nella progettazione e implementazione di attività educative che favoriscano in modo efficace lo sviluppo di una mentalità aperta e sensibilità interculturale. Questo comprende l'utilizzo di approcci pedagogici innovativi, come l'apprendimento basato su applicazioni pratiche di *problem-solving*, così come attività di collaborazione tra studenti di diverse origini culturali o l'impiego di strumenti tecnologici quale strumento di linguaggio franco. Per promuovere un'educazione con prospettiva interculturale in modo efficace, gli insegnanti dovrebbero anche essere consapevoli dei propri pregiudizi culturali e lavorare costantemente per superarli, creando un ambiente di apprendimento davvero inclusivo e rispettoso per tutti¹¹. Inoltre, è importante che gli insegnanti possiedano capacità efficaci di comunicazione interculturale, in modo da favorire la comprensione reciproca e risolvere eventuali conflitti culturali¹². Possedere competenze interculturali significa avere consapevolezza delle proprie prospettive culturali e la capacità di comprenderle in relazione a quelle degli altri. Gli insegnanti devono essere in grado di facilitare la mediazione tra culture diverse promuovendo la consapevolezza e l'accettazione delle differenze, nonché gestire in modo efficace situazioni di conflitto culturale che dovessero manifestarsi nella classe. Inoltre, è importante che i docenti possano sviluppare una certa sensibilità verso le sfide che il concetto di intercultura porta con sé. Riuscire ad attivare una relazione attiva di interscambio tra approcci culturali differenti tale da valorizzare proprio l'elemento interculturale, richiede la disponibilità ad impegnarsi in un apprendimento continuo e nell'auto-riflessione per migliorare la propria pratica pedagogica¹³ e rendere i propri interventi formativi maggiormente inclusivi. Nel contesto dell'educazione inclusiva, sono fondamentali gli strumenti e le metodologie che favoriscono l'accesso e il coinvolgimento di tutti gli studenti. Questi possono includere materiali didattici adattati, supporto individuale, strategie di insegnamento differenziate e programmi personalizzati. Gli approcci didattici innovativi nell'ambito dell'educazione inclusiva possono comprendere l'uso di *cooperative learning*, *flipped classroom*, *problem-based learning* e *peer tutoring*. Queste metodologie mirano a coinvolgere gli studenti in modo attivo e a favorire l'apprendimento collaborativo, permettendo loro di sviluppare competenze sociali e cognitive in un contesto di diversità e inclusione. Le tecnologie digitali offrono infatti diverse opportunità per favorire l'inclusione degli studenti, tra cui l'uso di strumenti di accessibilità, *software* per

¹⁰ M. Colombo, *La progettualità interculturale nei contesti socio-educativi: indicatori di buone pratiche*, «Autonomie locali e servizi sociali», Fascicolo 2, pp.331-340, Il Mulino, Bologna 2008.

¹¹ M. De Hei et al, 2020, *Developing intercultural competence*.

¹² A. Akkari - M. Radhouane, *Intercultural approaches to education. From theory to practice*, Springer, Berlin 2022.

¹³ G. Makransky - G.B. Petersen, *The cognitive affective model of immersive learning (CAMIL): A theoretical research-based model of learning in immersive virtual reality*, «Educational Psychology Review», V.33, pp.937-958, Springer, Berlin 2021.

la creazione di materiali didattici adattati, piattaforme di apprendimento online e risorse multimediali. Inoltre, le tecnologie possono facilitare comunicazione e partecipazione degli studenti con disabilità o bisogni educativi speciali, consentendo loro di accedere al curriculum in modo più autonomo ed efficace¹⁴. È necessario quindi non tralasciare l'importanza delle competenze tecnologiche di base che l'insegnante deve possedere relativamente all'utilizzo di strumenti digitali a supporto della didattica rivolta alle nuove generazioni¹⁵. Il contributo cerca di mettere in luce come l'impiego di strumenti tecnologici anche complessi, come ad esempio sistemi di intelligenza artificiale (IA), possa realmente coadiuvare il docente nell'espletare attività didattiche innovative e rispondenti ad alcune esigenze espresse dalle nuove generazioni.

3. *L'insegnante come mediatore interculturale*

Nella prospettiva di una pedagogia interculturale, l'insegnante assume anche il ruolo di mediatore tra culture diverse, facilitando l'integrazione e la comprensione reciproca. Un ruolo che gli permette di far dialogare fra loro le diversità culturali, nell'ottica di valorizzare la relazione, il contatto, lo scambio di punti di vista che si crea nella condivisione di tali diversità¹⁶. In tale contesto si inserisce l'importanza della partecipazione, da parte dell'insegnante e dell'istituzione scolastica alla quale afferisce, a collaborazioni e partenariati con altre istituzioni educative e altri insegnanti, così come con organizzazioni non governative ed enti locali, nell'ottica di favorire lo scambio di conoscenze e buone pratiche in tale contesto. Inoltre, la creazione di reti di cooperazione, che quindi aiuta a consolidare l'approccio interculturale fornendo opportunità per lo sviluppo di progetti condivisi e l'organizzazione di eventi culturali, implica anche un diretto coinvolgimento delle comunità a cui appartengono gli alunni. Grazie alla sinergia tra scuola, famiglie e comunità, si può costruire un futuro in cui la diversità possa essere valorizzata come una risorsa preziosa e in cui ogni individuo possa prosperare e raggiungere il suo pieno potenziale¹⁷. La partecipazione a programmi di scambio internazionale e l'interazione con studenti e insegnanti provenienti da diverse culture consentono di sviluppare una sensibilità interculturale e di ampliare la visione del mondo degli studenti. Inoltre, la cooperazione internazionale favorisce lo sviluppo di progetti comuni e l'accesso a risorse educative globali, contribuendo così a promuovere un'educazione interculturale inclusiva e globale¹⁸.

4. *Il linguaggio inclusivo delle risorse globali*

Massimo Negrotti, nel suo lavoro *The Reality of the Artificial: Nature, Technology and Naturoids*¹⁹, ci consegna l'identificazione del *naturoide* quale manufatto prodotto dall'uomo nella continua ricerca di imitare l'oggetto naturale; «una finalità generale costituita dall'ambizione di riprodurre qualcosa di

¹⁴ K.A. Noels - T. Yashima - R. Zhang, Language, identity, and intercultural communication, «The Routledge handbook of language and intercultural communication», pp.55-69, Routledge, Londra 2020.

¹⁵ Commissione Europea, 2020, *Istruzione e formazione: competenze di base e digitali essenziali per l'istruzione, il lavoro e la vita*, ec.europa.eu, consultazione settembre 2024.

¹⁶ F. Alba, *Educazione e pedagogia interculturale*, Agostino Portera, «Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche», Vol. 20, (2), pp.178-180, Il Mulino, Bologna, 2022, p.178.

¹⁷ A.A. Alhazmi - A. Kaufmann, *Phenomenological qualitative methods applied to the analysis of cross-cultural experience in novel educational social contexts*, «Frontiers in Psychology», V.13, art.785134, Frontiers, Lausanne 2022.

¹⁸ M. De Hei et al, 2020, *Developing intercultural competence*.

¹⁹ M. Negrotti, *The Reality of the Artificial: Nature, Technology and Naturoids*, Springer, Berlin 2012.

naturale»²⁰. Un chiaro riferimento quindi anche alla sfera tecnologica nella quale, come sappiamo, lo sviluppo di sistemi complessi di IA tende all'imitazione della complessità del cervello umano. Processo imitativo che non può escludere le attività di relazione e condivisione della conoscenza proprie dell'Essere umano inserito in una società che tende al proprio sviluppo. Negrotti ci aiuta quindi a comprendere come tali tecnologie possano essere capaci, pur nella semplificazione di un'azione imitativa, di introdurre strumenti che possano favorire la relazione e l'interazione tra contesti culturali e sociali diversificati. Ciò suggerisce che l'IA, benché ponga rilevanti questioni di interpretazione culturale dei dati che risultano essere sensibili anche a erronee letture, possa avere un impatto significativo sulla pedagogia anche in ambienti multiculturali, nell'ottica, appunto, di favorire la visione di una prospettiva interculturale. D'altro canto, in un contesto, quello della rete, nel quale possono essere reperite un numero rilevante di risorse globali dalle quali attingere informazioni, diviene determinante l'utilizzo di sistemi di IA capaci di reperire, organizzare e visualizzare tali imponenti quantità di dati. Un'intelligenza collettiva²¹ che trova nell'impiego di IA uno strumento che possa favorire una comunicazione di carattere multiculturale, poiché raggiungibile e consultabile da chiunque, in qualsiasi momento e da qualsiasi luogo. La prospettiva di una pedagogia interculturale supportata dall'impiego di strumenti digitali con particolare riferimento a sistemi di IA diviene quindi un elemento che si inserisce nel processo di continuità evolutiva della didattica. Una didattica interculturale capace sia di perseguire la strada della personalizzazione del percorso di apprendimento elaborata da Pestalozzi nel XVIII secolo²², che le considerazioni di Vygotskij sulla Zona di Sviluppo Prossimale²³ (ZPS) elaborate invece nel secolo successivo. L'impiego di IA nell'istruzione può infatti supportare l'insegnante nell'elaborazione di una personalizzazione dell'apprendimento e, allo stesso tempo, amplia le possibilità di confronto tra pari e di condivisione del processo educativo divenendo così espressione applicativa di concetti teorici che vedono la propria genesi nei due secoli precedenti. Con il contributo *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Multicultural Education*²⁴ gli autori esaminano il potenziale dell'IA nel favorire il processo di inclusione multiculturale, evidenziandone le opportunità che essa introduce. Personalizzazione dell'apprendimento per studenti di differenti culture e/o lingue, così come la possibilità per gli studenti di arricchire, attraverso il confronto con differenti visioni culturali, le prospettive di lettura della realtà: «Al fine di essere istruito per il ventunesimo secolo, oggi ogni studente deve apprendere ogni materia da una varietà di prospettive culturali provenienti da tutto il mondo»²⁵. Tecnologie quindi finalizzate ad una didattica maggiormente inclusiva, in linea con l'Obiettivo 4 dell'Agenda ONU 2030²⁶. Lo stesso rapporto dell'UNESCO su IA e istruzione²⁷, affronta le implicazioni dell'IA nell'educazione globale, includendo riflessioni su come,

²⁰ M. Negrotti, *La cultura dell'artificiale: teoria e realtà*, «Studi Urbinati B. Scienze umane e sociali», Anno LXXXI, V.81, pp. 343-354, Università degli Studi di Urbino, Urbino 2011, p.348.

²¹ «È un'intelligenza distribuita ovunque, continuamente valorizzata, coordinata in tempo reale, che porta a una mobilitazione effettiva delle competenze» (P. Lévy, *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, ed. Italiana, Feltrinelli, Milano 2002, p.34).

²² Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) è stato un educatore e riformatore svizzero, noto per il suo approccio innovativo e inclusivo all'istruzione. (M. Soëtard, *Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827)*, «Perspectivas: revista trimestral de educación comparada», V.XXIV, n.1-2, UNESCO Editore, Parigi 1994).

²³ Lev Semyonovich Vygotskij (1896-1934, Orsha, Bielorussia), ha elaborato il concetto di ZPS per evidenziare l'importanza dell'interazione sociale nel processo di apprendimento; interazione del singolo individuo-studente con insegnanti, coetanei e adulti, con particolare attenzione ai bambini che incontrano specifiche difficoltà in tale processo. (C. Lucchiari, *Biografia di Lev Semyonovich Vygotskij*, «Giornale di Psicologia», Vol. 4, n.3, pp.296-310, Psicotecnica Editore, Milano 2010).

²⁴ W. Holmes - M. Bialic - C. Fadel, *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Multicultural Education*, Center for Curriculum Redesign, Cambridge 2019.

²⁵ W. Holmes et al, 2019, *Artificial Intelligence in Education*, p.186.

²⁶ ONU, 2015, *Risoluzione n.4/Res/70/1, Trasformare il nostro mondo*, p.35.

²⁷ UNESCO, *Artificial Intelligence and Education: Guidance for Policy-makers*, UNESCO Digital Library, Parigi 2021.

enfaticamente la necessità di politiche inclusive e non discriminatorie, l'IA possa influenzare anche i processi di pedagogia interculturale.

5. Strumenti innovativi a supporto del docente

Risorse e strumenti digitali quindi per un'istruzione che possa agevolare l'approccio interculturale, pur ribadendo la necessaria presenza fisica dell'insegnante e la centralità del rapporto umano. Rapporto umano nel quale però l'insegnante si confronta con generazioni affini alle tecnologie emergenti nel periodo storico che vivono. Uno scenario di continui mutamenti nel quale l'insegnante, pur supportato alle volte da figure professionali come *Instructional designer*²⁸ o da mediatori digitali, potrà trovare nelle tecnologie digitali un valido supporto per mantenere la propria didattica sempre vicina alle generazioni che di volta in volta si susseguono. D'altro canto, conoscere quali strumenti digitali il mercato e la rete mettano a disposizione dell'insegnante, con particolare *focus* su sistemi di IA per l'insegnamento e per l'apprendimento, significa per questi avere la possibilità di colmare possibili deficit didattici. Deficit che ad esempio possono emergere nel rapporto tra le effettive esigenze didattiche che il docente avverte in relazione a un determinato intervento formativo e le effettive possibilità di metterlo in atto subordinatamente agli strumenti nelle sue disponibilità. In linea con la direttrice dettata da Pestalozzi sulla traccia della quale si sviluppa «l'osservazione attenta di ciascun allievo e l'attenzione alle caratteristiche specifiche di ogni creatura»²⁹, i sistemi di IA orientati all'apprendimento, possono essere impiegati anche per la creazione di contenuti didattici personalizzati. Tali tecnologie possono infatti trovare collocazione nel processo di insegnamento come un supporto al docente nello sviluppo di materiali didattici che riflettano il principio di diversità culturale e di inclusività. Solo per portare un primo esempio, si pensi ad un algoritmo che può essere addestrato per raccogliere e organizzare contenuti multimediali, testi e altre risorse provenienti da fonti che caratterizzano differenti culture e differenti Paesi; elementi quali racconti, tradizioni, opere d'arte, musica, informazioni storiche e molto altro. Contenuti che il singolo docente può utilizzare a sua volta per creare lezioni coinvolgenti, ma soprattutto capaci di consentire agli studenti di esplorare e apprezzare le differenze culturali. Pur mantenendo infatti l'insegnante il ruolo di progettista e organizzatore della propria didattica, un sistema di IA può suggerire risorse aggiuntive o attività specifiche per studenti di determinati *background* culturali al fine di arricchire la loro esperienza di apprendimento e promuovere una maggiore comprensione delle proprie radici culturali. Si pensi altresì allo sviluppo di progetti collaborativi e attività di *co-working* per i quali tali tecnologie sono in grado di facilitare lo scambio tra studenti, così come di supportare il docente nella progettazione e nell'erogazione di attività di gruppo, o ancora, assegnare compiti specifici a ciascun membro del *team* in base alle singole abilità. Strumenti che facilitano la condivisione di idee e di risorse, specialmente in contesti multiculturali, in favore di un approccio interculturale dell'apprendimento. Apprendimento collaborativo favorito quindi da un livello maggiore di capacità di coinvolgimento dello studente che tali strumenti consentono anche tramite l'applicazione di principi propri del mondo della *gamification*³⁰. Una tecnologia capace di promuovere, non

²⁸ L'*Instructional designer* fa confluire infatti in un'unica figura professionale competenze di carattere pedagogico e allo stesso tempo competenze di carattere tecnologico (L. Borrelli - A. Dipace, *Progettare unità di apprendimento on-line per l'insegnamento universitario*, «Insegnare in Università. Metodi e strumenti per una didattica efficace», pp.188-211, Franco Angeli, Milano 2019). «In una prospettiva internazionale l'*Instructional Design* è quel settore che studia criteri e modelli didattici, applicabili in molti contesti, affinché il processo di apprendimento risulti efficace, interessante ed efficiente» (A. Calvani - L. Menichetti, *Come fare un progetto didattico*, Carrocci Editore, Roma 2015).

²⁹ E.M. Bruni, *Pestalozzi e il pestalozzismo in Romano Guardini*, «Pestalozzi nella modernità», VII, (21), pp. 17-32, Formazione, Lavoro, Persona, Bergamo, 2017, p.22.

³⁰ F. Viola - V. Idone Cassone, *L'arte del coinvolgimento. Emozioni e stimoli per cambiare il mondo*, Editore Ulrico Hoepli, Milano 2022.

solo l'apprendimento collaborativo, ma anche la comprensione e il rispetto reciproco tra studenti di diverse culture, proprio nell'ottica di attivare processi di prospettiva interculturale. Condivisione, comprensione e rispetto reciproco facilitati da una tecnologia capace, inoltre, di abbattere importanti barriere linguistiche. Gli strumenti di traduzione in tempo reale che i sistemi di IA mettono a disposizione agiscono sia a livello di contenuto che di comunicazione, permettendo a studenti e docenti di lavorare insieme più efficacemente in alcuni contesti. Evidentemente non si vuole porre la tecnologia quale elemento sostitutivo rispetto a tradizionali metodologie per l'insegnamento, ma prospettare la stessa quale strumento migliorativo in termini di qualità della fruizione di contenuti formativi, specialmente nei confronti di studenti la cui predisposizione culturale e linguistica differisce rispetto ai nuovi contesti di apprendimento nei quali vengono calati, potrebbe ingenerare sensibili ritardi nel processo di istruzione.

6. Approccio UE: etica dell'IA per gli insegnanti e gli educatori

Se è vero che l'impiego di IA per l'istruzione può rendere quest'ultima maggiormente inclusiva e dotarla di strumenti che agevolano il rapporto tra studenti di culture differenti, è anche vero che l'impiego di tali sistemi implica ricadute dirette sia in relazione al trattamento di dati riservati, sia in relazione all'impiego di strumenti potenzialmente dannosi poiché in grado di «generare grandi quantità di disinformazione di buona qualità, come i *deep fake* molto difficili da distinguere da video e audio registrazioni reali»³¹. In tal senso, gli autori Panciroli e Rivoltella, parlando ad esempio di discriminazione algoritmica che si può generare e/o prevenire fin dalla fase progettuale dei sistemi di IA, ci spiegano come l'impiego errato di tali tecnologie possa infatti implicare lo spostamento del valore dell'algoritmo da predittivo, a prescrittivo³². Tali sistemi tecnologici sono infatti soggetti a possibili erronee configurazioni degli algoritmi che divengono capaci anche di generare errori di interpretazioni dei dati. Un bias³³ è un errore sistematico di giudizio o di interpretazione, che può portare a un errore di valutazione o a formulare un giudizio poco oggettivo. È una forma di distorsione cognitiva causata dal pregiudizio e può influenzare ideologie, opinioni e comportamenti³⁴. Si tratta di un contesto che la Commissione Europea ha focalizzato fin dall'emanazione del *Second Digital Education Plan 2021-2027* nel quale, all'Azione n.6, si determina la necessità di fornire ai docenti e alle istituzioni scolastiche europee un indirizzo di utilizzo dei sistemi di IA nell'insegnamento e nell'apprendimento che possa riflettere un comportamento eticamente orientato da parte di insegnanti e dirigenti scolastici³⁵. La suddetta Azione n.6 del secondo Piano europeo per l'istruzione digitale porterà nell'anno 2022 all'emanazione degli Orientamenti etici per l'utilizzo dell'IA e l'uso dei dati nell'insegnamento e nell'apprendimento³⁶. Un documento di indirizzo per docenti e dirigenti scolastici, realizzato sulla base teorica prodotta da esperti europei di IA³⁷ che vuole porre basi concrete

³¹ H.A. Kissinger - E. Schmidt - D. Huttenlocher, *L'era dell'intelligenza artificiale. Il futuro dell'identità umana*, Mondadori, Milano 2023.

³² C. Panciroli - P.C. Rivoltella, *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*, Scholé Editrice Morcelliana, Brescia 2023, pp.74-75.

³³ «I bias sono delle forme particolari di euristiche, usate per generare opinioni o esprimere dei giudizi, su cose di cui non si è mai avuto esperienza diretta. Per questo, i bias consentono di parlare e giudicare comportamenti spesso sulla base di cose apprese per sentito dire». F. Fiore, 2018, *Bias cognitivi: come la nostra mente ci inganna*, milano-sfu.it, consultazione settembre 2024.

³⁴ G. Rizzi - M.T. Cimmino, 2024, *Bias negli algoritmi*, ibicocca.unimib.it.

³⁵ Commissione Europea, 2020b, *Digital Education Action Plan 2021-2027: Resetting education and training for the digital age. Commission Staff Working Document*. eur-lex.europa.eu, consultazione settembre 2024.

³⁶ Unione Europea, *Orientamenti etici per gli educatori sull'uso dell'Intelligenza Artificiale (IA) e dei dati nell'insegnamento e nell'apprendimento*, Ufficio pubblicazioni Unione Europea, Lussemburgo 2022.

³⁷ Commissione Europea, 2022, *Relazione finale del gruppo di esperti della Commissione sull'intelligenza artificiale e i dati nell'istruzione e nella formazione Sintesi*. op.europa.eu, consultazione settembre 2024.

perché i sistemi di IA possano essere impiegati nei processi di apprendimento efficacemente dal punto di vista didattico ed evitandone un utilizzo, appunto, eticamente non orientato. Risulta rilevante utilizzare perciò lo strumento digitale in ambito di apprendimento esclusivamente quando, e nella maniera maggiormente opportuna, questi si rende effettivamente necessario. In funzione di una effettiva efficacia didattica lo strumento digitale deve infatti essere impiegato quando una specifica esigenza didattica viene avvertita dal docente. Il rischio di cadere in un approccio tecno-centrico potrebbe infatti portare il docente a subordinare la scelta di un contenuto formativo in funzione di una tecnologia appena conosciuta. L'utilizzo dello strumento digitale in un contesto fatto principalmente di relazioni umane quale è quello dell'istruzione (docente-studenti-scuola-famiglia) deve trovare applicazione quando l'esigenza didattica non potrebbe essere soddisfatta ovvero quando il processo di insegnamento/apprendimento dovesse trovare nell'impiego del digitale un effettivo e concreto miglioramento in termini qualitativi. Un impiego quindi sovradimensionato e non congruo di strumenti innovativi, quali appunto possono essere i sistemi di IA, può generare ricadute non efficaci dal punto di vista didattico e, conseguentemente, un abbassamento del livello di standard di apprendimento. In tale contesto quindi, si manifesta sempre maggiormente rilevante la diffusione di competenze digitali dirette a insegnanti e dirigenti scolastici, odierni e futuri, come già messo in luce dalla Commissione Europea con l'emanazione di documenti di indirizzo rilevanti per la formazione degli insegnanti europei tra i quali, appunto, il *Second digital education action plan 2021-2027* e gli Orientamenti etici per gli educatori e gli insegnanti sull'uso di sistemi di IA e sull'uso della grande quantità di dati già oggi reperibili nella rete.

7. Conclusioni e prospettive future: un epilogo e uno sguardo avanti

In conclusione, si può asserire che i processi di pedagogia interculturale giochino un ruolo fondamentale nel contesto di un'educazione oggi globalizzata. Flussi migratori importanti che impongono oggi riflessioni altrettanto importanti sui processi di integrazione capaci di prevenire velocità di apprendimento differite per i componenti di una stessa classe solo perché provenienti da culture differenti e la presenza delle odierne tecnologie per la comunicazione di massa possono garantire principi di inclusione scolastica in virtù della ricchezza che la diversità culturale offre. D'altro canto, le prospettive future relazionate alla comparsa delle future generazioni di studenti, richiedono un costante aggiornamento delle competenze pedagogiche e interculturali in capo a insegnanti e istituzioni scolastiche; così come l'implementazione di nuove metodologie e strumenti innovativi per soddisfare le esigenze di un panorama educativo sempre più complesso ed interconnesso. È fondamentale, pertanto, che l'educazione interculturale venga valutata e monitorata con continuità al fine di garantire l'efficacia delle pratiche adottate e di identificare le buone prassi che possano favorire l'apprendimento e l'integrazione tra culture diverse. Allo stesso tempo, è cruciale affrontare con determinazione le sfide che possono ostacolare l'inclusione, come ad esempio le barriere socioeconomiche, le barriere linguistiche o i pregiudizi culturali. Come anche la Commissione Europea e altre istituzioni internazionali suggeriscono, si manifesta la necessità di sfruttare al massimo le opportunità offerte dalle tendenze tecnologiche emergenti e dai futuri sviluppi nel campo dell'educazione interculturale. L'utilizzo di sistemi di IA può infatti facilitare la comunicazione e l'apprendimento interculturale, così come il rapporto umano, il confronto e la condivisione di approcci culturali differenziati permettono di sfruttare al meglio le esperienze di scambio internazionale e, conseguentemente, di arricchire conoscenze e competenze di studenti, insegnanti e istituzioni³⁸.

³⁸ W.W. Maddux - J.G. Lu - S.J. Affinito - A.D. Galinsky, *Multicultural experiences: A systematic review and new theoretical framework*, «Academy of Management Annals», 15(2), pp.345-376, Academy of Management, New York 2021.

La pedagogia interculturale necessita quindi di una continua evoluzione, al fine di poter sempre rispondere alle esigenze manifestate dagli studenti e insegnanti nei tempi odierni e futuri. Una continua evoluzione in grado di preparare le nuove generazioni ad affrontare i complessi contesti globali in cui si collocano. Solo attraverso un impegno costante nell'implementazione di pratiche pedagogiche inclusive e la sperimentazione di strumenti innovativi, possiamo garantire un'educazione interculturale di qualità che prepari gli studenti ad essere cittadini globali consapevoli e aperti al dialogo interculturale.

Bibliografia

- F. Alba, *Educazione e pedagogia interculturale*, Agostino Portera, «Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche», Vol. 20, (2), pp.178-180, Il Mulino, Bologna, 2022.
- A. Akkari - M. Radhouane, *Intercultural approaches to education. From theory to practice*, Springer, Berlin 2022, pp. 222.
- A.A: Alhazmi - A. Kaufmann, *Phenomenological qualitative methods applied to the analysis of cross-cultural experience in novel educational social contexts*, in «Frontiers in Psychology», V.13, art.785134, Frontiers, Lausanne 2022.
- L. Borrelli - A. Dipace, *Progettare unità di apprendimento on-line per l'insegnamento universitario*, «Insegnare in Università. Metodi e strumenti per una didattica efficace», pp.188-211, Franco Angeli, Milano 2019.
- E.M. Bruni, *Pestalozzi e il pestalozzismo in Romano Guardini*, «Pestalozzi nella modernità», VII, (21), pp. 17-32, Formazione, Lavoro, Persona, Bergamo, 2017.
- A. Calvani - L. Menichetti, *Come fare un progetto didattico*, Carrocci Editore, Roma 2015, pp. 180.
- A. Canevaro - D. Ianes, *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*, Erickson, Roma 2024, pp. 252.
- M. Catarci - E. Macinai, *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, Edizioni ETS, Pisa 2015, pp. 240.
- M. Colombo, *La progettualità interculturale nei contesti socio-educativi: indicatori di buone pratiche*, «Autonomie locali e servizi sociali», Fascicolo 2, pp.331-340, Il Mulino, Bologna 2008.
- M. De Hei - C. Tabacaru - E. Sjoer - R. Rippe - J. Walenkamp, *Developing intercultural competence through collaborative learning in international higher education*, «Journal of Studies in International Education», V.24, n.2, ASIE Editore, Bruxelles 2020.
- Dueñas G. (1994), *Toward a theory of intercultural learning in organisations*, «Teoria Sociologica», II, 3, pp. 193-215.
- B. Gross, *Educare per una società equa: l'educazione civica nella prospettiva della pedagogia interculturale e della cittadinanza*, «Pedagogia oggi, L'educazione civica e alla cittadinanza in contesti plurali», V. 19 n.2, Pensamultimedia, Lecce 2021.
- W. Holmes - M. Bialic - C. Fadel, *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Multicultural Education*, Center for Curriculum Redesign, Cambridge 2019, pp. 242.
- H.A. Kissinger - E. Schmidt - D. Huttenlocher, *L'era dell'intelligenza artificiale. Il futuro dell'identità umana*, Mondadori, Milano 2023, pp. 216.
- P. Lévy, *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, ed. Italiana, Feltrinelli, Milano 2002, pp. 248.
- C. Lucchiari, *Biografia di Lev Semyonovich Vygotskij*, «Giornale di Psicologia», Vol. 4, n.3, pp.296-310, Psicotecnica Editore, Milano 2010.

- W.W. Maddux - J.G. Lu - S.J. Affinito - A.D. Galinsky, *Multicultural experiences: A systematic review and new theoretical framework*, in «Academy of Management Annals», 15(2), pp.345-376, Academy of Management, New York 2021.
- G. Makransky - G.B. Petersen, *The cognitive affective model of immersive learning (CAMIL): A theoretical research-based model of learning in immersive virtual reality*, in «Educational Psychology Review», V.33, pp.937-958, Springer, Berlin 2021.
- M. Negrotti, *La cultura dell'artificiale: teoria e realtà*, «Studi Urbinati B. Scienze umane e sociali», Anno LXXXI, V.81, pp. 343-354, Università degli Studi di Urbino, Urbino 2011.
- M. Negrotti, *The Reality of the Artificial: Nature, Technology and Naturoids*, Springer, Berlin 2012, pp. 169.
- K.A. Noels - T. Yashima - R. Zhang, *Language, identity, and intercultural communication*, in «The Routledge handbook of language and intercultural communication», pp.55-69, Routledge, Londra 2020.
- ONU, *Risoluzione Assemblea Generale n.A/Res/70/1, Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, Distr. Generale ONU, New York 2015, sessione 60, punti 15 e 116.
- C. Panciroli - P.C. Rivoltella, *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*, Scholé Editrice Morcelliana, Brescia 2023, pp.240.
- R. Santilli, *Il mestiere dell'instructional designer. Progettare e sviluppare la formazione on-line*, Franco Angeli, Milano 2006, pp. 208.
- M. Soëtdard, *Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827)*, «Perspectivas: revista trimestral de educación comparada», V.XXIV, n.1-2, UNESCO Editore, Parigi 1994.
- UNESCO, *Artificial Intelligence and Education: Guidance for Policy-makers*, UNESCO Digital Library, Parigi 2021, pp. 50.
- Unione Europea, *Orientamenti etici per gli educatori sull'uso dell'Intelligenza Artificiale (IA) e dei dati nell'insegnamento e nell'apprendimento*, Ufficio pubblicazioni Unione Europea, Lussemburgo 2022, pp. 40.
- F. Viola - V. Idone Cassone, *L'arte del coinvolgimento. Emozioni e stimoli per cambiare il mondo*, Editore Ulrico Hoepli, Milano 2022, pp. 176.
- M. Zedda, *Pedagogia postcoloniale e comparazione educativa*, «Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche» Vol. 21, (2), 2023.

Sitografia

- Commissione Europea, 2020, *Istruzione e formazione: competenze di base e digitali essenziali per l'istruzione, il lavoro e la vita*, ec.europa.eu, consultazione settembre 2024.
- Commissione Europea, 2020b, *Digital Education Action Plan 2021-2027: Resetting education and training for the digital age. Commission Staff Working Document*. eur-lex.europa.eu, consultazione settembre 2024.
- Commissione Europea, 2022, *Relazione finale del gruppo di esperti della Commissione sull'intelligenza artificiale e i dati nell'istruzione e nella formazione Sintesi*. op.europa.eu, consultazione settembre 2024.
- F. Fiore, 2018, *Bias cognitivi: come la nostra mente ci inganna*, milano-sfu.it consultazione settembre 2024.
- S. Innocente, 2023, *L'educazione interculturale attraverso l'apprendimento delle arti. L'esempio del laboratorio teatrale a scuola*, thesis.unipd.it, consultazione settembre 2024.
- G. Rizzi - M.T. Cimmino, 2024, *Bias negli algoritmi: come le macchine apprendono i pregiudizi dagli esseri umani*, ibicocca.unimib.it, consultazione settembre 2024.

Leonarda Longo, Dorotea Rita Di Carlo¹

Narrative Inquiry: una proposta progettuale per lo sviluppo delle competenze interculturali nei futuri insegnanti di Scuola Secondaria

1. *Introduzione*

A partire dal superamento del paradigma bio-medico e individuale fondato sulla “normalizzazione” della persona considerata “diversa” e dall’introduzione della prospettiva bio-psico-sociale, l’approccio italiano al tema dell’inclusione scolastica degli alunni con disabilità è stato considerato come principale modello di riferimento anche a livello internazionale. Il paradigma bio-psico-sociale ha consentito di interpretare la disabilità attraverso una nuova prospettiva che ha spostato l’attenzione dalla dimensione medica, focalizzata sulla malattia, ad una dimensione più ampia del concetto di salute, incorporando la dimensione personale, emotiva, sociale e ambientale². Tuttavia, anche nel contesto italiano, si è sviluppata molto lentamente la consapevolezza che la società e la scuola fossero costituiti da una marcata eterogeneità, non determinata esclusivamente dalla presenza di alunni con disabilità ma anche da situazioni di svantaggio socioculturale e da diversità in termini di abilità o relativi alla cultura di appartenenza degli studenti³. In ragione di ciò, il sistema scolastico si è trovato ad affrontare i limiti, sia organizzativi che pedagogico-didattici, degli interventi fino ad allora implementati in classe e basati sul sostegno individuale e sull’attribuzione di risorse aggiuntive *ad personam* rispondenti a una logica di natura rimediativa⁴. Per questo motivo, l’Agenda 2030 ha interessato in modo sistemico la scuola e, a partire dall’anno scolastico 2017/2018, è stato avviato il Protocollo d’intesa MIUR-ASviS (n. 3397 del 6/12/2016) che ha lo scopo di “Favorire la diffusione della cultura della sostenibilità in vista dell’attuazione degli obiettivi di sviluppo sostenibile dell’Agenda 2030”.

L’Agenda 2030 delle Nazioni Unite, nello specifico, prevede 17 obiettivi di sviluppo sostenibile, articolati in 169 target, da raggiungere entro il 2030. Garantire un’istruzione di qualità è uno dei principali obiettivi dell’Agenda del 2030 il cui fine è assicurare ad ogni studente un’educazione declinata allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza globale. Nell’Agenda 2030 viene rimarcato come la sostenibilità non sia circoscritta esclusivamente alla dimensione ambientale dello sviluppo ma inscindibilmente legata alle dimensioni sociali, economiche e istituzionali. Questo obiettivo chiama fortemente in causa tutti gli stati membri ad impegnarsi nella realizzazione di un sistema di istruzione che offra un’educazione di qualità, equa e che fornisca opportunità di apprendimento e di sviluppo per tutti. Raggiungere questo obiettivo è possibile soltanto se, da una parte, si abbandona la logica delle misure compensatorie di

¹ Il presente lavoro è frutto delle due autrici. In particolare, L. Longo ha redatto i paragrafi 1, 3, 4.1 e 5; D. Di Carlo ha redatto i paragrafi 2, 4, 4.2.

² A. Lascioli – L. Pasqualotto, *Progetto individuale, vita adulta e disabilità. Prospettive e strumenti su base ICF*, Carocci, Roma 2021.

³ F. Dovigo, *Pedagogia e didattica per realizzare l’inclusione. Guida all’Index*, Carocci, Roma 2017.

⁴ *Ibidem*.

carattere speciale, rifiutando approcci assimilazionisti e se, dall'altra, si adotta una prospettiva sostenibile, interculturale e inclusiva promuovendo negli studenti il desiderio del conoscere, dell'apprezzare e del valorizzare le differenze (di etnia, di provenienza sociale, di genere, di abilità).

Con il recente quadro europeo delle competenze per la sostenibilità *GreenComp*⁵ e il Piano Rigenerazione Scuola italiano, le Istituzioni Scolastiche sono state chiamate ad implementare percorsi di educazione allo sviluppo sostenibile per accompagnare gli alunni nel processo di transizione ecologica e culturale. Tra i vari sistemi scolastici, quello italiano è stato tra i primi a livello mondiale ad aver attribuito all'educazione il ruolo di vettore principale per innescare la trasformazione dello sviluppo del modello educativo attuale, promuovendo la diffusione di conoscenze, competenze, stili di vita e modelli di produzione e consumo sostenibili⁶. La scuola rappresenta, in questo senso, il contesto ideale per ridurre le disuguaglianze e per promuovere lo sviluppo di una società equa e democratica, formando cittadini inclusivi, consapevoli e responsabili.

Entro il 2030, pertanto, le Istituzioni Scolastiche devono promuovere conoscenze e competenze necessarie per garantire lo sviluppo sostenibile, educando le nuove generazioni alla conduzione di stili di vita sostenibili, garantendo l'esercizio dei diritti umani, promuovendo l'uguaglianza di genere, favorendo lo sviluppo di una cultura di pace e di non violenza e valorizzando la diversità culturale e la diffusione di una cultura, quindi, sostenibile. Va sottolineato che, tuttavia, nel corso degli ultimi anni la scuola italiana ha tentato di implementare pratiche educative per includere studenti con differenze etniche, linguistiche, di genere e di apprendimento seppur con scarsi risultati. Affinché questo obiettivo possa essere raggiunto è opportuno innanzitutto prevedere piani di formazione destinati agli insegnanti che promuovano una cultura sostenibile e capace di sviluppare principi educativi interculturali.

Si tratta dunque di dotare gli insegnanti di un'adeguata formazione interculturale che li renda in grado di educare le nuove generazioni alla conduzione di stili di vita sostenibili, favorendo nelle scuole, tra adolescenti e preadolescenti lo sviluppo di una cultura in grado di valorizzare la diversità culturale, contribuendo alla creazione di un ambiente scolastico più equo e inclusivo.

2. Verso una Cultura Sostenibile e Interculturale: *Green Skills, Social Skills e Character Skills*

Promuovere una cultura sostenibile vuol dire favorire processi di consapevolezza sull'idea che si può parlare di sviluppo soltanto se si coinvolge l'intera comunità e se la si accompagna verso il raggiungimento di risultati condivisi. Questo è un arduo compito per gli insegnanti che eserciteranno la loro professione nel terzo millennio e che dovranno trasmettere valori e conoscenze per insegnare a vivere in modo sostenibile (ONU, 2019).

L'educazione allo sviluppo sostenibile è, infatti, un'istruzione pensata, che sa orientare gli studenti nel prendere decisioni informate e nell'agire responsabilmente per mantenere e salvaguardare l'integrità ambientale, la prosperità economica, una società giusta per le generazioni presenti e future, rispettando le diversità culturali (ONU, 2019). È in tal senso che la sostenibilità incontra l'interculturalità, competenza chiave per gestire in modo appropriato ed efficace le relazioni tra persone con orientamenti differenti da un punto di vista emotivo, sociale, comportamentale e cognitivo.

Insegnare i valori della sostenibilità e dell'interculturalità richiede, ai docenti, di possedere sia competenze relazionali, metodologiche, scientifiche, pedagogiche, di comprensione del contesto

⁵ G. Bianchi – U. Pisiotis – M. Cabrera Giraldez, *GreenComp The European sustainability competence framework*, in Y. Punie – M. Bacigalupo (a cura di), EUR 30955 EN. Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022.

⁶ M. C. Pettenati – I. de Maurissens, *Un bicchiere mezzo pieno: L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile nella formazione degli insegnanti in Italia*, «Formazione & insegnamento», XVII, 75-89 (2019).

socioculturale, che capacità riflessive e critiche rispetto alla propria pratica professionale⁷. Educare alla sostenibilità e all'interculturalità richiede, soprattutto, di possedere conoscenze e capacità che devono essere saldamente fondate su valori democratici, come: lo sviluppo personale, etico e morale dei docenti e il rafforzamento della loro capacità di fungere da modelli di una cittadinanza attiva e responsabile (Eurydice, 2017).

Questo aspetto pone in risalto la complessità dell'insegnamento e rimanda alla necessità di pianificare curriculum e percorsi di formazione, orientati a stimolare una riflessione critica attorno alle pratiche e alle competenze cognitive-emozionali degli insegnanti, ancora troppo poco collegate all'educazione alla sostenibilità e all'interculturalità⁸.

Le Università hanno dunque il compito di comprendere e individuare sia quali competenze chiave di sostenibilità e interculturalità debbano essere apprese dagli insegnanti, sia quali processi di apprendimento e pratiche di insegnamento possano favorire cambiamenti significativi nei valori, negli atteggiamenti e nelle convinzioni degli insegnanti, con lo scopo di orientare la formazione alla cultura della sostenibilità⁹.

In questa direzione, molti studi stanno cercando di rispondere alle istanze proposte dalla Commissione Europea e hanno avviato ricerche per l'individuazione delle competenze chiave che gli insegnanti di scuola secondaria hanno bisogno di acquisire per diventare promotori del cambiamento sociale in un'ottica green e sostenibile. In particolar modo, il dibattito scientifico si sta soffermando su tre principali questioni: individuare le competenze da promuovere mediante pratiche di educazione alla sostenibilità e all'interculturalità nella scuola secondaria¹⁰; individuare se e quali valori possano essere promotori di tali competenze e come possano o meno incentivare lo sviluppo delle stesse¹¹; interrogare le pratiche, le strategie di insegnamento e il ruolo assunto dall'insegnante di scuola secondaria nel favorire il processo di acquisizione delle competenze di cittadinanza globale degli alunni¹².

La sostenibilità e l'interculturalità invitano a legare forme della conoscenza a forme della convivenza e stimolano una transizione complessiva della nostra scuola dal punto di vista dei contenuti, dei metodi, dei linguaggi, delle abilità, degli atteggiamenti, dei valori. In questo senso, l'OCSE ha rintracciato un corpo di *Green Skills* meglio definite dal *Global Competence Framework*, delineando la competenza di cittadinanza globale attorno a quattro dimensioni: esaminare questioni locali e globali; comprendere e apprezzare le prospettive e le visioni del mondo degli altri; impegnarsi in interazioni aperte, appropriate ed efficaci con le altre culture; intraprendere azioni per il benessere collettivo e lo sviluppo sostenibile. Il *Global Competence Framework* sottolinea che, per sviluppare questa competenza, è indispensabile che alcuni dei temi globali, come il cambiamento climatico, la salute pubblica, le migrazioni, i conflitti internazionali, la fame, la povertà, le disuguaglianze ecc. vengano introdotti nei curricula scolastici.

Si tratta, in altre parole, di coltivare il nesso tra sfida ecologica, sfida sociale e sfida educativa, sviluppando negli insegnanti competenze relative alla sostenibilità (*Green Skills*) e su qualità trasversali e

⁷ *Ibidem*.

⁸ R. Leichenko – K. O'Brien, *Teaching climate change in the Anthropocene: An integrative approach*, «Anthropocene», XXX, 100-241 (2020).

⁹ M. Ilardo – M. Salinaro, *Le competenze green delle insegnanti della scuola secondaria: ricognizione sulle tematiche e gli approcci pedagogici in materia di sostenibilità*, «Formazione & insegnamento», XXI, 65-73 (2023).

¹⁰ G. Bianchi – U. Pisiotisò – M. Cabrera Giraldez, *GreenComp The European sustainability competence framework*, in Y. Punie – M. Bacigalupo (a cura di), EUR 30955 EN. Publications Office of the European Union, Luxembourg: 2022.

¹¹ G. Calvano, *La formazione dei docenti all'Agenda 2030 per la "nuova" Educazione Civica. Il punto di vista dei docenti neoassunti della Provincia di Bari*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», XII, 247-268 (2020).

¹² G. Alessandrini, *Nuove sfide e prospettive della formazione degli insegnanti nel contesto dell'Agenda 2030*, in P. Mulè – C. De Luca – A. M. Notti (a cura di), *Insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*, Armando, Roma, 2020, 99-112.

disposizioni della personalità, quali la capacità di collaborare e di apertura mentale al cambiamento (*Social Skills* e *Character Skills*) verso una prospettiva interculturale.

Heckman e Kautz¹³ a questo proposito individuano un legame tra competenze cognitive che fanno riferimento al ricordare, comprendere, creare collegamenti, valutare e le soft skills, determinate dall'interazione con l'ambiente socioculturale di appartenenza e che giocano un ruolo cruciale nei processi di apprendimento e nelle interazioni sociali, determinando le *Social Skills* dell'individuo. Tuttavia, queste capacità possono cambiare in maniera significativa nel corso del tempo, determinando la qualità delle *Character Skills*, ovvero la capacità di collaborare e di problem solving collegate con la creatività, la coscienziosità, l'estroversione, l'amicalità, la resilienza e la comunicabilità dell'individuo¹⁴.

In questa prospettiva si rintraccia nella *Narrative Inquiry*¹⁵ una possibilità metodologica che, partendo da un approccio narrativo e riflessivo, possa consentire nell'ambito dei Percorsi di formazione iniziale destinati ai docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, la promozione di una cultura orientata alla sostenibilità e in grado di mirare non soltanto ad una formazione di natura tecnicistica e disciplinare ma ponendo l'attenzione su come le diverse discipline possano contribuire allo sviluppo della competenza interculturale. La *Narrative Inquiry* può favorire lo sviluppo della competenza interculturale poiché avvalendosi della narrazione consente di far riflettere su dimensioni chiave di questa competenza come la possibilità di riconoscere ed approfondire questioni e situazioni caratterizzate da prospettive differenti; comprendere le molteplici visioni del mondo e che talvolta sono antinomiche; instaurare relazioni positive con chi appartiene ai più disparati e svariati background etnici, culturali e/o sociali¹⁶.

A partire da questa cornice, l'obiettivo del presente studio è illustrare una proposta progettuale volta a promuovere lo sviluppo delle *Green Skills*, *Social Skills* e *Character Skills*, che prevede l'impiego della *Narrative Inquiry* come metodologia che utilizza la narrazione per promuovere processi riflessivi e di accoglienza dell'altro, valorizzando l'identità culturale e individuale di ogni persona in una prospettiva inclusiva, sostenibile e interculturale.

3. *Narrative Inquiry per lo sviluppo della Cultura Sostenibile e Interculturale*

La *Narrative Inquiry* (o Indagine Narrativa) è considerata uno strumento potente per comprendere le esperienze delle persone e per approfondire i significati¹⁷. Clandinin¹⁸ sottolinea che le narrazioni sono intersecate nei contesti e crede che

[...] l'obiettivo dell'Indagine Narrativa non sia solo valorizzare l'esperienza degli individui, ma anche esplorare le narrazioni sociali, culturali, familiari, linguistiche e istituzionali all'interno delle quali le esperienze degli individui sono state, e sono, costituite, plasmate, espresse e messe in atto.

¹³ J. J. Heckman – T. Kautz, *Formazione e valutazione del capitale umano, l'importanza delle character skill nell'apprendimento scolastico*, Il Mulino, Bologna 2017.

¹⁴ M. Tempesta, *Educazione allo sviluppo sostenibile e formazione degli insegnanti: green skills, social skills, character skills*, «SOCIETÀ ITALIANA DI PEDAGOGIA», 863-866 (2022).

¹⁵ F. M. Connelly – D. J. Clandinin, *Indagine narrativa*. In *Handbook of complementary methods in education research*, Routledge, New York 2012.

¹⁶ L. A. Arasaratnam-Smith, *Intercultural competence: An overview*, in D. K. Deardorff, L. A. Arasaratnam-Smith, *Intercultural Competence in Higher Education. International approaches, assessment and application*, Routledge, Abingdon, 2017, 7-18.

¹⁷ F. M. Connelly – D. J. Clandinin, *Teacher education – A question of teacher knowledge*, in A. Scott - J. Freeman-Moir (a cura di), *Tomorrow's teachers: International and critical perspectives on teacher education* Canterbury, University Press, Christchurch, NZ, 2000, 89–105.

¹⁸ D. J. Clandinin, *Engaging in narrative inquiry*, Left Coast Press 2013, p. 18.

La *Narrative Inquiry*, in tal senso, se implementata nei Percorsi di formazione iniziale destinati ai docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, può offrire agli insegnanti l'opportunità di raccontare e condividere le esperienze interculturali vissute e di confrontarsi con gli altri con lo scopo di promuovere processi riflessivi, inclusivi e sostenibili aperti al dialogo e al confronto con gli altri, volte alla comprensione di prospettive determinate da svariati background etnici, culturali e/o sociali in un'ottica di valorizzazione delle esperienze altrui, caratterizzati da percezioni, idee ed emozioni¹⁹. Inoltre, attraverso la *Narrative Inquiry*, l'insegnante non viene introdotto in una realtà fatta esclusivamente di racconti o narrazioni, ma viene inserito in un contesto più ampio che va oltre quello che viene espresso e semplicemente raccontato, facilitando l'espressione e il racconto delle intuizioni e delle problematiche emerse nelle esperienze vissute e raccontate dagli insegnanti stessi.

Per collegare le esperienze di questi ultimi ai loro contesti professionali, il presente studio tiene conto delle tre prospettive sullo spazio della *Narrative Inquiry* proposte da Clandinin e Connelly²⁰. Queste sono: temporalità (collegare le esperienze passate, presenti e future), socialità (interagire con gli altri) e spazialità (i contesti che plasmano le esperienze)²¹. La *Narrative Inquiry* in questo lavoro, può guidarci verso un quadro olistico di come i futuri insegnanti abilitati agiscono in un contesto scolastico contraddistinto da aspetti interculturali, che riflettono sul loro processo di apprendimento e di sviluppo di *Green Skills, Social Skills e Character Skills*.

Concentrandosi sulla formazione universitaria degli insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado e proponendo la *Narrative Inquiry* come metodo attraverso cui gli insegnanti possono acquisire un *habitus* interculturale, si enfatizza la necessità di una trasformazione dei processi formativi tramite approcci che favoriscano la partecipazione attiva degli insegnanti e, al contempo, sollecitino un riposizionamento dei docenti per promuovere un contesto dialogico e plurale.

4. *Processi trasformativi in ottica sostenibile: la narrazione come dispositivo per esplorare le rappresentazioni degli insegnanti*

La letteratura scientifica riconosce alla narrazione numerose potenzialità trasformative, euristiche, formative e auto-formative e pertanto può rappresentare un approccio efficace alla formazione inclusiva dei futuri insegnanti²².

L'impiego della Narrazione nella formazione degli insegnanti, realizzata a partire dalle modalità operative della *Narrative Inquiry*, può favorire processi riflessivi e di accoglienza dell'altro, valorizzando l'identità culturale e individuale di ogni persona in una prospettiva inclusiva, interculturale e sostenibile.

La narrazione, intesa come pratica narrativa, è un approccio che utilizza il racconto personale o collettivo come mezzo per far riflettere sulle proprie esperienze e convinzioni. La pratica narrativa promuove un approccio riflessivo e trasformativo che consente di esplorare le rappresentazioni degli insegnanti, contribuendo a sviluppare un'educazione più inclusiva, equa e rispettosa delle diversità. Il potere della narrazione, nello specifico, risiede nelle storie di vita, le quali permettono di far comprendere molteplici aspetti dell'esperienza vissuta a partire dal punto di vista degli attori coinvolti. La narrazione,

¹⁹ H. Kayi-Aydar, *Multiple identities, negotiations, and agency across time and space: A narrative inquiry of a foreign language teacher candidate*, «Critical Inquiry in Language Studies», XII, 2015, 137-160.

²⁰ F. M. Connelly – D. J. Clandinin, *Teacher education – A question of teacher knowledge*, in A. Scott - J. Freeman-Moir (a cura di), *Tomorrow's teachers: International and critical perspectives on teacher education* Canterbury, University Press, Christchurch, NZ, 2000, 89–105.

²¹ *Ibidem*.

²² C. Giaconi – A. Caldarelli – N. Del Bianco, *L'Escluso: storie di resilienza per non vivere infelici e scontenti*, FrancoAngeli, Milano 2019; N. Del Bianco – A. Caldarelli – I. D'Angelo – M. Crescimbeni, *L'Escluso 2. Nuove storie di resilienza per non vivere infelici e scontenti*, FrancoAngeli, Milano 2019.

in tal senso, facilita: lo sviluppo dell'empatia in quanto attraverso l'ascolto delle narrazioni degli altri (studenti, colleghi, famiglie), gli insegnanti sviluppano una maggiore empatia e comprensione verso le diverse realtà sociali e culturali; la flessibilità nel cambiamento delle rappresentazioni mentali in quanto la narrazione permette di esplorare e trasformare le rappresentazioni individuali e collettive, consentendo agli insegnanti di vedere le differenze come una risorsa piuttosto che un ostacolo; la costruzione di comunità perché le pratiche narrative, in un contesto inclusivo e interculturale, possono creare uno spazio di condivisione e co-costruzione della conoscenza, che rafforza i legami all'interno della comunità scolastica.

Il valore della narrazione, dunque, può emergere nelle pratiche formative degli insegnanti, in quanto consente loro l'incontro con le narrazioni e la possibilità di ricucire le trame delle diverse esistenze, per accedere a uno spazio generativo di trasformazione di sé e della relazione educativa e didattica.

Si tratta allora di pensare e implementare strumenti che possano assumere diverse forme come autobiografie professionali, diari di riflessione, storie di casi, interviste narrative o narrazioni di esperienze didattiche. Questi strumenti possono essere implementati durante i momenti di condivisione e di ricerca da parte degli insegnanti al fine di riflettere criticamente sulle pratiche didattiche e sui contenuti disciplinari²³.

Nello specifico, la scrittura autobiografica ricopre un ruolo fondamentale nel processo di costruzione dell'identità professionale dell'insegnante, in quanto questa pratica narrativa permette anche di comprendere l'insieme di schemi di azione che l'insegnante attua nell'esercizio della propria professionalità²⁴.

Attraverso il nostro studio si è in tal senso inteso illustrare una proposta progettuale, funzionale allo sviluppo delle *Green Skills*, *Social Skills* e *Character Skills*, che prevede l'impiego della narrazione per favorire processi riflessivi e di accoglienza dell'altro, valorizzando l'identità culturale e individuale di ogni persona in una prospettiva inclusiva. Verranno di seguito illustrati gli strumenti progettati e destinati agli insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado, frequentanti i percorsi formativi di abilitazione. Questi strumenti sono stati pensati per promuovere competenze interculturali, sostenibili e riflessive dell'insegnante in formazione, che si sviluppano a partire dalla capacità di saper afferrare le opportunità di apprendimento poste dalle esperienze professionali e di vita.

4.1 *Autobiografia professionale per lo sviluppo dell'interculturalità*

Nei luoghi di contatto tra il mondo della formazione universitaria e il mondo della scuola, si sono aperte infinite strade e tante esperienze che dimostrano quanto la narrazione autobiografica dei docenti e la riflessione pedagogica, se intrecciate, producono nuove forme di conoscenza indispensabili per lo sviluppo professionale dell'insegnante²⁵. A tale scopo, si propone di seguito uno schema (Tab. 1) per la redazione dell'autobiografia professionale dell'insegnante in formazione. Attraverso le domande stimolo proposte, il docente ha l'opportunità di riflettere su dimensioni fondamentali della propria identità, in un'ottica avanguardistica che si sofferma sulla sostenibilità.

²³ M. Fiorucci, *La formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori*, «Formazione & insegnamento», XIII, 2015, 55-70.

²⁴ D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1996.

²⁵ L. Formenti, *La formazione autobiografica*, Guerini, Milano 1998.

Dimensione	Domande e Riflessioni
1. Formazione e Influenza Culturale	- Quali esperienze formative hanno arricchito la mia comprensione interculturale? - In che modo il mio background personale ha influito sulla mia visione della sostenibilità?
2. Inizio della Carriera	- Quali sfide ho affrontato nell'insegnamento in contesti interculturali e sostenibili? - Come posso promuovere un ambiente di apprendimento inclusivo e sostenibile?
3. Riflessione e Crescita Professionale	- Qual è il ruolo della riflessione critica nella mia pratica educativa? - In che modo le collaborazioni con colleghi e comunità arricchiscono la mia visione educativa?
4. Pratiche Didattiche Interculturali e Sostenibili	- Quali metodologie promuovono un'inclusione e una sostenibilità autentiche? - Come posso garantire che i materiali didattici riflettano la diversità e la sostenibilità?
5. Visione Futura e Impegno	- Qual è la mia visione per un'educazione interculturale e sostenibile? - Quali sono le mie aspirazioni come educatore interculturale e sostenibile?

Tab. 1 Schema per la redazione dell'autobiografia professionale

L'autobiografia è uno strumento che promuove la riflessione degli insegnanti sulle proprie esperienze formative e lavorative, esplorando il modo in cui le loro credenze, pratiche e atteggiamenti verso la diversità sono stati modellati²⁶. Inoltre, queste articolazioni tra ricerca narrativa ed esperienza scolastica, aprono un territorio fertile per rivitalizzare il pensiero e la prassi pedagogica e per costruire una politica dell'identità del docente fondata sul riconoscimento delle narrazioni di sé²⁷. Questo processo permette di prendere coscienza di eventuali pregiudizi e stereotipi inconsci, favorendo un approccio più consapevole e critico alle proprie pratiche. Le narrazioni autobiografiche, dunque, permettono di indagare la pratica e lo sviluppo professionale dei docenti e li orientano ad approfondire narrativamente l'educazione; a ricreare il linguaggio della pedagogia; a generare un immaginario sensibile alle scoperte, agli aspetti conosciuti e alle opacità del mondo scolastico²⁸.

4.2 Storie di casi interculturali "In the box"

L'attività "Case-study in the box" è, invece, un'esperienza narrativa progettata per insegnanti in formazione, finalizzata ad esplorare e analizzare situazioni educative complesse che coinvolgono i partecipanti con background culturali differenti. Attraverso questa attività progettata, i partecipanti

²⁶ G. Minichiello, *Autobiografia e pedagogia*, La Scuola, Brescia 2000, 13-15.

²⁷ F. M. Connelly – D. J. Clandinin, *Indagine narrativa. In Handbook of complementary methods in education research*, Routledge, New York 2012.

²⁸ B. Biddle – T. Good – Y. Goodson, *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Paidós, Barcelona 2000.

dovranno analizzare specifici casi legati ad alunni con storie e vissuti culturali differenti. Questa attività può aiutare a comprendere meglio le sfide e le opportunità dell'insegnamento in contesti multiculturali. Gli insegnanti, in particolare, attraverso il "*Case-study in the box*", avranno l'opportunità di ricostruire un *Case-study* a partire da indizi forniti in vari formati (audio, video, immagini, etc...) stimolando così la creatività, la collaborazione e la riflessione critica. Questi indizi vanno scelti e definiti in base allo studio di caso che si intende proporre agli insegnanti in formazione; in questa sede si propongono esclusivamente le aree che dovrebbero fare da sfondo nella costruzione del "*Case-study in the box*", consentendo agli insegnanti in formazione di mettere in gioco le proprie *Green Skills, Social Skills e Character Skills* (Fig. 1).

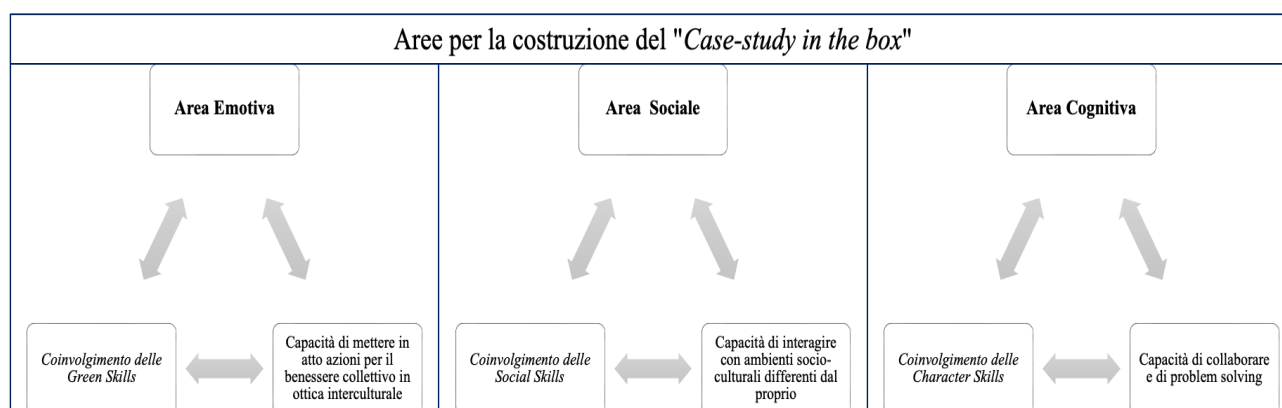


Fig. 1 – Aree per la costruzione del "Case-study in the box"

Questa attività consente la creazione di spazi di scambio, squisitamente narrativi, tra insegnanti in cui è necessario collaborare per raggiungere un obiettivo comune, condividendo storie di esperienze interculturali vissute personalmente e mettendo la propria esperienza e conoscenza a servizio del gruppo di lavoro. Il "*Case-study in the box*" favorisce la riflessione collaborativa e lo sviluppo di competenze interculturali, promuovendo il confronto anche su punti di vista differenti e contribuendo alla costruzione di una consapevolezza critica sulle proprie rappresentazioni culturali. Attraverso queste storie, gli insegnanti possono esplorare le proprie risposte educative e lavorare per migliorare la propria capacità di accoglienza e inclusione.

5. Conclusioni

La proposta progettuale presentata all'interno del contributo intende rappresentare un punto di partenza affinché nei percorsi di formazione degli insegnanti vengano introdotti nuovi approcci e modelli metodologici anche grazie a forme di apprendimento collaborativo. Sempre più, infatti, risulta utile completare il profilo professionale degli insegnanti che accanto alle tradizionali competenze di natura didattico-metodologica e socio-relazionale deve prevedere ulteriori competenze, come le cosiddette *Green Skills*, *Social Skills* e *Character Skills*, così da rendere la scuola più accogliente, inclusiva e sostenibile.

In questo senso, dunque, l'uso della narrazione può consentire, all'insegnante in formazione di: riflettere su sé stesso, esplorando le proprie rappresentazioni culturali e soffermarsi su come queste influenzano il loro approccio didattico, specialmente nei confronti degli studenti provenienti da contesti diversi; promuovere il cambiamento, riconoscendo e decostruendo stereotipi e pregiudizi culturali e

implementando una pratica educativa più equa e maggiormente consapevole; conoscere le diverse esperienze degli studenti, ascoltando le narrazioni sulle esperienze degli studenti, soprattutto quelli che potrebbero sentirsi esclusi o non rappresentati nel sistema educativo tradizionale.

Bibliografia

- Alessandrini G., *Nuove sfide e prospettive della formazione degli insegnanti nel contesto dell'Agenda 2030*, in P. Mulè, C. De Luca, A. M. Notti (a cura di), *Insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*, Armando, Roma, 2020, 99-112.
- Arasaratnam-Smith L. A., *Intercultural competence: An overview*, in D. K. Deardorff, L. A. Arasaratnam-Smith, *Intercultural Competence in Higher Education. International approaches, assessment and application*, Routledge, Abingdon, 2017, 7-18.
- Bianchi G., Pisiotisò U., Cabrera Giraldez M., *GreenComp The European sustainability competence framework*, in Y. Punie, M. Bacigalupo (a cura di), *EUR 30955 EN. Publications Office of the European Union*, Luxembourg, 2022.
- Biddle B., Good T., Goodson Y., *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Paidós, Barcelona 2000.
- Calvano G., *La formazione dei docenti all'Agenda 2030 per la "nuova" Educazione Civica. Il punto di vista dei docenti neoassunti della Provincia di Bari*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», XII, 247-268 (2020).
- Clandinin D. J., *Engaging in narrative inquiry*, Left Coast Press 2013.
- Connelly F. M., Clandinin D. J., *Indagine narrativa. In Handbook of complementary methods in education research*, Routledge, New York 2012.
- Connelly F. M., Clandinin D. J., *Teacher education – A question of teacher knowledge*, in A. Scott, J. Freeman-Moir (a cura di), *Tomorrow's teachers: International and critical perspectives on teacher education* Canterbury, University Press, Christchurch, NZ, 2000, 89–105.
- Del Bianco N., Caldarelli, C., D'Angelo I., Crescimbeni M. *L'Escluso 2. Nuove storie di resilienza per non vivere infelici e scontenti*, FrancoAngeli, Milano 2019.
- Demetrio D. *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1996.
- Dovigo F., *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'Index*, Carocci, Roma 2017.
- Fiorucci M., *La formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori*, in «Formazione & insegnamento», XIII, 2015, 55-70.
- Formenti L., *La formazione autobiografica*, Guerini, Milano 1998.
- Giaconi C., Caldarelli A., Del Bianco, N. *L'Escluso: storie di resilienza per non vivere infelici e scontenti*, FrancoAngeli, Milano 2019.
- Heckman J. J., Kautz T., *Formazione e valutazione del capitale umano, l'importanza delle character skill nell'apprendimento scolastico*, Il Mulino, Bologna 2017.
- Ilardo M., Salinaro M., *Le competenze green delle insegnanti della scuola secondaria: ricognizione sulle tematiche e gli approcci pedagogici in materia di sostenibilità*, in «Formazione & insegnamento», XXI, 65-73 (2023).
- Kayi-Aydar H., *Multiple identities, negotiations, and agency across time and space: A narrative inquiry of a foreign language teacher candidate*, in «Critical Inquiry in Language Studies», XII, 2015, 137-160.
- Lascioli A., Pasqualotto L., *Progetto individuale, vita adulta e disabilità. Prospettive e strumenti su base ICF*, Carocci, Roma 2021.
- Leichenko R., O'Brien K., *Teaching climate change in the Anthropocene: An integrative approach*, in «Anthropocene», XXX, 100-241 (2020).

Minichiello G., *Autobiografia e pedagogia*, La Scuola, Brescia 2000, 13-15.

Pettenati M. C., de Maurissens I., *Un bicchiere mezzo pieno: L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile nella formazione degli insegnanti in Italia*, in «Formazione & insegnamento», XVII, 75-89 (2019).

Tempesta M., *Educazione allo sviluppo sostenibile e formazione degli insegnanti: green skills, social skills, character skills*, in «SOCIETÀ ITALIANA DI PEDAGOGIA», 863-866 (2022).

Aurora Bulgarelli, Carla Gueli¹

L'index per l'inclusione e per le competenze interculturali degli insegnanti. Una proposta di formazione e costruzione di pratiche tra scuola e territorio

1. Le competenze interculturali degli e delle insegnanti: relazionarsi al territorio

Recentemente è stato pubblicato dal Ministero dell'Istruzione e del Merito il report *Gli alunni con cittadinanza non italiana anno scolastico 2022/2023*, contenente i dati aggiornati riguardanti la presenza di minori con cittadinanza non italiana iscritti a scuola. Ciò che emerge è una costante crescita di questa parte della popolazione, per cui nell'arco di 10 anni si è passati da 786.775 studenti e studentesse (a.s. 2012/2013) a 914.860 (a.s. 2022/2023)². L'aumento dei minori caratterizzati da background migratorio – familiare o personale – richiede che gli/le insegnanti acquisiscano competenze interculturali con il fine di costruire una realtà realmente solidale. Al di là dei dati presentati, è fondamentale sottolineare che

il prefisso *inter-* indica uno spazio relazionale e reciproco che si percorre in entrambe le direzioni. L'intercultura non dovrebbe occuparsi dell'alterità migrante, piuttosto della relazione che si sviluppa *tra* l'alterità e il 'noi' autoctono. Ogni volta che c'è una differenza, infatti, questa riguarda entrambi i poli della relazione, anzi – meglio – riguarda la relazione stessa³.

Nonostante ciò, troppo spesso nel circuito formale di istruzione accade che le azioni educative interculturali vengono adottate in situazioni di emergenza o per la realizzazione di interventi sporadici e poco strutturati. È quindi necessario ripensare le modalità attraverso cui si ritiene di abbracciare l'approccio interculturale, passando dall'essere una risposta dettata dall'esigenza di integrare velocemente gli studenti e le studentesse, al riconoscerlo come la necessità di cooperare al fine di creare una nuova *cultura della convivenza*⁴⁵. Agostino Portera nel suo *Manuale di pedagogia interculturale*⁶ definisce tre competenze che dovrebbe avere l'insegnante e che caratterizzano una visione interculturale della scuola e dell'educazione. La prima competenza riguarda il ritenere la cultura un elemento dinamico, segnalando anche che è fondamentale tenere in considerazione tutti quegli aspetti identitari e sociali che possono condizionare i percorsi educativi e di vita delle persone – come le diversità sociali, di genere e i rapporti

¹ Il presente articolo è frutto di un lavoro congiunto e sinergico delle due autrici. Al solo fine della riconoscibilità dei contributi personali, laddove richiesto, si chiarisce che sono da attribuire a Carla Gueli il Paragrafo 2 e 3 e ad Aurora Bulgarelli il paragrafo 1 e le Conclusioni.

² Ministero dell'istruzione e del merito, *Gli alunni con cittadinanza non italiana anno scolastico 2022/2023*, 2024. https://www.miur.gov.it/documents/20182/8426729/NOTIZIARIO_Stranieri_2223.pdf/d5e2aa0c-cbde-b756-646d-a5279e2b980d?version=1.0&t=1723104803484 (Consultato il 20 settembre 2024).

³ G. Burgio, *Oltre la nazione. Conflitti postcoloniali e pratiche interculturali. Il caso della diaspora tamil*, Ediesse, Roma 2014, p. 12.

⁴ M. Catarci – M. Fiorucci, *Orientamenti interculturali per la cittadinanza*, Armando Editore, Roma 2014.

⁵ A. Langer, *La scelta della convivenza*, E/O, Roma 1995.

⁶ A. Portera, *Manuale di pedagogia interculturale*, Editori Laterza, Lecce 2013.

di potere presenti nella relazione con l'altro –, non solo l'appartenenza culturale. La seconda competenza identificata consiste nella commistione di capacità critica, ascolto attivo, costruzione del dialogo con l'alterità e comprensione empatica, derivante dal riuscire a decentrarsi cognitivamente, affettivamente ed esistenzialmente⁷. Infine, l'autore segnala anche l'importanza di percepire le differenze che contraddistinguono l'altro come una ricchezza per l'individuo e le comunità.

Emerge come le competenze interculturali operino su un piano multidimensionale, che richiede l'attitudine ad essere aperti nei confronti dell'alterità e una sincera volontà di relazionarsi con il mondo. Per questa ragione tra le competenze e le capacità che l'insegnante dovrebbe acquisire, oltre a quelle già presentate, risulta di fondamentale importanza anche la predisposizione a creare reti e relazioni con il territorio e la realtà sociale in cui la scuola è inserita. Il territorio è caratterizzato dalla compresenza di molteplici istituzioni educative che operano prima, dopo e insieme alla realtà scolastica, per cui il territorio può essere definito come il luogo dell'azione e della partecipazione, ma può anche divenire contenuto didattico e, al contempo, essere un alleato per la costruzione di un sistema formativo integrato, al fine di contrastare la frantumazione delle opportunità educative e l'esclusione di parte della popolazione⁸. Annoverare anche la conoscenza territoriale e comunitaria come un requisito dell'insegnante consente di avere cura delle questioni socioculturali, potendo meglio interpretare e rispondere ai bisogni educativi specifici degli studenti e delle studentesse. I territori sono costituiti da spazi e luoghi plasmati dalle relazioni che costruiamo con gli altri, per cui «mettere gli spazi al centro dell'interculturalità significa mettere al centro le relazioni che possono svilupparsi in questi spazi»⁹. Questo passaggio è essenziale nel consentire di riflettere anche sulla costruzione identitaria individuale e collettiva, che così diviene un processo continuo¹⁰, per cui l'identità viene percepita come «tratto generativo e non definitivo (come processo per ri-conoscersi e non come prodotto di riconoscibilità)»¹¹.

Al fine di orientare le scuole e i docenti verso una progettualità educativa che possa definirsi interculturale e che tenga conto delle caratteristiche territoriali e di quelle della comunità di riferimento, *L'Index per l'inclusione* si rivela essere un utile strumento in quanto garantisce che le decisioni strategiche, culturali, e operative siano concordate con le famiglie e con la comunità. In virtù di queste sue caratteristiche è definibile come «un ottimo mediatore operativo di processi inclusivi che coinvolgono tutta la realtà scolastica»¹². L'adozione di questo strumento consente di riflettere sulle condizioni sociali e socioeconomiche che possono avere una ricaduta negativa sui percorsi educativi, cercando di individuare le interconnessioni che mantengono o alimentano tali difficoltà. L'obiettivo è quello di fornire una risposta che possa definirsi inclusiva e che coinvolga tutte le risorse della comunità. L'importanza della creazione di legami tra scuola e territorio è ben definita all'interno del volume, connettendola efficacemente alla sua dimensione inclusiva, in quanto

inclusione significa anche costruire comunità in senso più ampio: le scuole possono collaborare con altri soggetti presenti sul territorio e con le differenti comunità, al fine di accrescere le opportunità educative e la qualità delle relazioni sociali nel contesto locale¹³.

⁷ M. Fiorucci, *La formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori*, «Formazione e Insegnamento», (XIII), 1 (2015), pp. 55-69.

⁸ F. Susi, *Educare senza escludere. Studi e ricerche sulla formazione*, Armando, Roma 2012.

⁹ D. Zoletto, *Dall'interculturalità ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca*, FrancoAngeli, Milano 2012, p. 77.

¹⁰ G. Burgio, *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'interculturalità*, FrancoAngeli, Milano 2022.

¹¹ F. Bocci, *Giocare al Nido. Implicazioni psicopedagogiche, metodologico-didattiche, educativo-speciali e interculturali*, in *Una Idea di Nido. Un modello educativo-didattico integrato e inclusivo*, a cura di A.M. Favorini, FrancoAngeli, Milano 2005, p. 137.

¹² T. Booth – M. Ainscow, *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione a scuola*, Trad. It. Erickson, Gardolo 2008, p. 49.

¹³ *Ibi*, pp. 112.

2. La ricerca-formazione con l'Index come dispositivo collettivo di trasformazione sociale

Presentiamo un'esperienza legata allo sviluppo di *policies* svolta con i docenti coinvolti in un progetto di Ricerca-Formazione supportato dall'*Index per l'inclusione* che ha avuto come presupposto condiviso l'idea che il miglioramento dei contesti passa dalla condivisione di una progettualità educativa tra scuola e realtà territoriale fondata su comunicazione attiva, ascolto reciproco e partecipazione della comunità. In questa fase come docenti-ricercatori-facilitatori si è scelto lo strumento della ricerca-formazione, che consente di fare ricerca nelle scuole e con gli insegnanti ed è orientata alla formazione ma anche alla trasformazione dell'agire educativo¹⁴. Il termine *policies*, come ricorda Fabio Dovigo nell'introduzione all'edizione italiana dell'*Index for Inclusion*, fa riferimento «a una linea di condotta, a un insieme di attività di decisione volto a produrre azioni e cambiamenti, a differenza di *politics* che indica invece la militanza politica, l'appartenenza a un determinato schieramento»¹⁵. In Gran Bretagna, Paese in cui l'Index viene maturato, i processi decisionali e le relazioni che si instaurano tra dimensione scolastica e realtà territoriale si realizzano su un piano locale, per cui vi è maggiore coinvolgimento tra enti pubblici, operatori e comunità. Al contrario, in Italia la distanza tra i centri decisionali e la realtà delle singole scuole non consente un'agevole comunicazione e, dunque, un pieno sviluppo delle pratiche locali e delle culture delle scuole nei territori.

Vengono qui riportati i risultati connessi ad una fase preliminare di contatto con i docenti, a partire dall'analisi di un contesto locale ad alta densità migratoria e virtuoso dal punto di vista dell'attivazione e della motivazione del personale della scuola, una fase utile per dotare i docenti di strumenti per progettare i successivi interventi con le famiglie e con gli studenti.

Per questo, una volta definito il focus della ricerca, ovvero il miglioramento della comunicazione scuola famiglia nel periodo pandemico, si sono svolti, con la facilitazione della responsabile del progetto dott.ssa Gueli, 4 incontri di focus group Index che hanno visto coinvolte circa 15 docenti di scuola primaria e secondaria di primo grado, oltre che la dirigente. Utilizzando la struttura Index, sono stati condivisi alcuni obiettivi e il percorso da condurre per la rilevazione dei bisogni di docenti e famiglie rispetto alla gestione della comunicazione, nell'esplicitazione e nel confronto tra posizioni diverse (culture) e operando un confronto attivo tra i rispettivi bisogni e aspettative¹⁶ si è avviato un percorso formativo con le insegnanti coinvolte che è stato anche occasione per lo sviluppo professionale¹⁷.

La finalità della ricerca-formazione è stata quella di avviare la riflessione con un gruppo esperto che ha poi individuato lo strumento dell'*Index per l'inclusione* per elaborare possibili azioni e pratiche per il miglioramento della qualità dell'inclusione degli alunni provenienti da contesti migratori, a partire dall'osservazione dei punti di forza e debolezza del sistema e dell'istituto¹⁸, tenendo conto naturalmente delle analisi d'istituto pregresse, documentate attraverso Ptof e Rav¹⁹.

¹⁴ G. Asquini, *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, FrancoAngeli, Milano 2018, pp. 9.

¹⁵ F. Dovigo, *L'index per l'inclusione, una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola*, prefazione a *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione a scuola*, T. Boot – M. Ainscow, Trad. It. Erickson, Gardolo 2008, pp. 11.

¹⁶ E. Nigris, *L'evoluzione della ricerca pedagogico-didattica fra teoria e pratica. Quali i ruoli e quali i compiti di ricercatori e insegnanti nella Ricerca-Formazione?*, in *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, a cura di G. Asquini, FrancoAngeli, Milano 2018, pp. 35.

¹⁷ E. Nigris, *Un rapporto fra ricerca e innovazione: la ricerca-azione*, in *La ricerca sul campo in educazione. Gli strumenti qualitativi*, a cura di S. Mantovani, Mondadori, Milano 1998, pp. 164-196.

¹⁸ F. Bocci, *Costruire il profilo dell'insegnante inclusivo: la formazione in servizio mediata da esperienze di ricerca-azione con l'Index for Inclusion*, in *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, a cura di S. Ulivieri, PensaMultimedia, Lecce 2018, pp. 1069-1081.

¹⁹ <https://www.icartemisiagentileschi.edu.it/pagine/ptof---piano-triennale-dellofferta-formativa> (Consultato il 26 settembre 2024).

L'index per l'inclusione ha offerto a nostro avviso una preziosa occasione di confronto sulla questione interculturale, e non soltanto perché gli indicatori promuovono di per sé l'attivazione di politiche scolastiche e sottolineano l'impegno a includere tutti gli alunni della comunità, ma perché incoraggiando la riflessione e la definizione sui punti di forza e debolezza e sulle priorità, sostiene le azioni possibili, fornendo un quadro ampio di possibilità operative²⁰.

3. L'esperienza di ricerca-formazione con l'Index per l'Inclusione.

L'Istituto Comprensivo Artemisia Gentileschi è situato nel territorio del Municipio V del Comune di Roma e opera nel cuore del quartiere storico di Centocelle. Negli ultimi decenni il tessuto sociale del quartiere è divenuto uno dei poli di aggregazione delle nuove migrazioni europee ed extracomunitarie²¹. Va aggiunto che, in generale, il tessuto sociale della comunità residente nel quartiere in cui la scuola è inserita si contraddistingue per l'eterogeneità di provenienze e background culturali e religiosi, per cui è definibile multi-etnico, multi-religioso e multiculturale.

La scuola esplicita nel Ptof e nei documenti progettuali l'intento di farsi promotrice di valori interculturali, promuovendo azioni educative coerenti con i principi dell'inclusione e dell'interculturalità. Per raggiungere tali fini si dichiara interessata ad attivare risorse e a promuovere iniziative in collaborazione con il proprio territorio, anche perché la scuola si definisce nei documenti ufficiali come una piccola comunità nella quale cooperano studenti, docenti e genitori, promuovendo strategie didattiche che vedono la partecipazione attiva degli attori coinvolti attraverso numerosi progetti curriculari ed extracurriculari rivolti agli studenti, alcuni con esplicito riferimento all'accoglienza di nuovi iscritti o per l'accompagnamento per l'italiano come L2.

Sulla base di questa ricognizione iniziale del territorio e delle caratteristiche della comunità del quartiere, si è proceduto con la costituzione del gruppo INDEX di docenti per la rilevazione delle priorità riguardanti gli obiettivi condivisi rispetto al miglioramento della comunicazione interculturale scuola-famiglia. In sintesi, i punti di forza emersi dalle osservazioni preliminari e dall'incontro Index condotto con la Dirigente e con le docenti del gruppo intercultura, sono relativi all'importanza che la scuola e il corpo docenti attribuiscono alla relazione instaurata con il territorio e le realtà che lo abitano. In particolare, si fa riferimento alle connessioni maturate con associazioni, con enti finanziatori e con reti interculturali, grazie alle quali sono stati realizzati progetti educativi finalizzati all'inclusione sociale e allo scambio culturale tra alunni autoctoni e alunni caratterizzati da un background migratorio.

Durante il Focus Group Index sono però emerse anche alcune criticità, costituite dalla percezione diffusa da parte dei docenti referenti dei progetti di una eccessiva macchinosità e burocratizzazione per il reperimento dei fondi, caratterizzati da vincoli molto rigidi e contraddittori rispetto all'effettiva presenza di alunni migranti in classe. Si riporta l'esempio di un vincolo progettuale che eroga fondi soltanto se gli alunni migranti sono almeno otto per classe, riducendo così i progetti educativi fondati sulla prospettiva interculturale ad una pedagogia rivolta solo agli alunni migranti e invitando sottilmente all'accorpamento di più studenti con background migratorio nella stessa classe.

Con riferimento alle risorse interne dell'istituto, è risultata essere centrale e supportiva la presenza di un gruppo di docenti con molti anni di esperienza, affiatato e radicato nel territorio che condivide da anni

²⁰ Si vedano in particolare gli indicatori B1.6, B2.2, B2.3 in T. Booth- M. Ainscow, *Nuovo Index Per l'Inclusione*, Carocci, Roma 2014, pp. 164-177.

²¹ <https://www.icartemisiagentileschi.edu.it/pagine/ptof---piano-triennale-dellofferta-formativa> (Consultato il 26 settembre 2024).

le stesse finalità. La continuità è garantita anche dal supporto di una dirigenza e di un personale di segreteria stabile negli anni e che si mostra attento ai bisogni interculturali degli alunni. Anche la comunità del quartiere è ritenuta uno dei punti di forza dell'istituto, per il lavoro meticoloso realizzato nella gestione dei complessi passaggi procedurali che accompagnano la sostenibilità dei progetti. Infine, è stata segnalata anche una sensibilità manifesta come Collegio Docenti e Consiglio d'Istituto riguardo alla questione interculturale, così da aver reso la scuola un punto di riferimento nel territorio per le capacità organizzative.

Sono invece percepite come minacce interne le difficoltà nel reperimento di fondi a livello di istituto (come evidenziato anche nell'analisi Rav, relativamente al contributo economico fornito dalle famiglie); le difficoltà nella connessione con le famiglie provenienti da contesti migratori e in particolare la necessità di potenziare la padronanza linguistica delle mamme; è emersa la difficoltà nell'offrire supporto attraverso attività di alfabetizzazione informatica ai genitori e, infine, si è rilevata la difficoltà nel gestire i tempi e le procedure richieste dagli enti finanziatori.

Nel ruolo di amica critica²² si è contribuito a guidare la co-progettazione delle azioni concrete che la scuola avrebbe potuto mettere in atto, al fine di sviluppare la propria offerta educativa e pedagogica interculturale. Si sono progettate le seguenti azioni:

1. incontri interlocutori con il gruppo Dirigenza dell'ente erogatore per chiedere che i vincoli posti riguardo gli alunni migranti siano adeguati alle condizioni della scuola, abolendo il limite dell'accesso al supporto linguistico soltanto ad alunni provenienti da paesi terzi e abolendo il limite di otto alunni stranieri minimo per gruppo;
2. l'accesso alle parti dei progetti degli enti finanziatori che non presentano vincoli troppo stringenti;
3. lo sviluppo di un raccordo strategico per ampliare la partecipazione delle famiglie alla vita scolastica e trovare strumenti per l'accesso al fondo d'istituto;
4. supporto linguistico nella Lingua Seconda, attivabile nel momento in cui la scuola non ha la possibilità di accedere alle azioni dei progetti Fami connesse allo sviluppo linguistico.

Si è poi stabilito un cronoprogramma e sono stati individuati altri attori da coinvolgere in ciascuna delle azioni proposte, così da poter proseguire la riflessione con la scelta degli indicatori Index relativi a ciascuna area individuata, avviando il coinvolgimento di altri soggetti, per realizzare strategie di cambiamento. Questo, nell'idea di poter poi procedere con una autovalutazione del grado di inclusione, prevedendo una circolarità del percorso, e una nuova fase di analisi della situazione per poter avviare un processo di crescita e analisi potenzialmente infinito, come altre esperienze italiane di applicazione dell'Index hanno mostrato²³.

4. Conclusioni

La ricerca-formazione realizzata presso l'Istituto Comprensivo Artemisia Gentileschi, situato nel quartiere di Centocelle di Roma, è significativa in quanto mette in risalto l'importanza del legame tra realtà formative e territorio. Nella mappa delle relazioni educative la scuola come istituzione ricopre un ruolo rilevante, non solo nella interrelazione con le altre realtà, ma anche perché entra direttamente in contatto con la comunità e con tutte le pluralità identitarie che la compongono, divenendo un luogo privilegiato

²² T. Booth – M. Ainscow, *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione a scuola*, Trad. It. Erickson, Gardolo 2008, p. 127.

²³ H. Demo, *Applicare l'index per l'inclusione. Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*, Erickson, Trento 2017, p. 49.

di mediazione interculturale²⁴. Quanto emerso avvalorava l'importanza di coltivare questo legame e, attraverso la costituzione di un gruppo docenti e l'utilizzo dell'*Index per l'inclusione*, è stato possibile riflettere sugli elementi di contesto – sociali e culturali – che hanno fornito informazioni utili per impostare una progettualità orientata all'accoglienza, all'inclusione, all'intercultura e all'accessibilità di tutti e tutte. Basta pensare, ad esempio, a come i docenti hanno rilevato la necessità di attivare, in collaborazione con le realtà presenti sul territorio di Centocelle, percorsi linguistici di L2 per i genitori con background migratorio, oppure ancora alla rilevazione di aspetti critici riguardanti la realizzazione di interventi di pedagogia interculturale dietro finanziamento, in quanto riservati a classi definibili come sufficientemente multietniche, rischiando di tradursi in interventi di pedagogia per stranieri.

Quanto proposto sottolinea l'importanza di adottare strumenti, quale *L'Index per l'inclusione*, per sostenere percorsi di formazione, ma anche di riflessività, del corpo insegnante al fine di contribuire allo sviluppo e al consolidamento di competenze interculturali e inclusive e anche per il rinnovamento della collaborazione tra scuola, comunità e territorio, dato che:

La scuola non è un'isola, e tanto meno lo può essere se vuole realizzare una forte politica inclusiva. Le varie risorse del territorio vanno considerate nella loro possibile valenza educativa e formativa, anche con modalità creative rispetto al tradizionale uso didattico dell'ambiente e di varie figure tradizionalmente formative²⁵.

Bibliografia

- Asquini G., *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, FrancoAngeli, Milano 2018.
- Bocci F., *Giocare al Nido. Implicazioni psicopedagogiche, metodologico-didattiche, educativo-speciali e interculturali*, in *Una Idea di Nido. Un modello educativo-didattico integrato e inclusivo*, a cura di A.M. Favorini, FrancoAngeli, Milano 2005, pp. 116-147.
- Bocci, F., *Costruire il profilo dell'insegnante inclusivo: la formazione in servizio mediata da esperienze di ricerca-azione con l'Index for Inclusion*, in *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, a cura di S. Ulivieri, PensaMultimedia, Lecce 2018, pp. 1069-1081.
- Booth T. – Ainscow M., *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione a scuola*, Trad. It. Erickson, Gardolo 2008.
- Booth T. – Ainscow M., *Nuovo Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione a scuola*, Trad. It. Carocci, Roma 2014.
- Burgio G., *Oltre la nazione. Conflitti postcoloniali e pratiche interculturali. Il caso della diaspora tamil*, Ediesse, Roma 2014.
- Burgio G., *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*, FrancoAngeli, Milano 2022.
- Catarci M. – Fiorucci M. *Orientamenti interculturali per la cittadinanza*, Armando Editore, Roma 2014.
- Demo H., *Applicare l'index per l'inclusione. Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*, Erickson, Trento 2017.
- Dovigo F., *L'index per l'inclusione, una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola*, prefazione a *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione a scuola*, T. Booth – M. Ainscow, Trad. It. Erickson, Gardolo 2008, pp. 7-42.

²⁴ M. Fiorucci, *Pedagogia e impegno interculturale*, in *Discriminazioni tra genere e colore. Un'analisi critica per l'impegno interculturale e antirazzista*, a cura di S. Lorenzini – M. Cardellini, FrancoAngeli, Milano 2018, pp. 208-225.

²⁵ T. Booth – M. Ainscow, *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione a scuola*, Trad. It. Erickson, Gardolo 2008, pp. 78.

- Fiorucci M. (2015). *La formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori*, «Formazione e Insegnamento», XIII, 1 (2015), pp. 55-69.
- Fiorucci M., *Pedagogia e impegno interculturale*, in *Discriminazioni tra genere e colore. Un'analisi critica per l'impegno interculturale e antirazzista*, a cura di S. Lorenzini – M. Cardellini, FrancoAngeli, Milano 2018, pp. 208-225.
- Langer A., *La scelta della convivenza*. E/O, Roma 1995.
- Ministero dell'istruzione e del merito, *Gli alunni con cittadinanza non italiana anno scolastico 2022/2023*, 2024. https://www.miur.gov.it/documents/20182/8426729/NOTIZIARIO_Stranieri_2223.pdf/d5e2aa0c-cbde-b756-646d-a5279e2b980d?version=1.0&t=1723104803484 (ultima consultazione 20/09/2024)
- Nigris E., *Un rapporto fra ricerca e innovazione: la ricerca-azione*, in *La ricerca sul campo in educazione. Gli strumenti qualitativi*, a cura di S. Mantovani, Mondadori, Milano 1998, pp. 164-196.
- Nigris E., *L'evoluzione della ricerca pedagogico-didattica fra teoria e pratica. Quali i ruoli e quali i compiti di ricercatori e insegnanti nella Ricerca-Formazione?*, in *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, a cura di G. Asquini, FrancoAngeli, Milano 2018, pp. 27-41.
- Portera A., *Manuale di pedagogia interculturale*, Editori Laterza, Lecce 2013.
- Susi F., *Educare senza escludere. Studi e ricerche sulla formazione*, Armando, Roma 2012.
- Zoletto D., *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca*, FrancoAngeli, Milano 2012. www.icartemisiagentileschi.edu.it/pagine/ptof---piano-triennale-dellofferta-formativa (ultima consultazione 26/09/2024).

Giulia Roncato

L'ecocritica letteraria come mezzo per costruire una cittadinanza intra-culturale

Introduzione

Costruire una cittadinanza interculturale è una sfida prioritaria della pedagogia contemporanea. Di fronte ad una sempre più accesa rivalsa dei nazionalismi, la pedagogia ha il dovere di opporsi al concetto anacronistico di nazione, aprendosi invece all'Altro come parte del Sé. Compito arduo, che tuttavia essa può assolvere con grande forza grazie alle potenzialità intrinseche della relazione intersoggettiva su cui si basa. Quale campo può, infatti, essere più adatto a costruire un nuovo modo di essere con sé e con gli altri di quello che si occupa del rapporto tra persone e della trasmissione della cultura? Ma si osservi più da vicino il termine "interpersonale": Il prefisso latino *inter-* implica etimologicamente uno spazio vuoto tra esseri, che viene colmato dalla relazione. La pedagogia si occupa di riempire di valori e strumenti operativi tale spazio. Tuttavia, in un mondo globalizzato in cui i confini tra il *qui* e il *lì*, tra il presente e il futuro appaiono sfumati, complessi e problematici, in cui le linee rigide tra il *noi* e gli *altri* appaiono ormai superate, per quanto tenaci nell'essere proposte, la pedagogia sembra chiamata a farsi relazione non solo *inter-*, ma *intra*-soggettiva: una guida non più per occupare quegli spazi tra soggetti definiti da confini identitari fissi, ma che fluidamente attraversi quegli spazi e quegli esseri, li impregni di sé e si situi nel loro stare al mondo e nella relazione¹. La pedagogia è chiamata, in altri termini, a farsi *intra-culturale* e *situata*.

Alla luce di queste premesse, il presente contributo intende applicare il pensiero ecologico e postumano al discorso interculturale, ipotizzando che le categorie di riflessione e azione possano essere condivise nella costruzione della cittadinanza interculturale di ciascun alunno. In particolare, si propone l'ecocritica letteraria come strumento di riflessione e di azione utile nel coniugare ecologia ed intra-cultura in ambito pedagogico.

1. Per una pedagogia postumana, ecologica, intra-culturale

La complessità del mondo globalizzato spinge sempre più urgentemente a chiedersi come riflettere e agire criticamente per muoversi in una rete globale fitta e intricata. Nel campo delle scienze umane, la pedagogia in particolare sembra essere chiamata a questo compito, costituendo lo spazio di riflessione e discussione che più da vicino si occupa della relazione, fondandosi sul principio dell'intersoggettività. Tali relazioni, in un mondo in cui culture, corpi, oggetti si muovono secondo direzioni imprevedute e originano

¹ La riflessione sulla differenza tra il prefisso *inter-* e *intra-* si rifà a quanto sostiene Karen Barad nel suo fondamentale contributo *Meeting the Universe Halfway*, Duke University Press, Durham 2007: «Since individually determinate entities do not exist, measurements do not entail an interaction between separate entities; rather, determinate entities emerge from their *intra-action*. I introduce the term "intra-action" in recognition of their ontological inseparability, in contrast to the usual "interaction", which relies on a metaphysics of individualism (in particular, the prior existence of separately determinate entities)».

incontri/scontri sempre più imprevisi, stimolano una riflessione che deve necessariamente farsi sempre più ampia, tale da includere le diverse variabili che progressivamente sostanziano tali relazioni, rendendole più complesse e, nel contempo, più difficili e ricche. Come osserva Donato, «[r]ipensare il dispositivo pedagogico si pone come riflessione più ampia che tocca anche aspetti economici, politici, ecologici e sociali. Tali aspetti non possono più essere demandati ad altri spazi di discussione, ma sono chiamati direttamente in causa dalle linee del dispositivo pedagogico»².

Di fronte ad una tale, ambiziosa sfida, i principi del cosiddetto pensiero postumano, che tanto ha influenzato e continua a influenzare il pensiero contemporaneo, rappresentano il punto di partenza di una riflessione critica sui nostri tempi. Il postumano è, infatti, un invito al decentramento dell'umano, e ad un suo superamento nel senso di messa in discussione dell'antropocentrismo³. Anche il pensiero interculturale si è servito del postumanesimo, criticando le dicotomie eurocentriche, biancocratiche, androcentriche e altre che il sistema coloniale e nazionalistico occidentale hanno prodotto fino a buona parte del Novecento⁴. L'utilizzo di riflessioni postumane, accanto a quelle eco-pedagogiche, può pertanto contribuire a sviluppare riflessioni pedagogiche anche intra-culturali. Il soggetto ecologico può divenire, così, contemporaneamente cittadino intra-culturale, capace di aprirsi alla complessità e accoglierla in sé. È necessario, per questo, che il punto di partenza del lavoro sia quello evidenziato dalla filosofa Braidotti per la propria riflessione: «il punto non è sapere chi siamo, ma cosa, in ultima analisi, vogliamo diventare, in che modo rappresentare le mutazioni, i cambiamenti e le trasformazioni, piuttosto che l'Essere inteso in senso classico»⁵.

Tale riflessione si coniuga con l'osservazione di Pinto Minerva e Galelli, secondo le quali

[l]e trasformazioni che l'attuale corso dell'evoluzione culturale, scientifica e tecnologica va imprimendo al mondo dell'uomo e all'uomo stesso (al suo corpo, alla sua sensorialità, alla sua cognitività, alla sua emotività) non possono non coinvolgere profondamente la progettualità formativa, rendendo più che mai urgente una rivisitazione critica e creativa dei presupposti concettuali ed epistemologici, del suo orientamento operativo, nonché del ruolo e delle funzioni attribuiti (e attribuibili) al sapere pedagogico e alle istituzioni formative, nelle attuali società della transizione⁶.

La cosiddetta pedagogia ecologica prevede una riflessione sugli esseri quali facenti parte di un unico ecosistema, che influenzano e modificano. Basti pensare al termine Antropocene che, per quanto criticato⁷, tuttavia ha il merito di aver posto l'accento sul potenziale umano di trasformare il mondo in cui l'umanità vive, con effetti disastrosi e - in parte - irreversibili. La pedagogia interculturale si occupa, invece, delle relazioni tra esseri umani, indagando le potenzialità insite nei flussi di idee e corpi tra

² A. Donato, *Il corpo tra natura e cultura*, Franco Angeli, Milano 2023, p.72

³ Si fa qui riferimento, in particolare, al postumanesimo critico di Rosi Braidotti. Per una discussione sulle ambiguità del rapporto tra postumanesimo in generale e antropocentrismo si rimanda a A. Donato, *Il corpo tra natura e cultura*, Franco Angeli, Milano 2023, p.72 ss.

⁴ Si vedano, per esempio: F. Pinto Minerva - R. Galelli, *Pedagogia e Post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*, Carocci, Roma 2004; P. Barone - A. Ferrante - D. Sartori, *Dall'antropocentrismo al postumanesimo. Traiettorie di ricerca*, Cortina, Milano 2014; A. Ferrante, *Pedagogia e orizzonte post-umanista*, LED Edizioni Universitarie, Milano 2014; A. Ferrante - J. Orsenigo, *Dialoghi sul postumano: Pedagogia, filosofia e scienza*, Mimesis Edizioni, Milano 2017.

⁵ R. Braidotti, *In metamorfosi: Verso una teoria materialistica del divenire*, trad. it. M. Nadotti, Feltrinelli, Milano 2003, p.10

⁶ F. Pinto Minerva - R. Galelli, *Pedagogia e Post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*, Carocci, Roma 2004, p.21

⁷ Si ricorda qui, in particolare, la forte critica mossa al termine da Donna Haraway: «Mi schiero con la femminista ambientalista Eileen Crist quando attacca le implicazioni di gran parte del discorso sull'Antropocene, di cui sottolinea le tendenze manageriali, tecnocratiche, modernizzanti, innamorate del mercato e del profitto, come al solito orientate all'eccezionismo umano» in D. Haraway, *Chthulucene. Sopravvivere su un pianeta infetto*, Nero Edizioni, Roma 2023.

appartenenti a culture diverse. Le due pedagogie sono, in realtà, sorelle: l'appartenenza a culture diverse all'interno di uno stesso pianeta non è che lo specchio culturale di una realtà più ampia, ecologicamente complessa, dello stare al mondo umano come parte di un sistema fatto di esseri diversi, anche non-umani. In altri termini, è possibile riconoscere alle due pedagogie un fine comune: modificare paradigmi di pensiero e comportamento consolidati, legati ad un principio di confine rigido e identitario, in favore di un paradigma dedito all'apertura e all'inclusione. Entrambe, inoltre, investono profondamente il concetto di responsabilità, auspicando un impegno del singolo nei confronti del più ampio sistema in cui egli si trova ad operare. Non pare, del resto, possibile sviluppare una responsabilità inclusiva e aperta all'Altro, senza che questo concetto di 'alterità' diventi totalmente aperto, libero da confini imposti dall'esterno, e consideri il diverso in chiave ampia e impreveduta rispetto al tradizionale modo di pensare⁸.

Per arrivare ad elaborare una sintesi tra pedagogia ecologica e interculturale, e quindi alla definizione di un'ecologia intra-culturale, è necessario riconoscere che il superamento dei vari centrismi che hanno nutrito il nostro pensare e stare al mondo è premessa condivisa dalle pedagogie interculturale, ecologica e postumana.

Come ha osservato Donato, del resto,

La storia del progresso e della ragione eurocentrica ("Storia 1"), è costantemente posta in tensione con una molteplicità di storie indigene e di popoli colonizzati ("Storia 2"). [...]. L'obiettivo della comparazione con altre società non è quello di «spiegare il mondo di altri», ma «di moltiplicare il nostro» (Viveiros de Castro, 2019b, p. 132), soprattutto nella riconciliazione della dicotomia di natura-cultura, strumento utile per agire la transizione ecologica⁹.

Ma come conciliare queste tre riflessioni e proporre una sintesi operativa?

2. *L'ecocritica per una pedagogia intra-culturale*

La letteratura rappresenta uno strumento privilegiato per stimolare la riflessione e la costruzione di nuovi paradigmi di pensiero. In ottica intra-culturale, la letteratura postcoloniale offre numerosi esempi di testi in grado di scardinare un pensiero dualista ed eurocentrico¹⁰. Tuttavia, proprio in virtù della stretta relazione evidenziata tra pedagogia ecologica e interculturale, la letteratura interpretata ecologicamente possiede un vantaggio ulteriore nello sviluppo di un approccio aperto e inclusivo all'Altro.

Cosa si intende con *ecocritica*? Una risposta piuttosto semplice la fornisce Glotfelty, affermando che "ecocriticism is the study of the relationship between literature and the physical environment"¹¹; e, ancora, "[e]cocriticism takes as its subject the interconnections between nature and culture, specifically the cultural artifacts of language and literature"¹². Oggetto del presente contributo non è la relazione tra

⁸ Di converso, anche il concetto di 'identità' è complesso: come ben afferma Regni, «l'identità, oltre ad essere aperta, dovrebbe essere dinamica, e quindi multipla e ricca di sfaccettature» (R. Regni, *Le avventure dell'educazione. Per una pedagogia interculturale delle civiltà*, Studium edizioni, Roma 2021, p.81).

⁹ A. Donato, *Between nature and culture: For a pedagogical ontological turn in pedagogy*, in «Formazione & Insegnamento», 20(2), 2022, p. 228.

¹⁰ Una guida fondamentale è rappresentata da S. Albertazzi, *La letteratura postcoloniale. Dall'Impero alla World Literature*, Carocci, Roma 2013.

¹¹ C. Glotfelty, in K. Hiltner, (a cura di), *Ecocriticism. The essential reader*, Routledge, New York 2015, p. 122

¹² *Ibi*, p. 123.

letteratura e ambiente fisico¹³, ma la complessità ecosistemica che emerge da alcune opere letterarie, in cui già si osserva una tensione, risolta in favore della complessità della compresenza e co-dipendenza tra l'umano e il non umano, tra il Sé e l'Altro. In tal senso, la letteratura insiste non tanto sul superamento dell'antropocentrismo a favore della vittoria di un altro "centrismo", ma sulla coesistenza complessa di componente antropica e non, in una dimensione ecologica ed ecosistemica di cui l'antropico sia solo una parte.

L'ecocritica cerca, insomma, nel testo letterario quel che prima non veniva ricercato, né considerato, in quanto estraneo al tradizionale modo di pensare dualista. Una pedagogia che si serve, invece, di un approccio ecocritico alla letteratura appare in grado di aprire all'imprevisto lo sguardo e il corpo del soggetto implicato nella relazione pedagogica.

3. *Pedagogia intra-culturale come pedagogia dell'impensato*

Per una "pedagogia dell'impensato"¹⁴, occorre tenere in considerazione un altro aspetto fondamentale: la situazionalità dei soggetti implicati. L'ecocritica letteraria compie proprio questa operazione: mediante un punto di vista inedito sul testo, il soggetto può interiorizzare e applicare al mondo una prospettiva inedita anche nel mondo in cui si trova a vivere¹⁵. Premesse per interiorizzare tale approccio sono le stesse di un particolare tipo di ecocritica: il *material ecocriticism*, tra i cui concetti basilari si trova esattamente la situazionalità.

Essere 'situati' significa avere piena consapevolezza della nostra contingenza, dal momento che ogni essere umano situa il proprio stare ed essere nel mondo in uno spazio-tempo preciso. Del resto, «[l']individuo in sé non esiste, è sempre in relazione ed è sempre situato (significati condivisi, orizzonti di significato, comunità di memoria)»¹⁶. La situazionalità implica che il soggetto percepisca questo limite, ma ne esperisca anche mentalmente e fisicamente il significato. Per esempio, in un contesto intra-culturale, il soggetto sperimenta la propria contingenza nel momento dell'incontro con l'Altro, e i suoi movimenti corporei e la disposizione mentale sono dettate da quel contesto. L'obiettivo di tutte le pedagogie che si propongono qui intrecciate (interculturale, ecologica, postumana) è quello di lavorare sulla situazionalità per insegnare a leggere criticamente ogni contesto. Situarsi ha, del resto, anche una valenza politica: significa non rimanere distaccati, scendere a terra, cercare il contatto in grado di stimolare un incontro e un intreccio. Nella situazionalità, il sé e l'altro si fondono in modo continuamente nuovi, ma sempre aperti reciprocamente.

Una lettura ecocritica dei testi letterari prevede di riconoscere in essi, di volta in volta, le diverse situazionalità in atto, e nel contempo farle proprie per sperimentarle nel mondo. La narrativa di montagna¹⁷ ha, ad esempio, il potenziale di evidenziare l'intreccio tra elementi diversi, ponendo l'essere

¹³ A tal proposito, Buell propone di focalizzare l'attenzione «on the recuperation of natural objects and the relation between outer and inner landscapes as primary objects» (L. Buell, *The Environmental Imagination*, cit., p.88).

¹⁴ L'aggettivo è ormai utilizzato ampiamente nel campo della pedagogia contemporanea; nondimeno, esso stabilisce specificamente anche un ponte con la prospettiva intra-culturale ed ecologica attraverso il titolo del saggio di F. Jullien, *Vivere di paesaggio, o l'impensato della ragione*, Milano-Udine, Mimesis Edizioni, 2017

¹⁵ Thomashow, tra i più influenti teorizzatori della nozione di 'soggetto ecologico', ha potuto osservare negli anni come l'esposizione dei suoi studenti ai luoghi montani li abbia spesso indotti ad una riflessione profonda tale da creare una nuova consapevolezza di sé (M.Thomashow, *Ecological Identity. Becoming a Reflective Environmentalist*, MIT Press, Cambridge MA 1996, p.15). Si ipotizza, nel presente contributo, che l'esposizione alla narrativa di montagna, condotta secondo la metodologia indicata, possa ottenere gli stessi effetti. Cfr. anche S.Iovino, *Utili strumenti per pensare l'impensabile. Le environmental humanities e i racconti della crisi ecologica*, in «Culture Sostenibilità», 2017, pp.10-22.

¹⁶ R.Regni, *Le avventure dell'educazione*, cit. p.73.

¹⁷ L'espressione "narrativa di montagna", così come il corrispettivo "letteratura di montagna", non corrisponde ad una categoria del canone letterario affermata e riconosciuta. Si tratta, piuttosto, di un insieme di testi che condividono un intreccio

umano in posizione minoritaria all'interno di un contesto complesso e intrecciato. I personaggi sono situati all'interno di tale contesto, a cui sono chiamati a rispondere tenendo conto del proprio corpo, del corpo altrui, sia esso umano, animale o vegetale, e a intessere di volta in volta un rapporto rispettoso e aperto. Allo stesso modo, nel rapporto reale tra il Sé e l'Altro, la pedagogia ha il compito di chiamare il soggetto a sentirsi parte del contesto in cui di volta in volta agisce, di saperlo leggere mantenendo la propria mente e il proprio corpo aperto al nuovo, di inoltrarsi nell'impensato senza paura, accogliendone le potenzialità conoscitive.

Entra qui in gioco il fertile concetto di *spacetime-mattering* come lo ha elaborato Karen Barad: secondo la studiosa americana, le dimensioni dello spazio e del tempo sono strettamente legate alla materia di cui siamo composti e in cui ci troviamo ad operare¹⁸. In altri termini, il concetto di *spacetime-mattering* permette di evidenziare il nesso indissolubile tra il particolare contesto spazio-temporale e il nostro essere corpo situato in quello stesso. L'incontro con l'altro diviene un'occasione per sentirsi parte di quel contesto, in cui due elementi che la tradizione ha separato esperiscono invece lo stesso contesto. Rimane chiaro il fatto che i punti di partenza siano diversi, e che le specificità dell'uno e dell'altro restino preservate. Ma tali aspetti non sono più sentiti come separati e rigidamente definiti, in quanto il loro incontro permette una riformulazione continua legata allo spazio, al tempo e alla matericità di quel momento. Siamo corpi che si incontrano, portatori di visioni che hanno certo a che vedere con la tradizione culturale in cui siamo stati a lungo situati, ma che possono formulare nuove possibilità di fertile intreccio. Tale approccio, adottato dal *material ecocriticism* per leggere i testi letterari in chiave ecologica, è tuttavia auspicabile anche per la costruzione di una situazionalità intra-culturale nel mondo.

Come già parzialmente evidenziato, la lettura di alcuni passi letterari in cui tali aspetti vengano messi in luce permetterebbe così una interiorizzazione del concetto baradiano in funzione di possibilità inedite nel reale.

Il concetto di situazionalità non è del resto nuovo alla pedagogia. Wessels, Bakker, Wals e Lengkeek se ne sono occupati in un fondamentale contributo del 2022, proponendo di ripensare la pedagogia alla luce del concetto di 'entanglement': di fronte alle sfide complesse che la società odierna ci pone davanti, essi hanno ritenuto che lo studente debba ripartire dalla sua situazionalità, accogliere il suo essere di volta in volta formato dalle circostanze e saper rispondere ad esse in modo aperto e inclusivo¹⁹. L'incontro con l'alterità diviene così una dinamica formativa ogni volta nuova, in cui i soggetti implicati entrano in contatto di corpi e menti e restano aperti alle possibilità inedite che tale incontro, meglio intreccio, può comportare.

4. *L'ecocritica intra-culturale. Proposta di lavoro*

Vediamo ora, con un esempio specifico, come l'ecocritica materiale possa aiutare a sviluppare e interiorizzare il concetto di situazionalità e, quindi, a costruire una pedagogia intra-culturale.

Il caso di studio qui presentato è il romanzo di Federica Manzon, *Il bosco del confine*, edito nel 2020 da Aboca Edizioni²⁰. Il testo, suddiviso in cinque capitoli, è ambientato dal 1979 al 2015 nella Bosnia-

complesso con il sistema montano, il quale non rappresenta soltanto il *setting* della trama, ma un ecosistema narrativo complesso, in cui i soggetti umani attuano una continua negoziazione agentiva con quelli non umani. Nondimeno, si segnala l'utilizzo della categoria di "letteratura alpina" in F. Musgnug, *Speculazioni ecologiche: impegno e retrotopia nel romanzo italiano contemporaneo*, in «Narrativa», (43) 2021, pp. 207-218.

¹⁸ K. Barad, *Meeting the Universe Halfway*, cit., p.178 ss.

¹⁹ K.R. Wessels et al, *Rethinking pedagogy in the face of complex societal challenges: helpful perspectives for teaching the entangled students*, in «Pedagogy, Culture and Society», 32(3), 2022.

²⁰ Il romanzo rappresenta il primo testo della collana "Il bosco degli scrittori" della casa editrice Aboca, in cui autori e autrici vengono invitati a confrontarsi con la figura dell'albero e a renderla centrale nella propria narrazione.

Erzegovina, ex Jugoslavia, di cui ripercorre la storia attraverso un elemento centrale: il bosco di abeti che ricopre il Trebević, la montagna che sovrasta Sarajevo. Attraverso il soggetto 'bosco', l'autrice affronta il tema della separazione tra i popoli, italiani e jugoslavi prima, poi tra jugoslavi stessi. Il bosco assume infatti il ruolo di materia intrecciata, fusione di opposti, cancellando le linee che dovrebbero rigidamente separare il *qui* dal *là*. Così, il padre della protagonista, esperto camminatore e convinto pacifista, evidenzia come l'intreccio complesso degli alberi nel bosco, e di tutti gli altri elementi che vi si trovino dentro o che lo attraversino, annulli la possibilità del concetto di proprietà: «Nel bosco non puoi dire questo albero è mio e quello invece è tuo, continuava mio padre, non puoi nemmeno controllare le persone che lo attraversano» (12); e ancora: «Gli alberi da una parte ti sembrano forse diversi da quelli che stanno dall'altra? E le foglie? E gli uccelli sui rami? E i camminatori del bosco di là sembrano forse differenti da quelli di qua?» (15).

Sono qui in gioco due aspetti: il primo, di natura fenomenologica, implica una commistione eco-materica tra le parti; il secondo, di natura pedagogica, permette di definire la relazione intersoggettiva tra padre e figlia come complessa dinamica di educazione intra-culturale ed ecologica. Quel che viene evocato come intreccio sono aspetti materici del bosco, dove l'essere umano entra in un'elencazione come ultimo elemento. Inoltre, il rapporto pedagogico si fonda non sulla trasmissione di concetti privati del contesto, ma come pratica situata data dalla commistione di aspetti cognitivi ed empirico-sensoriali:

«Se c'è una cosa che mio padre mi ha insegnato ad amare sono le notti all'aperto, quando la temperatura si fa cristallina e i rumori degli esseri umani tacciono dando spazio a quelli più lievi della natura o delle cose. Così ora, mentre ce ne stiamo con la schiena premuta contro le mura del cimitero ebraico e la neve continua a scendere e scendere, riesco a sentire una grondaia che sgocciola, un abete che all'improvviso si scrolla la neve dai rami, il richiamo malaugurante della civetta» (79).

L'educazione che la protagonista ha ricevuto dal padre si esplica nell'ascolto profondo, che è insieme l'abilità di risposta, la *response-ability*²¹ all'altro da sé. L'atto dell'ascoltare e del camminare si intrecciano essi stessi, entrambi parte di un procedere che viene assimilato «a un errare, perdersi quasi subito nel sottobosco seguendo la traccia di un animale» (18). Nel bosco non esistono linee precise, di conseguenza ogni elemento materico è visto come poroso²², e il confine un'astrazione irreali: «Un confine non è niente, è un bordo, è un punto in cui si incontrano due tessuti, è un punto in cui la trama è esposta e si fa più sottile» (19). Alla porosità delle linee si associa il concetto della deviazione, il fastidio per le rotte prefissate, il gusto per l'imprevisto e, quindi, per l'impensato: «Lui, cultore di digressioni e sconfinamenti, coltiva il gusto della deviazione» (39).

Tali aspetti vengono confermati dal capitolo conclusivo del romanzo, intitolato "Sarajevo, Federazione di Bosnia e Erzegovina 2015", che pare un rovesciamento dell'utopia pacifista del padre della protagonista, per affermare invece il realismo storico. Il bosco diviene, infatti, l'esatto contrario di quanto il padre affermava agli inizi: la protagonista, tornata sui luoghi della guerra dopo anni, ha il seguente dialogo con Edin, la sua guida turistica: «Ma questa è la montagna di Sarajevo». «No, non ci veniamo più. Non è come una volta. Lo senti?», che subito commenta: «Non so se [egli, *ndr*] alluda alla completa assenza di rumori del bosco, come un luogo disabitato a morte, oppure se intenda l'aura di dismissione di un'epoca, che si sente camminando sul tratto della pista che ci è concesso percorrere sorvegliati: un'atmosfera accentuata dalla nebbia e dal cielo fradicio, il cemento puntellato da graffiti stile

²¹ D. Haraway, (2016), *Chthulucene. Sopravvivere su un pianeta infetto*, Nero Edizioni, Roma 2023. Il concetto è ripreso anche da K. Barad, *Meeting the Universe Halfway*, Duke University Press, Durham 2007.

²² Per la nozione di "porosità" della materia, cfr. S. Iovino, *Paesaggio civile. Storie di ambiente, cultura e resistenza*, Il Saggiatore, Milano 2022.

Muro di Berlino» (154-155). Il bosco, nella nuova configurazione della città di Sarajevo dopo la fine del conflitto jugoslavo²³, è diventato il bosco del confine. Tuttavia, l'istinto della protagonista, cresciuto attraverso le camminate nei boschi con il padre, resta quello alla mescolanza: «Distesa sul prato del Trebević, sotto questo benefico sole estivo, lascio andare ogni resistenza e il tempo, tutti i tempi passati e presenti, si mescolano» (158). Così anche il romanzo si chiude con una camminata nel bosco, che riflette nella materia vegetale quel che dovrebbe realizzarsi matericamente tra gli umani.

Come si osserva, l'intero romanzo, dall'inizio alla fine, insiste sulla fluidità delle linee e sull'assurdità del concepirle come rigide. I passi proposti, letti in termini ecocritici, risultano altrettanto fertili in chiave intra-culturale: il bosco può, infatti, essere letto come materia che sostanzia uno spazio ibrido, situato, che emerge ogni volta in cui si dà un incontro. Perché questo incontro non diventi scontro, ma intreccio, l'insistenza sui concetti di situazionalità e porosità delle linee permette di sviluppare un modo nuovo di leggere la letteratura e, di conseguenza, di interiorizzare questa nuova disposizione. Leggere testi in chiave ecocritica diviene, così, anche pratica di lettura in chiave intra-culturale.

Una potenziale critica a questo approccio potrebbe essere la seguente: com'è possibile che l'intreccio preservi e faccia riconoscere le specificità dei due elementi implicati? In altre parole: non si corre forse il rischio di una ibridazione che cancelli le specificità? Si può rispondere partendo da assunti ecologici: il bosco è esso stesso un ecosistema, complesso perché caratterizzato dalla presenza di moltissimi elementi, ognuno diverso dall'altro eppure uguale. Se, infatti, si osserva un albero di un bosco, esso pare simile a tutti gli altri; se lo si osserva più da vicino, esso pare diverso da tutti gli altri. Eppure, questa specificità non determina un'opposizione, quanto una specificazione all'interno di uno stesso gruppo, una caratteristica unica entro un intreccio collettivo. Anche in prospettiva intra-culturale, è così possibile leggere la presenza contingente di più persone in un contesto come un intreccio di somiglianze e diversità. Queste ultime, tuttavia, non si pongono in maniera oppositiva, ma come specificità individuali che formulano l'intreccio e in esso si fondono senza cancellarsi. Se un bosco fosse fatto di una materia uguale in ogni sua parte, perderebbe la sua stessa identità; se, tuttavia, al bosco viene riconosciuta una composizione eterogenea grazie alla quale esso costruisce il suo intreccio di somiglianze, ecco, lì si può leggere tutta la potenza innovativa di una situazionalità intrecciata.

5. *Riflessioni conclusive*

Se è vero che il mondo globalizzato produce incontri e intrecci sempre più complessi, allo stesso modo la riflessione ontologico-epistemologica deve calarsi sempre più in questa dimensione, intrecciandosi e costruendo nuovi fertili ponti tra approcci e discipline. Solo in tal senso la riflessione potrà rispondere alle sfide del nostro tempo. La commistione tra pedagogia ecologica e pedagogia interculturale, alla luce del pensiero postumano, può rappresentare un fertile modello di ibridazione, capace di dischiudere possibilità inedite in ambito pedagogico e didattico. Lo strumento della letteratura, facendo leva sulle potenzialità immaginifiche e creative degli alunni, può sviluppare un paradigma di pensiero e di comportamento aperto, inclusivo, situato e attento all'Altro. La complessità del nostro mondo prevede che l'intercultura si trasformi in *intra-cultura*, e che ogni elemento dell'ecosistema, sia esso umano o non umano, trovi una collocazione all'interno del nostro orizzonte di senso. Ecologicamente ed intraculturalmente, la pedagogia deve chiamare i soggetti a farsi corpi in azione, parte dei contesti in cui operano, cercando possibilità inedite di intrecci.

²³Sarajevo, in seguito all'indipendenza della Bosnia, divenne teatro di un lunghissimo assedio, durato dal 5 aprile 1992 al 29 febbraio 1996, nel quadro dei conflitti che sconvolsero l'ex Jugoslavia negli anni Novanta. La storia dell'ampio conflitto jugoslavo entra prepotentemente anche nell'ultimo romanzo dell'autrice, *Alma*, vincitore del Premio Campiello 2024.

Bibliografia

- Barad K., *Meeting the Universe Halfway*, Duke University Press, Durham 2007.
- Barone P. - Ferrante A. - Sartori D., *Dall'antropocentrismo al postumanesimo. Traiettorie di ricerca*, Cortina, Milano 2014.
- Buell L., *The Environmental Imagination. Thoreau, Nature Writing, and the Formation of American Culture*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge USA / London UK 1995.
- Donato A., *Between nature and culture: For a pedagogical ontological turn in pedagogy*, in «Formazione & Insegnamento», 20(2), 227–237 (2022).
- Donato A., *Il corpo tra natura e cultura*, Franco Angeli, Milano 2023.
- Ferrante A., *Pedagogia e orizzonte post-umanista*, LED Edizioni Universitarie, Milano 2014.
- Ferrante A., Orsenigo J., *Dialoghi sul postumano : Pedagogia, filosofia e scienza*. Mimesis Edizioni, Milano 2017.
- Haraway D., *Chthulucene. Sopravvivere su un pianeta infetto*, Nero Edizioni, Roma 2023 (2016).
- Hiltner K. (ed.by), *Ecocriticism. The essential reader*, Routledge, New York 2015.
- Iovino, S. *Utili strumenti per pensare l'impensabile. Le environmental humanities e i racconti della crisi ecologica*, in «Culture Sostenibilità», 10-22 (2017).
- Iovino S., Oppermann S. (a cura di), *Material ecocriticism*, Indiana University Press, Bloomington 2014.
- Iovino, S., *Paesaggio civile. Storie di ambiente, cultura e resistenza*, Il Saggiatore, Milano 2022.
- Juelskjær M., *Mattering pedagogy in precarious times of (un)learning*, in «Matter: Journal of New Materialist Research», 52-79 (2020).
- Jullien, F., *Vivere di paesaggio, o l'impensato della ragione*, Milano-Udine, Mimesis Edizioni, 2017.
- Florian Mussgnug, «Speculazioni ecologiche: impegno e retrotopia nel romanzo italiano contemporaneo», *Narrativa*, 43 | 2021, 207-218.
- Pinto Minerva F., Galelli R., *Pedagogia e Post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*, Carocci, Roma 2004.
- Regni R., *Le avventure dell'educazione. Per una pedagogia interculturale delle civiltà*, Studium edizioni, Roma 2021.
- Thomashow, M., *Ecological Identity. Becoming a Reflective Environmentalist*, MIT Press, Cambridge MA 1996.
- Wessels K.R., Bakker C., Wals A.E.J., Lengkeek G., *Rethinking pedagogy in the face of complex societal challenges: helpful perspectives for teaching the entangled students*, in «Pedagogy, Culture and Society», 32(3), 2002, 759-776.

Giorgia Ruzzante

Dirigenti scolastici e intercultura: quale ruolo?

1. Introduzione

Che cos'è la scuola interculturale? Come può la scuola non essere, per sua stessa natura, interculturale? La scuola pubblica deve infatti garantire a tutti gli studenti la possibilità di accedere all'istruzione, in un'ottica di equità e quindi prendendo in considerazione le condizioni di partenza di ciascuno, come afferma la nostra Costituzione. Il diritto all'educazione è un diritto umano, che deve essere riconosciuto come tale¹.

Multiculturalismo e interculturalismo sono due termini che rimandano a realtà e a categorie molto diverse tra loro: la prima indica infatti semplicemente la compresenza di più culture nello stesso territorio, mentre intercultura indica una relazione ed un dialogo attivo tra di esse, che si influenzano reciprocamente, attraverso l'opportunità di incontro².

La scuola interculturale è un modello educativo che non solo riconosce, ma valorizza e promuove le diversità culturali, linguistiche e sociali, che da problema e ostacolo ai processi di insegnamento-apprendimento divengono risorsa per l'educazione e la didattica. Essa si basa sul principio che le differenze non siano un ostacolo, ma una risorsa preziosa per l'apprendimento e la crescita di tutti³. In un contesto interculturale, gli studenti imparano a convivere e a interagire con persone di culture diverse, sviluppando competenze sociali come l'empatia e la capacità di collaborare con tutti. L'obiettivo finale è quello di formare cittadini globali che sappiano apprezzare e rispettare la diversità, promuovendo così l'educazione civica⁴. La composizione eterogenea delle classi si ritrova nella complessità del mondo attuale, riflettendo nel microcosmo delle classi il macrocosmo della società.

I dati più recenti sugli alunni stranieri nelle scuole italiane⁵, relativi all'anno scolastico 2022/2023, mostrano che gli studenti con cittadinanza non italiana rappresentano il 11,20% del totale, con un numero complessivo di 914.860 alunni. Questa cifra segna un incremento del 4,9% rispetto all'anno precedente.

¹ G. Matucci, *Dall'inclusione all'universalizzazione. Itinerari di sviluppo della Scuola nella Costituzione*, In G. Matucci, *Diritto all'istruzione e inclusione scolastica. La scuola «aperta a tutti» alla prova della crisi economica*, Franco Angeli, Milano, 2019, pp. 33-61.

² S. Bodo, M.R. Cifarelli (a cura di), *Quando la cultura fa la differenza: patrimonio, arti e media nella società multiculturale*, Meltemi, Roma, 2006.

³ H. Demo, *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*, Erickson, Trento 2015.

⁴ B. Gross, *Educare per una società equa: l'educazione civica nella prospettiva della pedagogia interculturale e della cittadinanza*, «Pedagogia oggi», 19(2), 71-78, 2021..

⁵ <https://www.integrazionemigranti.gov.it/it-it/Ricerca-news/Dettaglio-news/id/3923/MIM-nelle-scuole-italiane-914860-alunni-stranieri-piu-dell11-del-totale>

<https://www.invalsiopen.it/alunni-stranieri-in-italia-dati-ministero-istruzione/>

<https://www.miur.gov.it/-/scuola-disponibili-i-dati-sulle-studentesse-e-gli-studenti-con-cittadinanza-non-italiana-relativi-all-anno-scolastico-2019-2020-nel-65-4-dei-casi-si-t>

La maggior parte di questi studenti risiede nelle regioni settentrionali (65,2%), con la Lombardia che ospita un quarto del totale.

Le seconde generazioni, ovvero studenti nati in Italia ma con genitori stranieri, rappresentano il 65,4% degli alunni stranieri. I principali Paesi di provenienza sono Romania, Albania e Marocco, che insieme costituiscono oltre il 40% degli studenti stranieri.

Gli alunni di cittadinanza non italiana oggi spesso sono figli di seconda generazione, nascono e crescono in Italia e frequentano tutti i gradi del nostro sistema educativo: ne consegue che la multiculturalità è molto presente a partire dai servizi 0-6 anni⁶. Le nuove generazioni sembrano più capaci di vivere con naturalezza all'interno e all'esterno delle mura scolastiche la dimensione interculturale.

Il tema dell'intercultura richiama temi centrali nel dibattito educativo quali, ad esempio, la segregazione formativa e la dispersione scolastica. Gli alunni provenienti dal contesto migratorio scelgono maggiormente le scuole tecnico-professionali e i centri di formazione professionale regionali: per questo è necessario ripensare l'orientamento in uscita dalla scuola secondaria di primo grado per tali alunni⁷. La dispersione scolastica è l'insieme delle bocciature, degli abbandoni e del mancato conseguimento del titolo di studio. Nonostante l'aumento delle seconde generazioni, gli studenti stranieri tendono ad avere un ritardo scolastico maggiore rispetto ai loro compagni italiani, con il 26,4% degli alunni stranieri che accumula ritardi, specialmente nella scuola secondaria di secondo grado, dove il divario raggiunge il 48%.

La scolarizzazione è più bassa tra gli studenti stranieri di età 17-18 anni, con un tasso del 74,8% rispetto all'81,6% degli italiani, evidenziando un problema di abbandono scolastico, specialmente tra i ragazzi.

Olivencia et al. riconoscono che l'educazione interculturale può prevenire l'abbandono e la dispersione scolastica degli alunni stranieri: a tal fine "si devono realizzare progetti pedagogici interculturali con continuità nel sistema educativo, basati su principi che denunciano le ingiustizie e le disuguaglianze sociali, promuovendo pratiche e azioni riflessive e critiche, trasformando la scuola in uno spazio più democratico e partecipativo"⁸.

La scuola multiculturale deve riflettere sulle pratiche organizzative e didattiche che mette in atto, in modo da saper rispondere con professionalità alle nuove sfide emergenti da una società dove le migrazioni e gli spostamenti costituiscono un elemento strutturale.

L'educazione interculturale viene riconosciuta pertanto come una necessità universale, per tutti, non limitata soltanto agli alunni provenienti da contesti migratori. Questa è inoltre basata sulla giustizia sociale che orienta principi, valori e pratiche⁹. Un concetto importante in tal senso è quello di giustizia sociale, che si riferisce al principio secondo cui tutte le persone dovrebbero avere uguali diritti, opportunità e accesso alle risorse fondamentali, indipendentemente da fattori come il loro status socio-economico, genere, etnia, religione o altre caratteristiche personali.

Questo assunto implica la riduzione delle disuguaglianze economiche e sociali, la protezione dei diritti umani, nonché la promozione di un ambiente in cui ciascuno possa partecipare pienamente alla vita della società senza discriminazioni o esclusione. La giustizia sociale riguarda anche la redistribuzione equa delle risorse e il contrasto alle ingiustizie strutturali che perpetuano povertà e disuguaglianze, al fine di creare una società più equa.

⁶ T. Giovanazzi, *Dinamiche interculturali nei contesti educativi 0-6. Per una società inclusiva e sostenibile*. «Lifelong Lifewide Learning», 21(44), 34-43, 2024.

⁷ P. Bonizzoni, M. Romito, C. Cavallo, *L'orientamento nella scuola secondaria di primo grado: una concausa della segregazione etnica nella scuola secondaria di secondo grado?*, «Educazione interculturale», 12(2), 199-217, 2014.

⁸ J.J. L. Olivencia, I. Mac Fadden, E.L. Meneses, *L'educazione interculturale come motivazione e pratica per prevenire l'abbandono e la dispersione scolastica negli alunni immigrati*, «Civitas educationis. Education, Politics, and Culture», 6(2), 133-146, 2018, p.133.

⁹ P. Shannon-Baker, *A multicultural education praxis: Integrating past and present, living theories, and practice*, «International Journal of Multicultural Education», 20(1), 48-66, 2018.

Il ruolo dei dirigenti scolastici nell'ambito dell'intercultura è cruciale per promuovere un'educazione inclusiva capace di valorizzare le differenze culturali. La leadership del dirigente, infatti, può fungere da catalizzatore per il cambiamento educativo¹⁰, rendendo le scuole capaci di coltivare una cultura dell'innovazione, ad esempio attraverso l'introduzione di nuove pratiche didattiche inclusive.

La dimensione dell'educazione interculturale si è caratterizzata per misure di carattere emergenziale che le singole scuole hanno sviluppato e strutturato negli anni al fine di rispondere ad una richiesta proveniente dalla complessità dei contesti scolastici reali: attualmente è necessario che le esperienze positive vengano messe a sistema anche grazie alla sapiente guida del dirigente scolastico. L'intercultura deve uscire dalla fase emergenziale ed entrare in quella strutturale, dato che il pluralismo e l'eterogeneità sono una caratteristica strutturale della scuola italiana, la "norma".

La scuola come comunità educante multiculturale¹¹ deve essere capace di promuovere il noi. È un modello che risponde bene alle esigenze della scuola multiculturale, in quanto attiva l'inclusione di tutti i membri della comunità scolastica. Non si può parlare di "loro" e "noi", la scuola deve garantire equità al proprio interno: Buber¹², ad esempio, con la parola "Io-Tu" ricorda l'importanza fondamentale della relazione in educazione. Milan¹³ sottolinea quanto sia importante educare all'intercultura in un tempo che definisce abitata da "muri", siano essi barriere fisiche o psicologiche, dove l'altro abita accanto a noi ma è come se non esistesse.

2. Il contesto normativo

La promozione dell'equità e dell'inclusione è una priorità in molti sistemi educativi europei. I dirigenti scolastici sono responsabili di implementare politiche e pratiche che mirano a garantire l'accesso equo all'istruzione per tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro origini socio-economiche o culturali.

I documenti legislativi costituiscono delle cornici di riferimento dotate di significato normativo e pedagogico, ma devono essere realmente conosciuti e rielaborati all'interno di pratiche didattiche condivise nei collegi docenti, con un ruolo importante giocato proprio dal dirigente scolastico. Le discipline, i processi di insegnamento-apprendimento, i curricoli, tutto deve essere rivisto e filtrato attraverso la lente dell'intercultura, prestando attenzione a questo elemento del contesto scolastico italiano che da emergenziale è diventato strutturale. Ciò richiede un passaggio e un cambiamento all'interno della scuola, attraverso il monitoraggio delle pratiche didattiche ed organizzative attuate sia da singole istituzioni scolastiche sia da reti di scuole, al fine di sintetizzare delle buone pratiche¹⁴ con ciò che ha funzionato in contesti simili e che potrebbe risultare utile da implementare altrove.

Il Rapporto Unesco, *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione*¹⁵ afferma che dinanzi ad un mondo "ricco di società multiculturali e multietniche", l'educazione è chiamata a "promuovere la cittadinanza interculturale". Uno dei punti-chiave del rapporto è relativo alla centralità di un'educazione inclusiva di qualità, capace di garantire pari opportunità a tutte le persone senza discriminazioni. È il sistema scolastico e non lo studente che deve saper rispondere alle differenze di provenienza degli studenti.

¹⁰ A.P. Hargreaves, D.L. Shirley (a cura di), *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Corwin Press, 2009.

¹¹ T. Sergiovanni, *Costruire comunità nelle scuole*, LAS, Roma 2000; T. Sergiovanni, *Dirigere la scuola, comunità che apprende*, LAS, Roma 2002; S. Nieto S., *The Light in Their Eyes: Creating Multicultural Learning Communities*, Teachers College Press, 2009.

¹² M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Milano 1991.

¹³ G. Milan, *A tu per tu con il mondo. Educarci al viaggiare interculturale nel tempo dei muri*, Pensa MultiMedia, Lecce 2020.

¹⁴ D. Ianes, A. Canevaro, *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*, Erickson, Trento 2015.

¹⁵ Unesco, *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione*, 2021.

Il Rapporto dell'Unesco sottolinea che l'educazione è una leva fondamentale per affrontare le sfide globali. Ci troviamo di fronte a società nelle quali l'eterogeneità costituisce la norma e non l'eccezione, e in cui dobbiamo essere capaci di coglierne le potenzialità anziché rinchiudere in contesti separati e in situazioni segreganti gli alunni che provengono da altri orizzonti culturali. La pandemia da covid-19 ha ulteriormente peggiorato le condizioni di alunne ed alunni stranieri, che più spesso sono in condizioni di disagio socio-economico e con minore accesso alle risorse digitali.

L'OCSE promuove politiche educative e sociali che incoraggiano l'integrazione e la coesione sociale in contesti multiculturali. Il documento *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge* dell'OCSE¹⁶ si concentra sull'inclusione di studenti con background migratorio o appartenenti a minoranze etniche e culturali, con l'obiettivo di garantire pari opportunità educative e una piena partecipazione sociale. Gli alunni provenienti da contesti culturali diversi devono avere le stesse opportunità educative degli studenti autoctoni, riducendo le disuguaglianze nel sistema educativo, attraverso un accesso equo all'istruzione.

Gli Orientamenti interculturali¹⁷ rappresentano un documento fondamentale di riferimento per promuovere l'inclusione e la valorizzazione della diversità culturale all'interno delle scuole, al fine di garantire a tutti un'istruzione equa, inclusiva e di qualità. Come affermano gli Orientamenti, gli alunni provenienti da contesti migratori "necessitano ancora di specifiche azioni di sostegno per una piena attuazione dei propri diritti socio-educativi".

L'inclusione degli alunni con background migratorio va facilitata garantendo pari opportunità formative. L'apprendimento della lingua italiana è un fattore fondamentale di inclusione, ma è importante che vengano altresì valorizzate la lingua e la cultura di origine delle famiglie di provenienza degli studenti. La scuola deve essere capace di promuovere un dialogo interculturale, dove la diversità diventa occasione di valorizzazione in classe.

Un aspetto innovativo degli Orientamenti Interculturali 2022 è la proposta di meccanismi di monitoraggio e valutazione delle politiche interculturali adottate dalle scuole, al fine di assicurare che le pratiche inclusive siano effettivamente applicate e abbiano un impatto positivo sugli studenti.

Gli Orientamenti riconoscono l'importanza delle reti territoriali tra scuole, enti locali, associazioni e organizzazioni della società civile, per favorire la cooperazione e lo scambio di buone pratiche in tema di inclusione e intercultura.

Questi, inoltre, rappresentano un passo importante verso la costruzione di una scuola inclusiva, capace di rispondere alle esigenze di una società sempre più multiculturale. Promuovendo il dialogo, l'inclusione e la valorizzazione della diversità, essi mirano a formare cittadini consapevoli e rispettosi delle differenze, in grado di contribuire a una società più equa e solidale.

Un altro aspetto importante della scuola interculturale è l'accoglienza degli alunni NAI, (neoarrivati), con l'attenzione a promuovere cura educativa per il benessere dello studente: ciò richiede la disponibilità della scuola e dei docenti a non soffermarsi soltanto sull'aspetto linguistico, certamente importante ma che non esaurisce i bisogni formativi della persona.

3. Il dirigente scolastico per e nella scuola interculturale

¹⁶ OECD, *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*, OECD Publishing, 2010.

¹⁷ Ministero dell'Istruzione, *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, 2022.

La leadership educativa¹⁸ è un concetto centrale nel miglioramento e nello sviluppo delle istituzioni scolastiche e dei risultati degli studenti. Si riferisce alle pratiche, alle competenze e agli approcci utilizzati dai leader scolastici (come dirigenti scolastici, coordinatori didattici e responsabili di dipartimenti) per guidare e sostenere gli insegnanti, coinvolgere gli studenti e promuovere un ambiente di apprendimento positivo e produttivo¹⁹.

Il costrutto di leadership educativa si è evoluto significativamente, passando da un approccio centrato sulla gestione amministrativa a uno più olistico e integrato, che riconosce l'importanza del dirigente come leader pedagogico, agente di cambiamento e promotore di un ambiente inclusivo e sostenibile. Questa evoluzione riflette le crescenti sfide e le nuove opportunità nell'educazione contemporanea.

Il dirigente come *educational changer*²⁰ è una figura leader all'interno dell'istituzione scolastica, che è chiamato a guidare l'istituzione scolastica verso una trasformazione significativa, attuando innovazioni che portano a cambiamenti rilevanti nel panorama educativo. Introduce nuove politiche educative ed implementa curricula e pratiche didattiche inclusive, permettendo agli studenti di apprendere in modo più flessibile ed efficiente; promuove inoltre l'equità e l'inclusione²¹, concentrandosi sulla riduzione delle disparità nell'istruzione, assicurando che gli studenti maggiormente in difficoltà abbiano accesso a un'istruzione di qualità e al supporto necessario.

Un dirigente come innovatore nell'educazione promuove la creatività e il pensiero critico tra studenti ed educatori, incoraggiando le scuole ad adattarsi e sperimentare nuove metodologie didattiche, coltivando quindi una cultura dell'innovazione.

I dirigenti scolastici svolgono un ruolo fondamentale nella promozione della scuola interculturale. Il dirigente come leader educativo ha il compito di condurre l'intera comunità scolastica verso l'obiettivo di far conseguire il successo formativo a tutti gli studenti, attraverso l'adozione di culture, politiche e pratiche inclusive e la promozione di valori inclusivi diffusi all'interno della comunità scolastica²². L'azione dirigenziale deve essere improntata a garantire l'equità²³ e il rispetto e la valorizzazione delle differenze individuali²⁴.

Ainscow e Sandill²⁵ sottolineano come la leadership è un elemento cruciale per garantire valori inclusivi nel sistema educativo, e uno degli elementi-chiave che emerge dalle ricerche di Kugelmass e Ainscow²⁶ è la qualità delle relazioni che si costruiscono all'interno della scuola.

Il dirigente deve attivare delle azioni concrete a supporto dell'inclusione degli alunni di cittadinanza non italiana, quali corsi di italiano L2, supporto allo studio e la valorizzazione della cultura di appartenenza e la progettazione di corsi di formazione sull'intercultura per i docenti, anche in collaborazione con le reti di scuole per l'intercultura. Il dirigente come *educational changer* si concentra sullo sviluppo professionale

¹⁸ P.M. Senge, *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*, Random House Business, 2006.

T. Romano, R. Serpieri, *La leadership educativa nel sistema scolastico italiano: tra istituzioni e competenze*, «Swiss Journal of Educational Research», 28(S), 77-102, 2006.

¹⁹ E. Ghedin, *Felici di conoscere. Insegnamento inclusivo e apprendimento positivo a scuola*, Liguori Editore, Napoli 2017.

²⁰ A.P. Hargreaves, D.L. Shirley, D. L. (Eds.), *The fourth way: The inspiring future for educational change*, op.cit.

²¹ G.F. Dettori, B. Letteri, *Inclusione e leadership: il ruolo del dirigente scolastico nella promozione della valorizzazione delle differenze*, «IUL Research», 3(5), 87-102, 2022.

²² T. Booth, M. Ainscow, *Nuovo Index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci, Roma 2014.

²³ L. Benadusi, O. Giancola, *Equità e merito nella scuola: teorie, indagini empiriche, politiche*, Franco Angeli, Milano 2021

²⁴ G. Ruzzante, M. Montanari, *Un curriculum scolastico senza barriere: la prospettiva inclusiva dell'Universal Design for Learning*, «Educational reflective practices», n.2 special issue, 70-80, 2021.

²⁵ M. Ainscow, A. Sandill, *Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership*, «International Journal of Inclusive Education», 14(4), 401-416, 2010.

²⁶ J. Kugelmass, M. Ainscow, *Leadership for inclusion: a comparison of international practices*, «Journal of research in special educational needs», 4(3), 133-141, 2004.

dei docenti²⁷, dando priorità alla formazione continua e offrendo opportunità di apprendimento, tutoraggio e risorse per migliorare le competenze didattiche. Deve garantire la formazione dei docenti per una scuola sempre più eterogenea e multiculturale, sviluppando nei docenti competenze multiculturali e didattiche capaci di rispondere alla sfida dell'eterogeneità: la didattica interculturale è infatti una delle competenze-chiave da sviluppare nei docenti. La formazione interculturale²⁸ deve riguardare tutto il personale scolastico, dal dirigente agli insegnanti al personale non docente, per garantire prassi organizzative e didattiche di qualità, dove la differenza venga valorizzata come risorsa e si assuma la capacità di stare dentro la complessità che il confronto con culture altre comporta, al fine di saperla governare.

La finalità dell'istituzione scolastica è infatti quella di permettere il conseguimento del successo formativo di tutti gli studenti, accompagnando ciascuno allo sviluppo delle potenzialità individuali. Theoharis e Scanlan²⁹, due studiosi nel campo della leadership educativa, esplorano un profilo di leader votato alla promozione dell'equità e della giustizia sociale nella scuola. La leadership rivolta alla giustizia sociale persegue il miglioramento dei risultati scolastici di tutti gli studenti, in particolare di quelli più in difficoltà, il miglioramento degli ambienti di apprendimento, le competenze degli insegnanti e la loro cultura inclusiva. Theoharis e Scanlan offrono un quadro per comprendere come i dirigenti scolastici possono guidare le loro scuole verso una maggiore equità e inclusione, affrontando le sfide esistenti e implementando strategie efficaci per il cambiamento. Entrambi i ricercatori sottolineano l'importanza di una leadership scolastica che non solo gestisca efficacemente le operazioni quotidiane della scuola, ma che si impegni attivamente per promuovere l'equità e l'inclusione. I dirigenti scolastici devono essere proattivi nel combattere le disuguaglianze e promuovere ambienti di apprendimento inclusivi, impegnandosi a garantire equità. La formazione continua degli insegnanti è fondamentale per implementare pratiche educative eque. Il coinvolgimento di tutte le parti interessate, inclusi insegnanti, famiglie e comunità, è essenziale per il successo delle iniziative di giustizia sociale.

Theoharis³⁰ sottolinea l'importanza di una leadership scolastica che promuova l'equità e combatta le disuguaglianze. Egli sostiene che i dirigenti scolastici devono impegnarsi attivamente per creare ambienti di apprendimento inclusivi e supportare tutti gli studenti, indipendentemente dalla loro origine socio-economica, razziale o culturale. Ha esplorato le sfide che i leader scolastici affrontano nel promuovere l'equità, come la resistenza al cambiamento e le pressioni istituzionali, identificando le barriere sistemiche e culturali che impediscono l'attuazione di pratiche di equità nelle scuole. La leadership scolastica deve adottare un approccio attivo per promuovere l'equità. Questo significa non solo affrontare le barriere esistenti che impediscono l'accesso e il successo di alcuni gruppi di studenti, ma anche creare politiche e pratiche che garantiscano a tutti le stesse opportunità educative.

Scanlan³¹ afferma che i dirigenti scolastici devono essere proattivi nel combattere le disuguaglianze e promuovere ambienti di apprendimento inclusivi.

Sulla base di tali riflessioni, quali sono le azioni concrete che può svolgere il dirigente scolastico per promuovere una scuola interculturale equa ed inclusiva?

²⁷ M. Sibilio, P. Aiello, *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*, EdiSES, Napoli 2018.

²⁸ G. Bufalino, G. D'Aprile, *Formazione interculturale degli insegnanti e leadership educativa*, «Annali della facoltà di Scienze della formazione Università degli studi di Catania», 18, 2019, pp-31-48.

²⁹ G. Theoharis, M.K. Scanlan (Eds.), *Leadership for increasingly diverse schools*, Routledge, New York 2015

³⁰ G. Theoharis, *The School Leaders Our Children Deserve: Seven Keys to Equity, Social Justice, and School Reform*. Teachers College Press 2009

³¹ M. Scanlan, *Leadership for Culturally and Linguistically Responsive Schools*, Routledge, 2014.

Dal punto di vista organizzativo, è importante la distribuzione degli alunni nelle diverse classi e nei diversi plessi, per evitare il fenomeno del *white flight*³², ossia le scuole che accolgono prevalentemente bambini di cittadinanza non italiana.

Un aspetto fondamentale è la costruzione di un protocollo per l'accoglienza, anche costruito nella rete di scuole per l'intercultura. Gli obiettivi che ha il protocollo sono facilitare l'ingresso degli studenti di cittadinanza non italiana e delle loro famiglie nella comunità scolastica e promuovere il successo scolastico attraverso la predisposizione di percorsi didattici personalizzati, favorendo l'inclusione culturale e sociale. Durante l'iscrizione, la segreteria raccoglie informazioni di base sullo studente e la famiglia, come età, provenienza e livello scolastico precedente, livello di conoscenza della lingua italiana. Viene quindi scelta la classe dove l'alunno verrà inserito, e si provvede ad attivare corsi di alfabetizzazione in italiano L2. La documentazione delle buone prassi consente ai docenti di trovare dei riferimenti per il proprio lavoro concreto, con materiali e sussidi che sono stati utilizzati e validati dai colleghi. Il plurilinguismo è importante che venga considerato dai docenti come una risorsa da valorizzare, sia in famiglia sia all'interno della comunità scolastica. Importante è inoltre la rete con il territorio per la costruzione della città educante. Un altro snodo fondamentale è il rapporto con le famiglie di altre culture³³, fondamentale per la promozione di un ambiente di apprendimento in cui tutti sono coinvolti e co-educanti³⁴. Le reti di scuole per l'intercultura sono gruppi di istituzioni scolastiche che collaborano per promuovere l'inclusione, il dialogo interculturale e la valorizzazione della diversità nelle comunità educative, con l'obiettivo di creare ambienti scolastici favoriscano l'inclusione degli studenti provenienti da contesti migratori. Le reti hanno lo scopo di garantire un'educazione equa per tutti gli studenti, indipendentemente dalla loro origine culturale o linguistica. Inoltre, promuovono lo sviluppo del dialogo interculturale e la condivisione di buone pratiche, attraverso il coinvolgimento della comunità. Esempi di attività svolte dalle reti di scuole per l'intercultura sono corsi di formazione per insegnanti; progetti educativi e laboratori sull'intercultura; supporto linguistico; creazione di materiali didattici multilingue. In Italia sono ad esempio presenti la Rete delle scuole polo per l'intercultura; il Progetto FAMI³⁵ (Fondo Asilo Migrazione e Integrazione) che supporta scuole e comunità per l'inclusione di studenti stranieri; la Rete Nazionale delle Scuole Inclusive.

In conclusione, la scuola interculturale costruisce qualità da tutti i punti di vista, sia didattico che organizzativo, per garantire il conseguimento del successo formativo, promuovendo una scuola inclusiva per tutti gli studenti. Moliterni&Covelli affermano che “una scuola inclusiva è frutto della sensibilità e dell'impegno inclusivo di ciascun operatore scolastico e in primis del dirigente scolastico”³⁶.

Bibliografia

Ainscow M., Sandill A., *Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership*, «International Journal of Inclusive Education», 14(4), 401–416, 2010.

³² C. Pacchi, C. Ranci (a cura di), *White flight a Milano: La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*, FrancoAngeli, Milano 2017.

³³ R. Deluigi, *Collective creativity between school and family. How migration backgrounds resonate between complex environments and communitarian times*, «Educazione Interculturale», 22(2), 65–75, 2024.

³⁴ P. Milani, *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, Carocci, Roma 2018.

³⁵ R. Biagioli, M.G. Proli, M. Baldini (a cura di), *Scuola e contesti multiculturali. Esperienze dei dirigenti scolastici e tecnici al Master FAMI dell'Università di Firenze*, Edizioni ETS, Firenze 2023.

³⁶ P. Moliterni, A. Covelli, *Il ruolo del dirigente scolastico per la qualità dell'inclusione scolastica: la percezione degli insegnanti*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 8(1), 237-259, 2020, p.238.

- Benadusi L., Giancola O., *Equità e merito nella scuola: teorie, indagini empiriche, politiche*, Franco Angeli, Milano 2021
- Biagioli R., Proli M.G., Baldini M. (a cura di), *Scuola e contesti multiculturali. Esperienze dei dirigenti scolastici e tecnici al Master FAMI dell'Università di Firenze*, Edizioni ETS, Firenze 2023.
- Bodo S., Cifarelli M.R. (a cura di), *Quando la cultura fa la differenza: patrimonio, arti e media nella società multiculturale*, Meltemi, Roma 2006.
- Bonizzoni P., Romito M., Cavallo C., *L'orientamento nella scuola secondaria di primo grado: una concausa della segregazione etnica nella scuola secondaria di secondo grado?*, «Educazione interculturale», 12(2), 199-217, 2014.
- Booth T., Ainscow M., *Nuovo Index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci, Roma 2014
- Buber M., *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo Milano 1991
- Bufalino G., D'Aprile G., *Formazione interculturale degli insegnanti e leadership educativa*. «Annali della facoltà di Scienze della formazione Università degli studi di Catania», 18, pp-31-48, 2019.
- Deluigi R., *Collective creativity between school and family. How migration backgrounds resonate between complex environments and communitarian times*, «Educazione Interculturale», 22(2), 65-75, 2024.
- Demo H., *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*, Erickson, Trento 2015
- Dettori G.F., Letteri B., *Inclusione e leadership: il ruolo del dirigente scolastico nella promozione della valorizzazione delle differenze*, «IUL Research», 3(5), 87-102, 2022.
- Ghedin E., *Felici di conoscere. Insegnamento inclusivo e apprendimento positivo a scuola*, Liguori Editore, Napoli 2017.
- Giovanazzi, T., *Dinamiche interculturali nei contesti educativi 0-6. Per una società inclusiva e sostenibile*, «Lifelong Lifewide Learning», 21(44), 34-43, 2024
- Gross B., *Educare per una società equa: l'educazione civica nella prospettiva della pedagogia interculturale e della cittadinanza*, «Pedagogia oggi», 19(2), 71-78, 2021.
- Hargreaves A. P., Shirley D. L. (a cura di), *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Corwin Press 2009.
- Ianes D., Canevaro A., *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica: 20 realizzazioni efficaci*, Erickson, Trento 2015.
- Kugelmass J., Ainscow M., *Leadership for inclusion: a comparison of international practices*, «Journal of research in special educational needs», 4(3), 133-141, 2004.
- Matucci G., *Dall'inclusione all'universalizzazione. Itinerari di sviluppo della Scuola nella Costituzione*, In Matucci G., *Diritto all'istruzione e inclusione scolastica. La scuola «aperta a tutti» alla prova della crisi economica*. (pp. 33-61), Franco Angeli, Milano 2019
- Milan G., *A tu per tu con il mondo. Educarsi al viaggiare interculturale nel tempo dei muri*. Pensa MultiMedia, Lecce 2020
- Milani P., *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, Carocci, Roma 2018
- Ministero dell'Istruzione, *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, 2022
- Moliterni P., Covelli A., *Il ruolo del dirigente scolastico per la qualità dell'inclusione scolastica: la percezione degli insegnanti*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 8(1), 237-259, 2020.
- Nieto S., *The Light in Their Eyes: Creating Multicultural Learning Communities*. Teachers College Press, 2009.
- OECD, *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*, OECD Publishing, 2010.

- Olivencia J. J. L., Mac Fadden I., Meneses E. L., *L'educazione interculturale come motivazione e pratica per prevenire l'abbandono e la dispersione scolastica negli alunni immigrati*, «Civitas educationis. Education, Politics, and Culture», 6(2), 2018.
- Pacchi C., Ranci C. (a cura di), *White flight a Milano: La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*, FrancoAngeli, Milano 2017
- Paletta A., *Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento: una ricerca nella provincia di Trento*, «Ricercazione», vol.7, n.1, 93-110, 2015.
- Radd S. I., Generett G. G., GoodenM. A., Theoharis G., *Five practices for equity-focused school leadership*, ASCD, 2021.
- Romano T., Serpieri R., *La leadership educativa nel sistema scolastico italiano: tra istituzioni e competenze*, «Swiss Journal of Educational Research», 28(S), 77-102, 2006.
- Ruzzante G., Montanari M., *Un curriculum scolastico senza barriere: la prospettiva inclusiva dell'Universal Design for Learning*, «Educational reflective practices», n.2 special issue, 70-80, 2021.
- Scanlan, M., *Leadership for Culturally and Linguistically Responsive Schools*. Routledge, 2014
- Senge P.M., *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*, Random House Business, 2006.
- Sergiovanni T., *Dirigere la scuola, comunità che apprende.*, LAS, Roma 2002.
- Sergiovanni T., *Costruire comunità nelle scuole*, LAS, Roma 2000
- Serpieri R., *Senza leadership: un discorso democratico per la scuola. 1. Discorsi e contesti della leadership educativa*, FrancoAngeli, Milano 2008
- Sibilio M., Aiello P., *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*, EdiSES, Napoli 2018
- Shannon-Baker P., *A multicultural education praxis: Integrating past and present, living theories, and practice*, «International Journal of Multicultural Education», 20(1), 48-66, 2018.
- Theoharis G., Scanlan M. K. (a cura di), *Leadership for increasingly diverse schools*, Routledge, New York 2015
- Theoharis G., *The School Leaders Our Children Deserve: Seven Keys to Equity, Social Justice, and School Reform*. Teachers College Press, 2009.
- UNESCO, *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*, 2015
- UNESCO, *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione*, 2021
- Xodo C., *Dirigente scolastico: oltre la leadership, la deontologia*, «Studium Educationis», (3), 51-72, 2011.

Sitografia

- <https://www.integrazionemigranti.gov.it/it-it/Ricerca-news/Dettaglio-news/id/3923/MIM-nelle-scuole-italiane-914860-alunni-stranieri-piu-dell11-del-totale> (data di ultima consultazione: 01/10/2024)
- <https://www.invalsiopen.it/alunni-stranieri-in-italia-dati-ministero-istruzione/> (data di ultima consultazione: 01/10/2024)
- <https://www.miur.gov.it/-/scuola-disponibili-i-dati-sulle-studentesse-e-gli-studenti-con-cittadinanza-non-italiana-relativi-all-anno-scolastico-2019-2020-nel-65-4-dei-casi-si-t> (data di ultima consultazione: 01/10/2024)

Sommario

Abstracts	5
Alessio Annino <i>La scuola nell'era globale: sviluppare e coltivare le competenze interculturali per una formazione continua dei docenti</i>	12
Helga Ballardini, Anna Serbati, Paola Venuti <i>Gli insegnanti nella quotidianità della scuola multiculturale. Cosa è cambiato?</i>	20
Zoran Lapov <i>Pedagogia interculturalmente responsiva per potenziare l'inclusività e la qualità del sistema scuola</i>	32
Chiara Carletti <i>Strategie e pratiche per promuovere una cittadinanza interculturale e planetaria: un'indagine esplorativa sul ruolo della formazione iniziale e continua degli insegnanti</i>	41
Rosaria Capobianco <i>Promuovere percorsi riflessivi di responsabilità interculturale durante la formazione iniziale dei docenti</i>	55
Alessandra La Marca <i>Il Profilo del Docente Universitario in prospettiva Interculturale</i>	66
Roberto Orazi, Alessio Moriconi <i>Il ruolo della pedagogia interculturale nella visione globalizzata: nuove competenze e strumenti per l'educazione inclusiva</i>	77
Leonarda Longo, Dorotea Rita Di Carlo <i>Narrative Inquiry: una proposta progettuale per lo sviluppo delle competenze interculturali nei futuri insegnanti di Scuola Secondaria</i>	87
Aurora Bulgarelli, Carla Gueli <i>L'index per l'inclusione e per le competenze interculturali degli insegnanti. Una proposta di formazione e costruzione di pratiche tra scuola e territorio</i>	97
Giulia Roncato <i>L'ecocritica letteraria come mezzo per costruire una cittadinanza intra-culturale</i>	104
Giorgia Ruzzante <i>Dirigenti scolastici e intercultura: quale ruolo?</i>	112

