

LISA STILLO

PER UN'IDEA DI INTERCULTURA

IL MODELLO ASISTEMATICO
DELLA SCUOLA ITALIANA

9 COLLANA
PEDAGOGIA INTERCULTURALE
E SOCIALE



Roma TrE-Press
2020

NELLA STESSA COLLANA

1. B. SFERRA, *La storia senza frontiere. Per una didattica interculturale della storia*, 2016
2. G. LOPEZ, M. FIORUCCI (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, 2017
3. F. BOCCI, M. CATARCI, M. FIORUCCI (a cura di), *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado*, 2018
4. L. BIANCHI, *Imparando a stare nel disordine. Una teoria fondata per l'accoglienza socio-educativa dei Minori stranieri in Italia*, 2019
5. G. ALEANDRI (a cura di), *Lifelong and lifewide learning and education: Spagna e Italia a confronto*, 2019
6. M. D'AMATO (a cura di), *Utopia. 500 anni dopo*, 2019
7. F. POMPEO, G. CARRUS, V. CARBONE (a cura di), *Giornata della ricerca 2019 del Dipartimento di Scienze della Formazione*, 2019
8. F. BOCCI, C. GUELI, E. PUGLIELLI, *Educazione Libertaria. Tre saggi su Bakunin, Robin e Lapassade*, 2020

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

LISA STILLO

PER UN'IDEA DI INTERCULTURA

**IL MODELLO ASISTEMATICO
DELLA SCUOLA ITALIANA**

9 COLLANA
PEDAGOGIA INTERCULTURALE
E SOCIALE



Roma Tre Press
2020

Direttori della Collana:

Marco Catarci, Università degli Studi Roma Tre
Massimiliano Fiorucci, Università degli Studi Roma Tre

Comitato scientifico:

Marco Catarci, Università degli Studi Roma Tre
Massimiliano Fiorucci, Università degli Studi Roma Tre
Giuditta Alessandrini, Università degli Studi Roma Tre
Anna Aluffi Pentini, Università degli Studi Roma Tre
Gabriella D'Aprile, Università degli Studi di Catania
Silvia Nanni, Università degli Studi L'Aquila
Nektaria Palaiologou, University of Western Macedonia
Edoardo Puglielli, Università degli Studi Roma Tre
Donatello Santarone, Università degli Studi Roma Tre
Alessandro Vaccarelli, Università degli Studi L'Aquila

Coordinamento editoriale:

Gruppo di Lavoro *Roma TrE-Press*

Impaginazione e cura editoriale: Start Cantiere Grafico

Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it **MOSQUITO**.

Caratteri tipografici utilizzati:

Futura Std Heavy, Domaine Display Black, Futura Bold, Futura Std Book,
Futura Std Bold, Brandon Grotesque Regular (copertina e frontespizio)
Adobe Garamond Pro, Zapf Dingbats (testo)

Edizioni: Roma TrE-Press©

Roma, settembre 2020

ISBN: 979-12-80060-47-1

<http://romatrepres.uniroma3.it>

Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.



L'attività della *Roma TrE-Press*© è svolta nell'ambito della Fondazione Roma Tre-
Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma

Collana

Pedagogia interculturale e sociale

La collana si propone come uno spazio per approfondire teorie ed esperienze nel vasto campo della pedagogia interculturale e sociale. Vengono dunque proposti volumi che danno conto di riflessioni teoriche e ricerche sul campo in due ambiti principali.

Un primo settore riguarda il campo della 'pedagogia interculturale', con contributi sugli approcci intenzionali di promozione del dialogo e del confronto culturale, indirizzati a riflettere sulle diversità (culturali, di genere, di classe sociale, biografiche, ecc.) come punto di vista privilegiato dei processi educativi.

Il secondo ambito concerne il campo della 'pedagogia sociale', con particolare riferimento alle valenze e responsabilità educative sia delle agenzie non formali (la famiglia, l'associazionismo, gli spazi della partecipazione sociale e politica, i servizi socio-educativi sul territorio, ecc.), sia dei contesti informali (il territorio, i contesti di vita, i mezzi di comunicazione di massa, ecc.).

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in 'doppio cieco'.
Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referee.

*Agli insegnanti e agli educatori di ieri,
di oggi e di domani,
intellettuali impegnati,
costruttori di ponti,
professionisti della relazione.*

*Io sono l'altro
Sono quello che spaventa
Sono quello che ti dorme
Nella stanza accanto
Io sono l'altro
Puoi trovarmi nello specchio
La tua immagine riflessa
Il contrario di te stesso
Io sono l'altro
Sono l'ombra del tuo corpo
Sono l'ombra del tuo mondo
Quello che fa il lavoro sporco
Al tuo posto
Sono quello che ti anticipa al parcheggio
E ti ritarda la partenza
Il marito della donna di cui ti sei innamorato
Sono quello che hanno assunto quando ti hanno licenziato
Quello che dorme sui cartoni alla stazione
Sono il nero sul barcone
Sono quello che ti sembra più sereno
Perché è nato fortunato
O solo perché ha vent'anni in meno
Quelli che vedi sono solo i miei vestiti
Adesso fatti un giro e poi mi dici
E poi io sono il velo
Che copre il viso delle donne
Ogni scelta o posizione
Che non si comprende
Io sono l'altro Quello che il tuo stesso mare
Lo vede dalla riva opposta
Io sono tuo fratello Quello bello
Sono il chirurgo che ti opera domani
Quello che guida mentre dormi
Quello che urla come un pazzo e ti sta seduto accanto
Il donatore che aspettavi per il tuo trapianto
Sono il padre del bambino handicappato
Che sta in classe con tuo figlio
Il direttore della banca dove hai domandato un fido
Quello che è stato condannato
Il presidente del consiglio
Quelli che vedi sono solo i miei vestiti
Adesso vacci a fare un giro e poi mi dici...*

(Niccolo Fabi, Io sono l'altro)

Indice

PREFAZIONE	13
INTRODUZIONE	15
Capitolo 1. <i>Origini e sviluppi dell'educazione interculturale in Europa e in Italia</i>	19
1.1 L'intercultura in Europa: un sistema "complesso"	19
1.2 Le origini dell'educazione interculturale in Europa	20
1.3 Benvenuta Intercultura. Viaggio tra i paesi europei e i documenti internazionali	27
1.3.1 Francia, Inghilterra e Germania tra assimilazione e compensazione	28
1.3.2 I paesi dell'est Europa in cerca di spazi di riconoscimento	30
1.3.3 La Spagna, l'Italia e il Portogallo: il rischio del culturalismo	31
1.3.4 L'educazione interculturale in cinque paesi a confronto	34
1.3.5 L'intercultura nei documenti europei	36
1.4 L'indagine Eurydice "Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe. National policies and measures"	42
1.5 Considerazioni conclusive	45
Capitolo 2. <i>Educazione e formazione interculturale degli insegnanti nella scuola italiana: orientamenti teorici e sviluppi</i>	47
2.1 L'educazione interculturale: concetto composito e multidimensionale	47
2.2 Una scuola a più dimensioni	51
2.2.1 L'importanza dei numeri: alcuni dati sulla scuola	53
2.2.2 Una scuola, tante velocità	54
2.3 L'importanza delle parole: le normative sull'educazione interculturale	60
2.3.1 L'educazione interculturale in un'ottica progettuale per una scuola democratica	62
2.3.2 L'educazione interculturale come orizzonte culturale e di sistema	63
2.3.3 La via per l'intercultura	64
2.3.4 L'educazione interculturale tra battute d'arresto e ripartenze	66
2.3.5 Dalla scuola ideale alla scuola reale	68
2.4 Quale formazione interculturale per gli insegnanti?	69
2.5 Ampliare lo sguardo, definire spazi	75
2.5.1 Intercultura e educazione per la giustizia sociale	76
2.5.2 Contesti eterogenei, intersezionalità e intercultura	80

Capitolo 3. <i>Il disegno della ricerca</i>	83
3.1 Introduzione	83
3.1.2 L'educazione interculturale come modello	86
3.2 Un contesto specifico: il "Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri"	87
3.3 Questioni metodologiche	89
3.4 Gli strumenti della ricerca	91
3.4.1 Il questionario	92
3.4.2 L'intervista semi-strutturata	97
3.4.3 I focus group	98
 Capitolo 4. <i>L'analisi dei dati</i>	 101
4.1 Introduzione	101
4.2 L'analisi dei dati del questionario: il campione della ricerca	102
4.2.1 Le rappresentazioni	102
4.2.2 Significati e pratiche	107
4.2.3 Formazione interculturale	110
4.2.4 L'analisi delle corrispondenze multiple	114
4.2.5 Insegnanti e intercultura: una tipologia	116
4.3 Le interviste semi-strutturate: i temi emersi	119
4.3.1 Il legame tra clima politico/sociale e intercultura	120
4.3.2 Scuola problematica o complessa?	124
4.3.3 L'educazione interculturale in bilico tra provincia pedagogica e nuove frontiere	127
4.3.4 La formazione interculturale: assenza presente, necessità condivisa	132
4.3.5 Brevi considerazioni conclusive	141
4.4 I Focus group	141
4.4.1 Fare intercultura a scuola	142
4.4.2 I bisogni formativi: tra ricerca azione e solitudine professionale	148
4.4.3 Insegnanti educatori in una scuola confusa e schizofrenica	156
4.4.4 Brevi riflessioni sui focus group	171
 Temporanee conclusioni e nuovi percorsi	 173
a. Discussione delle ipotesi	174
b. Riflessioni per continuare	179
 Allegati	 181
Bibliografia	193

Prefazione

Il volume di Lisa Stillo rappresenta una rielaborazione della sua ricerca di dottorato e si colloca sulla scia del dibattito interno alla pedagogia interculturale, impegnato nel cercare di comprendere il ruolo attuale dell'educazione interculturale, sia come proposta educativa sia come risposta adeguata alla complessità della scuola italiana. L'educazione interculturale, che da anni è inserita all'interno dei documenti ministeriali ed è ampiamente presente nel panorama scientifico di riferimento, continua a risultare una proposta disorganica e frammentaria all'interno della quotidianità scolastica. Alcuni studiosi hanno parlato di "modello fantasma" dell'educazione interculturale, intesa non come educazione speciale per stranieri, bensì come educazione rivolta a tutti, tesa a promuovere il dialogo, l'incontro e la valorizzazione delle diversità, nell'accezione più ampia del termine.

Il presente lavoro si inserisce in questo contesto di studi e ricerche, in linea con gli sviluppi dell'educazione per la giustizia sociale e della pedagogia critica, nell'ottica di un'educazione pensata come strumento di trasformazione sociale e di valorizzazione delle potenzialità di ciascuno, in contrasto con le disuguaglianze sociali, culturali ed economiche. Il principale obiettivo della ricerca di Lisa Stillo è quello di comprendere la natura del "modello asistemico" dell'educazione interculturale in Italia, provando a dare un personale contributo al dibattito scientifico sul tema e a costruire un ponte tra buoni principi e pratiche scolastiche, prassi e teoria, scuola reale e scuola ideale.

Per realizzare tale obiettivo di lavoro la ricerca ha affrontato due questioni in modo particolare: la condivisione di un'idea di intercultura tra i diversi attori impegnati nell'educazione (istituzioni, scuola, Università, terzo settore) e la natura della formazione interculturale di insegnanti e dirigenti in Italia, da sempre disorganica e frammentaria. La metodologia utilizzata è stata di tipo quali-quantitativo, indispensabile per studiare il fenomeno attraverso una molteplicità di strumenti di analisi utili ad approfondire le diverse questioni, sia in termini intensivi sia in termini estensivi.

La portata di originalità del presente lavoro riguarda in particolare la volontà di indagare gli aspetti legati all'educazione interculturale, intervistando attraverso un questionario a risposta chiusa un campione molto significativo di docenti e dirigenti che lavorano in scuole ad alta percentuale di studenti stranieri. Tale condizione ha permesso di poter comporre una fotografia, seppur parziale e non del tutto rappresentativa, della realtà interculturale nella scuola, sia in termini di valori e principi condivisi, sia rispetto alle pratiche realizzate e la formazione. L'approfondimento qualitativo, realizzato attraverso le interviste e i focus group, rappresenta un ulteriore contributo che arricchisce una realtà per sua natura composita.

Ne emerge un quadro di luci e ombre, che sollecita gli addetti ai lavori a recuperare spazi di dibattito sull'educazione interculturale, per evitare che tale approccio si riduca ad una pedagogia dei buoni sentimenti, perdendo gli elementi e la portata rivoluzionaria di una proposta ancora oggi di fondamentale importanza per la scuola e la società tutta.

Massimiliano Fiorucci, Marco Catarci

Introduzione

Il presente volume trae ispirazione dall'idea che l'educazione interculturale possa essere la proposta educativa più adeguata a comprendere e rispondere alla complessità attuale della società e della scuola italiana. L'intercultura, all'interno di una cornice che ne colga l'universalità di intenti, ma anche la specificità delle proposte, rappresenta uno strumento efficace per sostenere la lotta alle disuguaglianze educative e formative, ancora molto presenti nel sistema scolastico italiano (Catarci, 2016, pp. 114-132). Pur essendo da lungo tempo sperimentata all'interno della scuola, inserita nelle circolari ministeriali, promossa all'interno delle aule universitarie e al centro di ricerche scientifiche, l'intercultura oggi sembra essere caduta in una sorta di impasse. Inizialmente nata come risposta educativa ai bisogni degli studenti stranieri, si è poi trasformata in uno spazio di riflessione e azione educativa, che ha posto al centro del suo sviluppo la diversità, in ogni sua forma, provando a ripensare i contenuti degli insegnamenti nell'ottica del superamento dei sentimenti etnocentrici e nazionalisti, ancora oggi molto presenti e in forte dissonanza con le contaminazioni che da sempre muovono il mondo e le persone che lo abitano. All'interno dell'educazione interculturale risiedono diverse anime, in parte ancora legate alla presenza degli studenti stranieri in classe e ai dispositivi per l'integrazione, e che, a fatica, lì dove non si è andato strutturando un percorso adeguato per gli studenti con background migratorio, riescono ad attivare un orizzonte pedagogico più ampio. A fronte di ciò, scopo del presente volume è comprendere la natura del modello interculturale italiano definito nel titolo "astistematico", proprio per sottolineare il paradosso insito nel sistema scolastico, in cui, con fatiche e risorse diverse, la scuola si colora di un'intercultura "a macchia di leopardo" (Favaro, 2016a, pp. 15-16). Sembra possibile ipotizzare che, laddove le scuole e i comuni abbiano in passato sperimentato quella che sinteticamente e molto arbitrariamente definiamo in questo momento *un'intercultura per stranieri*, ci sia stato il tempo e le risorse per sviluppare e costruire un'idea di intercultura che oggi può considerarsi matura rispetto alle riflessioni e le buone pratiche realizzate. Al contempo, i territori e le scuole che solo da poco sono a contatto diretto con la diversità culturale o linguistica, che più di altre questioni sembra destare preoccupazione, si ritrovano a incontrare e sperimentare l'intercultura ancora come dispositivo educativo per studenti stranieri o con background migratorio. Tale ipotesi rappresenta solo una delle tante supposizioni che possono in qualche modo concorrere a comprendere e spiegare l'estrema eterogeneità di esperienza e poca condivisione di idee e percorsi sul tema. Una siffatta disorganicità contribuisce a riprodurre grandi differenze tra i territori di un paese già pieno di contraddizioni in termini di accesso all'istruzione e di successo formativo (Catarci, 2018; Invalsi, 2019;

Santagati e Colussi, 2019); per tale ragione è necessaria una riflessione chiara e approfondita sulle cause, affinché possano essere attivati cambi di direzione efficaci. In riferimento a ciò, la struttura dell'indagine, oltre a fondarsi su un'idea di intercultura che sembra essere disorganica e lontana dal costituirsi modello efficace, si costruisce attorno ad un'ulteriore questione, che coinvolge la dimensione della formazione di insegnanti e dirigenti. Essi rappresentano il nodo cruciale attraverso cui procedere lo studio, nella misura in cui «la scuola, in ultima analisi, la fanno gli insegnanti» (Baldacci, 2013, p. 1), che, nella quotidianità scolastica, agiscono e riflettono un'intercultura confusa e disorientata. Per tali ragioni, il secondo aspetto di indagine del lavoro si focalizza sulla formazione interculturale di insegnanti e dirigenti, e sulla relazione che intercorre tra questi e le diverse concezioni e pratiche interculturali.

L'articolazione del volume è costituita da quattro capitoli totali. Nel primo capitolo si affronta l'origine dell'educazione interculturale e il suo sviluppo in Europa, attraverso una breve panoramica di quanto elaborato e sperimentato nei diversi paesi rispetto alla proposta interculturale. La dimensione internazionale è fondamentale, proprio in virtù della forte interdipendenza che lega società e sistemi economici e politici, permettendo un continuo scambio e confronto tra le politiche dei diversi paesi, le proposte e le riflessioni in campo pedagogico, sociale e in tutti gli altri ambiti del sapere. Oltre a ciò è bene ricordare come lo sviluppo dell'educazione interculturale in Italia sia in parte il risultato di quanto sperimentato in diversi paesi dell'Europa, che prima di altri hanno vissuto forti ondate migratorie ed hanno provato a misurarsi e riflettere sulla questione, anche in tema di integrazione scolastica (Portera, 2013, pp. 55-64). Il secondo capitolo si incentra maggiormente sull'educazione interculturale nel sistema scolastico italiano, fornendo i presupposti teorici alle questioni indagate nella ricerca empirica, in relazione al concetto di educazione interculturale e alla formazione di insegnanti e dirigenti sul tema, approfondendo, inoltre, l'aspetto relativo al percorso dell'educazione interculturale all'interno delle normative e linee guida ministeriali. Tale processo risulta fondamentale per l'intero lavoro, poiché consente di riflettere sul gap esistente tra normative, linee guida e pratica scolastica, rivelando quel corto circuito, già evidenziato in più studi (Allemann-Ghionda, 2008; Tarozzi, 2015), tra teoria e pratica, scuola ideale scuola reale (Vaccarelli, 2011, pp. 357-385). Nel terzo capitolo viene presentato il disegno della ricerca, articolato nella domanda di ricerca e le ipotesi di lavoro elaborate, al fine di approfondire i due piani di riflessione precedentemente indicati, l'uno relativo alla dimensione del modello educativo interculturale, e l'altro relativo alla questione della formazione interculturale degli insegnanti. Attraverso questo capitolo si esplicitano in maniera chiara le ipotesi di ricerca, definendo la metodologia e gli strumenti utilizzati per la raccolta dei dati. Il quarto capitolo è interamente dedicato alle analisi dei dati, sia relative a quanto realizzato attraverso la somministrazione del questionario a risposta chiusa, sia in relazione ai dati raccolti attraverso le interviste semi-strutturate ad esperti, ed ai focus group con gruppi di docenti

e dirigenti. Ogni analisi è trattata in maniera separata e solo nelle conclusioni si proverà a far dialogare le diverse questioni emerse, in un'ottica di sinergia tra i differenti strumenti usati.

In ultimo, si presentano le conclusioni, che costituiscono un momento di sintesi di tutto il percorso realizzato, attraverso cui cogliere gli aspetti peculiari emersi dall'analisi dei dati, per riflettere sia sulle ipotesi da cui è nato l'intero lavoro, sia per presentare nuove possibili piste di ricerca o spunti di approfondimento.

Nella consapevolezza di aver voluto trattare una questione complessa, e di non facile approfondimento, con strumenti in parte poco flessibili e che consentono di studiare la questione più in termini estensivi che intensivi, i tratti di originalità del presente lavoro si esprimono soprattutto dal punto di vista della metodologia e dell'ampiezza del campione coinvolto. Pur non avendo l'obiettivo di conseguire risultati generalizzabili, il presente studio può contribuire ad una maggior comprensione dello stato di salute dell'intercultura su un piano nazionale, fornendo indicazioni utili ad arricchire il dibattito scientifico già presente.

La riflessione e il confronto sull'educazione interculturale vivono di spazi di luci e ombre, ma continuano a rimanere una necessità, sia in termini di dibattito sia in termini di azione, non solo per la realtà accademica, ma anche per tutta la scuola e le associazioni che con essa collaborano.

Origini e sviluppi dell'educazione interculturale in Europa e in Italia

1.1 L'intercultura in Europa: un sistema "complesso"

L'Europa, come progetto politico, economico e culturale proposto in uno dei documenti fondativi dell'Unione Europea, come il Manifesto di Ventotene, (Spinelli e Rossi, 1941), al di là della mera rappresentazione geografica, nasce e si costruisce sui pilastri della libertà e della pace, come rinnovamento necessario per superare la crisi degli Stati-Nazione, l'avvento dei totalitarismi e di sentimenti antisemiti. Essa può in parte essere ricondotta ad un progetto di dialogo e apertura alle diversità, in contrasto con l'omologazione culturale o linguistica (Consiglio d'Europa, 2008, pp. 5-11), ed al suo interno l'educazione interculturale rappresenta una scelta di orientamento educativo e culturale attraverso cui l'idea di Europa nasce e si trasforma nel tempo, caratterizzandosi dei connotati di apertura e confronto con l'alterità in un'ottica di valorizzazione delle diversità tutte, e di libera circolazione di mezzi, risorse, idee, esperienze. La pluralità, ingrediente principale dell'intercultura, è alla base non solo del progetto Europa, ma anche del mondo nella sua globalità, nell'era che Morin definisce "della complessità" (Morin, 1993; Ceruti e Bocchi, 2007; Ceruti, 2018). La complessità, che ha al suo interno le radici di "cum" e di "plecto", che possiamo quindi tradurre come un "intrecciare con", "mettere insieme", si riferisce alla categoria della molteplicità intesa nella sua diversità e unicità. Parallelamente, l'intercultura si nutre della diversità come nuovo paradigma attraverso cui leggere la scuola, la società, in definitiva il mondo intero. L'approccio interculturale è propriamente complesso poiché tenta di conoscere l'altro attraverso un pensiero non omologante, alla ricerca della promozione della diversità come valore comune dell'essere umano e come potenziale arricchimento per tutti e per ciascuno. Un pensiero interculturale è quindi un pensiero complesso: «si tratta nello stesso tempo di ricercare l'unicità nella diversità, la diversità in seno all'unità; di riconoscere ad esempio l'unità umana attraverso le diversità individuali e culturali, le diversità individuali e culturali attraverso l'unità umana» (Morin, 2000, p. 20). L'intercultura all'interno della riforma di pensiero, e quindi riforma della scuola, può a buon diritto inserirsi come vera e propria rivoluzione non solo formativa, ma conoscitiva e relazionale. Attraverso l'approccio interculturale è possibile tessere trame di senso, di significati e riconoscimento dell'altro all'interno della consapevolezza di un'identità dell'uomo plurima e multidimensionale. L'Europa e il mondo intero rappresentano

fattivamente la natura plurale dell'uomo, l'incontro con la diversità come componente ontologica della natura di tutte le cose; al suo interno ha senso pensare l'educazione interculturale come approccio irrinunciabile per comprendere l'insieme nelle sue parti e le sue parti nell'insieme, nell'ottica di quello che Bateson chiamava "ecologia della mente" (Bateson, 1977). Se tali considerazioni possono essere ritenute in parte esatte, rispetto a quanto presente nei documenti internazionali, trattati firmati e impegni comunitari presi, oggi è importante riflettere criticamente su un progetto di libertà e pace coerente solo in parte con gli assunti da cui nasce e all'interno dei quali si sviluppa il progetto Europa. «Diventa essenziale interrogarsi sulle contraddizioni fra i valori "europei" (così come dichiarati, in particolare, nell'agenda politica dell'UE: impegno per l'uguaglianza, per i diritti universali, per le misure contro la discriminazione) e le politiche di immigrazione, sempre più restrittive (la cultura della "sicurezza" e della "tolleranza zero" è alla base della strategia di costruzione del consenso della maggior parte dei governi europei)» (Balbo, 2004, p. 181). Questa affermazione, seppur riferita a 15 anni fa, è oggi ancora più aderente ad una situazione europea, e non solo, di inasprimento delle politiche di immigrazione, innalzamento di muri piuttosto che costruzione di ponti, e chiusura di ipotetiche frontiere, che a ben vedere sono ormai state cancellate dai movimenti della globalizzazione, in particolare economica, che ha contribuito ad accrescere le disuguaglianze nel mondo, ma soprattutto a costruire quella "società delle interdipendenze" (Susi, 1999, pp. 7-11) che connette tutti i paesi in un rete di reciproca responsabilità nel cercare confronto, apertura, dialogo e pace. Molteplici sono oggi le conseguenze e le derive dei processi legati alla globalizzazione ed i suoi effetti locali, come anche le emergenze ambientali, sociali e civili, con milioni di persone che scappano da guerre e povertà in una crisi mondiale dei rapporti tra forze politiche, economiche e sociali. In questo spazio di incoerenza tra enunciazioni di principi e valori e realizzazione effettiva delle politiche interne ad ogni stato, l'interculturale sembra essere da sempre una scelta privilegiata per l'Europa, al fine di sviluppare la promozione e il rispetto della diversità, come valore alla base della formazione stessa del progetto europeo. Pur con tutte le sue contraddizioni, quindi, e nella cornice di complessità nella quale nasce l'Europa, ma che caratterizza anche la proposta interculturale, è interessante, all'interno del presente volume, costruire un percorso ed elaborare uno sguardo ampio che permetta di incontrare l'educazione interculturale nei suoi sviluppi, all'interno dell'Europa e, in seguito, in Italia.

1.2 Le origini dell'educazione interculturale in Europa

L'educazione interculturale in Europa trova le sue radici in diversi cambiamenti culturali, politico-economici e di pensiero, e si sviluppa sia attraverso una riflessione teorica di studiosi e studiose internazionali, sia attraverso la produzione istituzionale e legislativa europea, ma soprattutto, come risposta con-

creta ai mutamenti delle società del vecchio continente. Chi scrive non ha la pretesa di fornire un'analisi approfondita dello sviluppo dell'intercultura in Europa, tema ampiamente dibattuto in altri precedenti lavori (Portera, 2003; Banks, 2009; Portera e Grant 2011; Tarozzi, 2012; Fiorucci e Catarci, 2015) piuttosto si vuole provare, per una maggior chiarezza di metodo interna al lavoro, a definire i contorni e precisare le linee all'interno delle quali si muove l'educazione interculturale. Sembra in questo senso indispensabile una chiarificazione semantica ed epistemologica di un concetto a tratti troppo sfuggente ed astratto, che ancora oggi viene pensato attraverso forme diverse e terminologie tra loro sovrapponibili e non condivise dal panorama internazionale. Per affrontare tale questione si è scelto di procedere attraverso tre piani di senso, che meglio di altri possono spiegare un concetto "complesso" e incompiuto, come l'intercultura: il suo sviluppo teorico, i cambiamenti concreti di tipo socio-economico e politico, e la sua struttura legislativa/istituzionale. Tali dimensioni non sono ovviamente separate tra loro, ma vanno pensate in un'ottica di relazioni e intrecci spesso molto difficili da districare, che per questioni di ordine e sintesi verranno poste separatamente, ma in dialogo tra loro.

Le prime teorizzazioni, antenate di una vera e propria indagine e riflessione sull'educazione interculturale, provengono dal continente nordamericano. La comparsa del termine *intercultural education* viene fatta risalire intorno agli anni '20 negli Stati Uniti, come risposta ai sentimenti di discriminazione e razzismo nei confronti degli immigrati (Banks e Banks, 2004; Portera 2013, pp. 44-45), inserendosi all'interno del movimento dell'Intergroup Education¹ ed assumendo i caratteri di tipo assimilatorio e culturalista. Si riprende di seguito la definizione presentata da due pedagogisti in un contributo dal rapporto annuale della J. Dewey Society, così tradotto:

l'educazione interculturale mira alla migliore realizzazione possibile dei valori della partecipazione, accettazione e rispetto degli altri. Si tratta di uno sforzo affinché l'educazione affronti in modo costruttivo le tensioni interculturali reali e i mali generati da qualsiasi stereotipo, pregiudizio e discriminazione nei confronti delle minoranze. In breve, lo sforzo dell'educazione interculturale consiste nel garantire a tutti l'adeguato conseguimento di questi valori sociali e nel rimuovere e curare gli stereotipi e i pregiudizi che portano a tali discriminazioni. Questo è il significato fondamentale dell'educazione interculturale e ne spiega la presenza come parte e dimensione integrante della moderna educazione democratica (Portera, 2013 p. 45).

¹ L'intergroup education rappresentò un movimento che negli anni 40 negli Stati Uniti cercò di sviluppare un'idea di educazione assimilatoria, pur riconoscendo le differenze culturali dei gruppi minoritari e creando progetti educativi volti a contrastare pregiudizi e discriminazioni. Per approfondimenti si veda Banks J. (1996), *Multicultural Education, Transformative Knowledge and Manuale di pedagogia interculturale. Action: Historical and Contemporary Perspectives. Multicultural Education Series*, Teachers College Press; Portera (2013), *Manuale di Pedagogia interculturale*, Laterza, Bari.

A seguito di queste iniziali timide discussioni sul tema della diversità culturale e dell'educazione come strumento di riconoscimento e di valorizzazione sociale, è solo dagli anni '60 e '70 che ci si discosta da un'idea di intercultura intesa come Intergroup Education, per delineare un percorso differente, che possiamo identificare con la *multicultural education*. Questo avvenne soprattutto grazie ai movimenti che chiedevano il riconoscimento delle minoranze etniche, e che riuscirono ad affermare la diversità culturale come valore da problematizzare all'interno del dibattito politico e sociale (Sleeter e Grant 1987; Campani 1999; Portera, 2003), in particolare nel nord America, ma non solo. Come negli Stati Uniti, anche in Canada l'affermarsi dell'educazione multiculturale costituì la risposta alle richieste emergenti delle minoranze di veder riconosciuti i loro diritti e le loro specificità. Fu il primo paese che nel 1971 adottò il multiculturalismo come politica ufficiale, affermando il valore e la dignità delle origini culturali, linguistiche e religiose di ogni persona.

Il multiculturalismo nasce, perciò, dal bisogno di rivendicazione dei diritti e dalla ricerca di equità sociale, che si traduce in equità educativa e formativa. Tale termine nel tempo, soprattutto nei paesi oltreoceano, verrà utilizzato per definire sia differenti modalità e approcci dedicati alle strategie educative, sia riflessioni più ampie di ordine sociale e politico sul tema delle pari opportunità o delle relazioni di potere. In particolare Banks ha fornito nel tempo diversi contributi (1993, 2001, 2008) circa la *multicultural education*, che è intrinsecamente legata allo sviluppo di una partecipazione attiva degli studenti come cittadini consapevoli e riflessivi all'interno una società inclusiva per tutti: «Multicultural education seeks to actualize educational equality for students from diverse groups, and to facilitate their participation as critical and reflective citizens in an inclusive national civic culture» (Banks, 2009, p. 14). Altre definizioni ne confermano le implicazioni non solo pratico-didattiche, ma anche sociali e politiche, all'interno di un riconoscimento della diversità in tutte le sue declinazioni possibili e non solo di tipo culturale (Catarci, 2015, p. 3). L'educazione multiculturale, quindi, incarna al suo interno elementi che accompagneranno le teorizzazioni sull'educazione interculturale, tanto da creare non poche difficoltà nel definire in modo univoco e chiaro i due approcci. Ancora oggi, soprattutto nei paesi anglofoni, non si effettua alcuna distinzione concettuale tra l'educazione multiculturale e interculturale (Portera, 2013, pp. 39-49), provocando non poca confusione tra gli addetti ai lavori, anche e soprattutto in un'ottica di studio o analisi comparativa. A fronte di ciò è bene evidenziare come, in realtà, in Europa il termine multiculturale evidenzia e sottolinea la compresenza di una pluralità culturale, mentre l'interculturale ponga l'accento sulla dimensione di interazione e dialogo tra le diversità. In questo senso il termine *multiculturale* è maggiormente utilizzato per descrivere la realtà plurale della società contemporanea, mentre il termine *interculturale* indica l'approccio educativo e la strategia attuata all'interno di tale contesto (Gundara, 1986; Alleman-Ghionda, 2009; Rey-von Allmen, 2011; Portera, 2013; Catarci e Fiorucci, 2015).

Prendendo in considerazione quanto detto finora, potremmo individuare all'interno dei cambiamenti storico-culturali sopra menzionati e nei movimenti per la rivendicazione dei diritti delle minoranze le radici dell'intercultura, la cui nascita e sviluppo in Europa è stato il frutto della connessione di diversi aspetti, che legano l'educazione interculturale ai fenomeni migratori e alle conseguenze economiche e politiche della Seconda Guerra Mondiale. Le origini dell'educazione interculturale nel vecchio continente sono riconducibili alle riflessioni e le strategie di inserimento e integrazione conseguenti i grandi flussi migratori che hanno investito i paesi dell'Europa del Nord dal dopoguerra. In particolare, si fa riferimento a paesi come la Francia, l'Inghilterra, la Germania e l'Olanda, che si sono riforniti per anni di manodopera straniera, promuovendo la stabilizzazione della popolazione immigrata all'interno dei propri confini. La presenza numerosa e strutturale di comunità tanto diverse per lingua, cultura e religione è stato motivo di riflessione e implementazione di politiche volte a promuovere una qualche forma di accoglienza e integrazione. A tal proposito sembra doveroso segnalare il lavoro dello studioso algerino Sayad che, attraverso le questioni dell'emigrazione-immigrazione algerina in Francia, propone una riflessione viscerale e attenta del fenomeno migratorio in tutte le sue manifestazioni e contraddizioni². Esso viene rappresentato come fatto sociale totale, che coinvolge e travolge «ogni elemento, ogni aspetto, ogni sfera e ogni rappresentazione dell'assetto economico, sociale, politico, culturale e religioso» (Sayad, 2002, p. X). Il fenomeno migratorio è fortemente connesso allo sviluppo dell'educazione interculturale: «esiste, in un certo senso, un legame "originario"» (Campani, 1999, p. 32), che connette i processi migratori allo sviluppo di quel "laboratorio multiculturale" che va compreso, conosciuto e governato (Damiano, 1998, pp. 39-44). Gli spostamenti di persone e il crollo delle barriere materiali e immateriali globali hanno nel tempo messo in crisi il concetto degli stati-nazione, costringendoli a ridiscutere le proprie identità nazionali e rispondere a bisogni nuovi di una realtà sempre più globalizzata e internazionale. I processi di stabilizzazione di intere comunità migranti nei paesi di accoglienza hanno inevitabilmente richiesto un impegno nuovo sul piano non solo politico e sociale, ma anche e soprattutto educativo e scolastico, con l'obiettivo di promuovere processi d'integrazione ed accoglienza sostanziale. Tale impegno può effettivamente ricondursi allo sviluppo dell'educazione interculturale, che se inizialmente può essere stata pensata come un'educazione speciale e specifica per una data categoria di persone, acquisisce nel tempo la forza di un'educazione per tutti e per ciascuno (Susi, 1999; Damiano, 1999; Gobbo, 2000; Demetrio e Favaro, 2002; Fiorucci, 2011). A tal proposito, a fronte di quanto già sottolineato in precedenza, occorre porre attenzione alle incomprensioni nate proprio durante lo sviluppo e l'affermazione dell'intercultura nel contesto

² In particolare si vuole fare riferimento al testo *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Sayad, 2002, Cortina, Milano.

internazionale, che ancora oggi provoca non pochi fraintendimenti in ordine semantico ed epistemologico.

Intercultural relations do not concern foreigners alone or any single group of people. Also contrary to what has been claimed, Intercultural Education is not the education of migrants. "Ausländer Pädagogie" (pedagogy for foreigners), as the German language used to say, is not intercultural pedagogy. It is surely important to be concerned with the welfare and education of these (or other) populations, but it is not enough. Being intercultural requires working on the quality of relationships between any group of people and others. It is not surprising, however, that intercultural efforts in Western industrialized Europe have been initiated in relation to the migratory experience (which may be very diverse). On the basis of observed unequal educational opportunities of children from deprived socioprofessional backgrounds, schools were called to account regarding the migrant population. They were criticized for their inability to recognize and appraise the values of "others," and enable them to participate on more equal terms in social interactions in educational establishments and later in professional life. Migrant workers were (and still are, although the groups have changed) the most visible evidence of otherness in industrialized countries. Nevertheless, to say that or act as if intercultural concerns are only about migrants is a trap laid by society, which finds it easier to marginalize the problems it faces (and attribute their cause to those who reveal them: migrants, schools, minority groups) than to confront them and seek comprehensive solutions that are necessarily complex and, above all, of concern to everyone. (Rey-von Allmen, 2011, p. 36)

Sul piano legislativo tale percorso vede il Consiglio d'Europa protagonista di una proposta radicale a favore dell'approccio interculturale, come strategia per il superamento delle disuguaglianze educative e sociali. Le azioni legislative e istituzionali legate allo sviluppo dell'educazione interculturale nella comunità europea si inseriscono all'interno di un processo di internazionalizzazione che ha coinvolto il vecchio continente, alla ricerca di spazi comuni di confronto per coltivare un sentire comune, nell'ottica di una dimensione europea dell'educazione. In questo senso è bene fare attenzione a non confondere questa traiettoria politica, economica ed educativa con quanto elaborato in relazione alla dimensione interculturale. I due percorsi sono tra loro sicuramente interconnessi, ma non sovrapponibili: inizialmente, infatti, l'attenzione degli organi internazionali venne posta sulla questione linguistica per i figli degli immigrati, e sul bisogno di rafforzare l'identità europea dei giovani, accantonando la riflessione interculturale in senso più ampio (Campani, 1999, pp. 36-41; Damiano, 1998, pp. 26-35). «L'educazione europea e l'educazione interculturale possono senz'altro allinearsi nella linea della medesima ispirazione generale, quella – di derivazione attivista- del superamento di ogni discriminazione: ma non riescono a concordare sull'idea di "unità" che affermano.» (Damiano, 1998,

p. 33). L'una si propone di costruire una comunità unitaria, che condivida valori e principi in un'ottica di sintesi; l'altra si propone di creare un'identità plurale, che promuova il dialogo e il reciproco incontro tra diversità. La Comunità europea ha cercato, quindi, da un lato di affermare una propria specificità internazionale, dall'altra, anche grazie alle riflessioni di studiosi e intellettuali, ha potuto sviluppare nel tempo una dimensione profondamente interculturale dell'educazione. Due i momenti forse più emblematici di tale processo: l'istituzione di un gruppo di lavoro che dal 1977 al 1983, coordinato dalla ricercatrice Micheline Ray³, si è occupato di riflettere e costruire strategie e linee guida per la formazione degli insegnanti; e un progetto lanciato nel 1981, denominato *The educational and cultural development of migrants*⁴. Esso «[...] promosse una riflessione sistemica sulla dimensione interculturale e su ciò che implicava sia a livello intellettuale sia a livello della pratica educativa, ovvero il riconoscimento della differenza personale e di conseguenza l'impegno contro la discriminazione» (Gobbo, 2004, p. 39). In tal modo si iniziano a delineare i contorni del concetto di educazione interculturale, ponendo attenzione al tema della valorizzazione della diversità con uno sguardo critico e attento alle possibili derive folkloristiche o tese alla cristallizzazione delle culture di un dato gruppo. Attraverso tale percorso l'educazione interculturale ha trovato lo spazio e il modo di affermarsi come proposta educativa irrinunciabile per i paesi dell'Europa, sempre più multiculturali e plurilingue. Prendendo in prestito le parole di Leclercq:

Queste società accolgono culture diverse, che coesistono sul medesimo territorio, e chi appartiene alle medesime – da cui la diversità di stili di vita, lingue usate, tradizioni riconosciute e tradizioni inventate, e relazioni non sempre armoniose tra gruppi di maggioranza e minoranza. La qualità multiculturale naturalmente si ritrova nei sistemi educativi, le cui scuole e classi sono frequentate da alunni la cui appartenenza culturale è distantissima [...] quello che risulta è una ibridizzazione della società e dei sistemi di educazione tale da rendere l'educazione interculturale indispensabile, per rispondere sia alla pluralità dei contesti sia ai bisogni dei giovani che affrontano tale pluralità (Leclercq; cit. in Gobbo, 2004, p. 47).

Accanto ai primi documenti del Consiglio d'Europa, altre Organizzazioni

³ Per approfondimenti fare riferimento ai seguenti testi: Grant C.A. e Portera A. (ets) (2011), *Intercultural and Multicultural Education Enhancing Global Interconnectedness*, Routledge, New York; Reyvon Allmen, M. (gen. rapp.; 1976). *Report of the Symposium on the integration of migrant's children into pre-school education, Berlin, 6–1 December 1976*, Strasbourg, France: Council of Europe.

⁴ Per approfondimenti fare riferimento ai seguenti testi: Porcher, L. (1981). *The education of migrant workers' children: Interculturalism and teacher training*. Strasbourg, France: Council of Europe; Porcher, L., Perotti, A., Van der Gag, L., Mangot, T., e Jakobsson, B. (1986), *Final report of the project group, CDCC's Project 7: The education and cultural development of migrants*. Strasbourg, France: Council of Europe.

internazionali, come l'Unesco, si sono inserite all'interno del dibattito educativo, promuovendo l'apertura alla diversità culturale e il rispetto e l'affermazione dei diritti di ogni persona, in contrasto con qualsiasi forma di razzismo e discriminazione.

Ad oggi ricchissima è la presenza di documenti internazionali sull'educazione interculturale, elaborati in virtù di una sempre più anelata condivisione di intenti e obiettivi educativi, formativi e sociali. A tal riguardo è bene sottolineare come, ancora oggi sono presenti modi diversi di intendere l'educazione interculturale:

European societies rely on different models to address cultural and religious diversity in education, with different potential consequences for the experiences youth have in schools. For example, Germany, Greece and Ireland prefer the term interculturalism and intercultural education. In contrast, Britain, the Netherlands, Canada, the United States and Malaysia have historically worked with the concept of multiculturalism (see Faas, 2010) (Faas, Hajisoterioub, Angelides, 2014, p. 305)

Rispetto a ciò possiamo individuare alcuni autori che per primi hanno provato a teorizzare l'intercultura in Europa, promuovendo al contempo sia una riflessione teorica tra gli intellettuali, sia uno sviluppo legislativo ed istituzionale internazionale. Porcher ed Abdallah-Preteille costituiscono i pionieri nella formulazione di un modello interculturale definito e strutturato a livello non solo semantico, ma anche epistemologico e metodologico (Portera, 2013). In particolare, Porcher partecipa al progetto del Consiglio d'Europa, già precedentemente menzionato, allo scopo di sviluppare indicazioni circa la formazione degli insegnanti per gli studenti figli di immigrati (Porcher, 1979). Attraverso tale esperienza l'autore propone una prima teorizzazione dell'approccio interculturale, inteso come apertura all'altro nella sua specificità, coinvolgendo tutti gli attori nell'attività educativa, che non può non essere interculturale. Martine Abdallah-Preteille, allievo di Porcher, fu il primo a realizzare una tesi universitaria sul tema della pedagogia interculturale, presentandone un quadro concettuale sistemico e ben strutturato (Abdallah-Preteille, 1986). Il lavoro di ricerca dell'autore francese ha delineato tre assi portanti dell'approccio interculturale che possono essere riassunti nel seguente modo: l'approccio soggettivistico, il dualismo alterità/identità e l'asse differenza/universalità. Tale struttura epistemologica costruisce un'idea di intercultura come approccio possibile a nuove modalità di intendere la realtà sociale e l'uomo. Abdallah-Preteille si inserisce all'interno dei dibattiti su un'idea diversa di cultura, come costruito dinamico e mutevole dell'identità dell'individuo, che non può esistere se non attraverso lo sguardo dell'altro. L'educazione interculturale si profila, quindi, come un progetto pedagogico, un approccio che si nutre della interdisciplinarietà dei saperi, promuovendo la dinamicità del reale e la co-costruzione della conoscenza, attraverso il riconoscimento e la

promozione della diversità. La riflessione interculturale, già alle sue origini, pone attenzione al dualismo differenza-universalità, proprio in virtù del pericolo dell'enfatizzazione delle differenze. Il rischio è, infatti, quello di cristallizzare le diversità culturali, creando separazione e chiusura, anziché promuovere l'apertura all'altro e al dialogo, per costruire quello che Matilde Callari Galli ha chiamato "lo spazio dell'incontro" (Callari Galli, 1996).

1.3 Benvenuta Intercultura. Viaggio tra i paesi europei e i documenti internazionali.

Dopo aver brevemente condiviso gli esordi dell'intercultura in Europa, pur non avendo la pretesa di compiere un'esauritiva trattazione in merito, si vuole provare a percorrere alcuni dei passi che hanno tracciato il percorso dell'intercultura nel vecchio continente, al fine di dare maggior contezza della dimensione internazionale e complessa, che permea i confini nazionali e li brida e contamina. Per tale ragione ci si avvarrà degli studi e le ricerche di intellettuali (Sirna, 1996; Susi, 1999; Gundara, 2000; Allemann-Ghionda, 2008; Grant e Portera, 2011; Portera, 2013; Fiorucci e Catarci, 2015;) che da anni si occupano dello sviluppo dell'intercultura in diversi paesi europei in un'ottica comparativa, ma anche di ricerche e documenti istituzionali di organismi internazionali (Unesco, Consiglio d'Europa, Eurydice).

A seguito delle prime proposte emerse dal Consiglio d'Europa, l'intercultura si è andata declinando in forme e modalità differenti, in virtù della specificità del singolo paese in termini di politiche migratorie, condizione socio-economica e culturale. In questo senso un esempio emblematico è rappresentato dalle diverse strade percorse da Francia, Gran Bretagna e Germania nell'inserimento dei figli di immigrati nella scuola, che in qualche modo rispecchiano un certo modello di integrazione sociale rivolta a tutta la popolazione straniera. Questi tre paesi in particolare possono essere considerati come pionieri di un'operativizzazione dell'educazione interculturale, seppur attraverso strategie e finalità differenti. Diverse sono le esperienze successive che coinvolgono i paesi dell'est europeo o del Sud dell'Europa, tra cui l'Italia, di cui di seguito si cercherà di dare una breve panoramica.

Prima, però, di addentrarci in un sentiero tortuoso e complesso come quello della comparazione, è importante tener presente che lo studio di differenti sistemi e differenti spazi implica un'attenzione particolare ad alcuni elementi che possono in qualche modo modificare traiettorie, scelte, strutture. In questo senso non è possibile stabilire aprioristicamente e riuscire a tener conto di tutti i fattori e le variabili che potenzialmente potrebbero svolgere un ruolo attivo in un determinato sistema geograficamente e storicamente situato, ma è doveroso tentare di ipotizzare i criteri che maggiormente potrebbero differenziare i sistemi che si vogliono comparare all'interno di una cornice di senso ben precisa. In relazione al presente oggetto di comparazione, pertanto, si è scelto di

avvalersi delle riflessioni di Campani circa alcuni fattori che non possono non essere indicati come possibili elementi di variabilità e differenziazione all'interno di un confronto sull'intercultura tra i diversi paesi in Europa. L'autrice evidenzia tra gli aspetti da considerare: i contesti migratori, le politiche migratorie e i principi fondatori delle diverse Nazioni, dai quali nascono le idee e le filosofie alla base dei sistemi educativi specifici (Campani, 1999, pp. 41-45). In questo senso un esempio, ad oggi ancora molto attuale, risulta essere quello relativo alla questione della cittadinanza: modelli legislativi diversi hanno conseguenze differenti non solo in riferimento alle questioni amministrative-burocratiche e di diritto, ma anche in merito alle auto ed etero rappresentazioni di chi è portatore di un background migratorio e dell'intera comunità sociale, così come dei percorsi educativi e di sviluppo e inclusione.

1.3.1 Francia, Inghilterra e Germania tra assimilazione e compensazione

La Francia, uno dei paesi dell'Europa del Nord che ha vissuto un'importante fase d'immigrazione, costituita prima dai flussi provenienti dai paesi dell'Europa del sud e poi dalle ex colonie, Algeria e Marocco in particolare, ha sperimentato un modello di accoglienza e integrazione che è definito dalla letteratura *assimilazionista*. I principi di universalità e laicità di questo paese hanno guidato la realizzazione di un modello di accoglienza e integrazione volto all'omologazione valoriale e all'uniformità, guardando al principio dell'uguaglianza come un diritto superiore alla specificità e alla differenza. Concentrandosi principalmente sulle difficoltà linguistiche dei minori stranieri, la proposta interculturale francese si è strutturata attraverso l'appiattimento della diversità e della specificità, ripresa solo in seguito, ma molto spesso declinata in quella che è stata definita pedagogia del *cous-cous* (Santarone, 2012, p. 28) e nella folklorizzazione delle culture. Nel tempo «The intercultural issue has often been used as a cure for social and educational problems. Currently, the intercultural issue is involved in the fight against social violence, incivility and citizenship education.» (Abdallah-Preitcelle, 2015, p. 60). L'educazione interculturale, nella sua evoluzione storica e teorica si è accostata nel tempo a riflessioni di ordine sociale, in riferimento alla questione delle pari opportunità e alla cittadinanza, inciampando, però, in lunghi e mai effettivamente risolti dibattiti nella dialettica tra universale e particolare.

Accanto ai primi tentativi della Francia, anche la Gran Bretagna, che ha vissuto un'immigrazione prettamente post-coloniale, si è trovata a far fronte ad un numero massiccio di persone provenienti da altri territori. Una risposta diversa sicuramente dal sistema francese, ma che possiamo in parte accostare. La Gran Bretagna, in assenza di un vero e proprio sistema educativo centrale, ha cercato di promuovere la compresenza della pluralità e delle specificità senza ricercare uno spazio di incontro, dialogo e condivisione. Un modello di integrazione che potremmo definire *multiculturalista* e un'educazione interculturale di natura compensatoria, all'interno della quale esiste una giustapposizione di

diverse comunità, portatrici di modelli valoriali e culture differenti, il cui rischio è di non incontrarsi mai, e non attivare progetti di apertura e relazione con l'altro, fulcro effettivo dell'*inter-cultura*. L'attenzione principale è stata quella linguistica incentrata unicamente nell'apprendimento della lingua inglese, senza l'attenzione alla valorizzazione della lingua o cultura di origine. A seguire sono stati sviluppati curricula multiculturali, spostando nel tempo l'attenzione verso le forme di razzismo e discriminazione e trasformando l'educazione interculturale in un'educazione anti-razzista. Il percorso dell'educazione interculturale in Gran Bretagna, in conclusione, a parere dello studioso Gundara « [...] has not received the type of serious attention it merits, and issues of racism which need to be challenged through institutional anti-racist policies have been very sporadic» (Gundara, 2015, p. 46).

Un cammino allo stesso modo tortuoso e costituito da diverse fasi è stato attraversato dalla Germania in seguito ad un'immigrazione economica che ha coinvolto i cosiddetti *Gastarbeiter*, lavoratori ospiti.

Lo sviluppo generale degli ultimi decenni si può riassumere nella formula: dalla pedagogia per stranieri alla pedagogia multiculturale e, finalmente, alla pedagogia interculturale. Quest'ultima concezione è valida per tutti, per le scuole di ogni ordine e grado, per classi con e senza alunni stranieri. (Brinkmann, 2003, p. 86)

Inizialmente gli interventi educativi miravano esclusivamente a colmare un deficit attraverso un approccio compensativo all'interno di un'idea di migrazione temporanea, e quindi con una prospettiva di integrazione limitata nel tempo. Questa fase, definita appunto *pedagogia per stranieri* (*Ausländerpädagogik*), si fonda sull'attenzione esclusiva allo straniero, per poi sviluppare una maggior comprensione della diversità culturale all'interno di una stabilizzazione dei flussi migratori. In questa seconda fase si inizia a pensare all'interculturale come approccio per guardare alle differenze e valorizzarle, ma assumendo ancora una deriva folkloristica, pensando le culture come monoliti rigidi e immobili. Allemann-Ghionda affronta il percorso interculturale avviato in Germania assumendo una prospettiva critica rispetto al confronto tra le teorizzazioni e le politiche educative, e quanto realmente insegnato e praticato nelle scuole.

Some research has been done about the ways of implementing what the theoretical debate says on Intercultural Education and what recommendations, guidelines and intended curricula suggest that schools should do and teachers should teach. The results of research tell us that the well known gap between the discourse sphere of theory and the discourse sphere of practice is generally confirmed by a gap between the rhetoric of educational policies (recommendations, guidelines, intended curricula), which also represents a discourse sphere in its own right, and what is taught (Allemann-Ghionda, 2011, p. 49).

La strada dell'educazione interculturale in Germania, quindi, pur manifestando nel tempo un'evoluzione dalla natura più compensativa e differenziale da cui prende origine, fatica ad inserirsi a pieno titolo all'interno della scuola tedesca, dove «Again, a static and also an essentialist picture of the “others” is suggested. Compensatory education is still the dominant idea. Not only do we notice a reduction, but also a thorough misunderstanding of the intercultural idea.» (Allemann-Ghionda, 2011, p. 54). Le diverse modalità interpretative della proposta interculturale e la retorica delle politiche educative e delle pratiche scolastiche, in continuo rapporto dialettico, rappresentano questioni ancora aperte in Germania, nonché un punto saliente nella struttura del presente lavoro sull'Italia.

1.3.2 I paesi dell'est Europa in cerca di spazi di riconoscimento

Vale la pena, in questa breve panoramica, prendere in considerazione lo sviluppo dell'interculturalità dei paesi dell'est, che, con le grandi trasformazioni di ordine politico-economico e sociale, sono stati protagonisti di cambiamenti grandi anche nei sistemi educativi, in cerca di risposte e approcci alla realtà sociale sempre più culturalmente e linguisticamente diversa. Prendendo in considerazione in particolare la Polonia, l'Ungheria e la Romania è possibile rintracciare in ognuno di questi paesi la portata ampia delle trasformazioni dei sistemi educativi, all'interno di una cornice che vede contrapporsi le questioni identitarie e nazionaliste alla realtà plurale della società. Tali cambiamenti si sono sviluppati in un'ottica di riforma compensatoria in Romania e Polonia, alla ricerca di una trasformazione radicale, e in un'ottica riformatrice in Ungheria (Mincu, 2007, pp. 91-101). La difficile transizione da una situazione di controllo politico centralizzato a discapito delle specificità culturali, spesso colpite da meccanismi di stratificazioni sociale e ulteriori fenomeni di disuguaglianza, ha dato vita ad un forte bisogno di riconoscimento delle proprie specificità. La risposta a tale bisogno si è spesso trasformata unicamente nel diritto di istruzione nella propria lingua materna, promuovendo in realtà percorsi di autosegregazione educativa e scolastica. Lo sviluppo della convivenza sembra passare attraverso l'autodeterminazione culturale e linguistica delle diverse minoranze, ma il pericolo di un eccessivo culturalismo e dell'emergere dei nazionalismi può creare anche nuovi spazi di auto-marginalità e disuguaglianze. Il passato politico di questi paesi, a lungo sotto il dominio del regime comunista dell'Unione Sovietica, rappresenta la memoria storica attraverso cui poter leggere e comprendere come e quanto l'educazione interculturale sia entrata all'interno dei sistemi d'istruzione e formazione. «The above mentioned experiences has impacted the approach of post-communist societies to Intercultural Education marking it by the strong emphasizing the category of nation, appreciating indigenous cultures, and recognizing the role of religion in the development of national cultures» (Bleszynska, 2011, p. 73). Pur rappresentando uno spazio diversificato e frammentato all'interno del quale poter ri-

flettere sullo sviluppo dell'educazione interculturale, non è possibile esimersi da tale compito, proprio in virtù della pluralità intrinseca dei territori dell'Europa orientale, che più di recente rispetto ad altre parti di Europa stanno iniziando il loro percorso di riconoscimento identitario e di apertura all'altro.

1.3.3. *La Spagna, l'Italia e il Portogallo: il rischio del culturalismo*

All'interno di un excursus sullo sviluppo dell'educazione interculturale in Europa, i paesi del sud, come Italia, Spagna e Portogallo, occupano una posizione storica e geografica particolare. Definiti come paesi di "nuova immigrazione", sono stati in principio territori dai quali emigrare, per poi divenire nel tempo essi stessi paesi d'immigrazione. Tra questi, in particolare la Spagna risulta essere di grande interesse per la sua conformazione interna, in termini di compresenza di pluralità culturali e linguistiche, e dell'organizzazione politica ed amministrativa costituita da diverse Autonomie regionali, indipendenti per molti aspetti dal Governo centrale. È interessante notare come propria la Spagna, territorio plurale, non si sia mai interessata di riflessioni sul tema dell'intercultura se non con l'arrivo massiccio di persone provenienti da paesi molto diversi per cultura e lingua (Campani, 1999, pp. 56-57). Una minoranza importante all'interno del territorio spagnolo, come quella gitana, non è mai stata attenzionata da proposte di natura interculturale, né da una riflessione teorica in merito (Calvet, 2011, pp. 294-295), bensì ha sperimentato risposte di tipo differenzialista, culturalista e segregazionista.

Già per sua natura multiculturale, la Spagna, pur potendo far riferimento a quanto già elaborato in termini teorici e pratici da parte degli altri paesi del vecchio continente e dal Consiglio d'Europa, ha inizialmente elaborato una proposta interculturale con un'attenzione forte alla diversità culturale ed etnica. La proposta educativa acquista in breve tempo i connotati di un'educazione compensatoria associata ad un deficit da colmare, attraverso una normalizzazione linguistica e il riconoscimento del pluralismo e dello sviluppo di sentimenti di tolleranza. È possibile affermare che anche la Spagna ha sperimentato diverse fasi nel suo percorso di costruzione della proposta interculturale, passando da un approccio compensativo, che guardava agli studenti stranieri come bisognosi di trattamenti specifici e differenziali (Aguado e Malik, 2011, pp. 279-281), ad un'attenzione reale per la diversità, non solo culturale ed etnica. Nel tempo i territori della Spagna, su cui è anche difficile riuscire a poter impostare una riflessione globalmente valida⁵, hanno individuato strategie e politiche educative locali, in relazione alla specificità territoriale, linguistica e culturale delle diverse Comunità Autonome. Anche grazie ai numerosi con-

⁵ Per approfondire alcuni aspetti dello sviluppo della proposta interculturale in alcune Comunità regionali spagnole si consiglia la lettera del testo Catarci M., Fiorucci M. (a cura di) (2011), *Immigrazione e intercultura in Italia e Spagna. Prospettive, proposte ed esperienze a confronto*, Unicopli, Milano.

tributi della ricerca accademica e delle associazioni, nel tempo si è superato l'approccio culturalista e compensatorio, sviluppando una proposta interculturale che pone al centro il riconoscimento della diversità come normalità e come fattore di arricchimento reciproco. Nella sua fase più avanzata l'intercultura rappresenta uno strumento per meglio comprendere il mondo e sviluppare uno sguardo differente e prospettive plurali (Pozo Llorente, Vallespir Soler e Cabrera Pérez, 2015, pp. 141-158).

Il Portogallo, seppur identificabile nei paesi di più recente immigrazione, nel corso degli anni Ottanta inizia ad affrontare le questioni relative alla diversità e all'inserimento di studenti stranieri nel sistema educativo a partire dai flussi migratori provenienti dalle ex colonie e dal Brasile. Il fenomeno migratorio risulta connesso al post-colonialismo e ai fenomeni di esclusione sociale urbana sviluppando delle prime risposte in termini di prassi educativa coerenti con tali processi. Infatti, «l'aspetto interessante della proposta portoghese è il fatto di collegare gli aspetti educativi connessi con l'emigrazione e l'immigrazione in uno stesso organismo» (Campani, 1999, p. 62). Anche qui, come in Spagna, la presenza delle comunità di origine romani, presenti sul territorio da tantissimo, non vengono riconosciute come portatrici degli stessi bisogni registrati per minoranze etniche, culturali o linguistiche diverse. L'insufficiente presa in carico di questa minoranza nei diversi territori dell'Europa sembra cogliere a pieno il pericolo della portata retorica di una proposta interculturale incompiuta, all'interno della quale si sceglie chi comprendere, nel senso di *prendere – con*, e chi inserire in un percorso di accoglienza, incontro, relazione e conoscenza reciproca. Manifestazioni segregazioniste e di esclusione dei gruppi di origine romani (comprendenti quindi differenti comunità tra cui Rom, Sinti, Caminanti, Kalè e i Manouches) si ritrovano nelle già citate Romania, Polonia ed Ungheria, ma anche in Francia o in Italia, ed in generale in molti paesi del vecchio continente, pur rappresentando probabilmente la minoranza più numerosa in Europa⁶ (Bravi, 2009; Pew Research Center, 2015).

La presenza della popolazione romani, difficilmente quantificabile, è stimata tra i sei milioni e i dieci-dodici, ed è distribuita in modo molto disomogeneo all'interno dei paesi europei, tanto da poter incontrare ben *tre Europe zingare*, così definite nel lavoro di Leonardo Piasere (2009), un grande studioso della cultura e della storia delle popolazioni romani. Senza avere ora l'occasione di concentrarsi sulla questione romani, che colpisce l'Europa in generale, ma soprattutto l'Italia, la quale, seconda la ricerca condotta dalla Pew Research Center⁷, è il paese con la percentuale più alta (86%) di opinioni sfavorevoli verso

⁶ La questione delle popolazioni romani meriterebbe una trattazione a parte, sia per la natura complessa del fenomeno sociale, educativo, politico e culturale, ma anche per la quantità di studi già presenti sul tema a cui si rimanda per approfondimenti ulteriori. Alcuni dei testi: Spinelli S. (2012), *Rom, genti libere*; FRA & UNDP (2012), *The situation of Roma in 11 EU Member States. Survey results at a glance*; FRA (2018), *Fundamental Rights Report 2018*; Amnesty International (2010), *Stop agli sgomberi forzati dei Rom in Europa. Un alloggio adeguato è un diritto umano*.

⁷ Il focus del report è incentrato sull'analisi dell'opinione pubblica in sei paesi dell'Unione Europea:

i *Roma*, si vuole porre attenzione a questo aspetto come segnale di un sistema che ancora fatica a realizzare una reale inclusione ed integrazione sulla strada per l'interculturale. Prendendo in prestito le parole di Piasere: «La storia dei Rom, la storia di questo popolo da secoli europeo, è una storia d'Europa censurata, sottostimata, dimenticata perché evitata, evitata perché intrigante per l'identità europea stessa che si vuole costruire» (Piasere, 2003, p. 51).

Un ultimo riferimento all'interno di questa panoramica riguarda l'esperienza dell'Italia, definita come “paese di nuova immigrazione”, che per molti anni è stata terra di partenze e raramente di approdi. Come per Spagna e Portogallo, anche per l'Italia l'interculturale è stata da subito la risposta alle prime importanti presenze di studenti stranieri nella scuola. Numeri circoscritti, per lo più in città medio-grandi, hanno permesso di riflettere ed elaborare strategie educative concrete e ragionate, accompagnate da un atteggiamento entusiasta e curioso per l'alterità, distante dagli attuali sentimenti di paura o resistenza. Le radici interculturali in Italia hanno origine dalla storia di questo paese, da sempre crocevia di popoli, lingue e culture diverse, e dell'incontro tra le diversità, non solo di provenienza, che attraverso le riflessioni, le proposte pedagogiche e le scelte istituzionali indirizzate al superamento delle divisioni e delle discriminazioni in ambito educativo e formativo, e quindi anche sociale, ha costituito il bagaglio culturale e valoriale per la strutturazione di una proposta interculturale matura (Catarci, 2015, pp. 11-16). L'identità interculturale italiana è apertura alla diversità nel senso più ampio del termine, e si è andata costruendo nel tempo, lentamente, attraverso tappe significative e fondamentali, come la chiusura delle classi differenziali nel 1977. Tale avvenimento, che si concretizzò con la legge 517, introdusse il principio d'inclusione per tutti gli alunni con disabilità nel sistema scolastico nazionale, avviando i primi passi per l'eliminazione degli istituti speciali e le classi separate. Pur non potendo dirsi concluso, il percorso per l'inclusione e l'apertura della scuola agli alunni con disabilità assume un valore universale in una prospettiva di valorizzazione della diversità e nel riconoscimento di *identità aperte*, all'interno della cornice della solidarietà sociale e della reciprocità (Canevaro, 2007). In questo senso l'affermarsi della proposta interculturale in Italia pone le basi su cambiamenti culturali e istituzionali rivoluzionari, figlia di un'apertura al mondo che nel tempo andrà concretizzandosi attraverso sperimentazioni didattiche e proposte pedagogiche. Un percorso, forse, sostenuto in maniera sempre troppo poco organica, che spesso ha comportato la semplificazione di contenuti e proposte.

*La gestione educativa delle differenze presenti nelle scuole ne è un esempio.
Tema centrale nell'educazione interculturale “da maneggiare con cura”*

Francia, Germania, Italia, Polonia, Spagna e Regno Unito. Si basa su 6.028 interviste face to face e telefoniche con adulti dai 18 anni in su condotti dal 7 aprile al 13 maggio 2015. Tra le questioni indagate nel report è di particolare interesse in questo lavoro quanto emerge dall'analisi degli atteggiamenti nei confronti di alcune minoranze: ebrei, musulmani e rom.

l'ambito delle differenze culturali è stato a volte trattato in maniera riduttiva. Due sono state (e sono ancora) le posizioni che tendono verso una semplificazione: l'una che possiamo definire "per sottrazione" e l'altra che procede "per addizione". [...] Il problema, da un lato, è quello di proporre una sorta di catalogo descrittivo (spesso folclorico) delle culture e, dall'altro, ha a che fare con la definizione della "cornice", ovvero delle modalità attraverso cui stabilire e far rispettare le regole di convivenza. Nel primo caso le differenze vengono rimosse e ignorate al fine di ricercare una radice comune: ciò che unisce tutti gli uomini e le culture (Favaro, 2004, pp. 23-24).

Una fase iniziale, quindi, che potrebbe essere definita quasi *romantica*, in cui l'altro acquista i connotati dell'esotico e del mistero, stimolando apertura e curiosità, ma rischiando di produrre una comprensione rigida delle culture e delle identità. Nel tempo, grazie al contributo di tanti studiosi (Secco, 1992; Susi, 1995; Nanni 1998; Pinto Minerva, 2002; Santerini 2003) e di un percorso normativo ricco dal punto di vista dei contenuti culturali e valoriali, che verrà approfondito nel successivo capitolo di questo volume, l'educazione interculturale «[...] ha lentamente abbandonato il terreno dell'educazione speciale rivolta ad un gruppo sociale specifico (i migranti) diventando un approccio pedagogico innovatore per la rifondazione del curricolo generale» (Fiorucci, 2011, p. 53).

1.3.4 L'educazione interculturale in cinque paesi a confronto

La Commissione Europea negli anni ha eseguito diverse indagini per capire attraverso quali modalità i paesi dell'Unione Europea hanno inserito l'educazione interculturale, o concetti simili, come l'educazione alla cittadinanza, all'antirazzismo o il multiculturalismo nella scuola. Per tale motivo, cercando di fornire un ulteriore contributo alla questione, si presenta uno studio molto interessante realizzato nel 2008 e richiesto dall'European Parliament's Committee on Culture and Education (Allemann-Ghionda, 2008), che raccoglie elementi comuni, e non, di alcuni dei paesi presi in esame nei paragrafi precedenti. Scopo dell'indagine è verificare la presenza di misure volte all'implementazione dell'educazione interculturale come pratica quotidiana delle scuole, e ricercare buone pratiche da poter condividere. Lo studio permette di individuare alcuni punti critici in relazione allo sviluppo di una proposta interculturale concreta, in un'ottica comparativa approfondita, grazie all'utilizzo dello studio di caso e ad una metodologia qualitativa. Questo approccio consente di esplorare la situazione dei diversi paesi approfonditamente, attraverso l'analisi dei documenti, le interviste agli esperti e questionari via e-mail. Sono stati eseguiti cinque studi di caso su Italia, Germania, Ungheria, Francia e Gran Bretagna.

L'indagine non ha pretesa di esaustività o di rappresentazione statistica, ma fornisce indicazioni interessanti in un'ottica comparativa e di confronto nazionale e internazionale. Da quanto si evidenzia nello studio, l'educazione in-

terculturale è un concetto non pienamente condiviso da tutti i paesi coinvolti, come già espresso dall'Indagine Eurydice 2004⁸. La situazione della Francia e della Gran Bretagna resta molto vicina a concetti di assimilazione rispetto alla cultura e alla lingua del paese ospite, con pochissimo spazio impiegato per l'insegnamento della lingua d'origine o per questioni realmente interculturali, o ad una maggior attenzione al concetto di educazione alla cittadinanza. L'Ungheria sembra occuparsi in particolare delle minoranze, vittime di uno stato di segregazione educativa, in classi o scuole speciali, senza un riferimento chiaro all'educazione interculturale, ma piuttosto ad una generale educazione all'inclusione. La Germania e l'Italia sembrano condividere una retorica politica nazionale che si pone come obiettivo il raggiungimento di un'effettiva educazione interculturale come educazione per tutti, pur sperimentando diverse forme interculturali sul territorio nazionale. Altro aspetto di confronto tra questi paesi è relativo allo sviluppo dell'insegnamento del plurilinguismo nelle scuole: solo l'Ungheria si trova effettivamente nella condizione di promuovere e proporre l'insegnamento di più lingue. I restanti paesi oscillano di fatto tra uno scarso riconoscimento del bilinguismo (Francia e Gran Bretagna) e una predisposizione alle volte meramente formale nei confronti del plurilinguismo e del riconoscimento e della promozione delle minoranze linguistiche (Italia e Germania).

Al di là di questi sintetici confronti, sembra interessante cogliere alcune criticità comuni ai diversi paesi emerse dall'indagine. Un elemento di grande interesse riguarda l'assenza di una formazione esplicitamente interculturale all'interno delle politiche nazionali di tutti e cinque i paesi, che può comportare un conseguente spaesamento generale ed un gap tra misure nazionali e pratiche locali. In Germania, ad esempio, «initial and in-service teacher education includes only partially and optionally (but definitely much more and better than ten or twenty years ago) issues related to intercultural education and to the education of migrants» (Allemann-Ghionda, 2008, p. 11). In Gran Bretagna, pur essendoci delle linee guida per la formazione degli insegnanti, «there is a general absence of policy in terms of intercultural teacher education on a national level, which is in line with the official educational policy that shifted from multicultural education to inclusiveness and community cohesion» (Allemann-Ghionda, 2008, p. 20). Lo stesso vale per l'Italia, dove, pur essendoci un positivo e ampio interesse e investimento nella formazione iniziale e in itinere degli insegnanti, «the fact that intercultural education has not been present enough in teacher education generates confusion among teachers about what the concept of intercultural education really involves» (Allemann-Ghionda, 2008, p. 24). Tale questione verrà ripresa e ampliata in seguito poiché è un elemento ricorrente in ulteriori lavori, ed è alla base delle tesi della ricerca empirica che più avanti verrà presentata.

⁸ Per approfondimenti si consiglia di visitare il link: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Integrating_immigrant_children_2004_EN.pdf

Superando la questione della formazione interculturale degli insegnanti, altri due aspetti molto interessanti vanno segnalati: il primo riguarda la mancanza di una valutazione seria e costante degli interventi realizzati, dei progetti sperimentati o delle politiche introdotte. L'assenza di una cultura dell'osservazione, analisi e documentazione, che permetterebbero di cogliere potenzialità e criticità di un sistema, di praticare una riflessione pedagogica e apportare cambiamenti di senso, implica lo spreco di risorse, energie e capacità messe in campo, oltre che la mancanza di individuazione e condivisione di buone pratiche emerse. A tal proposito la seconda criticità emersa, coglie il fondamentale apporto, sempre poco richiesto e promosso, della micro-ricerca nelle scuole o a livello locale, e dell'importanza di forme di comunicazione più efficaci tra il mondo della ricerca e quello delle politiche e delle pratiche scolastiche. «Scholars can be excellent policy advisors and educators in teachers' in-service training, if they are requested and allowed to act in such contexts» (Allemann-Ghionda, 2008, p. 41).

La proposta interculturale, in conclusione, sembra dover chiedere un serio impegno da parte di tutti e di ciascuno per la sua piena comprensione e realizzazione, nel rispetto delle specificità e dei bisogni delle singole realtà sociali ed educative, ma all'interno di una cornice di senso comune e condivisa.

1.3.5. L'intercultura nei documenti europei

Volendo cogliere alcuni dei momenti più significativi dal punto di vista normativo ed istituzionale, si vuole approfondire il percorso attivato attraverso i documenti di organismi internazionali all'interno del vecchio continente, che hanno contribuito in modo forte alla condivisione di un principio e una via interculturale comune. Come già menzionato in precedenza, il Consiglio d'Europa è stato l'organismo promotore della proposta interculturale che si declinerà poi in forme e modalità differenti nei diversi paesi europei. A seguito delle prime indicazioni, l'educazione interculturale ha costituito la proposta pedagogica di numerosi documenti internazionali a cui, oltre al Consiglio d'Europa, hanno contribuito l'Unesco e altri organismi dell'Unione Europea. Non avendo pretesa di esaustività si cercherà di seguire un percorso cronologico nella presentazione e analisi dei documenti tenendo conto di alcuni criteri di scelta: verranno presentati i documenti espressamente rivolti alla proposta interculturale, cercando di coglierne gli sviluppi di questi quarant'anni, e di apportare fonti internazionali eterogenee. Per fare ciò ci si avvarrà anche dell'aiuto di una ricerca condotta nel 2013 che ripercorre le politiche attuate sulla questione interculturale in Europa, attraverso lo studio di trenta documenti⁹.

Dopo le prime indicazioni del Consiglio d'Europa tra gli ultimi anni '70 e i primi anni '80, con la creazione di gruppi di lavoro e la produzione di mate-

⁹ È possibile approfondire tale ricerca attraverso l'articolo in cui è presentata: Faas D., Hajisoterioub C. & Angelides P. (2014), *Intercultural education in Europe: policies, practices and trends*, British Educational Research Journal Vol. 40, No. 2, April 2014, pp. 300–318.

riali e documenti di studio sull'inserimento di alunni stranieri e sul sostegno all'apprendimento linguistico, si possono individuare alcuni altri momenti di concertazione internazionale sul tema. Tra il 1981 e il 1986 venne promosso un progetto dal titolo "Educazione e sviluppo culturale dei migranti", dal quale prese poi le mosse una conferenza a Dublino del 1983 in cui venne adottata una risoluzione sull'educazione dei bambini migranti, sottolineando l'importanza del carattere interculturale dell'educazione (Portera, 2013, pp. 53-54). In seguito, oltre al Consiglio d'Europa, altre organizzazioni internazionali assunsero la prospettiva interculturale nei loro documenti e raccomandazioni, pur avendo un'attenzione specifica sulla dimensione dell'inserimento dei bambini stranieri nella scuola, in particolare rispetto alla questione della lingua. L'Unesco tenne una Conferenza nel 1990 e promulgò la Dichiarazione mondiale sull'educazione per tutti; mentre a Strasburgo viene firmata la Convenzione per la partecipazione degli stranieri alla vita pubblica, a Ginevra nel 1992 viene sottolineata l'esigenza di realizzare una "intercultural education". In particolare la Conferenza internazionale sull'educazione del 1992 rappresenta una disposizione essenziale nello sviluppo ed elaborazione del concetto di educazione interculturale. Al suo interno l'educazione interculturale è requisito fondamentale per lo sviluppo dell'educazione alla pace, alla democrazia e ai diritti umani. Già con essa si fa riferimento alla dimensione interculturale dei curricula, alla formazione degli insegnanti in tal senso e all'importanza della promozione degli scambi tra peasi¹⁰ (UNESCO, 1992).

La Comunità Europea nel tempo finisce per limitare le proposte relative all'educazione privilegiando e promuovendo lo sviluppo di uno scambio tra i paesi dell'Unione, un reciproco arricchimento e la costruzione di una identità comunitaria europea. Nel 1995 il Parlamento europeo istituisce il programma d'azione comunitaria Socrates, che comprende una sezione (Comenius) ed alcune azioni specifiche, tra cui una intitolata "Progetti transnazionali concernenti l'istruzione dei figli di lavoratori migranti, lavoratori itineranti, girovaghi e zingari/Educazione interculturale"¹¹. All'interno del documento la presenza dell'educazione interculturale è spesso accostata ai bisogni specifici di studenti stranieri e relativa ad aspetti inerenti misure di apprendimento linguistico, talvolta confondendosi con l'impegno per la promozione di una dimensione europea dell'educazione.

Gli oltre 200 progetti finanziati nel 1995 e 1996 mettono in luce tutto il potenziale dell'Azione 2 di Comenius (Educazione interculturale) in quanto strumento per promuovere la coesione sociale in una società odierna sempre più pluriculturale. I progetti erano dedicati in particolare ai seguenti aspetti: – introdurre le lingue dei migranti come lingue straniere per gli altri allievi;

¹⁰ http://www.unesco.org/education/pdf/REC_78_E.PDF

¹¹ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:51997PC0099&from=SL>

- aumentare la presa di coscienza dell'impatto del vocabolario formale utilizzato in classe (il linguaggio dell'insegnamento) sui livelli di realizzazione degli allievi provenienti da ambienti svantaggiati;
- applicare le nuove tecnologie, in particolare l'apprendimento aperto e a distanza, con zingari e girovaghi;
- introdurre gli approcci interculturali nell'educazione principale per migliorare la comprensione delle differenti culture, religioni e lingue;
- creare le condizioni preliminari indispensabili per l'esercizio di una cittadinanza europea attiva, basata sul reciproco rispetto e sui diritti dell'uomo, valida per tutti indipendentemente dalla cultura, dalla razza e dalla religione;
- rigenerare le scuole nei centri urbani e rinnovare i progetti centrati sulle esigenze specifiche di scuole in zone di degrado delle aree metropolitane mediante lo sviluppo di approcci integrati e della cooperazione fra istituti educativi, autorità cittadine, allievi, genitori e associazioni locali (Commissione delle Comunità Europee, 1997, p. 29).

Spostando l'attenzione più in là, è del 2001 la Dichiarazione universale sulla diversità culturale dell'UNESCO¹² in cui si afferma la centralità e l'importanza delle specificità culturali di ognuno, e il necessario impegno ad un riconoscimento effettivo di ogni cultura nell'intento di creare un dialogo interculturale reale. Pur restando un documento centrato sulla dimensione culturale, sembra importante sottolineare la presenza della nozione di dialogo interculturale, che verrà ripresa più avanti in maniera organica e strutturale. Nel 2002 il Consiglio d'Europa avvia un progetto "The New Challenges of Intercultural Education: Religious Diversity and Dialogue in Europe" con l'intento di promuovere all'interno della proposta interculturale la dimensione della diversità religiosa e del dialogo, e successivamente pubblicherà la *Declaration by the European ministers of education on intercultural education in the new European context* (Council of Europe, 2003)¹³. Tale dichiarazione riafferma e rafforza l'idea di un'educazione interculturale come elemento indispensabile per una riforma educativa che promuova il dialogo interreligioso e il riconoscimento della diversità culturale e dell'arricchimento reciproco (Faas, HajisoterioubAngelidesb, 2014; Sikorskaya, 2017). Nella dichiarazione si fa effettivo richiamo ad una dimensione interculturale dei curricula, incoraggiando tutti gli stati membri a introdurre misure interculturali nelle politiche educative e formative nazionali.

Attraverso queste tappe compiute dalla comunità internazionale si va co-

¹²Per una lettura completa del documento fare riferimento al seguente link: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_it.pdf

¹³ Per una lettura completa del documento fare riferimento al seguente link: <https://rm.coe.int/declaration-by-the-european-ministers-of-education-on-intercultural-ed/16807462b5>

struendo una via interculturale composita, in cui l'attenzione, primariamente posta verso l'inclusione scolastica di studenti migranti, diviene diffusa, e comporta l'attenzione alla diversità intesa come elemento di ricchezza, e bisognosa di spazi di riconoscimento e dialogo. Proprio il dialogo sarà al centro di un'importante azione comunitaria, che verrà preceduta dall'emanazione delle Guidelines on Intercultural Education (UNESCO, 2006). Le Linee guida chiariscono e arricchiscono il quadro internazionale all'interno del quale si sviluppa l'educazione interculturale, indicandone i principi sui quali si fonda e la posizione internazionale sul tema.

Interculturality is a dynamic concept and refers to evolving relations between cultural groups. It has been defined as "the existence and equitable interaction of diverse cultures and the possibility of generating shared cultural expressions through dialogue and mutual respect. 19". Interculturality presupposes multiculturalism and results from 'intercultural' exchange and dialogue on the local, regional, national or international level. In order to strengthen democracy, education systems need to take into account the multicultural character of society, and aim at actively contributing to peaceful coexistence and positive interaction between different cultural groups. There have traditionally been two approaches: multicultural education and Intercultural Education. Multicultural education uses learning about other cultures in order to produce acceptance, or at least tolerance, of these cultures. Intercultural Education aims to go beyond passive coexistence, to achieve a developing and sustainable way of living together in multicultural societies through the creation of understanding of, respect for and dialogue between the different cultural groups. Intercultural education cannot be just a simple 'add on' to the regular curriculum. It needs to concern the learning environment as a whole, as well as other dimensions of educational processes, such as school life and decision making, teacher education and training, curricula, languages of instruction, teaching methods and student interactions, and learning materials. This can be done through the inclusion of multiple perspectives and voices. The development of inclusive curricula that contain learning about the languages, histories and cultures of non-dominant groups in society is one important example (Unesco, 2006, pp. 15-17).

Due anni dopo viene celebrato l'anno del dialogo interculturale e pubblicato il "Libro Bianco sul dialogo interculturale: Vivere insieme in pari dignità" (Council of Europe, 2008). Questo documento è sostenuto dai 47 stati che lo hanno redatto e che ribadiscono i principi comunitari espressi nella Convenzione europea dei diritti dell'uomo del 2004, quali la comprensione reciproca, la democrazia e il diritto. L'approccio interculturale si basa sul rispetto della dignità umana, prende in considerazione le diversità nella sua unicità e ricchezza attraverso il reciproco incontro.

Il dialogo interculturale ha un ruolo importante da svolgere a tal riguardo poiché ci offre, da una parte, la possibilità di prevenire le scissioni etniche, religiose, linguistiche e culturali e, dall'altra, di progredire insieme e riconoscere le nostre diverse identità in modo costruttivo e democratico, sulla base di valori universali condivisi (Council of Europe, 2008, p. 5).

La costruzione di un dialogo interculturale non può prescindere da un ambiente che rafforzi la partecipazione democratica, che comprende l'acquisizione di competenze interculturali, che ponga in essere l'incontro, estendendo gli spazi in cui tessere relazioni di aperture, scambio e comunicazione.

Il Libro Bianco è il risultato di un lavoro di concerto in cui sono stati coinvolti i governi dei diversi paesi, le ONG, le associazioni dei migranti, il sistema educativo etc. Esso rappresenta un vero e proprio dialogo interculturale delle parti, nel quale si ribadisce l'importanza dei principi della democrazia, della partecipazione e del pieno diritto, alla base dei documenti finora progettati dall'Europa. Il concetto di dialogo interculturale e la cultura di un'educazione democratica sono alla base della pedagogia interculturale, al fine di favorire e promuovere la pluri-appartenenza culturale, che rappresenta una questione fondamentale per raggiungere l'effettivo rispetto della dignità di ogni persona.

Del 2010 e del 2012 sono altri due documenti internazionali ricchi di indicazioni, linee guida e raccomandazioni relative all'approccio interculturale. "La guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per un'educazione plurilingue e interculturale" (Council of Europe, 2010) si concentra sull'importanza dell'apprendimento della lingua in ottica plurale e a livello dei curricula, per un loro ripensamento. Questo documento si rivolge a tutti gli attori dell'insegnamento delle lingue straniere o della lingua di scolarizzazione e, in primo luogo, a coloro che hanno responsabilità dirette in materia di curriculum non solo a livello nazionale, regionale o locale, ma anche nell'ambito della singola scuola. Rappresenta un documento molto più "tecnico" rispetto ai precedenti, con specifico riferimento alla dimensione del curriculum, come aspetto da ridefinire e ripensare per la piena attuazione della proposta interculturale. Del 2012 è l'aggiornamento delle "Linee guida per l'educazione interculturale: un manuale per educatori per conoscere e implementare l'educazione interculturale" (Centro Nord-Sud Council of Europe, 2012). È un documento redatto dal Consiglio Nord-Sud d'Europa che si occupa di promuovere e lavorare sulla conoscenza e lo sviluppo di una sensibilità verso il concetto di interdipendenza mondiale, e promuovere azioni di solidarietà attraverso il dialogo. Questo testo è stato redatto per fornire uno strumento di promozione e di sostegno a strategie di intervento in chiave interculturale che sostengano l'interdipendenza, il dialogo, il confronto. Al suo interno l'educazione interculturale è indicata come apprendimento trasformativo, attraverso cui ripensare il paradigma della scuola, partendo dal locale per arrivare ad incidere sul globale. Le linee guida muovono dalla necessità di costruire consapevolezza sulla interconnessione mondiale e il bisogno di una partecipazione attiva nella società, attraverso l'educazione e la formazione.

Uno degli ultimi documenti che si vuole presentare riguarda una questione di più ampio respiro, all'interno della quale emerge il bisogno e la rinnovata attenzione al dialogo interculturale e all'educazione. Il documento "Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education: Overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015" (EACEA, 2016) nasce dal bisogno di rispondere ad un clima in cui la violenza e gli attacchi terroristici minano i valori della libertà, del rispetto dei diritti umani, della dignità e della educazione alla democrazia. Tale panoramica cerca di riflettere e ribadire obiettivi comuni per fronteggiare il pericolo della discriminazione, del razzismo e degli estremismi di matrice politica, culturale o religiosa, attraverso l'educazione e le strategie di inclusione e integrazione. Rappresenta, inoltre, un utile documento per osservare e riflettere sugli obiettivi raggiunti dai paesi dell'Unione rispetto ad alcune questioni ribadite nella Dichiarazione di Parigi del 2015, come la lotta al razzismo, la promozione del dialogo interculturale, lo sviluppo di pensiero critico nei giovani ed un utilizzo consapevole dei media.

In ultimo, essendo il percorso dell'educazione interculturale intrecciato con altri obiettivi di ampio respiro, che comprendono la lotta al razzismo, alla discriminazione e la ricerca di eguali possibilità formative e di sviluppo per ognuno, si vuole brevemente fare cenno all'Agenda 2030 e ai 17 obiettivi di sviluppo sostenibile. Con tale documento si esprime un chiaro giudizio sulla insostenibilità dell'attuale modello di sviluppo, sul piano ambientale, economico e sociale, ma anche su quello educativo e formativo. Lo sviluppo sostenibile viene quindi inteso in modo integrato, cogliendo tutti gli aspetti che ne permettono una piena realizzazione nel rispetto di tutti. All'interno dei 17 obiettivi, che comprendono, tra gli altri, la lotta alla povertà, alla fame, all'ingiustizia sociale, si fa riferimento alla ricerca di un'educazione di qualità per tutti, inclusiva e paritaria. All'interno di questo obiettivo, al goal 4.7 viene sottolineata l'importanza di:

Garantire entro il 2030 che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile¹⁴.

Pur non essendo esplicitata in maniera chiara la dimensione interculturale, essa rientra all'interno della questione sulla valorizzazione delle diversità culturali e dell'educazione alla cittadinanza globale, in un momento storico, politico e culturale in cui, spesso, la dimensione interculturale si confonde

¹⁴ <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>

all'interno dei temi legati all'educazione alla cittadinanza e alla sostenibilità.

1.4 L'indagine Eurydice "Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe. National policies and measures".

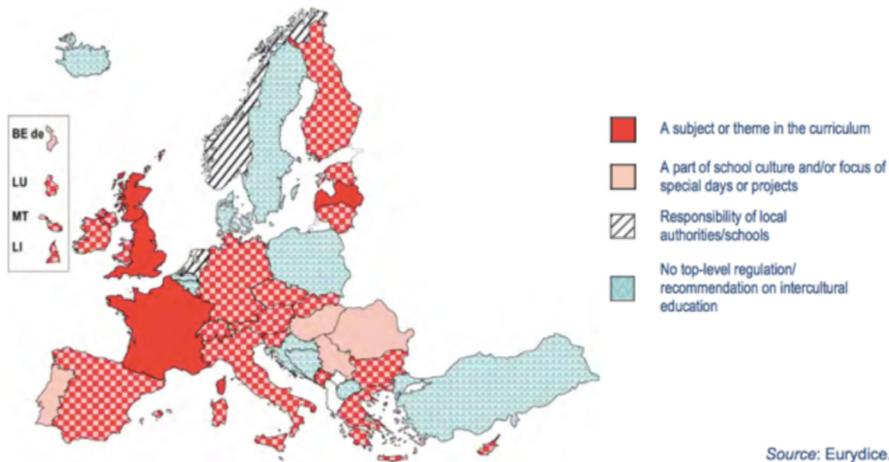
Il percorso tracciato fin qui sull'educazione interculturale in Italia e in Europa può avvalersi di un ultimo interessante studio, promosso dal network Eurydice, che coinvolge 42 sistemi educativi in Europa. L'indagine Eurydice 2019, sull'integrazione degli alunni con background migratorio, rappresenta uno studio composito e articolato, che coinvolge non solo la dimensione dell'educazione interculturale, ma diversi altri aspetti inerenti la qualità dell'integrazione scolastica degli alunni con background migratorio.

Il contesto politico europeo all'interno del quale si muove l'indagine è contraddistinto da una grande attenzione all'educazione e alla formazione, presentate come strumenti imprescindibili per una reale e piena integrazione degli studenti con background migratorio e per il loro pieno sviluppo sociale ed emotivo, nell'ottica che Martha Nussbaum definirebbe delle *capabilities* (Nussbaum 2011b, pp. 17-45; Alessandrini, 2014, pp. 17-35). Diverse indicazioni e raccomandazioni del Consiglio dell'Unione Europea (Council of European Union, 2009; 2011; 2018) enfatizzano il ruolo dell'istruzione e dell'educazione nello sviluppo di un percorso d'inserimento sociale e di realizzazione personale, attraverso un'uguale opportunità di accesso alla formazione di qualità. Pur essendo significativa l'attenzione su tale questione, risultati di studi e indagini testimoniano come gli studenti migranti sono ancora oggi in ritardo rispetto ai loro coetanei autoctoni, in particolare in relazione ai risultati scolastici, le prospettive occupazionali e quelle sociali (OECD, 2016; Eurostat, 2018). Inoltre, ancora oggi molti studiosi individuano grandi difficoltà nel creare strategie educative sistemiche ed organiche a livello nazionale in quasi tutti i paesi, come emerso dalla ricerca condotta nel 2008 precedentemente presentata. Nilsson e Bunar (2016, p. 411) parlano di «a plethora of local solutions of varying quality», cogliendo la retorica di cui molto spesso sono intrisi i discorsi legati all'inclusione, l'integrazione e l'intercultura (Allemann-Ghionda, 2009). La distanza tra le politiche sovranazionali, le politiche locali e le pratiche scolastiche, spesso di difficile individuazione, produce una sorta di corto-circuito tra teoria e prassi, principi e azioni, rendendo spesso infruttuose le proposte nazionali avanzate o le buone pratiche intraprese. Pertanto, scopo dell'Indagine è stato di comprendere e analizzare meglio, attraverso uno studio comparativo, le misure introdotte dalle politiche nazionali per superare gli ostacoli per una buona integrazione, pur consapevoli dell'esistenza di un gap tra politiche educative nazionali e pratiche scolastiche locali (Eurydice, 2019). Non essendo questo lo spazio adeguato ad una trattazione completa del report, in questa sede ci si avvarrà della dimensione relativa all'educazione interculturale nei diversi sistemi educativi europei, indagata all'interno del report tra il 2017 e il

2018. In particolare, poiché l'indagine si compone di una prima panoramica su tutti i sistemi educativi, e poi di una seconda parte focalizzata su dieci paesi, si avranno diversi livelli di comparazione dei dati emersi.

È possibile iniziare a riflettere sulla situazione dell'educazione interculturale in Europa attraverso una prima fotografia sintetica, che indica se e come l'educazione interculturale è promossa nei documenti e nelle politiche nazionali.

Fig. 1 Status of intercultural education in schools, primary, general secondary education and IVET (ISCED 1-3), 2017/18



Come si evince dalla figura (Fig.1) quasi tutti i paesi si avvalgono dei documenti contenenti raccomandazioni sulla presenza e la promozione dell'educazione interculturale nelle scuole. All'interno di questo mosaico di paesi, non tutti intendono e propongono l'intercultura allo stesso modo: alcuni, tra cui la Francia e la Gran Bretagna la identificano come una materia o una tematica del curriculum, insegnata soprattutto nel contesto dell'educazione alla cittadinanza; altri, come il Portogallo, la Romania, l'Ungheria e la Serbia inseriscono l'educazione interculturale come aspetto generale della vita della scuola o all'interno di giorni o progetti dedicati (Eurydice, 2019, pp. 111-112). Più nel particolare l'indagine indaga la presenza o meno dell'educazione interculturale all'interno dei curricula scolastici e nella formazione iniziale e continua degli insegnanti, in relazione a dieci paesi: Italia, Francia, Spagna, Finlandia, Germania, Svezia, Portogallo, Regno Unito, Austria, Slovenia. Come si afferma nell'Indagine

All ten education systems refer to intercultural education in one way or another. [...]

However, substantial differences lie in the aspects emphasised and the cur-

ricular approach advocated in official documents, i.e. whether it is a general principle, a cross-curricular thematic area taught through specific curriculum subjects, or a topic mainly addressed through specific initiatives and projects (Eurydice, 2019, p.141).

Paesi come la Finlandia, l'Austria, la Germania e la Spagna considerano l'educazione interculturale come un tema trans-disciplinare, fortemente legato alla questione del riconoscimento e della valorizzazione delle diversità culturali. La Spagna, ad esempio, ha individuato materie curriculari ben precise per la promozione dell'educazione interculturale; la Finlandia concentra lo sviluppo del curriculum sulla conoscenza e il reciproco dialogo tra culture diverse; l'Austria allarga i confini dell'educazione interculturale, inserendo al suo interno l'impegno nei diritti umani, le questioni etiche e interreligiose e la lotta al razzismo.

La questione dell'educazione interculturale nel curriculum è un aspetto molto interessante da tener presente, poiché costituisce forse l'elemento che meglio di altri discrimina la realizzazione effettiva della proposta interculturale nel sistema educativo e formativo, in tutta la sua radicalità. I curricula rappresentano uno strumento di costruzione di un'identità nazionale, prima dello Stato-Nazione, poi dell'Unione Europea, che poco hanno a che fare con il ripensamento dei percorsi didattici e delle pratiche educative in un'ottica interculturale (Campani, 2014, pp. 79-84).

Per quanto concerne la formazione all'educazione interculturale per gli insegnanti, dalla ricerca emerge la presenza, ad eccezione della Finlandia e della Svezia, di indicazioni sull'educazione interculturale come competenza da acquisire durante la formazione iniziale, e che, per alcuni paesi, riguarda diverse e numerose questioni specifiche, per altri rappresenta un'idea generale da perseguire. «In Germany and Austria, for example, they focus very much on 'language' issues; in France, they concern primarily anti-discrimination issues» (Eurydice, 2019, p. 142). L'Italia, attraverso i documenti e le politiche nazionali offre indicazioni di ordine generale, comprendendo al suo interno lo sviluppo delle «their awareness of different cultures and acquire the skills enabling them to understand pupils' diverse cultural backgrounds. Intercultural education, as a teaching approach should be promoted during ITE¹⁵» (Eurydice, 2019, p. 143). Per quanto riguarda la formazione in servizio, tutti e dieci i sistemi educativi si occupano di fornire formazione specifica sull'educazione interculturale, ad eccezione del Regno Unito. In alcuni paesi sono state attivate di recente iniziative per una formazione più organica e sistemica sul tema, come in Portogallo o Finlandia, ma anche in Italia, come vedremo in seguito all'interno del volume. Interessante la questione emersa all'interno dell'indagine, che tenendo conto delle indicazioni della ricerca scientifica (Lanas, 2014), evidenzia il pericolo

¹⁵ La sigla ITE è usata come abbreviazione di: *initial teaching education*.

di confinare la formazione degli insegnanti unicamente al ruolo professionale specifico, dimenticando la dimensione più ampia a cui l'educazione deve far riferimento. Non solamente una pratica didattico-formativa, ma prima di tutto un processo relazionale e trasformativo, al cui interno, agguingerei, è importante ricordare il ruolo fondamentale della consapevolezza etico-politica del lavoro dell'insegnante (Tarozzi, 2015). Prendendo in prestito le parole di Ouellet possiamo affermare che:

non sembra possibile poter intervenire efficacemente in questo campo, senza una minima iniziazione alle diverse questioni sociologiche, politiche, filosofiche ed etiche, sollevate dalla conciliazione tra l'apertura alla diversità, la coesione sociale e l'eguaglianza (Ouellet, 2007, p. 145).

In generale è possibile constatare ancora una volta l'estrema eterogeneità di posizioni e sviluppi che l'educazione interculturale vive all'interno dei diversi paesi, contestualmente alle diverse traiettorie politiche, economiche e culturali sperimentate, ma anche a scelte che tentano di realizzare obiettivi comuni alle politiche nazionali, pur percorrendo strade apparentemente diverse. La comparazione realizzata all'interno dell'indagine non è di semplice analisi poiché cerca di sintetizzare molte informazioni differenti, rinunciando a cogliere le sfumature di ogni singola realtà politica ed istituzionale. Può, però, rappresentare un valido aiuto per comprendere meglio le strade che i differenti paesi coinvolti percorrono per realizzare una proposta educativa che si muove all'interno della complessità, e con essa muta rapidamente.

1.5 Considerazioni conclusive

In conclusione, rispetto allo sviluppo dell'educazione interculturale in Europa, è possibile identificare alcuni spunti e proporre alcune suggestioni e riflessioni in merito, rammentando che una trattazione esaustiva sull'argomento esula dagli obiettivi specifici del presente lavoro.

Pur nascendo da spinte di ordine sociale e di rivendicazioni di diritti e lotta alla discriminazione, l'educazione interculturale si inserisce ufficialmente nel vecchio continente per rispondere a bisogni specifici dei figli di immigrati. Ciò non significa che essa può essere ridotta ad una semplice comprensione della diversità linguistica e culturale, o a strategie compensative in ordine di apprendimento linguistico. L'educazione interculturale nella sua evoluzione ha rappresentato ed accompagnato lo sviluppo della consapevolezza della natura molteplice e plurale del mondo, ma anche delle sue interconnessioni e interdipendenze. Agli sviluppi teorici, com'è emerso in precedenza, spesso non sono seguite altrettante "rivoluzioni pratiche" all'interno dei sistemi educativi, dai quali emerge «even more major discrepancy between European and national discourses and practices» (Allemann-Ghionda, 2009, p. 140). L'Europa inter-

culturale è certamente eterogenea per origini, sviluppi e prospettive nella realizzazione di questa proposta, che rischia di essere, però, banalizzata e semplificata. Ripercorrere i passi di strategie assimilatorie e culturalista significa nuovamente fallire, nella misura in cui queste azioni si prefiggono di appiattare la diversità o enfatizzarla, pensandola come categoria fissa e immutabile, appartenente ad un intero popolo. Il pericolo è sempre in agguato e la posta in gioco alta; l'educazione interculturale oggi è una delle poche armi rimaste per poter combattere relazioni di potere, discriminazione e disuguaglianze, in nome della reciprocità e del dialogo, con l'intento di costruire ponti e non muri.

Per tale ragione si reputa importante continuare a sostenere il dibattito scientifico su un tema che sembra aver già esaurito la sua linfa, ma che in realtà, è ancora una questione educativa, sociale e politica che merita di essere al centro della riflessione pedagogica, e non solo, consapevoli dell'impossibilità di dirsi effettivamente mai compiuta.

Educazione interculturale e formazione interculturale degli insegnanti nella scuola italiana: orientamenti teorici e sviluppi.

2.1 L'educazione interculturale: concetto composito e multidimensionale

Com'è emerso da quanto scritto in precedenza, il panorama nazionale e internazionale che fa da sfondo al lavoro di ricerca si caratterizza per una presenza costante di riflessioni interculturali che interessano i processi di integrazione non solo scolastica, ma anche sociale e formativa. L'educazione interculturale si potrebbe quasi definire come un concetto e un approccio educativo polifonico, risultato di innumerevoli contributi teorici e pratici, di matrice non solo accademica, ma anche normativo-istituzionale e scolastica. Una ricchezza di apporti che ha segnato lo sviluppo della riflessione interculturale, che può effettivamente essere considerata un contenitore teorico e una lente di interpretazione efficace per le sfide dell'attualità. Costrutto composito e per sua natura multidimensionale, l'educazione interculturale in Italia si è sviluppata nel tempo seguendo piste di ricerca differenti, ma mantenendo al centro della sua riflessione il tema della diversità, del confronto e del dialogo. Essendo molte le traiettorie e le strade percorse dall'educazione interculturale, e volendo in parte riprendere quanto solamente accennato nel primo capitolo del lavoro, sembra importante precisare a cosa ci si vuole riferire parlando di educazione interculturale. L'arduo compito di fornire una definizione chiara, esplicita ed esaustiva di tale concetto non è un compito di breve durata né di facile realizzazione, nella misura in cui sembra mancare un'idea di intercultura che possa richiamare unicità teorica e pratica allo stesso tempo (Favaro, 2006, pp. 7-13; Santerini, 2012, pp. 263-267). Proprio questo aspetto, ancor più dell'idea stessa d'interculturalità, è al centro del disegno della ricerca, di cui si tratterà più avanti.

L'educazione interculturale nel dibattito scientifico e di settore si è fatta oggetto e soggetto della pedagogia interculturale, che si è posta l'obiettivo di riflettere consapevolmente e intenzionalmente sulle pratiche educative interculturali sviluppatesi nella scuola italiana. È certamente possibile, ripercorrendo l'evoluzione dell'approccio interculturale in ambito scientifico/istituzionale e scolastico, individuare alcuni elementi comuni ad un concetto complesso e controverso. L'interculturalità nasce come risposta alla presenza di nuovi bisogni di cui gli studenti immigrati si sono fatti portatori (Susi, 1999, p. 11), e per molto tempo l'attenzione di istituzioni e studiosi,

ma soprattutto insegnanti, si è concentrata sull'inserimento degli studenti stranieri, tradendo in parte la proposta radicale interculturale. L'educazione interculturale, lungi dal voler rappresentare una pedagogia retorica e dei buoni sentimenti, pur nascendo da un'attenzione specifica, ha quasi subito sviluppato un'identità plurale e una natura flessibile, propria di una finalità non solo educativa ma anche sociale (Damiano, 1998, pp. 15-21). È quasi immediato ritrovare il nesso tra scuola e società, così come raccontato da John Dewey (1964), che consegna alla proposta interculturale uno sguardo che trascende le mura scolastiche e si interessa dell'Altro, in quella relazione dialettica con l'Io che appartiene a ognuno di Noi (Remotti, 2010, pp. 38-50). Come affermato da Agostinetto (2008, p. 14) «quella pedagogica, meglio di altre impostazioni risponde alle istanze di riconoscimento della realtà multiculturale al fine di un suo auspicabile sviluppo. Quest'ultimo in sostanza, è ciò che in pedagogia si definisce interculturale». Essa rappresenta un progetto intenzionale, una scelta e un percorso che presuppone il superamento di un pensiero chiuso e dei rapporti gerarchici e di potere (Desinan, 1997, pp. 23-24). Un nuovo principio educativo che pone al centro una filosofia della persona, la centralità del soggetto, ancora prima che della cultura, che può essere compresa solamente attraverso l'utilizzo di quel prefisso *inter* che presuppone relazione e reciprocità (Pinto Minerva, 2002; Demetrio e Favaro, 2002; Favaro e Luatti, 2004). A seguito delle profonde trasformazioni produttive e sociali a livello mondiale «l'idea di intercultura si propone come risposta *desiderabile* [...] nei confronti degli effetti di tali trasformazioni» (Gobbo, 2000, p. 9). Le istanze di un mondo globalizzato in cui ciò che viene vissuto localmente è in realtà determinato a livello globale, impongono anche alla riflessione pedagogica di individuare risposte possibili e necessarie. «La risposta pedagogica più idonea alla nuova situazione (la globalizzazione degli esseri umani e delle loro forme di vita, la crescente compresenza di più usi, costumi, lingue, modalità comportamentali e religioni) sembra essere contenuta nel modello di pedagogia interculturale» (Portera, 2013, p. 27). Essa, se da una parte rappresenta una modalità adeguata di comprendere e gestire la realtà multiculturale, dall'altra non può accontentarsi di elaborare mere strategie didattiche, bensì necessita di sviluppare una riflessione che permi le questioni non solo educative, ma anche sociali e politiche. L'incontro con la diversità e il confronto presuppongono pari dignità e rispetto reciproco e, in questo senso, l'educazione interculturale coinvolge gli aspetti legati alle disuguaglianze sociali, culturali ed economiche. L'intercultura fa riferimento ad una realtà difficile e contraddittoria, spesso governata da tratti moralistici di "dover essere" (Susi, 1995, pp. 11-13), impregnata di una retorica vuota, dettata dalla volontà di far del bene, piuttosto che da una riflessione pedagogica, sociale e politica seria. Molto spesso recepita come una generica pedagogia della tolleranza e della bontà, in realtà l'intercultura richiede una scelta di campo forte e la capacità di stare e gestire la dimensione valoriale, ad essa intrinsecamente legata.

Escludere la dimensione valoriale, considerarla un impiccio per la ricerca, vuol dire non comprendere che - senza ideologia - l'educazione interculturale non sarebbe nemmeno stata concepita. [...] Pertanto, se giustamente la parola ideologia, con tutto ciò che ha significato e che può significare ancora, ci impensierisce, possiamo sostituirla con quella, più fenomenologica, di "orizzonte di senso" (Demetrio, 2002, p. 20).

Al di là delle considerazioni semantiche, è bene sottolineare come l'intercultura sia un'istanza pedagogica, politica e sociale, che non può rinunciare a schierarsi e a dichiararsi, in virtù di fini che trascendono i particolarismi dei bisogni educativi, recuperando la centralità del soggetto e il fine ultimo della scuola:

mettere in condizione tutti coloro che la frequentano (in nome dei principi costituzionali, e cioè senza discriminazioni di razza, di sesso, di classe sociale, ecc.) di potervi acquisire le conoscenze e le competenze che sono alla base, come preconditione, del diritto a svuolare un ruolo attivo nella società (Susi, 1995, p. 60).

La proposta interculturale è quindi composta da due anime, una legata in modo specifico alla dimensione educativa e didattica, l'altra incentrata sullo sviluppo di un principio democratico, di rispetto dell'alterità e di contrasto alle discriminazioni di ordine culturale e sociale.

Da una parte l'intercultura:

si configura come la risposta in termini di prassi formativa alle sfide poste dal mondo delle interdipendenze; essa è un progetto educativo intenzionale che taglia trasversalmente tutte le discipline insegnate nella scuola e che si propone di modificare le percezioni e gli abiti cognitivi con cui generalmente ci rappresentiamo sia gli stranieri, sia il nuovo mondo delle interdipendenze. L'educazione interculturale non ha, quindi, un compito facile né di breve periodo, perché implica un riesame degli attuali saperi insegnati nella scuola e perché l'educazione interculturale non è una nuova disciplina che si aggiunge alle altre, ma un punto di vista, un'ottica diversa con cui guardare ai saperi attualmente insegnati (Fiorucci, 2015b, p. 24).

Dall'altra essa rappresenta un orizzonte di senso per affrontare la sfida delle società multiculturali, le vecchie e nuove povertà, i processi di interdipendenza e scambio, l'apertura all'altro che presuppone il rispetto, il riconoscimento ed uno stravolgimento radicale dei rapporti di potere tra popoli e culture. L'intercultura pone al centro anche la questione dei diritti umani, poiché richiama alla centralità della diversità di ognuno e la sua intrinseca appartenenza all'umanità, come fonte di ricchezza e crescita. Attraverso questo sguardo è possibile cogliere la natura meta-culturale dei bisogni fondamentali che

trascendono i localismi, ripensando anche ai diritti umani come elementi di trans-culturalità, in grado di creare un orizzonte di senso per l'incontro con l'alterità, scevro da pregiudizi e posizioni di potere e asimmetrie.

I diritti umani fondamentali, i principi e i valori su cui avviene la loro costante decostruzione, negoziazione e ridefinizione, possono costituire l'orizzonte di senso per liberare l'espressione di questo sentimento "migrante", capace di cogliere con un atto di intuizione empatica, la pluralità delle appartenenze, come dentro a cerchi concentrici, ed intraprendere il cammino dell'interculturalità, in direzione inversa rispetto al meccanismo psicosociale della costruzione identitaria per sottrazione, contrapposizione e specificazione (Macinai, 2015, pp. 28-29).

A fronte di quanto detto finora e degli innumerevoli apporti teorici presentati, nella consapevolezza di non poter definire una volta per tutte un approccio in divenire e mai definitivamente compiuto, nel presente lavoro si è scelto di fare riferimento ad una definizione ben precisa di intercultura. Sintesi delle riflessioni e delle mediazioni operate all'interno del gruppo di pedagogia interculturale della SIPED e che rappresenta, a mio parere, un chiaro ritratto in grado di abbracciare gli sviluppi teorici e i passi compiuti in questi anni di dibattito e confronto scientifico sul tema dell'intercultura, si è scelto di riportare integralmente l'Appello pubblicato all'interno del volume:

1. *L'educazione interculturale è, in primo luogo, un approccio aperto a tutte le differenze (di origine, di genere, di classe sociale, di orientamento sessuale, politico, linguistico, culturale e religioso) che mira a valorizzare le diversità dentro l'orizzonte della prospettiva democratica definita dai valori e dai principi della Costituzione della Repubblica Italiana.*
2. *L'educazione interculturale non è un particolare tipo di educazione speciale per stranieri, né da attuare solo in presenza di stranieri ma è rivolta a tutti e, al contrario, lavora affinché nessuna persona umana sia esclusa e debba sentirsi straniera.*
3. *L'educazione interculturale si fonda sull'idea che ogni persona, indipendentemente dalle proprie origini, condizioni, orientamenti, valori, costituisca un patrimonio unico e irripetibile per l'umanità.*
4. *L'educazione interculturale consente a ciascuno, da un lato, di non essere "ingabbiato" dalle proprie origini etniche o culturali e, dall'altro, di non dovere negare riferimenti, differenze, componenti della propria identità per essere accettato e accolto e per esercitare pienamente i propri diritti.*
5. *L'educazione interculturale si basa su una concezione dinamica dell'identità e della cultura al fine di evitare sia la chiusura degli individui in una prigione culturale, sia gli stereotipi o la folclorizzazione.*
6. *L'educazione interculturale vuole garantire ad ogni persona la possibilità di svilupparsi liberamente e di esercitare i propri diritti di cittadinanza.*

7. *L'educazione interculturale rappresenta l'occasione per interrogarsi criticamente su se stessi e per ripensare le proprie relazioni con gli altri.*
8. *L'educazione interculturale richiede un impegno costante che ha luogo nella scuola e nella società a tutti i livelli nel quadro di processi di lifelong learning dei soggetti e delle comunità.*
9. *L'educazione interculturale non è né naturale né scontata e, al contrario, rappresenta un progetto educativo intenzionale ed un processo che deve essere consapevolmente portato avanti giorno dopo giorno e che richiede attenzione e competenza da parte di tutti i protagonisti dell'incontro.*
10. *L'educazione interculturale si iscrive nel solco della grande tradizione della pedagogia democratica italiana ed ha tra i suoi principali obiettivi la giustizia sociale e l'uguaglianza delle opportunità indipendentemente dalle storie e dalle origini di ognuno. Le strategie interculturali evitano di separare gli individui in mondi culturali autonomi ed impermeabili, promuovendo invece il confronto, il dialogo ed anche la reciproca trasformazione, per rendere possibile la convivenza ed affrontare, con gli strumenti della pedagogia, i conflitti che ne possono derivare (Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017, pp. 617-618).*

Tale sintesi dei contenuti e delle finalità proprie della proposta interculturale, sebbene non si espliciti né si concretizzi unicamente all'interno delle aule scolastiche, «nella sua accezione più forte, viene a coincidere di fatto con la missione stessa della scuola e dei servizi educativi nel tempo della pluralità» (Favaro e Luatti, 2008, p. 35). Per tale motivo si è scelto di concentrare il presente lavoro all'interno del sistema dell'educazione formale, andando ad analizzare e comprendere come la dimensione scolastica rappresenti oggi una realtà pienamente multiculturale, che necessita di essere ripensata attraverso le competenze interculturali.

2.2 Una scuola a più dimensioni

La scuola occupa un posto centrale nello sviluppo degli individui, inseriti in una società ormai connotata da complessità di diverso genere e richieste rapidamente mutevoli. Anche se si è modificata nel tempo, il suo ruolo di agenzia educativa resta ancora oggi valido, soprattutto all'interno di una rete di sottosistemi di riferimento in cui sembra difficile orientarsi senza un'adeguata formazione in termini di competenze, abilità, adeguato inserimento sociale e sviluppo personale (Crivellari, 2015). La tendenza ad una facile e veloce generalizzazione e semplificazione della realtà circostante rischia di avvelenare la mente delle generazioni in formazione, alla ricerca di costanti stimoli, di risposte a domande e bisogni sempre nuovi, avvolti in trame di senso e significati intricate. Per tale ragione, la scuola deve dotarsi di strumenti che siano in grado di cogliere la complessità nella velocità della sua mutevolezza e nella eteroge-

neità delle manifestazioni del reale, per poter fronteggiare e sperimentare tali mutamenti in modo attivo e consapevole. Il pericolo di trovarsi impreparati o disorientati può infatti tradursi nella incapacità di accogliere in modo congiunto ed efficace i disagi, i bisogni e le potenzialità di un'intera società. La scuola può essere considerata come una società in miniatura (Dewey, 1964), attraverso cui sperimentare e fare esperienza del costruire comunità di pratiche e di pensiero. L'istituzione scolastica rappresenta quell'ambiente uterino all'interno del quale si riversa la molteplicità del reale in tutte le sue possibili declinazioni (Demaio, 2010), ed è attraverso questo spazio educativo privilegiato che si può lavorare per costruire una società più democratica, libera e giusta.

In particolare la scuola italiana può oggi dirsi caratterizzante da una forte complessità in termini di presenze, richieste e bisogni degli studenti, ma non solo; tutti gli operatori della scuola sono portatori di un'eterogeneità di vissuti che ha bisogno di essere ascoltata e compresa, attraverso il dialogo, l'incontro e lo scambio. Riflettere su tale aspetto sembra oggi sempre più urgente, al fine di arginare quella che può essere definita come una vera e propria crisi culturale e sociale, con l'inasprirsi di conflitti su scala mondiale, il dilagare di disastri ambientali, di emergenze umanitarie e della sempre più grande disparità tra ricchi e poveri del mondo. La scuola, nel suo piccolo, rappresenta un motore di cambiamento importante per la storia e la vita di un paese e di una società legata ad altrettante realtà ad essa connesse. La consapevolezza dell'interconnessione globale in cui ogni individuo è immerso e attraverso cui si costruiscono e decostruiscono identità, che potremo definire fluide e multidimensionali, è alla base di un cambiamento di pensiero e di azione di cui la scuola può e deve farsi fautrice. Come afferma Maalouf (1999, p. 175):

ciascuno di noi dovrebbe essere incoraggiato ad assumere la propria diversità, a concepire la propria identità come la somma delle sue diverse appartenenze, invece di confonderla con una sola, eretta ad appartenenza suprema e a strumento di esclusione, talvolta a strumento di guerra.

L'identità quindi come concetto da ripensare all'interno di un rapporto stretto con l'alterità, in cui l'io si costruisce in un contesto di relazioni molteplici, frutto di una costruzione sociale, e non come prodotto naturale predeterminato, in cui la pluralità è parte sostanziale dell'identità (Remotti, 2010). A questo proposito interessante la metafora proposta da Maurizio Bettini che cerca di ridisegnare il concetto d'identità e di tradizione attraverso l'immagine di un fiume, contrapposta a quella classica dell'albero e delle radici. Il fiume rappresenta il legame tra identità, tradizione e memoria come qualcosa di dinamico e fluido, che si arricchisce dei suoi affluenti, mutando continuamente nel tempo e nello spazio (Bettini, 2011). Tale metafora sembra forse essere più adeguata alla realtà odierna, in cui il concetto di diversità e di molteplicità è ormai permeato in ogni aspetto della costruzione del vivere attuale, e va quindi riconosciuta come dimensione significativa dei processi di formazione ed educazione.

Tali processi dovrebbero tendere a creare una conoscenza dei problemi del mondo, in un momento storico, sociale e culturale che si costruisce in senso globale e solo in tal senso può essere letto e compreso. Quella che Morin (2001) indica come riforma di pensiero, che coglie gli aspetti della multidimensionalità e della complessità del mondo, del conoscere e del vivere insieme, è una realtà che non può più essere ignorata. L'interconnessione globale richiede una trasformazione radicale delle strutture sociali, culturali ed economiche che governano il vivere attuale, cercando di costruire una coscienza critica e consapevole, che possa comprendere i fenomeni in atto senza subirli. Costruire una "cittadinanza terrestre" (Morin, 2000, pp. 65-75), attraverso uno sguardo planetario all'interno di una società delle interdipendenze, in cui la scuola come istituzione educativa e formativa può essere protagonista di un vero e proprio cambio di paradigma. In questo senso la riflessione pedagogica interculturale può fornire spunti teorici sui quali riflettere, ma soprattutto può provare a rispondere ai bisogni attuali e alle vecchie e nuove sfide educative, in un'ottica di trasformazione radicale dell'approccio educativo, dei contenuti, delle strategie didattiche. L'educazione interculturale, pur avendo percorso diverse fasi di sviluppo nel dibattito scientifico e nella sua traduzione pratica, oggi si rivolge a tutti, nessuno escluso, proprio allo scopo di valorizzare la diversità come elemento fondante della natura umana, carica di infinite potenzialità e principio sul quale costruire una vera e propria "rivoluzione copernicana" (Portera, 2013, p. 42) della scuola. L'educazione interculturale si basa sul riconoscimento dell'altro in una prospettiva dialogica, di apertura e crescita reciproca, per realizzare quella che Langer ha definito cultura della convivenza (Langer, 1995). All'interno della scuola tale approccio sembra essere irrinunciabile in un'ottica di ripensamento delle discipline e dei curricula al fine di promuovere un decentramento cognitivo, affettivo ed esistenziale, e quello che De Martino definisce "etnocentrismo critico". Con tale atteggiamento egli sintetizza la consapevolezza di un

impiego non dogmatico di categorie interpretative occidentali, il che significa un impiego critico, cioè controllato dalla consapevolezza esplicita della genesi storica occidentale di quelle categorie e dalla esigenza di allargarne e riplasmarne il significato mediante il confronto con altri mondi storico-culturali (De Martino, 1977, p. 395).

Solo sviluppando tali competenze sarà possibile entrare in dialogo con l'alterità, comprenderla e accoglierla, provando a creare nuovi percorsi condivisi e a "spostare il centro del mondo" (Wa Thiong'o, 2000), riuscendo a cogliere le molteplici dimensioni del reale sempre più complesso e affascinante.

2.2.1 L'importanza dei numeri: alcuni dati sulla scuola

La scuola italiana può a pieno titolo definirsi strutturalmente multiculturale e plurilingue. È necessario in questo senso fare una precisazione: l'Italia è sem-

pre stata intrinsecamente un paese plurale, per quanto concerne la lingua, la religione, le diversità culturali. Fare ricorso ad alcuni brevi cenni storici circa la questione migratoria italiana potrebbe dare meglio conto di una realtà che fin dalle origini è stata caratterizzata dall'eterogeneità (Fiorucci, 2015c, pp. 15-29). Da paese di emigrazione è divenuto nel tempo paese di immigrazione, molto più tardi rispetto a Francia, Inghilterra o Germania, definite appunto dalla letteratura paesi di vecchia immigrazione¹⁶. Il primo saldo migratorio positivo si registra in Italia nel 1973, anno in cui nel paese sono arrivate più persone di quelle che partivano. Da questo momento in poi l'Italia è stata attraversata da diverse ondate migratorie, accogliendo nel tempo un numero sempre più ampio di comunità straniere, ma mantenendo alto il numero delle partenze per l'estero. Ancora oggi numerose sono le persone di origine italiana che emigrano in un altro paese, o internamente, mosse da quelle che la sociologia definisce spinte esterne, o strutturali, e da spinte interne, o individuali (Ambrosini, 2005). Più nel dettaglio, nel "Rapporto italiani nel mondo" del 2018 si legge che dal 2006 al 2018 la mobilità italiana è aumentata del 64,7% arrivando a contare più di 5.114.469 milioni di italiani iscritti all'AIRE (Anagrafe degli italiani residenti all'estero), che rappresentano l'8,5% dei quasi 60,5 milioni di residenti totali in Italia¹⁷. Nel rapporto è interessante notare come oltre ad una componente molto giovane di emigranti, il 37,4% di chi parte ha tra i 18 e i 34 anni, ce ne è una di over 50 in costante aumento: l'incidenza nel 2018 è dell'11,3% per chi ha tra i 50 e i 64 anni; è il 7,1% dai 65 anni e oltre. Ultimo dato interessante è relativo ai "nuovi italiani" che emigrano dal paese: tra il 2012 e il 2016 circa 25 mila naturalizzati in Italia si sono poi trasferiti in altri paesi, e tale fenomeno sta pian piano prendendo spazio all'interno dello studio e l'analisi sull'intero fenomeno migratorio nazionale e internazionale.

Parallelamente alla questione dell'emigrazione italiana, il fenomeno dell'immigrazione sta assumendo caratteri diversi rispetto al passato, anche e soprattutto a causa di una situazione geo-politica, economica, sociale ed ambientale sempre più complessa, articolata e instabile. Le politiche migratorie sono ormai sul tavolo dei governi di tutto il mondo, rappresentando uno spazio di scontro tra forze politiche ed economiche e strumento di manipolazione per il raggiungimento del consenso politico (Ambrosini, 2014). Al primo gennaio 2018 risultano iscritti all'anagrafe degli stranieri residenti circa 5,1 milioni di persone¹⁸, con un'incidenza sul totale della popolazione dell'8,5%. Ovviamente, bisogna prendere in considerazione anche tutte quelle persone che ap-

¹⁶ Con paesi di vecchia immigrazione si fa riferimento a quei paesi europei che prima di altri sono stati luoghi di arrivo per molte persone, provenienti in molti casi da paesi colonizzati. Per approfondimento si faccia riferimento a Susi (1999), Portera 2013, Catarci, Fiorucci (a cura di) 2015.

¹⁷ Per approfondimenti consultare *Rapporto italiani nel mondo 2018. Sintesi*, Fondazione Migrantes, Tau;
http://www.astrid-online.it/static/upload/sint/sintesi_rim2018.pdf

¹⁸ Dossier statistico immigrazione 2018, Centro Studi e Ricerche IDOS, Confronti; ISTAT
<http://dati.istat.it/Index.aspx?QueryId=19103>

partengono ad un'immigrazione sommersa, che vivono nell'ombra, spesso in situazioni di grande povertà, entrate nel paese attraverso canali illegali senza riuscire ad inserirsi nel tessuto sociale in modo efficace.

In generale si può affermare che la presenza straniera in Italia determina un mosaico di appartenenze molto diversificate, raccogliendo provenienze di quasi 200 paesi diversi, ma con alcune comunità più numerose: la collettività romena rappresenta il 23,1%, seguita dalla comunità albanese (8,6%), marocchina (8,1%), cinese (5,7%) e ucraina (4,6%). Accanto ai dati più generali sulla presenza straniera in Italia, in questa sede si vuole approfondire in particolare la presenza degli studenti con background migratorio, al fine di dare effettivamente conto dell'affermazione fatta in precedenza: la scuola italiana può a pieno titolo definirsi strutturalmente multiculturale e plurilingue. I dati del Report annuale del Miur sugli studenti con cittadinanza non italiana mostrano come la presenza di alunni con background migratorio contribuisca ad implementare la popolazione studentesca totale, soprattutto in un paese in cui gli studenti italiani tendono a diminuire a causa del calo delle nascite.

È un dato ormai consolidato che gli studenti di origine migratoria sono parte integrante della popolazione scolastica nazionale, rendendo di fatto la scuola italiana sempre più multietnica e multiculturale. La presenza di studenti con cittadinanza non italiana, riscontrabile in misura contenuta negli anni '80, registra un consistente incremento nei successivi anni '90 con l'afflusso di oltre 100mila studenti. E' tuttavia nel primo decennio del duemila e fino all'A.S. 2012/2013 che i numeri diventano notevoli con l'ingresso di quasi 670mila studenti con cittadinanza non italiana nell'arco degli anni dal 2000/2001 al 2012/2013. Gli anni recenti si caratterizzano per un deciso rallentamento della crescita con un aumento di sole 39mila unità dal 2013/2014 al 2016/2017. La costante flessione degli studenti con cittadinanza italiana, diminuiti nell'ultimo quinquennio di quasi 241mila unità, fa sì comunque che continui ad aumentare l'incidenza degli studenti di origine migratoria sul totale, passata da 9,2% a 9,4%. Se ne deduce che siano proprio gli studenti con cittadinanza non italiana il fattore tuttora dinamico del sistema scolastico italiano¹⁹.

Ad oggi gli studenti con background migratorio rappresentano il 9,7% del totale della popolazione studentesca e all'interno di questa percentuale più del 63% è costituito da ragazzi e ragazze di seconda generazione. Un dato significativo, se si pensa che sono proprio i ragazzi nati in Italia a costituire il dato di crescita di tutta la popolazione scolastica, con un aumento di 28.000 unità, rintracciabili tra gli studenti di scuola primaria e secondaria di I e II grado, a

¹⁹ Miur (2018), Alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2016-2017, https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17_Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0

fronte di una contrazione anche tra le seconde generazioni nella scuola dell'infanzia (Miur, 2019).

In riferimento a quanto detto, pur essendo significativa la presenza degli studenti con background migratorio per la scuola italiana nel suo insieme, tale presenza non costituisce la complessità di giovani con cittadinanza non italiana presenti sul territorio. C'è infatti, sempre secondo il Report Miur (2019), una parte di giovani da inserire o da re-inserire nel contesto formativo; sebbene i tassi di scolarità degli studenti con background migratorio siano vicini a quelli degli studenti italiani, sia nella fascia d'età tra i 6 e i 13 anni (intorno al 100%), sia nella fascia dei 14-16 anni, corrispondente al primo triennio di secondaria di II grado (nella quale scendono al 90%), nell'ultimo biennio superiore, tra i 17 e 18 anni di età, il tasso di scolarità diminuisce fino al 65,8% (Miur, 2019, p. 8). Un ulteriore allarmante dato rispetto ai tassi di scolarità è relativo all'accesso alla scuola dell'infanzia per i bambini con background migratorio: solo il 79% dei bambini tra i 3 e i 5 anni frequenta la scuola, a fronte del 94% dei bambini italiani. La scuola dell'infanzia rappresenta un momento fondamentale per i bambini, di qualsiasi provenienza geografica, culturale e linguistica, per lo sviluppo di facoltà cognitive, sociali e relazionali (Frabboni e Pinto Minerva, 2008; Eurydice, 2014); in particolare per i bambini con background migratorio equivale ad una precoce immersione nella lingua italiana, la cui difficile conoscenza spesso costituisce uno degli ostacoli più grandi al successo formativo dei giovani stranieri. Per tale ragione è bene tener presente questi dati e pensare strade più efficaci di dialogo e incontro, anche e soprattutto con le famiglie di origine straniera che per la prima volta si trovano ad interagire con l'istituzione scolastica, vivendo difficoltà comunicative, di incomprensione sia dei codici linguistici sia dei codici culturali, oltre alle intricate disposizioni burocratiche/amministrative.

2.2.2 Una scuola, tante velocità

Rispetto alla riflessione interculturale e a quanto emerso dagli ultimi dati Miur, il successo formativo degli studenti con background migratorio rappresenta una spia per meglio comprendere ed agire efficacemente sui alcuni dei nodi che minano la capacità della scuola di fungere da ascensore sociale ed accorciare le distanze di opportunità tra individui in formazione. La dispersione scolastica, l'insuccesso formativo e i ritardi scolastici sono alcuni dei temi che ancora oggi permangono in modo prepotente nelle agende delle politiche nazionali e internazionali. Non si tratta di un particolare aspetto della scuola, più legato a questioni valutative e di successo formativo; infatti «[...] parlare di dispersione scolastica, oggi come ieri, vuol dire parlare di scuola, di come funziona, di come è organizzata e vissuta, da parte di studenti, maestri e insegnanti, famiglie, della società intera» (Benvenuto, 2011, p. 21). Gli ultimi dati sui percorsi scolastici e i risultati formativi nazionali, prendendo in considerazione il Report Miur sugli alunni con cittadinanza non italiana, i dati Invalsi 2018, i

dati PISA (Programme for International Student Assessment) e i diversi studi²⁰ sui temi, contribuiscono a disegnare un quadro che potrebbe essere definito preoccupante in relazione alla dimensione non solo dell'apprendimento e della formazione, ma anche della socializzazione, dello sviluppo di cittadinanza e di democrazia. La possibilità di avere accesso all'istruzione e all'educazione è, infatti, fortemente legata allo sviluppo di una reale società democratica, fondata sulla vita associata, la condivisione di idee, valori e senso di comunità. Prendendo in prestito il pensiero di Dewey, l'educazione e la democrazia sono legate reciprocamente; l'una non può affermarsi realmente senza che l'altra funga da contesto in grado di offrire condizioni di crescita e sviluppo per tutti e per ciascuno; allo stesso modo l'educazione rappresenta il processo attraverso cui poter esercitare pienamente la democrazia (Baldacci, 2017, p. 27). «È evidente che una società alla quale sarebbe fatale la stratificazione in classi separate deve provvedere a che le opportunità siano accessibili a tutti e a condizioni eque e facili» (Dewey, 2012, p. 96). La presenza ampia di studenti con background migratorio nel sistema formativo italiano rappresenta la diversità nella sua espressione più forte e costringe a riflettere anche e soprattutto sulla questione dell'equità in una scuola che deve potersi dire realmente democratica.

In relazione a ciò, pur avendo in precedenza affermato la natura plurale della scuola italiana, «la tendenza alla stabilizzazione non significa che l'accoglienza e i processi di inclusione scolastica dei giovani di origine migratoria siano un fatto ormai compiuto» (Miur, 2018, p. 8). Incrociando i dati del report Miur sopra citato e dell'Invalsi 2018 appare chiaro come gli studenti con background migratorio abbiano possibilità di accesso all'educazione ancora inferiori rispetto ai loro coetanei italiani. Il tasso di scolarità, che nella fascia di età tra i 6 e i 16 è conforme a quello degli studenti italiani, nell'ultimo biennio della secondaria di II grado diminuisce fino al 65,8%, rispetto al 79,7% degli italiani. Questo aspetto è fortemente correlato ad altre questioni: il ritardo scolastico, i risultati formativi e l'abbandono precoce. A questo proposito l'indagine Miur individua nella questione dell'inserimento in classi diverse dall'età anagrafica un fattore predittivo del ritardo scolastico. Esso, «è spesso conseguente a inserimenti in classi inferiori a quelle corrispondenti all'età anagrafica. A ciò si aggiungono lungo il percorso i ritardi dovuti alle non ammissioni e ripetenze» (Miur, 2019, p. 50). Sono significativi i risultati di un'indagine ISTAT²¹, dalla quale emerge che:

[...] solo il 49% dei nati all'estero viene inserito in una classe adeguata alla propria età; quasi il 39% dichiara di essere stato iscritto nella classe imme-

²⁰ Per approfondimenti consultare Global Education Monitoring Report 2019 (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866/PDF/265866eng.pdf.multi>); Rapporto finale ASVIS 2018 (http://asvis.it/public/asvis/files/ASviS_REPORT_2018_Definitivo.pdf); *Intercultural Education in the European Context* (ets. Catarci M., Fiorucci M.), Ashgate, Burlington, 2015.

²¹ "L'integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni" ISTAT, Roma, 2016.

diatamente precedente e il 12,2% in classi in cui l'età teorica di frequenza è di almeno 2 anni inferiore a quella del ragazzo. L'inserimento in ritardo riguarda in maggior misura coloro che si sono iscritti in Italia direttamente in una scuola secondaria di secondo grado: in questo caso il ritardo coinvolge il 76,9% degli studenti e, di questi, quasi il 30% è stato inserito almeno due anni indietro rispetto alla classe corrispondente all'età anagrafica, mentre nella scuola secondaria di primo grado è stato regolare quasi il 58% degli inserimenti (ISTAT, 2016 p. 3).

La dimensione del ritardo scolastico assume contorni preoccupanti all'aumentare dell'ordine e del grado di scuola:

Nell'A.S. 2017/2018 l'80,9% degli studenti stranieri con 10 anni di età frequenta regolarmente la quinta classe di scuola Primaria, il 13,4 % ha un anno di ritardo, l'1,6% ha accumulato due anni e oltre di ritardo [...] A 14 anni, corrispondenti alla frequenza della prima classe di secondaria superiore, la percentuale degli studenti di origine migratoria con percorso di studio regolare si ferma al 57,4% mentre il 40,7% frequenta ancora una classe di scuola secondaria di I grado; il 31,6% è in ritardo di un anno, il 7,7% di due e l'1,4% di tre anni. All'età di 18 anni la percentuale di studenti regolari è scesa al 34,0% contro il 66,0% in ritardo: si va dal 4,7% dei 18-enni che frequenta il primo anno di secondaria di II grado al 33,0% che frequenta il quarto anno. (Miur, 2019, p. 50).

La realtà del ritardo scolastico sembra essere questione di non poco conto, soprattutto all'interno di una riflessione più ampia sull'effettivo impatto delle politiche d'integrazione e della qualità dell'inserimento a scuola. Nondimeno, sarebbe bene ricordare l'esistenza di linee guida specifiche per affrontare l'aspetto della prima accoglienza e dell'inserimento in classe di un ragazzo straniero: le *Linee Guida 2014 per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* indicano chiaramente di iscrivere l'alunno nella classe corrispondente all'età anagrafica, salvo una valutazione diversa del collegio docenti, in base a competenze pregresse e conoscenza linguistica, motivi per i quali gli alunni possono essere inseriti l'anno precedente o l'anno immediatamente successivo (Miur, 2014, pp. 9-16).

Se si vuole analizzare la questione del ritardo scolastico attraverso un confronto con la situazione degli studenti italiani, emerge ancora come persistente la differenza su base di origine e cittadinanza. «[...] Nell'A.S. 2017/2018 gli studenti italiani in ritardo sono il 9,6% contro il 30,7% degli studenti con cittadinanza non italiana. Il massimo divario si riscontra nella scuola secondaria di II grado dove le percentuali diventano rispettivamente 20,0% e 58,2%» (Miur, 2019, p. 52). Tali dati evidenziano come il problema dei ritardi e delle ripetenze coinvolga tutti gli alunni indistintamente, ma anche come tale fenomeno sia fortemente polarizzato per gli alunni con background migratorio.

Differenze simili emergono anche dall'indagine PISA e dall'Invalsi 2018, a conferma dell'andamento poco omogeneo e poco equo dei risultati scolastici, soprattutto in relazione alla variabile geografica e dello status socio-economico.

Il rapporto INVALSI²² disegna un quadro di forti differenze tra le diverse aree geografiche italiane: punteggi al di sotto della media in alcune regioni del Meridione e delle isole, mentre punteggi sopra la media al Nord. Tale discrepanza è presente in misura maggiore nel confronto tra alunni italiani e alunni stranieri di prima o seconda generazione, ma anche tra gli stessi alunni italiani, in particolare riferita a coloro che si trovano in una situazione di svantaggio socio-economico. Il rapporto conferma che in tutti i gradi di scuola gli alunni stranieri ottengono punteggi inferiori rispetto ai compagni italiani, con un divario che cresce con l'aumentare del grado di scuola: la differenza è di 25 punti percentuali per gli alunni di prima generazione e di 12 punti rispetto agli stranieri di seconda generazione. La differenziazione tra gli alunni stranieri nati in Italia e chi arriva da un altro paese, magari in età avanzata o con un'esperienza scolastica pregressa, si riscontra anche nei dati emersi dall'ultima indagine PISA²³, ma per motivi di spazio non possono essere approfondite in questo lavoro. Sempre nell'indagine PISA emerge come le differenze di rendimento tra studenti con background migratorio e studenti non immigrati rimane significativa, pur tenendo conto dello status socio-economico del campione analizzato. Rispetto al passato le differenze di punteggio sono diminuite, ma all'interno del panorama nazionale e internazionale è ancora ampio il divario in termini di risultati, e quindi anche di successo formativo.

The greater likelihood that immigrant students perform below the baseline level of proficiency in science, reading and mathematics, compared with their non-immigrant peers is partly explained by differences in their socio-economic profile. [...] On average across OECD countries, and before taking their socio-economic status into consideration, immigrant students are almost three times more likely than their non-immigrant peers to perform below proficiency Level 2 in science. After this factor is accounted for, the probability that immigrant students do not attain Level 2 is still more than twice that of non-immigrant students (OECD, 2016, p. 252).

La questione delle performance e dei ritardi è ovviamente fortemente legata all'altro aspetto problematico relativo all'inclusività dei sistemi scolastici: l'abbandono scolastico. Sia il Rapporto Mondiale di Monitoraggio sull'Educazione 2019 dell'UNESCO, sia l'indagine PISA confermano la tendenza ad un abbandono precoce per lo più degli studenti con background migratorio rispetto agli studenti nativi.

²² Rapporto Invalsi 2018, https://www.invalsi.it/invalsi/doc_evidenza/2018/Rapporto_prove_INVALSI_2018.pdf

²³ OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>

L'Italia non fa eccezione: lo studio del fenomeno nel 2016 attraverso l'indicatore europeo ELET (Early Leaving from Education and Training) riferito agli studenti stranieri è pari al 32,8% a fronte di una media nazionale del 13,8%, a sua volta distante di 1,2 punti percentuali dall'obiettivo europeo 2020 uguale a 10%.

In definitiva, tenuto conto della serie di dati sopra presentati si può affermare quanto ancora l'Italia, ma in generale l'Europa, sia lontana dall'obiettivo di realizzare una scuola più equa, che riesca a porre tutti gli studenti, a prescindere dalle differenze di provenienza, di status socio-economico, lingua, genere o religione, nelle stesse condizioni di apprendimento e sviluppo. Il fenomeno della dispersione scolastica, dei ritardi e del forte divario tra studenti, che colpisce in particolare i ragazzi con background migratorio, ma non solo, «interroga circa la validità dei dispositivi, delle azioni, delle direzioni e degli strumenti della pedagogia e dell'educazione interculturale, tra teoria e prassi, tra scuola ideale e scuola reale» (Vaccarelli, 2011, p. 357). L'educazione interculturale è, infatti, realmente praticata quando il rispetto dell'altro implica la pari dignità e l'eguale possibilità di sviluppo personale, in un'ottica di equità e di rispetto e valorizzazione della diversità. Per tale ragione, parlare di educazione interculturale significa parlare soprattutto di giustizia sociale, in un'ottica più ampia, che coinvolga tutti, non solo gli studenti stranieri, troppo spesso trattati come caso-problema o categoria speciale. La condizione degli studenti con background migratorio riflette la condizione di tutti gli studenti in una realtà scolastica, ma anche sociale, in cui è ancora presente una forte disuguaglianza in termini di possibilità, accesso alle risorse e capacità, qui intese come *capabilities*²⁴.

Comprendere e riflettere sulle ragioni sottese alle disuguaglianze formative e ai ritardi scolastici significa occuparsi di spostare l'attenzione dalla questione puramente educativa ad aspetti di natura politica, culturale ed economica, analizzandone le conseguenze sul piano dei processi formativi e cercando di contrastare attraverso questi ultimi le conseguenze della povertà sociale, economica e culturale (Catarci, 2015, p. 19). L'educazione interculturale deve scontrarsi con questioni che trascendono gli aspetti puramente scolastici-didattici, ripensando la propria riflessione pedagogica e la pratica educativa all'interno di cornici di senso ampie, cogliendo le questioni politiche, economiche e sociali del paese e del mondo.

2.3 L'importanza delle parole: le normative sull'educazione interculturale.

Pensare l'educazione interculturale all'interno della scuola implica ripercorrerne gli sviluppi anche sul piano normativo e istituzionale, proprio perché

²⁴ L'utilizzo del termine *capabilities* fa riferimento alla concezione sviluppata da Martha Nussbaum di capacità intese come ciò che le persone possono essere messe in grado di fare, partendo dal presupposto che il fine ultimo dello sviluppo umano sia il benessere degli individui e la dignità della persona in quanto tale.

anche attraverso gli orientamenti e le indicazioni ministeriali è andata costruendosi una cultura della scuola dai tratti interculturali.

L'educazione interculturale si è inserita all'interno del panorama scolastico italiano già agli inizi degli anni '90, attestandosi da subito come risposta educativa alla prime presenze di studenti stranieri nella scuola. L'Italia, come paese che ha conosciuto l'immigrazione in forme massicce più tardi di Francia, Inghilterra o Germania, ha potuto cogliere quanto di buono è stato sperimentato in questi paesi, e da subito si è potuta misurare con il progetto interculturale come proposta di accoglienza, integrazione e convivenza a scuola, e non solo. L'educazione interculturale appare nei documenti ministeriali per la prima volta già nel 1990, dopo una primissima circolare dell'anno precedente che pone in rilievo la questione della presenza degli studenti stranieri²⁵ nella scuola, assunti all'interno della circolare come specificità nuova e di complessa gestione. Facendo una rapida analisi del percorso normativo fin qui intrapreso, rispetto all'accoglienza, l'integrazione e l'educazione a scuola rivolta a studenti con background migratorio, si può affermare come tale strada, seppur con brusche frenate o alcuni passi indietro, abbia da sempre contribuito a segnare la strada verso una piena scelta educativa interculturale del paese (Ongini, 2016). È possibile affermare che

la costruzione del sistema dell'educazione interculturale è andata avanti in modo lineare e progressivo con l'utilizzo di materiali diversi, quasi in forma di bricolage, con riferimento a documenti, pronunce, commissioni di studio. Con indicazioni legislative diverse e disomogenee, nell'alternarsi di amministrazioni dai colori politici differenti, con momenti di stanchezza e, talvolta, di critiche all'idea di intercultura, ed altri di rinnovata attenzione (Amatucci, 2008, p. 32).

Una riflessione sulle politiche che hanno accompagnato lo sviluppo e l'affermarsi dell'educazione interculturale nella scuola merita quindi uno spazio adeguato, poiché è dai testi normativi e le linee guida che è possibile comprendere maggiormente le traiettorie e i principi che hanno contribuito alla costruzione di una cultura della diversità in una società multiculturale. Le politiche educative di un paese riflettono la direzione scelta da un Governo, ma molto più segnano i percorsi di coloro che operano nella scuola e in tutti quei presidi educativi coinvolti nei processi di formazione, accoglienza e integrazione sociale. Le normative e le linee guida disegnano la forma della scuola di domani, suggeriscono linee di intervento, veicolano significati e valori, consentono di realizzare o meno indicazioni, strategie e progetti. A fronte di ciò lo studio e l'analisi delle politiche educative, che negli anni hanno accompagnato lo sviluppo dell'educazione interculturale, può essere utile per comprendere quanto e come tali indicazioni

²⁵ Circolare Ministeriale del Settembre 1989 n. 301. *Inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo. Promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio.*

siano effettivamente permeate all'interno della quotidianità scolastica, e abbiano accolto i bisogni reali della scuola, in un gioco sinergico tra parola e azione, indicazione e attuazione, teoria e prassi. Le normative non possono da sole costituire il motore e la direzione formativa di un paese, ma restituiscono informazioni importanti sul percorso che è stato indicato, sull'idea di scuola che si propone, sul tipo di insegnanti che si vuole formare. All'interno di questo lavoro, a seguito di un'attenta analisi delle diverse normative sull'educazione interculturale, si è scelto di presentarne solo alcune, che, a parere di chi scrive, possono rappresentare il senso della via interculturale italiana.

2.3.1 L'educazione interculturale in un'ottica progettuale per una scuola democratica

Il primo documento in cui compare il termine di educazione interculturale risale al 1990. Con la Circolare Ministeriale 205 *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale* per la prima volta si cerca di accostare agli alunni stranieri il concetto di educazione interculturale, individuata come proposta adeguata alla società multiculturale, assumendo al suo interno i caratteri della mediazione, della collaborazione e dell'apertura alla diversità.

L'educazione interculturale -si osserva- avvalorata il significato di democrazia, considerato che la «diversità culturale» va pensata quale risorsa positiva per i complessi processi di crescita della società e delle persone. Pertanto l'obiettivo primario dell'educazione interculturale si delinea come promozione delle capacità di convivenza costruttiva in un tessuto culturale e sociale multiforme. Essa comporta non solo l'accettazione ed il rispetto del diverso, ma anche il riconoscimento della sua identità culturale, nella quotidiana ricerca di dialogo, di comprensione e di collaborazione, in una prospettiva di reciproco arricchimento²⁶.

L'educazione interculturale si inserisce all'interno di un discorso più ampio e progettuale, in cui porre l'attenzione alla diversità come nuovo ingrediente del tessuto scolastico e sociale, mezzo attraverso cui combattere l'insorgere di forme di razzismo, alla ricerca di modelli non etnocentrici. In riferimento a ciò due circolari successive proseguono sulla stessa strada; in particolare prendiamo come riferimento la Circolare Ministeriale *Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola*, del Marzo 1994. Al suo interno viene riaffermato il valore dell'approccio interculturale come risposta globale alla complessità odierna:

²⁶ MPI, Circolare Ministeriale 205. *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*, Luglio 1990, http://bancadati.italialavoro.it/bdds/download?fileName=C_21_Normativa-Nazionale_167_documenti_itemName_0_documento.pdf&uid=c055a9b0-222e-4959-976b-0f6965bfa416

È da sottolineare che l'educazione interculturale non si esaurisce nei problemi posti dalla presenza di alunni stranieri a scuola, ma si estende alla complessità del confronto tra culture, nella dimensione europea e mondiale dell'insegnamento, e costituisce la risposta più alta e globale al razzismo e all'antisemitismo. Essa comporta la disponibilità a conoscere e a farsi conoscere, nel rispetto dell'identità di ciascuno, in un clima di dialogo e di solidarietà²⁷.

In questa circolare si affronta in maniera ancora più strutturata il tema dell'educazione interculturale connesso alla società multiculturale, alla dimensione europea, di lotta all'antisemitismo e alla rimodulazione delle discipline e della formazione degli insegnanti. Ancora più importante, si fa riferimento alla questione del dialogo come centro nevralgico del progetto interculturale e unica modalità possibile per un incontro con la diversità. Già nel 1994 è presente all'interno della cultura scolastica e politica italiana un riferimento chiaro, concreto e ben definito di cosa significhi fare educazione interculturale a scuola, e come proseguire in un'ottica di progettualità condivisa ed esplicita.

2.3.2 L'educazione interculturale come orizzonte culturale e di sistema.

Nel 2006 con la Circolare Ministeriale 24 vengono elaborate le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*²⁸. Questo documento fornisce un quadro riassuntivo delle indicazioni fin qui apportate circa gli indirizzi e le strategie da attuare nell'ottica dell'integrazione degli alunni stranieri. Il focus è chiaramente incentrato su di loro, ma emergono anche elementi culturali e didattici interessanti in un'ottica di organicità d'indirizzo della scuola:

L'Italia ha scelto la piena integrazione di tutti nella scuola e l'educazione interculturale come suo orizzonte culturale [...] Si sta delineando in Italia una scuola delle cittadinanze, europea nel suo orizzonte, radicata nell'identità nazionale, capace di valorizzare le tante identità locali e, nel contempo, di far dialogare la molteplicità delle culture entro una cornice di valori condivisi. Al di là delle buone pratiche e delle singole iniziative di accoglienza e di integrazione, occorrono tuttavia un impegno organico e un'azione strutturale capaci di sostenere l'intero sistema formativo nazionale. L'educazione interculturale costituisce lo sfondo da cui prende avvio la specificità di percorsi formativi rivolti ad alunni stranieri, nel contesto di attività che devono connotare l'azione educativa nei confronti di tutti (Miur, 2006, p. 3).

Pur essendo un documento molto operativo, con indicazioni pratiche per

²⁷ MPI, Circolare Ministeriale 73. *Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola*, Marzo, 1994.

²⁸ https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/allegati/cm24_06all.pdf

l'accoglienza, l'inserimento e la didattica, è interessante notare come al suo interno sia sottolineati il ruolo dell'educazione interculturale come orizzonte culturale del paese e l'esigenza che tale orizzonte sia condiviso e sistematizzato all'interno di tutto il sistema scolastico italiano. Il documento affronta molti aspetti operativi, tra cui l'accoglienza, l'orientamento delle famiglie, l'insegnamento dell'italiano e la formazione del personale della scuola, affermando che:

L'educazione interculturale non è una disciplina aggiuntiva, ma una dimensione trasversale, uno sfondo che accomuna tutti gli insegnanti e gli operatori scolastici. Il pluralismo culturale e la complessità del nostro tempo richiedono necessariamente una continua crescita professionale di tutto il personale della scuola. (Miur, 2006 p. 15).

L'educazione interculturale sembra rappresentare un nuovo ordine di senso e significato per la scuola, non solo in relazione agli studenti, ma anche per chi vi opera, in un'ottica di formazione che necessita di un cambiamento radicale verso una prospettiva interculturale. La strada dell'intercultura nella scuola italiana prende forme sempre più compiute, cercando di arricchire una proposta prima di tutto culturale e sociale, e poi specificatamente didattica e formativa. Proprio in virtù di tale percorso, sempre nel 2006 con decreto Ministeriale viene istituito l'*Osservatorio per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale* con l'obiettivo di individuare e proporre strategie efficaci e orientamenti utili per la scuola multiculturale. L'Osservatorio, composto da un comitato scientifico, un comitato tecnico e alcuni dei principali enti e associazioni impegnati nell'integrazione degli alunni stranieri sul territorio, riunisce una pluralità di voci, prospettive ed approcci, che coinvolgono rappresentanti dell'Università, del settore sociale e della scuola. Tale azione politica è sicuramente il segno della volontà di concentrare l'attenzione e le risorse sulla questione dell'integrazione in un'ottica ampia e inclusiva, rivolta a tutti e in particolare agli specifici bisogni degli alunni con background migratorio.

2.3.3 *La via per l'intercultura*

Il primo documento realizzato dall'Osservatorio è forse il documento più compiuto presente ad oggi sui temi legati all'intercultura, prodotto nel 2007 ma ancora oggi molto attuale, come proposta pedagogico-didattica e culturale: *La Via Italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Il documento si focalizza sui due termini presenti nel titolo, proprio al fine di porre l'accento sulla specificità di questi due momenti, *l'intercultura* e *l'integrazione*, ma anche sulla loro complementarietà. La scuola interculturale, infatti, riguarda tutti ed è una proposta didattica e culturale che prescinde dagli alunni stranieri; l'integrazione ha invece obiettivi precisi e cerca di predisporre azioni e misure adeguate ai bisogni specifici degli alunni provenienti da altri paesi. La specificità di questo documento è di rappresentare la volontà di ricerca

e affermazione di un modello interculturale italiano, attraverso l'esplicitazione di quattro principi fondativi della scuola italiana e dieci azioni possibili inerenti l'intercultura e l'integrazione. Nella premessa si afferma che

Adottare la prospettiva interculturale, la promozione del dialogo e del confronto tra culture, significa non limitarsi soltanto ad organizzare strategie di integrazione degli alunni immigrati o misure compensatorie di carattere speciale. Insegnare in una prospettiva interculturale vuol dire piuttosto assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola, occasione privilegiata di apertura a tutte le differenze (Miur, 2007 pp. 3-4).

Presupposto del documento è quindi la natura strutturale della prospettiva interculturale, che l'Italia sceglie come modello da realizzare seguendo le proprie specificità territoriali, storiche, sociali, economiche ed educative. I quattro principi generali che sono alla base delle scelte e le pratiche scolastiche del paese sono i seguenti:

- *L'Universalismo*: Tale principio, abbracciato dalla scuola italiana per il riconoscimento dei diritti dei minori sancito dalla Convenzione Onu del 1989 e poi dalle normative sulla tutela dell'infanzia e l'adolescenza, ha significato il diritto di tutti all'accesso all'istruzione, in quanto individui;
- *La Scuola comune*: Esplicita la scelta della scuola italiana di non creare classi separate o situazioni di esclusione, in un'ottica di piena inclusione di tutte le diversità;
- *La centralità della persona*: Valorizza l'unicità della persona nella sua specificità biografica, promuovendo la valorizzazione dell'individuo senza dimenticare la dimensione relazionale;
- *L'intercultura*: Afferma la diversità come «[...] paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze (di provenienza, genere, livello sociale, storia scolastica)» (Miur, 2007, p. 8). Tale principio si fonda sulla visione dinamica delle culture e sul reciproco scambio, al fine di costruire una coesione sociale plurale e condivisa.

A seguire, il documento propone 10 azioni contenenti anche esperienze già avviate e buone pratiche realizzate, suddivise in tre macro-ambiti di interesse: azioni per l'integrazione (pratiche di accoglienza a scuola, italiano come L2, plurilinguismo, rapporto con le famiglie), azioni per l'interazione interculturale (relazioni scuola-extrascuola, lotta ai pregiudizi e stereotipi, prospettive interculturali dei saperi e delle competenze) e attori e risorse (autonomia e reti di scuole, dirigenti, insegnanti).

All'interno delle azioni emergono alcuni aspetti molto interessanti, soprattutto in relazione all'obiettivo del presente lavoro; in primo luogo si riafferma il ruolo dell'intercultura come dimensione trasversale ai saperi attraverso cui

ripensare i curricula, e come dimensione di lotta all'antisemitismo e al razzismo; in secondo luogo si pone in evidenza la necessità «[...] di portare a sistema e di diffondere la conoscenza delle situazioni positive e consolidate [...]» (Miur, 2007, p. 19) e soprattutto coinvolgere dirigenti e docenti in una formazione interculturale appropriata.

Una scuola efficace in termini di integrazione interculturale presenta, in genere, una leadership riconosciuta e autorevole, capace di promuovere un ethos basato sull'apertura e sul riconoscimento reciproco e un'assunzione collettiva di responsabilità rispetto ai temi dell'integrazione, dell'educazione interculturale, delle nuove prospettive della cittadinanza (Miur, 2007, p. 20).

Una rinnovata visione della formazione degli insegnanti come "sensibili alle culture" mira ad una costruzione di tipo riflessivo della personalità dei docenti [...] il superamento di forme prevalentemente informativo-culturali o estetiche della formazione, per rivolgersi ad intenzionalità di formazione critica, in grado di sollecitare il ripensamento del ruolo insegnante in quanto tale.

In tale prospettiva, di tipo esperienziale, la formazione interculturale si configura come una prospettiva di innovazione dell'insegnamento complessivamente inteso e, di conseguenza, del ruolo docente. [...] Tuttavia, ciò non significa formare i docenti a rispondere a bisogni "speciali", bensì, al contrario, abituarli a leggere l'intero contesto scolastico sotto il segno della differenza.

A questo aspetto va però aggiunta la competenza di gestire le grandi questioni etiche inerenti all'intercultura, tra relativismo e rischio di assimilazione. L'insieme costituito da un impianto teorico forte e dall'esperienza critica deve prevedere la capacità, da parte dell'insegnante, di affrontare i dilemmi dell'incontro (e scontro) di valori diversi (Miur, 2007, p. 20).

2.3.4 L'educazione interculturale tra battute d'arresto e ripartenze

Pur constatando la linearità della proposta educativa interculturale all'interno degli interventi normativi e delle proposte di politica educativa, alcune circolari sembrano arrestare il cammino della scuola italiana verso la piena inclusione in una dimensione interculturale della scuola. In particolare si vuole fare riferimento a due episodi: la circolare ministeriale n. 2 del 2010, *Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana* che riprende il tema della distribuzione nelle classi di alunni stranieri introducendo il tetto del 30% nelle classi, e la Direttiva Ministeriale del 2012 *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica* che inserisce all'interno dei BES anche coloro che hanno uno "svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale". In entrambe queste circolari la presenza di alunni con background migratorio

non sembra più rappresentare un'occasione di crescita per la scuola italiana, né tantomeno il plurilinguismo essere una realtà preziosa per un arricchimento di tutti, ma anzi i ragazzi con cittadinanza non italiana vengono percepiti come problematici, sia dal punto di vista dei numeri, sia dal punto di vista didattico-educativo, suggerendo misure di tipo compensatorio. A seguito di queste circolari sono però stati elaborati due documenti che recuperano i principi e i valori fin qui affermati in relazione agli studenti con background migratorio, che, per la prima volta in venticinque anni di documenti nazionali, non vengono più definiti come "alunni stranieri", ormai terminologia inutilizzabile e anacronistica. Nel documento *Diversi da chi*, prodotto dall'Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura, gli alunni vengono identificati come "alunni con origine migratoria", "alunni con background migratorio" o "alunni con cittadinanza non italiana". Da diversi anni, infatti, la presenza di alunni di seconda generazione²⁹, in costante aumento, fa interrogare circa l'ormai inappropriato uso della definizione di alunni stranieri, in riferimento proprio a coloro che sono nati sul territorio italiano, portando riflessioni anche sul piano della normativa sulla cittadinanza³⁰. All'interno di questo documento, come anche nelle *Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* del 2014, si riconferma quanto espresso nelle precedenti diversissime circolari in un'ottica di lavoro continuo per rendere effettivo e positivo l'inserimento e lo sviluppo degli alunni con background migratorio. In particolare le Linee guida, che riprendono e arricchiscono quelle precedenti del 2006, sembrano cogliere le problematiche fin qui emerse e proporre alternative didattiche ed educative efficaci. Dal documento emerge la necessità di ripensare proposte e strategie nell'ottica di una complessità maggiore e dell'accresciuta specificità dei diversi bisogni di alunni neoarrivati, seconde generazioni, minori non accompagnati. Entrambi questi documenti, uno del 2014 e uno del 2015, sembrano riaffermare la direzione della scuola italiana verso un'educazione interculturale ancora non effettivamente compiuta. *Diversi da chi* si sofferma su dieci attenzioni e proposte per rispondere in maniera efficace alle difficoltà che il sistema scolastico continua ad affrontare in maniera più o meno frammentaria e disorganica, rammentando l'importanza di implementare, promuovere e dar voce alle buone pratiche già presenti sul territorio nazionale.

²⁹ La definizione di seconda generazione fa riferimento a tutti quei ragazzi e ragazze nati in Italia da genitori stranieri.

³⁰ La legge sulla cittadinanza in Italia segue il principio dello *ius sanguinis* (dal latino, "diritto di sangue"), disciplinato dalla legge 91/1992 per la quale un bambino è italiano se almeno uno dei genitori è italiano. Un bambino nato da genitori stranieri, anche se partorito sul territorio italiano, può chiedere la cittadinanza solo dopo aver compiuto 18 anni e se fino a quel momento abbia risieduto in Italia "legalmente e ininterrottamente". Per approfondimenti sulla questione della cittadinanza cfr. *IUS SOLI IUS CULTURAE. Un dibattito sulla cittadinanza dei giovani migranti*, Associazione Neodemos (2017).

2.3.5 *Dalla scuola ideale alla scuola reale*

Il viaggio intrapreso fin qui per comprendere i punti che hanno segnato il definirsi dell'educazione interculturale in Italia racconta momenti diversi della scuola, che in qualche modo combaciano spesso con la dimensione politica, economica, culturale e migratoria. Sostenere l'educazione interculturale in un periodo storico come quello degli anni '90, in cui la presenza di alunni stranieri e della popolazione immigrata era di dimensioni minime (sono 18.474 gli studenti stranieri e 625.000 gli stranieri residenti nel 1991)³¹, pur restando una scelta di campo importante, forse non ha coinciso con un lavoro profondo di messa in discussione di valori etnocentrici ed eurocentrici e con una riflessione concreta sulle pratiche educative e didattiche. Poche presenze hanno in qualche modo facilitato l'accoglienza, l'inserimento e la gestione in classe di alunni stranieri, connotata da aspetti di sporadicità, curiosità, esotismo o emergenzialità, senza creare l'effettiva necessità di operare un cambiamento culturale e scolastico radicale. Nel tempo, l'accrescersi della complessità e la presenza dell'alterità come "ingrediente" normale degli spazi educativi e sociali ha richiesto una riflessione strutturale e una scelta di campo forte alle politiche scolastiche, e non solo. I documenti analizzati raccontano di una scuola che ha provato negli anni a costruire un'intercultura organica e sistemica, pur avendo per lungo tempo

agito più negli interstizi che nell'impianto complessivo della pedagogia e della didattica, producendo risultati positivi rispetto alla necessità della conoscenza reciproca, alla consapevolezza riguardante i temi dell'identità, della relazione, dello scambio. Sono stati forse in grado di agire con meno incisività sull'impianto disciplinare complessivo, sull'innovazione metodologica dell'insegnamento/apprendimento per tutti e per ciascuno e sul modello organizzativo della scuola (Demetrio e Favaro, 2002, pp. 51-52).

L'educazione interculturale si è sviluppata attraverso un dialogo incessante tra pratiche realizzate nella scuola, normative e indicazioni ministeriali, ricerche e studi accademici, all'interno, però, di un quadro che è sempre rimasto troppo frammentato, con delle politiche educative molto spesso lontane dalla reale condizione della scuola italiana, in termini di risorse, tempi, formazione e possibilità. I monitoraggi sulla dispersione, i tassi di scolarità, i risultati scolastici interrogano ancora oggi circa l'effettiva realizzazione della proposta interculturale nella scuola italiana.

Ancora una volta osserviamo, tra scuola ideale e scuola reale, uno scarto troppo evidente, che interroga su quanto i principi e gli orientamenti pedagogico-interculturali siano entrati a far parte effettivamente della cultura

³¹ http://ucs.interno.gov.it/files/allegatipag/1263/immigrazione_in_italia.pdf

professionale dei docenti e dei dirigenti e quanto siano effettivamente implementabili all'interno di una situazione sempre più povera e depauperata non solo di risorse umane e finanziarie, ma anche di tempo-scuola (Vacca-relli, 2011 p. 375).

Volgendo lo sguardo indietro abbiamo potuto osservare come le normative abbiano contribuito a creare rappresentazioni discordanti tra loro, sottolineando «ora la “normale eterogeneità” delle classi e dei gruppi di apprendimento, ora il carattere “speciale” delle domande educative provenienti dagli alunni con cittadinanza non italiana» (Favaro, 2016a, p. 17).

Si oscilla dunque tra l'etnicizzazione e l'irrigidimento dei cammini di apprendimento degli alunni non italiani (il “tetto” del 30%; la contiguità tra l'area dello “svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale” e le situazioni della disabilità) e la rappresentazione, invece, di una “normale” eterogeneità, pur tuttavia senza proporre misure e risorse specifiche e a carattere transitorio. (Favaro, 2016a, p. 18).

Esiste quindi una scuola interculturale ideale, fatta di teorie, principi e normative che ha contribuito a costruire una scuola reale composita, complessa e molte volte distante dalle politiche scolastiche e dalle proposte progettuali, specchio delle difficoltà connesse ai sistemi rapidamente mutevoli ed estremamente eterogenei. Cercare di colmare tali distanze e avvicinare le politiche alle pratiche scolastiche non sembra essere impresa semplice, ma occorre cogliere la necessità che tale rapporto si stringa all'interno di un patto di reciproca solidarietà, comprensione, collaborazione e sostegno, al fine di realizzare effettivamente i principi di una scuola interculturale in una società multiculturale. Tale proposta, da anni presente nelle parole e nelle azioni del tessuto scolastico italiano, deve riacquisire forza e senso in una prospettiva di sistema e condivisione non solo di prassi educative, ma di cultura pedagogica.

2.4 Quale formazione interculturale per gli insegnanti?

All'interno del sistema scuola e in una società sempre più complessa il ruolo degli insegnanti e dirigenti, e la loro formazione, assume carattere di urgente e continua analisi (Barber e Mourshed, 2007; Scheerens, 2010). Le autorità internazionali sono sempre più interessate a concentrare sforzi politici, studi e ricerche sulle questioni educative e formative in un'ottica corale e unitaria, pur consapevoli delle differenze insite in ogni sistema educativo, promuovendo ricerche in grado di fornire indicazioni e orientamenti utili a tutte le autorità politiche nazionali. Prendendone in esame alcune tra le più recenti, è possibile scorgere un elemento comune e di grande interesse all'interno del presente volume: gli insegnanti e i dirigenti sembrano percepire una generale mancanza

di preparazione ad affrontare le sfide della diversità e della complessità odierna (OECD, 2014, 2015, 2019; Eurydice, 2019). Tali evidenze, pur facendo riferimento allo stato generale dei paesi dell'Unione, possono certamente riguardare da vicino l'Italia e gli indirizzi di politica educativa che l'accompagnano. In questo senso è utile considerare studi condotti in Italia, anche molto più addietro nel tempo, riguardanti la medesima questione (Susi, 1995; Favaro e Luatti, 2004). L'obiettivo comune è sempre stato quello di esplorare le difficoltà e i bisogni formativi degli insegnanti a contatto con i cambiamenti di una scuola oramai effettivamente multiculturale, rintracciandone i percorsi e facendone emergere le percezioni. Tale finalità si ben concilia con l'assunto di considerare il buon esito dei processi di integrazione, e la realizzazione efficace della proposta interculturale nella scuola, come dipendenti in buona parte dalla professionalità e competenza degli insegnanti e dirigenti (Desinan, 1997, pp. 78-80). Nel 2009 il Parlamento Europeo ha richiamato l'attenzione sul tema ribadendo come «the successful integration of migrant students cannot be achieved without the provision of adequate training for teachers and the allocation of the necessary resources to educational institutions» (European Parliamentary Research Service, 2016, p. 11). Gli stessi documenti istituzionali e le indicazioni nazionali si soffermano da diverso tempo sul fondamentale apporto di una formazione docente organica e condivisa, imprescindibile per la realizzazione di una scuola effettivamente interculturale (Miur, 2007, 2015).

una buona scuola deve contare su insegnanti e dirigenti competenti e saper coinvolgere tutto il personale scolastico [...] occorre dunque passare dal “brusio” delle buone pratiche a una voce forte e condivisa, sviluppando una formazione capillare e non sporadica dei dirigenti scolastici e degli insegnanti, animata in primo luogo da coloro che si sono formati sul campo. (Miur, 2015, p. 1).

Partendo da tali considerazioni e cogliendo il necessario legame tra la formazione interculturale e la realizzazione della proposta interculturale nella scuola, sembra doveroso specificare cosa si intende quando si parla di professionalità e formazione adeguata in riferimento all'educazione interculturale, al successo degli studenti stranieri a scuola e ad una non ben specificata *classe multiculturale*. Rispondere in maniera esaustiva a tale quesito meriterebbe una trattazione a parte, motivo per il quale si è deciso di rispondere solo parzialmente a questa domanda, nei modi più congeniali alla presentazione del volume. Non volendo, per esempio, tracciare un quadro completo ed esaustivo del concetto di competenza interculturale, tale aspetto sarà affrontato solamente in virtù degli elementi utili alla trattazione, giacché occuparsi di formazione interculturale significa prendere in considerazione il concetto delle competenze interculturali, ma non si esaurisce con esse, né tantomeno rappresentano uno sguardo privilegiato.

Nell'economia del presente studio, ribadendo quindi la vastità dei contri-

buti teorici, delle esperienze realizzate ed osservate, e delle indicazioni e le normative a cui fare riferimento, costituite attraverso sguardi e prospettive differenti, tutte profondamente valide, si è scelto di presentare solo alcuni degli sviluppi teorici in essere. Provando a segnalarne le svolte significative e i nodi ancora da sciogliere, si cercherà di promuovere ed avanzare un'ulteriore e diversa prospettiva sulla formazione interculturale, che anima e sostiene il presente lavoro.

Volendo partire dalle prime considerazioni e indicazioni istituzionali in merito, è possibile rintracciare già dai primissimi documenti del Ministero della Pubblica Istruzione alcuni riferimenti alla formazione interculturale degli insegnanti (MPI, 1989), seppur con un'attenzione specifica alla nuova presenza di alunni stranieri portatori di diversità linguistica e culturale. Andando avanti nel tempo, come è avvenuto per lo sviluppo dell'approccio interculturale, anche le indicazioni sulla formazione interculturale si riferiscono ad un generale pluralismo culturale presente in classe, al di là della presenza di studenti stranieri. Uno dei documenti più organici sui temi interculturali (Miur, 2007), suggerisce ulteriori prospettive e posizionamenti nell'ottica di un effettivo approccio interculturale. In relazione al ruolo dei docenti, infatti, si richiede che essi costruiscano la propria professionalità all'interno della dimensione della riflessività e del pensiero critico, in grado di sostenere la dimensione etica di cui l'interculturalità è portatrice, non pensando di dover rispondere a bisogni speciali, bensì «abituarsi a leggere l'intero contesto scolastico sotto il segno della differenza» (Miur, 2007, p. 20). Anche all'interno della prospettiva internazionale sono stati prodotti diversi contributi istituzionali allo scopo di definire e fornire indicazioni più puntuali, sia sul concetto generale di competenza interculturale (Huber e Reynolds, 2014), sia su aspetti più prettamente inerenti la formazione di docenti ed educatori (Carvalho Da Silva, 2012; European Commission, 2017). La competenza interculturale è indicata come

combination of attitudes, knowledge, understanding and skills applied through action which enables one, either singly or together with others, to:

- *understand and respect people who are perceived to have different cultural affiliations³² from oneself;*
- *respond appropriately, effectively and respectfully when interacting and communicating with such people;*
- *establish positive and constructive relationships with such people;*
What is intercultural competence?
- *understand oneself and one's own multiple cultural affiliations through encounters with cultural "difference" (Huber e Reynolds, 2014, pp.16-17).*

³² Dove per *cultural affiliations* si fa riferimento alle molteplici appartenenze culturali che compongono l'identità di ogni persona (nazionalità, genere, orientamento sessuale, religioso, gruppi familiari, etc).

Sono stati elaborati molteplici modelli di competenze interculturali, i cui tratti più peculiari sono stati abilmente riassunti nel lavoro compiuto da Spitzberg e Changnon nel 2009, con l'individuazione di cinque diversi modelli di competenze.

- a) *Compositional models*: «these model identify the hypothesized components of competence without specifying the relations among those components» (Spitzberg e Changnon, 2009, p. 10). Sono modelli che realizzano una sorta di lista di possibili caratteristiche o abilità che possono andare a costituire una supposta competenza interculturale;
- b) *Co-orientational models*: Sono modelli che si concentrano sulla concettualizzazione del processo attraverso cui si realizza la comprensione interculturale, o aspetti ad essa legati. Possono avere elementi comuni ad altri modelli ma l'attenzione è posta in particolare sul criterio di «communicative mutuality and shared meanings» (Spitzberg e Changnon);
- c) *Developmental models*: Tali modelli ritengono essenziale il ruolo della temporalità, in un'ottica di sviluppo lineare ed evolutivo della competenza, che prevede una serie di fasi o tappe sequenziali e condividono le componenti interni alla competenza interculturale con gli altri modelli.
- d) *Adaptational models*: Sono modelli che enfatizzano le molteplici interazioni all'interno del processo e rilevano l'aspetto di interdipendenza di queste interazioni che avvengono tra attori sociali diversi, che necessariamente attueranno processi di mediazione e reciproca comprensione.
- e) *Casual process models*: Sono modelli che evidenziano una sorta di processo di linearità e causalità tra le diverse componenti che costituiscono il processo per lo sviluppo della competenza interculturale. «These models typically take a form similar to a path model, with an identifiable set of distal-to-promixal concepts leading to a downstream set of outcomes that mark or provide a criterion of competence» (Spitzberg e Changnon).

È bene precisare come tali modelli non siano mutualmente esclusivi, né gli unici teorizzati, ma rappresentano un buon punto di partenza per orientarsi rispetto ai numerosi approcci alle competenze interculturali, nella consapevolezza dei limiti e del rischio di scivolare verso derive ed approcci culturalistici, etnocentrici e rigidi (Portera, 2013, pp. 78-84).

A ben vedere è possibile riassumere il concetto di competenza interculturale come la capacità di saper gestire in maniera efficace ed appropriata situazioni e contesti interculturali, attraverso specifiche attitudini, conoscenze e abilità (Deardoff, 2006; Fondazione Cariplo, 2008). Seppur generica ed astratta, tale definizione permette di delinearne i confini all'interno dei quali è possibile ripensarne e rimodularne i contenuti, riuscendo a non restare intrappolati all'interno di facili cristallizzazioni e riferimenti centrati su paradigmi esclusivi ed escludenti. Tale ottica mette in luce gli aspetti multidimensionali, relazionali e contestuali della definizione (Fiorucci, 2011, p. 76), evidenziando come que-

sto concetto così dinamico abbia a che fare con la qualità del sapere, del saper fare e del saper essere, (Reggio, 2014a, pp. 23-29) ma non si esaurisce in esso: molti sono i modelli elaborati, che chiamano in causa attitudini, abilità, conoscenze, relazioni (Milani, 2017a, pp. 49-71).

Pur sembrando questa essere una posizione teorica eccessivamente vaga, risulta l'unica possibile nella consapevolezza e convinzione «dell'insufficienza euristica della logica dei repertori e della standardizzazione per approcciare le competenze interculturali» (Reggio, 2014a, p. 24). In questa prospettiva è interessante e utile poter notare come sia l'impostazione (insieme di capacità, disposizioni, atteggiamenti, conoscenze) sia molti degli elementi e dei contenuti imputati al costrutto di competenza interculturale (ascolto, relazione, sensibilità comunicativa, mediazione), sono sostanzialmente i presupposti per lo sviluppo di qualsiasi competenza professionale degli insegnanti. Volendo essere più precisi è possibile affermare come una parte di competenze interculturali, che Paola Dusi (2016, pp. 129-134) definisce *di primo livello*, non sono altro che quel bagaglio di competenze pedagogiche essenziali alla professione docente, che da sempre ne costituiscono il corredo genetico. Non volendo in nessun modo ignorare gli elementi più specifici, propri del dibattito interculturale, per i quali è fondamentale sviluppare competenze adeguate (una fra tutte l'insegnamento della lingua italiana come L2), è forse possibile suggerire un semplice ribaltamento di prospettiva. L'obiettivo non è costruire un ulteriore e neanche troppo innovativa specificità educativa, con peculiari e rigidi costrutti di competenze da poter utilizzare solo all'interno di determinate situazioni. La sfida, semmai, è di ripensare l'educazione e il costrutto delle competenze educative alla stregua della proposta interculturale, che, più di altri paradigmi di riferimento, sembra cogliere le urgenze e i cambiamenti attuali, in cui la diversità è divenuta lente privilegiata nello spazio delle relazioni e del vivere sociale (Portera, 2016, pp. 46-47).

Chiarito l'aspetto relativo al costrutto di competenza interculturale, sembra opportuno specificare la posizione di chi scrive in relazione al tema più ampio della formazione interculturale, soprattutto rivolgendo lo sguardo ai contributi teorici presenti a riguardo. Parlare di formazione interculturale significa in prima battuta posizionarsi da una certa angolatura rispetto ad una realtà che è andata modificandosi, e che chiede ad insegnanti e dirigenti di dialogare quotidianamente con una *diversità normale* in cui essi vivono e si relazionano. Rappresenta una ri-formazione dei propri paradigmi di riferimento, attraverso lo sviluppo di competenze diverse; su alcune di queste dovranno essere in grado di fornire sostegno e orientamento agli studenti, affinché essi stessi le maturino (capacità di decentramento cognitivo, emotivo ed esistenziale, la prospettiva di entrocentrismo critico, la mediazione, la comunicazione interculturale, la destrutturazione dei pregiudizi e stereotipi, l'empatia³³), altre, invece, sono

³³ Non volendo in questa sede compilare un elenco rispetto ai contenuti relativi allo sviluppo di competenze interculturali, si segnalano alcuni testi utili al dibattito sulla questione, ricchi di stimoli

prettamente legate ad un ripensamento del ruolo docente e a un saper-fare frutto di riflessività, ricerca-azione e confronto (Fiorucci, 2011, pp. 58-69; La Marca, 2015, pp. 121-171). È utile fare riferimento al punto di vista e alle proposte di F. Ouellet (2007), che afferma come «ogni iniziativa che si proponga di affrontare le sfide del pluralismo nell'educazione deve preoccuparsi anche dell'eguaglianza e dell'equità, nonché della coesione sociale» (Ouellet, 2007, p. 131). Egli propone un modello per orientare la formazione interculturale di insegnanti e dirigenti basata sulla «strategia della deviazione di rotta» (Ouellet, 2007, p. 144), che presuppone di orientare la formazione interculturale attraverso due deviazioni di percorso: una incentrata su una formazione teorica ampia, con uno sguardo critico e di riflessione; l'altra incentrata sulla scoperta dell'estraneo. Solo attraverso una formazione in tal senso gli insegnanti saranno in grado di comprendere e rispondere alle sfide del pluralismo e alle trasformazioni sociali odierne. Un percorso del genere, seppur sembra allontanarsi e deviare dalle preoccupazioni pratiche, può contribuire a fornire un quadro concettuale più ampio e critico per cogliere i significati sempre più complessi e impliciti in una società delle interdipendenze planetarie. Pur essendo un percorso faticoso, è un passaggio fondamentale per poter assumere una prospettiva e una posizione consapevole rispetto alle questioni sollecitate dall'approccio interculturale. Ancora una volta il richiamo a cogliere la portata ampia della proposta interculturale, anche in riferimento all'impostazione della formazione di insegnanti e dirigenti, ci riporta alla sua dimensione sociale e politica. Emerge chiaramente la portata etica e politica non solo dell'approccio interculturale, ma in generale della pratica educativa e del ruolo dell'insegnante al suo interno. Proprio l'insegnante è investito da un compito non facile, che richiede consapevolezza e coraggio, per poter vivere a pieno una scelta professionale, ma anche sociale. Rispetto a tale dimensione è interessante richiamare la posizione e la riflessione pedagogica di Paulo Freire, pedagogista e teorico dell'educazione brasiliano, che costituisce ancora oggi un punto di riferimento grande all'interno del panorama educativo internazionale. Attraverso la sua pratica educativa ed i suoi lavori e pubblicazioni lo studioso brasiliano documenta passo per passo la costruzione di un'educazione intesa come processo di consapevolezza della propria posizione individuale e collettiva nel tessuto sociale, attivando percorsi di coscientizzazione ed emancipazione da una relazione di oppressione tra coloro che Freire definisce *oppressi* ed *oppressori*. All'interno delle sue riflessioni l'insegnante si situa in una relazione dialogica con l'educando, consapevole egli stesso del compito complesso e difficile che si

sui contenuti in tema di formazione interculturale: Santerini M. e Reggio P. (2014), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Carocci, Roma; Fiorucci M. (2015), La formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori, in *Formazione e insegnamento*, XXIII-1, pp.55-70; Portera A. e Dusi P. (2016), *Neoliberismo, educazione e competenze interculturali*, Franco Angeli, Milano; Milani M. (2017), *A scuola di competenze interculturali*, Franco Angeli, Milano; Grant C. e Portera A. (2017), *Intercultural Education and Competences: Challenges and Answers for the Global World*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne.

esprime attraverso la relazione educativa, nell'ottica di una problematizzazione dell'educazione e della realtà sociale e politica. Volendo prendere in prestito le parole di Freire:

Non posso fare l'insegnante se non comprendo sempre meglio che la mia pratica per il fatto di non poter essere neutrale, mi impone di definirla. Una presa di posizione. Decisione. Rottura. Mi impone una scelta tra questo e quello. Non posso fare l'insegnante a favore di non importa chi. Non posso fare l'insegnante a favore semplicemente dell'uomo o dell'umanità, frase di una vaghezza che contrasta troppo con la concretezza della pratica educativa. Faccio l'insegnante a favore dell'onestà contro la spudoratezza, a favore della libertà contro l'autoritarismo, dell'autorità contro la mancanza di regole, della democrazia contro la dittatura di destra o di sinistra. Faccio l'insegnante a favore della lotta costante contro qualsiasi forma di discriminazione, contro il dominio economico degli individui o delle classi sociali. Faccio l'insegnante contro l'ordine capitalista vigente che ha inventato l'aberrazione a cui siamo di fronte: la miseria nell'abbondanza. Faccio l'insegnante a favore della speranza che mi dà forza nonostante tutto. Faccio l'insegnante contro la disillusione che mi consuma e mi paralizza. Faccio l'insegnante a favore della bellezza della mia stessa pratica, bellezza che svanisce se non mi prendo cura del sapere che devo insegnare, se non mi do da fare per questo sapere, se non loto per le condizioni materiali necessarie all'adempimento del mio compito [...] (Freire, 2014, pp. 85-86).

Un insieme di principi a cui non sembra più possibile rinunciare, nella misura in cui si attesti la natura etica e morale dell'attività educativa e formativa, e quanto questa dimensione acquisisca senso all'interno della professionalizzazione del ruolo dell'insegnante (Damiano, 2007). Tale dimensione etica ha la necessità di svilupparsi all'interno di un processo di riflessione individuale e di confronto comunitario, proprio per dotare gli insegnanti di consapevolezza del loro agire e delle loro disposizioni morali all'interno della pratica scolastica.

2.5 Ampliare lo sguardo, definire spazi

«L'era planetaria necessita di situare ogni cosa nel contesto e nel complesso planetario» (Morin, 2001, p. 35), affrontando il sapere attraverso un approccio globale, situato, multidimensionale, in grado di cogliere la complessità e superare la parcellizzazione della conoscenza. Il rischio di un'estrema tecnicizzazione e settorializzazione dei saperi, anche di matrice umanistica, è sempre incombente, soprattutto in un momento storico, politico e culturale in cui i sistemi educativi e formativi sembrano essere soggiogati da regole di matrice economicista e utilitaristica (Nussbaum, 2011a, pp. 21-44; Baldacci, 2014, pp. 39-70). Quello che è opportuno operare, quindi, è un continuo movi-

mento che va dal particolare al generale, evitando chiusure ed iperspecializzazioni, ma allo stesso tempo scegliendo uno spazio del sapere da definire e osservare in un continuo rapporto dialettico. Resta importante raccogliere la sfida della complessità e leggere i contesti educativi tramite approcci in grado di cogliere le relazioni tra i piani locali e globali, senza rischiare di cadere in astratte generalizzazioni o stringenti localismi.

In questo senso l'educazione interculturale ha ancora molto da dire. Potremo quasi evidenziarne un eccessivo uso e logoramento, sia all'interno delle aule universitarie sia all'interno della scuola, con il concreto rischio di depotenziarne i contenuti e le prospettive (Burgio, 2015). Le molteplici riflessioni presentate e presenti in letteratura, sia nazionale sia internazionale, interrogano rispetto alla necessità di delineare i confini di movimento della proposta interculturale. Da questo punto di vista il concetto di confine è interessante perché in qualche modo implica separazione, ma anche scambio, e costringe a sviluppare un'identità forte, in grado di poter uscire fuori dai propri confini per poi farvi ritorno (Baldacci e Colicchi, 2018). Rispetto a ciò, l'educazione interculturale sembra aver bisogno di trovare una sua identità forte, chiara ed esplicita, che non ne cristallizzi gli aspetti più peculiari, ma permetta di affrontare ed utilizzare il paradigma interculturale attraverso sguardi e prospettive differenti, rifuggendo eccessive semplificazioni, facili mistificazioni e vuote enunciazioni di principio. Per tale ragione, non potendo intraprendere ora questo urgente e difficile compito, si vuole occupare questo ultimo spazio dedicato agli orientamenti teorici sottesi al lavoro, con alcune proposte e prospettive di senso. L'obiettivo ambizioso è di tracciare alcune immaginarie linee di confine per l'educazione interculturale, allo scopo di ridare nuova linfa e prospettiva ad una proposta educativa che sembra dare segni di affaticamento, colpevole forse di aver taciuto e privato la riflessione pedagogica di uno spazio più ampio di confronto e sviluppo (Granata, 2018).

2.5.1. Intercultura e educazione per la giustizia sociale

La necessità e il bisogno di assumere per l'educazione interculturale uno sguardo più ampio ed esplicito si lega fortemente agli aspetti già brevemente menzionati di educazione per la giustizia sociale. Pur essendo un concetto ambiguo e non definito in modo univoco, è possibile identificare l'educazione alla giustizia sociale come:

un approccio che combina la pratica educativa con una prospettiva critica: è uno stile educativo, più che una teoria pedagogica o una pratica didattica, che mira a garantire pari opportunità formative per tutti, non solo per gli stranieri, contrastare la povertà, l'emarginazione, la discriminazione, le disuguaglianze sociali che le società neoliberiste, efficientiste e sempre più competitive impongono ai sistemi educative e anche alle politiche pubbliche (Tarozzi, 2017, p. 277).

In Italia come anche in molti altri paesi, i processi in grado di diminuire la forbice delle disuguaglianze educative e formative sono ancora molto lenti e poco efficaci. Uno dei fenomeni più allarmanti oggi, che coinvolge gli studenti stranieri, ma anche gli autoctoni, è rappresentata dai NEET (Neither in Employment nor in Education or Training) (Avis, 2014; Rosina, 2015; Eurofound, 2016). «Questo gruppo comprende, in genere, persone di età compresa tra i 15 e i 29 anni, o 15-24 anni, che, indipendentemente dal livello di istruzione, si collocano al di fuori sia dell'occupazione sia dall'istruzione e presentano pertanto un rischio più elevato di esclusione sociale e dal mercato del lavoro» (Mascherini, 2017, p. 17). È un fenomeno sociale che ben rappresenta una delle manifestazioni di disuguaglianza formativa, sociale ed occupazionale, che precede quella economica, di partecipazione politica e quindi di effettiva costruzione democratica delle società. Oltretutto non è questione nuova all'interno dei discorsi che coinvolgono l'educazione e la formazione. Il caso emblematico della scuola di Barbiana (1967), e la denuncia condotta dai suoi ragazzi e dalla figura di Don Milani contro le disuguaglianze del paese, rappresenta una testimonianza ancora utile alle riflessioni odierne, nell'ottica della ricerca di una giustizia sociale effettiva e non ancora raggiunta. Essa rappresenta un'interessante sperimentazione di emancipazione e coscientizzazione degli educandi, agita attraverso il fondamentale uso della parola, in grado di fornire gli strumenti per sviluppare un pensiero critico, autonomo e trasformativo. Lettera a una professoressa, scritta a seguito dell'avvento della scuola media unica del 1963, testimonia il perpetrarsi delle ingiustizie sociali, che trovano nell'istruzione pubblica un ulteriore spazio di vita. La scuola italiana degli anni sessanta, come la società tutta, riproduce istanze di ingiustizia e iniquità, percepite come ineluttabili e predeterminate. Partendo dal considerare come cause delle discriminazioni e degli insuccessi formativi le questioni sociali, politiche e culturali, don Milani cerca di contrapporvi il potere emancipativo e liberatorio dell'istruzione come produzione di sapere, conoscenze e pensiero critico (Reggio, 2014b). Un'ulteriore e significativa esperienza di contrasto e lotta alle disuguaglianze sociali è rappresentata dalla "scuola 725" di Don Sardelli a Roma: un esempio di educazione popolare e di denuncia delle incapacità di una Scuola di Stato (Alfonsi, 2018) che «cura i sani e respinge i malati» (Scuola di Barbiana, 1967, p. 20). I ragazzi della scuola 725 vivevano nelle baracche costruite intorno all'Acquedotto Felice, e rappresentavano quelle frange più povere e fragili della società, per lo più emigrate dal sud del paese in condizioni economiche difficili, portatrici di qualcosa di Altro e diverso, ai margini della vita sociale e politica. Anche all'interno di tale percorso di maturazione, consapevolezza ed emancipazione, la parola assume un ruolo centrale nello sviluppo del pensiero critico e della capacità di dibattere, confrontarsi, pensare.

Rispetto a queste esperienze, oggi possiamo scorgere alcune similitudini con molti ragazzi, stranieri e non, che si trovano in condizioni di povertà e disagio sociale; disagio che velocemente si trasforma in distanza formativa e assenza di prospettiva. Volgendo lo sguardo all'Italia, sembra che la scuola, ma non solo,

faccia fatica nel sostenere un apprendimento equo per tutti e per ciascuno, «evitando che la differenza si trasformi in disuguaglianza» (Miur, 2012, p. 9). Nella misura in cui la diversità è chiamata ad essere lente attraverso la quale pensare, guardare e vivere la realtà, non solamente scolastica, l'interculturalità non può prescindere da una riflessione sulle iniquità e sulle ingiustizie sociali. Se è vero che la proposta interculturale si fonda sull'incontro con l'altro, sul riconoscimento, l'apertura e il dialogo nel rispetto delle diversità, essa non può realizzarsi in assenza di pari opportunità e del rovesciamento dei rapporti di potere tra *oppressi* e *oppressori* (Freire, 2002). «[...]authentic intercultural practice begins with – indeed cannot exist without – the deconstruction of power, privilege, oppression, and the consciousness, or lack of consciousness, that these conditions engender in the oppressor and the oppressed» (Gorsky, 2009, p. 89). L'educazione alla giustizia sociale diviene quindi tassello irrinunciabile per la realizzazione di un'effettiva educazione interculturale, che non sia unicamente promotrice di buone intenzioni, circoscritta «ad una astratta, non pragmatica e quasi romantica idealizzazione di un'armonia sociale e culturale» (Malusà, 2017, p. 108). Il pericolo di un'educazione interculturale «assunta in modo acritico, sempre universalmente caricata di un indiscusso valore positivo, mai messa in dubbio nei suoi assunti, che pure non sono neutri né sempre facilmente accettabili» (Tarozzi, 2015, p. 43) si traduce in un'incapacità della scuola di essere effettivamente un luogo di emancipazione e miglioramento della condizione di ogni ragazzo e «in which social justice, an ideal of democracy, is practiced and cultivated» (Sommers, 2014, p. 10). L'interculturalità ha il compito di divenire

consapevole che il suo progetto non potrà mai realizzarsi nel chiuso delle istituzioni educative perché è fortemente condizionato e interconnesso con le molteplici condizioni socio-economiche e politiche che ne costituiscono la precondizione necessaria (Sirna, 1997, p. 38).

In questa differente prospettiva, l'educazione interculturale può orientarsi in modo più efficace come proposta pedagogica, ma anche come scelta politica, nel solco di un'idea di educazione mai neutrale (Catarci, 2015), che presuppone intenzionalità e progettualità. Pertanto, la riflessione di Massimiliano Tarozzi ed altri studiosi sembra riabilitare l'educazione interculturale all'interno della cornice della educazione per la giustizia sociale, intesa come «approccio di natura politica, per svelare le ineguaglianze presenti nelle istituzioni, per criticare l'ordine sociale corrente e per abilitare (to empower) gli studenti al cambiamento e alla trasformazione» (Tarozzi, 2015, p. 53). La prospettiva dell'educazione per la giustizia sociale permette di cogliere la natura dei processi educativi e le fatiche, le difficoltà e le storture di un sistema formativo che rischia di fallire il suo compito primario di «motore del cambiamento sociale» (Ghirotto, 2015, p. 109). Pertanto, recuperare tale dimensione etica e politica può contribuire ad alimentare uno sguardo interculturale più ampio, rifuggendo il pericolo che la proposta interculturale si traduca in un «generico so-

lidarismo o un astratto esotismo» (Tarozi, 2017, p. 278), bensì sia in grado di porsi in dialogo con teorie, studi e dibattiti che interessano le scienze sociali, l'educazione comparata, i mutamenti storici ed economici.

the complexity of the social context be explored and clarified as a precursor to meaningful research; and an awareness that education is an international activity and that neither its pupils nor its subject matter can be constrained by familiar boundaries.

The mainstream discourse of the social sciences provides the wider academic area within which it is possible for intercultural education to reinforce itself both thematically and theoretically (Coulby, 2006, p. 254).

L'educazione interculturale è chiamata a ripensarsi, superando logiche guidate da generiche "intuizioni" e da un retorico "fare del bene" (Gundara e Portera, 2008), impegnandosi concretamente nell'ambito del raggiungimento dell'equità e della giustizia sociale.

Can we practice an intercultural education that does not insist first and foremost on social reconstruction for equity and justice without rendering ourselves complicit to existing inequity and injustice? In other words, if we are not battling explicitly against the prevailing social order with intercultural education, are we not, by inaction, supporting it? (Gorsky, 2008, p. 516).

In altre parole, è possibile affermare che «authentic intercultural practice begins with – indeed cannot exist without – the deconstruction of power, privilege, oppression, and the consciousness, or lack of consciousness, that these conditions engender in the oppressor and the oppressed» (Gorsky, 2009, p. 89).

In questo senso, e recuperando alcune delle questioni già emerse in relazione ai processi di emancipazione, consapevolezza e trasformazione dello status quo, possiamo collocarci all'interno del filone della pedagogia critica, che, pur riconoscendo la natura sociale e storicamente determinata dei processi educativi, vuole approfondire la dimensione ideologica sottesa ad ogni pratica pedagogica e al ruolo che essa assume nella riproduzione della condizione esistente o di forme di ingiustizia sociale (Catarci, 2013). La pedagogia critica nasce come riflessione filosofica, organica e rigorosa sul discorso pedagogico, cercando di costruirne un'identikit che si avvalga dei modelli filosofici, ma non che non si esaurisca in essi (Cambi, 2009, p. 12). Gli sviluppi della pedagogia critica si rintracciano in diverse parti del mondo, sia in Europa, sia negli Stati Uniti che in America Latina, ma trova le sue radici nello "spirito europeo" (Cambi, 2009, p. 16), connotato da percorsi di riflessione plurali interna ai singoli paesi e a livello internazionale. Essa è

un progetto formativo attualissimo nel tempo della globalizzazione, dell'interculturalità, dell'"uomo planetario", della cittadinanza complessa, che deve

essere potenziato proprio in questo suo ruolo strategico, riconoscendone sia la forma sia l'epocalità, oltre che il sigillo di rigore (à part entière) che lo rappresenta. Inoltre – va riconosciuto- è un modello pedagogico che si innesta su ed eredita anche la pedagogia dell'emancipazione (quel paradigma centrale e aureo prodotto proprio dalla pedagogia moderno-contemporanea e novecentesca in particolare), la quale, anzi, oggi, proprio oggi, nel post-human in cammino, nell'ebrezza tecnologica tipica del presente, nel groviglio ("post-etico?") dei consumi, divertimento, stordimento, fuga dall'io, ecc. che ci attanaglia, può e deve riprendere voce e regolare (finalmente) l'operi educativo e il progettare pedagogico (Cambi, 2009, pp. 17-18).

Attraverso la riflessione della pedagogia critica è possibile ripensare, riesaminare ed analizzare criticamente il discorso pedagogico, recuperandone la funzione sociale e una autocomprensione teorica in grado di costituire una struttura chiara della pedagogia, che si occupa di ripensare il fare educativo e ri-costruirne il senso. La pedagogia critica, come pratica teoretica e politica diventa necessaria per contrastare un approccio alla pedagogia pensato semplicemente come insieme di competenze, tecniche o metodi disinteressati. La pedagogia critica

draws attention to the ways in which knowledge, power, desire, and experience are produced under specific basic conditions of learning and illuminates the role that pedagogy play as part of a struggle over assigned meanings, modes of expression, and directions of desire, particularly as these bear on the formation of the multiple and ever-contradictory versions of the "self" and its relationship to the largere society (Giroux, 2011, p. 4).

Essa rappresenta una cornice all'interno della quale l'educazione interculturale, attraverso una prospettiva di giustizia sociale, si sperimenta in tutta la sua radicalità, declinando tanto la sua riflessione quanto la sua pratica alla ricerca di percorsi di giustizia e uguaglianze, perseguendo il rispetto dei diritti di ciascuno e di tutti (Malusà, 2017, pp. 108-109).

2.5.2. Contesti eterogenei, intersezionalità e intercultura

All'interno del discorso, altre due riflessioni sembrano poter essere d'aiuto nell'analizzare e ridefinire il percorso fin qui compiuto dall'educazione interculturale, che può oggi arricchirsi di sguardi e prospettive plurali. La prima fa riferimento all'interessante prospettiva proposta da Zoletto (2012), che affronta il tema della diversità prendendo in considerazione i *contesti eterogenei*. Tale definizione sembra cogliere l'urgenza di uscire da schemi mentali e pratici che spesso si nascondano dietro alle riflessioni sull'intercultura, sovente impregnate di un estremo culturalismo, sebbene tale parola sia provvista del prefisso *inter*, a memoria del sotteso principio d'*interazione* che guida tale processo. Fare riferimento alla dimensione delle relazioni e delle interazioni che producono

cultura può aiutare a comprendere meglio la complessità insita nella diversità, intesa come diversità non solo culturale o linguistica, ma di età, di genere, di credo religioso. La cultura, rifuggendo una sua cristallizzazione in un monolite fisso, entità chiusa ed insieme complessa, è invece pensata come un processo, una configurazione di significati, il risultato di relazioni sociali che acquisiscono senso attraverso l'incontro e il dialogo (Pasquinelli e Mellino, 2010). Sono le persone ad incontrarsi o scontrarsi e non le culture (Aime, 2013); esse rappresentano solo uno strumento per significare, leggere e vivere la complessità, sempre in divenire. Questa prospettiva, che pone al centro la relazione e l'eterogeneità dei contesti all'interno delle quali si concretizza l'incontro, può aiutare a definire spazi e percorsi attraverso cui sperimentare l'educazione interculturale, come proposta educativa rivolta a tutti e non solo ad alunni ed alunne considerati stranieri. In quest'ottica le differenze costituiscono lo sfondo integratore comune (Zoletto, 2017, pp. 155-161) attraverso cui agire e promuovere l'approccio interculturale, inteso come spazio d'incontro, mediazione e trasformazione in una cornice di senso che sappia promuovere rispetto e pari dignità. Riuscire a pensare l'intercultura come sfondo di un'eterogeneità che caratterizza in maniera stabile la scuola e che prescinde dall'alunno straniero, permette di cogliere qualsiasi tipo di differenza e di attuare effettivamente un cambio di paradigma (Miur, 2007) che ponga al centro la relazione e la promozione del dialogo. La diversità in fondo è parte integrante della realtà tutta, ancor di più della realtà scolastica, e si tratta forse "semplicemente" di riuscire ad acquisire una prospettiva di «diversa normalità» (Besozzi, 2015).

Si tratta dell'assunzione di un quadro di riferimento innovativo, fondato sull'interculturalità non come mero discorso o narrazione, bensì come sfondo che delinea un sistema di appartenenze multiple e interdipendenti, ma anche l'ampia possibilità di scambio, di collaborazione, quindi un dinamismo nella costruzione dell'appartenenza e dell'integrazione. In realtà, se l'interculturalità fa da sfondo normale delle scuole contemporanee, la scuola interculturale invece si costruisce giorno per giorno, dove ciascuno è esposto e contagiato, dalla presenza dell'altro, all'attivazione e all'impegno personale (Besozzi, 2015, p. 134).

L'assunzione di una prospettiva plurale attraverso cui guardare la scuola e la società permette un radicale cambiamento anche nell'approccio alla proposta interculturale, che si libera finalmente dalle gabbie del culturalismo e dell'esotismo e da un approccio compensativo, mosso per certi versi da vaghi e generici buoni sentimenti e impliciti pregiudizi o visioni stereotipate dell'altro. L'attenzione al contesto permette di cogliere *le intersezioni* presenti nella realtà, che la costituiscono e ne determinano una pluralità di differenze, segni di una complessità e di una multidimensionalità della questione sulla quale è importante continuare a riflettere. La seconda riflessione è animata proprio dall'idea

di intersezionalità³⁴, un apporto teorico interessante all'interno dei discorsi sulla diversità, proprio perché riconosce «che ogni soggetto appartiene ad incroci di categorie sociali, che è teoricamente situato all'intersezione di una pluralità di differenze (etniche, di genere, ecc.)» (Chieppa, 2019, p. 126). In sostanza «richiede di complicare la definizione di diversità proponendo una visione della differenza come relazione basata simultaneamente su punti di somiglianza e punti di differenziazione» (Marchetti, 2013, p. 133). Tale dimensione teorica contribuisce a rimettere al centro del discorso interculturale la persona in tutta la sua unicità e diversità, sfondo comune dal quale guardare la realtà scolastica e sociale odierna. Inoltre, può rappresentare un interessante punto affinché l'intercultura raccolga la sfida di

occuparsi degli intrecci teorici tra razzismo, sessismo, eterosessismo, abilismo, giovanilismo, etc. con un approccio concreto e posizionato, che affronti i campi dell'immaginario e del simbolico, nel tentativo di stanare tutte le poliedriche forme di dominio leggibili all'interno di una complessa cornice post-coloniale (Burgio, 2015, p. 124).

Nondimeno, il dibattito sull'intersezionalità permette di riflettere sui pericoli insiti nei discorsi relativi alle diversità, che spesso rischiano di produrre una sorta di *gerarchia delle diversità*, come segnalato da Robinson e Diaz (2006), per cui esistono attenzioni diverse e comportamenti tra loro anche in contraddizione, che mutano in relazione all'elemento di diversità preso in esame (genere, orientamento sessuale, provenienza geografica, abilità).

Il suggerimento che può essere colto dai diversi spunti presi in esame conduce, forse, a ripensare la diversità, cuore della riflessione interculturale, in un'ottica plurale e nelle sue differenti forme, tutte ugualmente importanti e interconnesse. Elaborare una vera e propria «etica della diversità» (Granata, 2018, p. 7), il cui focus siano le possibili e plurali manifestazioni delle relazioni tra le persone, recuperando la scoperta dell'altro, prima di tutto come soggetto singolare.

La diversità come elemento connaturale allo sviluppo dell'essere umano può essere una chiave nuova per guardare ai processi educativi e formativi, pensandola come norma e risorsa in grado di poter leggere, analizzare ed affrontare le urgenti questioni poste dalla giustizia sociale attraverso gli strumenti teorici e di analisi provenienti dalla pedagogia critica, nell'ottica della intersezionalità del reale, che accompagna qualsiasi tipo di manifestazione individuale e collettiva.

³⁴ È possibile far risalire l'idea di intersezionalità al lavoro di Crenshaw nel 1989, quando coniò tale definizione in ambito giuridico per discutere delle discriminazioni e violenze subite dalle donne nere nordamericane. Il termine ha fatto lentamente ingresso nel dibattito sulle questioni di genere, negli ambienti antirazzisti e antisessisti, e nel confronto accademico nelle scienze sociali ed umane. È diffuso in molteplici ambiti che intendono riflettere sulla diversità e sulle possibili relazioni tra individuo e collettività, istituzioni e disuguaglianze. Volendo menzionare solo alcuni autori, è possibile fare riferimento a: McCall L., Hancock A.M., Yuval-Davis N. e Hill Collins P.

Il disegno della ricerca

3.1 Introduzione

Una buona idea, per quanto buona, non si traduce sempre e in maniera scontata in azione, e quando lo fa, spesso la pratica si configura come estremamente lontana dalla teoria. Il rapporto esistente o potenziale tra teoria e prassi «rappresenta uno dei nodi centrali dell'epistemologia pedagogica» (Baldacci, 2010, p. 65). Un corto-circuito, quindi, spesso presente all'interno del mondo dell'educazione e della formazione, in cui la teoria rischia di restare appannaggio degli esperti e la prassi si piega ai bisogni del momento, contribuendo con molta poca lungimiranza e prospettiva alla riflessione e alla pratica educativa. Un gap che sollecita riflessioni orientate al concetto di senso comune in educazione, elemento connaturato dell'agire educativo, che è prima di tutto un agire relazionale; una sorta di *pedagogia popolare* indicata da Bruner (1997, pp. 59-64) che rappresenta l'iniziale e principale guida di riferimento per gli operatori della scuola. Se è vero che «non basta sapere certe cose per applicarle» e che «disposizioni reali ed efficaci non maturano che nella pratica, non abitudinaria ma problematizzata» (Visalberghi, 1990, p. 34), possiamo pensare alla teoria scientifica pedagogica e alla pratica guidata dal senso comune come ad un processo di continua osmosi, in virtù di un'irrinunciabile circolarità e vicendevole influenza (Agostinetto, 2013, pp. 26-27). Il «buon senso» educativo, che fa naturalmente parte dei processi di socializzazione di ogni persona, è insito nelle pratiche degli stessi insegnanti, in una forma più organizzata, coesa e mediata da conoscenze apprese, sperimentazioni, confronto e formazione. Tale sapere, così come il sapere teorico, resta imprescindibile per poter districarsi all'interno del groviglio di variabili che si manifestano mediante la pratica educativa situata. Si crea un rapporto di reciprocità in cui la teoria ha il compito di ridefinire i contorni della pedagogia popolare, guidandone lo sguardo e la pratica, costruendo abiti mentali e un nuovo senso comune educativo (Baldacci, 2012, pp. 57-58).

Tale rapporto dialettico tra teoria e prassi non sembra sempre funzionare all'interno della realtà interculturale a scuola, ancora fortemente caratterizzata da una frattura tra teorie, linee guida, normative e pratiche educative in situazione (Tarozzi, 2006, 2015; Allemann-Ghionda 2008; Favaro e Napoli, 2016; Agostinetto e Bugno, 2016). Quello che i diversi studi citati evidenziano è un vero e proprio corto circuito tra principi enunciati e pratiche realizzate, significati condivisi e azioni prodotte.

Irrmediabilmente, le teorie [...] non si traducono fedelmente nelle disparate rappresentazioni della vita reale, ma rimangono scritte in intriganti e stimolanti sceneggiature che solo rari, abili ed illuminati attori, riescono a mettere in scena, abitandole con nitida cognizione di causa (Agostinetti e Bugno, 2016, p. 137).

In particolare, la ricerca condotta da Allemann-Ghionda (2008) per conto della Commissione Europea, di cui si è trattato in precedenza (cfr. § 1.3.4), aveva lo scopo di verificare la presenza o meno di effettive implementazioni relative alle pratiche interculturali nelle scuole attraverso uno studio comparativo su cinque paesi (Germania, Francia, Italia, Regno Unito e Ungheria). La vera questione era capire se e come le politiche europee, che promuovevano da anni i valori della diversità e del plurilinguismo, fossero effettivamente entrate nella normalità della scuola. Quanto emerge dallo studio testimonia una grande eterogeneità di approcci tra i paesi presi in esame, ma ancor più all'interno di ogni realtà istituzionale e scolastica. Per quanto concerne l'Italia, anche nello studio condotto da Allemann-Ghionda, che non può dirsi esaustivo o statisticamente rappresentativo, emerge un'idea eterogenea di educazione interculturale tra le autorità locali e gli insegnanti; essa spesso si riduce a interventi per l'implementazione delle competenze della lingua italiana come L2, e percorsi volti all'integrazione specifica degli studenti stranieri. Un gap generale, che coinvolge le politiche nazionali, le pratiche scolastiche, la responsabilità accademica e la formazione docente, e che continua ad essere confermato nonostante il moltiplicarsi di esperienze, strumenti e contributi teorici. A fronte di quanto detto sembra difficile scorgere una rotta comune da poter ripercorrere per individuare una coerenza tra teoria e prassi e una condivisione dell'intercultura aderente alle proposte istituzionali e agli sviluppi scientifici inerenti.

Poter indagare questa linea d'ombra, in cui rappresentazioni e attribuzioni di senso vengono raggruppate sotto certe pratiche dagli attori scolastici, è fondamentale nella misura in cui sia possibile cogliere le fatiche di un agire educativo situazionale e specifico, a fronte di normative e indicazioni generali e spesso vaghe. È su questo punto che si inserisce il presente lavoro, riflettendo sul rischio, già menzionato, di una vuota retorica interculturale e di altrettante estemporanee pratiche scolastiche, che vanno forse a delineare i contorni di quello che chi scrive ha voluto definire modello asistemico. A tal proposito la riflessione di Agostinetti (2016, p. 74) può aiutare a meglio posizionarci rispetto al problema: laddove l'intercultura rimane su un piano meramente ideale, rischia di restare in superficie e rendere sterile la portata rivoluzionaria di una proposta educativa complessa e allo stesso tempo necessaria (Portera, 2015, pp. 108-109). Quando si sceglie di utilizzare il termine rivoluzionario lo si fa con la consapevolezza della radicalità della scelta interculturale, che esige non la semplice (se possiamo definirla tale) accoglienza dell'altro, e una decantata apertura alla diversità attraverso il dialogo e il rispetto reciproco, ma una trasformazione dei propri paradigmi conoscitivi e la capacità di decentrarsi emotivamente, consa-

pevoli dell'etnocentrismo attraverso cui conosciamo l'altro e ci relazioniamo ad esso. Non sembrano trasformazioni molto semplici da realizzare, anzi. Spesso rappresentano motivo di contraddizione interiore, investono gli aspetti identitari delle persone, risultando percorsi scomodi e di difficile percorrenza. Piuttosto che problematizzare e discuterne, quello a cui forse assistiamo maggiormente oggi è un faticoso manifestarsi di un'intercultura velata, in cui:

[...] il discorso interculturale alla lunga può anche infastidire, annoiare o essere percepito come colpevolizzante, con il risultato non solo di non avere alcuna presa educativa, ma di socializzare a un doppio registro: pubblico, dichiarato sui più nobili sentimenti, e privato, mosso dalle proprie irrisolte inquietudini e dagli istinti meno confessabili. Nella pratica, la forma che assume tale immaginario retorico sull'intercultura (Favaro, Luatti, 2008) è quello dei progetti scolastici estemporanei, tutti giocati sui buoni sentimenti da "mettere in scena" a consumo delle famiglie, della comunità, del personale tutto della scuola e, si vorrebbe, degli alunni. Tali progettualità sono talmente laterali alla quotidianità scolastica e alla vita di ogni giorno dall'apparire sostanzialmente estranee. Non incidono né nel vedere la realtà meglio di quanto le più comuni immagini già velano, né nel riuscire ad immaginarla davvero diversa (Agostinetto, 2016, p. 75).

Un'intercultura vuota, che rimane in superficie senza toccare le corde più profonde dei rapporti stessi con la diversità, spesso cristallizzati da relazioni di potere, non assurge al suo compito principale. La scuola rischia di restare impantanata nelle pratiche e nei progetti che, se non sostenuti da una riflessione attenta e condivisa, rimangono esperienze sterili, spesso dal sapore folkloristico, altre volte depotenziate della carica rivoluzionaria della proposta interculturale. Come afferma Graziella Favaro:

Quando "fare" educazione interculturale si caratterizza come pensare, progettare e praticare un nuovo approccio pedagogico, diventa cruciale indagare e leggere in profondità le interpretazioni e le scelte che indirizzano l'agire, ricostruire le "bussole" del cammino per rendere più efficace l'andare (Favaro, 2006, p. 7).

Tale esigenza anima il presente volume, attraverso due prospettive di ricerca che si muovono parallele ma in una relazione di interdipendenza, come due binari di un treno, separati ma saldati insieme, necessari entrambi per tracciare la strada funzionale all'andare del treno. Questo percorso di ricerca interculturale si snoda attraverso due campi d'indagine, l'uno relativo all'educazione interculturale come modello, proposta educativa e approccio pedagogico; l'altro relativo alla formazione interculturale degli insegnanti e dirigenti, prerogativa per l'effettiva realizzazione di un progetto educativo e sociale che si concretizza nella scuola, ancor prima che fuori da essa. Attraverso tale dialogo

si proverà a ristabilire il legame tra teoria e prassi interculturale, molto spesso fragile e oscuro, al fine di compiere uno studio sempre più accurato tra l'atto compiuto e le ragioni sottese ad esso (De Luigi, 2013, pp. 124-128).

3.1.2 L'educazione interculturale come modello e le ipotesi di ricerca

Il modello in educazione può essere inteso come «lo schema di connessione tra una (o più) finalità educative e una certa strutturazione della pratica educativa [...] Si tratta di un costrutto capace di assicurare il raccordo fra teoria e prassi, ponendosi contemporaneamente come oggetto d'analisi teoretica e come schema per organizzare la pratica educativa» (Baldacci, 2012, p. 43). Esso conferisce unità ai due momenti, l'uno astratto e teorico, l'altro pratico-esperenziale, guidando la prassi e superando il rischio di un'eccessiva astrattezza o orientamenti troppo vaghi e generali. «Deve fungere da ideale e guida pratica per consentire di giustificare, progettare, dirigere e valutare l'azione educativa» (Agostinetto, 2013, p. 34). Non volendo soffermarci sui diversi approcci e costruzioni di modelli educativi in letteratura, che vedono l'intervallarsi del problematicismo critico (Banfi, 1961; Bertin, 1975;) e del pragmatismo deweyano (Dewey, 1986, 1996), utilizziamo il concetto di modello per cercare di riflettere ancora sul processo dialettico tra esperienza educativa e riflessione pedagogica, che anche nel dibattito interculturale cerca di trovare il suo spazio di realizzazione effettiva. Di quale modello parliamo quando ci riferiamo al modello interculturale? È effettivamente possibile parlare di modello? Se esso rappresenta la sintesi di finalità educative e successive realizzazioni nella pratica (o viceversa), raccogliendo al suo interno gli orientamenti teorici e le esperienze educative sperimentate, possiamo individuarne uno solo? La riflessione di Massimiliano Tarozzi (2006), successiva ad uno studio compiuto nel territorio di Trento con l'obiettivo di comprendere e studiare le distanze esistenti tra concezioni dell'intercultura e prassi realizzate a scuola, linee di indirizzo e agire concreto degli insegnanti, contribuisce a rispondere a questa domanda. Anche Tarozzi riflette sulla dimensione del modello, ma lo fa cercando di depurarlo dalla rigidità o dall'eccessiva astrattezza di cui può essere imputato l'utilizzo di tale definizione. Accostandoci alla sua posizione, anche in questo lavoro si è scelto di utilizzare il concetto di modello come «un riferimento capace di dare un senso alle pratiche messe in atto» (Tarozzi, 2006, p. 127), strumento in grado di guidare ed orientare gli insegnanti nel lavoro educativo. Partendo da questo presupposto, quello che emerge dallo studio sopra citato è un modello interculturale evanescente, incapace di produrre significati nelle prassi.

C'è una profonda distanza tra le dichiarazioni, le scelte metodologiche e ideali e le pratiche interculturali attivate nella scuola o progettate. [...] Quello interculturale "non" è un modello propriamente detto, non è esplicito, non è condiviso, i suoi assunti non sono dichiarati, non ha la capacità di tenere insieme i suoi elementi (obiettivi, metodi, attività, valutazioni), ep-

pure, poiché organizza delle prassi e attribuisce comunque loro un senso, è un modello, ma un “modello fantasma”. Un modello che non c’è, ma si comporta, “funziona” come se si trattasse di un modello (Tarozzi, 2006, p. 128).

Quanto emerso, seppur relativo ad uno studio qualitativo incentrato su un territorio in particolare, contribuisce a rispondere alle domande poste in precedenza circa l’ipotesi di un modello interculturale unitario, segnalando la fatica emersa da più parti nell’individuare un modello sistemico, organico ed esplicito di educazione interculturale.

Muovendo da queste considerazioni, e assumendo come punto di partenza la natura asistemica del modello interculturale nella scuola italiana (Tarozzi, 2015, pp. 28-29), all’interno della presente ricerca ci si è interrogati sulle cause. Com’è possibile che dopo quasi 30 anni dalle prime circolari ministeriali sull’educazione interculturale, i numerosissimi apporti teorici nazionali e internazionali, e le positive esperienze a scuola, l’educazione interculturale sia ancora un modello disorganico e frammentario, sviluppatosi a macchia di leopardo sul territorio? Per rispondere a questa ampia domanda sono state sviluppate due ipotesi di lavoro che si muovono su due piani differenti; la prima si è concentrata sull’idea di educazione interculturale e su una scarsa condivisione dell’approccio interculturale a più livelli: accademico, istituzionale e scolastico (Portera, 2013, pp. 39-44); la seconda prende in considerazione un’inesistente formazione interculturale degli insegnanti che possa dirsi unitaria e condivisa (Tarozzi, 2015, pp. 44-46). Mentre la prima ipotesi di ricerca concerne il piano dei significati, e delle idee sottese ad una certa pratica; la seconda ipotesi si incentra sulla formazione interculturale degli insegnanti e dei dirigenti, al fine di indagare la natura e i legami che intercorrono tra questa e le diverse percezioni o idee di intercultura presenti tra i molteplici attori del *fare scuola*. I due piani si muovono attraverso un legame sinergico in cui l’uno permea l’altro ed idee e pratiche si co-costruiscono attraverso un rapporto dialettico e di reciprocità.

Pur essendo consapevoli che per rispondere in maniera più composita ed adeguata alla domanda di ricerca sarebbe necessario prendere in considerazione anche altri aspetti, in questo lavoro di ricerca si è dovuto compiere una scelta ristretta che permettesse di studiare in modo più approfondito solo alcune dimensioni, privilegiandone la natura prettamente pedagogico-educativa.

3.2 Un contesto specifico: il “Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri”

Il lavoro di ricerca è nato e si è sviluppato all’interno di un contesto ben preciso, privilegiato e molto coerente rispetto a buona parte degli obiettivi di indagine preposti. Il progetto FAMI (Fondo asilo, migrazione e integrazione) 740, denominato “Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e

personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri”³⁵ si è realizzato attraverso diverse azioni istituzionali e formative, una delle quali attivatasi nell’anno accademico 2016/2017 attraverso dei master universitari in “Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche in contesti multiculturali”. Su tale contesto di si fonda buona parte del lavoro di ricerca, che da una parte coinvolge insegnanti e dirigenti che lavorano in diverse parti di Italia, e dall’altra chiama in causa esperti, accademici e referenti istituzionali, nella volontà di approfondire e meglio rispondere alla prima delle due ipotesi presentate.

Il master sopra citato ha rappresentato uno spazio di indagine coerente con gli obiettivi della ricerca per diverse ragioni, che vale la pena indicare solo dopo aver chiarito la natura di questo percorso formativo, che ha coinvolto nella sua realizzazione un numero sostanzioso di Università italiane. Un progetto di formazione ambizioso che si è in buona parte espletato attraverso 23 master annuali in molte università italiane, al quale hanno potuto accedere e partecipare un numero massimo di 100 persone, tra insegnanti e dirigenti per ogni master attivato. Rispetto ai dati che è stato possibile reperire, in un momento successivo all’avvio dell’indagine empirica, che ha ovviamente comportato dei limiti nella strutturazione del campione di riferimento (di cui si parlerà più avanti), possiamo affermare che sono circa 1990 i docenti e dirigenti coinvolti nella formazione. Tale percorso formativo ha avuto l’obiettivo di proporre a titolo gratuito una formazione universitaria sui temi legati alla natura multiculturale della scuola italiana, in relazione all’educazione interculturale e alla gestione della pluralità. La particolarità di questo contesto, più che la formazione in sé già realizzata da molti anni all’interno e all’esterno del mondo accademico, è la sua natura condivisa ed organica. I master hanno rappresentato una delle poche esperienze di formazione in servizio comune in termini di struttura e di contenuti, seppur con le dovute differenze di approcci legati all’autonomia di ogni università e alla singolarità di ogni docente universitario che si è apprestato a fornire il suo supporto per la felice realizzazione di questo percorso. Oltre a ciò, è bene sottolineare come la formazione fosse rivolta a insegnanti e dirigenti che lavorano in scuole con un’alta percentuale di studenti con background migratorio; questo ha rappresentato il criterio di selezione principale nell’accogliere le domande di partecipazione pervenute per l’attivazione dei master. Come è facile intuire, il coinvolgimento di insegnanti e dirigenti che hanno grande familiarità con le questioni legate alla pluralità culturale e linguistica (per citare le più evidenti), e che sono quindi spesso motivati a formarsi in tal senso, è stato utile elemento in fase di somministrazione degli strumenti di indagine utilizzati. Nondimeno, il campione preso in esame ha rappresentato un valido interlocutore attraverso cui approfondire le tematiche interculturali e orientare al meglio la ricerca in itinere. Un contesto differente, magari costituito da insegnanti e dirigenti poco abituati alle questioni inerenti la diversità

³⁵ Si vuole ringraziare il Ministero dell’Istruzione per la collaborazione e la possibilità di sviluppare parte della ricerca di dottorato all’interno del progetto FAMI in questione.

e l'educazione interculturale, seppur altrettanto interessante, non avrebbe forse permesso di approfondire in maniera adeguata nodi problematici che da anni affliggono la dimensione interculturale della scuola italiana. Ciò, se da un lato rappresenta ovviamente un aspetto di forza, dall'altro evidenzia la natura non rappresentativa e generalizzabile del lavoro di ricerca, elemento di cui si discuterà nella sezione dedicata agli aspetti metodologici.

3.3 Questioni metodologiche

«La ricerca sociale è come un dipinto della realtà. Si sceglie una prospettiva. Ma ce ne possono essere infinite altre. Non c'è un ritratto assoluto come non c'è la rappresentazione assoluta della realtà» (Corbetta, 2003, p. 89). Partire da tale presupposto consente di posizionarsi in linea di continuità con la ricerca scientifica nel campo delle scienze sociali, che al di là dei metodi e delle tecniche utilizzate, ha coscienza e consapevolezza della limitatezza del conoscere la realtà che si ha di fronte, ma soprattutto dell'importante ruolo di cui è investito il ricercatore all'interno del processo d'indagine. Nel tempo le scienze sociali hanno elaborato diversi approcci conoscitivi, che hanno costituito una base su cui impostare i processi di ricerca e indagine, attraverso una chiara struttura regolativa. Da una parte il paradigma positivista e dall'altra l'interpretativismo hanno costituito scelte e orientamenti metodologici estremamente differenti, quasi opposti. Il paradigma positivista, basato sulla concezione di una realtà oggettiva, totalmente conoscibile e misurabile, si fonda sulla conoscibilità della realtà sociale nella sua essenza, attraverso la formulazione di leggi generali; il paradigma interpretativo, in contrapposizione con la visione positivista, si basa su una realtà non da osservare ma da interpretare, che acquista significato solo attraverso l'interazione tra lo studioso e l'oggetto-di-studio (Trincherò, 2004). A paradigmi di riferimento tanto diversi corrispondono impostazioni di metodi e strumenti differenti, anche se nel tempo alle posizioni più estreme si sono accostate impostazioni di ricerca meno radicali, che hanno spesso scelto una terza via conoscitiva, in cui approcci diversi, come l'approccio quantitativo e qualitativo, si intersecassero (Benvenuto, 2015). Da sempre, infatti, le scienze sociali si sono avvalse di due diversi approcci, che è possibile ricondurre alle differenti posizioni epistemologiche discusse in precedenza. L'approccio quantitativo si distingue per la volontà di indagare e studiare la realtà attraverso metodi e strumenti in grado di misurare e cogliere tendenze e dinamiche generalizzabili, volti a definire relazioni tra variabili e verificare ipotesi. L'approccio qualitativo tende a studiare la realtà facendo esplicitamente affidamento allo sguardo interpretativo del ricercatore e utilizzando strumenti in grado di cogliere in profondità le caratteristiche dell'oggetto di studio, perdendo la capacità di generalizzare le conoscenze, ma acquisendo una comprensione del fenomeno ricca ed approfondita, quantunque delimitata. Entrambi gli approcci, così come i paradigmi conoscitivi a cui fanno riferimento, costituiscono valide alternative di indagine

nell'ambito della ricerca scientifica, con la consapevolezza che una non è in assoluto migliore dell'altra, poiché tutto dipende dal grado di adeguatezza nel rispondere agli obiettivi dello studio (Baldacci, 2013b, pp. 43-53). Senza voler perciò ricercare la prevalenza dell'uno o dell'altro approccio, «possiamo porci nel terzo punto di vista, che sostiene la piena legittimità, utilità e pari dignità dei due metodi, e auspica lo sviluppo di una ricerca sociale che, a seconda delle circostanze e delle opportunità scelga per l'uno o per l'altro approccio (o per entrambi)» (Corbetta, 2003, p. 87). Prendendo come valida tale posizione, il presente lavoro di ricerca ha scelto di utilizzare tecniche miste, che sembrano poter essere adeguate a indagare le questioni complesse, come quelle dei contesti pedagogici, con particolare riferimento agli obiettivi prefissi. «Autorizzare un approccio «mixed» alla ricerca significa uscire da una contrapposizione tra quantitativo e qualitativo e pensare al campo euristico come ad uno spazio dove il criterio per la scelta di un metodo è quello dell'utilità, ossia si decide quali metodi usare in base alla domanda di ricerca da cui si muove e alla qualità del fenomeno da indagare» (Mortari, 2009b, p. 40). Nella commistione degli approcci si cerca di sfruttare le potenzialità di entrambi, qualitativo e quantitativo, provando a porre in relazione dati ed elementi indagati attraverso prospettive differenti. In generale, la necessità è di avanzare ipotesi da controllare, porre domande esplorative, ottenere inferenze migliori, una maggior qualità del dato e un livello di comprensione del fenomeno più adeguato (Picci, 2012). Quello dei metodi misti sembra essere ancora un campo sul quale riflettere fortemente, in virtù dei pericoli nei quali si può incorrere ogniqualvolta si opera una scelta di metodo, o si esplicita una posizione in relazione al lavoro di ricerca. Riprendendo il lavoro approfondito di Tashakkori e Creswell (2007) è possibile definire i metodi misti «as research in which the investigator collects and analyzes data, integrates the findings, and draws inferences using both qualitative and quantitative approaches or methods in a single study or a program of inquiry» (Tashakkori e Creswell, 2007, p. 4).

Con riferimento specifico alle scelte metodologiche nell'ambito disciplinare dell'educazione interculturale, numerose sono le ricerche che è possibile accostare alla presente, in termini di obiettivi e questioni poste (cfr. § 3.1). A un primo sguardo, emerge come siano stati scelti prevalentemente approcci di ricerca qualitativi: lo studio di caso, le osservazioni partecipate, le interviste in profondità, la grounded theory. All'interno del presente lavoro, tuttavia, non è stato possibile ripercorrere una tale scelta di metodo. L'obiettivo principale della ricerca, infatti, intende studiare il fenomeno nella sua dimensione estensiva, non in un campo ristretto, geograficamente situato, bensì a livello nazionale, seppur con i limiti che questo comporta e che vedremo più avanti. Ciò suggerisce al ricercatore di posizionarsi all'interno dell'approccio quantitativo, in grado di raggiungere, attraverso la somministrazione degli strumenti, un numero elevato di persone, lavorando attraverso una selezione campionaria della popolazione che permetta di cogliere tendenze generali e studiare le relazioni tra variabili. L'idea di voler indagare la questione interculturale percorrendo

quasi tutto il territorio italiano, attraverso l'esperienza dei master di cui sopra accennato, ha obbligatoriamente richiesto la costruzione di una ricerca che si servisse di strumenti in grado di raccogliere i dati in modo consono agli obiettivi. La scelta di utilizzare il questionario strutturato è sembrata quindi essere la prospettiva migliore ai fini della raccolta dei dati. Tuttavia, se da una parte l'utilizzo del questionario rappresenta lo strumento privilegiato di indagine, dall'altra si è preso in considerazione il bisogno di controllare la prima ipotesi anche attraverso un approccio qualitativo. Consapevoli della complessità del fenomeno indagato e della necessità di sacrificare parte della comprensione dell'oggetto di studio "barattandola" con un maggior grado di astrazione e generalizzabilità dei risultati, si è scelto di integrare l'indagine con l'utilizzo di tecniche qualitative che consentissero di migliorare la qualità del dato, e approfondire alcuni aspetti legati alla condivisione di valori ed esperienze. L'utilizzo del questionario è stato quindi integrato con la realizzazione di focus group composti da insegnanti e dirigenti partecipanti ai master sopra indicati, svolti in diverse aree geografiche d'Italia. Così facendo si è cercato di approfondire elementi esplorati già nel questionario, andando a registrare le possibili interazioni tra insegnanti e dirigenti, cogliendo più in profondità alcuni punti di vista in merito alle questioni più delicate. Accanto all'utilizzo di questi due strumenti si è scelto di utilizzare anche le interviste semi-strutturate rivolte ad esperti, testimoni privilegiati e istituzioni, proprio al fine di controllare ed approfondire la prima ipotesi dello studio, legata ad una presunta mancanza di condivisione di significati a più livelli (istituzionale, accademico, scolastico, terzo settore). Un approccio estensivo ed intensivo allo stesso tempo, che manifesta alcuni limiti, ma che possiede anche diverse potenzialità, soprattutto in virtù delle numerose conoscenze già maturate sul tema e valorizzate dalla letteratura e dalle ricerche empiriche.

Approfondendo i limiti che il lavoro di ricerca possiede, è doveroso fare alcune precisazioni. Pur nascendo dalla volontà di provare a studiare il contesto specifico dei master, i risultati dell'indagine non possono dirsi rappresentativi né generalizzabili per l'universo di riferimento, poiché non è stato possibile costruire un campione probabilistico. Malgrado ciò, si è realizzato uno studio su un numero sostanzioso di persone, che lavorano in posizioni geograficamente molto diverse, in ordini e gradi di scuola differenti, mantenendo una eterogeneità tale da poter comunque considerare il campione di riferimento sufficientemente vicino per caratteristiche alla popolazione. In tal modo è possibile avanzare alcune osservazioni e analizzare le relazioni tra le variabili al fine di controllare le ipotesi di partenza, mantenendo integra la significatività degli esiti della ricerca.

3.4. Gli strumenti della ricerca

La scelta degli strumenti da utilizzare durante un lavoro di ricerca dipende sostanzialmente dalle decisioni prese durante la progettazione e la costruzione delle diverse fasi. Rappresenta un momento delicato, che precede la fase di rac-

colta dei dati e dal quale dipende buona parte dello studio. L'utilizzo di strumenti adeguati agli obiettivi del lavoro, e la loro sperimentazione il più possibile corretta ed adeguata al rispetto dei criteri scientifici (criterio di validità ed affidabilità) è un passaggio fondamentale per la buona riuscita di una ricerca che possa effettivamente dirsi scientifica. In questo specifico caso sono stati utilizzati tre diversi strumenti di raccolta dati, coerentemente con gli obiettivi del lavoro e con la disponibilità incontrata dai soggetti a cui si riferisce lo studio. L'utilizzo del questionario a risposta chiusa e delle interviste semi-strutturate ad esperti e testimoni privilegiati rappresentano i due strumenti principali attraverso cui si è proceduto alla raccolta dati. I focus group hanno invece rappresentato uno spazio di approfondimento e di sostegno alla qualità dei dati raccolti attraverso il questionario.

Per maggior chiarezza e ordine si è deciso di presentare gli strumenti di ricerca utilizzati e segnalare la coerenza tra la scelta dello strumento, la sua costruzione e i diversi obiettivi della ricerca.

3.4.1 Il questionario

Il questionario è uno strumento di raccolta dati che può assumere forme differenti, costruendosi attraverso risposte chiuse, aperte, o miste, che permettono di indagare una o più questioni attraverso molteplici approcci. Nell'utilizzo specifico all'interno dell'indagine, pur rappresentando un modo di fare domande, il questionario utilizza forme di risposta strutturate e direttive. «In linea di massima si ricorre all'impiego di un questionario solo nel momento in cui *si conosce già qualche cosa* dell'oggetto che si vuole investigare» (Gattico, 1998, p. 117). Le questioni legate all'educazione interculturale sono state ampiamente indagate anche in passato, e la letteratura nazionale e internazionale è ricca di teorie e ricerche empiriche sui temi legati alla concezione di educazione interculturale e alla formazione degli insegnanti. Per tale motivo è stato possibile strutturare le dimensioni del questionario facendo leva su quanto emerso in letteratura, rinunciando ad un approfondimento qualitativo, ma avendo l'occasione di studiare un numero molto ampio di casi, che permettesse di discutere circa l'ipotesi di una diffusa a-sistematicità dell'approccio interculturale. A fronte quindi del cospicuo numero di ricerche presenti, per lo più qualitative, è stato possibile costruire un questionario strutturato indirizzato ad un numero ampio di soggetti, che raccogliesse buona parte degli aspetti presenti in termini di condivisione di pratiche, significati e formazione. Volendo andare nello specifico, la somministrazione del questionario ha l'obiettivo di provare a rispondere in buona parte alla domanda di ricerca dello studio, sostenendo le due linee di indagine elaborate. L'una, relativa alle diverse idee di educazione interculturale presenti nella scuola, nell'ambiente accademico ed istituzionale; l'altra relativa al tipo di formazione interculturale di insegnanti e dirigenti. In particolare, il questionario è stato costruito al fine di indagare quale idea di educazione interculturale possedesse il campione di riferimento,

e come questa fosse effettivamente in relazione con le pratiche interculturali agite in classe, con il tipo di formazione interculturale posseduta e con una conoscenza più o meno valida sui temi inerenti la questione migratoria.

Il questionario è stato somministrato attraverso una web-survey, al fine di raggiungere in maniera rapida ed economica tutti i partecipanti ai master; ciò ha anche comportato alcuni limiti di autoselezione del campione, che rappresenta uno dei tanti possibili elementi di criticità rispetto alla scelta di una internet-based survey, per i quali si rimanda al lavoro realizzato da Cohen, Manion e Morrison (2007). Precedentemente alla somministrazione dello strumento si è provveduto ad effettuare un pre-test, momento fondamentale per individuare possibili errori commessi nell'elaborazione del questionario, che spesso inficiano la qualità del dato. Il pre-test ha coinvolto quindici soggetti, tra insegnanti e dirigenti, ed ha permesso di compiere alcune modifiche in relazione alla lunghezza e numerosità delle domande, nonché a comprendere l'effettiva chiarezza delle domande poste. Il momento di pre-testing rappresenta una fase fondamentale per la buona riuscita della rilevazione, proprio per la natura strutturata dello strumento, il quale, una volta somministrato, non lascia spazio ad eventuali ed ulteriori aggiustamenti in itinere. Rimandando a più avanti la trattazione sull'analisi dei dati emersi, è intanto utile esporre alcuni limiti dello strumento. L'utilizzo del questionario comporta alcuni problemi (Cohen, Manion e Morrison, 2007; Gangemi, 2007), tra cui la presunta omogeneità del significato delle domande, l'impossibilità di comprendere in profondità la posizione dell'intervistato, soprattutto rispetto a dimensioni latenti, complesse e multidimensionali, e l'affidabilità del comportamento verbale. Con riferimento a quest'ultimo aspetto è possibile individuare due elementi a cui prestare attenzione: il primo relativo alla questione della desiderabilità sociale, il secondo relativo alla mancanza di opinioni (Corbetta, 2003). Per desiderabilità sociale si intende «la valutazione, socialmente condivisa, che in una certa cultura viene data ad un certo atteggiamento o comportamento individuale» (Corbetta, 2003, p. 137). Esistono comportamenti giudicati in maniera positiva o negativa dalla collettività, e qualora all'interno delle domande siano presenti e possano essere registrati tali comportamenti, si rischia di incorrere in risposte fortemente distorte da parte del campione. La questione della mancanza di opinioni è invece riferita alla possibilità di interrogare i soggetti su questioni spesso molto complesse, rischiando di incontrare partecipanti all'indagine che non abbiano mai riflettuto su una questione piuttosto che su un'altra. Ci si può quindi scontrare con «una sorta di pressione a rispondere, per la quale - facilitati anche dalla formulazione della domanda chiusa - molti intervistati *scelgono a caso* una delle possibili risposte» (Corbetta, 2003, p. 139). In questa specifica ricerca, quest'ultimo problema è forse da temere meno, poiché le tematiche trattate dal questionario hanno un focus abbastanza preciso e aderente agli interessi e la formazione dei partecipanti. Certamente non è possibile controllare in modo esatto quanto questi problemi in fase di rilevazione si siano effettivamente palesati, ma esistono una serie di accortezze per evitare il più

possibile di scontrarsi con questioni problematiche, connaturate allo strumento stesso. Al di là della possibilità o meno di governare le distorsioni durante la raccolta dati è importante essere consapevoli della loro esistenza, sia per la costruzione del questionario sia per i momenti successivi di analisi e valutazione.

Un ulteriore aspetto da tenere in considerazione riguarda la scelta della modalità di somministrazione dello strumento, momento anch'esso carico di insidie e criticità. Nel caso specifico, è stata realizzata una web-survey e ciò ha permesso di raggiungere un numero cospicuo di persone in brevissimo tempo; allo stesso modo, la mancata presenza di un intervistatore durante la rilevazione non ha consentito di fugare gli eventuali dubbi che potevano emergere in fase di compilazione per i rispondenti. La costruzione di una minima relazione di fiducia, infatti, può essere fondamentale nella somministrazione dei questionari, nei quali molte sono le richieste espresse dal ricercatore e non tutte potrebbero essere chiare per l'intervistato. A tal proposito, si è registrata una grande diffidenza nell'accettare di offrire la propria collaborazione mediante la compilazione del questionario, percepito, probabilmente, come ennesima forma di controllo o valutazione, pur essendo indicata la natura completamente anonima dei dati e il loro utilizzo in forma aggregata.

Al netto dei limiti di ordine teorico e pratico, il questionario rimane lo strumento privilegiato dell'indagine, poiché ha permesso di raccogliere un ampio ventaglio di informazioni e dati sulla questione dell'educazione interculturale, costituendo, tra l'altro, un'occasione di riflessione sul tema da parte dei professionisti coinvolti. È bene ricordare, infatti, come il questionario, al pari dell'intervista e dei focus group, rappresenti un momento non solo di indagine ma anche di riflessione, sia per il ricercatore sia per gli intervistati. Da un lato il ricercatore, tramite lo studio della letteratura, la creazione delle dimensioni per la costruzione del questionario, l'analisi e le successive valutazioni, compie un percorso di approfondimento conoscitivo, di riflessione e scoperta; dall'altra gli intervistati hanno l'occasione, attraverso la compilazione del questionario, di concentrare la propria attenzione su tematiche specifiche, interrogandosi così sulla propria visione rispetto alle questioni poste.

Sebbene «un questionario può apparire come una sequenza banale e persino un po' ovvia di domande, e la sua stesura come un'operazione tutto sommato elementare» (Corbetta, 2003, p.141), la sua formulazione è invece un momento molto delicato, che richiede un grande sforzo di definizione, sintesi e creazione. È fondamentale conoscere e rispettare tutte le fasi che accompagnano la sua costruzione, evitando per quanto possibile i pericoli e le problematiche che la scelta di uno strumento rigido e standardizzato porta con sé. La principale operazione da compiere viene definita in letteratura con il termine di operazionalizzazione dei concetti, che nella sua estrema differenziazione teorica, possiamo intendere come la traduzione di assunti teorici in definizioni operative misurabili empiricamente (Cannavò, 2007, pp. 79-126). Tale misurazione avviene con la formulazione delle dimensioni da indagare, la creazione degli indicatori, e la trasformazione in variabili misurabili, che rap-

presentano sostanzialmente le domande elaborate. La realizzazione delle domande deve avvenire tenendo conto di una molteplicità di aspetti e criteri da rispettare, anche se non esistono procedure prescrittive da seguire in modo rigido. Si tratta, perlopiù, di aspetti da tenere in considerazione al fine di evitare di incorrere in difficoltà al momento della compilazione, incomprensioni e conseguenti distorsioni³⁶.

Volendo restituire al lettore le fasi che hanno sostenuto la costruzione del questionario si passerà a discutere i diversi concetti dai quali sono state elaborate le dimensioni di studio e le rispettive variabili. L'educazione interculturale come approccio educativo e didattico convoglia al suo interno aspetti non legati esclusivamente alla didattica e alla scuola, ma si riferisce e chiama in causa questioni più ampie, di portata sociale e politica. Le questioni migratorie in particolare, che pongono i soggetti di fronte al tema della diversità e alle rappresentazioni che ne derivano, possono condizionare la formazione di una certa idea di intercultura, che rimanda continuamente alla presenza della pluralità, strettamente legata ai flussi migratori. Poiché «la pratica dell'insegnante è densa di che cosa pensa l'insegnante, di ciò che dice e non dice, che fa e non fa prima, durante e dopo l'attività in classe» (Magnoler, 2013, p. 63), una delle dimensioni di indagine inserita all'interno del questionario fa riferimento al tema delle rappresentazioni del fenomeno migratorio. Il concetto di rappresentazione, che rimanda ad una molteplicità di dimensioni, può essere identificato come frutto di credenze socialmente condivise intorno ad una questione o fatto sociale, sulla cui base si costruisce un sistema di valori, e vengono realizzati comportamenti condivisi (Moscovic, 1989). La rappresentazione del fenomeno migratorio, e in particolare dello straniero, è stata indagata da diverse ricerche ed è al centro di molti studi che vogliono analizzare le percezioni e le rappresentazioni degli stranieri e degli immigrati (Cipollini, 2002; Istat, 2014; European Commission, 2018; Istituto Cattaneo, 2018); pertanto, gli indicatori sviluppati sono stati ispirati da precedenti studi sul tema.

Andando dalle questioni più generali a quelle più specifiche, la seconda dimensione riguarda propriamente la condivisione dei significati, non solo inerenti l'educazione interculturale, ma anche il concetto di integrazione sociale e scolastica. Tale concetto è, infatti, strettamente connesso a quello di intercultura, in un legame di reciprocità, in cui l'una si sostanzia attraverso l'altra, designando così un processo continuo di ridefinizione (Miur, 2007). L'integrazione sociale può essere definita come un concetto complesso, polisemico e multidimensionale. Essa fa riferimento alla possibilità di esprimere in modo autonomo la propria identità, costruendola attraverso tutti gli strumenti necessari, di tipo politico, economico, lavorativo, abitativo. Essa si riferisce alla possibilità di esercitare diritti e partecipare pienamente alla vita sociale di un paese (Catarci, 2011, pp. 21-31). Il concetto di integrazione scolastica si muove

³⁶ Per approfondire tale aspetto, senza voler essere esaustivi si rimanda ai lavori di Gattico, 1998 e Corbetta, 2003.

sullo stesso piano, ma si costruisce attraverso differenti contenuti, che fanno riferimento al mondo della scuola e dell'educazione. Anch'esso è un concetto multidimensionale, che riguarda l'acquisizione di strumenti e capacità, ma anche la possibilità di intessere relazioni e scambi; riguarda l'integrità del sé, che si esprime attraverso la ricomposizione della propria storia, lingua e appartenenza (Favaro, 2004, pp. 94-106).

Entrambe queste componenti, insieme a quella dell'educazione interculturale, formano la dimensione dei significati condivisi. Ogni componente è a sua volta rappresentata da una variabile. Con riferimento all'educazione interculturale è ora necessario soffermarsi sulle derive che tale concetto negli anni ha sviluppato. Possiamo intanto affermare come queste definiscano il concetto di intercultura solo parzialmente, in una forma che potremmo considerare *vi-zziata* da una focalizzazione esclusiva di alcuni aspetti in luogo di altri. In letteratura (Dasen, 1995; Santarone, 2006; Granata, 2018) sono stati individuate due accezioni improprie dell'educazione interculturale, che è possibile definire come educazione compensatorio/linguistica e folkloristica (o del *cous-cous*). La prima sembra portare con sé gli strascichi della pedagogia per stranieri realizzata in Germania, volta a colmare le lacune nell'apprendimento degli studenti stranieri, identificati come soggetti a rischio e bisognosi di percorsi individualizzati e specifici. Molto spesso tale approccio educativo coincide unicamente con la didattica per l'italiano come L2, e riduce l'educazione interculturale al mero insegnamento linguistico e a un'attenzione ai bisogni speciali di cui si presume essi siano necessariamente portatori, stigmatizzati in una visione deficitaria e problematica. L'educazione folkloristica o del *cous-cous*, invece, rischia di cristallizzare le culture e porre l'accento unicamente sulle differenze culturali, con l'intento di promuoverne la conoscenza, ma con il risultato di acuire le differenze e folklorizzare i soggetti, in nome di una identità culturale fissa e immutabile. Tale deriva dell'educazione interculturale rischia di stereotipare le differenze, in una sorta di esotismo e di visione romanzata dell'alterità, connotando sempre positivamente i soggetti e ingabbiandoli nella loro presunta appartenenza culturale, impermeabile all'incontro e alla relazione. Accanto al concetto di educazione interculturale, quindi, propriamente identificabile con un'educazione che valorizza l'incontro tra le diversità e l'interazione, nel rispetto reciproco, nel dialogo e nell'arricchimento per tutti, possiamo inserire queste altre due concettualizzazioni, che ben riassumono due derive ampiamente sperimentate nella scuola italiana.

Una volta definita l'implementazione dell'aspetto connesso ai significati, occorre descrivere l'ambito relativo alle pratiche, altra dimensione cruciale del presente lavoro. Le modalità di traduzione in prassi dell'idea di educazione interculturale sono desumibili dai molteplici contributi teorici della letteratura sul tema (Sirna, 1996; Pinto Minerva, 2002; Favaro e Luatti 2004; Fiorucci, Pinto Minerva e Portera, 2017); a tal proposito sono state individuate tre componenti: le pratiche didattiche, la progettazione didattica e la metodologia. Per ogni componente è stata costruita una variabile di riferimento con diverse mo-

dalità di risposta. Congiuntamente, pratiche e significati costituiranno un aspetto fondamentale dell'analisi che verrà illustrata più avanti.

È bene porre attenzione al fatto che anche l'ambiente, in questo caso la scuola nella sua totalità, e non solo la figura dell'insegnante o del dirigente, incide sulla condivisione dell'approccio interculturale. Per tali motivi una dimensione del questionario, più esplorativa delle altre, fa riferimento agli aspetti di buona integrazione e intercultura presenti a scuola. Essa si compone di indicatori ispirati ad una precedente ricerca qualitativa sul senso dell'intercultura e sulle pratiche realizzata nel territorio di Trento (Tarozzi, 2006). Tali indicatori si sostanziano in alcune domande inerenti l'accoglienza e l'inserimento degli studenti stranieri, le attività interculturali di ampio respiro, gli strumenti e le figure professionali (es. mediatori, facilitatori di L2) a disposizione.

Le ultime due sezioni del questionario, oltre a quella sui dati socio-anagrafici, riguardano l'aspetto relativo alla formazione interculturale posseduta dagli intervistati e ai bisogni di cui sono portatori in termini di formazione. Tale dimensione ha l'obiettivo di comprendere il tipo di formazione posseduta sui temi interculturali. Al contempo, l'analisi dei bisogni formativi vuole esplorare aspetti ritenuti utili dagli intervistati, non ancora soddisfatti in termini di tematiche affrontate e competenze da acquisire.

3.4.2 *L'intervista semi-strutturata*

«Saper effettuare una buona intervista qualitativa è un'arte difficile» (Corbetta, 2003, p. 93). Non si tratta, infatti, di una semplice conversazione occasionale, che pure può rappresentare una forma di intervista nella ricerca sul campo, come ci indicano Schatzman e Strauss (1973); l'intervista, nelle sue diverse forme, rappresenta un'azione intenzionale provocata da un intervistatore, che sceglie consapevolmente e con criterio dei soggetti da intervistare e ne guida l'interazione, al fine di raggiungere un grado adeguato di conoscenza sulla questione di interesse. Una forma di dialogo, quindi, intenzionale e guidata, volta ad interrogare e raccogliere informazioni, attraverso modalità differenti rispetto all'utilizzo del questionario. «Mentre nel caso del questionario l'obiettivo è collocare l'intervistato entro schemi prestabiliti dal ricercatore (le risposte di una domanda chiusa), nel caso dell'intervista l'intento è cogliere le categorie mentali dell'intervistato, senza partire da idee e concezioni predefinite» (Corbetta, 2003, p. 71). L'utilizzo dell'intervista qualitativa, quindi, non richiede una strutturazione rigida, né l'esistenza di un campione rappresentativo, poiché il suo obiettivo non è trarre leggi generali e quantificare un fenomeno, bensì comprendere alcuni elementi peculiari della questione che si vuole indagare, cogliendone le caratteristiche più profonde. Per tali ragioni, allo scopo di verificare in parte la prima ipotesi del presente lavoro, che intendeva cogliere il grado di condivisione o meno dell'idea di educazione interculturale tra accademici, istituzioni, terzo settore, e, successivamente, tra i professionisti della scuola, si è scelto di utilizzare lo strumento dell'intervista semi-strutturata

rivolta ad esperti e testimoni privilegiati (nei diversi ambiti). Essi rappresentano soggetti in grado di fornire informazioni valide ai fini della raccolta dei dati, poiché occupano una posizione di rilievo nel panorama interculturale italiano, in ambito istituzionale, accademico e scolastico. Tale modalità di intervista, si differenzia da quelle libere o strutturate giacché «prevede un insieme fisso ed ordinato di domande aperte» (Bichi, 2007, p. 23), all'interno delle quali vi è estrema libertà da parte dell'intervistato nel rispondere, nonché la preziosa possibilità per l'intervistatore di poter condurre l'interazione in modo flessibile. Rispetto alle interviste libere, nelle quali, se si intende trattare ed approfondire determinati temi, è possibile correre il rischio di non riuscire, un'intervista semi-strutturata permette di essere flessibili nell'ordinare le domande da porre e nel modificarle "a misura" dell'intervistato, con l'obiettivo finale di affrontare le medesime tematiche con ognuno. Per tale ragione è importante procedere alla costruzione di una traccia di intervista, realizzando un canovaccio contenente i temi sensibili dai quali avviare la conversazione, provando a seguire alcuni consigli più generali sulla conduzione dell'intervista³⁷, che è un'arte che si apprende perlopiù sul campo, con pazienza e nel tempo (Gianturco, 2004).

Le interviste realizzate sono state dieci, attraverso una traccia che intendeva approfondire l'idea di educazione interculturale e della formazione di insegnanti e dirigenti, cercando di rispettare alcuni criteri: l'eterogeneità geografica in cui vivono ed operano gli intervistati, la grande esperienza nel campo dell'educazione interculturale, il contatto costante con la scuola e gli insegnanti.

Come per il questionario, anche l'intervista qualitativa comporta vantaggi e svantaggi, che in buona parte dipendono dagli obiettivi della ricerca e dall'adeguato utilizzo che ne viene fatto. Nel caso specifico l'intervista ad esperti e testimoni privilegiati è sembrata essere la strategia più appropriata per approfondire il tema dell'educazione interculturale attraverso i seguenti temi: il mutare della definizione del concetto nel tempo, la sua attuale efficacia e la formazione interculturale di insegnanti e dirigenti. Questa scelta ha permesso in parte, di controllare la prima delle due ipotesi, in parte, di sostenere l'intero impianto di ricerca, il cui strumento principale di raccolta dati resta comunque il questionario, ma non si esaurisce in esso.

3.4.3 I focus group

I focus group sono stati tradizionalmente utilizzati nelle indagini di marketing per poi essere presi in prestito anche nelle scienze sociali e nella ricerca educativa. Quella dei focus group può essere definita come una tecnica qualitativa di raccolta delle informazioni, attraverso una discussione di gruppo utile

³⁷ Essendo molteplici gli aspetti di cui tener conto e non avendo pretesa di esaustività si suggeriscono i seguenti testi di approfondimento: Gianturco G. (2004), *L'intervista qualitativa. Dalla voce al testo scritto*, Guerini, Milano; Bichi R. (2007), *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*, Carocci, Roma.

a far emergere aspetti di originalità di un certo fenomeno (Benvenuto, 2015). La sua realizzazione si basa su stimoli ed input generali forniti da un moderatore, che invita il gruppo a discutere, confrontarsi ed interagire, cercando di favorire il più possibile lo scambio di opinioni e le interazioni tra i partecipanti. In termini più ampi, esso rappresenta uno spazio di osservazione, ancora prima che di raccolta dati, poiché al suo interno è possibile studiare le interazioni, osservare la costruzione di forme di consenso intorno ad un certo argomento e le modalità utilizzate da ciascun partecipante per esprimere la propria opinione (Cardano, 2003). La scelta del suo utilizzo è particolarmente utile all'interno del presente lavoro, proprio al fine di qualificare i dati emersi dall'analisi del questionario. Infatti,

nel focus group è possibile trattare costrutti ed argomenti particolarmente delicati, personali o complessi, tra i quali le motivazioni, le opinioni, i sentimenti e i comportamenti proprio perché l'ambiente di raccolta delle informazioni è costituito da un piccolo gruppo che discute alcuni temi in risposta alle domande poste dal moderatore. La discussione di gruppo stimola il confronto e il desiderio di comprendere gli altri; il confronto con gli altri, l'ambiente amichevole, una discussione flessibile spingono i partecipanti ad aprirsi liberamente, ad esprimere più facilmente ciò che pensano ma anche ad interpretare diversamente le proprie opinioni ed emozioni; da ciò possono nascere spiegazioni diverse dei temi indagati perché i partecipanti si rendono conto che non esiste solo il loro punto di vista (Zammuner, 2003, pp. 55-56).

La costruzione e la realizzazione dei focus group implica il rispetto di alcuni criteri: il grado di omogeneità dei partecipanti al gruppo, la numerosità, il ruolo del moderatore, l'utilizzo di stimoli non troppo numerosi, come anche l'attenzione al tipo di rapporti, se esistenti, tra i partecipanti. Ovviamente la scelta dei partecipanti deve ricadere su soggetti che hanno un'esperienza comune su una certa questione, richiamando quindi il principio di omogeneità del gruppo (Corbetta, 2003), in modo da facilitare le interazioni sul fenomeno che si vuole studiare. Nel nostro caso, i cinque focus group realizzati hanno coinvolto insegnanti e dirigenti partecipanti ai master, che costituiscono campo di indagine privilegiato. Per la costruzione del campione è stato seguito un criterio di convenienza, cercando di rispettare gli aspetti della numerosità (un numero minimo di 6 persone e un numero massimo di 10), il criterio di omogeneità e l'attenzione alle possibili relazioni di potere nel gruppo. Un'attenzione particolare è stata posta alla costruzione dei gruppi focus: ogni gruppo era omogeneo in base ad un criterio geografico, rappresentando 5 diverse aree dell'Italia, in modo da poter confrontare quanto emerso alla luce delle differenze territoriali. Per quanto possibile sono stati realizzati gruppi in cui fossero presenti insegnanti di diversi ordini e gradi scolastici con almeno un dirigente, proprio per favorire, all'interno di una più ampia omogeneità data dal ruolo

professionale e dell'esperienza sull'intercultura, una pluralità di opinioni ed esperienze specifiche. Gli aspetti maggiormente approfonditi, già presenti nel questionario, hanno riguardato l'idea di educazione interculturale e i suoi orizzonti futuri, la formazione interculturale e, in aggiunta, un approfondimento sull'idea di scuola e le modalità con cui si interpreta il ruolo di insegnante. Pur volendo approfondire tutti i temi elencati, non è sempre stato possibile dedicare ad ognuno il tempo necessario, anche in virtù degli elementi emersi durante i diversi dibattiti, talvolta piuttosto accesi e incentrati su alcuni aspetti che hanno incontrato l'interesse maggiore dei partecipanti. La moderazione dei gruppi focus è un compito arduo da svolgere, poiché richiede di porre attenzione a diversi piani: le interazioni tra i partecipanti, i contenuti trattati, le possibili divagazioni, i tempi non troppo dilatati e molto altro ancora, spesso difficile da prevedere poiché si tratta di gestire il campo della relazione e del dibattito. Sebbene di complessa gestione, il focus group, rappresenta comunque uno spazio privilegiato, sia per il ricercatore nel raccogliere informazioni ed opinioni, sia per i partecipanti, che attraverso il confronto si mettono in discussione e sperimentano reciprocità e riflessione. La creazione di uno spazio in cui interagire e confrontarsi in modo libero suggerisce come «il focus group possa costituire non soltanto un dispositivo di ricerca, ma anche un'occasione di dialogo e confronto tra pari, a supporto dei percorsi di sviluppo e condivisione tra docenti» (Oddone e Maragliano, 2016, p.159). All'interno di un sistema sociale e professionale in cui il tempo sembra assumere contorni fluidi ed accelerati (Rosa, 2010), ritrovare uno spazio e un tempo per il dialogo può agevolare lo sviluppo di processi di riflessione ed azione professionale maggiormente condivisa ed efficace. La riflessività docente è un aspetto da non sottovalutare nell'ambito del suo sviluppo professionale, nella misura in cui essa determina un'azione educativa, di insegnamento e di ricerca consapevole e condivisa (Shon, 1999; Mortari, 2009a). Volendo utilizzare le parole di Dewey in *Come Pensiamo* (1986, p. 147):

naturalmente l'educazione non si esaurisce nell'aspetto intellettuale: occorre formare attitudini di efficienza pratica, rafforzare e sviluppare disposizioni morali, coltivare capacità di apprezzamento estetico. Ma in queste cose ci deve essere almeno un elemento di significato consapevole e quindi di pensiero; altrimenti l'attività pratica si riduce al meccanismo della routine, la morale a qualcosa di cieco ed arbitrario, e l'apprezzamento estetico ad un capriccio sentimentale.

L'analisi dei dati

4.1 Introduzione

L'analisi dei dati rappresenta per il ricercatore il momento più atteso, ma forse anche il più temuto, nella speranza che tutto il lavoro svolto e le ipotesi dalle quali la ricerca ha mosso i suoi primi passi possa lentamente prendere forma anche attraverso le evidenze empiriche. Accostarsi all'analisi implica un'attenta e continua riflessione che non sempre si svilupperà attraverso un percorso lineare, piuttosto potrà concretizzarsi in un circolare movimento di costruzione e de-costruzione, nel tentativo di cogliere e interpretare l'essenza di numeri, grafici e parole, provando a dargli un volto e un colore. È opportuno ricordare infatti come

Ogni risultato scientifico è frutto di una serie di scelte e decisioni tecniche, che il ricercatore compie in un senso o nell'altro sulla base della sua preparazione, ma anche del suo intuito. Presentare tali risultati come il naturale sbocco di un procedimento codificato e impersonale è dare un'immagine totalmente mistificata del procedimento scientifico: è ideologia della scienza. Le decisioni tecniche sono soggettive, e da esse dipendono in buona misura i risultati. (Marradi, 1976; cit in Di Franco, 2001, p. 19).

Tali premesse sembrano indispensabili in un lavoro che vuole cercare di coniugare dati di natura quantitativa e qualitativa, soprattutto in virtù del poco uso fatto finora di strumenti di rilevazione quantitativa per il tema oggetto del presente volume. La ghiotta occasione di poter fotografare, seppur parzialmente, la dimensione della formazione interculturale degli insegnanti e dirigenti in Italia, esplorando anche aspetti più indirettamente legati all'idea di educazione interculturale, non poteva non essere colta. Attraverso il presente studio, infatti, è possibile indagare non solo la dimensione propriamente formativa, ma anche quella delle pratiche e delle concezioni intorno all'intercultura a scuola, cogliendone interazioni e legami in grado di produrre eventuali nuove ipotesi di lavoro, confermare o meno quanto già espresso attraverso le domande di ricerca, e consegnare un quadro forse più chiaro della situazione italiana sul tema.

Andando in ordine, si presenterà l'analisi realizzata sui dati raccolti tramite il questionario, attraverso l'utilizzo di due software di elaborazione di dati statistici (SPSS e SPAD); in seguito si presenteranno i temi emersi dall'analisi delle interviste semi-strutturate e dei focus group, trascritti e analizzati ma-

nualmente, allo scopo di approfondire le questioni indagate e, nel caso dei focus group, dare ulteriore sostegno ai dati quantitativi raccolti. Trattandosi di analisi di natura diversa e con obiettivi tra loro collegati ma in parte autonomi, si è scelto di analizzare in modo indipendente i dati, ed operare una breve considerazione su quanto emerso lasciando ad un ulteriore spazio di riflessione conclusivo una possibile integrazione e un dialogo tra i diversi elementi trattati nelle analisi.

4.2 L'analisi dei dati del questionario: il campione della ricerca

La descrizione del campione che ha partecipato al lavoro di ricerca rappresenta il primo passo nell'esplicazione e comprensione del percorso avviato e promosso nell'ambito della raccolta e analisi dei dati. Il campione è composto da 712 rispondenti, tra insegnanti e dirigenti, che lavorano in scuole ad alta percentuale di studenti con background migratorio. L'età media del campione è di 48 anni, con una percentuale della presenza femminile dell'86,7%; entrambi questi aspetti confermano caratteristiche strutturali del profilo di docenti e dirigenti in Italia³⁸. I rispondenti sono costituiti per il 10,5% da dirigenti, per il 73,5% da insegnanti e per il 16% da insegnanti con funzioni strumentali per l'inclusione o l'intercultura; provengono da scuole di diverso ordine e grado e da differenti parti d'Italia. Il 21% lavora al centro, il 39% al Nord e il 40% nel Sud e Isole, con una suddivisione nei diversi ordini e gradi scolastici che segue il seguente andamento: il 5,3% è impiegato nella scuola dell'infanzia, il 31,9% nella scuola primaria, il 23,7% nella scuola secondaria di primo grado, il 33,9% nella secondaria di secondo grado e il 5,2% nei CPIA.

4.2.1 Le rappresentazioni

Una prima parte dell'analisi permette di porre in relazione e verificare un aspetto non prettamente legato alla dimensione didattica e professionale del profilo di docenti e dirigenti rispetto all'educazione interculturale, ma che si connette fortemente ad una dimensione altra e di natura sociale e politica più ampia, fondamentale nel dirigere pensieri e azioni anche in campo professionale, soprattutto se educativo (Sleeter, 1992; Ouellet, 2007). Allo scopo di verificare l'esattezza di alcune informazioni/percezioni possedute dal campione in riferimento a questioni relative al fenomeno dell'immigrazione, sono state poste domande circa la presenza di immigrati in Italia, la percentuale di studenti stranieri e la fede religiosa.

³⁸ G. Marrone (a cura di), *Maestre e maestri d'Italia in 150 anni di storia della scuola*, Roma, Conoscenza, 2012; <http://www.indire.it/wp-content/uploads/2015/08/Gli-insegnanti-in-Europa-e-in-Italia-2.pdf>

Tab. 1 Presenza percepita degli immigrati in Italia

		Percentuale valida
Valido	Sottostima (0-7,5%)	11,3
	Stima approssimativa corretta (7,6-9,5%)	25,8
	Leggera sovrastima (9,6-16,5%)	34,1
	Elevata sovrastima (16,6-29,9%)	11,7
	Fortissima sovrastima (30-80%)	17
	Totale	100

Le percentuali riportate dall'ISTAT³⁹, e prese in considerazione all'interno del questionario, sono le uniche cifre certe su cui potersi basare a disposizione di tutti, e che indicano la presenza di immigrati in Italia pari ad una percentuale dell'8,5% del totale dei residenti. Come è possibile vedere dalla tabella quasi il 30% dei rispondenti ha un'elevata o fortissima sovrastima della presenza del numero d'immigrati in Italia e solo il 25,8% ne da una stima approssimativa corretta. Se si approfondisce ancora, volendo sondare la conoscenza in termini percentuali del numero di studenti stranieri in Italia, le indicazioni non sono molto diverse.

Tab. 2 Presenza percepita degli studenti stranieri in Italia

		Percentuale valida
Valido	Sottostima (1-8,9%)	24,5
	Stima approssimativa esatta (9-10%)	31,1
	Leggera sovrastima (10,1-17%)	14
	Elevata sovrastima (17,1%-90%)	30,4
	Totale	100

Dall'ultimo report Miur sugli alunni stranieri in Italia, pubblicato a Marzo 2019 e con riferimento all'a.a. 2017/2018 (Miur, 2019) gli studenti con background migratorio rappresentano il 9,7% circa dell'intera popolazione studentesca. Come si evince dalla tabella anche rispetto a quest'informazione emerge una generale sovrastima, del 44% del totale, e una sottostima che raccoglie

³⁹ Dati Istat consultabile al sito: <http://noi-italia.istat.it/>

buona parte del restante, con il 24,5%. Se possiamo riscontrare un'assonanza nella sovrastima di entrambi i gruppi (immigrati e studenti stranieri), è interessante notare una maggiore sottostima sulla presenza di studenti stranieri rispetto agli immigrati, soprattutto in virtù del fatto che i rispondenti lavorano in scuole ad alta percentuale di studenti con background migratorio. Ciò significa che sarebbe più verosimile (al contrario di quanto ci si attendeva) una possibile sovrastima nella loro percezione, piuttosto che una sottostima. Forse, poiché i rispondenti vivono a stretto contatto con gli studenti stranieri, essi vengono percepiti e conosciuti al di là del loro status di immigrati, che non diviene più caratteristica predominante, ma si affianca ad altre qualità. Volendo approfondire la questione è stata elaborata una tabella di contingenza per verificare in che misura la presenza di studenti stranieri nelle scuole potesse incidere sulla percezione della presenza degli studenti con background migratorio a livello nazionale.

Tab. 3 Percentuale studenti con background migratorio in classe e percezione studenti stranieri in Italia

		Percentuale studenti stranieri a scuola				
		Bassa percentuale	Media percentuale	Alta percentuale	Altissima percentuale	Totale
Studenti stranieri in Italia suddivisi in classe	Sottostima (1-8,9%)	33,3%	26,4%	18,2%	20,1%	25,1%
	Stima approssimativa esatta (9-10%)	30,0%	32,4%	32,5%	26,9%	30,6%
	Leggera sovrastima (10,1-17%)	10,6%	19,2%	13,6%	15,7%	14,8%
	Elevata sovrastima (17,1%-90%)	26,1%	22,0%	35,7%	37,3%	29,5%
Totale		100%	100%	100%	100%	100%

P= .004

La tabella mostra una relazione significativa tra la quota di studenti stranieri nelle scuole degli intervistati e la stima rispetto alla loro presenza in tutto il territorio nazionale. Come si evince dai dati, infatti, rispetto alla percentuale media sul totale (25,1%), la sottostima tende ad aumentare nel sottogruppo

di coloro che lavorano in scuole con una bassa presenza di studenti stranieri (33,3%). Al contempo la percezione supera il valore medio (29,5%) laddove c'è un'altissima presenza di studenti stranieri a scuola (37,7%). Ciò potrebbe significare che in qualche misura il contatto quotidiano con studenti stranieri incide sulle percezioni degli insegnanti e dirigenti rispetto alla loro presenza in Italia, provocando due situazioni differenti: da una parte la vicinanza costante produrrebbe una conoscenza maggiore della questione, contrastando la tendenza a sovrastimare i valori. Dall'altra, quando si analizza e confronta quanto la presenza di studenti stranieri nella propria scuola incide sulla percezione degli studenti stranieri in Italia emerge la relazione forte di dipendenza, dove all'aumentare dell'una, aumenta la sovrastima percepita.

Approfondendo la questione, ma spostando di poco il focus, è stato indagato un ulteriore aspetto relativo alla percezione della fede religiosa più diffusa tra gli immigrati. Come è possibile vedere dalla tabella esiste una forte discrepanza tra quanto emerge dall'analisi e quanto realmente mostrato dai dati IDOS (IDOS, 2018), che indicano la presenza della religione cristiana per il 52,6% del totale degli immigrati e la religione islamica per il 32,7%, ribaltando quanto percepito dal campione.

Tab. 4 Religione percepita tra gli immigrati

		Percentuale valida
Valido	Buddismo	1,3
	Cristianesimo	37,5
	Induismo	1
	Islamismo	52,5
	Non so	7,7
	Totale	100

Per le successive analisi, a fronte dei dati emersi e della consapevolezza della crescente attenzione nei confronti degli immigrati di religione islamica, che soprattutto dopo i fatti dell'11 Settembre 2001 sono accostati al terrorismo e alla violenza (Pew Research Center, 2018), e vengono quindi spesso sovrapercepiti, all'interno di un vortice che lega insieme i sentimenti d'islamofobia e di paura, si è deciso di sintetizzare la variabile accorpando la modalità *religioni altre e non so*. In tal modo è stato possibile evidenziare maggiormente la percentuale dei rispondenti che ha una percezione corretta (cristianesimo) in contrapposizione a coloro che hanno percezioni distorte, con un riferimento particolare alla modalità più scelta (islamismo).

Tab. 5 Religione percepita tra gli immigrati

		N	Percentuale valida
Valido	Altre religioni/non so	71	10
	Cristianesimo	267	37,5
	Islamismo	374	52,5
	Totale	712	100

Eseguendo una successiva analisi per verificare se e in quale modo le percezioni della presenza di stranieri in Italia fosse legata alla percezione religiosa, è stata elaborata una tabella di contingenza (Tab.6).

Tab. 6 Percezione religione più presente tra gli immigrati (in 3 classi) e Percezione immigrati in Italia (5classi)

		Percezione immigrati in Italia					
		Sottostima (0-7,5%)	Stima approssimati va corretta (7,6-9,5%)	Leggera sovrastima (9,6- 16,5%)	Elevata sovrastima (16,6- 29,9%)	Fortissima sovrastima (30-80%)	Totale
Percezione religione più presente tra gli immigrati	Altre religioni/ non so	12,7	7,8	11,3	9,80%	8,4	9,9
	Cristiane simo	43,0	53,3	38,7	24,4	17,6	37,7
	Islamism o	44,3	38,9	50,0	65,9	73,9	52,4
Totale		100	100	100	100	100	100

P= 0,000

Come emerge dall'analisi, vi è una relazione significativa tra le due variabili, e questo può suscitare ulteriori considerazioni sulla natura della percezione distorta della presenza degli immigrati. Come si osserva dalla lettura dei dati, la percentuale degli intervistati che percepisce l'islamismo come religione predominante fra la popolazione immigrata aumenta sensibilmente nei gruppi con elevata e fortissima sovrastima, dove si registrano differenze che eccedono i dieci punti percentuali, rispettivamente 65,9% vs. 52,4% e 73,9% vs. 52,4. Se prendiamo in considerazione «la falsa e arbitraria equazione immigrato=integralista religioso (musulmano)=(potenziale) terrorista» (IDOS, 2018, p. 200), possiamo pensare che la sovrastima non sia propriamente causata da una sovrapercezione degli immigrati, ma dalla percezione della minaccia islamica, che si manifesta nella presenza degli immigrati *tout court*.

4.2.2 Significati e pratiche

Uno degli aspetti centrali sul quale si concentra il lavoro, e che ha occupato buona parte dell'analisi dei dati, è relativo alla dimensione dei significati condivisi da parte del campione sul tema dell'educazione interculturale e dell'integrazione. Questi due concetti, intrinsecamente legati tra loro, sono uno all'origine dell'altro in un rapporto di reciprocità e scambievolezza per il raggiungimento di un medesimo obiettivo: lo sviluppo di ogni persona nel rispetto delle sue potenzialità e all'interno di un ambiente che possa dirsi equo. Proprio uno dei documenti nazionali che più di altri affermano l'importanza dell'educazione interculturale nella scuola italiana pone queste due dimensioni l'una accanto all'altra (MIUR, 2007). *La via Italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* evidenzia come tanto l'integrazione quanto l'interculturalità siano risposte irrinunciabili per affrontare con strumenti adeguati la scuola di oggi. Partendo da questi due concetti, quindi, si è voluto indagare l'effettiva condivisione di senso rispetto all'integrazione, non solo scolastica ma anche sociale, e all'educazione interculturale, consapevole delle tante forse troppe derive che la travolgono e la sfiancano. Se questo è il motivo che spinge a tenere insieme tali prospettive, che ben si traducono in azioni suggerite dal documento sopra citato, la dimensione da cui nasce l'analisi riguarda l'effettiva corrispondenza tra teoria e pratiche, significati e azioni. Questi aspetti cercano di cogliere e iniziare a rispondere alla domanda della ricerca, apportando un contributo allo sviluppo dell'ipotesi di lavoro relativa alla condivisione di significati. Un primo livello di analisi ha voluto verificare il grado di accordo sulle concezioni dell'educazione interculturale e sull'integrazione sociale e scolastica di insegnanti e dirigenti, mentre un secondo aspetto ha cercato di comprendere il nesso di questi elementi e le pratiche interculturali. Le tabelle in basso offrono una prima indicazione in merito.

Per meglio comprendere gli orientamenti e le concezioni dell'educazione interculturale presenti nel campione è stata proposta una variabile con tre modalità differenti attraverso cui declinare l'interculturalità, cogliendone alcune possibili derive: in particolare due modalità fanno riferimento ad una deriva compensatoria/linguistica (De Luigi, 2013) e ad una folkloristica o della pedagogia del *cous-cous* (Santarone, 2012); la terza può essere ricondotta ad un'idea di interculturalità *tout court* o, per meglio dire, interazionista, proprio a sottolinearne l'aspetto relazionale, di scambio e confronto.

Tab. 7 Modi di concepire l'educazione interculturale

		Percentuale valida	N.
Valido	L2	6,2	44
	Folklore	32,2	229
	Intercultura	61,7	439
	Totale	100	712

Come è possibile osservare, poco più della metà del campione ha scelto di indicare la modalità che tra quelle proposte è maggiormente esaustiva e corretta rispetto alla definizione di educazione interculturale (*interculturale*), mentre un piccolissimo numero è accostabile all'idea di educazione interculturale come compensatorio/linguistica (*L2*), maggiormente orientata al raggiungimento di obiettivi di apprendimento in un'ottica di naturale bisogno formativo aggiuntivo da parte degli studenti con background migratorio. Se tale aspetto può sembrare positivo, in un'ottica di condivisione di una percezione maggiormente corretta ed esaustiva dell'educazione interculturale, risulta ancora sostanziosa la percentuale che fa riferimento ad un'educazione interculturale connotata da aspetti folkloristici e culturali. All'interno di un contesto di studio privilegiato, che vede partecipare all'indagine insegnanti e dirigenti che lavorano in scuole ad alta percentuale di studenti con background migratorio, sembra particolarmente interessante questa questione, che può divenire un primo indizio per rispondere alle domande di ricerca e comprendere la natura asistemica del modello interculturale italiano. Volendo analizzare gli altri aspetti legati all'educazione interculturale, sono state create due variabili allo scopo di approfondire le concezioni del campione in riferimento all'integrazione scolastica e sociale⁴⁰. Anche in questo caso si è fatto riferimento alla letteratura presente (Catarci, Macinai, 2015; Favaro, 2009), cercando di cogliere possibili derive accostabili ad un'integrazione assimilazionista o subalterna (Ambrosini, 1999). Sono stati creati due indici additivi di cui si riportano le tabelle di frequenza dalle quali è possibile individuare le tendenze del campione in riferimento ad una più corretta idea di integrazione sociale e scolastica. Si è scelto di sintetizzare gli indici in 3 classi di valore (basso, medio e alto)⁴¹.

⁴⁰ L'integrazione come concetto multidimensionale e ambivalente è difficilmente riconducibile a precisi indicatori definibili una volta per tutte; ne sono stati individuati diversi nel corso del tempo, anche in virtù degli obiettivi degli studi e delle ricerche (Cellini, Fideli, 2002), e non è volontà di chi scrive darne ulteriore definizione attraverso indicatori precisi. Si è, invece, scelto di proporre alcuni *ingredienti* che possono o meno costituire un esempio di buona integrazione.

⁴¹ Per la costruzione degli indici additivi sono stati attribuiti dei punteggi ad ogni variabile (0, 1 e +1) sulla base della modalità più o meno corretta scelta dal rispondente. Il range può variare da un

Tab. 8 Indice modi di concepire l'integrazione sociale

		Percentuale valida	N
Valido	Basso	14,7	105
	Medio	52	370
	Alto	33,3	237
	Totale	100	712

Tab. 9 Indice modi di concepire l'integrazione scolastica

		Percentuale valida	N
Valido	Basso	9,8	70
	Medio	55,6	396
	Alto	34,6	246
	Totale	100,0	712

Successivamente alla creazione degli indici si è voluto verificare se e in che modo un certo tipo di idea di educazione interculturale influenzasse le pratiche interculturali⁴². La tabella in basso (Tab.10) mostra la corrispondenza elaborata tramite l'ANOVA.

Tab. 10. Indice di pratiche interculturali e modi di concepire l'educazione interculturale (ANOVA)

	Media	N	Deviazione std.
L2	5,56757	37	3,484414
Folklore	5,37915	211	3,656480
Intercultura	6,34704	389	4,152427
Totale	5,98116	637	3,979067

P= .014

minimo di 0 a un massimo di 7 nel caso dell'indice di integrazione sociale e a un massimo di 8 nel caso dell'indice di integrazione a scuola.

⁴² Per questo aspetto è stata creata una variabile con diverse modalità inerenti le attività interculturali promosse in classe. Sono stati coinvolti nella somministrazione di questa sezione (l'intercultura in classe) solamente gli insegnanti, e sono stati attribuiti punteggi differenti in conformità alla natura più o meno propriamente interculturale dell'attività promossa, dando minor punteggio ad attività contraddistinte da accezioni legate all'aspetto compensatorio/linguistico o folkloristico.

Come è possibile osservare emerge una correlazione tra i modi di concepire l'educazione interculturale e l'indice di pratiche interculturali che si realizzano in classe. I rispondenti che concepiscono l'intercultura nel modo più corretto superano dello 0,36588 la media totale del campione. Al di sotto del valore medio totale si posizionano invece coloro che esprimono accordo con un'intercultura compensatorio/linguistica o folkloristica. Questo risultato ci suggerisce che laddove è presente una concezione di educazione interculturale più aderente alla letteratura scientifica e le normative ministeriali vi è anche una maggiore tendenza ad utilizzare pratiche scolastiche che possano dirsi maggiormente interculturali. In riferimento a questo aspetto, quindi, potremo ipotizzare una tendenza degli insegnanti alla coerenza tra pensiero e prassi, enunciazioni di principio e pratiche scolastiche. Volendo approfondire tale questione ed avere ulteriori conferme si presenta una successiva ANOVA (Tab.11) che mostra come varia l'indice di progettualità interculturale in base alle concezioni espresse relative all'educazione interculturale.

Tab. 11 Indice di progettazione interculturale e modi di concepire l'educazione interculturale

	Media	N	Deviazione std.
L2	2,1351	37	1,41740
Folklore	2,4834	211	1,43874
Intercultura	2,8708	387	1,60919
Totale	2,6992	635	1,55830

P= .001

A conferma di quanto ipotizzato in precedenza, anche questa tabella mostra un discostamento dal valore medio, superiore per coloro che si accostano ad un'idea maggiormente corretta di educazione interculturale ed inferiore negli altri due gruppi. È quindi possibile ipotizzare con maggior forza il nesso tra valori enunciati e comportamenti espressi, sia in termine di pratiche sia in termini di progettualità interculturale⁴³.

4.2.3 Formazione interculturale

L'altra dimensione da analizzare, provando a fornire ulteriori risposte alle ipotesi di ricerca, riguarda la formazione di insegnanti e dirigenti, soprattutto in virtù del ruolo fondamentale che questa occupa nello sviluppo professionale e umano del ruolo docente (Baldacci, 2013a). Nel questionario si fa ovvia-

⁴³ Per una miglior comprensione della variabile si rimanda al questionario allegato e alla seconda variabile nella sezione Intercultura in classe, così espressa: *rispetto alla progettazione didattica, quali tra queste azioni in chiave interculturale ha mai attuato durante la sua carriera lavorativa?*

mente riferimento alla formazione interculturale posseduta dai rispondenti, allo scopo di coglierne le caratteristiche principali, le similarità e le differenze presenti. Volendo tratteggiare velocemente il tipo di formazione interculturale del campione si presentano di seguito alcuni dati.

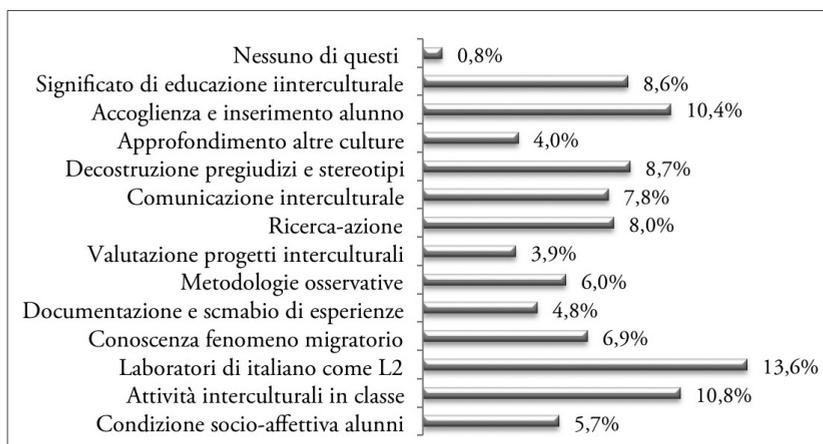
Tab. 12 Formazione interculturale

		Risposte		
		N	Percentuale	Percentuale di casi
Tipo di formazione	Formazione esperienziale sul campo	506	47,1%	72,2%
	Formazione acquisita durante gli studi universitari	201	18,7%	28,7%
	Corsi di formazione specifici	275	25,6%	39,2%
	Nessuna	93	8,7%	13,3%
Totale		1075	100,0%	153,4%

È interessante notare come sia forte il ruolo della formazione esperienziale, alla quale fa riferimento buona parte del campione, in misura maggiore rispetto alla formazione universitaria e a quella mediata da corsi strettamente legati all'educazione interculturale. Secondo altre analisi, svolte per approfondire la natura di corsi specifici sul tema, nel 50% dei casi la formazione non supera le 40 ore totali ed è fornita da differenti enti formativi. Sono protagonisti in particolare il privato sociale, le Università e il MIUR attraverso proposte eterogenee per tempi, contenuti e modalità di trasmissione. Se è vero che non possiamo misurarne la qualità attraverso questi pochi indicatori, è possibile immaginare o ipotizzare alcune traiettorie e disegnarne i contorni, seppur provvisori e imprecisi. Una formazione specifica che nella metà dei casi non supera le 40 ore totali è ben lontana dalla possibilità di approfondire in modo serio questioni complesse; ciò non toglie che resta un momento formativo valido in un percorso di apprendimento che non è mai possibile dirsi concluso. Un'altra riflessione merita l'articolazione dell'offerta formativa specifica, sia in ordine di contenuti che di enti erogatori. Come già espresso in precedenza sono diversissimi gli attori che si inseriscono e mettono a disposizione le proprie conoscenze e competenze per la formazione interculturale degli insegnanti. Se da un lato questo è un aspetto certamente irrinunciabile, che protegge la formazione da un'eccessiva omologazione di pensiero e azione, promuovendo e attivando reti di saperi, pratiche e riflessioni tra loro complementari, dall'altra può risultare rischiosa, nella misura in cui non sia chiara e condivisa una direzione comune, con obiettivi e linguaggi co-costruiti ed espliciti (Baldacci,

2014). Venendo all'aspetto dei contenuti dei corsi specifici, come è possibile notare dalla figura in basso, (Fig. 1) diverse questioni sono trattate in misure maggiore, pur rimanendo ampia la proposta formativa.

Fig. 1 Temi trattati nella formazione specifica



Gli elementi che si privilegiano fanno riferimento in particolar modo ad aspetti legati all'accoglienza, alle pratiche interculturali e ai laboratori di L2. È opportuno evidenziare come questi temi rappresentino da una parte gli elementi di principale preoccupazione per gli addetti ai lavori, che da sempre si sono concentrati sulla questione linguistica e dell'accesso a scuola, troppo spesso in ottica emergenziale, e dall'altra, sono dimensioni ampiamente studiate, sperimentate e condivise, che forse dovrebbero potersi dire acquisite. Esistono infatti numerosissimi contributi teorici sui temi legati all'insegnamento dell'italiano come L2 (Barni e Villarini, 2001; Favaro, 2016b, 2017), come anche esperienze e buone pratiche realizzate e indicazioni nazionali e internazionali condivise. Lo stesso possiamo dire per il tema dell'accoglienza e dell'integrazione di studenti con background migratorio e delle pratiche interculturali in classe. Se da una parte, quindi, questo sbilanciamento non sorprende, dall'altra pone l'attenzione su temi affrontati in misura minore. La valutazione dei progetti e la documentazione rimangono aspetti meno presenti nei corsi specifici, così come la dimensione emotiva e relazionale degli studenti con background migratorio, che spesso sono tenuti ad affrontare specifiche sfide, nel tentativo di poter portare a compimento un percorso di formazione valido e rispettoso delle potenzialità di ognuno (Eurydice, 2019).

Volendo osservare più da vicino la reale efficacia della formazione interculturale nelle pratiche scolastiche, ed anche come questa in qualche modo orienti e diriga il pensiero e l'agire di insegnanti e dirigenti si possono osservare alcune tabelle di seguito.

Tab. 13 Formazione esperenziale e indice di interculturalità in classe (ANOVA)

Indice_intercult_V10			
Formazione esperenziale sul campo	Media	N	Deviazione std.
Si	6,52550	451	3,862773
No	4,50562	178	3,919021
Totale	5,95390	629	3,981178

P= .000

Tab. 14 Formazione specifica e di interculturalità in classe (ANOVA)

Indice_intercult_V10			
Corsi di formazione specifici	Media	N	Deviazione std.
Si	7,51837	245	4,048460
No	4,95573	384	3,603105
Totale	5,95390	629	3,981178

P= .000

Nella prima (Tab. 13) come nella seconda (Tab.14) si è scelto di evidenziare in particolar modo il legame esistente tra l'indice di attività interculturali svolte in classe e la formazione specifica ed esperenziale. Tale scelta nasce da quanto emerso dall'analisi, che mostra in entrambe le relazioni una forte significatività, ponendo gli aspetti della formazione e delle pratiche in stretta interazione. Lo stesso è stato fatto ponendo in relazione le concezioni dell'educazione interculturale con la presenza della formazione specifica (Tab. 15). Interessante notare come, nel caso della verifica di una possibile relazione tra la formazione e i modi di pensare l'intercultura, l'unico aspetto che sembra essere correlato in modo significativo riguarda solamente la formazione specifica, mentre non compare più una relazione forte con la formazione sul campo, che ha molto a che fare con le pratiche e meno con i valori e gli orientamenti teorici.

Tab. 15 Corsi di formazione specifici e modi di concepire l'educazione interculturale

		Modi di concepire l'educazione interculturale			Totale
		L2	Folklore	Intercultura	
Corsi di formazione specifici	Si	27,3	31,7	44,2	39,1
	No	72,7	68,3	55,8	60,9
Totale		100	100	100	100

P= .002

4.2.4 *L'analisi delle corrispondenze multiple*

L'analisi delle corrispondenze permette di studiare variabili categoriali e presentare sinteticamente le relazioni esistenti tra queste, lavorando sulle diverse modalità espresse nelle variabili e non sui singoli casi. Tale processo può avvenire prendendo in esame solamente due variabili, oppure, come nel nostro caso, utilizzandone più di due; in questo modo si avrà una tabella di contingenza multipla che si analizzerà attraverso l'analisi delle corrispondenze multiple, d'ora in poi ACM (Di Franco, 2006). La rappresentazione finale e sintetica è costituita dai fattori o componenti, rappresentanti gruppi di variabili che sono in relazione fra loro e che vengono raffigurate spazialmente attraverso un grafico diviso in ascisse e ordinate. Nell'elaborazione delle corrispondenze si creano due tipi di sistemi di variabili: le variabili-modalità attive, che concorrono alla formazione dei fattori e le variabili-modalità illustrative, che possono aiutare nell'interpretazione dei risultati, pur non avendo un ruolo effettivo nella costruzione del fattore.

Una prima analisi attraverso l'ACM ha voluto prendere in esame ed esplorare le possibili relazioni esistenti tra i modi di concepire l'educazione interculturale e l'integrazione scolastica, le pratiche interculturali realizzate a scuola e la formazione interculturale presente. Tale analisi, prendendo in considerazione alcune variabili a cui hanno risposto unicamente gli insegnanti, riguardano 637 rispondenti totali, corrispondenti al numero di insegnanti ed escludendo il numero dei dirigenti.

Dall'analisi svolta sono stati estratti dei fattori di cui si è scelto di selezionare il primo e il terzo, sintetizzabili in due componenti definiti nel seguente modo:

- fare intercultura;
- pensare l'intercultura.

Di seguito si presenta la raffigurazione spaziale dei gruppi di variabili, sia attive che illustrative, rappresentate da punti all'interno di un piano cartesiano costituito dai due assi-fattori estratti, che sono tra loro ortogonali. I fattori, pur non esprimendo una varianza molto elevata, sembrano cogliere aspetti si-

gnificativi per l'analisi. È ora opportuno fare riferimento all'output (Fig.1) per illustrare meglio gli aspetti che li caratterizzano: il primo fattore è rappresentato dall'asse orizzontale, mentre il terzo dall'asse verticale. L'asse orizzontale rappresenta la competenza del fare interculturale; il semiasse positivo, a destra, denota un alto livello di capacità nella progettazione interculturale e nella realizzazione di attività interculturali in classe accompagnate da un'ottima conoscenza delle normative e una formazione specifica sui temi. A questo si aggiunge l'utilizzo di diverse metodologie didattiche utili in classi multiculturali (Milani, 2017b, pp. 111-119), come il role play, l'utilizzo di linguaggi espressivi o la didattica inclusiva, e una concezione interculturale e dell'integrazione scolastica più aderente alla letteratura in merito. È presente in generale l'aspetto formativo nelle sue diverse sfumature (formazione esperenziale, universitaria e specifica), sebbene la variabile più caratterizzante sia costituita dalla formazione specifica, che non a caso è posta nella parte più estrema del semiasse positivo, insieme alle pratiche interculturali e alla progettazione. Dando uno sguardo alle variabili illustrative la descrizione si arricchisce, formando un quadro generale sostanzialmente coerente con le aspettative. Infatti, maggiori competenze del fare intercultura sembrano appannaggio delle funzioni strumentali e di coloro che lavorano nei CPIA, così come è interessante notare la dimensione geografica, che indica le aeree del Nord e del Centro come territori con una maggior presenza del fare intercultura. Più avanti, attraverso un'ulteriore analisi si potrà meglio approfondire i diversi aspetti legati alla dimensione oggetto della trattazione.

Sul lato opposto dell'asse, esattamente nella parte più estrema osserviamo una bassissima capacità di progettazione interculturale e di realizzazione delle pratiche, insieme ad una totale assenza di conoscenza delle normative e in generale di formazione, sia esperenziale che specifica. In questo caso l'assenza di formazione esperenziale acquisisce forza in relazione all'assenza di pratiche e progettualità interculturale. In buona sostanza, quest'area presenta variabili speculari alle altre, ma con valori diametralmente opposti, a conferma dell'unidimensionalità del fattore in esame. Sempre nel semiasse negativo, troviamo accostata all'assenza di pratiche e progettualità interculturale concezioni distorte dell'intercultura, con orientamenti legati alla compensazione linguistica o al folklore e con una concezione grossolana dell'integrazione scolastica. Guardando alle variabili illustrative si può osservare la presenza di profili maggiormente presenti nel sud e nelle isole, con un titolo di studio non troppo elevato e un riferimento in particolare alle scuole secondarie di secondo grado, dove sembra che non vengano utilizzate metodologie alternative alla didattica frontale.

Spostando l'attenzione sul secondo fattore, che si è definito "pensare l'intercultura", si può notare una caratterizzazione forte del semiasse negativo sulle percezioni dell'intercultura legate ad orientamenti distorti, come l'approccio compensatorio e quello folkloristico, strettamente legati ad una scorretta concezione dell'integrazione scolastica. Tali modalità sono corredate da una for-

mazione universitaria, ma non specifica, che poco contribuisce a sviluppare una concezione dell'educazione interculturale corretta e funzionale alla pratica interculturale. Le variabili illustrative suggeriscono profili d'insegnanti che lavorano per lo più in scuole primarie e dell'infanzia, dove l'utilizzo di metodologie didattiche alternative ed eterogenee è indispensabile nel lavoro con bambini e bambine più piccoli. Pertanto, non si tratta di elementi in grado di discriminare a sufficienza tra i docenti realmente formati sulle tematiche interculturali e coloro che hanno una formazione generale ed appropriata al grado e ordine di scuole a cui ci riferiamo. Il semiasse positivo è invece caratterizzato, anche se in misura meno forte, da una corretta concezione dell'intercultura, accompagnata da una formazione specifica e dalle conoscenze e raccomandazioni nazionali sul tema. Come per il fattore delle pratiche, anche in questo caso le corrette concezioni sull'intercultura e sull'integrazione sono riferite a profili di insegnanti con un'attenzione specifica al tema dell'integrazione e dell'inclusione, che hanno occasione di lavorare a stretto contatto con la diversità (CPIA).

Osservando le modalità di alcune variabili, si può notare il loro andamento rispetto agli assi. Per esempio, le tre modalità di percezione dell'intercultura si muovono dal basso verso l'alto – o viceversa – rispetto al secondo fattore: più in basso troviamo l'L2, poco più su è presente la concezione folkloristica, mentre la modalità "interculturale", con riferimento al semiasse positivo, è situata molto più in alto. Una situazione analoga si riscontra per le modalità relative alle pratiche interculturali, che si muovono da sinistra a destra – o viceversa – rispetto al primo fattore. Le modalità "basso indice di pratiche interculturali e di progettazione" si situano nell'estremità del semi-asse negativo del primo fattore, in posizione diametralmente opposta all' "alto indice di pratiche e di progettazione", che è posta nell'estremità del semi-asse positivo di destra.

4.2.5 *Insegnanti e intercultura: una tipologia*

Allo scopo di approfondire ulteriormente quanto emerso dai fattori estratti dall'ACM e fornire una lettura ancora più chiara di alcuni aspetti utili al controllo delle ipotesi di ricerca si è proceduto con l'analisi dei gruppi (*cluster analysis*). Tale tecnica ha l'obiettivo di sintetizzare ulteriormente le informazioni assegnando «i casi della matrice dei dati a un numero ristretto di tipi o gruppi, massimizzando l'omogeneità tra i casi collocati all'interno dei gruppi e l'eterogeneità tra i casi collocati in gruppi diversi» (Di Franco, 2001, p. 224). La cluster analysis è stata condotta a partire dai fattori estratti attraverso l'ACM, che evidenziano le dimensioni maggiormente rilevanti all'interno delle quali si raggruppano determinate variabili. Si sono quindi utilizzati i due fattori definiti "fare intercultura" e "pensare l'intercultura", dai quali sono stati elaborati 3 cluster denominati *inesperti*, *pratici* e *competenti*.

Al primo gruppo (*inesperti*) appartiene il 39,7% degli insegnanti, che lavorano per lo più al Sud e nelle Isole con un'età media inferiore ai 50 anni,

prevalentemente di sesso maschile e impegnati nelle secondarie di secondo grado o nelle scuole dell'infanzia, con una scarsa presenza di studenti con background migratorio. Risultano non avere formazione riguardo i temi interculturali e una conoscenza minima delle normative e raccomandazioni sul tema; a questo si accosta una tendenza omogenea ad interpretare in modo erroneo l'intercultura, attraverso orientamenti folkloristici e compensatori, e un'approssimativa concezione dell'integrazione sia scolastica che sociale. Gli inesperti faticano a realizzare attività interculturali in classe o utilizzare strategie di progettazione interculturali per la didattica e metodologie potenzialmente efficaci per affrontare e gestire la diversità in classe. In sostanza sembra emergere un gruppo con scarse competenze in ambito interculturale, sia nella sfera del sapere che del saper fare; interessante notare come tale dimensione sia legata alla scarsa presenza di studenti con background migratorio in classe, segnale di una corrispondenza ancora forte tra *stranieri e intercultura*.

Il secondo gruppo preso in esame (i pratici) rappresenta il 26,4% del campione ristretto agli insegnanti. Anche questo gruppo è maggiormente presente nel Sud e Isole e al Centro, con un'età media che tende a non superare i 50 anni e una prevalenza del genere femminile. Sono insegnanti o insegnanti con funzione strumentale che lavorano in particolare nella scuola dell'infanzia o nella scuola primaria, in ambiti legati ai linguaggi artistici, lo sport, il sostegno e l'insegnamento dell'italiano come L2. Hanno una formazione prettamente legata alla sperimentazione e all'esperienza in classe o al percorso universitario, che si correla ad un ampio sviluppo di attività interculturali in classe e alla capacità di progettare attraverso un approccio interculturale e una metodologia didattica alternativa. Se tale tendenza può facilmente essere ricondotta anche al tipo di ambito d'insegnamento di cui si occupano (linguaggi espressivi/sostegno/sport) e all'ordine e grado di scuola in cui lavorano, a questo non corrisponde un'adeguata concezione dell'intercultura, anche qui confusa e espressa in chiave compensatoria e soprattutto folkloristica. Si potrebbe quindi cogliere l'aspetto fortemente pragmatico della competenza interculturale del secondo gruppo, che fatica però a trovare una cornice teorica effettivamente aderente al modello interculturale, colto nella sua totalità.

Infine il terzo gruppo (i competenti) rappresenta il 33,9% dei casi. Sono presenti al Nord e al Centro, sono di sesso femminile e la gran parte supera i 50 anni. Sono insegnanti che lavorano per lo più in scuole secondarie di primo grado e nei CPIA, con un ruolo specifico relativo all'inclusione o all'intercultura e impegnati nell'ambito letterario/scienze umane e delle lingue straniere/italiano come L2. La formazione di questi insegnanti competenti è legata sia all'esperienza che ai corsi specifici sui temi interculturali, per i quali c'è una corrispondenza fortissima tra principi espressi e realizzazione delle pratiche in classe. Questi insegnanti, infatti, dimostrano di avere un alto livello di competenza nello sviluppo di attività interculturali e nella progettazione didattica interculturale, sostenuto da una concezione corretta sia dell'integrazione sia dell'intercultura. Questo gruppo si caratterizza per essere in scuole ad altis-

sima percentuale di studenti con background migratorio e per una conoscenza approfondita delle normative e delle raccomandazioni nazionali sull'educazione interculturale. In conclusione, è possibile affermare che quest'ultimo gruppo rappresenta una parte di insegnanti fortemente competenti e formati sui temi interculturali, probabilmente spinti da una presenza straniera importante, che rimane punto nodale sul quale riflettere in virtù di un'interculturale che fatica a farsi conoscere al di là delle specificità dalle quali è nata 30 anni fa.

4.3 Le interviste semi-strutturate: i temi emersi

Il processo di analisi delle interviste rappresenta un momento delicato e di estrema complessità per colui che si appresta alla decodifica di quanto raccolto, nella consapevolezza delle trasformazioni che inevitabilmente coinvolgono il processo di registrazione e trascrizione, fino ad arrivare alla fase di analisi vera e propria. La trascrizione non rappresenta una semplice azione di copiatura, ma, come in tutti i passaggi dall'oralità alla scrittura, essa trasforma ulteriormente il testo (Gianturco, 2004, pp. 97-99; Bichi, 2000, p. 99); infatti, «la restituzione implica sempre, per ragioni di leggibilità legate alla trascrizione di una parola orale, una messa in forma dei discorsi raccolti» (Demazière e Dubar, 2000, p. 31). Le tecniche scelte per la trascrizione possono variare molto e dare forma a testi differenti, in relazione al tipo di approccio utilizzato, e alle riflessioni operate nel momento in cui si decide il tipo di analisi da realizzare. Si può optare per diverse modalità: alcune prevedono una trascrizione fonetica e letterale molto puntigliosa, che spesso rende difficile la lettura o comprensione del testo; altre privilegiano invece quest'ultimo aspetto e operano importanti modifiche su quanto registrato, proprio al fine di renderlo il più possibile fruibile e comprensibile. C'è chi opera una semplice *toilette* del testo, eliminando ripetizioni o ridondanze, ma rimanendo fedeli al messaggio essenziale (Bichi, 2000, pp. 99-100). Nel presente lavoro si è scelto di procedere ad una trascrizione integrale delle registrazioni, cercando di inserire alcune brevi note di contesto laddove si è reputato necessario farlo, per rendere più chiara la comprensione generale del testo riportato.

Successiva alla trascrizione è il momento dell'analisi. A tal proposito è possibile rintracciare diverse forme di atteggiamento assunte dal ricercatore nella realizzazione dell'analisi del testo. Demazière e Dubar (2000, pp. 14-44) sintetizzano diversi approcci all'analisi, così suddivisi: l'atteggiamento illustrativo (analisi del contenuto e analisi tematica); quello restitutivo (analisi etnometodologia e analisi trasparente); l'atteggiamento analitico (analisi proposizionale del discorso e analisi delle relazioni per opposizione). Tali atteggiamenti prediligono aspetti diversi nell'uso del testo: lavorare sui contenuti, decontestualizzando le frasi estrapolate nell'ottica di illustrare una certa teoria servendosi del contenuto, o facendo emergere delle tematiche; restituire il testo in maniera integrale lasciando al lettore una interpretazione guidata; o ancora, analizzare

il discorso, le relazioni di opposizione tra i termini e utilizzare le proposizioni come nuclei tematici (Gianturco, 2004, pp. 105-110). Esistono altre modalità di classificazione dei diversi approcci di analisi, che fanno riferimento ad un atteggiamento ermeneutico, o un atteggiamento narrativo; oppure strutturale da una parte e interpretativo dall'altra. In riferimento al presente lavoro è possibile posizionarsi in un atteggiamento ermeneutico ed interpretativo, dove la qualificazione dei contenuti costituisce il cuore di questo tipo di analisi (Cardano, 2003, pp. 94-102). Attraverso le interviste, da una parte si vuole comprendere l'effettiva condivisione di idee, termini e prospettive tra esperti di diversi ambiti; dall'altra si vuole approfondire il tema dell'educazione interculturale e della formazione degli insegnanti secondo prospettive differenti.

L'obiettivo sarà quindi di duplice natura, tramite un'analisi sintetizzabile attraverso la lettura del materiale testuale, la selezione di passi significativi, in virtù delle ipotesi di lavoro, la costruzione di contenitori tematici e la loro interpretazione (Catarci, 2014, pp. 21-26). In questo caso la costruzione del campione non segue le logiche di rappresentabilità statistica; il campione è stato costruito cercando di rispettare la presenza di alcune variabili utili ai fini dello studio. Si è scelto pertanto di intervistare esperti sul tema dell'educazione interculturale, impegnati in diversi ambiti e con diversi background culturali (esperti impiegati nell'ambito delle Istituzioni a livello nazionale e regionale, docenti universitari di diverse aree geografiche, esperti/formatori, soggetti impegnati nell'ambito scolastico). Essendo state condotte interviste semi-strutturate, alcuni dei temi che emergeranno faranno riferimento ad aspetti presenti nella traccia dell'intervista, utili ai fini dello studio; altri saranno elementi inaspettati, più vicini al contesto della scoperta (Corbetta, 2003, pp. 71-77) e all'obiettivo di approfondire il tema in un'ottica intensiva.

4.3.1 Il legame tra clima politico/sociale e interculturale.

Uno dei temi che emerge dall'analisi realizzata riguarda il legame che intercorre tra la presenza di un clima politico e una visione "corta" ed emergenziale, e l'effettiva realizzazione della proposta interculturale all'interno delle aule scolastiche. Il legame tra normative, indicazioni ministeriali e prassi educative è spesso frammentario e disarticolato, anche quando sono le prassi a dar voce e spazio alla realizzazione di indicazioni e linee guida.

si può dire che le pratiche, l'esperienza delle scuole, la sensibilità di alcuni territori ha stimolato il Ministero; ho detto appunto di alcuni territori che hanno fatto un po' da battistrada e quindi hanno influenzato anche le scelte di politica educativa su questi temi. L'apporto del Ministero è importante perché comunque, poi dà dei messaggi a tutto il paese, perché al punto che ancora oggi ci sono delle pratiche e dei principi che in alcuni territori sono abbastanza il baricentro, sono abbastanza a buon punto certe indicazioni, ma non dappertutto (int.1).

L'effettiva realizzazione della proposta interculturale pesa quindi non solo sulla sua reale efficacia o sulla formazione degli attori coinvolti e responsabili della sua implementazione, ma anche su chi si trova alla cabina di regia, e può rendersi promotore e facilitatore di un processo di consolidamento e sviluppo di pratiche e indicazioni a livello nazionale. Le strategie da mettere in campo sono molteplici e gli orientamenti politici, la continuità rispetto alle scelte e alle modalità con le quali si veicolano i messaggi e si promuove una certa cultura, producono cornici di senso o di non-senso per l'intercultura in Italia.

Ecco, io temo delle derive causate magari dalla, dalla scelta di utilizzare i media in un certo modo. E penso che la velocità di quel messaggio... possa incidere negativamente su un percorso invece certosino che viene fatto tutto i giorni, ecco. Questa è la mia paura vera; nel senso che io credo che la classe dirigente, generale, dappertutto, - quindi definita dirigente e partiamo dall'insegnante in classe, ok?! E arriviamo ai nostri ministri - abbia un compito fondamentale, anche in termini di influenza... una responsabilità enorme. Perché al di là del tipo di uso che scelgo di fare dei media... io scelgo di fare un uso dei media, ok?! Ma, sono responsabile di come influenzo anche soltanto le 40 persone che possono leggere quello che scrivo in quel momento. Perché non è la mia opinione personale al bar discussa con i miei amici; è un'altra cosa. Quindi senza voler criticare nessuno, non ne faccio una questione politica. Quindi questo secondo me è un po' il pericolo (int. 7).

Un sentire politico e culturale che si muove su un terreno instabile e sul quale è importante porre attenzione, poiché, anche da altre interviste, emerge come proprio il clima sociale, politico e culturale del paese si muova all'interno degli interstizi della scuola, andando ad influenzare una cultura del fare scuola che si sedimenta nel tempo, lentamente; e che è facilmente vittima dei cambiamenti che si animano all'esterno delle mura scolastiche. In riferimento a questo è interessante la testimonianza dell'educatrice e della mediatrice culturale, che possiedono una prospettiva sulla scuola privilegiata, lavorando sia con le famiglie, sia con gli studenti, ma soprattutto con dirigenti e insegnanti all'interno della scuola. Ciò permette loro la costruzione di un punto di vista particolare, che si compone della possibilità di osservare le dinamiche interne alla scuola con un coinvolgimento limitato, ma anche di entrare direttamente in relazione con i soggetti, e vivere le situazioni e le complessità presenti. Anche attraverso la loro restituzione emerge l'importanza, per un'effettiva realizzazione dell'approccio interculturale a scuola, di un orientamento e una direzione politica e culturale che si muova verso l'apertura all'altro e la promozione della diversità di ognuno.

E come diceva Alina, un po' anche il cambiamento... insomma questa, questo clima politico sta incidendo nella quotidianità. Cioè ora le persone, anche per strada si permettono di dire cose che prima magari... e questo ha ricadute anche sull'atteggiamento che gli insegnanti e i docenti hanno nei confronti di tutti, di tutti gli studenti (int. 9).

Anche se la strada è intrapresa da anni fa, l'approccio interculturale dovrebbe essere l'approccio praticato da tutti i docenti, visto che è stata una scelta del Ministero dell'Istruzione...però chiaramente anche viste le ultime tendenze, le ultime politiche, diventa sempre più difficile praticare l'intercultura e adottare questo approccio (int. 9).

Qui, come in altre interviste, sembra emergere una sorta di ritorno al passato: gli attuali sentimenti di emarginazione, di chiusura e allarme nei confronti degli stranieri, che la politica e i media continuano ad alimentare, come anche la difficoltà degli ultimi anni nel costruire un governo solido e continuativo, con una visione e una prospettiva ampia, concorrono nella costruzione di questo movimento a ritroso sui temi dell'accoglienza, dell'integrazione e dell'intercultura.

Le parole di alcuni intervistati possono aiutare ad approfondire questo aspetto; in particolare una delle intervistate, un'esperta che da più di venti anni si occupa di intercultura, traccia una linea di sviluppo della proposta interculturale:

Allora io nelle scuole sostanzialmente vedo tre fasi: c'è stata una prima fase, quando io ho iniziato a occuparmene, che io chiamo dell'accoglienza, dell'accoglienza sorridente Eeee, in questa fase, che finisce intorno ai primi anni 2000 riguarda i pionieri, quelli che hanno avuto negli anni 90 i primi stranieri in classe e che in questa prima fase, ci sono due caratteristiche: da un lato un clima di apertura, di curiosità, di curiosità e di educazione interculturale un po' folkloristica: le danze, le le, i vestiti, il cibo dei paesi, etc. Quindi si andava un po' alla scoperta dell'esotico del folclorico...però con un clima come possiamo dire... buono, sorridente, di apertura (int. 2).

E proseguendo nell'analisi l'intervistata arriva a ragionare sul presente, in particolare sul peso e sul rapporto esistente tra le istituzioni, l'accademia e la scuola sui temi dell'educazione interculturale:

R: Secondo lei oggi tra la comunità scientifica di riferimento su questi temi e anche tutto il, tutti gli esponenti, anche un po' amministrativi e politici che si occupano di queste cose, e gli insegnanti...c'è poi una condivisione di queste questioni, dei significati che ci sono dietro alla pratiche?

I: Ma, direi che forse c'è stata un po' di tempo fa

R: Mmm

I: Cioè un po' di tempo fa vedevo maggiore vicinanza tra il mondo universitario, i decisori politici, e non so, ma diciamo quanto meno il livello dell'amministrazione e gli insegnanti...su questi temi...perché anche gli insegnanti discutevano se parlare di integrazione, e togliere la g e parlare di interazione, se parlare solo di inserimento...ultimamente, negli ultimi anni vedo la scuola molto poco impegnata su questi discorsi più di termini e anche

di riferimento teorico...e devo dire che anche l'università non, non brilla cioè (ride) non è così in un momento su questi temi di...vivace discussione...tranne pochi, appunto docenti che continuano per fortuna, e speriamo che lo facciano ancora, a occuparsi di questo. Quindi diciamo che è un tema poco popolare, che il dibattito pubblico e il clima sono molto feroci e molto, come possiamo dire, ostili per cui a un certo punto la frontiera è quella di difendere almeno i diritti di base, le pratiche, dell'integrazione... quindi come dire, il clima sociale e culturale non aiuta a un dibattito più approfondito (int. 2).

Una prospettiva simile è raccontata dalle parole di una dirigente, che da anni si occupa dei temi interculturali:

I: ma tu pensa che fino a qualche anno fa le scuole, ognuna aveva il suo vademecum dell'accoglienza...c'era tutta un'attrezzatura, c'era un modo di organizzare la full immersion qualora servisse...contatti con mediatori...erano state sistematizzate delle pratiche base. Queste pratiche sono saltate! Si è ritornati indietro...adesso si sta ricominciando da capo.

R: E tu ti sei...

I: Mi sono fatta la domanda! Cioè Tu pensa...prima il Ministero faceva questi seminari, questi appuntamenti periodici, seminari su dirigere le scuole in contesti multiculturali e quindi c'erano questi appuntamenti periodici fissi, questo scambio di buone pratiche, un confronto...investimento sull'aggiornamento...non c'è più niente.

R: E questa cosa fino a quando è stata fatta?

I: Questa cosa...5-6 anni fa...

R: Ok...e tu pensi che la cultura scolastica, la scuola nelle persone, quindi non so dirigenti, insegnanti che per anni hanno sedimentato...al di là di questi seminari che sono scomparsi, perché poi non?

I: Perché sono andati in pensione e sono entrati dirigenti e insegnanti nuovi. Il cambio generazionale messo insieme alla prevenzione e alla disattenzione...va bene se c'era solo disattenzione, ma c'è stata prevenzione.

R: Cioè tu dici che è stato premeditato.

I: Sì, certamente. C'è stata una scelta politica (int. 10).

Di avviso simile in riferimento alle istituzioni politiche è un esponente delle stesse istituzioni:

Questo è il problema: che l'indicazione a volte di un Ministero non sono state sufficientemente promosse, fatte conoscere; non basta scrivere le cose, dare indicazioni, se poi non c'è una divulgazione, un far conoscere, un modo attivo, un modo coinvolgente (int. 1).

Un conto è dare indicazioni, un conto è fare delle iniziative sul territorio,

farle capire... questo è stato un limite. Un altro limite è quello di, se da un lato l'insieme delle indicazioni è di un certo livello ed è coerente al punto che l'indicazione dell'educazione interculturale non è mai stata abbandonata, né cambiata in così tanti anni, un quarto di secolo con cambiamenti politici... l'altro limite però, oltre quello che ho già citato in precedenza, è stato il fatto che anche quando ci sono stati degli investimenti, ma non sempre, e delle azioni, non c'è stata una manutenzione e quindi un controllo dell'efficacia delle azioni, dell'effettivo coinvolgimento. Questo è dovuto da un lato ai cambi politici, quindi ai cambiamenti, che sono segni di discontinuità, nella continuità c'è questa discontinuità tremenda; l'altro però è dovuto a un deficit di consapevolezza e di capacità di politiche, di politica: e cioè del fatto che c'era una politica con uno sguardo corto, per cui vale l'annuncio, vale intervenire sul tema ma invece meno attenzione, questo quando c'è stata, anche su quello, c'è meno attenzione ai tempi lunghi, alla pazienza di controllare quello che si fa (int. 1).

Il bisogno di tempi lunghi, di cui è sempre più difficile fare esperienza all'interno del paradigma della liquidità, ma che è prerogativa per una prospettiva educativa che voglia effettivamente radicarsi nell'agire di insegnanti e dirigenti, rappresenta un limite, forse per l'educazione in generale e non solo per la proposta interculturale. La pratica educativa chiede riflessività, pazienza e tempo. Lo racconta con magistrale semplicità e chiarezza Gianfranco Zavalloni con la Pedagogia della lumaca (2008), che propone una scuola lenta e non violenta, dove pensiero critico, creatività e rispetto della diversità di ognuno possono effettivamente essere sperimentate.

In generale è possibile rintracciare dai diversi estratti una condivisione rispetto alla presenza dell'educazione interculturale nella scuola italiana, che però vive un momento difficile, faticando a radicarsi nella quotidianità della scuola per molteplici cause. I cambiamenti politici e culturali del paese sembrano sicuramente essere un primo aspetto da tenere in considerazione, e che emerge dalle interviste realizzate con particolare angoscia se si volge lo sguardo al futuro.

4.3.2. Scuola problematica o complessa?

All'interno delle strutture scolastiche si riflettono e rivivono le dinamiche sociali che appartengono e coinvolgono insegnanti e studenti sia all'interno sia all'esterno della classe; per tale ragione le caratteristiche della complessità e della multidimensionalità, si fanno strada anche all'interno di un confronto sull'educazione interculturale (Morin, 2000, pp. 5-20). Più interviste si riferiscono agli aspetti che vivono e animano la scuola nel suo costruirsi e disfarsi, e agli innumerevoli elementi di complessità e diversità che la costituiscono e che dipingono un contesto che, prendendo in prestito le parole di Zoletto, possiamo definire eterogeneo (2012, 2017). Le testimonianze degli intervistati

tratteggiano una scuola ricca di *problematicità*, dove gli insegnanti sono da considerarsi *eroi* che fanno quel che riescono per fronteggiare molteplici e differenti bisogni:

è come se la questione interculturale è legata solo alla presenza di stranieri, ed è secondaria, perché viene percepita come problematica, rispetto ad altre problematiche. Allora c'è il programma da seguire, sempre sto programma che non esiste più però loro sono legati a sto programma e devono andare avanti, devono andare avanti, e non si possono mai fermare a dare attenzione ai ragazzi, perché questo secondo loro li rallenta, rende la scuola di serie B, questa concorrenza tra le scuole che ha influito proprio negativamente sulla qualità poi del rapporto, dell'attenzione nei confronti dei percorsi di vita, proprio, ma di tutti, trasversale, non solo degli stranieri... perché ci sono sempre problemi più importanti: la criminalità del quartiere dove magari la scuola è inserita, il fatto che le famiglie magari degli studenti vengono tra virgolette da certe classi sociali... c'è sempre qualcosa a cui dare più attenzione, che alla qualità dell'inserimento degli stranieri... cioè non viene percepito che il modo in cui tu accogli e quindi ripensi il modo di stare in classe e il tuo di insegnare potrebbe essere un giovamento per tutti, con una ricaduta positiva per tutti... no (int. 9).

L'immagine che ci restituisce il testo è di insegnanti travolti dal diktat del qui e dell'ora, dalle incombenze della didattica, dalle scadenze e dalla burocratizzazione di una scuola che sembra subire e che fatica a reagire, soprattutto all'interno di una cornice neoliberista che tenta di avvicinarla sempre più alle dinamiche aziendaliste (Portera, 2016, pp. 40-47), privandola dei tempi e gli spazi che le sono propri. A questo aspetto si lega il tema della complessità sopra menzionata e gli innumerevoli bisogni di cui gli studenti sono portatori, spesso percepiti unicamente come problematiche, laddove mancano le risorse, le possibilità e le competenze.

Cioè l'insegnante quando sta lì e c'ha 5 studenti stranieri, due disabili, un dislessico, tre con svantaggio sociale grave e altri differenti per livello di apprendimento e per stile cognitivo, fa un triplo salto mortale con avvita-mento. E veramente trovare un denominatore comune, una didattica inclusiva per tutti e non lasciare indietro nessuno è un'impresa da premio nobel (int. 3).

Oppure ci sono condizioni veramente contingenti e difficilissime per cui diventa ai limiti dell'umano cambiare quella situazione lì. Invece altri che sono veramente degli eroi nel quotidiano ce la fanno. Cioè la condizione che noi chiediamo ai nostri insegnanti è veramente di un impegno elevatissimo, laddove in altri paesi esistono classi speciali anche per gli stranieri (int. 3).

Contesti eterogenei, appunto, dove i livelli di complessità si sovrappongono gli uni agli altri, e la percezione di chi lavora nella scuola e con la scuola rischia di assumere sempre i contorni dell'emergenza e della problematicità. La proposta interculturale, che è ancora molto legata alla dimensione della diversità culturale e linguistica e alla presenza di studenti stranieri, rischia di costruirsi come risposta difficile a situazioni drammatiche, piuttosto che come approccio ricco di potenzialità per rispondere in modo efficace alla complessità e alla diversità presente. Anche la testimonianza della dirigente che da anni si interessa di educazione interculturale evidenzia tale aspetto:

Ecco quindi, l'utenza di questa scuola è un'utenza abbastanza particolare... perché?! Noi abbiamo circa il 50% di alunni non italiani, ok?! Prima o seconda generazione; la maggior parte seconda generazione, ma con le stesse problematiche... oserei dire talvolta anche di più di quelli di prima. Perché comunque in casa continuano a parlare giustamente la lingua d'origine, che è giusto che continuino a parlare la lingua d'origine, ma questo per quanto riguarda lo studio crea un po' di scompensi negli alunni... quindi questo. Però insomma... quindi 50% di alunni stranieri, e noi siamo in un contesto sociale della città di Firenze molto complesso. Ci sono molti insediamenti popolari qui, e quindi c'è un disagio sociale piuttosto alto; molte famiglie dei nostri alunni, molte, non sono in grado neanche di organizzare una normale vita scolastica dei figli; quindi tante famiglie seguite dai servizi sociali. Fai conto che circa il 30% della nostra utenza, dei nostri alunni, il 30% era costituito da alunni con bisogni educativi speciali... per bisogni educativi speciali sono sia la disabilità, sia i DSA, ma questi sono pochi... rispetto a tutta l'altra... ok?! La parte, io li chiamo di tipo C, no?! Per intendermi con le maestre... tutta quella parte di disagio economico, sociale... rapporti quindi con i servizi sociali... (int. 8).

In una prospettiva diversa, rispetto al territorio e al ruolo ricoperto, un'altra voce intervistata pone in evidenza la complessità presente nelle aree metropolitane, rispetto ai piccoli comuni, ognuno portatore a suo modo di una molteplicità che non è sempre facile sostenere e promuovere.

L'Italia ha più di 8000 comuni... la maggior parte son piccoli. Queste cose nei comuni piccoli non ci sono, ci son altre cose ma questo non ci sono. Eee mentre nelle città dei comuni più grandi, nelle città metropolitane soprattutto c'è tutta la parte della periferia... che purtroppo... e qui viene lasciato tutto nella mani degli insegnanti... con 25-28 ragazzi, senza sostegni... perché se parliamo di "inclusione e integrazione" c'è tutta la parte della disabilità anche. Quindi spesso succede che un insegnante si trova da solo con 2 bambini disabili, 5 bambini stranieri che sono arrivati in corso d'anno, non ha supporto di un insegnante di L2, non ha un supporto di un sostegno... e deve fare tutto da sola. Cioè per quanto brava possa essere... oddio,

non è facile. Ecco. E siccome è la scuola il punto più importante, principale...sia della possibilità, di contaminarsi reciprocamente, e di davvero di consentire alle persone di fare parte di una comunità. (int. 7).

La realtà della scuola odierna è una realtà in cui si riservano tutte le contraddizioni e le problematiche di una società disorientata, in cui i cambiamenti avvengono in tempi ridotti, e molto spesso mancano gli strumenti per viverli in modo consapevole, senza subirli. È anche una società in cui le disuguaglianze tendono ad aumentare, così come la povertà educativa e i giovani a rischio di dispersione scolastica (Colombo, 2015; Save The Children, 2018; Miur, 2019)

una scuola ad altissima presenza di alunni stranieri, in una periferia, in cui c'è vicino un campo rom, in cui ci sono situazioni di povertà e fragilità...questa è una priorità numero uno! (int. 1).

L'analisi sembra rilevare come non sia possibile parlare di intercultura senza tener conto della complessità presente a scuola, che prescinde dalla presenza degli alunni con background migratorio, dalla realizzazione di pratiche per l'accoglienza e l'integrazione, e richiede un impegno differente, di attenzione a tutti e a ciascuno. L'educazione interculturale forse cerca di proporsi proprio come risposta a questo impegno, poiché prova ad abbracciare la diversità nella sua accezione più ampia, occupandosi di ogni soggetto portatore di una specificità, di una storia, che può rappresentare ricchezza ma anche fatica all'interno del mosaico di narrazione che compone la scuola. Tale prospettiva non si è mai forse realmente costruita nella scuola, in cui l'educazione interculturale vive di luci e ombre, spesso travolta e confusa con le misure per l'accoglienza, l'integrazione e l'insegnamento dell'italiano agli studenti stranieri. Il sospetto più generale è di essere privi di risorse, sostegno e competenze diffuse per affrontare la complessità senza obbligatoriamente guardarla attraverso le lenti dell'emergenza e della problematicità.

4.3.3. L'educazione interculturale in bilico tra provincia pedagogica e nuove frontiere

L'aspetto di maggior interesse che si è voluto indagare attraverso le interviste ha riguardato la condivisione o meno di un'idea, o più idee, di educazione interculturale, proprio per comprendere più da vicino come si è evoluta nel tempo tale proposta, agli occhi e con le parole di chi l'ha vista nascere ed ha contribuito al suo sviluppo. L'emergere di voci e riflessioni contrastanti dagli intervistati, suggerisce forse, da una parte, un promettente stimolo al dibattito, ancora fortemente sentito su questi temi, e dall'altra, poco confronto e condivisione di prospettive, che spesso rischia di generare solo molta confusione e inconcludenza realizzativa. In alcune interviste l'attenzione è posta maggiormente sull'analisi critica dell'utilizzo dei termini; altre si incentrano sul signi-

ficato di educazione interculturale realizzato nella pratica o esplicitato nella teoria.

E adesso in Italia uno dei miei cavalli di battaglia è la chiarificazione semantica e epistemologica dei concetti, che è ancora molto carente, anche fra i colleghi se mi permette.

Eh ci sono approcci diversi...alcuni hanno un approccio più filosofico, speculativo, alcuni più di altro tipo...e comunque c'è poca chiarezza; e devo dire che la poca chiarezza non è solo in Italia ma internazionale...(int. 4).

Una confusione epistemologica e semantica che nasce da paradigmi interpretativi molto diversi e che rende faticoso il confronto tra teorici, pedagogisti ed esperti che vogliono costruire un dibattito sul tema, che possa coinvolgere tutti, senza escludere fette di mondo e di paradigmi di pensiero. In questo senso l'intercultura assume diversi volti all'interno delle interviste raccolte, alle volte rimanendo protagonista della scena, altre volte quasi scomparendo e lasciando il posto ad aspetti che in qualche modo la considerano, ma ponendo attenzione a questioni più ampie. In linea generale è possibile scorgere in quasi tutte le narrazioni un'idea di intercultura che riguarda tutti, non solamente gli alunni stranieri o con background migratorio.

io oggi la vedo come una pratica pedagogica di convivenza che da un lato si rivolge agli autoctoni, chiamiamoli così, proponendo loro esercizi di mondo, consapevolezza delle differenze, della pluralità del mondo e quindi anche grande attenzione al plurilinguismo, alle lingue di tutti; alla ricchezza delle lingue, quindi a prescindere dal fatto che ci siano bambini e ragazzi stranieri. È un discorso di mondo che cambia, mondo che richiede una mente e un cuore molto aperti, flessibili e e che tengano dentro il fatto dei legami dell'appartenenza al luogo, ma anche dell'andare verso il mondo...grazie agli scambi diretti o agli scambi a distanza o indiretti. E dall'altro lato però l'educazione interculturale non può essere solo un richiamo a questo mondo che si fa più vicino ma deve anche partire dal qui e ora. E allora deve tenere dentro anche tutto ciò che è il discorso degli interventi specifici per alunni stranieri (int. 2).

Si esplicita un'idea di intercultura rivolta a tutti, come pratica di convivenza e di conoscenza dell'altro per imparare a stare nella diversità e nella pluralità del mondo. Tale visione potrebbe suggerire di ipotizzare che in fondo l'educazione interculturale rappresenta semplicemente l'opportunità di riflettere e lavorare sulla relazione con l'altro, chiunque esso sia; niente di più quotidiano, che prescinde dalla diversità culturale o linguistica perché chiama in causa la diversità umana e delle storie di ciascuno:

Ecco io volevo dire una cosa...intercultura per me vuole dire andare al di là di se stessi; ora se stessi come singolo, come persona, come famiglia, come

gruppo, come città, come paese, come Istituzione. Andare verso l'altro, conoscere, tra virgolette, l'altro. Quindi quello a cui non siamo abituati e cercare di capire le ragioni dell'altro; cioè cercare di capire. Quindi secondo me l'intercultura non è solo dell'educazione... è che io vedo che manca proprio nelle persone un approccio interculturale (int. 9).

L'approccio interculturale come sguardo verso l'altro, riconoscere e imparare da chi è diverso da me, esercitare la comprensione reciproca, la capacità di decentrarsi, in una sorta di costruzione di quella che Anna Granata ha definito etica della diversità (2018, p. 8). Un'idea di intercultura, quindi, che si configura come scambio e reciprocità, più volte definita come una strada, un percorso da compiere con fiducia, ma anche con pazienza e nella consapevolezza delle possibili difficoltà che si incontreranno.

l'intercultura è una strada in salita, questo per dire già, evitiamo già romanticismi, idealizzazioni, cose astratte. È una strada in salita, dopodiché le strade in salita vanno bene. L'idea che possa esserci uno scambio, no, fatto anche di punti di vista diversi, non è solo lo scambio culturale... la cultura non esiste. Punti di vista diversi Le mamme cinesi hanno un'idea diversa di cos'è un'insegnante, fighissimo! (ride). È un rapporto, è un rapporto quindi è questo dinamismo, questo possibile scambio, questo essere una classe, un mondo più movimentato, più vivace (int. 1).

Quindi io la vedo sempre con queste due strade che camminano in maniera parallela. Quindi non è un'educazione interculturale utopica o solo utopica, per un mondo da costruire che non c'è, ma è un'educazione interculturale situata, concreta, quotidiana che guarda chi viene da un altro contesto o ha radici in un altro contesto e a chi si trova a vivere, bambino o adolescente, o anche adulto, in un mondo che è estremamente cambiato nel corso di venti anni e quindi ad avere a che fare con le differenze nel quotidiano anche (int. 2).

L'educazione interculturale raccontata dalle diverse voci può essere un'educazione che rischia spesso di essere fraintesa o assorbita da un passato sempre troppo vicino, che tende ad accostarla ai temi della migrazione e della diversità culturale, di provenienza e linguistica. Tali aspetti rappresentano solo una parte della questione, ma nella quotidianità spesso costituiscono l'aspetto più sentito dagli insegnanti e dai dirigenti, o quanto meno l'elemento più visibile e sul quale impiegare lavoro e risorse. È quello che in parte emerge dall'accostamento immediato realizzato dalla dirigente intervistata alla domanda sul significato di fare intercultura a scuola:

E poi abbiamo l'intercultura, ovviamente. Quindi c'è una grande apertura; noi siamo in un partenariato, ma abbiamo degli accordi con due scuole in Cina (int. 8).

Intercultura è rappresentata anche come apertura alla diversità legata ad accordi per scambi culturali con un paese estero in particolare, che spesso rappresenta il paese di provenienza della maggioranza degli studenti stranieri nella scuola. Se tali processi possono dare forma a percorsi di conoscenza dell'altro e consapevolezza della diversità del mondo, entrando in contatto con valori e modalità differenti di fare, pensare e vivere la scuola, bisogna fare attenzione affinché non siano gli unici ad essere realizzati, nell'ottica del rischio sempre presente di generalizzare e connotare in modo esotico e culturale le relazioni tra persone.

Allora sicuramente l'intercultura penso che fin dall'inizio è stata un po' ristretta, rispetto al, come concetto, come applicazione, come approccio al tema del, della presenza di persone straniere... anche se sin da subito, anche se almeno da quando io ho iniziato, dai primi anni 2000 c'era chi già operava, non solo dal punto di vista teorico, ma anche nei territori, con un concetto molto più ampio di interculturalità. Io credo che negli ultimi anni molti di noi abbiano lavorato proprio per, un po' per, consapevolmente proprio per abbattere questo binomio "intercultura uguale lavoro o comunque richiamo a, ad, alla presenza dell'immigrazione" [...] Ecco per me interculturalità se dovessi dire è quella capacità di stare positivamente nelle relazioni, senza pregiudizi, senza già dei preconcetti e cercare di, come dire, di liberarsi un po' dalle grandi costruzioni che ci vengono propinate... (int. 6).

Rispetto a questo movimento che in qualche modo cerca di emancipare l'educazione interculturale dalla dimensione da cui ha avuto origine, fortemente legata ai flussi migratori e alla presenza degli alunni stranieri, diverse considerazioni di tipo teorico emergono dagli scambi con il mondo accademico ed istituzionale:

Allora la dimensione di giustizia sociale è una dimensione che è assolutamente inseparabile dall'educazione interculturale, specie adesso per come si configura il rapporto con la diversità culturale nella scuola italiana. La dimensione della giustizia sociale, del contrasto alle disuguaglianze alle discriminazioni è una priorità a mio avviso assoluta, e diventa inestricabile col discorso della conoscenza, del rispetto e del dialogo interculturale. [...] Perché non possiamo parlare di migranti quando pensiamo in realtà adesso all'emergenza di sbarchi, di rifugiati, di richiedenti asilo. Queste nuove configurazioni delle migrazioni sono strettamente legate ai problemi di disuguaglianze. Ancora una volta la giustizia sociale; disuguaglianze economiche, a problemi di conflitti armati, a problemi di tipo ambientale... la siccità, la scarsità di risorse; anche queste strettamente legate alle disuguaglianze, alla povertà. Quindi tutte queste questioni si tengono e dal punto di vista educativo, a mio avviso, non possono essere viste separatamente. Per cui anche la dimensione interculturale eee, va letta all'interno di un quadro

che ricomprende i temi delle diseguaglianze, il tema dei diritti umani, il tema delle questioni di genere...i temi anche di tipo, di sostenibilità ambientale. Perché anche i temi di sostenibilità ambientale rientrano in questo quadro. [...]il mio passaggio da educazione interculturale a educazione globale, che se vogliamo è l'educazione tout court, che in effetti va esattamente in questa direzione. Cioè è ricostruire i fondamenti stessi di un certo tipo di educazione, di un'idea di pedagogia. Mi verrebbe da dire una parola un po' forte, una pedagogia militante, una pedagogia impegnata, militante, impegnata per il cambiamento sociale. Quando uno parla di questo, c'è dentro tutto. [...] Poi può essere utile, però, ecco non perdere l'importanza di, di, di sottolineare le specificità e l'attualità di alcuni temi. Questo è importante non perderlo, anche in termini di denuncia e di impegno. Per evitare anche un po' lo svaporamento generale. Di dire, bene attenzione queste sono delle priorità, dei temi, delle sfide sul tavolo che vanno affrontate. Allora in questo senso l'interculturale, non tanto come approccio pedagogico separato, diviso e autonomo, ma quanto porre l'accento sulla questione della diversità culturale, con tutto quello che può voler dire diversità culturale, insomma il problema della diversità della scuola, il problema delle disuguaglianze in particolare degli alunni di origine migrante (int. 5).

La dimensione dell'educazione interculturale abbandona, quindi, il terreno della specificità culturale e linguistica e viene inserita in una riflessione più ampia, acquisendo senso all'interno degli sviluppi dell'educazione per la giustizia sociale, che è attenta ai problemi legati alle disuguaglianze e al rispetto dei diritti umani, di cui le migrazioni di oggi sono il riflesso. La stessa riflessione accomuna altre due voci:

più che educazione interculturale, per me è proprio un fenomeno di giustizia sociale e di classe dirigente, e di formazione e di abitudine a questo (int. 7).

La pedagogia se non è interculturale non è una buona pedagogia. E il punto mio è che la pedagogia interculturale dovrebbe occuparsi di tutte le diversità; anche lì non siamo tutti d'accordo, anche perché ci sono problemi di spazi, di orticelli.. [...] a me sta stretto anche questo aggettivo "interculturale". Non solo lo toglierei per il fatto, perché non è solo culturale, sono tante altre cose...non tiene conto di tante altre cose, non tiene conto dello status, non tiene conto...(int. 4).

Mah io ritengo che la scuola sia un'istituzione complessa in cui non è possibile separare o distinguere i vari piani dell'educazione se non da un punto di vista puramente teorico. Aldilà di ogni retorica educare equivale a voler valorizzare il portato culturale di ogni studente e quindi, in ultima analisi, significa fare intercultura nel senso più al piano del termine. Valorizzare cioè il capitale culturale e sociale di tutti gli alunni per riportarlo a sintesi,

attraverso le discipline e un sapere pertinente. Ho sempre pensato che l'educazione interculturale possa rappresentare un valore insostituibile per modificare il paradigma educativo. Un cammino non facile: traghettare dall'idea della trasmissione di un sapere enciclopedico uguale per tutti attraverso lezioni frontali ad una nuova didattica partecipata, laboratoriale attraverso contenuti essenziali e attività laboratoriali per raggiungere il traguardo della competenza per tutti... La presenza di nuovi alunni stranieri, secondo me, ha rappresentato per la scuola un'opportunità straordinaria. La convivenza con alunni provenienti da altre culture, lingue e religioni e ha letteralmente terremotato la scuola italiana negli ultimi 15 - 20 anni mettendola di fronte alla diversità, una diversità manifesta, palese, come quella del colore della pelle, della lingua, della religione ed ha costretto il corpo insegnante a rivedere il proprio stile educativo didattico. Da una scuola rigida, in cui tutti venivano ritenuti ipocritamente uguali e in cui il sapere era unico e dominante, siamo passati, con un grande sforzo culturale, a una scuola flessibile in cui tutti sono diversi, in cui i saperi non vengono impartiti, ma co-costruiti all'interno di un'idea di competenza che dovrebbe essere capace di valorizzare il portato di ognuno. (int. 10).

Quello che sembra emergere è la ricerca di uno spazio di senso nuovo per l'educazione interculturale o semplicemente la riaffermazione degli elementi che da sempre connotano il fare educazione, al di là dei campi specifici all'interno dei quali vi sono attenzioni diverse. Queste voci presentano sfumature molteplici dell'idea di educazione interculturale, richiamando forse a quella confusione di senso sulla quale questo lavoro vuole indagare, e che forse rischia di produrre contorni ancora più vaghi di quelli già esistenti intorno ad un'idea e ad un significato plurale di educazione, che in parte si riflette anche nelle pratiche:

Io non vedo una direzione unica, molto chiara... ecco purtroppo le persone fanno molto la differenza... purtroppo e per fortuna in alcuni casi... però purtroppo in altri... perché un cambio di un dirigente, un cambio di un docente che ha trainato, che si è impegnato, che è stato un po' il referente, no?! Ti cambia tanto (int. 9)...

Per quanto riguarda una unitarietà di modello... nonostante i documenti, la via italiana... c'è sul piano teorico, ci potrebbe essere sul piano teorico, ancora una volta, ma non c'è nei fatti... (int. 10).

4.3.4. La formazione interculturale: assenza presente, necessità condivisa

Una questione centrale all'interno del presente lavoro, affrontata attraverso lo strumento dei questionari, riguarda la formazione, come strumento indispensabile e centrale nel veicolare una cultura scolastica, significati ed anche e

soprattutto pratiche, in un'ottica di condivisione e di crescita professionale e personale. Tale aspetto è stato affrontato anche all'interno delle interviste, proprio per comprendere meglio e approfondire la natura, i contenuti, lo stato attuale dei percorsi di formazione degli insegnanti e dei dirigenti sul tema interculturale. Alcune delle voci raccolte hanno da sempre rappresentato un punto di riferimento in relazione alla formazione interculturale, anche e soprattutto nei contesti di pluralità culturale e linguistica; per tale ragione dar spazio alle loro parole fornisce chiavi di lettura utili all'intera trattazione, attraverso una riflessione storica di come si è sviluppata la formazione interculturale, gli effetti, le analisi ed infine le proposte. Guardare al passato può, infatti, fornire istruzioni per leggere il presente e progettare il futuro, consapevoli della mutevolezza dei contesti e dei bisogni:

Perché cioè diciamo la scuola italiana ha attraversato in venti anni, mettiamo venti anni, qualche anno in più, ma insomma più di venti anni, un cambiamento enorme... di pelle proprio, cioè il 10% degli alunni stranieri, di origine straniera, è un cambiamento enorme. Allora mentre su altri temi di grosso cambiamento della scuola, i programmi cambiati, l'inglese nella primaria, non so... i BES, c'è stato una formazione a tappeto... su questo tema non c'è stata una formazione capillare, diffusa e intenzionale e quindi gli insegnanti si sono arrangiati, autoformati, chi l'ha voluto fare l'ha fatto, chi non l'ha voluto fare non l'ha fatto. E ovviamente questo poi lascia questa situazione asistemica, anche poi nell'agire (int. 2).

Quella che emerge sembra essere una formazione interculturale che storicamente è stata promossa a singhiozzi, con le poche risorse a disposizione e cercando di intercettare anche altri bisogni, questioni e punti di innovazione, in una scuola che è cambiata tanto e continua a cambiare velocemente. In questo spazio un elemento interessante è rappresentato dai dirigenti, ruolo sul quale diversi intervistati riflettono, soprattutto rispetto alla loro formazione specifica e alla capacità di essere guida e modello per la scuola nella quale lavorano:

Si è sempre parlato fino a quel punto, parlo di 12 anni fa... nel 2006, quando stavamo scrivendo la via italiana per la scuola interculturale... di insegnanti, no?! Integrazione, insegnanti, la preparazione degli insegnanti... //o meglio da quell'anno proprio una delle dieci azioni della via italiana, quello della formazione del dirigente scolastico, lì c'è un paragrafo dedicato alla formazione del dirigente scolastico, qui viene interpellato in prima persona, con le indicazioni di quali sono nei contesti multiculturali le competenze del dirigente, e sono del dirigente e non dell'insegnante, e poi lì c'è la formazione dell'insegnante e del personale amministrativo. Da quel momento abbiamo iniziato quasi con un appuntamento annuale dei seminari nazionali di formazione dei dirigenti, dei dirigenti, delle scuole a più alta

presenza di alunni stranieri; questa è una linea importantissima con una scelta ben precisa che parte dai contesti con maggiore complessità. Certo che andrebbe fatta a tutti, infatti scriviamo nei documenti che, come abbiamo sempre scritto da 25 anni, che l'intercultura coinvolge tutti... si ma ti saluto, poi... alla fine quando ci sono poche risorse (sorride)... [...] e noi abbiamo puntato su questo, con scarsità di risorse e questa è una linea importantissima, questa... però insufficiente questa degli appuntamenti annuali... ci voleva ben altro, ci voleva anche di raccogliere gli esiti di questi seminari, di diffondere gli esiti positivi, anche a chi non poteva partecipare (int. 1).

Tanto dipende dai presidi comunque. Perché anche da queste persone che riescono a fare, magari a cominciare a ragionare prendendo in considerazione gli aspetti che prima ignoravano, cambia la dirigenza e si torna a peggiorare... (int. 79).

La scommessa di formare tutti, ma in particolare di valorizzare il lavoro dei dirigenti, è una necessità colta e promossa all'interno delle normative ministeriali (Miur, 2015), ma può divenire rischiosamente inconcludente laddove manchi di motivazione interna ai professionisti che si formano:

io ho visto che quando c'è solo una costrizione esterna si rischia di fare una formazione da facciata, diciamo così... io non le nascondo che per me è stata una grande delusione... mi sono trovato a fare formazione di dirigenti, e quando ci sono dirigenti, hanno tanti anni di esperienza e dovrebbero essere più educatori degli educatori, perché sono... e io mi sono trovato davanti a dirigenti, ed erano gruppi di 8 dirigenti non 800, che aprivano il giornale davanti a me (int. 4).

La formazione interculturale, anche lì dove è stata promossa, non ha rappresentato un valido strumento per la creazione e la condivisione di una cultura della scuola vicina all'idea di educazione interculturale. È possibile fare alcune ipotesi a riguardo: una di quelle che emerge attraverso le interviste fa riferimento ad una mancanza di condivisione generazionale rispetto ad una questione che forse in passato è stata maggiormente dibattuta e approfondita. Oggi l'educazione interculturale, come approccio e modello scolastico, sembra appartenere unicamente agli insegnanti e alle scuole con un'alta percentuale di studenti con background migratorio:

ci sono stati anni di convegni, libri, studi e ricerche... quindi hanno lasciato sicuramente uno zoccolo di pensiero, di pratiche, di indicazioni, quindi questo è vero. Emm.. quello che io però noto, è che questo non si è trasferito sulla competenza degli insegnanti (tossisce) Cioè anche io, facevo formazione negli insegnanti anni fa e quindi già da tempo, e davo per scontato, do per scontato, se faccio formazione oggi, che alcune consapevolezza e riferimenti siano

comuni... invece questo non è. [...] Anche negli insegnanti giovani, che entrano ora, che magari sono molto curiosi, perché quando gli parli, gli racconti, ti ascoltano con curiosità, ma che non hanno questi riferimenti, quindi mi resta una domanda, ecco. Mi resta questa (ride) [...] mi resta questa domanda, quindi anche io dico, ma è possibile che dobbiamo tornare a parlare di eeeee integrazione, di dispositivi, di italiano lingua2 così come abbiamo fatto tempo fa... dei riferimenti della pedagogia interculturale... e però.... (int. 2).

F: Quindi dipende molto... sicuramente, quello che ho notato è che le scuole che non hanno, che hanno una bassa percentuale o non ce l'hanno proprio... magari incontrano lo straniero per la prima volta, penso ai quartieri bene, Vomero, Chiaia... cadono proprio dal pero. Non sono magari neanche chiusi di base... ma ti dicono "oddio, cosa si fa..." E lo dicono "ma noi il problema non ce lo siamo mai posto, perché non abbiamo una presenza..."; e quindi il problema non se lo sono mai posto.

F: Magari il fatto che viviamo in una società multietnica gli è sfuggito, e plurilingue, questo particolare gli è sfuggito (sarcastica) (int. 9).

Le testimonianze raccolte sembrano tratteggiare un quadro di una formazione presente a tratti, lì dove vi è la necessità, l'urgenza, l'evidenza della diversità; come se la consapevolezza di una società che è mutata fosse lontana dal fare scuola, interrompendo quel nesso fondamentale tra scuola e società che rappresenta la forza del processo educativo e formativo.

anche un insegnante che non sa nulla, che arriva così sguarnito... capita ad esempio a Milano che arrivino insegnanti nominati magari da altre regioni, da regioni del Sud dove la presenza degli stranieri è minima e si trovano catapultati in una classe dove i bambini stranieri sono l'80% (ride). Ecco quindi sono totalmente, come dire, smarriti, disorientati... allora il tema integrazione, cioè devi insegnargli l'italiano etc etc. diventa primario e viene colto nella sua importanza anche dall'insegnante che non ha mai avuto né una formazione né... quindi diciamo che se facciamo una formazione, se diamo un materiale, se indichiamo buone pratiche su questi aspetti accoglienza e integrazione, vengono colti come necessari, anche da chi non ha una base (int. 2).

F: Il personale della segreteria che non ha nessuna competenza in merito... molto spesso invitiamo ai presidi di coinvolgere alla formazione anche il personale ATA, il personale della segreteria...

F: Perché alla fine decidono loro....

R: Ecco rispetto alla formazione che mi avete detto che ogni tanto fate...

F: Qualche volta cerchiamo di... a parte che secondo me la formazione, come diceva Alina, è quotidiana: cioè ogni volta che le scuole ci chiedono cer-

chiamo di sensibilizzare. Forse questa è più incisiva, è più utile perché ti confronti su un caso specifico, quindi magari attivi qualcosa nella loro mentalità. La formazione, un po' più così organizzata tra virgolette ora sia pure laboratoriale, anche chiamando esterni, l'ho vissuta un po' sempre con pesantezza dalle scuole, diciamo non è proprio ben vista, non c'è sempre una grossa partecipazione, spesso c'è sempre una partecipazione degli stessi (int. 9).

Molto davvero è affidato alla disponibilità della singola insegnante, che magari da sola ha fatto il corso di formazione, o che magari da sola ha una sensibilità particolare... gli insegnanti hanno poca formazione; ultimamente le cose stanno un po' cambiando però dicevo è lento... (int. 7).

Una formazione che rischia di essere appannaggio di pochi, interessati e motivati perché a contatto con studenti stranieri. Questo aspetto rappresenta forse una delle principali motivazioni che rende l'intercultura in Italia un affare ancora poco compreso e vissuto nelle scuole, con insegnanti che spesso si trovano ad affrontare l'incontro con la diversità, qualunque essa sia, attraverso stati d'animo di angoscia, emergenza e disorientamento, pur vivendo all'interno di un sistema istituzionale, scolastico, universitario e del terzo settore che da anni lavora sui temi interculturali e della multiculturalità. Come emerge da una delle voci di un intervistato:

Se noi pensiamo in termini di legislazione scolastica in Italia, quanto meno, per quanto riguarda l'educazione interculturale, noi abbiamo tutto quello che è necessario. Abbiamo una legislazione estremamente avanzata da più di dieci anni. [...]. Quindi c'è effettivamente tutto quello che ci deve essere; eppure sappiamo, vediamo che questa applicazione non esiste; non esiste in maniera sistematica, ecco. Eeee, allora su questo... io credo che, ci sono varie ragioni, magari poi ne parleremo del perché c'è questo gap tra una legislazione e la sua pratica; però la formazione insegnanti in questo gioca un ruolo importantissimo. È questo secondo me è ciò che soprattutto è mancato nel tentativo, cioè nell'applicazione di questi principi, per produrre effettivamente un cambiamento. Un po' per disattenzione e un po', nessuno me lo toglie dalla testa, anche per volontà politica. Cioè di disarticolare in effetti una riforma educativa, che rimane in termini di dichiarazione di principio ma non è dotata degli strumenti per proporre effettivamente un reale cambiamento. La formazione degli insegnanti avrebbe dovuto giocare un ruolo chiave; eeee proprio come eeee, non soltanto per offrire a, per rendere gli insegnanti competenti e capaci di costruire saperi e competenze nei loro studenti, non è soltanto questo, ma proprio come formazione insegnanti come un dispositivo che consente di rendere effettivo un cambiamento scolastico, un cambiamento istituzionale, un cambiamento politico. Politico, non voglio dire in termini strettamente, in senso chiuso, ma in senso ampio, politico; perché ogni espe-

rienza educativa è un'esperienza politica, che incide sul sociale, incide sui livelli di responsabilità collettiva; quindi ha questa funzione (int. 5).

La formazione rappresenta un passaggio chiave per la realizzazione di una proposta educativa e della condivisione di un certo tipo di scuola; questo è valido anche e soprattutto quando la scuola cambia pelle e si colora di nuove esigenze, ma anche ricchezze da saper vedere e implementare. Oggi la formazione non può non essere interculturale (Fiorucci, 2011, pp. 13-51), ma che cosa si intende per una formazione adeguatamente interculturale? Le posizioni espresse nelle interviste sono differenti in parte, ma per alcuni versi presuppongono elementi comuni:

E quindi io cercherei proprio, innanzitutto investire appunto su una formazione giusta degli insegnanti, ma una formazione profonda. Io non voglio valutare questi corsi, non li conosco questi Master, so che molti colleghi li fanno. Il rischio però è quello dell'americanizzazione: ti fai tot punti, ti do tutti i crediti e adesso sei esperto interculturale; invece io vedo i concetti interculturali come una crescita, una crescita personale, di sensibilità, del rispetto dell'altro; appunto di valori... e quindi investirei prima di tutto nella formazione degli insegnanti, facendoli riappropriare del ruolo educativo, o almeno della consapevolezza del ruolo educativo che hanno, e poi in questi che io chiamerei competenze o principi di base, che non sono tantissimi alla fine, no?! Io li ho sintetizzati un po', come una definizione, cioè partire appunto, dire tu impari a conoscere l'altro. Quindi se non sai ti informi, se non puoi informarti chiedi. Questa è una forma maentis; non dare per scontato... poi rispetto, cioè rispetti l'altro così com'è. Non dici io so meglio di te (int. 4).

Vedo con preoccupazione la, la formazione insegnanti anche in termini interculturali, quando diventa un formalizzazione ulteriore di un curriculum, la definizione di liste di competenze interculturali, su cui costruire percorsi di formazione, non che siano sbagliate in sé le competenze interculturali; però ridurre i corsi di formazione insegnanti, o la riforma educativa alla definizione di un approccio competence based, lo trovo estremamente riduttivo, perché viene meno quell'altra dimensione che purtroppo, purtroppo o per fortuna è la dimensione, rimane la dimensione fondamentale per la formazione sui temi interculturali, ma anche dell'educazione alla cittadinanza globale, che è l'ingaggio etico-politico. Non c'è niente da fare... che non dimentichi, attenzione, la parte poi di scuola, di conoscenze, di competenze, di abilità che è fondamentale perché quello è il proprio della scuola, però all'interno di questa cornice. Se si perde questo è priva di senso la formazione e diventa assolutamente inefficace e rimane, soprattutto su questi temi, chiacchiera vuota. Perché anche quell'attesa di ricette, su questi temi non si riesce neanche a dare... cioè non si riescono neanche a dare ricette efficaci che poi

uno può usare proficuamente a scuola; purtroppo non c'è neanche quello; rimane vuoto, solo una chiacchiera solidaristica, generica (int. 5).

Dai commenti degli intervistati emerge la necessità di recuperare una formazione *profonda*, che prescindendo dal fornire ricette agli insegnanti, ma recuperi una direzione all'interno della quale promuovere le competenze, sulle quali è sempre importante lavorare, senza dimenticare o accantonare l'orizzonte di senso all'interno del quale tali competenze si possono sviluppare. È interessante il richiamo, da un lato alla dimensione etico-politica e al ruolo di trasformazione che agli insegnanti è chiesto di incarnare, nella prospettiva della pedagogia critica (Giroux, 1988, pp. 121-128) e della pedagogia della liberazione di Paulo Freire (Freire, 2014, pp. 80-114; Catarci, 2016, pp. 71-105), e dall'altro alla questione del recupero di alcuni principi, alcune competenze che appartengono ad un'idea di scuola più ampia, che prescinde dai temi prettamente interculturali.

Tra le diverse riflessioni e proposte emerge un aspetto in particolare, condiviso da più voci, relativo ad una prospettiva formativa differente ed incentrata prevalentemente sulla particolarità dei contesti, sulle storie specifiche e le situazioni.

A scuola io me ne rendo conto, parlando anche con gli insegnanti etc., che allora io lavoro più sulle competenze. Sulle competenze interculturali, che sono poi alla fine competenze di cittadinanza; lavoro sia con gli insegnanti, sia con gli operatori, come le dicevo prima, del privato sociale, che hanno comunque, che devono interfacciarsi con un'utenza eterogenea. Questa eterogeneità è data anche dalla presenza di persone con background migratorio, con riferimenti culturali, linguistici ovviamente diversi. E allora faccio un lavoro di questo tipo... cioè non mi interessa più la sensibilizzazione, il laboratorio suuu gli altri... lavoro a partire ad esempio dalle loro storie. A partire, le storie che trovo in classe... cioè in classe o nell'aula formativa. Storie che evidenziano, come dire, delle criticità nelle relazioni. Per esempio, a scuola le relazioni delle famiglie, i genitori, o le relazioni con altri adulti o con gli stessi ragazzi. Parto da queste storie, quelle che vengono chiamate, una metodologia che la stessa Graziella Favaro ha utilizzato in passato, che sono i cosiddetti incidenti critici, i cosiddetti incidenti interculturali. Mi faccio raccontare e su queste faccio un lavoro di, di svelamento, se ci sono delle competenze interculturali. Competenze interculturali intendo verificare se l'operatore o meno, non in un'ottica valutativa ma in un'ottica di apprendimento di gruppo; se in quella situazione, in quella microstoria di incidente interculturale, di conflitto, di equivoco... non necessariamente con persone di origine straniera, perché questi equivoci grandi e piccoli a volte possono portare anche ad un conflitto serio, avvengono anche in casa, tra padre e figlio, tra madre e figlio. Avvengono tra i vicini di casa, avvengono quotidianamente vorrei dire. Eeee l'invito è quello di rifletterci sopra, di lavorarci e

di svelare, far venire fuori quelle che sono le competenze messe in atto per risolvere, per cercare di risolvere quella situazione che non sono state messe in atto: e da lì quindi l'attenzione, il pregiudizio, l'ascolto...tutte quelle competenze, quelle paroline che usavano per definire meglio i contenuti dell'intercultura. In questo modo, attraverso questa metodologia, diventano momenti di formazione singola e collettiva in gruppo (int. 6).

Andrebbero fatti secondo me degli incontri tematici su casi, all'interno delle scuole, nelle classi...io sono per esempio per seguire un caso insieme per un certo periodo di tempo; il problema è che poi purtroppo noi siamo schiavizzati dai finanziamenti, da quello che il progetto prevede, per cui non sempre...questo è un mio pallino: io vorrei seguire dei casi insieme agli insegnanti, ma non quando loro ci chiamano e un altro paio di volte, cioè sarebbe bello seguirlo più volte nel corso dell'anno (int. 9).

Allora io per sistematizzare vedo solo due possibilità. La formazione degli insegnanti futuri; quindi Università, la responsabilità è dell'Università...tre anzi sono; la formazione degli insegnanti personale in servizio, che però non può che essere volontaria. Cioè io non me la vedo questa...e deve essere però fatta in un certo modo: che valorizza quello che tu già sai, gli scambi di pratiche etc. e la terza cosa che vedo per esempio, una cosa piccola ma che potrebbe essere capillare, ogni scuola al primo, al secondo collegio dei docenti, mette come ordine del giorno eeeee, come dire, leggiamo tutti insieme il vademecum "diversi da chi", faccio l'esempio, dove lo leggiamo, ci sono i dieci punti, l'italiano, lo studio, l'intercultura per tutti, il plurilinguismo...e riflettiamo su questo e pensiamo alla nostra scuola. Perché riflettere sulla propria scuola, che è una cosa che non si fa mai, invece serve moltissimo. Come è cambiata in questi anni, come può cambiare nei prossimi...cosa sta succedendo, quali sono le nostre criticità, su che cosa puntiamo quest'anno. Allora magari quest'anno puntiamo nel discorso interculturale, sulle relazioni in classe; l'anno prossimo puntiamo sulla valorizzazione delle lingue di tutti che stanno nella scuola. Cioè facciamo delle cose capillari, a piccoli passi, sistematicità, un po' più sistematiche. Quindi forse possiamo puntare su questo (int. 2).

Sulla formazione in servizio...allora innanzitutto bisogna arrendersi di fronte al fatto che non si può operare su tutti. che le richieste di pensare agli insegnanti come agenti di cambiamento è che non si può pretendere o aspettarsi che tutti gli insegnanti abbiano disponibilità e voglia di mettersi in gioco in questo modo; per cui questo dobbiamo rinunciare a priori; e quindi bisogna lavorare con delle elite, inevitabilmente. Eeee questo è un primo passo; allargare il più possibile la platea, ma bisogna lavorare con delle elite. E poi con queste elite la formazione deve essere sostanzialmente e profondamente una formazione esperenziale, una formazione fondamentalmente esperen-

ziale; molto fisico-corporea; perché il rischio di queste, proprio per contrastare il rischio di volare alto, solo su vaghi principi molto, molto teorici... quindi deve essere molto corporea, molto fisica, molto esperienziale. La costruzione anche di un impegno politico-etico, passa attraverso esperienze, non attraverso una, soltanto un dibattito ideologico. [...] Con l'idea di fargli fare un'esperienza, metterli in una situazione che li costringa attraverso dei vissuti, e non attraverso una lettura, non attraverso delle enunciazioni, attraverso delle argomentazioni, ma attraverso dei vissuti, che costringa a rivedere, a mettere in dubbio, a mettere in discussione alcuni pensieri. A stimolare un pensiero critico, ecco. Questo è uno degli esempi possibili, però... Lavorare molto sul piano esperienziale, vissuto, corporeo, fisico... (int. 5).

Quello proposto è un dialogo serrato tra una formazione esperienziale, situata all'interno delle dinamiche specifiche e reali, e la capacità di tradurre tali esperienze in competenze e riflessività di ampio respiro, in grado di cogliere e promuovere un orizzonte di senso che trascenda la specificità interculturale e sviluppi un ethos condiviso. Una dialettica che quando interrotta produce enormi distanze tra i presupposti teorici e le azioni pratiche, uno scollamento che sviluppa disorientamento, e che faticosamente riesce a dare spazio e tempo alla condivisione di buone pratiche già esistenti, che faticano a divenire patrimonio comune di riflessione e azione. Se da una parte, infatti, emerge il bisogno di agire con consapevolezza e con gli strumenti adeguati:

La formazione è importante per quello capisce, una formazione di alto livello e adeguata. Se invece non mi sa dare delle indicazioni che io posso tradurre nella prassi quotidiana e nell'insegnamento non mi... cioè alcuni pedagogisti dicono: "gli insegnanti vogliono la ricetta" "no-no no, gli insegnanti vogliono sapere un pò meglio come si cucina, in rapporto anche alla persona a cui vado a indirizzarmi". [...] Quindi tu mio caro accademico, che mi instradi sulla via di questa professione mi devi da queste chiavi di conoscenza, queste chiavi per interpretare la realtà. Quindi io devo da una parte potenziare la mia competenza psico-pedagogica, per il profilo psicologico del bambino... cioè è facile dire c ho quattro stranieri, due disabili, ma poi come spiego storia a questi qui.. Quindi anche sull'intercultura noi non andiamo avanti se parliamo di massimi sistemi, ma se non abbiamo questa nostra percezione, sottile diciamo dell'essere umano e se non abbiamo tutta una valigia di strumenti se poi non sappiamo intervenire, diventa un pò vano, son chiacchiere... (int. 3).

Dall'altra, è fondamentale procedere attraverso gli spazi e tempi adeguati, che permettano effettivamente di sviluppare un pensiero riflessivo, o meglio, un agire pensoso (Mortari, 2003).

Gli insegnanti come tanti altri operatori corrono, corrono, corrono... operatori anche del privato sociale... corriamo continuamente... ma c'è poca riflessività e

quindi poca sistematizzazione. Perché la riflessività è lo strumento, è l'approccio fondamentale per dare sistematizzazione a delle esperienze. E quindi anche noi stessi che lavoriamo, dico noi stessi perché lavoro nel privato sociale, lo vedo con i miei colleghi... si fanno tante esperienze, alcune per la verità è bene dimenticarle (ride)... no, diciamo, però molte diciamo, molte altre invece non c'è diciamo una formazione alla, alla riflessività, al dare, alla documentazione e al dare sistematizzazione alle esperienze. E quindi è come un riniziare da capo. In realtà non è così, perché non è che ricominciamo ogni volta da capo, perché qualcosa comunque lo sedimentiamo. Ma sedimentiamo soltanto una piccola percentuale... poco rispetto al tanto che invece, gli strumenti più riflessivi consentirebbero. E anche le acquisizioni che potremmo avere in misura maggiore... quindi ecco questo mi sento di dire, in conclusione (int. 6).

4.3.5 Brevi considerazioni conclusive

Le interviste pur non rappresentando lo spazio centrale delle analisi empiriche del presente studio, costituiscono un tassello fondamentale per approfondire e dare senso al lavoro, cogliendo sfumature interessanti e elementi peculiari attraverso alcune delle voci più esperte sulla dimensione interculturale in Italia. Quanto emerge dalle diverse questioni trattate e dagli aspetti che hanno maggiormente trovato spazio nella riflessione degli intervistati, consegna al lettore un quadro eterogeneo. L'educazione interculturale ha compiuto molta strada, ma ha ancora tanto da raccontare e costruire, forse all'interno di spazi di riflessione differenti che in qualche modo potrebbero riuscire ad allentare il nesso ancora forte tra l'idea di intercultura e l'idea di un'educazione specifica per stranieri o relativa in particolare alla diversità culturale e linguistica. A ciò è possibile aggiungere un'ulteriore considerazione, che coinvolge due elementi tra loro connessi e valutabili ancora oggi come forti criticità: una distanza tra normative, linee guida e realtà scolastica (Vaccarelli, 2011; Tarozzi, 2015) e una formazione sentita come indispensabile, ma ancora fortemente inadeguata, lontana dalle specificità della quotidianità scolastica o ancora troppo sporadica e confusa con i temi prettamente inerenti ai percorsi di integrazione di studenti stranieri o con background migratorio.

L'educazione interculturale attraverso le voci degli intervistati sembra essere ancora una proposta educativa fortemente ricca di stimoli e in grado di disegnare un orizzonte ampio e di lungo periodo all'interno di un sistema scolastico con prospettive sempre più ristrette e costrette.

4.4 I Focus group

L'analisi del materiale raccolto attraverso il focus group ha bisogno di attenzioni e strategie specifiche che si discostano in parte da quelle utilizzate per l'intervista, poiché il focus group si costruisce all'interno di un setting specifico,

che si sostanzia con la formazione di un gruppo. All'interno di tale gruppo, che può dirsi tale seguendo una serie di indicatori di cui adesso non approfondiremo la natura, e per i quali si rimanda ad alcuni autori (Albanesi, 2004; Cardano, 2003), emergono opinioni e significati che si co-costruiscono anche attraverso le relazioni in atto tra i partecipanti al focus group. «Nei focus group i soggetti sono intervistati ma all'interno di un agire di gruppo che facilita l'espressione di opinioni, soprattutto se sono multidimensionali, contraddittorie e instabili. Inoltre si instaura un processo di negoziazione con il ricercatore che conduce a una visione condivisa e accreditata del problema da esaminare, in un rapporto di parità tra attori consapevoli» (Cataldi, 2009, p. 16). Possono essere condotte differenti analisi del materiale registrato e trascritto, che pongono attenzione al contenuto emerso e ai temi maggiormente trattati, come anche alle relazioni che si sono create all'interno del gruppo, gli scambi, il tipo di comunicazione, i toni e il clima sociale. La scelta da compiere del ricercatore è sempre legata agli obiettivi di ricerca che lo hanno indirizzato alla costruzione e alla realizzazione dei focus group, e al tipo di dati che si vuole ricostruire.

Nel caso specifico del presente lavoro si è proceduto alla trascrizione integrale dei focus group realizzati e all'analisi dei contenuti, cercando di cogliere sia i temi ricorrenti e condivisi dai diversi gruppi focus, sia le specificità del singolo gruppo rispetto agli altri, volgendo l'attenzione anche alle particolari opinioni espresse dai diversi interlocutori, in base al loro ruolo e le informazioni di base raccolte. In ogni gruppo focus sono state infatti richieste alcune informazioni relative ai partecipanti: ruolo all'interno della scuola, ordine e grado di scuola in cui lavorano e da quanto tempo svolgono il lavoro di insegnamento. Di seguito verranno presentati i temi affrontati all'interno dei diversi focus, attraverso le voci dei partecipanti e le analisi condotte, alla ricerca delle diverse sfumature dei significati e opinioni che pian piano sono andati componendosi durante le discussioni. Anche per queste analisi, così come per le interviste, si è scelto di fare un ampio utilizzo di quanto emerso durante la partecipazione al focus group, proprio per restituire in modo più diretto e chiaro le opinioni emerse, cercando così di evitare sovra-interpretazioni di sorta, o di stravolgere in modo troppo arbitrario il senso della conversazione e dei contenuti espressi. Molto spesso, infatti, le intenzioni comunicative dell'interlocutore e il messaggio che è al suo interno hanno bisogno di tempo e spazio per venire alla luce, ma soprattutto si inseriscono sempre all'interno di una dimensione di scambio e confronto più ampio, non sempre facile da decifrare e chiarire. Oltre a ciò, saranno numerosi gli estratti evidenziati e proposti al lettore, proprio per dare conto e sottolineare la condivisione o meno, tra i diversi gruppi coinvolti, delle posizioni sui temi proposti, in un'ottica di comparazione delle diverse esperienze italiane.

4.4.1. Fare intercultura a scuola

Lo stimolo legato alle concezioni dell'educazione interculturale a scuola, aspetto affrontato anche all'interno del questionario, è stato trattato nei diversi

gruppi con modalità diverse, richiamando spesso esempi della quotidianità vissuta. Come sarà possibile verificare durante la lettura dei diversi estratti presi in esame, emergono questioni ricorrenti nei diversi gruppi, andando a ricostruire un comune significato attribuito alla pratica interculturale a scuola. Essa è infatti accostata da buona parte dei partecipanti alla capacità di essere aperti all'altro e alla diversità, intesa come valore ed arricchimento.

Quindi venendo all'intercultura non penso sia solo contenuti interculturali, ma anche mentalità. Non solo parlo di quello, ma che tutti propendano verso una mentalità accoglienza, curiosa...penso sia più che altro questo da far passare nei colleghi...quando i colleghi ti dicono facciamo intercultura... non è facciamo delle cose, ma viviamo insieme dei valori...se tu fai educazione fisica e abbiamo la stessa mission, va bene (G.1).

Quindi un passaggio fondamentale è l'accoglienza; quindi secondo me per l'intercultura...un altro punto è che ci devi credere alle cose che fai, ma non ci credi secondo me se sei chiuso, ma se sei aperto, se vuoi conoscere, se tratti anche ai tuoi colleghi...è anche questo (G.3).

rispetto a quello che chiedevi pensavo a questa cosa fare intercultura...secondo me la scuola italiana non fa intercultura. Ci sono piccoli esempi di buone pratiche interculturali, ma non c'è un'apertura del paese...c'è una sensibilità forse individuale...di qualche dirigente, di qualche insegnante che si applica (G.4).

è veramente essere aperti all'altro, quindi riconoscere le proprie debolezze, le proprie chiusure, le proprie mancanze, le proprie piccole e riconoscere invece le capacità degli altri, e quanto dagli altri si può imparare, ci siamo aperti anche agli scambi, ho fatto in modo che le esperienze da condividere fossero circolari anche per loro (G.4).

Perché l'educazione interculturale secondo me ha vari livelli. Educazione interculturale in classe è una cosa, con i colleghi un'altra, con le famiglie ancora è un'altra cosa. Quindi è una domanda complessa. Fare intercultura in classe è apertura all'altro. Anche all'italiano che ho vicino. Perché secondo me oggi fare intercultura a scuola significa farla con le famiglie, apertura al territorio perché i bambini stranieri non vanno alle feste dei compagni. È una cosa grave. Non si fa intercultura dentro la scuola si cerca vai fuori la distanza è enorme bisogna portare le persone nella scuola per conoscerci (G.1).

L'intercultura assume contorni differenti, con un sottofondo che abbraccia i temi dell'accoglienza e dell'apertura all'altro, che trascende lo straniero e riguarda chiunque.

Io non credo che sia educazione interculturale sia prendere il bambino cinese e fare la geografia del suo paese di origine secondo me educazione interculturale e invece fare qualcosa che sia valido per tutti e che abbia chiaramente una valenza (G.1).

per me vuol dire diciamo comprendere l'altro, chiunque esso sia, anche della mia stessa nazione, ma considerando la sua cultura, il suo, cercando di leggere nei suoi comportamenti le sue origini. E quindi, contestualizzare le azioni che compie. Questo è per me. In particolare con gli stranieri, diciamo quelli extraeuropei, mi servirà la parola intercultura a capire i loro gesti, le loro emozioni... e quindi il loro modo anche di interpretare ciò che dico, perché fino ad oggi non ne avevo contezza, consapevolezza (G.2).

Beh intercultura si fa con noi, tutti i giorni, con chiunque. Perché comunque significa accettare la diversità significa accettare qualcuno che è diverso da te, si fa anche con persone della stessa nazione. Quindi secondo me è un po' un concetto ampio, molto ampio e ci rientrano tante cose. Quindi secondo me è impossibile lavorare in una classe e non fare intercultura. Perché come fai? cioè lo fai comunque, magari non te ne rendi neanche conto ma lo fai (G. 4).

Intercultura valida per tutti: anche all'interno della scuola c'era questo pre concetto di intercultura per forza come inserimento di stranieri, e poi però mi sono resa conto che il background culturale anche dell'Italia ne è talmente vario da poter parlare di intercultura lì proprio... ho capito che si è aperto un mondo sull'intercultura. Chiaramente poi ha fatto un tirocinio i un CPIA dove c'erano molti extracomunitari; però ho capito che potevo fare lo stesso lavoro anche solo con gli italiani (G.5).

Solamente in alcuni gruppi focus è emersa un'idea del fare intercultura che richiama la questione dei contenuti didattici e della rivisitazione in chiave interculturale dei curricula.

quello che noi privilegiamo che cerchiamo di privilegiare adesso è proprio la scelta dei contenuti interculturali e quindi in questo senso rivedere curricula in senso interculturale, e lavorare soprattutto in quella direzione. Rivedere alcuni aspetti delle materie che insegniamo in chiave interculturale questa è un po' la direzione che stiamo prendendo. [...]una direzione comune che vede soprattutto nell'intercultura una questione di nuove modalità di insegnamento; e ci siamo un po' lasciati alle spalle la fase dell'emergenza, e cerchiamo invece di lavorare a fondo non solo sull'integrazione, ma lavorando vai sugli alunni nostri autoctoni perché non abbraccino una certa visione xenofoba, che ripeto sta dilagando e noi cerchiamo ovviamente di tamponare e di contenere e di rilanciare invece con l'intercultura con risultati alterni perché ovviamente non è semplice (G.1).

alcune insegnanti trattano temi di intercultura ma a macchia di leopardo cioè noi forte sentiamo la mancanza programmi che siano, diano un respiro un pò più interculturale (G.1)

va cambiato l'insegnamento va cambiata la disciplina proprio l'istituto delle discipline che cambia società [...] il problema oggi dell'intercultura e che dovrebbe essere la frontiera vera della pedagogia oggi; è che dobbiamo cambiare lo statuto epistemologico dei saperi che trasmettiamo, perché il bambino egiziano o siriano e gli facciamo a studiare Renzo e Lucia col vestito lombardo dell'800. Nemmeno per l'italiano valgono più...anche io sono appassionatissimo dei promessi sposi, ma devi capire cosa stai insegnando e a chi e quando. E quanta porzione del tuo sapere devi dedicare a quella cosa (G.5).

Un aspetto comune alla discussione di più gruppi riguarda l'idea di un'educazione interculturale che debba aiutare gli alunni a comprendere il valore di tutte le culture e riconoscere ed accogliere i punti di vista tra loro differenti. In alcuni gruppi l'accento è stato maggiormente posto sul piano delle differenze culturali, con il rischio di sfociare in deriva culturaliste o folkloristiche, in altri si è mantenuta una dimensione di universalità e di attenzione allo sviluppo di decentramento cognitivo, emotivo e relazionale (Santerini, 2004).

non sono tantissimi non abbiamo un'emergenza stranieri dalle nostre parti ma a me piacerebbe che ragazzino romeno sentisse l'orgoglio della propria cittadinanza, della propria nazione...o così un ragazzino cinese, perché comunque vengono e portano una ricchezza culturale che forse la minimizziamo un po. Io credo che dovremmo dare un pochino più di luce, un pochino più di importanza a quello che ciascuno porta e che neanche loro hanno coscienza. Perché ragazzi nati in Italia, logicamente il ragazzino si sente italiano e quasi quasi si dispiace quando gli dico "mi dici qualche parola nella tua lingua", anche perché vuole considerarsi italiano e secondo me è la scuola che deve fare scoprire e rivalutare la ricchezza di cui sono portatori. Vengono con una ricchezza culturale non indifferente (G.1).

Secondo me è importantissimo prestare attenzione alle diversità, a partire dalla diversità che abbiamo nel nostro palazzo e poi ovviamente nel nostro lavoro, le diversità che abbiamo nella classe. Ecco io lavoro tantissimo su questo. Ecco io sono proprio un'amante della diversità, a volte mi siedo davanti al duomo e mi metto a osservare le persone perché sono tutte diverse... e cerco di fare la stessa cosa con i miei alunni. Cioè nel senso vorrei che loro, cerco di fare intercultura in questo modo, cerco di fargli notare le differenze di religione che abbiamo in classe, le differenze del colore della pelle, le differenze che abbiamo tutti, le diversità che abbiamo in ognuno di noi, non solo nell'alunno straniero. Abbiamo diversi sogni, diverse passioni...ecco vorrei che loro partissero da questo (G.2).

Quindi è l'accettare il fatto che non necessariamente il mio pensiero possa essere quello che è lo stesso dell'altro. Che non vuol dire accettare il suo. Quindi essere forte nelle... proprio nelle metodologie didattiche, credo nella mia identità, accetto anche la tua, posso non dividerla, ma non posso non cercare un dialogo, un dialogo di convivenza. Io credo che su questo soprattutto dovrebbe lavorare la scuola. Sul porsi molto più in una posizione di ascolto (G.2).

E sono usciti un sacco di pregiudizi tra questi bimbi miei, e quindi penso che fare intercultura scuola significhi in qualunque realtà in cui ti trovi sia che sia multietnica o meno, fare comunque passare il messaggio che ci sono tante culture diverse, che tutte hanno lo stesso diritto di esistere, che tutte vedono anche cose... ogni popolo, ogni etnia, ogni cultura la vede dalla sua angolazione con il suo punto di vista e ha il suo modo di insegnare; e secondo me trasmettere questo valore ai bambini e cioè che qualunque cosa tu affronti c'è comunque un punto di vista, che è il punto di vista che ti viene perché sei nata in quella società, in quel posto, in quella famiglia, in quel periodo storico, è molto importante e non è affatto scontato che sia così quindi fare intercultura scuola significa veicolare questa idea (G.3).

fare intercultura è partire dai processi di accoglienza e dalla conoscenza, e sono strettamente legati perché non ci può essere intercultura se non ci confrontiamo e capiamo quanto siamo disposti a conoscere ed accogliere l'altro, e credo che sia uno dei temi fondamentali da sviluppare sempre, come diceva appunto Silvia in qualsiasi contesto e curricolo, a prescindere dalla presenza o meno bambini migranti (G.3).

la pedagogia interculturale parte dalla profonda accettazione dell'altro ma che tutti siamo altro, perché siamo tutte persone uniche e diverse senza appartenere a un'altra religione o a un'altra cultura; abbiamo tutti idee diverse quindi è proprio un abituare i bimbi come diceva Francesca a collaborare e a rinunciare a un pezzettino del tuo per accettare un pezzettino di un altro; e profondamente è questa la pedagogia interculturale... cioè abituarli già da piccoli a non pensare che il tuo pensiero e l'unico è possibile (G.3).

perché si parla di intercultura come se fosse solo inserire o interagire o includere una persona che viene da un altro paese ma qui si tratta di includere delle menti ragionare attorno a quello che è un obiettivo comune però visto da angolature diverse da punti diversi (G.3).

credo sia valido sia lavorare sul punto di vista, sia sulle cose che ci accomunano...né tergiversare su una, né sull'altra...quindi la mia strada è molto in salita (G.4).

All'interno delle discussioni nei gruppi alle volte si è andata costruendosi

questa attenzione alla diversità, che rimane soprattutto attenzione alla diversità culturale e linguistica, confermando quanto emerso anche dalle analisi dei questionari rispetto alla deriva folkloristica di un'idea di educazione interculturale focalizzata sulla valorizzazione e conoscenza delle diverse culture. Un aspetto sicuramente importante sul quale lavorare, con le dovute accortezze, poiché le relazioni nascono e si sviluppano prima di tutto tra persone, e non tra culture (Aime, 2013, pp. 87-90).

Un ultimo interessante aspetto emerso in alcuni dei gruppi in particolare riguarda l'idea del fare intercultura soprattutto con i colleghi e le famiglie, piuttosto che con gli studenti. L'intercultura, in questo senso, rappresenta per i partecipanti uno spazio di confronto dove potersi incontrare, condividere e conoscersi, in particolare coinvolgendo e sostenendo gli altri insegnanti e le famiglie.

sono d'accordo con te sul fatto che bisogna dare a tutti la possibilità di essere orgogliosi anche delle proprie origini, assolutamente... magari però coinvolgendo anche i genitori; allora facciamo una cosa con i genitori perché così è il genitore italiano che abita alla rustica e che c'ha Forza Nuova sotto casa, e la cristianità, il cattolicesimo e bidibì e badabà, il presepe e quant'altro, nello stesso tempo conosce il genitore marocchino di cui non sa nulla, che fa il medico a Tor Vergata e cose di questo genere, o il genitore yemenita, che sa fare il pane o altro e che chiaramente mi può fare avere invece un bel lavoro in classe magari, con tutti i ragazzi raccontando proprio la storia dello Yemen (G.1).

Per questo ho detto che l'intercultura è spazio del confronto. Agisco sull'insegnante che non è in grado di sostenere una cosa, la famiglia... questo è l'intercultura... creare confronto (G.1).

E secondo me fare educazione interculturale, come referente inclusione, significa prima di tutto supportare i colleghi. Perché il primo soggetto che deve interrogarsi su come educare le differenze, come educare alla tolleranza, sono i docenti. Quindi ci può essere la via della formazione, ma nella mia esperienza anche una via più pratica, in una sorta di peer to peer, consulenza, aiuto. Che certo non consente di uniformare le proposte su come fare intercultura, ma consente magari di rispondere a singoli bisogni, a singole domande di docenti, che possono essere generalizzate come buone pratiche o anche messe in discussione (G.2).

E alla luce del percorso fatto qui oggi per me fare intercultura, come funzione strumentale e come docente, significa innanzitutto sviluppare questa sensibilità interculturale. Come diceva la collega partendo proprio dal gruppo dei docenti, perché nel corso dell'anno mi sono confrontata, ho dovuto constatare questa scarsa volontà, proprio a vedere le differenze e quindi a trasformarsi in tanti docenti buoni, che trattano con l'occhio di riguardo

l'alunno straniero arrivato, ma senza offrire effettivamente strumenti diversi e strumenti, ma anche in più che in qualche modo consentano di colmare quelle lacune in termini di conoscenza, perché magari sono stati fatti percorsi diversi ecco (G.2).

L'educazione interculturale si inserisce quindi all'interno di un'idea di apertura e rispetto della diversità attraverso molte delle voci raccolte durante i gruppi focus. Alcuni partecipanti hanno fatto riferimento alla questione della rivisitazione dei saperi e diversi altri colleghi hanno pensato all'intercultura come spazio di confronto particolarmente efficace per la relazione con gli altri docenti e con le famiglie. Una competenza interculturale che è prima di tutto pensata come capacità di incontro, relazione, scambio e sensibilità. Solamente in poche occasioni i ragionamenti e le discussioni interne ai gruppi hanno coinvolto una dimensione sociale del fare intercultura, che rappresenta forse l'aspetto da recuperare per ridare forza ad un approccio che rischia di svilupparsi solo attraverso le buone intenzioni e la buona volontà di alcuni.

Ciascuno può molto, perché intercultura è assumere una posizione, una consapevolezza di una posizione che come interculturale è una posizione di fiducia nell'altro, anche nella difficoltà (G.1).

Io mi rendo conto che, io vedo l'intercultura come un'arma, uno strumento cognitivo e metacognitivo per raggiungere una tolleranza, la convivenza pacifica. E purtroppo vedo che stiamo facendo dei passi indietro, soprattutto nella scuola. Nella scuola c'è tanto buonismo, atteggiamento compassionevole, scriteriato e purtroppo dietro si nasconde una pigrizia immonda (G.2).

Io credo che il problema dell'intercultura vista come, concepita così, sia un problema sociale; non è solo un problema legato che si può semplicemente localizzare nella funzione scolastica. Ma è proprio un problema sociale, perché finché in televisione noi vedremo persone che dicono che gli immigrati non fanno che portare malattie, che gli immigrati non fanno che togliere il lavoro all'italiano, finché vedremo che c'è chi dice che vengono a fare la paccchia e a prendere il pocket money. E finché ci sarà ancora gente che dirà che questa gente deve starsene a casa sua, credo che il problema ci sarà sempre. Sarà sempre un problema, che la gente, noi, vedremo come l'estraneo, lo straniero...l'intruso. E il problema del razzismo ci sarà sempre, ma perché è quello che ci vogliono mettere in testa (G.4).

4.4.2 I bisogni formativi: tra ricerca azione e solitudine professionale

Un aspetto che più di altri ha coinvolto nella discussione i partecipanti ha riguardato gli stimoli relativi alla formazione interculturale degli insegnanti e i bisogni formativi percepiti, spesso sfociando in una discussione sulla più ge-

nerale situazione vissuta dai docenti nella scuola, in termini di motivazione e condivisione di intenti. Il tema della formazione, oltre ad essere al centro del presente volume e del lavoro di ricerca, rappresenta un elemento nodale anche per i partecipanti ai focus group, percepita come strumento per rendere organico e sistemico un lavoro che è troppo spesso affidato alla buona volontà di pochi. Rispetto a ciò, non sono state evidenziate grandi differenze tra i gruppi focus, quanto piuttosto racconti di esperienze con molteplici sfumature di senso e significato, accompagnate dal sottofondo di un comune sentimento di solitudine e incomprensione professionale.

All'interno delle discussioni nei gruppi, così come nelle analisi dei questionari, è emerso un chiaro bisogno di continuare a formarsi sui temi interculturali e non solo; sembra mancare tra i docenti un terreno comune sul quale potersi confrontare e condividere l'agire didattico e il pensiero pedagogico.

Le diversità più grandi non sono quelle del siriano con l'italiano... le diversità più grandi sono quelle tra operatori scolastici che hanno una storia, una formazione che non c'è... (G. 1)

Sicuramente è necessaria una formazione... gli insegnanti hanno bisogno di confrontarsi di riconoscersi e di parlare; vanno completamente nel panico... che piangono di fronte a casi di bambini perché non sono in grado di gestire una complessità e allora questo fa pensare... come faccio a fare intercultura se non si arriva alla professione preparate per fare intercultura? questo secondo me veramente è anche responsabilità dell'Università (G. 1).

Probabilmente abbiamo tutti esigenze diverse perché siamo in territori diversi ed effettivamente queste è la prima occasione di formazione, cioè tante persone che vengono da tanti posti della Lombardia, ma che abbiamo la stessa occasione di formazione... quindi probabilmente va a colmare alcune esigenze, bisogni che noi abbiamo. Forse è proprio data dalla diversa formazione di ognuno di noi... cioè ognuno ha la propria formazione, in un determinato territorio... chi viene dal sud, chi viene dal nord... io ad esempio ho la laurea in scienze della formazione primaria, probabilmente io l'ho presa a Palermo, altre mie colleghe che ho conosciuto qua a Milano, però abbiamo ricevuto delle formazioni affini, ma diverse. Quindi è pure bella secondo me che ognuno di noi abbia bisogni e necessità diverse, anche perché ci permette anche di compensarci tra di noi... (G.2).

Secondo me questa tensione verso contenuti comuni è molto positivo (in riferimento al Master); ma non solo contenuti ma anche come approccio. Cioè uno degli elementi di criticità di questo Master è stata la convivenza tra docenti e dirigenti o l'estraneità di figure terze... ecco il tentativo di far dialogare le diverse figure della scuola, compensare i diversi punti di vista... il dirigente che è tanto tempo che non entra in classe... piuttosto che il docente che non

ha idea delle questioni burocratiche, i vincoli, le normative, i rapporti col territorio... ecco integrare i punti di vista può essere un ulteriore elemento positivo di questo tipo di formazione. Di questo tipo di formazione che mette insieme contenuti, approcci, strumenti uniformi, ma anche integrazione dei punti di vista diversi della scuola, che a volte si percepiscono come ostili (G.2).

Emerge da un gruppo in particolare (Milano) la consapevolezza di una eterogeneità di formazione, provenienze ed esperienze, che può rappresentare un'effettiva ricchezza ed opportunità di crescita reciproca nella misura in cui si ha l'occasione di dividerle, confrontarsi e porsi in relazione. Tutto questo non è però spesso possibile o scontato, ed il pericolo è proprio di sviluppare delle chiusure tra le diverse singole esperienze, arroccandosi nelle proprie consapevolezze e competenze senza essere disposti a mettersi in discussione.

Gli aspetti che maggiormente hanno trovato spazio all'interno delle discussioni sulla formazione e i bisogni fanno riferimento alle riflessioni circa la presenza o meno di questa, e su quale potrebbero essere le direzioni più adeguate da prendere, in un'ottica di miglioramento.

Io dico una cosa, secondo me attualmente nella scuola ci sono troppi percorsi di formazione presenti. Io personalmente ho fatto il tirocinio formativo attivo e il corso di specializzazione per il sostegno che prevedevano entrambe una formazione a livello universitario affiancato da un tutor e una ricerca azione; e questa è una prassi che posso avere interiorizzato e può avermi dato una modalità di lavoro operativo, ma mi accorgo che spesso parlo con qualche collega che ha qualche anno più di me e non ha questo tipo di percorso... e secondo me il nodo fondamentale è riuscire a mettere assieme esperienze, confrontarle... però dare anche la possibilità di mettersi in gioco e metterle in campo, e valutarla insieme, riguardarla insieme; fare appunto un piano di ricerca azione e questo può essere un legame che va a uniformare le varie origini. Io parlo della scuola secondaria di secondo grado, ma se vado a pensare alla realtà da cui arrivo, che è quella dell'infanzia... Io ho lavorato nella scuola dell'infanzia senza la laurea; avevo il diploma del liceo pedagogico e ho avuto la fortuna di lavorare in un contesto che è quello delle scuole comunali che affianca molto, ma mi accorgo che quando si va in altri contesti questo affiancamento, questo lavoro non c'è. E quindi credo che il divario formativo che c'è tra chi ha una formazione universitaria e chi non lo ha sia abissale. Secondo me questa è la parte un pò che potrebbe unificare, cioè dare la possibilità di fare una formazione affiancata attraverso la ricerca azione e fare una meta riflessione sulle azioni; non solo vedere dei modelli e delle pratiche didattiche fatte da altri, ma avere la possibilità di svilupparle (G.3).

Quello che si può provare a fare sono le buone pratiche, che però non sono adatte a tutti. Ma tentare di creare una rete per condividere le varie espe-

rienze, per poi veramente ritrovarsi una volta all'anno e vedere i vari sviluppi. Perché sono diversissime. Quest'anno è intervenuta anche l'Università per adulti, realmente è un mondo che si sta costruendo. Qui è ben chiaro che i bisogni sono diversi. Non si può pensare a un percorso comune; possiamo trovare la risposta che nasce da un bisogno, e quindi ci troviamo una risposta locale, regionale, fin dove si può allargarlo per omogeneità di richieste. Ma l'idea è che è possibile uniformare l'Italia? No. Sì come conoscenza (G.2).

Negli ultimi 30 anni si sono susseguiti vari governi, ma il problema è che ogni Ministro dell'Istruzione ha fatto una riforma della scuola, che non è soltanto una riforma rispetto al curriculum o rispetto al 3+2. Qualsiasi cosa che si fa riguarda anche la formazione degli insegnanti e il reclutamento, e secondo me questo soprattutto negli ultimi vent'anni ha portato un grande errore, cioè la figura del docente come centrale solo al momento di formare e di reclutare dopodiché ti do le linee guida e poi sei a scuola. E poi il Ministero però non può essere così variabile sui percorsi di formazione, non può essere lasciato alla suggestione del governo di turno, perché poi il più delle volte ci si limita a questa dimensione della formazione iniziale... tutto quello che è la sua vita e la sua carriera, dal passaggio di ruolo in poi... una formazione continua, non solo intesa come "devo fare 40 ore"... le proprie pratiche devono essere veramente uno strumento, perché altrimenti decade anche l'importanza del percorso di formazione che facciamo fare (G.3).

Nel tempo sono cambiate... negli anni le richieste sugli insegnanti sono cresciute, assolutamente poi non supportate da formazione e da indicazioni. Cioè chi come me è entrata con un concorso nella scuola secondaria, io mi sono trovata, magari avessi avuto come in Inghilterra, uno che stava lì e mi avesse detto cosa fare, invece siamo stati, io almeno all'epoca, sono stata mandata allo sbaraglio. Ho dovuto imparare da sola, sulla pelle sicuramente degli studenti (G.3).

Il problema è la formazione degli insegnanti. Ho avuto come tutor iniziali che hanno nella testa ancora il programma noi dobbiamo finire il programma (G.5).

I3: Intanto c'è una classe di insegnanti abbastanza agèe. (risate) Già io mi sento agèe, rispetto... (confusione e risate). Sono una delle più giovani qua... e quindi

(in coro): Dovrebbe esserci un serio svecchiamento degli insegnanti.

I8: Non può cambiare il reclutamento e la formazione ogni 6 mesi... lo fanno per questioni politiche, per i voti. La politica deve andare là.

I1: Allora tutti quelli che stanno per andare in pensionamento e gli propongo qualcosa mi dicono: "io?? Io tra un anno e mezzo massimo me ne vado." (G.5).

La formazione sembra non essere adeguata e soddisfare gli effettivi bisogni che si percepiscono una volta all'interno dell'aula scolastica, con una confusione anche da parte delle istituzioni, che non hanno mai dato troppa continuità alle politiche di formazione e reclutamento della scuola. Basti pensare al susseguirsi delle diverse modalità di reclutamento e formazione che fino ad oggi sono state proposte a docenti o aspiranti tali, spesso con tempi rapidissimi, travolgendo con molte probabilità la vita non solo professionale, ma anche personale di migliaia di persone. All'interno dei focus group emergono molte proposte e riflessioni su come cambiare il percorso di formazione, su quali bisogni fare maggiormente attenzione e su ciò che di positivo può essere implementato.

Secondo me la formazione principale è quella di vedere cosa fanno gli altri. Sia la questione dell'apertura della scuola di legami che ci sono all'esterno vedere dove sono quelli che sono come me, incontrare associazioni fare rete e vedere quello che fanno gli altri; anche andare all'estero. Secondariamente è fondamentale anche per chi insegna una materia scientifica... magari c'è meno spazio per un approfondimento interculturale, ma è comunque importante; ti pago una settimana ma non a Marrakech... vai a vedere come vanno a scuola, cosa fanno... allora perché vai e rimarrei sorpreso... vedrai che tornerai a casa arricchito (G.1).

Le colleghe dell'infanzia, che delle esperienze della nostra scuola sono la parte più vitale, chiedono solo formazione che sia ricerca-azione, cioè che coinvolga il docente dall'inizio del percorso con la restituzione diretta, diciamo così, di esperienze che possono essere sperimentate con i bambini sul campo (G.2).

Allora se mi avessero chiesto di cosa hai bisogno, mai avrei detto antropologia, o progettare, perché pensavo di essere capace. Quindi meno male che non me l'hanno chiesto. E ho scoperto che non so progettare e che tutti i progetti che pensavo interculturali erano folkloristici. E poi, pensavo vabbè è fatto... e no, devi misuralo. Cioè io sapevo di non sapere... e poi antropologia mi ha fatto scoprire che abbiamo dei paraocchi incredibili. [...] Purtroppo, però, quando si chiede agli insegnanti "di cosa hai bisogno"? "L'italiano l2" ... ma tra l'altro fanno italiano l2 solo perché c'ha il cognome straniero, pure se è nato in italiano. E poi c'è il problema del folklore: cosa mangia questo, cosa mangia l'altro (G.2).

La mia esperienza è particolare, lo ripeto, ma ad esempio secondo me la formazione da noi è una cosa bellissima: molto pratica, molto di azione, cioè ti chiedono di provare, di fare, e poi di riportare quello che hai fatto quando ci si ritrova. Quindi anche per il tipo di altra formazione che si fa da altre parti, io non ho vissuto quella statale ma conoscendo le altre esperienze ricordo che molti insegnanti si lamentano di una formazione troppo teorica. E che poi si fa fatica ad applicare nella realtà della propria classe (G.3).

Quella che sembra costituirsi pian piano dalle voci dei partecipanti è una riflessione sull'importanza di avvicinare la formazione ad un percorso pratico, che si arricchisca dell'esperienza maturata negli anni di insegnamento e che può trovare nella ricerca-azione una modalità efficace in cui promuovere spazi di azione e riflessione, permettendo un dialogo costante tra teoria e prassi. «Nella ricerca azione lo sviluppo professionale si accompagna alla produzione di nuove consapevolezze e di nuove conoscenze che non sono riferibili soltanto alle strategie didattico-educative, ma che investono anche i contenuti dell'intervento educativo, la qualità delle relazioni interne alla classe e le dinamiche relazionali, l'organizzazione della scuola» (Losito e Pozzo, 2005, p. 214).

Allora io mi augurerei che la formazione sia una vera formazione in servizio...cioè contemporaneamente ascolta le pratiche che si realizzano...perché il master ce l'ha dimostrato che in qualche modo un po' tutti abbiamo fatto delle cose più o meno innovative...più o meno sperimentali, più o meno belle...e magari incomplete perché ad alcuni alla cosa fatta manca la cosa teorica, ad altri manca la riproduzione in forma di buona pratica di quello che hanno fatto, ad altri è mancato il contesto e magari, io l'ho fatta ma mi sentivo un cretino, perché la facevo ma i miei colleghi se ne fregavano completamente, mi autogratifico da solo...e niente. Quindi se noi riuscissimo a inserire nei momenti di formazione con i docenti questa parte, cioè una maggiore interazione...cioè stiamo parlando di professionisti dell'educazione. Perché io ho la sensazione che quando assisto a questi momenti di formazione, ho una sensazione tristissima...perché ho la sensazione che i docenti vengano trattati come cretini (G.5).

Io personalmente ho lavorato sulla didattica per laboratori e ho trasferito quest'esperienza nel CPIA. Oggi ho parlato di questo e ho chiesto al mondo accademico quali possibilità si hanno per far sì che questa modalità possa essere condivisa. Perché secondo me questa modalità apre all'altro, il laboratorio è un grande contenitore di esperienze diverse, di esperienze che consentono di rompere il modo tradizionale di fare lezione, nel rapporto di insegnamento/apprendimento. Perché se non riusciamo a rompere questa cosa, se l'insegnante non si riesce a porre in una posizione diversa, rimaniamo sempre con questa chiusura. A dire qual è la cattedra e al di là della cattedra. E questa cosa secondo me non vince, non vince più da nessuna parte nella scuola. E a maggior ragione non vince più in un ambiente multiculturale dove la diversità balza più di altri posti, con la quale ci dobbiamo confrontare (G.3).

Oltre al richiamo ad una formazione maggiormente vicina alla pratica, un interessante aspetto, che può far riflettere in prospettiva, riguarda la consapevolezza di volersi formare a qualcosa che prescinde i contenuti tecnici e disciplinari e si riferisce ad una competenza più ampia, di gestione delle situazioni ormai di natura complessa.

Questo per dire che secondo me la formazione deve essere continua soprattutto nella gestione della complessità; io ho studiato inglese e quello lo so, quindi mi serve invece una formazione in grado di essere di gestire la complessità della scuola (G.1).

Posso dire qualcosa per quanto riguarda la formazione...da anni che sono nella scuola, ci hanno sempre riempito di formazione sui contenuti delle discipline...nella scuola primaria...la didattica di questo, la didattica della matematica...solo ultimamente sembra esserci più attenzione alla sfera della relazione, che secondo me è fondamentale. Perché dal punto di vista contenutistico ognuno di voi penso che possa avere qualcosa da insegnare, ma l'importante non è quello che insegni, ma anche come lo insegni e come passa. Per cui secondo me c'è veramente un bisogno formativo da evidenziare proprio di corsi di formazione sulla comunicazione, sui principi della comunicazione. Come saper entrare...come saper entrare in contatto con un altro; perché penso che nella scuola siamo tantissime potenzialità. Tutti gli insegnanti a loro modo possono dare qualcosa, ma basta che la comunicazione non funziona e la nostra scuola ne è un esempio (G.3).

Come forse diceva la collega, il bisogno che abbiamo come docenti è affinare questa capacità di ascolto e di osservazione, perché spesso diamo per scontato il nostro modo di pensare, anche trasferendolo a chi viene da altre culture. Io penso per esempio a come ci siamo sentiti noi scuola quando abbiamo proposto ai genitori dei nostri alunni stranieri di presentare il loro paese all'interno di un focus group, in un gruppo ristretto. C'è stato un rifiuto totale...L'ho capito adesso facendo il master, quindi facendo tutto un percorso di affinamento, di competenze, di comunicazione interculturale, che noi non abbiamo...che riguarda non solo lo straniero, ma anche la comunicazione tra noi...queste forse sono cose di cui noi abbiamo bisogno, ma non ne siamo consapevoli. Preferiamo pensare alla didattica dell'italiano L2, perché non sanno l'italiano e devo comunque farmi capire, quindi devo insegnare (G.2).

Un elemento emerso all'interno di tutti i gruppi e che ha preso ampio spazio nelle discussioni, seppur non preso in esame nelle ipotesi di ricerca e nello svolgimento della ricerca empirica, merita di essere considerato, proprio per la grande portata in termini di tempo e di profondità delle riflessioni emerse. Molti dei partecipanti hanno portato alla luce vissuti di estrema solitudine e frustrazione in relazione al rapporto con i colleghi, spesso distanti dal punto di vista professionale, anche a causa della mancanza di spazi di confronto e scambio.

Nel senso che il vero ostacolo sono i docenti. Ho trovato utile avere una formazione come quella del master in modo che le azioni che comunque, io devo dire che ho grande stima, adesso dirò una cosa spiacevole, io ho grande

stima di alcuni insegnanti, ma personalmente mi vergogno di far parte... io quando devo di che so un insegnante ci devo pensare... perché è la cosa più bella del mondo secondo me, il posto migliore del mondo, il posto dove voglio stare... ma veramente fatico a pensare come siano in ruoli o entrino in ruolo determinate persone, determinate... io devo dire che c'è un'ottima percentuale... l'ho detto nell'ultimo consiglio... sono onorata di lavorare qua, ma stando a contatto con 100 docenti, io adesso ho la difficoltà di far capire che le persone che stanno arrivando da uno SPRAR non sono un problema e che lavorare con le associazioni non è un problema e che non ci devo mischiare la politica (G.1).

Mi associo a quello che dice la collega, perché penso che nella scuola ci sia ormai un alto livello di burn out. Molte volte vedo nei colleghi che non c'è volontà di mettersi in ascolto, perché comunque i colleghi "devono seguire il programma". (G.1)

Ogni collegio solitamente è fatto da piccolo gruppo di gente votata al sacrificio, il sacrificio tout court... il 5% proprio pessimo, refrattario a qualsiasi stimolo; quello che è il grosso è quello che si sposta da una parte o dall'altra... è ondivago; quindi è lì che devi lavorare, anche nel campo dell'intercultura (G.1).

I3: Sai che c'è secondo me, probabilmente c'è una cosa di fondo iniziale con la scuola italiana che nasce con l'insegnante in cattedra con la lezione frontale. (confusione) Sai qual è il problema di fondo è difficile per gli insegnanti tradizionali lavorare insieme.

I2: Questa è la mission vera della scuola. Questo è un valore interculturale. (confusione)

I7: Ma il punto è che per gli insegnanti è fondamentale. Devi per forza lavorare in squadra.

I2: Questo è il valore interculturale. Non è la normativa, ma è declinare la normativa ogni volta nella realtà attraverso il gruppo dei docenti.

I3: Il raddoppio, non ce l'hai però quando ce l'hai è bellissimo e dobbiamo imparare a usarlo. E invece c'è ancora qualcuno che ti dice non ne ho bisogno (G.1).

C'è tantissima proposta per la formazione dei docenti; non tutti aderiscono. Mi dispiace dirlo ma io giovani aderiscono poco... non è obbligatoria... ma anche a noi quest'anno hanno offerto due corsi i vecchi insegnanti, ci hanno proposto ripeto obbligandoci a fare dei corsi, la maggior parte dei colleghi che hanno dovuto partecipare non erano contenti, non sono stati contenti. Infatti al collegio docenti è stato detto che non volevano essere ripetuti, "non c'hanno dato niente" ... è anche vero che il momento in cui vado in classe, e il giorno prima si è detto "ah bello domani lo metto in pratica" e poi il giorno dopo davanti ai ragazzi si

dice "ma che buffonata è?!" Dove è l'esempio? A me sta cosa un po'... il discorso di prima di mancanza di rispetto... mancanza di rispetto per chi l'ha proposta, mancanza di rispetto perché vai a fare una cosa in cui non credi... i ragazzi l'assorbono... quindi d'accordo sul fatto che si diceva prima del passare il messaggio del rispetto, ma si deve insegnare con l'esempio (G.3).

Secondo me nella secondaria di secondo grado un momento di confronto con i colleghi per capire dove andiamo, cosa stiamo facendo, quale è la direzione... è fondamentale... il problema è che nel consiglio di classe che spesso diventa un momento dedicato soltanto alla sospensione, o alla valutazione etc e si perde la dimensione della progettualità. Perché ad esempio se una classe con determinati elementi critici, non parlo di elementi critici come studenti ma elementi in senso astratto. Se ci si ponesse in modo critico e con l'obiettivo di rafforzare la partecipazione degli studenti e quindi ci mettiamo d'accordo tutti di dedicare almeno un'ora alle pratiche educative, andiamo a declinarli ognuno nella sua disciplina ma in modo comune. Perché a volte la complessità è quella in cui ci perdiamo e non diamo, ripeto non è una questione generica o generalizzabile, non siamo bravi a dare il senso della comunità in questo... cioè è vero che ognuno ha la sua materia, ma stiamo lavorando tutti per un obiettivo comune. E il consiglio di classe ha questo compito. Penso che sia fondamentale questo, la dimensione collegiale ha una validità lì anche dove non è calendarizzata una compresenza. (G.3)

Morin diceva la rivoluzione parte da un gruppo minuto e sparuto di persone, che verranno anche ritenute pazze per quello che fanno e che dicono, e per come lo fanno. Però bisogna iniziare da qualche parte. Quindi continuiamo a fare questa cosa. Io soffro tantissimo per la mancata condivisione di questo modello che secondo me è vincente... nell'ambito, ancora di più multiculturale e interculturale, perché è un modello inclusivo, che si apre alle altre persone (G.4).

A me è capitato tantissime volte di fare corsi di formazione così, però poi accade che ritorni nelle classi e sei costretto a lavorare con la porta chiusa perché magari dall'altro lato c'è chi non sta capendo proprio quello che stai facendo o che vorresti proporre e non puoi proporre (G.4).

È un bel bisogno quello di lavorare in gruppo, però con la stessa mentalità... o comunque una maggioranza, perché secondo me una maggioranza volente o nolente si porterebbe dietro anche persone che la pensano diversamente (G.4).

4.4.3. Insegnanti educatori in una scuola confusa e schizofrenica

Ad una asistematicità del modello interculturale può accompagnarsi un'idea di scuola confusa, vaga, o perfettamente chiara, ma non in linea con desideri

e opinioni di chi la scuola la abita tutti i giorni e la costruisce quotidianamente. Sulla scia delle riflessioni di Massimo Baldacci (2014), di un'idea di scuola esistente ma implicita nelle sue direzioni, e ipotizzando una volontà delle istituzioni di non scegliere quale orizzonte indicare, provocando la naturale disgregazione di un corpo che si muove attraverso tempi e spazi differenti, e contribuendo così ad acuire disuguaglianze e discriminazioni già ampiamente presenti nel territorio italiano, si è provato ad approfondire tale dimensione attraverso i focus group. Seppur tale elemento di riflessione non è strettamente legato alla specificità dell'educazione interculturale e della formazione, ne rappresenta la cornice all'interno della quale un approccio del genere può o meno sopravvivere e svilupparsi. Allo stesso modo, poiché l'educazione interculturale chiede una scelta di campo precisa e consapevole, l'ulteriore ed ultimo elemento indagato attiene al ruolo che gli insegnanti pensano di rivestire all'interno della scuola, o credono debba essere vissuto.

Quanto emerso da più voci tratteggia un quadro molto vicino a quanto ipotizzato nel presente studio, rispetto ad una frammentarietà ed una disorganicità dalla quale nascono tante scuole diverse e tante Italie diverse, che di certo non possono agevolare lo sviluppo e la costruzione di radici interculturali forti, né tantomeno promuovere una cultura scolastica condivisa a più livelli. In un contesto del genere qualsiasi azione rivolta alla formazione e allo sviluppo di competenze nuove per gli insegnanti rischia di cadere nel vuoto o restare appannaggio di pochi, motivati e volenterosi. Da una parte, molti dei partecipanti denunciano una confusione generale sulla direzione della scuola italiana e uno scollamento tra ciò che viene richiesto attraverso le normative, linee guida e circolari, e quello che realmente si riesce a realizzare a scuola.

I4: In generale in Italia manca una filosofia, una vision.

I3: manca quella che piace a noi.

I2: io penso che la filosofia in educazione è fondamentale. C'è una scelta di campo fondamentale da fare (G.1).

Quindi la visione della scuola italiana io personalmente non la vedo; secondo me la scuola per sua fortuna o sfortuna è sempre stata lasciata da parte. Per fortuna ha una sua autonomia, ma resta scollata perché partendo dalla scuola dell'infanzia fino alla formazione universitaria io non lo vedo un filo una continuità. Secondo me non c'è (G.1).

Diciamo che la visione se esistente nel primo ciclo, si perde nel secondo, nelle superiori... si scontra veramente con un'impostazione tradizionale che ancora permane abbastanza forte. E allora li veramente si fatica a parlare di una visione complessiva perché si interrompe (G.1).

La scuola è sempre stata lasciata sola quindi autonomamente uno porta avanti dei valori, come quelli dell'accoglienza, dell'inclusione, della cooperazione. Poi se si va ai livelli ministeriali una linea di indirizzo che sia va-

lida, dai nanetti all'università io non la vedo, tanto è vero che questa cosa della lamentela...quelli che stanno ai gradi più alti si lamentano dell'operato di quelli che stanno nei gradi più bassi. Qual è il senso della scuola? Secondo me la formazione del cittadino. Secondo me noi abbiamo una base che poi viene declinata in maniera diversa (G.1).

C'è stata parecchio confusione, io la vedo così nella scuola italiana, da un po' di anni. Perché negli anni anche la formazione per i docenti...io ho fatto la SISS, che è uscita un periodo, messa via. È uscito il concorso, poi il contro-concorso...per cui qual è la linea che poi un insegnante dovrebbe prendere? E poi c'è l'autonomia, che è un'arma a doppio taglio, per cui dipende com'è la persona. Se c'ha dei propri principi pedagogici...ma io la pedagogia l'ho studiata alla SISS, qualcosa...ma non ricordo bene...non sono le mie materie, sono in una difficoltà enorme. [...] Cioè questi principi pedagogici non esistono, penso...cioè si parla di tanti principi, ma qua ognuno porta il suo (G.4).

Io ho verificato questa cosa: cambia il Governo e il giocattolo preferito è la scuola. Si fa la riforma della scuola. Le riforme devono partire dal basso...allora tutte le riforme devono partire dalla primaria...e tutti gli insegnanti a fare formazione...sulla riforma, su come bisogna fare...quando cominciano a capire qualcosa, casca il Governo e passa un'altra riforma...nel frattempo questo aggiornamento stava arrivando alle scuole medie...per cui casca il Governo, si ricomincia, e dove si ricomincia? Dalla scuola primaria. E si ricomincia...e quindi siamo passati per l'insegnante unica, l'insegnante col modulo e poi l'insegnante di sostegno, che non si capiva se doveva stare in classe o non in classe. Come cambiano le leggi la scuola primaria inizia a riformarsi...per cui mano mano le insegnanti si stanno formando sempre, mentre poi più si prosegue negli ordini e meno ci si forma. La Buona scuola, buona o non buona, quanto è durata? Tre anni, aricomincia da capo adesso. Quindi poi l'attenzione tanti anni fa era incentrata sull'insegnante...poi no, è il bambino...non è che abbiamo fatto troppa attenzione...e poi no, bisogna dire i famosi no che fanno crescere (G.4).

Io sono passata a scuola a tempo indeterminato quattro anni fa. E la mia prima supplenza l'ho fatta che ancora ero al liceo classico, avevo 18 anni appena compiuti, ho fatto 15 giorni di supplenza nella scuola media. Avevo l'ottavo anno, ancora neanche il decimo di pianoforte. E trovo veramente la scuola nostra italiana non sappia dove andare neanche adesso. E neanche con la Buona scuola e neanche con quella precedente e neanche ancora indietro...io me le sono vissute tutte (G.5).

Idea di scuola, non c'è, fa sempre avanti e indietro come i gamberi. Idea di scuola, non può esserci un'idea bella in prospettiva... quando si apre uno spiraglio si torna indietro (G.5).

Allora ci sono delle cose... a mio avviso la scuola italiana non ha sua fisionomia. C'è in realtà, ci sono delle tendenze, come dire... delle tendenze prioritarie. Delle spinte... certamente ormai negli ultimi decenni la scuola va verso la scuola delle competenze, sicuramente abbiamo abbandonato la prevalenza delle competenze, ma ci siamo in un modo che è più subito che compreso. La scuola si muove in questa direzione con fatica, senza accettarlo, soprattutto senza trasmetterlo alla società. Ad esempio, ci sono scuole che fanno formazione per competenze e scuole che non. Ci sono scuole in cui si fanno dei veri e propri laboratori e scuole in cui ancora c'è la scuola ottocentesca. E anche quando fai quello che la ricerca pedagogica ti dice di fare, la maggior parte delle volte i genitori vengono e ti dicono: "ma che state facendo?" Perché l'immagine che l'Italia trasmette della scuola è quella... se avete visto questo squallidissimo programma "la lavagna"... ha fatto scalpore per i soliti motivi politici... ma dategli un'occhiata. La rappresentazione della scuola è ancora quella delle classi, dei banchi messi in fila... la lavagna messa là. Così un trentenne genitore che accompagna il figlio all'asilo o alla scuola elementare pensa che trova quella scuola. E se invece la maestra gli fa fare, tipo la sperimentazione scuola senza zaino... e il genitore viene e dice "ma che state facenno? Quando fanno i compiti? Ai miei tempi mi davano trenta esercizi!" E quindi non c'è una direzione unica della scuola e non c'è quindi nella scuola un'immagine vera nella società per cui la società la può accertare e dice visto che questa è la situazione della scuola un genitore può dire questo è giusto che fanno etc (G.5).

La scuola raccontata da insegnanti e dirigenti sembra mancare di un suo volto da riconoscere, confusa all'interno di riforme che si sono succedute con estrema rapidità, senza permettere una continuità di intenti, direzioni e progettualità. Una riflessione, che proviene in particolare dai dirigenti, sottolinea l'esistenza di una sorta di schizofrenia della scuola italiana, uno scollamento tra normativa e realtà effettiva, teoria e pratica, che impedisce di poter effettivamente promuovere qualche tipo di cambiamento culturale, sociale, formativo.

Allora sicuramente... dire obiettivo della scuola è essere troppo evasivi... troppo largo come... se vogliamo dare una definizione populista la scuola non è sul giusto binario in questo momento. Ci sono troppe limitazioni, troppe burocrazie. Soprattutto per quanto riguarda i dirigenti, io parlo da dirigente. I dirigenti hanno un ordinamento da rispettare, delle leggi da rispettare, che vi assicuro hanno dei contenuti piuttosto forti, piuttosto belli, ma è difficile applicare quell'ordinamento, in una realtà soprattutto lavorativa per quanto riguarda il servizio che è difforme dall'ordinamento. Secondo me c'è una dualità, tra quella che è l'ordinamento, che ha dei principi pedagogici, ma ce l'ha, per quanto ne possiamo criticare ce l'ha e sono belli, e quello che è il diritto del lavoro. C'è una dualità e non coincidono gli interessi. Questo è... quindi non sta andando nella

giusta direzione la scuola, perché c'è una discrasia tra quelli che sono i diritti dei lavoratori della scuola e quello che ci impone l'ordinamento attraverso i principi pedagogici. Quindi basterebbe mettersi a tavolino e riallineare quelli che sono gli obiettivi didattici della scuola con gli obiettivi di chi deve fare in modo che i ragazzi raggiungono quegli obiettivi. Cioè gli obiettivi formativi degli studenti devono essere coerenti con quelli che sono gli obiettivi di lavoro di chi ci lavora e gli deve fare raggiungere quegli obiettivi formativi (G.2).

C'è un sistema per cui un giorno si alza e dice sapete che faccio voglio migliorare la scuola... non facciamo più la terza prova: ho migliorato la scuola. Si capisce che c'è una schizofrenia. Per cui io disegno una cosa però poi la cancello subito dopo; per cui la scuola italiana, tutti i documenti degli ultimi anni parlano di una scuola aperta tutto il giorno... giustissimo e questa è la direzione verso cui stiamo andando tutti... il contratto di lavoro dei collaboratori scolastici scritto l'anno scorso, riporta che l'orario dei collaboratori scolastici si svolge di norma in orario antimeridiano. Allora è lo stesso Stato, è lo stesso Ministero che mi dice dobbiamo aprire tutto il giorno; le persone che materialmente sono pagate per aprire, lo stesso Stato gli dice che di norma devono lavorare solo di mattina. O sono degli sciamuniti, che c'è uno in una stanza e uno nell'altra, oppure c'è una verità: che la scuola italiana continua da anni ad avere più direzioni. Contemporaneamente. In base all'interesse specifico; quando mi siedo con il Sindacato devo dare conto a quelli del Sindacato e tenere buoni i suoi iscritti e quindi gli deve dire "no tranquilli non lavorate pure di pomeriggio" e gli firma questo. Quando mi giro ci sono i documenti della Comunità Europea che dice life long learning, etc "apriamo di pomeriggio, inclusione"... quindi cioè c'è veramente la schizofrenia totale (G.5).

C'è uno scollamento... quando leggo le indicazioni nazionali... c'è uno scollamento tra quello che è l'orizzonte e quello che è nella pratica. Anche nel confronto con i colleghi. Forse nella secondaria di primo grado manca e nella primaria si trovano momenti diversi... maggiori momenti... ma nella scuola secondaria io vivo proprio questa solitudine... perché poi ci confrontiamo, ma su dei numeri e non sul bambino, o sul pre-adolescente, il percorso che ha fatto... ecco questo si riesce a fare solo in situazioni fortunate. Ma mi domando, un'istituzione come la scuola può affidarsi al caso? No, dovrebbe offrire un percorso di qualità veramente a tutti (G.2).

Ma a macchia di leopardo... non c'è un'uniformità... Che la scuola è attenta ai bisogni di tutti è innegabile. Però è troppo lasciato alla buona intenzione del singolo, non la progettazione... perché alla fine se ho un alunno che ha un BES per legge dovrò fare una determinata progettazione. Quanto sia funzionale quello che scrivo nel piano didattico individualizzato alla situa-

zione, all'alunno, quanto abbia prodotto risultato... è quello che manca... che non è una verifica su quello che ho fatto... se sono stata un bravo insegnante o no... ma è l'affiancarmi per capire cosa vuol dire progettare e individualizzare... e quindi si lo facciamo, è innegabile dire che l'intento non ci sia. Perché allora dovremmo dire che ognuna di noi scrivendo un PDP o un PEI sta facendo una cosa meccanica e non è così. Però è la riflessione, la meta-riflessione su questa azione e anche la volontà, ma è solo una mia percezione, del ministero di valutare l'efficacia dell'agito. Perché avere un PDP non significa o costituisce una valida integrazione o inclusione; se ho il protocollo d'accoglienza, potrà statisticamente dimostrare che in Italia tot scuole hanno il protocollo d'accoglienza, ma non mi darà mai la dimensione dell'efficacia di questo strumento, se io non vado poi con una ricerca (G.3).

Per cui secondo me ci sono dei principi importanti e fondamentali. Quelli che secondo me ci sono. Non è che secondo me; io li ho fatti miei, ma ci sono, perché si portano avanti delle linee filosofiche di riferimento molto importanti, che però sono molto teoriche, molto in alto, rispetto a quello che poi viene attuato. Perché poi io non lo vedo questo discorso in pratica; in pratica non c'è. Nonostante a livello legislativo ci siano questi discorsi... in questo momento è molto forte l'educazione permanente, l'educazione per tutta la vita. E nell'educazione permanente ci sono questi principi, ok? Quindi la legislazione rispecchia un pochino questa realtà però poi dal punto di vista teorico al pratico, trovo uno scollamento enorme. C'è la legge, però poi l'applicazione della legge non c'è. Non trova riscontro. O non sempre, ma comunque in linee generali... ripeto la legge c'è, recepisce i principi, cerca di attuarli, però poi in pratica non è così, perché nelle nostre realtà non è così (G.4).

È vero c'è un bel divario tra teoria e pratica, però, ripeto... io ho fatto dei corsi di formazione con delle colleghe, e una è anche una dirigente adesso, e questa forma di educazione la applica. Quindi dei fari nel deserto ci sono, ma questo è il bello. (G.4)

Le linee guida di riferimento legislativamente parlando ci sono. Perché quando in Europa si fa l'Agenda 2020 ha dato determinati obiettivi... le linee sono quelle, che poi vengono recepite dai Ministeri, poi arrivano nelle scuole e poi i dirigenti e chi poi a seguire sotto i dirigenti sta, dovrebbe fare in modo che tutto questo avvenga, venga attivato. E là c'è lo scollamento. Ci dovrebbe essere la lungimiranza di un capo di istituto che detta le linee di condotta di una scuola (G.4).

Da un lato nei documenti ufficiali diciamo che la scuola è una comunità educante... ma se così è una comunità educante, il dirigente dovrebbe essere la persona che mette la scuola nelle condizioni di esserlo. E quindi ha una

sua cultura nella quale io mi sento comunità. E nessuna comunità agisce da sola...poi funziona quando c'è una struttura. E questo è quello che dovrebbe essere un dirigente...almeno il mio sogno era questo. Fare il dirigente per rendere la mia scuola una comunità...quindi dare ai soggetti di questa comunità l'agibilità, la condizione di comunità...e invece siccome poi c'è quell'altro pezzo di sistema che ti dice che devi essere anche e soprattutto un amministratore, un controllore, un valutatore, uno che da sicurezza, che controlla l'estintore etc...succede che questo ruolo viene scisso e non funziona più niente, né l'uno né l'altro. Per cui secondo me poi alla fine quello che il sistema scuola chiede, e questo vale anche per i docenti, vive questa contraddizione. Cioè io chiedo al docente di essere coinvolgente, capace di dare competenze, etc, ma non gli do gli strumenti, ma gli dico compila, realizza, stacci 18 ore... 18 ore in un luogo in cui un alunno deve starci un'ora... insomma una serie di cose che in realtà...la cosa impossibile. La stessa cosa con il dirigente...gli dicono che sei il leader educativo della comunità, falla vivere, mettilci il dinamismo, l'anima, o spirito...ma, l'orario dei bidelli deve essere fatto di mattina perché lo dice il contratto, ma hai 7 insegnanti... ma anzi te ne tolgo mezzo...e quindi alla fine la schizofrenia della scuola italiana, che scrive di voler essere una cosa ma poi non è niente...il risultato è che in base alla nostra reale capacità personale, siccome in realtà ho tutti e due gli strumenti davanti: posso fare il docente competente, coinvolgente, etc...o il burocrate dell'istruzione. Se sono più docente coinvolgente faccio il coinvolgente, se sono più burocrate faccio il burocrate. Non perché la scuola mi ha disegnato questo ruolo ma perché faccio quello che mi va. E la stessa cosa vale per il dirigente. Io posso essere il dirigente burocrate che controlla l'estintore, il collega, i ragazzi...oppure posso essere il dirigente che fa la scuola inclusiva, motivare gli insegnanti etc...e lo fai in base a quello che ti senti di essere. (G.5)

Sembra possibile accostare la schizofrenia di cui si parla nei focus group, a quel corto-circuito nella scuola e al modello interculturale fantasma di cui si è trattato in precedenza (cfr.§ 3.1.2), sottolineando quanto sia ancora faticoso realizzare effettivamente ciò che è richiesto e suggerito dalle normative, lì dove forse mancano risorse e progettualità per realizzare un cambiamento reale.

All'interno di questo spazio di discussione e confronto, una riflessione che è andata costruendosi ha riguardato quelli che dovrebbero essere gli obiettivi della scuola oggi, le derive attuali e i cambiamenti avvenuti rispetto agli orizzonti di azione e riflessione.

I7: C'è una tendenza forse a far diventare la scuola non tanto di formazione ma di certificazione, per cui...

I1: Un parcheggio

I7: Vieni perché ti do un certificato, perché ti serve per la vita... (G.1)

È cittadinanza. Formare i cittadini, più che i professionisti e i lavoratori. Anche nel nostro settore, questi nuovi cittadini europei vanno educati (G.2).

Per me è la formazione dell'individuo. Formazione completa (G.4).

Io penso che la scuola debba formare un cittadino consapevole e responsabile in tutte le materie, perché ogni materia concorre, compresa l'educazione civica, l'intercultura, per cui si costruisce il cittadino diverso (G.4).

L'obiettivo dovrebbe essere educazione e istruzione. Quello che effettivamente avviene è che tutti riversano nella scuola le responsabilità, i bisogni e le necessità e le urgenze di tutta la società. Perché tutto, l'extra-scuola, che entra nella scuola soprattutto alle elementari e alle medie, è davvero una cosa aberrante, che fa perdere di vista quello che è l'obiettivo dell'insegnante (G.4).

Obiettivo è l'educazione al rispetto dell'altro, all'accoglienza dell'altro indipendentemente dal fatto che sia un altro straniero o un altro italiano; l'accoglienza dell'altro e il rispetto dell'altro la capacità di mettersi nell'altra prospettiva dovrebbe essere uno degli obiettivi dell'educazione; invece la scuola forse se l'è posto solo perché si è trovata di fronte ad altre culture o forse prima se lo poneva lo stesso ma senza tutti questi documenti ufficiali, magari (G.3).

Per me dovrebbe essere la formazione completa dell'individuo, già l'ho detto, che consideri l'interezza della quale è portatore, e le sue peculiarità. Questo è quello che dovrebbe fare la scuola. Quello che invece ancora fa la scuola è perseguire obiettivi di tipo conoscitivo...trasmette...è ancora un trasmettitore di conoscenze (G.4).

Per me la scuola deve contribuire alla formazione dell'individuo, nel senso che si deve muovere in rete e non essere un colosso che sta lì e non capire le situazioni di questi alunni che fanno centomila cose, vivono in particolari famiglie (G.4).

Sembra esserci un accordo generale su quale obiettivo dovrebbe perseguire la scuola: formare un cittadino consapevole; un compito relativo non alla semplice trasmissione di conoscenza, ma sviluppo di competenze che trascendono il sapere e si prefigurano come competenze di cittadinanza e di orientamento all'interno della complessità. Una generale condivisione emerge anche rispetto a quello che la scuola dovrebbe essere e forse non è:

noi un tempo eravamo educatori e si chiamava il nostro "educazione degli adulti" e ora si chiama istruzione degli adulti. Ci hanno detto chiaramente "Non dovete educare". La componente pedagogica...è finito il concorso di

dirigenti, prima c'era un modulo di pedagogia, ora l'hanno tolto... in generale. Hanno tolto quel poco che c'era, perciò secondo me la direzione, io sto parlando dell'istruzione per gli adulti, ma credo valga anche per il resto della scuola, che l'elemento educativo, che è molto impegnativo... l'insegnante è pagato poco, ha paura dei genitori, ha un po' le braccia legate... e basta, istruiamo. E quindi stiamo un po' delegando quello che è l'elemento educativo, che è il più complesso. Per noi è chiaro, ce l'hanno proprio detto: non dovete educare, sono adulti, li dovete istruire. (CPIA) (G.2).

Io ho una forte esperienza in primaria, sono entrata nell'epoca del tempo pieno. Gli anni in cui c'era proprio l'idea dell'educazione... del formare. Del trovare alternative, modi, c'erano le compresenze. Più che i tempi e gli spazi c'era proprio la mentalità... non era più la semplice trasmissione. In 30 anni siamo proprio tornati indietro, siamo arrivati alla secondarizzazione della scuola primaria. Per cui si arriva al test di verifica... e se io mi preoccupa, giustissimo preoccuparsi degli apprendimenti. Ma se almeno nella scuola primaria non riesco ad occuparmi del bambino e quello che mi preoccupa... tutti questi test a risposta multipla e siamo ancora sul discorso lineare... io sto perdendo il bambino... lo sto perdendo... non era così la scuola. La scuola era sul lavoro di gruppo (G.2).

I: Io ho l'impressione che quando ho cominciato a insegnare si aveva una chiara idea del bambino. Allora che tipo di bambino? Voglio un bambino che sappia muoversi nella società... etc etc... ma questa idea di bambino oggi non c'è più, come non c'è più un'idea di studente.

R: Pensa che non c'è più nella scuola? O è diversa?

I: Non c'è più un'idea unica. Nell'85 si parlava del bambino della ragione, invece del bambino tutto fantasia e sentimento, ma c'era un'idea. Invece ora mi chiedo il bambino che esce dalle ultime linee guida... è un bambino cittadino... ma che vuol dire... (G.2).

Io provo una certa solitudine a volte... perché manca proprio la condivisione... di... l'idea proprio... stiamo lavorando, il nostro fine qual è? Quello di formare dei soggetti o delle persone? Per soggetti intendo degli individui che sono capaci di soddisfare un compito, di rispondere a degli stimoli - risposta, che ci fanno partecipare ai test e alle statistiche a livello nazionale, oppure proprio quel volare ad alta quota... che un tempo si faceva. [...] Però sono veramente pochi i colleghi con i quali mi trovo a condividere un pensiero che sia un pensiero alto. Forse è un po' presuntuoso da parte mia... però pensare, allargare l'orizzonte... anche rivedere l'importanza degli ideali, dell'utopia. Ecco, sognare i ragazzi... come diceva Danilo Dolci... sognare i ragazzi, così come oggi non sono. Immaginare per loro qualcosa di diverso. Invece mi sembra che li appiattiamo su una realtà che è proprio una realtà fatta di giudizi... (G.2).

Non andiamo tutti nella stessa direzione. Noi siamo sole, ci sentiamo, credo di interpretare il sentimento di tutte, quando mi trovo in queste circostanze è sempre questo quello che emerge. Emerge questa solitudine, emerge il problema del ritorno, nelle nostre rispettive realtà. Ora abbiamo un caso che non è mai successo che ci troviamo tutte nella stessa realtà... ritorniamo e rimaniamo sole a gestire le nostre situazioni personali. Per me t'ho risposto. Non andiamo tutte nella stessa direzione. Le linee pedagogiche secondo me ci sono. Ho colto moltissimo quello della cura, rispetto alla fragilità dell'uomo, e la possibilità dell'educazione che si ponga nella prospettiva della cura come a priori pedagogico (G.4).

L'elemento della solitudine ritorna anche all'interno di una riflessione più ampia, che non riguarda in particolare l'educazione interculturale, ma più in generale un'idea di scuola che si fa fatica a scorgere, o, quando si intuisce, spesso non sembra essere condivisa da un corpo insegnante al cui interno vivono diverse anime che faticosamente riescono a trovare una voce condivisa. In una prospettiva del genere, quale ruolo interpretano i docenti? L'ultima riflessione dei gruppi focus ha voluto occuparsi proprio di questo aspetto, provando a cogliere gli elementi più condivisi, ma anche le opinioni nate da contesti o percorsi personali e professionali specifici, soprattutto cercando di stimolare la discussione rispetto ad una consapevolezza del ruolo condivisa anche tra i colleghi. Attraverso la riflessione e partecipazione ai gruppi sono emersi alcuni aspetti in particolare: il primo è possibile sintetizzarlo nella visione di un insegnante come trasmettitore di valori e promotore di un modello ed un esempio educativo da abbracciare.

Io so come mi pongo io come insegnante...io nella vita ho sempre avuto chiaro cosa volessi fare per i miei alunni...cosa volevo da loro, come pormi e chi essere, cioè essere una guida, sia educativa che dal punto di vista didattico. Poi certo, è talmente tanto tempo che insegno nella scuola che con gli anni ogni periodo ha assunto una sfumatura diversa...probabilmente ora credo che debba dedicare più tempo e energie ad essere una guida educativa per questi ragazzi, che mi rendo conto che a volte hanno bisogno di avere dei modelli. Pormi come guida, sapere indicare loro cosa è bene, cosa è male. Alle volte i ragazzini hanno un attimo, tendono un pochino a confondere...forse non hanno più modelli educativi (G.1).

Il ruolo è educativo. Io sento una missione. Mi sento un ufficiale pubblico, tra l'altro lavorando con gli stranieri etc mi sento anche di investire un ruolo di prevenzione sociale e del rischio, perché parliamo di persone a rischio, che magari non trovano lavoro e cadono in una forte povertà. Quindi un ruolo educativo e di prevenzione. Per quanto riguarda i colleghi della primaria ancora di più: e io ci vedo una responsabilità; per me c'è un fallimento. Parlare dell'intercultura, siccome il mio fine è educativo, tolleranza e convivenza pacifica

e rispetto delle convivenze; e io vedo che nella società diventa sempre più intollerante e irrispettoso dell'umano, ma non solo umano, anche ambientale, della cura delle cose...io vedo un po' di declino...siccome per me l'insegnante ce l'ha ancora questa missione...un mea culpa... no un mea culpa no, ma iniziare una riflessione...ma l'intercultura l'abbian fatta bene? (G.2)

Alla scuola primaria io la sento tantissimo l'esigenza di educare. Per me è importantissimo...sono l'insegnante prevalente nella mia classe...spesso mi soffermo...ci facciamo delle lunghe chiacchierate per riflettere sul comportamento...alla scuola primaria è assolutamente necessaria (G.2).

I1: io mi rendo conto nella mia scuola l'insegnante viene allenato in un certo senso a lavorare, a formarsi come insegnante, ma sempre con questi valori di riferimento. Mi rendo conto che la maggior parte delle esperienze non è così, ma io penso così che mi sia dato l'opportunità di essere quello che un insegnante dovrebbe essere.

R: Quindi per capire...questi valori secondo lei quali dovrebbero essere?

I1: Ma non lo so, l'educazione al rispetto dell'altro, l'educazione alla bellezza in quanto tale, l'attenzione all'ambiente, rispetto degli oggetti, delle cose che non sono tue ma sono di tutti. Insomma, tutte queste cose che all'interno della didattica e comunque all'interno delle conoscenze e della trasmissione del sapere si tengono in considerazione (G.3).

Comunque io credo che il compito dell'insegnante sia educare. Educare la persona, prima ancora che alla tua materia, all'italiano, alla matematica, educare in generale (G.3).

Io sono d'accordo con quello che è stato già detto. Io penso che l'insegnante oltre che educare sia un formatore. Un formatore a 360 gradi, sia dal punto di vista culturale, prettamente legato alla trasmissione delle competenze, ma dal punto di vista sociale, il rispetto per tutti, l'apertura agli altri. Associato un po' a quello delle famiglie. La classe io la vedo come una piccola società (G.3).

Io spero di essere stata e di esserlo ancora per un altro po' di tempo, un trasmettitore sano, possibile, di esperienza e cultura. L'insegnante dovrebbe essere quello, un modello...con l'aggravante di remare controcorrente. Secondo me gli insegnanti hanno questo ruolo, al di là di tutte le critiche, non siamo pochi a pensarla in un certo modo, a mettersi in discussione, però rispetto al sociale, alla comunità, rema controcorrente. Perché siamo sottopagate, siamo la classe più malpagata, bistrattata, più criticata; da noi ci si aspetta che tiriamo su i supereroi...tutto...che per carità trasmettere le proprie esperienze in modo sano, dare l'esempio, non è cosa da poco (G.4).

Allora secondo me io mi rendo conto che siamo più educatori che insegnanti,

molte volte. Allora secondo me l'idea di insegnante è una persona che insegna a fare cose specifiche ad un'altra persona. Lo so è un'idea vecchia... ma io mi sono formato insegnando all'Università all'inizio... [...] Però mi rendo conto come molte volte, quando sono andato al superiore e poi ora alla scuola media, mi sono reso conto che più sono piccoli più il ruolo è educativo, questo è vero (G.5).

Interessante quest'ultima riflessione sulla questione dei valori e del compito di educare e non solo trasmettere o discutere sui contenuti disciplinari, che nasce laddove si è a contatto con persone giovani, che sono in una fase di formazione, crescita e sviluppo importante. Tale aspetto emerge anche in una discussione di un gruppo, in cui si sottolinea la diversità di obiettivi in relazione all'ordine e grado di scuola in cui si lavora:

R: Mi chiedo se tutti gli insegnanti si rendono conto del peso del loro ruolo rispetto all'educazione di uno studente.

I6: Secondo me ci sono delle persone che rifuggono fortemente questo tipo di rapporto con gli alunni e scelgono volontariamente di rimanere nell'ambito programmatico e stop.

I4: Dipende anche dal tipo di scuola, dal grado. Alla primaria non puoi non farlo. Alla secondaria stai più dietro al contenuto.

I3: Beh non credo sai, cioè alle superiori si sviluppa il pensiero critico.

I4: Si però è più scelto, l'insegnante lo fa volontariamente. E poi rispondendo alla domanda di prima, no non tutti ne sono consapevoli ed è una cosa grave, perché scuola primaria la quantità principale del lavoro lo scopo è formare la persona, nella scuola primaria non tutti si rendono conto che il ruolo è quello (G.1).

Io insegno filosofia... e vedo che molti sono disinteressati proprio alla materia, quindi cerco di far capire il messaggio morale, il messaggio che forse può servirgli per la vita... magari poi il messaggio filosofico lo affronterà all'Università... però ecco trasmettergli dei valori (G.5).

Accanto a una prospettiva valoriale dell'educazione e dell'istruzione, che richiede un insegnante consapevole del proprio ruolo e in grado di gestire la complessità e veicolare un certo tipo di direzione piuttosto che un'altra, è emersa un'interessante discussione, che pone al centro del discorso i saperi, come veicolo attraverso cui poter condividere alcuni valori o principi, nel rispetto della pluralità.

Io sono d'accordo, ma è una questione delicatissima. Ecco questa è una questione che mi sta molto a cuore, perché io ho una visione un po' diversa... perché secondo me l'eticità dell'insegnante risiede nella professionalità dell'insegnante. Ad esempio io ho sempre un grande imbarazzo a pormi come

maestro di vita ai ragazzi, ma credo sia formativo che uno si proponga come una persona che comunica delle competenze anche disciplinare, ma non si forma lì senno si fermerebbe a una scuola che non c'è più...io ho studiato in contesti tradizionalissimi e non li rimpiango affatto. Attenzione però che il ruolo di un insegnante non può essere quello di trasmettere una visione etico-politico perché sono tante le visioni...possono essere anche...come dire, voglio dire ammettiamo che una certa visione è prevalente di un certo momento storico, debba informare chi si sta formando, allora cadiamo sempre nella stessa storia...molto probabilmente all'epoca del fascismo gli insegnanti potevano considerare un insegnamento a sfondo razzista come politicamente ed eticamente adeguato. Allora i contenuti mantengono quella neutralità attraverso la quale formare... (G.1).

Come docente, nei nostri tre anni di secondaria di primo grado i bambini hanno un'evoluzione rapidissima...oggi sono così domani sono diversissimi. È quindi richiesto al nostro ruolo una grande flessibilità e dinamicità per adattarci ai ragazzi. Bisogna secondo me cercare di realizzare due scommesse: una è l'autonomia, quindi le discipline come strumenti per renderli più autonomi. E poi l'altra scommessa è quella di suscitare delle curiosità. Quando si dice che la scuola è orientativa secondo me significa questo. E quindi è un ruolo di avvicinamento ai saperi, quindi secondo me il ruolo disciplinare c'è, ma cercando di non appiattirli sulle conoscenze, ma cercando di incuriosirli e di aprirli sul mondo, che è la prima volta in cui escono dal loro piccolo ambiente e si devono confrontare. Se si riesce a fare questa cosa con la famiglia bene, senno pazienza. L'aspetto valoriale lo passi attraverso le discipline, in modo indiretto, perché nella mia esperienza i valori attraverso le discipline è più interculturale. Si cerca di tirar fuori l'aspetto trasversale, non etnocentrico ecco...cioè in modo indiretto. Si fa molta fatica certo, dal mio punto di vista i libri non aiutano. È difficilissimo trovare...però...ecco io mi penso così, un ruolo di questo tipo, quindi flessibile, se possibile il dialogo senno no, e poi con diciamo una padronanza della disciplina, ma come strumento per aprire vie, possibilità ai ragazzi (G.2).

Per me fare l'insegnante significa trasmettere amore per la conoscenza, ai bambini...io lavoro in una scuola primaria...queste sono le mie esperienze...e come puoi trasmettere questo amore per le conoscenze...attraverso la partecipazione attiva...attraverso qualsiasi cosa (G.5).

Il riferimento da parte del ricercatore ad un ruolo dell'insegnante che è anche politico, nel senso più ampio del termine, e cioè di partecipazione attiva alla società, ha comportato alcune riflessioni interessanti, che in qualche modo uniscono i diversi punti di vista:

I4: Secondo me nella scuola manca una filosofia, manca una politica nel

sensu di una passione, sia nel trasmettere un contenuto, sia nel trasmettere una passione, il mio aiutarti a renderti umano... quindi la politica è insita nella passione con cui faccio queste cose. È una cosa che vedo manca in molti colleghi: molti lo fanno perché sono statali e non hanno la passione dello stare in ricerca. Io li riconosco quelli che hanno la passione. Questo genera diversi tipi di insegnanti e sono quelli che possono modificare il sistema.

I5: Certo se per politica si intende la formazione del cittadino in senso etimologico, certo la scuola ha il compito di formare il cittadino, però secondo me sempre tenendo conto del fatto che tu stai sempre trasmettendo un modello che è figlio e connesso a quei tempi e a quel sistema.

I4: Il problema è che la linea è insita nelle azioni. Allora è chiaro che... faccio un esempio: succede una cosa in classe con un bambino disabile che viene preso in giro. È chiaro che io devo agire come docente per capire dove sono i valori in quella cosa che è successa: "avete preso in giro una persona, cosa è successo?" allora è chiaro che là il mio fare scuola, si trasforma in un parlare dei valori democratici. È chiaro che quello che io dico veicola un mio pensiero legato alla democrazia. Questi discorsi ci sono sempre, costantemente nel fare scuola (G.1).

Se tali posizioni possono sembrare più o meno condivisibili è bene fare attenzione a non scendere nel più estremo relativismo e nella personalizzazione forte del proprio essere insegnanti:

Sicuramente è molto difficile mantenere una...devi sempre ricordare che è una professione e non una missione, certamente. Ma è una professione in cui non puoi non mettere te stesso quindi quando faccio l'insegnante io faccio la capo-scout (G.1).

Su posizioni che ricordano l'etimologia stessa del termine educare (dal verbo latino *educare*, cioè "tirar fuori", "condurre fuori", «tirar fuori ciò che sta dentro»), si costruisce un'idea di insegnante come protagonista di un atto maieutico, attraverso cui accostarsi e sostenere lo sviluppo dello studente:

Credo di in massima parte di riuscire a fare quello che è nell'idea mia di essere insegnante, quindi cercare di arrivare a tutti, cercare di tirare fuori quello che c'è in ogni bambino, cercare di rinforzarlo, sostenerlo...quello credo di poterlo fare, poi dipende molto dalle situazioni...perché magari c'è una classe in cui lavori bene, perché riesci a lavorare bene con le colleghe, questo è molto importante (G.3).

Che vuole il Ministero da me? Vuole che io trasmetto dei contenuti e tiro fuori delle competenze. Tutto molto relativo...quello che mi sento io di fare è di avere una persona in mano e tirar fuori il valore che ha, e renderlo consapevole e responsabile della sua vita. Che va oltre lo stipendio, oltre quello

che mi chiede di riempire il modulo, di fare quattro compiti, seguire il programma o altro (G.4).

I3: Io mi sento un'insegnante inclusiva che si spende tantissimo per i suoi alunni e che cerca di tirare fuori anche da chi non, non riesce il meglio. Una cosa anche piccola, ma la devo tirare fuori, ma non è solo nella mia materia, ma nel rapporto, nell'educazione... [...] (G.5).

I1: A proposito di questo molti non hanno capito che io faccio un lavoro. E come lavoro lo devo considerare... dignitosamente, al meglio. Ancora mi arrivano mamme. "Ma lei che fa? O tena la mattina!" Lo tiene la mattina, e quindi io sono il parcheggiatore (G.5).

Un'ultima riflessione di alcuni dei partecipanti volge invece lo sguardo alla complessità della società attuale e al bisogno di imparare a gestire tale nuova configurazione della realtà, sapendosi muovere nell'incertezza, ma anche sapendosi riconoscere come professionisti che rivestono un ruolo fondamentale, non sempre riconosciuto da tutti.

Io credo che, lo dico da tanto tempo, la società è complessa...io credo che il ruolo del docente sia quello di gestire la complessità, perché realmente quella situazione che è oggi domani sarà diversa, ci saranno derive avanti e indietro...l'accettare il poter essere così forti su di sé, per poter abbandonare i pletti...quindi potersi aprire al cambiamento (G.5).

Gestire l'incertezza. Siamo punti di riferimento in tante cose, nell'istruzione, in questa cosa, nell'accettazione della diversità, nel gioco stesso, nelle regole. Delle figure che vanno ad abbracciare tanti compiti e portarli sull'autonomia (G.5).

Io come insegnante di sostegno faccio tutti i giorni quello che mi piace fare, cioè stare in classe con i ragazzi, educare, formare ed avere delle relazioni significative, ma anche contribuire a farle costruire. [...] C'è poi una dimensione che è quella che mi piacerebbe che si migliorasse...quando divento con il mio agito quotidiano uno stakeholder...quanto le mie azioni riescono a trovare una dimensione più ampia o comunque un riflesso anche nelle prassi di scuola. Questo è quello che mi piacerebbe fare e probabilmente non riesco a fare, non perché ci sia una mancata volontà, ma perché manca una consapevolezza di questo tipo di ruolo dell'insegnante (G.3).

Anche come punto di riferimento...cercare di stimolare il ragionamento, di capacità critica e di spirito di sacrifici...che non vedo proprio (G.4).

Invece io penso che l'insegnante è un punto di riferimento, sia per i nuovi colleghi che arrivano...sia per i nuovi alunni...poi non sempre ci si riesce (G.4).

Dobbiamo essere consapevoli che quello che diciamo in classe non è mai neutro ho messo lì a caso o che non è mai qualcosa che non produce effetto (G.3).

Secondo me noi siamo importantissimi, facciamo un sacco di cose. Non ce ne rendiamo neanche conto secondo me. Siamo importanti... siamo importantissimi. Forse per questo che ci danno tanto addosso (G.4).

4.4.4 Brevi riflessioni sui focus group

Alla luce di quanto emerso dall'analisi dei gruppi focus è bene avanzare alcune considerazioni. Gli stimoli proposti dal ricercatore hanno seguito uno schema più o meno fisso, ma lo spazio occupato all'interno delle discussioni dalle tematiche proposte ha ovviamente risentito delle dinamiche interne ad ogni gruppo, dalle sensibilità e specificità dei partecipanti e dall'interesse suscitato dalle questioni proposte. Per tale ragione non tutte le tematiche sono state affrontate per un tempo adeguato in tutti i focus group, segnale anche di come esistano aspetti che più di altri interessano e coinvolgono i diversi partecipanti, ma anche di come ogni gruppo co-costruisca la discussione partendo dagli stimoli, ma avviando un percorso di trasformazione ed elaborazione di opinioni più o meno condivise, del tutto autonome rispetto agli input iniziali.

A fronte di ciò è possibile avanzare alcune brevi riflessioni preliminari relative unicamente a quanto emerso attraverso l'analisi dei focus, lasciando ad un momento successivo l'operazione di integrazione e comparazione delle analisi compiute attraverso altri metodi di rilevazione. Un elemento che più di altri colpisce, apprestandosi all'analisi delle trascrizioni, è il grande spazio che in tutti i gruppi è stato utilizzato dai partecipanti per parlare della formazione, e successivamente della relazione professionale con i colleghi. La solitudine e la frustrazione emergono in modo chiaro in più momenti e in diversi spazi di discussione, segnale del forte impatto che tale aspetto ha per gli insegnanti rispetto alla riflessione sul loro ruolo e lavoro. Collaterali a questo emergono una serie di considerazioni che coinvolgono il tema del confronto, la possibilità di uno spazio e di risorse adeguate, e in primis il nodo della formazione, che sembra essere una sorta di ritornello, presente in ogni spazio di discussione, al di là dell'iniziale stimolo proposto. Una considerazione di ordine più generale può essere fatta in virtù di come si sono sviluppate le discussioni nei gruppi focus e dell'accesso scambio e confronto continuo che si è andato costruendosi. L'impressione è che manchino per insegnanti e dirigenti momenti di riflessione dedicati al lavoro educativo, sia all'interno della propria scuola sia con colleghi di altre realtà; e che ciò limiti le possibilità di confronto, lo sviluppo di capacità di ascolto, e co-costruzione di significati nuovi, progettazione condivisa e sostegno reciproco. Professionisti dell'educazione, che si trovano a lavorare nella complessità e nell'incertezza quotidiana, non possono non essere sostenuti efficacemente da spazi di riflessione e condivisione. I focus group, in questo senso, hanno forse rappresentato un momento di confronto atteso e necessario, con

il rischio, però, di essere stati vissuti come gruppi di sostegno, in cui i partecipanti cercano aiuto e uno spazio di comprensione rispetto ad un vissuto di esperienze personali o professionali più o meno condivise (Albanesi, 2004, p. 21).

In ultima sintesi attraverso i focus group è stato sicuramente possibile approfondire alcune questioni propriamente inerenti le ipotesi di ricerca e le rilevazioni già avviate attraverso i questionari e le interviste, ma, come spesso avviene durante un percorso di ricerca, si sono attivati nuovi spazi di approfondimento e nuovi campi di scoperta, sempre utili ad una riflessione più ampia e ad ottenere un quadro più completo della complessità che si sta indagando.

Temporanee conclusioni e nuovi percorsi

Accostarsi e riflettere sull'intero percorso di ricerca inserito nel presente volume significa in prima battuta riconoscere i limiti e le difficoltà incontrate, ma anche evidenziare gli elementi positivi e innovativi che hanno permesso di raggiungere alcuni degli obiettivi preposti dalla ricerca. Come per ogni lavoro è stato fondamentale circostanziare il focus di ricerca, i tempi e la durata del percorso, che in ipotesi, in fondo, potrebbe non concludersi mai. Nel suo svilupparsi e prendere forma, infatti, la ricerca apre porte sempre nuove, stimola riflessioni e ipotesi plurali divenendo un vero e proprio motore di idee, aprendo a strade e spazi differenti. Allo stesso tempo inevitabilmente il progetto di ricerca è andato modificandosi nel tempo, riconoscendo i limiti temporali e di risorse a disposizione, ma anche e soprattutto acquisendo consapevolezza rispetto alle possibili traiettorie da seguire e alle rinunce da dover fare in termini di campo di indagine e ampiezza delle analisi da effettuare. Nondimeno il continuo dialogo con la letteratura scientifica e con i lavori già esistenti ha permesso di "aggiustare il tiro" strada facendo. In questo spazio di conclusione del volume si vuole quindi ripercorrere brevemente i diversi momenti che hanno visto nascere e sviluppare l'indagine, con un'attenzione particolare alla discussione delle ipotesi di ricerca e a quanto emerso dalle diverse analisi, al fine di consegnare un quadro più chiaro di una strada che può dirsi conclusa solo parzialmente.

Il presente volume e il lavoro di ricerca empirica in esso discusso si inseriscono all'interno del dibattito ancora molto vivo, sia nella comunità scientifica sia negli spazi di riflessione e azione educativa (Istituzioni, formatori, terzo settore, scuola), sui temi dell'educazione interculturale. All'interno di tale dibattito si riflette da anni su un'educazione interculturale impantanata e spesso ancora circoscritta e legata ai temi dell'emergenza e della migrazione, una proposta scarsamente diffusa nella quotidianità scolastica in modo organico (Tarozzi, 2006, 2015; Allemann-Ghionda, 2008); dall'altra si considerano i possibili sviluppi ed orizzonti di senso all'interno dei quali l'educazione interculturale possa riacquisire forza e sostanza (Granata, 2018). Le medesime questioni emergono anche dalle voci delle interviste raccolte, confermando il peso e l'interesse degli addetti ai lavori su aspetti che sembrano sostare da diverso tempo nelle discussioni e riflessioni di pedagogisti, formatori e professionisti dell'educazione. Per tale ragione, sulle orme delle precedenti ricerche, che hanno voluto comprendere l'attuale stato di salute dell'intercultura nel sistema scolastico italiano, all'interno della ricerca presentata si è proceduto ad indagare due aspetti in particolare: l'idea di educazione interculturale e il tipo di formazione interculturale degli insegnanti. Questi due spazi di indagine, tra loro interconnessi, hanno cercato di rispondere ad una domanda: come mai, a fronte di numerosi apporti teorici,

pratici e legislativi, l'educazione interculturale, presentata come proposta educativa efficace e indispensabile nella scuola e nella società odierna, fatica ancora oggi a divenire idea e pratica condivisa? Le ipotesi elaborate per rispondere a ciò sono nate entrambe da un presupposto comune: la mancanza di condivisione, sia di un'idea di educazione interculturale sia di una formazione organica e sistemica. Tali riflessioni non sono nuove all'interno del dibattito sul tema (Portera, 2013; Santerini e Reggio, 2007; Tarozzi, 2006, 2015), ma l'approccio che si è scelto di utilizzare per affrontare le sopracitate questioni rappresenta un elemento di novità e un'occasione in termini di ampiezza del campione raggiunto e di modalità di rilevazione utilizzate, sia intensive sia estensive. È stato infatti possibile, in particolare per quanto riguarda la seconda ipotesi di ricerca, lavorare su un campo di indagine che ha raccolto un numero cospicuo di insegnanti e dirigenti in servizio sul territorio italiano in scuole ad alta percentuale di studenti con background migratorio, e impegnate in un percorso formativo sui temi della multiculturalità. Sebbene tale requisito non avrebbe dovuto rappresentare aspetto rilevante per l'indagine che si è andata costruendo, poiché la dimensione interculturale dovrebbe essere patrimonio comune della scuola, ad oggi la sua sperimentazione è ancora molto legata alla presenza di studenti stranieri, come anche emerso dall'analisi dei dati del presente lavoro. Per tale motivo, individuare il campione di ricerca negli insegnanti e dirigenti in servizio in scuole fortemente multiculturali ha rappresentato campo di indagine privilegiato. A fronte di ciò le ipotesi di ricerca si sono sviluppate tenendo in considerazione due piani diversi ma tra loro comunicanti: un piano più generale sull'idea di intercultura, e un piano più circoscritto, in cui si è andata definendo in modo particolare la seconda ipotesi di lavoro relativa alla formazione interculturale di insegnanti e dirigenti. Vedendo intrecciarsi i piani di indagine, così come i soggetti coinvolti e gli strumenti analizzati, per maggior chiarezza si vuole prima dar conto di quanto emerso dalla ricerca empirica rispetto alle ipotesi di partenza, per poi approfondire questioni inaspettate emerse nel corso dell'analisi, e che costituiscono elementi sui quali poter ipotizzare successivi approfondimenti e riflessioni, in un'ottica di circolarità della ricerca, potenzialmente illimitata nel suo farsi e disfarsi.

a) Discussione delle ipotesi

La prima ipotesi di ricerca pone al centro la mancanza di condivisione di un'idea di educazione interculturale tra i diversi attori protagonisti della sua realizzazione a scuola: le Istituzioni, la comunità accademica, il terzo settore, gli esperti di formazione e gli insegnanti e i dirigenti. Per controllare tale ipotesi sono state realizzate delle interviste ad esperti dei vari ambiti sopra citati e, nel caso degli insegnanti e dirigenti, è stato possibile somministrare un questionario strutturato a risposta chiusa. Comprendendo la diversa natura dello strumento utilizzato e il diverso target dei soggetti coinvolti è possibile analizzare quanto emerso in modo indipendente, per poi provare a far dialogare i risultati

in un'ottica di significazione reciproca di una questione complessa. I focus group hanno permesso un ulteriore approfondimento di quanto rilevato attraverso il questionario, strumento di sintesi delle informazioni, che però fatica a far emergere sfumature di significati e la pluralità dei vissuti.

Ciò che emerge dalle interviste restituisce un'idea di intercultura per molti versi condivisa tra i diversi esperti ascoltati, poiché pone al centro della pratica interculturale l'attenzione all'altro, inteso come chiunque-altro, e quindi una generale accoglienza e promozione della diversità che appartiene a tutti e a ciascuno. Seppur tale impostazione sembra presente nella pluralità degli intervistati, gli accenti posti sono in parte differenti e tradiscono differenze significative. Da una parte rimane il legame più o meno marcato con la dimensione di diversità linguistica e culturale da cui nasce l'educazione interculturale, dall'altra ci sono riflessioni che spingono a modificare i confini di senso e inserire l'educazione interculturale all'interno di spazi e posizionamenti ben precisi, come l'educazione per la giustizia sociale o l'educazione alla cittadinanza globale, attenta al tema delle disuguaglianze, ripercorrendo i passi di una pedagogia che potremo definire *militante*. «La pedagogia militante costituisce il momento in cui la pedagogia supera la mera riflessione teorica per farsi presa di posizione attiva e fattiva sui problemi socio-educativi che caratterizzano un dato contesto storico-sociale» (Baldacci, 2015, p. 13). Attraverso tale prospettiva la pedagogia «si fa forza storica di cambiamento della realtà sociale» (Baldacci, 2015, p. 13), che si traduce in una riflessione impegnata e un orientamento chiaro e aderente all'attualità storica e sociale.

Nella riflessione pedagogica interculturale gli aspetti propriamente legati ai dispositivi educativi e didattici e allo sviluppo delle competenze devono necessariamente sposarsi con tale prospettiva di impegno e responsabilità etico-politica; pena il rischio di non lasciare traccia e non sortire effetto all'interno delle dinamiche storiche, sociali e culturali. Tale duplice dimensione sembra riuscire ad emergere con fatica all'interno del presente volume, anche a fronte di una cultura della scuola spesso in balia dei venti politici. Gli stessi intervistati ravvisano l'assenza di una prospettiva comune e un'attenzione e lungimiranza sul tema, che ha provocato un generale disorientamento e una discontinuità nella proposta interculturale (ma non solo) su tutto il territorio, tradotta spesso in un immobilismo generale.

Attraverso i questionari emerge per certi versi un risultato simile. Sebbene più della metà del campione abbia scelto tra le modalità proposte un'idea di intercultura che presupponga l'incontro e la reciprocità, nell'ottica di una proposta valida per tutti e non solo per gli studenti con background migratorio, una parte dei rispondenti ha invece privilegiato un'intercultura dalle derive folkloristiche e compensatorie. Tale scelta si arricchisce di elementi che possono conferire ulteriore complessità al quadro. Andando a guardare chi sono gli insegnanti che assumono una prospettiva che abbiamo definito "interazionista", è possibile riscontrare alcuni elementi interessanti. Si tratta infatti di insegnanti che lavorano in scuole ad altissima percentuale di studenti con

background migratorio, formati in modo specifico sui temi interculturali e informati rispetto alle normative e linee guida ministeriali; sono stati definiti “competenti”. All’opposto, il gruppo definito “inesperti” è composto da insegnanti che hanno pochi contatti con gli studenti con background migratorio e una totale assenza di formazione o conoscenza di linee guida e indicazioni istituzionali sui temi della multiculturalità. Tralasciando il terzo gruppo, definito dei “pratici”, che recupereremo più avanti, queste informazioni sembrano permetterci due possibili considerazioni: la prima riguarda la presenza degli studenti con background migratorio, che rappresenta un elemento discriminante tra insegnanti più o meno competenti in materia di educazione interculturale, in particolare rispetto alle diverse concezioni di intercultura. La seconda considerazione riguarda il ruolo della formazione interculturale rispetto a una coerenza di idee, intenti e pratiche. Laddove presente, insieme ad altre variabili, la formazione interculturale sembra funzionare da collante nel tradurre concezioni e predisposizioni in pratiche educative concrete ed aderenti ai principi enunciati. Tale aspetto conferma in parte quanto da sempre evidenziato da più voci: la formazione è il nodo cruciale da cui partire per costruire una cultura scolastica coesa e coerente con principi e orientamenti che, altrimenti, rischiano di rimanere semplicemente buone intenzioni animate da alcuni pochi volenterosi (Susi, 1995; Ouellet, 2007; Fiorucci, 2015a).

In ultimo, attraverso i focus group è possibile rintracciare un andamento simile a quello rilevato attraverso i questionari: buona parte dei partecipanti ai gruppi si riferiscono all’educazione interculturale come una generale apertura all’altro e accoglienza per chiunque, con l’attenzione alla rivisitazione dei saperi solo per pochi, ma anche con diversi riferimenti alla diversità culturale e linguistica, che la accostano ad impostazioni più culturaliste. L’analisi dei focus group permette alcune riflessioni rispetto, non tanto alla diversità territoriale in cui prestano servizio i docenti e i dirigenti intervistati, quanto alla diversità di ordine e grado delle scuole in cui lavorano. In particolare, è possibile ravvisare come l’idea di educazione interculturale si traduca in modalità differenti nella primaria, in cui la dimensione dei saperi e delle conoscenze è marginale rispetto alla relazione con l’altro e alla formazione olistica del bambino, e nelle secondarie di primo e secondo grado, dove con maggior sforzo si cerca di organizzare un lavoro improntato maggiormente alla didattica delle discipline in chiave interculturale. In generale, i partecipanti riflettono e constatano una maggior fatica nello sperimentare la proposta interculturale nelle scuole secondarie, piuttosto che nella scuola dell’infanzia o della primaria.

In conclusione la prima ipotesi di partenza è parzialmente confermata: laddove sembra esserci una sostanziale condivisione dei valori del rispetto e dell’apertura all’alterità, nella piena dignità di tutti e di ciascuno, emergono alcune sfumature di senso che rimandano alle derive folkloristiche/culturaliste o compensatorio/linguistiche già inserite in letteratura e confermate dal questionario rispetto ad una parte del campione. Oltre a ciò, un aspetto quasi del tutto assente nei focus group, e invece presente tra gli esperti e testimoni privilegiati

intervistati, riguarda la dimensione sociale e politica attraverso cui guardare l'educazione interculturale e posizzarla all'interno della riflessione pedagogica. Senza queste cornici di riferimento il rischio è di perdere parte della spinta rivoluzionaria della proposta interculturale, che attraverso il decentramento e l'apertura all'altro vuole altresì prestare attenzione a tutti, e andare a lavorare per colmare le disuguaglianze e le discriminazioni presenti nel mondo, e di cui la scuola non sembra essere esente. L'educazione interculturale è una proposta condivisa nei suoi diversi aspetti? Non esattamente. Ciò che si è maggiormente sedimentato è questa predisposizione all'apertura e al rispetto e alla valorizzazione della diversità; ma senza una strutturazione più chiara, esplicita e composta, l'educazione interculturale rischia di rimanere semplicemente questo: una buona pedagogia, in cui vengono portati avanti i diritti di tutti, in un'ottica universalista già presente nella stessa Costituzione italiana⁴⁴. La mancanza di una riflessione più profonda sulla questione produce come risultato proprio quella percentuale di insegnanti e dirigenti ancora molto legati alla dimensione culturale e linguistica, scarsamente formati sui temi della multiculturalità perché probabilmente non avvertiti come urgenti o importanti. Il legame con la dimensione migratoria e la presenza straniera a scuola è ancora molto forte; sono passati 30 anni e la via all'educazione interculturale non sembra essere riuscita a trascendere la dimensione di un'educazione speciale.

Volendo ripartire da quest'ultima affermazione, si prenda ora in considerazione la seconda ipotesi di ricerca, che si concentra sull'assenza di una formazione sui temi interculturali organica e comune per insegnanti e dirigenti. Come già accennato nell'analisi dei questionari, la formazione rappresenta un nodo cruciale ed una variabile che caratterizza in modo positivo o negativo gli orientamenti maggiormente corretti, e di conseguenza le pratiche a scuola. Su quest'ultimo aspetto sarà bene più avanti presentare alcune considerazioni aggiuntive. Partendo dalle parole degli intervistati, che in buona parte rappresentano professionisti che da tanti anni si occupano di formazione interculturale, è stato possibile raccogliere punti di vista privilegiati sulla questione. Si riferisce di una formazione fortemente disorganica, presente nelle volontà generali e nelle intenzioni, ma concretamente assente come proposta sistemica su tutto il territorio. Secondo molti degli intervistati, la formazione interculturale è ancora appannaggio di quella parte di insegnanti e dirigenti che si trovano a convivere con la diversità culturale o linguistica, mentre tanti

⁴⁴ Gli articoli 3 e 34 in particolare recitano quanto segue:

Art. 3: Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

Art. 34: La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso.

altri colleghi, per lo più provenienti dalle regioni del Sud, dove ci sono bassissime percentuali di studenti stranieri, sembrano non avere risorse, competenze e cognizione circa l'educazione interculturale. Ancora una volta il binomio *interculturale – studenti stranieri* si presenta come inevitabile. Parte della responsabilità sembra appartenere alle Istituzioni, che non hanno promosso una formazione organica e valida per tutti, disarticolando una proposta che si è spesso limitata a consegnare dispositivi per l'integrazione, senza approfondire la dimensione interculturale. I questionari e i focus group restituiscono ulteriori sollecitazioni sul tema. Come mostrato dall'analisi la formazione esperenziale continua ad avere un ruolo predominante sui temi interculturali; tale aspetto può quasi essere ritenuto scontato laddove la media del campione è di 48 anni circa e una formazione interculturale più strutturata e specifica può essere ritenuta come una proposta relativamente recente nel sistema scolastico. I temi affrontati nella formazione, inoltre, fanno riferimento in particolare alle strategie di accoglienza e inserimento di studenti stranieri a scuola, laboratori di italiano come L2 e attività interculturali, tralasciando maggiormente altri aspetti: la comunicazione interculturale, l'idea di educazione interculturale, la conoscenza del fenomeno migratorio e sulla diversità culturale. Volendo comprendere la relazione più o meno efficace della formazione rispetto ad un certo tipo di pratiche, individuate attraverso la letteratura come maggiormente interculturali di altre, emerge come sia la lunga esperienza nella scuola, sia una formazione specifica sui temi interculturali incidano in maniera positiva sulle pratiche realizzate in classe; di converso, solamente una formazione specifica ha ricadute significative su orientamenti più corretti. Tale elemento si ritrova più avanti attraverso l'elaborazione delle tipologie di insegnanti sulla base dei due fattori estratti dall'ACM, *fare interculturale* e *pensare interculturale*. Su questo aspetto in particolare, infatti, è bene soffermare l'attenzione su due tipologie e non tre: quella dei *pratici* e quella dei *competenti*. I pratici sono insegnanti caratterizzati dall'aver una formazione sull'educazione interculturale per lo più esperenziale e pratica o universitaria, ma non specifica sui temi; tale aspetto promuove una buona capacità di realizzare pratiche interculturali in classe, ma anche un orientamento poco corretto sul significato di intercultura. Allo stesso tempo i *competenti* risultano essere insegnanti con una formazione sia esperenziale sia specifica sui temi interculturali, e questo sembra dargli l'opportunità di sviluppare orientamenti e conseguenti pratiche in linea con una più corretta educazione interculturale. Come precedentemente affermato la formazione interculturale incide in modo efficace, sia sul *come pensiamo* l'intercultura, sia sul *come facciamo* l'intercultura. Essa resta comunque appannaggio di un ristretto gruppo di insegnanti e dirigenti, ed anche lì dove presente, sembra esserlo in maniera confusa e molto eterogenea rispetto ai temi trattati e gli enti che si sono occupati di fornirla. I focus group forniscono ulteriori indicazioni rispetto al tema della formazione, che appare essere l'aspetto che più di altri ha animato gli interventi dei partecipanti ai gruppi di discussione. Quella raccontata è una formazione assente, spesso terreno di scontro o isolamento

tra colleghi, spazio in cui si sviluppa un sentimento di solitudine e frustrazione per chi si vuole formare e si vuole occupare delle questioni interculturali e non trova momenti di dialogo, confronto e sostegno sia con gli altri insegnanti sia con il dirigente. I bisogni formativi che maggiormente emergono si riferiscono per lo più al tema della comunicazione interculturale e di competenze che aiutino a comprendere e rispondere ad una più generale complessità del mondo, anche e soprattutto attraverso modalità di sperimentazione e di dialogo tra teoria e pratica, come la ricerca-azione.

In generale è possibile affermare come la formazione interculturale sia, da una parte fondamentale nel promuovere una certa idea di intercultura e a seguire una sua realizzazione pratica, e dall'altra rappresenti ancora una criticità per insegnanti e dirigenti che si trovano a constatare una generale assenza di condivisione dei percorsi formativi e di orizzonti progettuali nella scuola.

A fronte di quanto detto finora, è possibile concordare su una formazione che risulta in qualche modo zoppicare rispetto alla promozione della proposta interculturale nella scuola, contribuendo a creare quel corto-circuito tra teorizzazioni e buoni principi e l'effettiva sistematicità di un modello che continua a poter essere definito *fantasma*. In generale, le due ipotesi correlano positivamente tra loro, poiché ad un'idea di intercultura compresa e riconosciuta solo in parte dall'intero campione si accosta una formazione poco condivisa e che appartiene ad un piccolo gruppo di insegnanti e dirigenti. Ciò non fa che alimentare tra coloro che sono meno formati confusione e disorientamento sugli orientamenti e, molto spesso, sulle pratiche.

A fronte di quanto detto, è possibile affermare di aver risposto alla domanda iniziale di ricerca, seppur sempre in modo parziale, consapevoli della necessità di ulteriori approfondimenti. Innumerevoli sono gli altri elementi di criticità, all'interno di una cornice fortemente complessa che chiama in causa diversi attori sociali ed istituzionali, e più in generale questioni legate alle risorse economiche e materiali a disposizione, o ancora, ad aspetti di ordine sociale e politico.

b) Riflessioni per continuare

Alcuni aspetti ulteriori, che esulano dalla ricerca empirica presentata, ma riguardano le questioni affrontate nel volume, richiedono alcune brevi considerazioni. Una prima riflessione riguarda l'educazione interculturale, per certi versi impolverata e rinchiusa all'interno di cornici teoriche che sembrano ormai aver perso senso nel dibattito scientifico sul tema. Ancora fortemente legata alla dimensione migratoria e alla presenza di studenti stranieri in classe, sembra non riuscire a far dialogare l'idea con la realtà, la teoria con la pratica. Complici forse la mancata lungimiranza istituzionale, l'assenza della valutazione di quanto fatto, e di investimento in termini di risorse in grado di sostenere la proposta interculturale in tutto il territorio, e non solo lì dove si presenta l'urgenza. L'intercultura resta un settore specifico di intervento, di cui pochi si in-

teressano perché a contatto con una diversità più manifesta di altre, e culturalmente o linguisticamente connotata. La quasi totale assenza di riferimenti alla dimensione di natura sociale, con la quale la riflessione interculturale si scontra obbligatoriamente, è un segnale chiaro della labile struttura di una proposta che non è mai stata colta in tutta la sua radicalità, forse perché sconveniente, faticosa e complessa. L'inconsistenza della concretizzazione di questa proposta, sembra inoltre doversi accostare ad una generale labilità del sistema scolastico italiano, percepito come confuso e schizofrenico da insegnanti e dirigenti che gridano il silenzio della solitudine professionale, sperimentando la frustrazione di una professione a cui sembrano mancare spazi di confronto, riflessione e condivisione. È probabile che ricominciare da qui, recuperando il tempo necessario alla riflessione e alla pratica educativa possa permettere di costruire nuovamente spazi di incontri, confronti e condivisioni di saperi e di pratiche, nell'ottica di una co-costruzione di significati sempre nuovi, all'interno di cornici che pongano l'educazione come baluardo della libertà di pensiero e come motore di consapevolezza sociale e politica.

L'educazione interculturale, pur nella sua specificità, può inserirsi all'interno di un motore del cambiamento, che vede nell'apertura all'altro e nella consapevolezza delle interdipendenze economiche, sociali e politiche una cornice di senso attraverso cui poter lavorare con coloro che sono in formazione, per costruire una coscienza planetaria e ridurre le distanze esistenti tra ricchi e poveri del mondo, oppressi ed oppressori, emarginati e privilegiati.

ALLEGATO 1

Questionario a risposta chiusa
Indagine Buone pratiche e Formazione interculturale nelle scuole italiane

PARTE PRIMA

Percezione e atteggiamenti sul fenomeno migratorio

1. Secondo lei, qual è all'incirca la **PERCENTUALE** degli immigrati in Italia?

2. Secondo lei, tra gli immigrati qual è la religione più presente?

- buddismo
- cristianesimo
- induismo
- islamismo
- Non so

3. Secondo lei, qual è all'incirca la **PERCENTUALE** di studenti stranieri in Italia?

4. Quanto si reputa informato riguardo alle seguenti questioni?

	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto
Provenienza dei flussi migratori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dimensione dei flussi migratori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Situazione economica dei migranti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Situazione socio-culturale dei migranti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Servizi di prima accoglienza dei migranti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Normativa migratoria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rifugiati e migrazioni forzate	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Qual è il suo ruolo nella scuola?

- Dirigente
- Insegnante
- Insegnante con funzione strumentale per l'intercultura/l'inclusione

PARTE SECONDA
Significati condivisi

6. *Gli ingredienti per una buona integrazione. Secondo lei, quali sono i fattori, tra quelli elencati sotto, che possono costituire un esempio di buona integrazione sociale? (MASSIMO 5 RISPOSTE)*

- L'adesione piena alla cultura di accoglienza
- Un inevitabile allontanamento dalla cultura di origine
- Una buona conoscenza della lingua d'origine
- Una buona conoscenza della lingua italiana
- La possibilità di praticare la propria religione nel nostro Paese
- Il diritto di voto sul territorio italiano
- Pari opportunità in campo lavorativo

7. *Quali tra i seguenti fattori sono quelli più importanti affinché la scuola possa favorire al meglio l'integrazione dei suoi studenti?*

- Interazioni positive con i compagni di classe
- Coinvolgimento attivo della famiglia
- L'adesione piena alla cultura di accoglienza
- Una buona motivazione allo studio
- Un inevitabile allontanamento dalla cultura di origine
- Una buona propensione per la lingua italiana
- Il mantenimento della lingua d'origine
- Buoni risultati scolastici

8. *Di seguito alcune definizioni di educazione interculturale. Nessuna di essa può considerarsi completa ed esauriente. Quale definizione di educazione interculturale sente più vicina alla sua idea di intercultura?*

- L'educazione interculturale mira a mettere gli alunni e le alunne di altra nazionalità nelle condizioni di acquisire la lingua italiana e di superare le diverse difficoltà scolastiche che spesso si registrano nel loro inserimento. La scuola dovrebbe promuovere corsi di italiano L2 e potenziare gli apprendimenti scolastici
- L'educazione interculturale mira a far conoscere le culture diverse, gli usi e i costumi degli altri popoli, anche attraverso il coinvolgimento degli alunni e delle alunne di altra provenienza. La scuola dovrebbe favorire momenti di scambio culturale (rappresentazioni teatrali, cene, concerti, ecc.) per diffondere, anche tra le famiglie, il valore della diversità.
- L'educazione interculturale mira a definire spazi di incontro tra alunni italiani e stranieri, attraverso un ripensamento dei contenuti di appren-

dimento e il contrasto di eventuali stereotipi e pregiudizi. La scuola dovrebbe promuovere la valorizzazione delle lingue e delle culture presenti al suo interno.

9. Quali tra queste normative e documenti nazionali e internazionali che riguardano l'educazione interculturale conosce?

- Documento prodotto dall'Osservatorio nell'Ottobre 2007.
La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri.
- Consiglio d'Europa, 2008. *Libro bianco sul dialogo interculturale «Vivere insieme in pari dignità»*
- Circolare Ministeriale Settembre 2012, *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*
- Miur, 2014. *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*
- Settembre 2015, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'interculturale.
Diversi da chi? Un nuovo capitolo per la buona scuola.
- Nessuna di queste sopra elencate

PARTE TERZA (solo docenti) Intercultura in classe

10. Quali tra queste attività ha mai realizzato durante il suo percorso di insegnamento nelle scuole?

- Programmazione di un evento interculturale (es. festa di tutte le culture, spettacoli interculturali, cene con cibi di tutti i paesi)
- Attività specifiche agli alunni con cittadinanza non italiana (es. laboratori di italiano L2, recupero degli apprendimenti, approfondimenti su alcune materie)
- Attività di conoscenza di un determinato Paese o cultura rivolto a tutti gli alunni
- Attività specifiche per l'approfondimento della cultura italiana
- Attività di valorizzazione della lingua d'origine
- Insegnamento delle lingue d'origine
- Laboratori di narrazione autobiografica dedicati a tutti gli alunni
- Letture di storie e testi di diverse provenienze culturali
- Percorsi di cittadinanza attiva
- Nessuna di queste
- Altro (specificare) _____

11. *Rispetto alla progettazione didattica, quali tra queste azioni in chiave interculturale ha mai attuato?*

- Scelta di contenuti che rimandano ad espressioni di altre culture
- Attività di decentramento cognitivo (ad esempio la storia vista da altri punti di vista, o la cartografia...)
- Selezione di contenuti che permettano di affrontare il tema delle contaminazioni culturali
- Scelta di libri di testo ad approccio interculturale
- Decostruzione di concetti, stereotipi, pregiudizi
- Utilizzo di materiali "autentici" (tradotti o con l'aiuto del mediatore)
- Ricerca di informazione mediata dalle tecnologie
- Nessuna di queste sopra proposte
- Altro(specificare) _____

12. *Quali tra queste metodologie utilizza maggiormente in classe?*

- Lezione frontale
- Didattica inclusiva
- Utilizzo delle arti plastiche, musicali e teatrali per lo studio di alcune discipline
- Attività ludiche
- Scambio di esperienze di vita
- Il cooperative learning
- Brain Storming
- Role playing
- Nessuna di queste sopra elencate
- Altro (specificare) _____

PARTE QUARTA

L'interculturalità nella scuola

13. *Che cosa garantisce la sua scuola per l'accoglienza di alunni stranieri?*

- Presenza di più simboli religiosi
- Bandiere di diverse nazioni o immagini relative a culture differenti
- Segnaletica plurilingue
- Attività strutturate per la conoscenza reciproca in classe
- Presenza di una commissione d'accoglienza
- Tutoraggio ai neoarrivati da parte dei compagni
- Incontri conoscitivi con le famiglie dei neoarrivati
- Rispetto delle regole alimentari sensibili alle pratiche culturali e religiose
- Rispetto delle festività religiose
- Non so
- Nessuna di queste sopra elencate
- Altro: _____

14. *Quali tra le seguenti azioni vengono svolte nella sua scuola per facilitare l'inserimento degli alunni neoarrivati?*

- Determinazione della classe in base all'età anagrafica
- Rilevazione del percorso di istruzione pregresso
- Accertamento delle competenze, delle abilità e dei livelli di preparazione dell'alunno
- Accertamento dei livelli di conoscenza della lingua Italiana
- Colloquio con i genitori dell'alunno
- Utilizzo di un Protocollo d'accoglienza
- Coinvolgimento di mediatori
- Nessuna delle voci sopra elencate
- Non so
- Altro (specificare) _____

15. *Quali di queste figure sono presenti all'interno della scuola?*

- Mediatori culturali
- Facilitatori di L2
- Insegnanti con funzione strumentale esclusivamente rivolta agli studenti stranieri
- Insegnanti con funzione strumentale relativa all'inclusione
- Nessuna di queste figure elencate
- Altro (specificare) _____

16. *Quali di questi attività vengono effettuate all'interno della scuola?*

- Percorsi per l'apprendimento dell'italiano L2
- Approfondimenti sulla cultura d'origine degli alunni stranieri
- Approfondimento della lingua d'origine degli alunni stranieri
- Percorsi di acquisizione della cultura italiana rivolti agli alunni stranieri
- Rielaborazione dei curricula didattici
- Riflessione per il corpo docente e personale ATA riguardo nodi problematici della scuola
- Monitoraggio sugli interventi di carattere interculturale
- Monitoraggio sulla realizzazione dei programmi scolastici
- Utilizzo di ore di potenziamento per stranieri
- Scambio di documentazione ed esperienze con altre scuole
- Collaborazioni con il territorio
- Nessuno di questi elementi sopra elencati
- Non so
- Altro (specificare) _____

17. *Le attività di tipo interculturale vengono svolte prevalentemente:*

- In orario scolastico
- In orario extrascolastico
- Non vengono svolte attività di tipo interculturale
- Non so

18. *Quali di questi strumenti relativi all'ambito dell'intercultura sono a disposizione della scuola?*

- Libri e pubblicazioni interculturali
- Materiali per l'insegnamento dell'italiano come L2
- Materiali per ITALSTUDIO
- Strumenti e materiali multimediali
- Film e musiche su tematiche interculturali
- Avvisi e opuscoli multilingue
- Documentazione tradotta in più lingue
- Segnaletica plurilingue
- Scaffale interculturale per gli alunni
- Nessuno strumento relativo all'ambito interculturale
- Altro (specificare) _____

PARTE QUINTA

Formazione pregressa

19. *Che tipo di formazione sui temi interculturali possiede?*

- Formazione esperienziale sul campo (andare alla domanda n.23)
- Formazione acquisita durante gli studi universitari (andare alla domanda n.23)
- Corsi di formazione specifici
- Nessuna formazione specifica (Andare alla domanda n.23)
- Altro (specificare) _____

20. *Nel caso di corsi specifici, qual è stata la durata delle iniziative organizzate per la formazione interculturale?*

- Meno di 5 ore
- 5-20 ore
- 21-40 ore
- 41-60
- Oltre 60 ore

21. *Nel caso di corsi specifici, quali soggetti esterni alla scuola sono stati coinvolti per le iniziative di formazione?*

- Agenzie e istituzioni culturali pubbliche
- Privato sociale (associazioni culturali, di volontariato, Onlus, Ong, Cooperative sociali)
- Miur
- Biblioteca comunale di quartiere
- Enti locali (Comune, provincia, regione)
- Università
- Altre scuole
- Nessuna delle voci sopra elencate
- Altro (specificare) _____

22. *Nel caso di corsi specifici, quali di questi temi sono stati trattati?*

- La condizione socio/affettiva degli alunni stranieri
- Le possibili attività di natura interculturale da attuare in classe
- La creazione di laboratori di italiano L2
- L'approfondimento delle conoscenze sul fenomeno migratorio italiano
- Il tema della documentazione e dello scambio di esperienze tra docenti della stessa scuola e di altre scuole
- Le metodologie osservative relative agli inserimenti scolastici
- La valutazione dei progetti interculturali
- La metodologia della ricerca-azione
- La comunicazione interculturale
- La decostruzione di pregiudizi e stereotipi
- L'approfondimento di altre culture e comunità
- Il processo di accoglienza e inserimento di un alunno straniero
- Il significato di educazione interculturale
- Nessuno di questi elementi proposti
- Altro (specificare) _____

PARTE SESTA
Analisi dei bisogni

23. Indichi il grado di accordo con le seguenti affermazioni

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
È necessario investire risorse economiche per migliorare l'inserimento degli studenti stranieri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
È necessario formare gli insegnanti sulla didattica interculturale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
È necessaria una formazione specifica sull'apprendimento dell'italiano L2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
È necessaria una formazione organica per insegnanti e dirigenti sui temi legati all'interculturalità	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
È necessaria una valutazione degli interventi attuati in chiave interculturale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Quali competenze/capacità ritiene necessarie per affrontare le sfide di una scuola sempre più multiculturale?

- Competenze comunicative
- Conoscenze delle altre culture
- Competenze relazionali
- Capacità di fare ricerca-azione
- Riconoscimento e comprensione del pregiudizio
- Capacità di gestire i conflitti
- Capacità di mediazione
- Competenza empatica
- Capacità di lavorare in gruppo
- Competenze metodologiche-didattiche
- Capacità di ridefinizione dei contenuti didattici
- Nessuna delle voci sopra elencate
- Altro (specificare) _____

25. Quale temi ritiene più significativi in un percorso di formazione interculturale per gli insegnanti? (massimo 3 risposte)

- Didattica della lingua e laboratori di italiano L2

- Antropologia culturale/Conoscenza di altre culture
- Psicologia e sociologia delle migrazioni
- Didattica interculturale delle discipline
- Comunicazione interculturale
- Conoscenza della metodologia attiva
- Monitoraggio e valutazione degli interventi
- Accoglienza e inserimento in classe
- Ruolo dei linguaggi non verbali per attività laboratoriali
- Rapporto scuola-famiglie
- Normative e linee guida nazionali e internazionali
- Nessuno delle voci sopra elencate
- Altro (specificare) _____

PARTE SETTIMA

Dati socio-anagrafici

26. *Codice meccanografico della scuola in cui lavora* _____
27. *Qual è la sua età?* _____
28. *Qual è il suo sesso* F M
29. *Qual è il suo titolo di studio più elevato?*
- Diploma di scuola secondaria superiore
 - Laurea triennale
 - Laurea magistrale
 - Titolo post-laurea (master-dottorato-specializzazioni)
30. *In quale ordine e grado di scuola lavora?*
- Scuola dell'infanzia
 - Scuola primaria
 - Scuola secondaria di primo grado
 - Scuola secondaria di secondo grado
 - CPIA
31. *Qual è il suo ambito di insegnamento?*
- Lettario/scienze umane
 - Matematico-scientifico-tecnico
 - Italiano L2(classe di concorso A23)
 - Lingue straniere
 - Arte/musica/sport
 - Sostegno

32. *Da quanti anni è assegnato/a alla struttura in cui lavora attualmente?*

- Sono stato/a assegnata/o all'inizio di questo A.S.
- Da 1-2 anni
- Da più di 3 anni

33. *Quanti sono all'incirca gli alunni nella sua scuola? (nel caso di un istituto comprensivo, fare riferimento al plesso scolastico in cui lavora)*

34. *Quanti sono all'incirca gli alunni stranieri nella sua scuola? (nel caso di un istituto comprensivo, fare riferimento al plesso scolastico in cui lavora)*

ALLEGATO 2

Traccia intervista semi-strutturata

A. Esperienze

- 1) Di cosa si occupa ora?
- 2) Che tipo di attività ha svolto e svolge nell'ambito dell'intercultura?

B. Significati

- 1) Cosa significa fare intercultura a scuola o attraverso l'associazionismo?
- 2) Cosa significa integrazione a scuola?
- 3) Secondo lei c'è una condivisione di significati rispetto a questi elementi e una direzione comune rispetto alla scuola?
- 4) Pensa che ad oggi l'educazione interculturale può essere la giusta proposta per cambiare i paradigmi della scuola?

C. Cambiamenti

- 1) Secondo lei, sono stati fatti passi in avanti rispetto ai temi dell'accoglienza, l'insegnamento della lingua, il superamento degli etnocentrismi e di pregiudizi e stereotipi?

D. La Formazione

- 1) Come reputa la questione della formazione sui temi interculturali attuata finora?

E. Il modello asistemico

- 1) Ad oggi, l'intercultura a che punto è?
- 2) C'è una sistematizzazione delle pratiche?

F. Aggiungi suggerimenti

ALLEGATO 3

Traccia Focus group

Macro-tema: Educazione interculturale

Stimoli:

1. Cosa significa per voi fare intercultura a scuola?
2. Secondo voi il modello interculturale è un approccio adeguato alla complessità della scuola di oggi, oppure riscontrate delle criticità/ipo-crisie?

Macro-tema: Formazione

Stimoli:

1. Una formazione più condivisa può essere un elemento positivo per una più adeguata risposta ai bisogni della scuola di oggi? Quali bisogni formativi percepite oggi per voi e per i vostri colleghi insegnanti/di-ri-genti?

Macro-tema: L'idea di scuola

Stimoli:

1. Quale secondo voi sono gli obiettivi/la direzione/ i principi pedagogici della scuola di oggi? Quali dovrebbero essere secondo voi?(se si discotano da quelli che ci sono)

Macro-tema: Ruolo nella scuola

Stimoli:

1. Quale è oggi il vostro ruolo/compito nella scuola? E quale dovrebbe essere? (se non coincide con quello che è ora)
2. (Solo se emerge come elemento dallo stimolo precedente) Pensate che l'insegnante ha una responsabilità etico-politica verso gli studenti? E gli insegnanti sono consapevoli di questa responsabilità e dell'importan-za del loro ruolo? L'educazione può essere neutrale?

ALLEGATO 4

Tabella codifica analisi delle interviste⁴⁵

Codifica	Ruolo intervistato/a	Data intervista
Intervista 1	Esponente delle Istituzioni/Esperto nell'ambito dell'educazione interculturale e dell'integrazione scolastica	13 Luglio 2017
Intervista 2	Esperta sull'educazione interculturale e formatrice di insegnanti e dirigenti	7 Dicembre 2017
Intervista 3	Esponente delle Istituzioni/ Esperto sul tema dell'integrazione scolastica e dell'inclusione	12 Dicembre 2017
Intervista 4	Professore universitario esperto nell'educazione interculturale	13 Marzo 2018
Intervista 5	Professore universitario esperto nell'educazione interculturale	15 Marzo 2018
Intervista 6	Esperto nell'educazione interculturale e formatore di insegnanti e dirigenti	13 Giugno 2018
Intervista 7	Esponente delle Istituzioni	17 Settembre 2018
Intervista 8	Dirigente scolastico	11 Settembre 2018
Intervista 9	Educatrice e mediatrice culturale	2 Ottobre 2018
Intervista 10	Dirigente scolastico	19 Ottobre 2019

Tabella codifica analisi dei focus group

Codifica	Area geografica	Data
Focus group 1	Roma	19 Gennaio 2019
Focus group 2	Milano	26 Maggio 2018
Focus group 3	Reggio Emilia	9 Giugno 2018
Focus group 4	L'Aquila	5 Giugno 2018
Focus group 5	Catania	29 Novembre 2018

⁴⁵ Per visionare le sbobbinature integrali delle interviste e dei focus group contattare l'autrice.

Bibliografia

- ABDALLHA-PRETCEILLE M. (1986), *Vers une pédagogie interculturelle*, La Sorbonne, Paris.
- ABDALLHA-PRETCEILLE M. (2015), Interculturalism, Diversity Policy and Integration in France: A Succession of Paradoxical Instructions, in Catarci M. e Fiorucci M. (ets). *Intercultural education in the European Context. Theories. Experiences, Challenges*, Ashgate, Burlington.
- AGOSTINETTO L. (2008), L'intercultura in bilico. Scienza, incoscienza e sostenibilità dell'immigrazione, Marsilio Editore, Venezia.
- AGOSTINETTO L. (2013), *Educare. Epistemologia pedagogica, logica formativa e pratica educativa*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- AGOSTINETTO L. (2016), Oltre il velo: l'intercultura che fa scuola, in *Studium Educationis*, XVII, 1, pp. 71-86.
- AGOSTINETTO L., BUGNO L. (2016), Tra il dire e il fare. Analisi epistemologica delle logiche irriflesse nella pratica educativa - Between saying and doing. Epistemological analysis of non-reflexed logics in education practices. in *Building bridges / tra le due sponde. L'educazione interculturale all'epoca dei nuovi fondamentalismi*. Università Milano-Bicocca. Edizioni Stimmgraf: Verona pp. 148-151.
- AGUADO T.EMALIK B. (2011), Multicultural and Intercultural education in Spain, in Grant, C. A. e Portera A. (ets), *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*, Routledge New York.
- AIME M. (2013), *Cultura*, Bollati Boringhieri, Torino.
- ALBANESI C. (2004), *I focus group*, Carocci, Roma.
- ALESSANDRINI G. (2014), Generare capacità: educazione e giustizia sociale, in Alessandrini G. (a cura di), *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, FrancoAngeli, Milano.
- ALESSANDRINI G. (a cura di) (2014), *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, FrancoAngeli, Milano.
- ALFONSI M. (2018), La Scuola 725. I banchi tra le baracche dell'acquedotto Felice. Roma (1968-1973), in Sara González, Juri Meda, Xavier Motilla y Luigiaurelio Pomante (Eds.), *La práctica educativa historia, memoria y patrimonio*, Fahren House, Salamanca.
- ALLEMANN-GHIONDA C. (2008), *Intercultural education in schools. Study*, European Parliament, Brussels.
[http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2008/405392/IPOL-CULT_ET\(2008\)405392_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2008/405392/IPOL-CULT_ET(2008)405392_EN.pdf)
- ALLEMANN-GHIONDA C. (2009), From Intercultural education to the inclusion of diversity, in Banks J. A. (ets), *The Routledge International Companion to Multicultural Education*, Routledge, New York.

- ALLEMANN-GHIONDA C. (2011), Comments on Intercultural Education in German Guidelines and Curricula, in Grant, C. A. e Portera A. (ets), *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*, Routledge New York.
- AMATUCCI L. (2008), “Il percorso dell’educazione interculturale nella scuola italiana”, in . Amatucci L., Bruschi M., Giusti S., Stacchini B., *Le risorse interculturali della scuola*, Pensa Multimedia, Lecce.
- AMBROSINI M. (1999), *Utiles invasori. L’inserimento degli immigrati nel mercato del lavoro italiano*, Franco Angeli, Milano
- AMBROSINI M. (2005), *Sociologia delle migrazioni*, Il Mulino, Bologna.
- AMBROSINI M. (2014) *Non passa lo straniero? Le politiche migratorie tra sovranità nazionale e diritti umani*, Cittadella, Assisi.
- AMNESTY INTERNATIONAL (2010), *Stop agli sgomberi forzati dei Rom in Europa. Un alloggio adeguato è un diritto umano*,
- ASVIS (2018), *L’Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile Rapporto ASviS2018*, http://asvis.it/public/asvis/files/ASviS_REPORT_2018_Definitivo.pdf
- AVIS J. (2014), Beyond NEET: precariousness, ideology and social justice - the 99%, in *Power and Education*, 6 (1), pp. 61-72.
- BALBO L. (2004), Contrastare i processi di discriminazione: la dimensione della pluralità e della diversità, in Favaro G. e Luatti L. (a cura di), *L’intercultura dalla A alla Z*, Franco Angeli, Milano.
- BALDACCI M. (2010), Teoria, prassi e “modello” in pedagogia. Un’interpretazione della prospettiva, in *Education Sciences & Society*, 1:1, 65-75.
- BALDACCI M. (2012), *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma.
- BALDACCI M. (a cura di) (2013a), *La formazione dei docenti in Europa*, Milano, Mondadori.
- BALDACCI M. (2013b), *Un’epistemologia della ricerca educativa*, in Baldacci M., Frabboni F. (a cura di), *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, UTET, Torino.
- BALDACCI M. (2014), *Per un’idea di scuola. Istruzione, lavoro, democrazia*, Franco Angeli, Milano.
- BALDACCI M. (2015), Per una pedagogia militante, in Tomarchio M. e Olivieri S. (a cura di) *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, Ets, Pisa.
- BALDACCI M. (2017), “Democrazia ed educazione: una prospettiva per i nostri tempi”, in Fiorucci M. Lopez G. (a cura di), *Jonh Dewey e la pedagogia democratica dl ‘900*, 2017, Roma Tre press, Roma.
- BALDACCI M. E COLICCHI E. (a cura di), (2018), *Pedagogia al confine. Trame e demarcazione tra i saperi*, Franco Angeli, Milano.
- BANFI A. (1961), *La problematicità dell’educazione e il pensiero pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze.
- BANKS J.A. (1993), *Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice*, Sage Journal, vol. 19, Issue1.
- BANKS J.A. (2001), *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching*, Allyn and Bason, Boston.

- BANKS J.A. (2008), *An introduction to multicultural education* (5th edn), Allyn and Bacon, Boston.
- BANKS J.A. (ets) (2009), *The Routledge International Companion to Multicultural Education*, Routledge, New York.
- BANKS J.A & MCGEE BANKS C.A. (ets) (2004), *Handbook of research on multicultural education*, Jossey-Bass, San Francisco.
- BARBER M., MOURSHED M. (2007), *How the world's best performing school systems come out on top*, McKinsey and Co, www.mckinsey.com/clientservice/social-sector/resources/pdf/Worlds_School_systems_final.pdf.
- BARNI M., VILLARINI A. (a cura di) (2001), *La questione della lingua in Italia: insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*, Franco Angeli, Milano.
- BATESON G. (1977), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- BENVENUTO G. (2011), Introduzione, in Benvenuto G. (a cura di), *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*, Anicia, Roma.
- BENVENUTO G. (a cura di) (2011), *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*, Anicia, Roma.
- BENVENUTO G. (2015), *Stili e metodi della ricerca educativa*, Carocci, Roma.
- BERTIN G.M. (1975), *Educazione alla ragione*, Armando, Roma.
- BESOZZI R. (2015), Riflessioni conclusive. Una "diversa normalità", in Miur-Fondazione Ismu, *Alunni con cittadinanza non italiana Tra difficoltà e successi, Rapporto nazionale a.s 2013/2014*, Fondazione Ismu, Milano.
- BETTINI M. (2011), *Contro le radici. Tradizione, identità, memoria*, Il Mulino, Bologna.
- BICHI R. (2000), *La società raccontata. Metodi biografici e vite complesse*, Franco Angeli, Milano.
- BICHI R. (2007), *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, Vita e Pensiero, Milano.
- BLESZYNSKA C.M. (2011), Intercultural Education in Post-Communist Countries, in Grant, C. A. & Portera A. (ets), *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*, Routledge New York.
- BRAVI L. (2009), *Tra inclusione ed esclusione. Una storia sociale dell'educazione dei rom e dei sinti in Italia*, Unicopli, Milano.
- BRINKMANN G. (2003), L'educazione interculturale nella teoria e nella pratica in Germania, in Portera A. (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, V&P, Milano, pp. 83-89.
- BRUNER J. (1997), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano, 3a ed. 2004.
- BURGIO G. (2015), Sul travaglio dell'intercultura. Manifesto per una pedagogia postcoloniale, in *Studi sulla Formazione*, XVIII-2, pp. 101-122, Firenze University Press.
- CALLARI GALLI M. (1996), *Lo spazio dell'incontro. Percorsi nella complessità*, Maltemi, Milano.

- CALVET L.N. (2011), Teorie e pratiche di educazione interculturale in Catalogna, in Catarci M. e Fiorucci M. (a cura di), *Immigrazione e intercultura in Italia e Spagna. Prospettive, proposte ed esperienze a confronto*, Unicopli, Milano.
- CAMBI F. (a cura di) (2009), *Pedagogie critiche in Europa*, Carocci, Roma.
- CAMPANI G. (1999), L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti in Susi F. (a cura di), *Come si è stretto il mondo*, Armando, Roma.
- CAMPANI G. (2014), Intercultural curriculum in neo-nationalist Europe, in *Studi sulla Formazione*, pp. 77-97, (Online), Visitabile su <http://www.fu-press.net/index.php/sf/article/view/15035>.
- CANEVARO A. (a cura di) (2007), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento.
- CANNAVÒ L. (2007), Il processo di operazionalizzazione nella ricerca sociale, in Cannavò L., Frudà L. (a cura di), *Ricerca sociale. Dal progetto dell'indagine alla costruzione degli indici*, Carocci, Roma.
- CANNAVÒ L., FRUDÀ L. (2007) (a cura di), *Ricerca sociale. Dal progetto dell'indagine alla costruzione degli indici*, Carocci, Roma.
- CARDANO M. (2003), *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*, Carocci, Roma.
- CARVALHO DA SILVA M. (coord) (2012), *Global Education Guidelines*, Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa, Lisbona.
- CATALDI S. (2009), *Come si analizzano i focus group*, Franco Angeli, Milano.
- CATARCI M. (2011), *L'integrazione dei rifugiati. Formazione e inclusione nelle rappresentazioni degli operatori sociali*, Franco Angeli, Milano.
- CATARCI M. (2013), *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società*, Franco Angeli, Milano.
- Catarci M. (2014), Obiettivi e metodologia dell'indagine, in Catarci M., Fiorucci M., Trulli, M. (a cura di), *L'Abc della cittadinanza. Indagine sulle scuole di italiano per stranieri promosse dall'associazionismo a Roma e provincia*, Franco Angeli, Milano.
- CATARCI M. (2015a), Interculturalism in education across Europe, in Catarci M., Fiorucci M. (eds.), *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*, Ashgate, Burlington, pp. 1-34.
- CATARCI M. (2015b), Radici e sviluppo dell'educazione interculturale nel contesto italiano, in Catarci M., La Marca A., Portera A. (2015), *Pedagogia interculturale*, La Scuola, Brescia.
- CATARCI M. (2016), *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, Franco Angeli, Milano.
- CATARCI M. (2018), Immigrant Student Achievement and Educational Policy in Italy, in Volante L., Klinger D. e Bilgili O. (eds), *Immigrant Student Achievement and Education Policy. Cross-Cultural Approaches*, Springer, Switzerland, pp. 53-67.
- CATARCI M., FIORUCCI M. (eds.) (2015), *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*, Ashgate, Burlington.

- CATARCI M., LA MARCA A., PORTERA A. (2015), *Pedagogia interculturale*, La Scuola, Brescia.
- CELLINI E., FEDELI R. (2002), Gli indicatori di integrazione degli immigrati in Italia. Alcune riflessioni concettuali e di metodo, *Quaderni di Sociologia*, Vol.28, pp.60-84.
- CENTRO NORD-SUD DEL CONSIGLIO D'EUROPA (2012), *Linee guida per l'educazione interculturale concetti e metodologie in materia di educazione interculturale ad uso di educatori e responsabili politici*, Lisbona; <https://rm.coe.int/168070eb8f>.
- CERUTI M. (2018), *Il tempo della complessità*, Cortina, Milano.
- CERUTI M., BOCCHI G. (a cura di) (2007), *La sfida della complessità*, Mondadori, Milano.
- CHIEPPA M.A. (2019), Migrazioni e disabilità. Un approccio intersezionale per una scuola plurale, in *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*. Vol. 17, n.1, pp. 122-143.
- CIPOLLINI R. (a cura di) (2002), *Stranieri. Percezione dello straniero e pregiudizio etnico*, Franco Angeli, Milano.
- COHEN L., MANION L. E MORRISON K. (2007), *Research Methods in Education*, Routledge, Oxon.
- COLOMBO M. (2015), Abbandono scolastico in Italia. Un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione, in *Scuola Democratica*, Fascicolo 2, pp. 411-424.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, (1997), Socrates: il programma d'azione comunitaria nel campo dell'istruzione. Rapporto sui risultati conseguiti nel periodo 1995 e 1996, Burxelles, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:51997PC0099&from=SL>
- COMMISSIONE EUROPEA/EACEA/EURYDICE, 2019. *Integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole d'Europa: politiche e misure nazionali. Rapporto Eurydice*. Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, Lussemburgo.
- CORBETTA P. (2003), *La ricerca sociale: metodologie e tecniche. I. I paradigmi di riferimento*, Il Mulino, Bologna.
- COULBY D. (2006), Intercultural education: theory and practice, in *Intercultural Education*, 17:3, pp. 245-257
<https://doi.org/10.1080/14675980600840274>
- COUNCIL OF EUROPE (2003), Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy; <https://rm.coe.int/declaration-by-the-european-ministers-of-education-on-intercultural-ed/16807462b5>
- Council of Europe (2008), *Libro bianco sul dialogo interculturale «Vivere insieme in pari dignità»*, Strasburgo.
https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/White-Paper_ID_ItalianVersion.pdf
- COUNCIL OF EUROPE (2010), *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale*, <https://rm.coe.int/guida-per-lo-sviluppo-e-l-attuazione-di-curricula-per-una-educazione-p/16805a028d>

- COUNCIL OF EUROPEAN UNION (2009), *Council conclusions of 26 November 2009 on the education of children with a migrant background*, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG1211\(01\)&from=EN\(3\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG1211(01)&from=EN(3))
- COUNCIL OF EUROPEAN UNION (2011), *Council recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving*, <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:EN:PDF>
- COUNCIL OF EUROPEAN UNION (2018), *Council recommendation of 22 May 2018 on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching*, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=EN)
- CRIVELLARI C. (2015), Scuola e agenzie educative nell'età della crisi, *Metis. Mondi educativi. Temi indagati suggerzioni*, V – 1.
- CROSBIE V. (2014), Capabilities for intercultural dialogue, in *Language and Intercultural Communication*, 14:1, pp. 91-107. <https://doi.org/10.1080/14708477.2013.866126>
- DAMIANO E. (a cura di) (1998), *Homo migrans. Discipline e concetti per un curriculum di educazione interculturale a prova di scuola*, Franco Angeli, Milano.
- DAMIANO E. (a cura di) (1999), *La sala degli specchi. Pratiche scolastiche di educazione interculturale in Europa*, Franco Angeli, Milano.
- DAMIANO E. (2007), *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professionale morale*, Cittadella Editrice, Assisi.
- DASEN P. (1995), Fondements scientifiques d'une pédagogie interculturelle in: Camilleri C. (Ed.) *Difference and cultures in Europe*, Council of Europe Press, Strasbourg.
- DEARDORFF, D.K. (2006), The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States, in *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266.
- DEMAIO M.C. (2010), *Cultura pedagogica e qualità dell'istruzione*, Carocci, Roma.
- DEMAZIERE D., DUBAR C. (2000), *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*, Cortina, Milano.
- DEMETRIO D., FAVARO G. (2002), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Franco Angeli, Milano.
- DESINAN C. (1997), *Orientamenti di educazione interculturale*, Franco Angeli, Milano.
- DEWEY J. (1964), *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze.
- DEWEY J. (1986), *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze.
- DEWEY J. (1996), *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- DEWEY J. (2012), *Democrazia e educazione*, Sansoni, Milano. (1° ed. ita 1949)
- DE LUIGI R. (2013), Interculturalità e formazione professionale: elementi di formazione e prospettive di ricerca, in De Luigi R. (a cura di), *Formazione professionale e interculturale. Sfide pedagogiche tra pratica e riflessività*, Franco Angeli, Milano.

- DE MARTINO E. (1977), *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*, Torino, Einaudi.
- DI FRANCO G. (2001), EDS: *Esplorare, descrivere e sintetizzare i dati. Guida pratica all'analisi dei dati nella ricerca sociale*, Franco Angeli, Milano.
- DI FRANCO G. (2006), *Corrispondenze multiple e altre tecniche multivariate per variabili categoriali*, Franco Angeli, Milano.
- DUSI P. (2016), I docenti della scuola primaria italiana. Quali competenze interculturali? Un'indagine esplorativa, in Portera A., Dusi P. (a cura di), *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*, Franco Angeli, Milano, pp. 126-134.
- EACEA (2016), *Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education: Overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015*, Luxembourg; <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ebbab0bb-ef2f-11e5-8529-01aa75ed71a1>
- EUROFOUND (2016), *Exploring the diversity of NEETs*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef1602en.pdf
- EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE (2016) *Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education: Overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015*, Publications Office of the European Union, Lussemburgo.
- EUROPEAN COMMISSION, PPMI (2017). *Preparing teachers for diversity*, Lussemburgo.
- EUROPEAN COMMISSION (2018), *Integration of immigrants in the European Union*, European Union.
<https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/Survey/getSurveyDetail/instruments/SPECIAL/surveyKy/2169>
- EUROPEAN PARLIAMENTARY RESEARCH SERVICE (2016), *Integration of migrants: The education dimension*.
[http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2016/583847/EPRS_BRI\(2016\)583847_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2016/583847/EPRS_BRI(2016)583847_EN.pdf)
- EUROSTAT (2018), *Migrant integration statistics introduced*. [Online]
<https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/8787947/KS-05-17-100-EN-N.pdf/f6c45af2-6c4f-4ca0-b547-d25e6ef9c359>
- EURYDICE (2004), *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Brussels; http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Integrating_immigrant_children_2004_EN.pdf
- EURYDICE (2014) – *Sintesi delle politiche educative Educazione e cura della prima infanzia, 2014*, http://www.indire.it/lucabas/lkmw_img/eurydice/ECEC_Policy_Brief_IT.pdf

- EURYDICE (2019), *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: national policies and measures*, Brussels; http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2019/01/Integration-of-students-with-migrant-background-in-schools-in-Europe_Under-embargo-until-Thursday-17_01_Full_Report.pdf
- FAAS D., HAJISOTERIOUB C., ANGELIDESB P. (2014), Intercultural education in Europe: policies, practices and trends, in *British Educational Research Journal* Vol. 40, No. 2, April 2014, pp. 300–318.
- FAVARO G. (2004), A piccoli passi. Osservare le dinamiche dell'integrazione a scuola, in Favaro G., Luatti L. (a cura di), *L'intercultura dalla A alla Z*, Franco Angeli, Milano.
- FAVARO G. (2006), Dare senso alle pratiche, in Tarozzi M. (a cura di), *Il senso dell'intercultura. Ricerche sulle pratiche di accoglienza, intercultura e integrazione in Trentino*, IPRASE, Trento.
- FAVARO (a cura di) (2009), *Un passo dopo l'altro. Osservare i cammini di integrazione dei bambini e dei ragazzi stranieri. La sperimentazione del Quaderno dell'integrazione nelle scuole fiorentine*, Comune di Firenze-Edizioni Polistampa Firenze.
- FAVARO G. (2016a), Uno sguardo alla scuola multiculturale e ai suoi protagonisti, in Favaro G., Napoli M. (a cura di) (2016), *Almeno una stella. Un progetto di tutoraggio per gli adolescenti immigrati*, Franco Angeli, Milano, pp. 15-26.
- FAVARO G. (2016b), L'italiano che include: la lingua per non essere stranieri attenzioni e proposte per un progetto di formazione linguistica nel tempo della pluralità, in *Italiano LinguaDue*, V.8 N.1, pp. 1-12.
- FAVARO G. (2017), Parole che includono. L'italiano per (non essere) stranieri, in Fiorucci M. et al. (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa, pp. 495-514.
- FAVARO G., LUATTI L. (a cura di) (2004), *L'intercultura dalla A alla Z*, Franco Angeli, Milano.
- FAVARO G., LUATTI, L. (2008), *Il tempo dell'integrazione*, Franco Angeli, Milano.
- FAVARO G., NAPOLI M. (a cura di) (2016), *Almeno una stella. Un progetto di tutoraggio per gli adolescenti immigrati*, Franco Angeli, Milano.
- FIORUCCI, M. (2011), *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*, Armando, Roma.
- FIORUCCI M. (2015a), La formazione interculturale di insegnanti e educatori, in *Formazione e insegnamento*, Vol. 13 N. 1, pp. 55-69.
- FIORUCCI M. (2015b), L'educazione interculturale e il contesto italiano, in Catarci M. e Fiorucci M. (a cura di), *Oltre i confini. Indicazioni e proposte per fare educazione interculturale*, Armando, Roma.
- FIORUCCI M. (2015c), La società e la scuola di fronte alle migrazioni, in Fiorucci M. e Catarci M. (a cura di), *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*, Edizioni Conoscenza, Roma.

- FIORUCCI M., CATARCI M. (a cura di) (2015), *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*, Edizioni Conoscenza, Roma.
- FIORUCCI M., PINTO MINERVA F., PORTERA A. (a cura di) (2017), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa.
- FONDAZIONE CARIPLO E BERTELSMANN STIFTUNG (2008), *Competenza interculturale: la competenza chiave del 21° secolo?* Gütersloh/Milano.
- FONDAZIONE MIGRANTE (2018), *Rapporto italiani nel mondo 2018. Sintesi*, Tau http://www.astrid-online.it/static/upload/sint/sintesi_rim2018.pdf
- FRABONI F., PINTO MINERVA F. (a cura di) (2008), *La scuola dell'infanzia*, Laterza, Bari.
- FREIRE P. (2002), *La pedagogia degli oppressi*, Ega, Torino.
- FREIRE P. (2014), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Gruppo Abele, Torino.
- GANGEMI G. (2007), Il gergo del *questioning* e la costruzione del questionario, in Cannavò L, e Frudà L. (a cura di), *Ricerca sociale. Dal progetto dell'indagine alla costruzione degli indici*, Carocci, Roma.
- GATTICO E. (1998q), Uno strumento di ricerca: il questionario, in Gattico E., Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, Mondadori, Milano.
- GHIROTTA L. (2015), La social justice education e il diritto all'educazione nella scuola dell'obbligo italiana: una Grounded Theory, in Tarozzi M., *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, Franco Angeli, Milano.
- GIANTURCO G. (2004), *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*, Guerini, Milano.
- GIROUX H.A. (1988), *Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning*, Bergin & Garvey, London.
- GIROUX H.A. (2011), *On critical pedagogy*, Continuum International Publishing Group, New York.
- GOBBO F. (2000), *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma.
- GOBBO F. (2004), Dal multiculturalismo americano all'intercultura: il contributo del Consiglio d'Europa, in Favaro G., Luatti L. (a cura di) *L'Intercultura dalla A alla Z*, Franco Angeli, Milano.
- GORDEN R. (1975), *Interviewing. Strategy, techniques and tactis*, Dorsey Press, Homewood-Illinois.
- GORSKI P. (2008), Good Intentions Are Not Enough: A Decolonizing Intercultural Education, in *Intercultural Education*, 19:6, pp. 515-525, <http://dx.doi.org/10.1080/14675980802568319>
- GORSKI P. (2009), Intercultural education as social justice, in *Intercultural Education*, 20:2, pp. 87-90.
- GRANATA A. (2018), *La ricerca dell'Altro. Prospettive di pedagogia interculturale*, Carrocci, Roma.

- GUNDARA, J.S. (1986), Education for a multicultural society, in Gundara, J.S., Jones, C. & Kimberly, K. *Racism, Diversity and Education* (pp. 4-27), Hodder and Stoughton, London.
- GUNDARA J.S. (2000), *Interculturalism, Education and inclusion*, Paul Chapman Publishing Ltd SAG E Publications Company, London.
- GUNDARA J.S. (2015), Potential and Problems for Intercultural Education in the British Isles, in Catarci M. e Fiorucci M. (ets). *Intercultural education in the European Context. Theories. Experiences, Challenges*, Ashgate, Burlington.
- GUNDARA J., PORTERA A. (2008), Theoretical reflections on intercultural education, in *Intercultural Education*, 19:6, pp. 463-468.
- HUBER, J., E REYNOLDS, C. (Eds.) (2014). *Developing Intercultural Competence Through Education. Pestalozzi Series, no. 3*. Strasbourg: Council of Europe.
- IDOS, CENTRO STUDI E RICERCHE (2018), *Dossier statistico immigrazione 2018*, Confronti.
- INVALSI (2018), *Rapporto prove INVALSI 2018*; https://www.invalsi.it/invalsi/doc_evidenza/2018/Rapporto_prove_INVALSI_2018.pdf
- ISTAT (2014), *Indagine sulle discriminazioni in base al genere, all'orientamento sessuale ed all'appartenenza etnica*, <https://www.istat.it/it/archivio/30726>
- ISTAT (2016), *L'integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni*, <https://www.istat.it/it/files//2016/03/Integrazione-scolastica-stranieri.pdf>
- ISTITUTO CATTANEO, *Immigrazione in Italia: tra realtà e percezione*, <http://www.cattaneo.org/wp-content/uploads/2018/08/Analisi-Istituto-Cattaneo-Immigrazione-realt%C3%A0-e-percezione-27-agosto-2018-1.pdf>
- LA MARCA A. (2015), Temi emergenti e aspetti didattici della pedagogia interculturale, in Catarci M., La Marca A., Portera A., *Pedagogia interculturale*, La scuola, Milano.
- LANAS, M. (2014), Failing intercultural education? 'Thoughtfulness' in intercultural education for student teachers. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), pp. 171-182.
- LANGER A. (1995), *La scelta della convivenza*, E/O, Roma.
- LOSITO B., POZZO G. (2005), *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*, Carocci, Roma.
- MAALOUF A. (2005), *L'identità*, Bompiani, Milano.
- MACINAI E. (2015), Diritti umani. Fondamento e orizzonte dell'educazione interculturale, in Catarci M. e Macinai E. (a cura di), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale*, ETS, Pisa.
- MAGNOLIER P. (2013), La concettualizzazione dell'azione nell'insegnamento, in De Luigi R. (a cura di), *Formazione professionale e interculturale. Sfide pedagogiche tra pratica e riflessività*, Franco Angeli, Milano.
- MALUSÀ G. (2017), Equità nei sistemi e nelle politiche educative: una difficile scelta di giustizia sociale, in *Encyclopaideia*, XXI (47), pp. 86-123.
- MARCHETTI S. (2013), Intersezionalità, in C. Botti (a cura di), *Le etiche della diversità culturale*, Le lettere, Firenze, pp. 133-148.

- MASCHERINI M. (2017), Il quadro dei NEET in Europa: caratteristiche e costi socio-economici, in Alfieri S, Sironi E. (a cura di), *Una generazione in panchina. Da NEET a risorsa per il paese*, Rapporto Giovani, Vita e Pensiero, Milano, pp. 17-28.
- MILANI M. (2017a), *A scuola di competenze interculturali. Metodi e pratiche pedagogiche per l'inclusione scolastica*, Franco Angeli, Milano.
- MILANI M. (2017b), Competenze interculturali (a scuola), in Fiorucci et. Al. (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa, pp.111-119.
- MINCU M.E. (2007), L'educazione interculturale nella teoria e nella pratica nei paesi dell'Est europeo, in Portera A. (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, V&P, Milano, pp. 91-101.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, Circolare Ministeriale del Settembre 1989 n. 301. *Inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo. Promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio.*
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, Circolare Ministeriale del Luglio 1990, n. 205. *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale.* http://bancadati.italialavoro.it/bdds/download?fileName=C_21_Normativa-Nazionale_167_documenti_itemName_0_documento.pdf&uid=c055a9b0-222e-4959-976b-0f6965bfa416
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, Circolare Ministeriale del Marzo 1994 n.73, *Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola.*
- MIUR (2006), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri.* https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/allegati/cm24_06all.pdf
- MIUR, Osservatorio per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale (2007), *La Via Italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf
- MIUR (2010), *Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione degli di alunni con cittadinanza non italiana*, <http://1.flcgil.stgy.it/files/pdf/20100108/circolare-ministeriale-2-dell-8-gennaio-2010-integrazione-alunni-con-cittadinanza-non-italiana-4591861.pdf>
- MIUR (2012), *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*,
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Le Monnier. http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf
- MIUR (2014), *Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, <http://www.isissmorciano.gov.it/wordpress/wp->

- content/uploads/2014/03/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf
- MIUR (2015), *Diversi da chi?*
- MIUR, (2018), *Alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2016-2017*,
https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17_Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0
- MIUR (2019), La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2155736/La+dispersione+scolastica+nell%27a.s.2016-17+e+nel+passaggio+all%27a.s.2017-18.pdf/1e374ddd-29ac-11e2-dede-4710d6613062?version=1.0&t=1563371652741>
- MORIN E. (1993), *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, Sperling & Kupfer, Milano.
- MORIN E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma del pensiero e riforma dell'insegnamento*, Cortina, Milano.
- MORIN E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano.
- MORTARI L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.
- MORTARI L. (2009a), *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma.
- MORTARI L. (2009b), La ricerca empirica in educazione: questioni aperte, in *Studi sulla formazione/ Open Journal of Education*, Anno XII, I/II, pp. 33-46.
- MOSCOVIC S. (1989), *Le rappresentazioni sociali*, Il Mulino, Bologna.
- MTHETHWA-SOMMERS S. (2014), *Narratives of Social Justice Educators*, Springer, Cham.
- NANNI A. (1998), *L'educazione interculturale oggi in Italia*, EMI, Bologna.
- NILSSON, J., BUNAR, N., (2016), Educational Responses to Newly Arrived Students in Sweden: Understanding the Structure and Influence of PostMigration Ecology, in *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60:4, pp. 399-416.
- NUSSBAUM, M. (2011a), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna
- NUSSBAUM M.C. (2011b), *Creating capabilities. The human development approach*, Harvard University Press.
- ODDONE, F., E MARAGLIANO, A. (2016), Il focus group: un duplice strumento per la ricerca educativa e la formazione docenti, in *TD Tecnologie Didattiche*, 24(3), pp. 156-164.
- OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- OECD (2015), *Helping immigrant students to succeed at school – and beyond*. OECD Publishing, Paris, <https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf>

- OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris. [//www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264266490-en.pdf?expires=1551794262&id=id&accname=guest&checksum=1D8E2891378A0C403DB4004D82052035](http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264266490-en.pdf?expires=1551794262&id=id&accname=guest&checksum=1D8E2891378A0C403DB4004D82052035)
- OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- ONGINI V. (2016), *La via italiana alla scuola interculturale. Un racconto lungo 25 anni*, in Caritas e Migrantes, Rapporto Immigrazione 2015, Tau Editrice.
- ONU (2015), *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, https://www.unric.org/it/images/Agenda_2030_ITA.pdf
- OUELLET F. (2007). Le componenti della formazione interculturale. In M. Santerini, P. Reggio (a cura di). *Formazione interculturale: teoria e pratica*. Milano, Unicopli.
- PASQUINELLI C., MELLINO M. (2010), *Cultura. Introduzione all'antropologia*, Carocci, Roma.
- PEW RESEARCH CENTER (2015), *Faith in the European Project Reviving. But Most Say Rise Of Eurosceptic Parties is a Good Thing*, <https://www.pewresearch.org/wp-content/uploads/sites/2/2015/06/Pew-Research-Center-European-Union-Report-FINAL-June-2-20151.pdf>
- PEW RESEARCH CENTER (2018), *Being Christian in Western Europe*, <https://www.pewforum.org/2018/05/29/being-christian-in-western-europe/>
- PIASERE L. (2009), *I rom d'Europa: Una storia moderna*, Laterza, Bari.
- PIASERE L. (2003), Breve storia dei rapporti tra rom e gagé in Europa, pp. 42-51, in D'Isola I., Sullam M., Baldoni G., Baldini G., Frassanito G. (a cura di), *Alla periferia del mondo. Il popolo dei rom escluso dalla storia*, Milano, Fondazione Roberto Franceschi, 2003.
- PICCI P. (2012), Orientamenti emergenti nella ricerca educativa: i metodi misti, in *Studi sulla formazione*, 2, pp. 191-201.
- PINTO MINERVA F. (2002), *L'interculturale*, Laterza, Bari.
- PORCHER L. (1979), *L'interculturalisme. Pour une formation des enseignants en Europe*, Editions du Conseil d'Europe, Strasbourg.
- PORCHER, L. (1981). *The education of migrant workers' children: Interculturalism and teacher training*. Strasbourg, France: Council of Europe
- PORCHER, L., PEROTTI, A., VAN DER GAG, L., MANGOT, T., & JAKOBSSON, B. (1986), *Final report of the project group, CDCC's Project 7: The education and cultural development of migrants*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- PORTERA A. (a cura di) (2003), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, V&P, Milano.
- PORTERA A. (2013), *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Milano.
- PORTERA A. (2015), *Aspetti epistemologici e semantici della pedagogia inter-*

- culturale, in Portera A. et al. (a cura di) *Pedagogia Interculturale*, La Scuola, Milano.
- PORTERA A. (2016), Educazione (interculturale) nel tempo del neoliberismo, in Portera A., Dusi P. (a cura di), *Neoliberismo, educazione e competenze interculturali*, Franco Angeli, Milano.
- PORTERA A. E GRANT, C.A. (2011) (ets), *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*, Routledge New York.
- POZZO LLORENTE T., VALLESPÍR SOLER J., CABRERA PÉREZ L., (2015), Intercultural education in the Spanish Context, in in Catarci M. e Fiorucci M. (ets). *Intercultural education in the European Context. Theories. Experiences, Challenges*, Ashgate, Burlington.
- REGGIO P. (2014a), Competenze interculturali ed esperienza professionale, in Santerini M., Reggio P. (a cura di), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Carocci, Roma.
- REGGIO P. (2014b), *Lo schiaffo di don milani. Il mito educativo di Barbiana*, Il Margine, Trento.
- REMOTTI F. (2010), *L'ossessione identitaria*, Laterza, Bari.
- REY-VON ALLMEN M. (2011), The Intercultural Perspective and its Development Through Cooperation With the Council of Europe, in Grant, C.A & Portera A. (ets), *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*, Routledge New York.
- ROBINSON, K.H., & JONES-DIAZ, C. (2006). *Diversity and Difference in Early Childhood Education: Issues for Theory and Practice*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- ROSA H. (2015), *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità*, Einaudi, Torino.
- ROSINA A. (2015), *NEET. Giovani che non studiano e non lavorano*, Vita e Pensiero, Milano.
- SANTAGATI M., COLUSSI E. (2019) (a cura di), *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi*, Fondazione Ismu, Milano.
- SANTARONE D. (2006) (a cura di), *Educare diversamente. Migrazioni, differenze, intercultura*, Armando, Roma.
- SANTARONE, D. (2012), *Didattica e intercultura*, Armando, Roma.
- SANTERINI M. (2003), *L'intercultura*, La Scuola, Brescia.
- SANTERINI M. (2004), Il valore formativo della storia contemporanea, in Bosco G. e Mantovani C., (eds), *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti*, Soveria Mannelli, Rubbettino. In <http://www.sissco.it/download/pubblicazioni/Santerini.pdf>
- SANTERINI M. (2012), *Competenze interculturali e pluralismo sociale*, in Studi Emigrazione/Migration Studies, XLIX, 186, pp. 263-267.
- SANTERINI M. E REGGIO P. (2014) (a cura di), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Carocci, Roma.
- SAVE THE CHILDREN (2018), *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*, <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pub->

- bli- cazioni/nuotare-contro-corrente-poverta-educativa-e-resilienza-italia.pdf
- SAYAD, A. (2002), *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Cortina, Milano.
- SCHATZMAN L., STRAUSS A.L. (1973), *Field Research: Strategies for a Natural Sociology*, Prentice Hall PTR.
- SCHEERENS, J. (coord.) (2010). *Teachers' Professional development – Europe in international comparison, EU and OECD*, Office for Official Publications of the EU Luxembourg.
- SCUOLA DI BARBIANA (1967), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.
- SECCO L. (1992), L'interculturalità e il problema pedagogico oggi, in Macchietti S. S., (a cura di), *Verso una educazione interculturale*, Irssae Toscana, Firenze.
- SHON D.A. (1999), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.
- SIKORSKAYA I. (2017), *Intercultural education policies across Europe as responses to cultural diversity (2006-2016)*, CSE Working Papers 17/04. Università degli Studi di Salerno, Dipartimento di Scienze Politiche, Sociali e della Comunicazione.
- SIRNA C. (a cura di) (1996), *Docenti e formazione interculturale*, Il Segnalibro, Torino.
- SLEETER C. (1992), *Keeper of the American dream: a study of staff development and multicultural education*, Falmer Press, Bristol.
- SLEETER C. & GRANT C. (1987), An Analysis of Multicultural Education in the United States, *Harvard Educational Review*: December 1987, Vol. 57, No. 4, pp. 421-445
- SPINELLI S. (2012), *Rom, genti libere*, Dalai, Milano.
- SPINELLI A., ROSSI E. (1941), *Per un'Europa libera e unita. Progetto d'un Manifesto Ventotene*, <http://www.istitutospinelli.org/download/il-manifesto-di-ventotene-italiano/>
- SPITZBERG B.H. e CHANGNON G. (2009), *Conceptualizing intercultural competence*. In D.K. Deardorff (a cura di), *The sage handbook of intercultural competence*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- STILLO L. (2018), Quale insegnante per la scuola di oggi? Linee di ricerca in una prospettiva interculturale, in *Ricerche pedagogiche*, Anno LII, n. 208-209, pp. 293-321
- SUSI F. (a cura di) (1995), *L'interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli stranieri*, Anicia, Roma.
- SUSI F. (a cura di) (1999), *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Armando, Roma.
- TAROZZI M. (2006), Il modello fantasma e la frustrazione degli insegnanti. In Tarozzi, M. (a cura di), *Il senso dell'intercultura* (125-159). IPRASE, Trento. http://try.iprase.tn.it/old/in05net/upload/doc/libri/U1011t3n643_Senso_intercultural.pdf

- TAROZZI M. (2012), Intercultural or multicultural education in Europe and the United States, in *Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding, Educational Research and Innovation* pp. 393-406.
- TAROZZI M. (a cura di) (2015), *Dall'intercultura alla giustizia sociale. per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, Franco Angeli, Milano.
- TAROZZI M. (2017), Educazione alla giustizia sociale, in Fiorucci M, Pinto Minerva F, Portera A, *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa.
- TASHAKKORI, A., & CRESWELL, J.W. (2007). Editorial: The New Era of Mixed Methods. In *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), pp. 3-7.
- TRINCHERO R. (2004), I metodi della ricerca educativa, Laterza, Bari.
- VACCARELLI A. (2011), L'inserimento scolastico degli alunni di cittadinanza non italiana: storia, problemi e prospettive pedagogiche, in Benvenuto G. (a cura di), *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*, Anicia, Roma.
- VISALBERGHI A. (1978), *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano.
- VOLANTE L., KLINGER D., BILGILI O. (eds), *Immigrant Student Achievement and Education Policy. Cross Cultural Approaches*, Springer, Switzerland.
- ZAMMUNER V.A. (2003), *I focus group*, il Mulino, Bologna.
- UNESCO (1992), *Final Report International Conference on Education 43rd Session*, Geneve; http://www.unesco.org/education/pdf/REC_78_E.PDF
- UNESCO (2001), Dichiarazione universale dell'unesco sulla diversità culturale, Paris, http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_it.pdf
- UNESCO (2006), *Guidelines on intercultural education*, Paris; <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>.
- UNESCO, *Global Education Monitoring Report 2019*; <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866/PDF/265866eng.pdf.multi>
- WA THIONG'O N. (2000), *Spostare il centro del mondo. La lotta per le libertà culturali*. Roma: Meltemi
- ZAVALLONI G. (2008), *La pedagogia della lumaca*, EMI, Bologna.
- ZOLETTO D. (2012), *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, Franco Angeli, Milano.
- ZOLETTO D. (2017), Contesti eterogenei, in Fiorucci et. Al. (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa.

All'interno di un mondo sempre più interconnesso e multiculturale, l'educazione interculturale può rappresentare oggi una proposta educativa e una risposta adeguata alla complessità della scuola italiana e della società tutta. Il volume, partendo da tale considerazione, si inserisce all'interno del dibattito pedagogico sul tema per comprendere i valori e le pratiche interculturali, cercando di promuovere il dialogo tra teoria e prassi, tra scuola ideale e scuola reale. L'ipotesi che guida l'intero lavoro di ricerca si basa sulla convinzione che all'interno della scuola italiana vi sia un'asistematicità di pensiero e di azione rispetto al modello educativo interculturale. Una scuola in cui insegnanti e dirigenti hanno elaborato un proprio personale modo di vivere l'intercultura, in cui la mancanza di condivisione di pratiche, idee e formazione rischia di non promuovere un reale cambiamento in termini di equità, contrasto alle discriminazioni e promozione di condivisione, apertura e scambio. Dalle diverse fasi di ricerca e indagine emerge un quadro complesso, in cui insegnanti e dirigenti si trovano spesso a vivere una condizione di difficoltà e solitudine professionale anche e soprattutto a causa di una formazione interculturale frammentaria, disorganica ed intermittente. La stessa idea di intercultura sembra tuttora essere in parte ancorata ad un'idea di educazione speciale per studenti stranieri, presente lì dove vi è una diversità linguistica e culturale, ma non altrove.

Un quadro di luci ed ombre, che cerca di promuovere ulteriori dibattiti sul senso dell'intercultura oggi, utile alle riflessioni di studiosi, ricercatori, educatori, ma soprattutto di insegnanti e dirigenti, protagonisti in questo lavoro di ricerca e interlocutori preziosi per chi si interessa di scuola ed educazione.

Lisa Stillo è Assegnista di Ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre dove ha conseguito il dottorato di ricerca in Teoria e ricerca educativa e dove collabora con il CREIFOS (Centro di Ricerca sull'Educazione interculturale e sulla Formazione allo sviluppo). I suoi campi di interesse riguardano la pedagogia interculturale e sociale, il contrasto agli stereotipi e i pregiudizi e la formazione degli insegnanti. È docente a contratto per l'insegnamento di Pedagogia Generale e Sociale nella Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università La Sapienza di Roma. È autrice di diversi articoli e contributi in volume.