



# Competenze metodologiche e competenze interculturali: quali i possibili intrecci formativi nella formazione iniziale dei docenti? What is the relationship between methodological and intercultural competences in the initial training of teachers?

Carmela Tanzella

Università degli Studi di Bari Aldo Moro  
carmela.tanzella@uniba.it

## ABSTRACT

This paper focuses on the relationship between methodological and intercultural competences of future teachers. As regards the initial teacher training, University plays a crucial role and it has also a relevant value, for this reason it should take the necessary steps to offer not only theoretical tools, but also practical and operational ones, that could become an essential part of the toolbox of future teachers, both in the kindergarten and in the primary school. Here we'll bring an experience carried out at the University of Bari, during which the social and intercultural Pedagogy students, who are attending the Degree Course in Primary Education, have had the opportunity to live their learning as an experience not only theoretical but also practical. The students have had the possibility to analyse and internalize the procedures actually used in the schools in the field of intercultural education.

Nella formazione iniziale dei docenti, l'Università riveste un ruolo cruciale e un valore rilevante, per cui deve attrezzarsi per offrire strumenti non solo teorici, ma anche operativi, che possano diventare parte della cassetta degli attrezzi dei futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria. In questa sede si riporta un'esperienza realizzata presso l'Università degli Studi di Bari, durante la quale gli studenti di Pedagogia sociale e interculturale del Corso di Laurea di Scienze della formazione primaria hanno potuto vivere il loro apprendimento come esperienza non solo teorica, ma anche pratica. Il percorso formativo, dopo gli approfondimenti teoretici di introduzione ed orientamento per quanto concerne i principi epistemologici e generali della pedagogia sociale ed interculturale, ha condotto gli studenti ad analizzare le procedure che vengono effettivamente adoperate nelle scuole. L'esperienza è stata finalizzata a promuovere non solo l'acquisizione, ma anche l'interiorizzazione delle competenze interculturali e metodologiche.

## KEYWORDS

Methodological Competences, Intercultural Competences, Training, University, Learning.  
Competenze Metodologiche, Competenze Interculturali, Formazione, Università, Apprendimento.

## 1. Posizione del problema

### 1.1. Quali competenze del futuro docente oggi in prospettiva interculturale?

La presenza pervasiva della dimensione interculturale all'interno del curricolo scolastico costituisce, attualmente, una delle dimensioni caratterizzanti del processo educativo e presuppone il possesso di alcune competenze un tempo non repute necessarie per la preparazione professionale del docente.

Tra queste, sono certamente presenti competenze didattiche, relative all'insegnamento di tutte le discipline, sia quelle che vanno rilette in chiave interculturale sia quelle che concorrono per la loro stessa epistemologia alla creazione, alla diffusione e alla formazione di un pensiero interculturale e della cittadinanza planetaria.

Le competenze interculturali non costituiscono strumenti per l'emergenza, ma rappresentano un progetto permanente e condiviso di decentramento cognitivo, implicano la necessità di rimuovere gli ostacoli alla comprensione oggettiva e intersoggettiva, presuppongono il passaggio da *ego alter* ad *alter ego*, si nutrono di "ben pensare" e di introspezione (Morin, 1999).

Per realizzare il passaggio da un pensiero che separa e riduce ad un pensiero che distingue e collega, affinché l'approccio interculturale non rimanga uno slogan vuoto o una copertura giustificativa (Portera, 2013), si rende necessario un ripensamento anche nella formazione, iniziale e in servizio, che non si limiti all'apporto di tipo teorico, ma si sostanzi anche nell'acquisizione di competenze relazionali e didattiche (Fiorucci, 2013).

Conseguire e potenziare le competenze interculturali equivale, pertanto, a rivedere in forma critica anche le competenze metodologiche, relazionali, organizzative, docimologiche.

Il dibattito relativo all'ontologia delle competenze interculturali occupa, da sempre, uno spazio significativo all'interno del panorama pedagogico nazionale ed internazionale. Inizialmente, quando è nato, negli Stati Uniti negli anni cinquanta, tale concetto è stato adottato in ambito economico, inteso come possesso di competenze comunicative.

La definizione recente, da parte di Fantini, come "un complesso di abilità atte a gestire, in maniera efficace ed appropriata, l'interazione con persone culturalmente e linguisticamente diverse", introduce, come elementi caratterizzanti, oltre all'area e al dominio della comunicazione, anche quelli della relazione e della collaborazione.

Sono, inoltre, necessarie anche quattro dimensioni, cioè conoscenze, atteggiamenti, abilità e consapevolezza ed esistono tre aree connesse alle competenze interculturali: "l'abilità di stabilire e di mantenere le relazioni; l'abilità di comunicare con una perdita o una distorsione minime; la capacità di collaborare al fine di realizzare obiettivi di interesse o di necessità comuni" (Fantini, 2007).

Si tratta, evidentemente, di aree di competenze imprescindibili per lo svolgimento della professione docente, al punto tale che la pedagogia interculturale è diventata disciplina obbligatoria sin dalla formazione iniziale dei docenti.

L'odierna composizione delle classi, in cui a volte prevale il numero di alunni non italiani, o l'articolazione delle famiglie di provenienza è alquanto diversificata e, talvolta, persino intricata e complessa, o, ancora, la diversità è anche di natura religiosa, ha modificato sensibilmente il ventaglio delle competenze indispensabili per insegnare.

Il docente, quando effettua la progettazione, educativa e didattica, mentre comunica, con gli alunni e con le famiglie, nel momento in cui valuta, non può farlo, se non in modo strettamente correlato alle competenze interculturali.

Urge interrogarsi sul modo in cui l'Università, responsabile della formazione ini-

ziale dei docenti, proceda per permettere l'acquisizione o il potenziamento delle competenze interculturali e l'integrazione delle stesse con quelle metodologiche.

Ma prima ancora è necessario assegnare al lemma competenze un significato condiviso e chiarire quali siano le competenze interculturali.

Il valore polisemico del concetto di competenze, connesso sia alla sfera della formazione quanto alla sfera professionale, è ormai noto da tempo, da quando, all'interno del *Rapporto Delors*, per la prima volta, esso è stato applicato alla pedagogia.

Per quanto riguarda i documenti più recenti, nello Schema di Decreto Legislativo recante *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, ai sensi dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92*, approvato dal Consiglio dei Ministri dell'11 gennaio 2013, la competenza è definita la «comprovata capacità di utilizzare – in situazioni di lavoro, di studio e nello sviluppo professionale e personale – un insieme strutturato di conoscenze e di abilità acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale ed informale».

In relazione alle competenze interculturali, un riferimento normativo si ritrova nei documenti ministeriali, anche consultando le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*<sup>1</sup>, dove, tra gli obiettivi formativi qualificanti del corso di Laurea in Scienze della formazione primaria, si fa accenno alla conoscenza della Pedagogia interculturale, insieme al possesso di capacità relazionali e gestionali che, facilitando la convivenza tra culture e religioni diverse, rendono funzionale e fruttuoso il lavoro in classe per ciascun bambino.

Nelle *Linee guida*, inoltre, si raccomandano anche percorsi di formazione “strutturati e riferiti al tema dell'interculturalità”, già per la formazione in ingresso del personale neoassunto<sup>2</sup>.

È allora indispensabile ipotizzare, sin dal percorso universitario, un iter che consenta ai docenti futuri, prima del loro ingresso in aula, di congiungere le competenze metodologiche con quelle interculturali.

Il percorso universitario deve contraddistinguersi come occasione in cui i docenti futuri si formano come studiosi appassionati dei fenomeni educativi e possono sviluppare uno dei quattro pilastri dell'educazione indicati già dal 1996 nel *Rapporto Delors*, “imparare a conoscere”, mutuato poi in “imparare ad imparare” nelle competenze chiave per l'apprendimento permanente e nelle otto competenze chiave di cittadinanza attiva<sup>3</sup>.

Il *Rapporto Delors* ridisegna inoltre, in modo innovativo e straordinariamente ancora attuale, il concetto di educazione permanente. E, rispetto al life long learning e al life deep learning, gli insegnanti, di qualsiasi ordine e grado, certamente non possono non sentirsi coinvolti, non solo come promotori e iniziatori di educazione permanente eterodiretta, ma anche come utenti di educazione permanente nei confronti di loro stessi, in quanto singoli individui e in quanto appartenenti alla categoria docente.

1 Circolare Ministeriale n 4233 del 19/02/2014.

2 Paragrafo 8.2, Formazione in ingresso e formazione in servizio del personale.

3 *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Le otto competenze chiave di cittadinanza attiva, indicate nell'Allegato tecnico n 2 del DM n 139 del 2007 sono: imparare ad imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire ed interpretare l'informazione.

Se, dunque, l'imparare a conoscere costituisce, da oltre due decenni, uno dei pilastri dell'educazione, questa capacità va alimentata in tutti gli ambienti in cui ci si accresce il sapere, mediante un processo formale, non formale ed informale.

E, ancor più, l'anelito di conoscenza deve essere favorito, alimentato e sviluppato durante gli studi universitari, particolarmente in un corso di Laurea, come quello di Scienze della formazione primaria, in cui si formano i futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria.

Per questi ultimi, infatti, la sete di apprendimento e di conoscenza rappresenta la linfa vitale, il meccanismo propulsore dell'esercizio della professione.

In quale modo, dunque, l'Università può e deve contribuire a far maturare negli studenti, insegnanti futuri, la consapevolezza che essi stessi siano dei ricercatori e, in quanto tali, devono approcciarsi alla loro professione con uno spirito euristico?

## 2. L'esperienza dell'Università degli Studi di Bari

Si è provato a dare una risposta a tale esigenza formativa con un percorso di ricerca-azione attuato presso l'Università degli Studi di Bari, nell'ambito di un modulo dell'insegnamento di Pedagogia sociale ed interculturale.

Sono stati coinvolti circa settanta studenti, provenienti da diverse zone geografiche dell'intera Puglia, iscritti al secondo anno di Scienze della Formazione Primaria e frequentanti il corso di Pedagogia sociale ed interculturale.

Durante le lezioni sono stati offerti loro strumenti di formazione non confinati unicamente nel recinto dei fondamenti teorici della pedagogia interculturale, ma inseriti nel perimetro dell'efficacia operativa necessaria ad un insegnante per realizzare la combinazione tra competenze metodologiche ed interculturali.

Il percorso di ricerca-azione è stato così articolato:

1. In una prima fase gli studenti sono stati guidati nella conoscenza dell'epistemologia, del campo di applicazione, degli obiettivi e dei problemi affrontati dalla pedagogia interculturale.
2. In seguito si sono cimentati nello studio dei documenti ministeriali in materia di educazione interculturale, studiando in particolare le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli studenti stranieri*.
3. È seguita l'elaborazione di una traccia di intervista da rivolgere ai dirigenti scolastici relativamente ai processi concretizzati nelle scuole per quanto concerne l'educazione interculturale. L'intervista è stata poi realizzata nelle scuole dei territori di provenienza di ciascuno studente.
4. In ultimo, è stata redatta una relazione attraverso la quale è stato possibile desumere, attraverso i risultati dell'intervista al/i dirigente/i scolastico/i, il rapporto tra quanto dichiarato all'interno dei documenti e ciò che è realmente agito.

La metodologia utilizzata è stata quella della ricerca-azione partecipata, con l'obiettivo di determinare ed attivare processi di apprendimento inediti e condurre alla realizzazione di intrecci significativi, validi e fecondi tra competenze interculturali e metodologiche.

Attraverso questa metodologia, gli studenti sono divenuti parte attiva del processo di cambiamento, hanno raggiunto la consapevolezza della loro funzione e del loro ruolo di attuali studenti e di futuri docenti, soggetti in grado di apprendere, riapprendere, organizzare il sistema mentale per ri-apprendere ad apprendere (Morin, 1973).

Essi, infatti, non si sono limitati ad essere soggetti della ricerca o destinatari di

intervento didattico, ma sono divenuti invece co-ricercatori, protagonisti attivi, operosi e dinamici del percorso di ricerca-azione.

Ogni studente, peraltro, una volta acquisiti gli strumenti teorici con i fondamenti epistemologici e lo studio dei documenti, ha avuto modo di realizzare egli stesso un'indagine qualitativa di tipo conoscitivo, volta a verificare la sinergia o lo iato tra quanto prescritto a livello ministeriale e quanto realizzato a livello territoriale.

### 2.1. La prima fase di lavoro: lo studio delle Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri

Come accennato in precedenza, agli studenti sono state fornite le chiavi interpretative della pedagogia e dell'educazione interculturale e, successivamente, sono stati presentati alcuni tra i dispositivi di natura legislativa che fanno parte della cassetta degli attrezzi per la realizzazione dell'educazione interculturale.

Ci si riferisce, dunque, oltre che ai Decreti Legislativi, anche alle Circolari ministeriali e, in particolar modo, alle già citate *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri nelle scuole*. Queste ultime erano state emanate in un primo momento nel 2006<sup>4</sup> e sono state aggiornate, a distanza di quasi dieci anni, alla luce delle trasformazioni che hanno investito la società e la scuola ed anche in considerazione delle diverse tipologie di migranti inseriti nel tessuto sociale e scolastico.

Il documento analizza il contesto, partendo dalla domanda relativa alla definizione di scuola come multiculturale o internazionale e passa poi ad esaminare le scelte degli studenti non italiani relativamente alla frequenza non solo della scuola, ma anche dell'università. Vi è poi una parte relativa alle modalità di distribuzione nelle classi degli alunni stranieri, alla documentazione necessaria<sup>5</sup> per la loro iscrizione e alla procedura relativa nel caso ciò avvenga ad inizio anno scolastico e nel corso dello stesso.

Il documento illustra, inoltre, la rilevanza dell'insegnamento dell'italiano come seconda lingua, e, al contempo, la pregnanza della diversità linguistica. Le indicazioni operative proseguono con le norme concernenti le scuole a forte presenza di alunni stranieri e con quelle relative all'istruzione degli adulti e si conclude con i Programmi di istruzione e formazione nei paesi d'origine dei cittadini extracomunitari.

Esso, durante le ore di lezione, attraverso la simulazione di una vera e propria attività di autoaggiornamento, è stato esaminato dagli studenti, divisi in tre gruppi.

Una fase ulteriore ha consentito la socializzazione reciproca dello studio del documento, suddiviso, a scopo didattico, in parti riguardanti:

- Il contesto.
- Le indicazioni operative per l'accoglienza e l'integrazione nelle classi.
- L'orientamento degli alunni stranieri.

4 La prima emanazione delle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* è avvenuta con Circolare Ministeriale n 24 del 1/03/2006.

5 Si ricorda che, come previsto dal Decreto Legislativo 286/98, non è necessario che gli studenti siano in possesso del permesso di soggiorno per l'iscrizione a scuola, perché, come riportato nelle *Linee Guida*, "la posizione di irregolarità non influisce sul diritto all'istruzione".

In una sorta di classe *flipped*, dunque, ogni studente ha posto l'accento su passi ritenuti particolarmente significativi, tra cui, ad esempio, quello in cui si specifica che l'educazione interculturale costituisce lo sfondo da cui prende avvio la specificità dei percorsi formativi rivolti ad alunni stranieri, ma agisce in un contesto di attività educativa che è rivolta a tutti.

Nelle *Linee guida*, infatti, si precisa che l'educazione interculturale, rifiutando la logica dell'assimilazione e quella di una convivenza tra comunità etniche chiuse, spinge a favorire il confronto, il dialogo, il reciproco riconoscimento e arricchimento delle persone, pur nel rispetto delle diverse identità ed appartenenze e della pluralità di esperienze di ciascuno, italiano e non.

Un paragrafo interessante per gli studenti e particolarmente significativo per le implicazioni professionali future è risultato quello intitolato "Chi sono gli alunni di origine straniera"<sup>6</sup>, in cui si opera una distinzione tra le diverse tipologie di alunni non italiani presenti nelle classi.

Nel documento si ribadisce, tuttavia, che l'educazione interculturale non viene attuata soltanto dagli insegnanti di classi che ospitano alunni stranieri, ma è di competenza di tutti e di ciascun docente. Si tratta, infatti, di una competenza che investe l'ambito delle discipline, delle relazioni, dell'organizzazione, ma anche della metodologia.

Dalla lettura del documento, nel corso del lavoro svolto in aula, sono scaturite domande relative alla pratica effettiva di educazione interculturale all'interno delle istituzioni scolastiche ed è diventato naturale chiedersi: come si progettano percorsi di educazione interculturale? Esistono moduli o unità di apprendimento specifici o si tratta di una dimensione trasversale alle discipline? La valutazione e la comunicazione, nel processo di apprendimento, assumono sembianze differenti, se mediate dall'educazione interculturale o è in considerazione della stessa che vanno riviste tutte queste procedure e per tutti gli alunni e per tutte le scuole?

Come tentare di rispondere a tali dubbi se non verificando sul campo, e dunque all'interno delle scuole, quali sono le prassi messe in atto relativamente all'educazione interculturale?

## 2.2. Uno strumento operativo: intervista ai dirigenti scolastici

Gli studenti hanno provato a fornire una risposta a questi interrogativi derivanti da un processo di apprendimento di tipo generativo, attraverso la strutturazione di un'intervista da sottoporre ai dirigenti scolastici nelle scuole dei territori di provenienza.

L'elaborazione di questo strumento di ricerca non è stato disgiunto dallo studio delle *Linee guida*, dal momento che le domande dell'intervista sono partite proprio dall'esame di questo.

Ogni paragrafo del documento, cioè, è stato destrutturato dai singoli gruppi e, successivamente, riformulato sotto forma di domanda relativamente alle prassi attuate nelle diverse istituzioni scolastiche della Puglia.

Si è voluto, cioè, constatare se quanto raccomandato dalle *Linee guida* viene effettivamente compiuto nelle scuole o si ferma all'aspetto verbale, magari enunciato nel Piano (ora triennale) dell'offerta formativa, ma non concretizzato.

L'intervista è stata realizzata poi presso le diverse scuole dei territori di provenienza degli studenti. La stessa disponibilità da parte del dirigente scolastico a

6 Paragrafo n 2 della prima parte, Il contesto.

rispondere alle domande dell'intervista, anche qualora questa non sia stata accordata, ha permesso loro di familiarizzare in modo concreto con le pratiche e le dinamiche della professione insegnante.

La traccia di intervista formulata ha avuto come obiettivo verificare, per quanto concerne la prima parte, "Il contesto", i seguenti aspetti:

- Le diverse tipologie di alunni stranieri così come individuate dalle *Linee guida* (alunni con cittadinanza non italiana; con ambiente familiare non italofono; minori non accompagnati; figli di coppie miste; arrivati per adozione internazionale; rom, sinti e caminanti);
- Le differenti nazionalità di alunni stranieri frequentanti.

Dallo studio della parte relativa alle indicazioni operative, sono emerse ulteriori domande e si è indagato su:

- La presenza degli alunni stranieri all'interno dell'istituto e la percentuale rispetto all'intera popolazione scolastica;
- Il tasso di dispersione scolastica degli alunni italiani e di quelli stranieri;
- La presenza, nell'ambito del PTOF<sup>7</sup> della scuola, di progetti riguardanti l'educazione interculturale;
- L'esistenza di episodi di razzismo nei confronti degli studenti stranieri;
- La programmazione di incontri per favorire la condivisione, la conoscenza, l'integrazione tra genitori di studenti italiani e genitori di studenti stranieri;
- I provvedimenti adottati in caso di mancata certificazione degli studi compiuti nel paese d'origine;
- Le modalità dell'intesa tra gli enti territoriali (comune, uffici scolastici regionali) e la scuola;
- L'esistenza di rapporti di coinvolgimento e ascolto tra scuola e famiglie degli studenti stranieri;
- La presenza di mediatori linguistici all'interno dell'istituzione scolastica e del foglio informativo tradotto;
- L'esistenza di associazioni dei genitori;
- L'attuazione di strategie e percorsi personalizzati con relativa stesura di piano didattico personalizzato;
- Le modalità di valorizzazione anche di contenuti relativi alla cultura e alla lingua d'origine nella valutazione, in un'ottica interculturale;
- Le modalità di accoglienza e di pre-iscrizione degli studenti non italiani;
- I materiali proposti dalla scuola per supportare bambini e bambine di origine straniera.

Il gruppo che ha lavorato sulla parte riguardante l'orientamento degli alunni non italiani ha espresso la volontà di verificare i fattori concernenti:

- La presenza, nella scuola, di studenti immigrati che non conoscono l'Italiano;
- Gli interventi attivati per l'insegnamento dell'italiano come L2;
- L'esistenza di un'educazione plurilingue nel curriculum;
- La formazione in servizio dei docenti e del personale A.T.A. per rafforzare le competenze relative all'integrazione;

7 Piano Triennale dell'Offerta Formativa, disciplinato nell'articolo 3 del Decreto del Presidente della Repubblica n 275/99 (Regolamento sull'autonomia delle istituzioni scolastiche) e novellato dal comma 14 della Legge 107/15.

- L'attivazione dei corsi di lingua italiana per adulti (genitori degli alunni e non);
- Le eventuali differenze di rendimento nell'apprendimento dell'italiano come L2 tra gli studenti stranieri figli di genitori frequentanti corsi dei CPIA e gli altri studenti stranieri i cui genitori non hanno partecipato a corsi per l'integrazione linguistica, pur non conoscendo l'italiano in modo sufficiente.

In una fase successiva ai lavori di gruppo, le interviste sono state realizzate, individualmente, in diverse scuole di tutte le province pugliesi.

Infine, ogni studente ha elaborato una relazione individuale, nella quale ha riportato le risposte registrate durante l'intervista e ha confrontato quanto proclamato nei documenti rispetto alle effettive prassi attuate nelle scuole.

### 2.3 I risultati ottenuti

In questa sede si ritiene opportuno non soffermarsi tanto sui risultati ottenuti dalle risposte ai singoli quesiti derivanti dalle locuzioni presenti nelle *Linee guida*, sebbene in tal modo sarebbe possibile tratteggiare un quadro della presenza degli alunni stranieri in Puglia e creare un indice, seppur parziale, delle prassi di accoglienza, inserimento, integrazione ed inclusione all'interno delle scuole.

I dati emergono dalle interviste a circa sessanta dirigenti scolastici, nell'ambito di una zona compresa tra il Nord e il Sud della Puglia.

Di queste, sei istituzioni scolastiche sono ubicate nella provincia foggiana, quindici circa nel territorio compreso tra Barletta, Andria e Trani, venti nella vasta provincia barese, quattro nel centro di Bari, due nel centro di Lecce, sei nella provincia salentina ed una nella città di Brindisi.

Gli studenti hanno rilevato che la maggior parte dei dirigenti ha risposto in modo collaborativo, mentre alcuni hanno affidato le interviste ai docenti responsabili dei progetti di educazione interculturale o a quelli con incarico di funzione strumentale.

Si è registrata, invece, una piccola percentuale di scuole in cui gli studenti non hanno ricevuto un'accoglienza ospitale, e questo non perché il canale di comunicazione tra Università e scuole fosse carente, dal momento che ogni studente si è presentato a scuola con una lettera di accompagnamento, firmata dalla titolare dell'insegnamento, Prof.ssa Calaprice, in cui erano esplicitate le finalità dell'intervista.

Interessante è stata la lettura che gli studenti hanno operato di tale dato: essi hanno attribuito a questo modus operandi una motivazione di carattere organizzativo, ritenendo che, molto probabilmente, nelle scuole in cui il dirigente ha mostrato scarsa collaborazione, l'educazione interculturale non pervade il curriculum, non è parte fondante dell'offerta formativa, ma corrisponde esclusivamente alla risposta ad una richiesta ministeriale.

In realtà, dalle interviste, per quanto riguarda la sezione relativa al contesto, sono emersi dati interessanti relativamente alla presenza di alunni non italiani, provenienti da diversi luoghi: Tunisia, Marocco, Etiopia, Algeria, Albania, Romania, Ucraina, Filippine, Perù, Colombia, Cina, con presenza significativa di quelli arrivati per adozione internazionale, rilevante di figli di coppie miste ed esigua dei rom.

Per quanto concerne le risposte relative alle procedure, si evince che tutte le scuole hanno elaborato ed inserito nel PTOF il protocollo per l'accoglienza e l'iscrizione degli alunni stranieri, tuttavia alcuni dirigenti non erano perfettamente consapevoli riguardo al tasso di dispersione degli alunni stranieri nelle istituzioni da loro stessi dirette.

Un'ulteriore criticità emersa dalle risposte all'intervista è stata relativa all'accertamento del reale processo di integrazione dei nuclei familiari non italiani. È appena il caso di ricordare, infatti, che l'ultima parte delle *Linee guida* del 2014 interessa proprio l'istruzione degli adulti e che, in tutto il documento, si sottolinea l'importanza di un'accoglienza effettiva nei confronti delle famiglie, dal momento che, molto spesso, proprio grazie alla scuola, i figli riescono ad integrarsi, mentre una certa difficoltà permane da parte dei genitori, spesso confinati nel network di conoscenze provenienti dallo stesso Stato.

In questa prospettiva, grande importanza è stata assunta dal contesto di riferimento: esistono delle realtà, in Puglia, in cui il flusso di immigrati è quasi assente, al contrario di altre in cui molta popolazione scolastica è di origine non italiana.

Al di là delle risposte raccolte dagli studenti, quello che di ampia rilevanza emerge dall'esperienza didattica, è la pregnanza del passaggio da una pedagogia interculturale teorizzata ad una pedagogia interculturale verificata, dunque agita ed attuata.

Il processo di apprendimento, all'interno di questa esperienza, per gli studenti universitari, è stato reale, contestualizzato e profondo e li ha condotti ad assumere un ruolo attivo e collaborativo nella costruzione della conoscenza. Le esigenze e le esperienze formative sono state tradotte in situazioni di apprendimento, in un contesto significativo, seppur complesso e ricco di informazioni.

I futuri docenti hanno avuto l'occasione di addentrarsi nel meccanismo complesso di un'istituzione scolastica, apprendendo le modalità di organizzazione, verificando le metodologie attuate, entrando in contatto con le pratiche della progettazione e constatando anche il modo in cui viene realizzato uno degli aspetti essenziali del sistema scuola: la comunicazione, sia quella che viaggia all'interno della scuola, sia quella che si rivolge all'esterno.

La comunicazione efficace intercorre tra docenti e studenti, docenti e docenti, docenti e altri operatori scolastici, ma percorre anche i sentieri al di fuori delle mura dell'edificio scolastico, coinvolgendo genitori, associazioni, realtà educative del territorio.

Fare educazione interculturale dunque, coincide sì con il potenziare le competenze interculturali, ma equivale anche a rivedere quelle metodologiche, per favorire l'osmosi tra le stesse.

## Conclusioni

L'esperienza di apprendimento compiuta dagli studenti è apparsa particolarmente significativa, in quanto li ha resi partecipi in modo attivo e li ha proiettati in una dimensione che in un prossimo futuro apparterrà loro. Anche secondo Freire, la riflessione teorica esige sempre una verifica critica nella pratica, altrimenti "la teoria diviene un semplice *blah, blah, blah*, e la pratica puro attivismo". Come dimostrato da Varela, ogni conoscenza è azione, ogni azione è conoscenza, per cui si può affermare che la conoscenza acquisita è stata attiva e proattiva, così come l'azione è stata un'azione che ha prodotto conoscenza.

È evidente che, all'interno del noto ciclo prassi-teoresi-prassi, la pedagogia offre al docente del ventunesimo secolo gli strumenti di decodifica e di interpretazione dei fatti educativi, non in modo autoreferenziale, ma in quanto finalizzati alla comprensione degli eventi educativi ed alla programmazione degli interventi necessari, secondo la distinzione operata da Izzo (Calaprice, 2005).

Analizzare il fenomeno educativo senza documentarsi sulle trasformazioni, anche di natura normativa che esso produce, non conduce ad un'azione educativa significativa, ma si limita ad una mera presa d'atto.

In relazione alla differenziazione compiuta da Izzo, nell'ambito della pedago-

gia interculturale, potremmo identificare il fatto educativo con la presenza degli alunni stranieri nelle classi, mentre gli eventi educativi corrispondono all'emanazione delle linee guida e gli interventi coincidono con le azioni e i provvedimenti attuati all'interno delle singole scuole.

È necessario, tuttavia, che ogni docente acquisisca e coltivi le strategie per impadronirsi in modo continuo, costante e qualificante degli strumenti operativi a propria disposizione. Se è vero che la pratica, nel processo di insegnamento/apprendimento accompagna il professionista dell'educazione nel cammino di acquisizione e miglioramento continuo delle competenze metodologiche, è pur vero che la teoresi deve consegnare i dispositivi mentali e cognitivi di formazione continua. affinché le competenze diventino patrimonio non solo dell'individuo/docente, ma della società intera.

In questo percorso un ruolo strategico è rivestito dall'Università, che deve adattarsi alla società ed adattare la società a sé, in un circolo virtuoso (Morin, 1999): la formazione del docente di scuola primaria e dell'infanzia, oggi, coincide con l'acquisizione del titolo di studio universitario.

È determinante, tuttavia, intendere il termine *studio* non come la conclusione di un percorso, ma come quella predisposizione che, nella derivazione latina del termine *studium*, corrisponde all'applicazione appassionata e diligente con cui ci si dedica a qualcosa e va identificato, dunque, con lo slancio, l'entusiasmo, il gusto e la passione per l'apprendimento, in modo permanente.

### Riferimenti bibliografici

- Calaprice, S. (2005). *Pedagogia generale e pedagogia sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Catarci, M., Macinai E. (a cura di) (2015). *Le parole chiave della pedagogia interculturale*. Pisa: ETS
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando
- Demetrio, D., Favaro G. (2004). *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*. Milano: Franco Angeli.
- Fiorucci, M., Catarci M. (2015). *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*. Roma: Conoscenza.
- Fiorucci, M. (a cura di) (2011). *Una scuola per tutti: idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*. Milano: Franco Angeli.
- Isidori, M.V., Vaccarelli A. (2013). *Pedagogia dell'emergenza. Didattica dell'emergenza*. Milano: Franco Angeli.
- MIUR, (2006). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Circolare n 24 del 1/03.
- MIUR, (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* Circolare n 4233 del 19/02.
- MIUR, (2007). *Competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria*. Decreto Ministeriale n 139, Allegato tecnico n 2.
- Morin, E. (1999). *Il paradigma perduto*. Milano: Feltrinelli.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Cortina.
- Portera, A. (a cura di) (2013). *Competenze interculturali per la società globale e interdipendente*. Milano: Franco Angeli.
- Portera, A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Vaccarelli, A. (2009). *Dal razzismo al dialogo interculturale. Il ruolo dell'educazione negli scenari della contemporaneità*. Pisa: ETS.