

# La formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori

## Intercultural training of teachers and educators

---

Massimiliano Fiorucci  
Università degli Studi Roma Tre  
massimiliano.fiorucci@uniroma3.it

### ABSTRACT

After drawing an updated overview of the presence of immigrants in the Italian society and of non-national students in the school system, the contribution focuses on the issue of intercultural training of teachers and educators with particular reference to continuing education. The contribution, therefore, describes some of the main intercultural strategies for teachers training.

Dopo aver tracciato un quadro aggiornato sulla presenza dei migranti nella società e degli allievi con cittadinanza non italiana nella scuola, il contributo si sofferma sulla questione della formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori con particolare riferimento alla formazione continua. Il contributo affronta, quindi, la questione dei contenuti e delle metodologie di formazione da privilegiare.

### KEYWORDS

Intercultural education, Continuing education, Teachers, Intercultural skills, Education methodologies.

Educazione interculturale, Formazione continua, Insegnanti, Competenze interculturali, Metodologie formative.

## Introduzione<sup>1</sup>

I processi di globalizzazione in atto e la configurazione in senso multiculturale delle odierne società interrogano profondamente i sistemi educativi e formativi che devono oggi mirare alla formazione dei cittadini del mondo. In circa quindici anni il numero di studenti con cittadinanza non italiana si è più che decuplicato, passando da 59.389 unità (a.s. 1996-97) a 786.630 (a.s. 2012-13) con un'incidenza percentuale di bambini e ragazzi di cittadinanza estera nella scuola italiana che ha raggiunto l'8,8% (MIUR-ISMU, 2014; MIUR, 2012). "Se si tiene conto che i Paesi di provenienza sono circa 200, è facile intuire la complessità del fenomeno soprattutto quando si tratta di sviluppare iniziative volte al sostegno dell'integrazione di alunni stranieri" (MIUR, 2012, p. 2).

Il carattere di espansione di tale fenomeno è facilmente visibile se si osserva la distribuzione degli studenti stranieri nei diversi livelli scolastici: il 20,9% frequenta la scuola dell'infanzia, il 35,1% frequenta la scuola primaria, il 21,7% quella secondaria di I grado e il 22,3% la scuola secondaria di II grado. "L'aumento progressivo delle iscrizioni degli alunni con cittadinanza non italiana si registra in tutti gli ordini e gradi scolastici [...], portando a raggiungere nel 2012/13 l'incidenza complessiva dell'8,8% che si articola come segue: 9,8% nella scuola primaria e nella scuola dell'infanzia, 9,6% nella secondaria di primo grado e 6,6% nella secondaria di secondo grado. La scuola primaria accoglie il maggior numero di iscritti con cittadinanza non italiana (276.129 alunni), seguita per la prima volta dalle scuole secondarie di secondo grado (175.120 studenti), dalle secondarie di primo grado (170.792 alunni) e dalle scuole dell'infanzia (164.589 alunni)" (MIUR-ISMU, 2014, p. 14-15).

La situazione in linea di principio non sembra comportare particolari problemi, ma sul piano pratico la questione è decisamente più complessa. Gli insegnanti, infatti, lamentano comprensibilmente di non possedere le competenze e gli strumenti idonei a fronteggiare i "problemi" che vengono a determinarsi con l'ingresso dei bambini stranieri nelle classi anche se il patrimonio di esperienze e di buone pratiche accumulatosi negli anni in diverse aree del Paese potrebbe rappresentare – se conosciuto e valorizzato – una straordinaria risorsa formativa.

Già nel 1995 Francesco Susi aveva dato voce alle difficoltà incontrate dagli insegnanti "gli insegnanti sentono il peso di una situazione che li costringe a rispondere *da soli* ai problemi posti dalla presenza di allievi stranieri. Sono consapevoli del fatto che il loro impegno e la loro disponibilità personale sono fattori importanti, ma non sufficienti" (Susi, 1995: 114). Essi, in sostanza, chiedevano e continuano a chiedere strumenti per una formazione adeguata, mirata e a misura dei loro bisogni.

Gli insegnanti debbono, tuttavia, far propria l'idea che l'educazione interculturale non è una eccezione, o una appendice che essi debbono aggiungere alla loro azione educativa e didattica. Su questo principio debbono poi innestarsi tutta una serie di conoscenze e di competenze di carattere generale e specialistico.

1 Il presente contributo, oltre a proporre riflessioni inedite e originali, riprende, rielabora, integra e aggiorna parti di contributi già pubblicati dall'autore in altri saggi o volumi pubblicati dalle case editrici Armando e Franco Angeli. Si ringraziano, in questa sede, gli editori citati per aver concesso di utilizzare seppure in forma nuova, aggiornata e riveduta parti di testi già editi.

È importante, dunque, che gli insegnanti riflettano sugli atteggiamenti e sulle rappresentazioni che essi stessi assumono nei confronti dei bambini stranieri e che intraprendano su se stessi una profonda opera di revisione culturale.

## 1. La formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori: teorie, principi e metodi

La formazione interculturale degli insegnanti occupa, in tale prospettiva, un posto di tutto rilievo: è solo a partire da una corretta impostazione del lavoro educativo nella scuola (e non solo) che si può sperare di diffondere una sempre più necessaria “cultura della convivenza”. Non si tratta di un obiettivo facile: insegnanti ed educatori per primi sono chiamati a rimettere in discussione i propri paradigmi di riferimento con l’obiettivo di attenuare il tasso di etnocentrismo presente nel nostro sistema educativo. Insieme alla scuola, tuttavia, sono chiamati a collaborare anche tutti quegli operatori (autoctoni e/o migranti) che intenzionalmente o naturalmente (in ambito educativo, sociale o sanitario) svolgono una funzione educativa di mediazione interculturale: un processo di integrazione che non sia a senso unico chiede sia alle maggioranze sia alle minoranze di mettersi in discussione.

Si tratta, detto in altri termini, di mettere gli insegnanti in condizione di operare un vero e proprio “decentramento cognitivo” attenuando il grado di etnocentrismo che è alla base della loro formazione: l’obiettivo da conseguire consiste – per usare le parole dello scrittore kenyota Ngugi wa Thiong’o – nello “spostare il centro del mondo” (Wa Thiong’o, 2000).

Il progetto interculturale in cui gli insegnanti e gli educatori sono chiamati ad impegnarsi deve essere un progetto educativo condiviso dalla comunità scolastica tutta e non deve rincorrere l’emergenza. Esso non riguarda soltanto gli immigrati, ma si rivolge a tutti, chiedendo uno sforzo di analisi e comprensione ma anche e soprattutto di comunicazione e di trasformazione.

Il sapere richiesto a tutti gli insegnanti è un sapere teorico che si alimenta di tutte quelle discipline che studiano le condizioni socio-culturali dei soggetti umani con cui si ha a che fare e che aiutano ad esplorare la “differenza” in modo articolato (Dasen, 1996: 23-27). Accanto all’apporto di tipo teorico è necessario, tuttavia, fornire agli insegnanti, sia nella formazione iniziale sia in quella continua, competenze relazionali e didattiche “che non possono maturarsi se non in concreti momenti di *ricerca-azione* e in esperienze formative guidate e partecipate [...]. Quello degli insegnanti è un saper fare didattico che si alimenta di riflessioni teoriche ma si matura articolandosi e svolgendosi a diretto contatto con i problemi. Questo significa che occorre sviluppare nuovi filoni della ricerca pedagogica interculturale, di cui gli insegnanti dovranno essere attori corresponsabili più che utenti e fruitori, e che si dovrà rinnovare lo stesso modo di fare didattica e ricerca universitaria, se è vero che la formazione di tutti gli insegnanti dovrà passare attraverso questo filtro istituzionale che dovrà garantirne la validità e l’efficacia” (Sirna, 1966, p. 16).

L’educazione interculturale è un grande progetto che rischia però di essere travolto da un’eccessiva dose di retorica. È giusto, pertanto, chiedersi: come dovrebbero evolvere le conoscenze e le competenze del personale della scuola affinché esso sia in grado di mettere in atto i comportamenti professionali previsti dall’educazione interculturale?

Le risposte concrete a questo interrogativo possono essere trovate prevalen-

temente attraverso delle *ricerche empiriche sui bisogni formativi dei docenti anche a partire dalle situazioni problematiche che si trovano a vivere quotidianamente*. Ciò che specificamente viene richiesto dagli insegnanti è una più incisiva formazione professionale in servizio (che non dovrebbe più essere episodica e consistere in corsi di lezioni, ma *continua e organizzata nelle forme di gruppi di insegnanti che riflettono sui problemi e programmano il lavoro didattico col sostegno degli esperti*). La flessibilizzazione dei curricula e l'attenzione educativa per gli aspetti relazionali sono fattori fondamentali di successo per le strategie di inserimento scolastico e sociale degli studenti immigrati.

In effetti, si tratta in sostanza di:

- ripensare le proprie modalità di insegnamento attraverso una *revisione dei contenuti e dei metodi*;
- adottare *atteggiamenti favorevoli all'instaurarsi di un "clima scolastico" di apertura e dialogo in classe* ed allo sviluppo di una percezione della diversità come arricchimento reciproco;
- accedere alle *nuove conoscenze* necessarie per essere in grado di gestire tale complessità;
- adottare atteggiamenti critico-riflessivi in relazione alle pratiche didattiche sperimentare;
- *adottare un atteggiamento di ricerca in collaborazione con gruppi di insegnanti e con l'ausilio di esperti esterni, mirando alla realizzazione di un progetto di ricerca-azione, che costituisca un metodo attivo di formazione in servizio e di aggiornamento permanente* (Cesari-Lusso, 1996, p. 172).

Il grado di fattibilità di quanto è stato detto dipende, in realtà, dall'attenzione posta su almeno quattro momenti principali:

- 1) la costruzione di un solido quadro di riferimenti teorici che consenta di fare luce sul vasto campo di saperi su cui poggiano i progetti di formazione interculturale;
- 2) l'individuazione delle conoscenze e delle competenze fondamentali da promuovere o rafforzare;
- 3) la costruzione di un impianto metodologico forte e condiviso;
- 4) la definizione di adeguati percorsi formativi di aggiornamento in termini di metodi e contenuti (Ouellet, 2007, pp. 129-169).

### 1.1. La formazione in servizio

La formazione in servizio pone problemi specifici ed è anche difficile formulare considerazioni generali perché è molto legata alle diverse esigenze territoriali, culturali e sociali delle differenti realtà locali, dei singoli istituti scolastici, dei diversi ordini e gradi di scuola e degli insegnanti (ognuno di loro avrà esperienze, esigenze e bisogni specifici).

Per la definizione puntuale dei bisogni formativi degli insegnanti in servizio è necessario, come si è accennato, promuovere e realizzare ricerche empiriche su e con gli insegnanti a partire dai saperi di cui sono in possesso e dalle situazioni problematiche che si trovano a vivere quotidianamente.

Una formazione realmente interculturale dovrebbe dotare gli insegnanti anche di specifiche competenze. Se ne possono di seguito indicare alcune:

- le competenze necessarie per formulare un giudizio critico sulle differenti tesi che si affrontano circa gli assi teorici di riferimento;
- le competenze utili per raccogliere dati etnografici sugli allievi, le loro famiglie e il loro ambiente socioculturale, per interpretarli ed elaborare strategie di collaborazione scuola-famiglia;
- le competenze legate alla gestione della classe secondo le strategie dell'apprendimento cooperativo;
- le competenze collegate alla valutazione del funzionamento dei gruppi di lavoro e delle produzioni individuali e collettive degli allievi;
- le competenze necessarie a gestire i conflitti di valori attraverso la deliberazione democratica, la mediazione interculturale e la negoziazione;
- le competenze utili all'elaborazione dei criteri per valutare il carattere democratico della gestione, il contenuto interculturale dei programmi, le procedure di valutazione e di orientamento, la presenza di stereotipi e pregiudizi nei programmi e nei materiali didattici, il clima interculturale della scuola (Ouellet, 2007, pp. 151-152).

### 1.2. Le competenze e le capacità da promuovere

Per quanto concerne le *competenze e le capacità da acquisire e sviluppare* vanno segnalate almeno le seguenti.

- *Imparare ad assumere una prospettiva di "etnocentrismo critico"*. Ogni gruppo umano è etnocentrico, si dovrebbe almeno mirare ad acquisire consapevolezza di ciò. La consapevolezza rappresenta la preconditione per qualsiasi percorso interculturale. La nozione di etnocentrismo critico è stata coniata da Ernesto De Martino partendo dal presupposto che la civiltà occidentale "non può inverarsi se non negandosi". De Martino definiva la sua posizione "etnocentrismo critico" riferendosi con tale espressione all'impossibilità e all'inutilità di uscire dalla propria tradizione culturale, dunque dal proprio etnocentrismo, che però deve farsi critico in quanto non dimentica mai la propria origine storica. Nel libro *La fine del mondo* De Martino afferma che l'etnocentrismo critico è l'atteggiamento di chi "pone in causa il proprio etnos nel confronto con gli altri etne" (De Martino, 1977, p. 333) e "si apre alla prospettiva di un umanesimo molto più ampio di quello tradizionale" (De Martino, 1977, p. 333), che sempre De Martino ne *Il mondo magico*, aveva definito come "umanesimo ristretto" perché limitato alla cultura occidentale. L'etnocentrismo è ineliminabile nel senso che il giudizio che si formula sugli "altri" "non può non essere etnocentrico" (De Martino, 1977, p. 394), fondato cioè su categorie nate all'interno di quella determinata civiltà; ciononostante deve essere critico, ossia non dogmatico e consapevole della limitatezza del proprio giudizio.
- *Assumere una prospettiva di decentramento cognitivo, affettivo e esistenziale*. Non è possibile immaginare un percorso formativo interculturale senza la capacità di assumere punti di vista diversi mettendosi nei "panni degli altri"; si pensi in questa prospettiva al contributo offerto dalla psicologia contemporanea (da J. Piaget a C.R. Rogers). Si tratta di favorire negli allievi la capacità di decentrarsi ma ciò è possibile solo a condizione che gli insegnanti stessi mettano in discussione se stessi, le proprie rappresentazioni e le proprie emozioni. L'insegnante dovrebbe essere quindi in grado di effettuare il 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). “La capacità di decentrarsi cognitivamente è una caratteristica del pensiero maturo, adulto. Esso consiste nella capacità, raggiunta attraverso lo sviluppo psichico, di apprendere un oggetto da diversi punti di vista e in una pluralità di modi. Le spiegazioni di un fenomeno, quindi, possono essere date secondo diversi quadri di riferimento, e non soltanto attraverso la prospettiva egocentrica. L’attitudine egocentrica ed etnocentrica, che pone illusoriamente al centro del mondo, costituisce una fase infantile del pensiero umano. Il bambino, crescendo, apprende a superare il suo punto di vista immediato. Impara, cioè, non solo a riconoscere uno straniero, ma anche a pensare se stesso “straniero dell’altro”. Scuola di decentramento cognitivo sono la socialità e la vita collettiva, ma anche quella storia che contribuisce a formare un pensiero più obiettivo e logico. Riconoscere e affrontare la diversità attraverso i diversi piani temporali è una delle caratteristiche di un pensiero metacognitivo e dialettico che permette di pensare le contraddizioni. Va chiarito che il processo di reciprocità sul piano cognitivo non è sufficiente da solo; di pari passo, va anche creata una capacità di reciprocità morale; l’educazione, infatti, deve rendere capaci di comprendere gli altri anche quando, come osserva Piaget, l’insieme dei fattori affettivi e delle tradizioni collettive fanno pressione impedendo di ragionare obiettivamente. In altre parole, anche la storia può divenire causa di rigidità e di chiusura, quando trasforma le tradizioni o le abitudini di un gruppo in fattore di pressione che limita la libera scelta degli individui; in questo caso l’educazione deve dinamizzare gli apprendimenti e produrre “squilibri”, confronti dialettici tra vecchie e nuove rappresentazioni” (Santerini).

- *Essere consapevoli del proprio ruolo di mediatori interculturali e, quindi, apprendere a mediare.* Tutte le definizioni della mediazione hanno in comune l’idea che l’agire e il pensare degli uomini si esprimano attraverso una dialettica tra diversi fattori che di volta in volta raggiungono punti di sintesi, di parziale ricomposizione tra spinte diverse. Mediazione non significa neutralità asettica e priva di conflitti, indica piuttosto lo spazio del conflitto tra differenti tradizioni, tra molteplici orizzonti di senso, tra orientamenti di carattere morale, politico, economico, sociale e culturale. La mediazione, così come l’insegnamento, si configura quasi sempre all’interno di una relazione di potere asimmetrica: è necessario esserne consapevoli. La scuola va pensata come spazio di mediazione interculturale (per insegnanti, genitori, allievi, territorio) attraverso i suoi *luoghi* e *tempi* e la didattica costituisce un luogo di mediazione interculturale dalle straordinarie potenzialità. La mediazione è quindi un compito che spetta alla scuola in quanto tale, che deve divenire essa stessa, consapevolmente, luogo di mediazione culturale coinvolgendo, all’interno di questo processo, tutte le sue componenti. Il personale scolastico tutto e gli insegnanti in prima linea, gli alunni italiani e stranieri, i genitori italiani e stranieri e il “territorio” in cui la scuola è inserita, tutti questi attori, nel ruolo di soggetti attivi, sono chiamati a diventare i protagonisti delle relazioni fra le diversità in gioco. In questo senso, la scuola deve essere pensata come un “luogo di mediazione”, laddove “mediatori” non sono solamente quelle figure professionali che la normativa sull’immigrazione ha individuato e delle quali ha suggerito l’utilizzazione. Insegnanti, alunni e genitori, infatti, sono i mediatori naturali delle reciproche azioni/interazioni e il *mediatore interculturale* costituisce unicamente una risorsa aggiuntiva per gestire nel miglior modo possibile le relazioni interculturali. Senza il coinvolgimento attivo

degli insegnanti, dei genitori, della scuola tutta e senza il sostegno del territorio e delle sue componenti- a cui, peraltro, l'autonomia scolastica consente di aprirsi con maggiore facilità – il ruolo del mediatore è del tutto privo di senso ed il progetto di inserimento degli allievi stranieri rischia di essere completamente inefficiente.

- *Apprendere la competenza interculturale* (Portera, 2013; Reggio, Santerini, 2014). La letteratura sul tema è vasta e multidisciplinare e in molti casi la *competenza interculturale* viene proposta come “un insieme di tratti o di manifestazioni comportamentali; i più citati sono il rispetto, l’empatia, la flessibilità, la pazienza, l’interesse, la curiosità, l’apertura, la motivazione, il senso dell’umorismo, la tolleranza dell’ambiguità, la sospensione del giudizio” (Gozzoli, Regalia, 2005, p. 231) a cui se ne potrebbero aggiungere molti altri tra cui, non di secondaria importanza, l’ascolto attivo, la sensibilità culturale, la conoscenza delle altre culture. La competenza può essere definita come una conoscenza in situazione. “Il comportamento competente non scaturisce cioè da un patrimonio di sapere immagazzinato da qualche parte nella mente di un individuo, ma dalla conoscenza in azione [Schon, 1993], dal fatto che nell’agire si ricerca insieme agli altri la strategia più adatta. È evidente che quest’ottica pone in primo piano la cultura organizzativa del servizio [*leggi della scuola*] sia in quanto essa può facilitare o meno l’esercizio di competenze professionali, sia perché essa stessa può “apprendere” dai suoi operatori una visione più ravvicinata e consapevole dei problemi” (Gozzoli, Regalia, 2005, p. 232-233). Perché una scuola possa gestire i problemi e i bisogni connessi alla diversità è opportuno che riesca prioritariamente ad integrare al suo interno le parti diverse che lo costituiscono (visioni, prassi, ruoli).

L’ottica con cui ci poniamo a “guardare le competenze interculturali ne mette in luce gli aspetti di:

- *multidimensionalità*: le competenze emergono da un’alchimia ogni volta differente di conoscenze, capacità, atteggiamenti e valori;
- *relazionalità*: difficilmente riconducibili ad oggetti collocati in qualche luogo nella mente o a caratteristiche intrinseche alla persona, è la relazione con l’altro, il contesto, il punto di osservazione privilegiato;
- *contestualità*: per rilevarle, modificarle, bisogna rintracciarle nei processi della vita quotidiana, nelle situazioni concrete che ne permettono l’espressione” (Gozzoli, Regalia, 2005, p. 233).

Secondo Erika Nardon-Schmid la competenza interculturale rappresenta una qualificazione essenziale per chiunque abbia a che fare con soggetti che fanno riferimento ad altri sistemi culturali e pertanto essa rappresenta “un’importante qualificazione internazionale. Il concetto di “competenza interculturale” si rifà al concetto di “competenza comunicativa”<sup>2</sup> di Hymes e Gumperz, i cosiddetti *etno-*

2 La competenza comunicativa include la competenza linguistica, quella extralinguistica e quella socio-pragmatica: essa si definisce come la capacità di usare tutti i codici, verbali e non, per raggiungere i propri fini nell’ambito di un evento comunicativo. In glottodattica, afferma Balboni (1999: 20), questo concetto si è allargato e abbraccia anche la padronanza dei processi cognitivi che sottostanno alle abilità linguistiche.

*grafi* della comunicazione, e definisce le capacità linguistiche, sociali e psichiche di una persona per comunicare in modo adeguato con individui o gruppi appartenenti ad un'altra cultura. [...] La competenza interculturale rappresenta un fenomeno complesso, che tiene conto di aspetti cognitivi, motivazionali e di comportamento [...]. Secondo Moosmüller (1996: 272-273), un individuo può raggiungere una competenza interculturale soltanto se possiede conoscenze interculturali tali da fornirgli una sorta di "base interculturale" che gli permetta di interagire in modo adeguato in una specifica situazione. [...] Bernd-Dietrich Müller (1993, p. 69) vede nella competenza interculturale una capacità di stabilire un'intesa di comunione (*communio*). È importante, osserva, sapere come le competenze interculturali si riflettano nella situazione comunicativa concreta, cioè a livello socio-pragmatico. Sulla base di una combinazione psicologico-linguistica individua [...] le seguenti competenze (Müller, 1993, pp. 71-72):

- consapevolezza inerente alle strategie per l'identificazione e l'analisi di equivoci nella comunicazione sulla base di conoscenze inerenti alla cultura e la loro rilevanza sull'agire comunicativo e sul comportamento;
- consapevolezza che il modo di pensare, di agire e di atteggiamento e la competenza socio-pragmatica sono strettamente legati alla specifica cultura e agli schemi cognitivi;
- capacità e disponibilità di assumere la prospettiva dell'altra cultura;
- conoscenza delle dimensioni che differenziano le diverse culture;
- capacità di spiegare fenomeni inerenti all'agire e al comportamento nell'evento comunicativo determinati da cause culturali;
- consapevolezza dei principi ordinatori che governano la comunicazione interculturale, soprattutto dei meccanismi della riduzione dell'insicurezza, dell'attribuzione e della creazione di stereotipi;
- competenza di strategie comunicative con mezzi linguistici limitati;
- competenza di strategie per l'identificazione e l'analisi di equivoci all'interno dell'evento comunicativo sulla base della consapevolezza delle differenze culturali e il loro riflettersi sul comportamento e in ambito pragmatico;
- uso consapevole della *lingua franca*" (Nardon-Schmid, 2007, pp. 31-32).

La capacità di confrontarsi costruttivamente con la diversità culturale e la molteplicità di attitudini, valori, norme, convinzioni e modi di vivere sarà sempre più un fattore fondamentale della coesione sociale e della riduzione dell'esclusione per fare sì che la diversità culturale possa essere vissuta positivamente. Con questo obiettivo Fondazione Cariplo e Bertelsmann Stiftung hanno elaborato il documento dal titolo *Competenza interculturale: la competenza chiave del 21° secolo?* La competenza interculturale viene preliminarmente definita come segue: "La competenza interculturale è la capacità d'interagire efficacemente ed in maniera appropriata in situazioni di carattere interculturale; è sostenuta da specifiche attitudini e peculiarità affettive, nonché da conoscenze, abilità e riflessioni (inter)culturali" (Fondazione Cariplo e Bertelsmann Stiftung, 2008, p. 2). Si tratta, come è evidente, di una definizione provvisoria e astratta che viene in seguito sviluppata e meglio declinata. La competenza interculturale – afferma successivamente il medesimo documento – non è né uno stato fisso, né la diretta conseguenza di un'esperienza di apprendimento distinta. "L'abilità di linguaggio e la conoscenza esplicita (ossia che può essere imparata) delle caratteristiche culturali vengono spesso sovraenfaticizzati. Potrebbero rivelarsi utili, ma non sufficienti, in quanto tali, per il conseguimento della competenza interculturale. La competenza interculturale non viene acquisita necessariamente visitando un paese

straniero, né tantomeno ad hoc attraverso un'educazione e una formazione supplementare. Se l'ipotesi per la quale la cultura corrisponde a un costante mutamento è corretta, gli individui sono tenuti ad apprendere e a padroneggiare l'abilità di trattare i processi continui. Lo sviluppo della suddetta competenza è quindi un'operazione complessa e pluridimensionale e, a seconda della situazione interculturale, può assumere una grande varietà di forme. L'acquisizione della competenza interculturale può essere costruita come un processo dinamico continuo che implica diverse dimensioni mentre si sviluppa e si arricchisce" (Fondazione Cariplo e Bertelsmann Stiftung, 2008, p. 6).

L'acquisizione della competenza interculturale richiede un apprendimento perenne e che è parte del continuo sviluppo personale. Un punto di partenza sul cammino dell'acquisizione della competenza interculturale coincide con un'attitudine fondamentalmente positiva nei confronti delle situazioni interculturali. "Tale attitudine, emozionale ed affettiva "nella sua essenza più profonda", vanta qualità motivazionali (ed è pertanto difficile da sviluppare, come ben sanno tutti i promotori professionali della competenza interculturale). Per quanto riguarda il processo di apprendimento relativo alla competenza interculturale, la motivazione positiva corrisponde perlomeno ad una conoscenza culturale da acquisire tanto decisiva, quanto esplicita" (Fondazione Cariplo e Bertelsmann Stiftung, 2008, p. 8). Una delle attitudini a beneficio dell'apprendimento interculturale è dunque rappresentata dall'apertura verso quest'ultimo, nonché dall'apprezzamento della diversità culturale e dalla capacità d'incontrare e trattare con individui provenienti da culture diverse in maniera aperta, curiosa ed imparziale (ossia trattenendosi dall'esprimere un giudizio etnocentrico, osservando e riflettendo sui propri sentimenti e sulle reazioni spontanee, ecc.). "In considerazione degli sforzi particolari richiesti, l'apertura e l'apprezzamento nei confronti della diversità culturale hanno naturalmente limiti psicologici. Ciononostante, è possibile promuovere l'apertura costruttiva, ad esempio, attraverso l'educazione culturale o l'apprendimento delle lingue. La cecità culturale nei confronti delle lingue e/o dei retroterra culturali stranieri può, al contrario, generare un gran numero d'incertezze, timori ed ansietà che possono sfociare nella difesa del Sé e nell'offesa dell'identità altrui, in un'escalation di conflitti, opportunità mancate e potenziali inutilizzati. In presenza di eventuali incertezze, un fattore chiave della competenza culturale è rappresentato dall'apertura dei partecipanti nei confronti delle situazioni sconosciute, dalla tolleranza dell'ambiguità e dalla costante riflessione su tali esperienze" (Fondazione Cariplo e Bertelsmann Stiftung, 2008, p. 8).

### 1.3. I metodi da adottare

Dal punto di vista metodologico è necessario che vi sia coerenza tra contenuti e metodi ed è necessario prevedere un comportamento partecipativo da parte dei soggetti in formazione. Gli insegnanti devono farsi quindi ricercatori e riflettere criticamente sul proprio lavoro.

È quindi necessario in un percorso formativo loro rivolto:

- assumere la logica della ricerca-azione (insegnanti-ricercatori);
- costituire gruppi di lavoro per l'analisi delle pratiche professionali;
- avviare una riflessione critica (individuale e collettiva) sulle pratiche didattiche: l'insegnante come professionista riflessivo;
- attivare la riflessione sugli stili di insegnamento per evitare contraddizioni tra i contenuti insegnati e i comportamenti adottati;

- conoscere, sperimentare e introdurre attività cooperative;
- valorizzare le esperienze dei partecipanti e la loro formazione pregressa;
- prevedere la supervisione di esperti (che possono essere anche insegnanti esperti);
- incentivare lo studio individuale e l'approfondimento culturale e disciplinare in chiave interculturale;
- incrementare lo sviluppo delle capacità di autoformazione e autoapprendimento;
- apprendere a documentare le esperienze realizzate;
- promuovere lo scambio di esperienze tra scuole e docenti.

La riflessione critica (guidata) sulle pratiche didattiche appare una metodologia particolarmente efficace. Gli insegnanti, infatti, lamentano spesso l'assenza di luoghi di riflessione, di confronto e di scambio spesso a causa dei troppi impegni. Si tratta allora di organizzare gruppi di lavoro e di ricerca di insegnanti (guidati da esperti) che riflettano criticamente sulle pratiche didattiche e sui contenuti disciplinari.

L'educazione interculturale non ha un compito facile né di breve periodo: non essendo una nuova materia che si aggiunga alle altre, ma un punto di vista, un'ottica diversa con cui guardare alle discipline attualmente insegnate, essa implica una revisione dei saperi insegnati nella scuola. Insegnare e apprendere interculturalmente significa in definitiva mettere in discussione il paradigma che ha orientato il sistema educativo e formativo italiano che non deve più mirare alla formazione del cittadino solo italiano, ma alla formazione di un cittadino del mondo, che vive e agisce in un mondo interdipendente. A tal fine diventa essenziale strutturare esperienze formative attraverso la costituzione di *gruppi di lavoro di insegnanti per l'analisi e la revisione dei curricula*.

Un processo di revisione del curriculum deve prevedere essenzialmente le seguenti fasi:

- analisi, interrogazione e decostruzione degli elementi del curriculum;
- rilevazione dei bisogni degli alunni;
- determinazione degli obiettivi formativi di revisione del curriculum;
- selezione dei contenuti essenziali del curriculum, in base agli obiettivi;
- elaborazione di esperienze di apprendimento e di attività didattiche specifiche;
- scelta della metodologia e degli strumenti da impiegare nei percorsi didattici;
- analisi delle differenti modalità di valutazione dei percorsi didattici;
- valutazione delle innovazioni curriculari apportate.

Per un progetto di "educazione interculturale" diventa centrale una riflessione e una revisione non solo del "curriculum esplicito" ma anche del "curriculum implicito" e delle metodologie didattiche. È necessario quindi riflettere su:

- gli stili di insegnamento adottati (direttivi/non direttivi; autoritari/democratici);
- il clima di classe che si instaura (competitivo/cooperativo-collaborativo);
- le metodologie didattiche utilizzate (tradizionali/attive).

È auspicabile, infine, l'istituzione di un Centro Nazionale o più centri Regionali di Documentazione sull'Educazione Interculturale deputati alla raccolta, alla capitalizzazione e alla diffusione delle "buone prassi" realizzate nelle differenti regioni italiane. Le migliori esperienze potrebbero essere socializzate ed even-

tualmente trasferite, con i necessari adattamenti di contesto, anche in altre situazioni territoriali; l'istituzione di un tale Centro potrebbe favorire anche il confronto tra le diverse esperienze.

## 2. L'esperienza formativa all'interno del progetto "Orientamenti interculturali per la cittadinanza"<sup>3</sup>

All'interno del progetto "Orientamenti interculturali per la cittadinanza" si è svolto un percorso formativo esperienziale rivolto a insegnanti, educatori, ope-

3 Il progetto "Orientamenti interculturali per la cittadinanza" è stato realizzato dal CREIFOS (Centro di Ricerca sull'Educazione Interculturale e sulla Formazione allo Sviluppo: [www.creifos.org](http://www.creifos.org)), Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre (capofila) e da una rete di partner grazie ad un finanziamento ottenuto a seguito di una valutazione comparativa nell'ambito dell'Azione 3 – "Progetti giovanili" del Fondo europeo per l'integrazione di cittadini di paesi terzi, annualità 2012. Il CREIFOS per poter realizzare il progetto si è avvalso di un ricco, articolato e composito partenariato che ha visto la partecipazione dei seguenti soggetti:

- CREIFOS (Centro di Ricerca sull'Educazione Interculturale e sulla Formazione allo Sviluppo) – Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre: capofila del progetto, coordinamento generale e supervisione scientifica delle diverse attività. Inoltre, l'Università è stata direttamente responsabile della ricerca-azione sulle scelte scolastiche degli allievi stranieri e delle attività formative con insegnanti ed operatori;

- FOCUS – Casa dei Diritti Sociali (Roma) (associazione di volontariato laico impegnata dal 1985 nella promozione dei diritti umani e sociali delle persone e dei gruppi umani più deboli, in Italia e nel Sud del mondo), partner, coinvolta nella elaborazione e realizzazione dei laboratori interculturali, nelle attività formative con insegnanti ed operatori, nei laboratori di potenziamento dell'italiano L2 e negli incontri di orientamento;

- Associazione di Volontariato "Incredere", partner, associazione di donne della comunità moldava, coinvolta nella elaborazione e realizzazione dei laboratori interculturali e nelle attività formative con insegnanti ed operatori;

- Associazione Donne a Colori, partner, associazioni della comunità peruviana, coinvolta nella elaborazione e realizzazione dei laboratori interculturali e nelle attività formative con insegnanti ed operatori;

- Comunità giovanile A Modo Bio, partner, coinvolta nella elaborazione e realizzazione dei laboratori interculturali e nelle attività formative con insegnanti ed operatori;

- Istituto Comprensivo Via Baccano (Roma), partner, coinvolto nella elaborazione e realizzazione dei laboratori interculturali, nei laboratori di scrittura creativa, nelle attività formative con insegnanti ed operatori, nei laboratori di potenziamento dell'italiano L2 e negli incontri di orientamento;

- IIS Cartesio-Luxemburg (Roma), partner, coinvolto nella elaborazione e realizzazione dei laboratori interculturali, nei laboratori di scrittura creativa, nei laboratori di potenziamento dell'italiano L2, nelle attività formative con insegnanti ed operatori e negli incontri di orientamento;

- Associazione Romni onlus, partner, associazione di donne della comunità Rom della ex Jugoslavia, coinvolta nella elaborazione e realizzazione dei laboratori interculturali e nelle attività formative con insegnanti ed operatori;

- Associazione UM (Umubyeyi Mwiza) Onlus NGO, partner, associazione di donne della comunità del Rwanda e Burundi, coinvolta nella elaborazione e realizzazione dei laboratori interculturali e nelle attività formative con insegnanti ed operatori;

ratori sociali e mediatori che sono stati chiamati a confrontarsi con le tematiche interculturali. I diversi soggetti partner del progetto, infatti, agiscono e sono attivi sia in ambito scolastico sia in ambito extrascolastico assumendo una prospettiva di vera e propria educazione interculturale con particolare attenzione ai processi di socializzazione e di partecipazione. Le attività che propongono si rivolgono ai minori di origine straniera presenti in Italia da più tempo, ai neo-arrivati accompagnati, ai neo-ricongiunti, ai minori stranieri non accompagnati, ai giovani di “seconda generazione”, agli allievi italiani, alle famiglie italiane e migranti, agli insegnanti, ai mediatori e agli operatori sociali. In particolare, soprattutto nei confronti dei giovani esposti a fenomeni di esclusione sociale e dispersione scolastica uno spazio rilevante hanno anche le attività di sensibilizzazione, di socializzazione e di aggregazione tenendo nella giusta considerazione le dimensioni affettive e relazionali oltreché quelle cognitive. In molti casi vengono anche implementati veri e propri modelli di accoglienza integrati offrendo opportunità educative, formative e di socializzazione mettendo in rete le agenzie di accoglienza con quelle educative, formali e non formali, per assicurare adeguate strategie di inclusione sociale e scolarizzazione.

Gli interventi realizzati, inoltre, oltre a prevedere azioni specifiche di alfabetizzazione linguistica, di orientamento, di insegnamento/apprendimento delle lingue e culture d’origine, di accoglienza e sostegno agli allievi con cittadinanza non italiana (e non solo) e agli adulti hanno mirato all’acquisizione da parte degli insegnanti e degli operatori sociali di un vero e proprio *modus operandi* interculturalmente connotato. Le metodologie utilizzate sono state ampie e diversificate utilizzando oltre a quelle più tradizionali tutte le potenzialità proprie dell’espressione corporea, del teatro d’animazione, del *cooperative learning*, della manipolazione, della musica, della fotografia, delle tecniche narrative scritte e orali, della narrazione autobiografica, del digital storytelling, delle tecniche di ripresa e montaggio, dello sport e dei linguaggi non verbali integrando percorsi di educazione formale, non formale e informale senza rinunciare al prezioso apporto delle nuove tecnologie digitali dell’informazione e della comunicazione.

Sono da segnalare, inoltre, i seguenti elementi positivi:

- le attività di formazione e sensibilizzazione interculturale rivolte a insegnanti, mediatori, personale ATA, operatori sociali e famiglie;
- il coinvolgimento, ove possibile, delle associazioni migranti intese come agenzie di mediazione tra la società di accoglienza e le comunità migranti

- *Associazione Zhonghua*, partner, associazione cinese, coinvolta nella elaborazione e realizzazione dei laboratori interculturali e nelle attività formative con insegnanti ed operatori

- *Associazione Casa Africa*, soggetto aderente, associazione di donne della comunità del Corno d’Africa, coinvolta nella elaborazione e realizzazione dei laboratori interculturali e nelle attività formative con insegnanti ed operatori;

- *Phrala Europa*, soggetto aderente, associazione della comunità Rom rumena, coinvolta nella elaborazione e realizzazione dei laboratori interculturali e nelle attività formative con insegnanti ed operatori.

Va segnalato che alle attività di formazione ad una prospettiva di educazione interculturale alla cittadinanza hanno partecipato insegnanti e personale ATA di altri istituti scolastici di Roma tra i quali si segnalano: l’IC Wojtyła di via Concesio e di via Castelseprio, l’IC Belforte del Chienti, l’IC Manin-Di Donato, l’IPST De Santis.

- presenti sul territorio romano, come veri e propri agenti del dialogo interculturale anche nei processi di orientamento scolastico e professionale;
- l'attenzione al rapporto tra scuola, associazionismo, famiglie migranti e territorio nella convinzione che i percorsi di integrazione richiedono l'assunzione di una prospettiva olistica;
  - la predisposizione di servizi di supporto agli studenti migranti (giovani e adulti) per la prevenzione della dispersione scolastica e per il sostegno nelle fasi di orientamento inteso come momento cruciale nel percorso scolastico ed esistenziale degli allievi migranti;
  - la realizzazione di attività laboratoriali di socializzazione, di conoscenza e di reciprocità attraverso il ricorso a metodologie di intervento non formali volte a valorizzare le biografie; il ricorso alla dimensione narrativa si è rivelato particolarmente efficace sia come riconoscimento del valore di ogni persona, sia come dimensione del recupero identitario, sia come momento di consapevolezza, di autocoscienza e di "coscientizzazione";
  - l'attenzione ad una dimensione di ricerca socio-educativa sui fenomeni interculturali che costituisce il presupposto conoscitivo imprescindibile per la predisposizione di interventi mirati e puntuali e che quasi tutte le associazioni praticano;
  - il ricorso a modalità formative online o su supporti digitali in modalità e-learning che garantirà una sostenibilità alle attività al di là della conclusione dei progetti;
  - l'attenzione al plurilinguismo e alle lingue madri come patrimonio linguistico-culturale da valorizzare e da non disperdere che può garantire un riconoscimento anche ai bisogni formativo-culturali dei migranti;
  - la costituzione di reti (Università, scuole, associazioni, ecc.) che rimarranno attive al di là dei progetti svolti e che consentiranno la predisposizione di interventi interculturali integrati.

## Conclusioni

Le attività formative svolte hanno dimostrato che oggi, a più di 30 anni dalla trasformazione dell'Italia in Paese di immigrazione, è necessario assumere uno sguardo diverso, interpretando i cittadini di origine straniera non come portatori di bisogni, ma come portatori di diritti per favorire e costruire il dialogo interculturale, ma sappiamo che il dialogo richiede delle condizioni di possibilità, ossia una condizione di simmetria relazionale attualmente inesistente, e cioè la possibilità di esprimere la propria soggettività, le proprie esigenze, i propri interessi e i propri diritti alla pari. L'intercultura è un compito essenzialmente politico, intrecciata come è con i conflitti culturali, la gestione della diversità, i diritti dei migranti, lo sviluppo democratico e la promozione dell'uguaglianza dei diritti tra tutti i cittadini. C'è dialogo interculturale se c'è una simmetria di fatto tra migranti e non. Purtroppo, oggi vi è di fatto una condizione di cittadinanza relativa dei soggetti della migrazione che vivono sulla loro pelle processi di "integrazione subalterna" o di "inclusione subordinata", come è stata definita da autorevoli studiosi del fenomeno dell'immigrazione straniera in Italia. Questa condizione mina la nozione di dialogo, rendendo evidente che occorre superare sia una visione "miserabilista" sia una visione "utilitaristica" della migrazione, cioè due visioni riduzioniste che tendono a ridurre i migranti all'interno di categorie predefinite. Va abbandonata una visione paternalistica, assimilazionistica ed asimmetrica per assumere una prospettiva di co-educazione aperta alla presen-

za diretta delle culture migranti, cioè di un percorso di “educazione dialogica” che si costruisce insieme, attraverso relazioni su basi di uguaglianza, reciprocità e responsabilità:

- valorizzando il patrimonio linguistico-culturale di cui i migranti sono portatori, incoraggiando e facendo crescere l’associazionismo delle comunità migranti come agente della mediazione interculturale e superando una concezione che vede le culture e le identità come delle realtà statiche, da una parte, o folkloristiche, dall’altra;
- dando visibilità anche ai bisogni formativi e culturali dei migranti e non solo ai bisogni di primo livello (accoglienza), riprendendo in mano la questione della mediazione interculturale come prospettiva che tiene conto anche del ruolo delle cosiddette “seconde generazioni” dell’immigrazione, considerando decisiva la questione dell’orientamento scolastico, formativo e professionale di queste “seconde generazioni” che rappresentano non solo un nodo cruciale del fenomeno migratorio, ma anche una sfida per la coesione sociale e un fattore di trasformazione della società italiana;
- incrementando, per fare un esempio, le reti tra scuole ed associazioni in quanto spazi di relazione che favoriscono la riflessione critica sulle prassi educative attuate e l’elaborazione e realizzazione di attività interculturali che non si rivolgono solo ai migranti e alle “seconde generazioni”, ma a tutta la popolazione in una vera e propria prospettiva interculturale, ripensando la scuola come un luogo privilegiato di mediazione interculturale. La scuola è l’elemento chiave di un processo di inte(g)razione che passa attraverso il successo scolastico dei figli degli immigrati, l’inserimento lavorativo e sociale delle famiglie, nonché il “posto” dato dalla differenza culturale nella nostra società.

In sostanza, le associazioni e le organizzazioni hanno evidenziato che oggi è impossibile parlare di inte(g)razione se questa inte(g)razione non viene sempre più consapevolmente stimolata con l’obiettivo di dare vita ad una nuova normalità – una normalità interculturale – con cui le scuole, le associazioni e le organizzazioni del terzo settore, le istituzioni e la società italiana tutta devono confrontarsi, mettendo in discussione i metodi e i saperi stessi con cui si affronta la questione del rapporto con gli oltre 5 milioni di cittadini migranti che oggi vivono, lavorano, studiano, crescono ed invecchiano nel nostro Paese. In particolare, una prospettiva e una competenza interculturale rappresentano l’indispensabile bagaglio di risorse per una società adeguata ai tempi, capace di formare persone consapevoli di vivere in un mondo globale e complesso, dove l’incontro con le differenze culturali è ormai la norma.

### Riferimenti bibliografici

- Balboni, P.E. (1999). *Dizionario di glottodidattica*. Perugia: Guerra.
- Cesari-Lusso, V. (1996). Formazione interculturale degli insegnanti: dal dire al fare... In Sirna, C. (a cura di), *Docenti e formazione interculturale* (pp. 169-181). Torino: il Segnalibro.
- Dasen, P. (1996). Fondamenti scientifici di una pedagogia interculturale. In Sirna, C. (a cura di), *Docenti e formazione interculturale* (pp. 23-37). Torino: il Segnalibro.
- De Martino, E. (1977). *La fine del mondo. Contributo all’analisi delle apocalissi culturali*. Torino: Einaudi.

- Fondazione Cariplo e Bertelsmann Stiftung (2008). *Competenza interculturale: la competenza chiave del 21° secolo? Gütersloh/Milano: Fondazione Cariplo e Bertelsmann Stiftung.*
- Gozzoli, C., Regalia, C. (2005). *Migrazioni e famiglie. Percorsi, legami e interventi psicosociali.* Bologna: Il Mulino.
- MIUR, Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e per i Sistemi Informativi – Servizio Statistico (2012). *Gli alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico italiano. Anno scolastico 2011-2012.* Roma.
- MIUR – ISMU (2014). *Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici. Rapporto nazionale Anno scolastico 2012-2013.* Milano: Quaderni ISMU, 1/2014, Fondazione ISMU.
- Moosmüller, A. (1996). Interkulturelle Kompetenz und Interkulturelle Kenntnisse. Überlegungen zu Ziel und Inhalt im auslandsvorereitenden Training. In Roth, K. (hrsg.). *Mit der Differenz leben. Europäische Ethnologie und Interkulturelle Kommunikation* (pp. 271-290). Münster – München – New York: Waxmann.
- Müller, B.-D. (1993). Interkulturelle Kompetenz. Annaäherung an einen Begriff. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 19, 63-76.
- Nardon-Schmid, E. (2007). Competenza interculturale e conoscenza delle culture. Una prospettiva italo-tedesca. In Garzone, G., Salmon, L., Soliman, L.T. (a cura di). *Multilinguismo e interculturalità. Confronto, identità, arricchimento. Atti del Convegno Centro Linguistico Bocconi (Milano – 20 ottobre 2000)* (pp. 29-47). Milano: LED Edizioni Universitarie.
- Ouellet, F. (2007). Le componenti della formazione interculturale. In Santerini, M., Reggio, P. (a cura di). *Formazione interculturale: teoria e pratica* (pp. 129-169). Milano: Unicopli.
- Portera, A. (a cura di) (2013). *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale.* Milano: Franco Angeli.
- Reggio, P., Santerini, M. (a cura di) (2014). *Le competenze interculturali nel lavoro educativo.* Roma: Carocci.
- Santerini, M., *Il valore formativo della storia contemporanea*, disponibile sul sito della "Società Italiana per lo Studio della Storia Contemporanea", [http://www.sissco.it/fileadmin/user\\_upload/Pubblicazioni/collanasissco/scuolauniversita/Santerini.pdf](http://www.sissco.it/fileadmin/user_upload/Pubblicazioni/collanasissco/scuolauniversita/Santerini.pdf)
- Sirna, C. (1996). L'esperienza interculturale nei percorsi formativi. In Sirna, C. (a cura di). *Docenti e formazione interculturale* (pp. 3-21). Torino: il Segnalibro.
- Susi, F. (1995). Ricerca sulla presenza di allievi stranieri nelle scuole italiane. In Susi, F. *L'interculturalità possibile* (pp. 105-119). Roma: Anicia.
- Wa Thiong'o, N. (2000). *Spostare il centro del mondo. La lotta per le libertà culturali.* Roma: Meltemi.

