

Quale insegnante per la scuola di oggi? Linee di ricerca in una prospettiva interculturale

Lisa Stillo

Il presente lavoro mira a sviluppare l'identità della professione docente, all'interno della prospettiva dell'educazione interculturale, partendo da una più ampia riflessione sulla scuola. Il contributo propone l'analisi delle prime evidenze empiriche di un lavoro di ricerca più ampio sulla natura a-sistematica del modello interculturale italiano. I primi risultati permettono di cogliere alcune corrispondenze con le ipotesi teoriche del lavoro, evidenziando la natura eterogenea della formazione docente e le diverse forme di percezione e realizzazione dell'approccio interculturale a scuola.

This paper aims to develop the identity of teachers, within the perspective of intercultural education, starting from a broader reflection on the school. The paper proposes the analysis of some first empirical evidence of the research, which deal with the a-systematic intercultural model in Italy. The first results allow us to identify some correspondences with the theoretical hypotheses of the research, highlighting the heterogeneity in the teacher training and the different forms of perception and realization of the intercultural approach at school.

Parole chiave: insegnanti, educazione interculturale, formazione, modello asistematico

Keywords: teachers, intercultural education, teachers training, a-systematic model

1. Introduzione

Il presente lavoro ha l'obiettivo di riflettere sul ruolo degli insegnanti, partendo da una più ampia prospettiva di analisi della scuola, servendosi di alcuni dati parziali di una ricerca che ha come focus centrale l'educazione interculturale. Tale contributo si pone sulla scia delle riflessioni che in questo ultimo periodo accompagnano l'evoluzione dell'identità della professione docente, in stretta continuità con gli sviluppi in ambito normativo attraverso i quali si sta cercando di ridefinire obiettivi e direzioni della scuola e della formazione degli insegnanti¹.

¹ Si fa qui riferimento al recente Documento della Buona Scuola del 2015 e al Piano pluriennale per la formazione degli insegnanti 2016-2019.

Negli ultimi documenti ministeriali² emerge il bisogno di *combat-tere* una sorta di a-sistematicità del modello scolastico italiano, che rischia di rendere vane tutte quelle positive sperimentazioni e buone pratiche che non divengono patrimonio comune. Rispetto a ciò, manca in Italia una cultura della valutazione delle esperienze, che risulta essere invece preziosissima per l'individuazione di elementi positivi e di possibile trasferibilità in differenti contesti. Questo corto circuito tra scuola-ricerca-università va affrontato e risolto per ridare dignità al lavoro serio e importante di cui sono portatori insegnanti e dirigenti. Riscoprire l'importanza della ricerca, inserita nell'ambiente scolastico e agita dagli insegnanti stessi, è fondamentale per dotare la scuola di capacità di autoriflessione, analisi e cambiamento³.

In questo senso, il presente articolo muove alla ricerca di prospettive nuove, e non solo, riflettendo sul nesso fondamentale tra la qualità della scuola e quella della formazione dei suoi insegnanti⁴. La prima parte dell'articolo ha come obiettivo quello di ragionare sulla realtà scolastica, sui principi e i valori ai quali oggi sembra ispirarsi e la direzione che pare aver intrapreso. A seguito di tale riflessione è necessaria una conseguente analisi sulla formazione e l'evoluzione della professione docente, che non può non legarsi ai nuovi e vecchi bisogni degli studenti e della società nel suo complesso. In riferimento a ciò, l'attenzione dell'articolo si rivolge alla complessità odierna, che in maniera seria e forte chiede alla scuola, e non solo, di cambiare. In particolare, partendo da una riflessione sull'interconnessione globale e su una società multiculturale e interdependente⁵, il presente contributo focalizza la sua attenzione sull'approccio dell'educazione interculturale come risposta strutturale a tali cambiamenti, individuando nella formazione degli insegnanti un aspetto fondamentale. A tal proposito verranno presentati alcuni dati empirici di una ricerca più ampia, attraverso i quali provare a comprendere meglio i cambiamenti e gli assestamenti di un processo di trasformazione di lunga durata, ancora tutto da comprendere e studiare.

² *Piano pluriennale per la formazione degli insegnanti 2016-2019*.

³ A. Mariani, *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze, Firenze University Press, 2014; L. Mortari, *Ricericare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Roma, Carocci, 2009.

⁴ M. Baldacci (a cura di), *La formazione dei docenti in Europa*, Milano, Mondadori, 2013.

⁵ F. Susi (a cura di), *Come si è stretto il mondo*, Roma, Armando, 1999.

2. *Alla ricerca di prospettive*

La professionalità docente ha subito e sta subendo continui stravolgimenti sia sul piano legislativo/amministrativo sia su quello della formazione⁶, obbligando ad interrogarsi oggi sulla sua identità professionale e il suo ruolo sociale. La formazione è investita da grandi trasformazioni all'interno del sistema scolastico Italiano, sia per quanto riguarda la formazione iniziale degli insegnanti del ciclo di secondaria di primo e secondo grado, sia per la formazione in servizio, che riguarda tutte le fasce d'insegnamento. Osservare ed analizzare tali cambiamenti può essere utile a comprendere le scelte del Governo in tema di educazione, istruzione e ricerca, suggerendoci quale senso e ruolo viene attribuito all'insegnante e, quindi alla scuola stessa. Infatti, "la scuola, in ultima analisi, la fanno gli insegnanti"⁷, e ciò significa che una riflessione sulla professionalità docente non può rinunciare ad un'analisi sulle traiettorie della scuola. "Dimmi che insegnanti hai e ti dirò che scuola sei... Dimmi che scuola vuoi e ti dirò che docente avrai"⁸; con queste parole Franco Frabboni sintetizza chiaramente il fortissimo nesso che lega l'essenza della scuola con l'identità docente, rivelando, in ultima analisi, la correlazione stretta tra qualità della scuola e qualità della formazione insegnante.

Comprendere la scuola italiana di oggi non è impresa facile, poiché siamo di fronte a una serie di cambiamenti sociali, economici e politici che non fanno intravedere una rotta stabile e sicura, che faccia capo a dei valori chiari ed espliciti. È doveroso, però, tener presente quanto e come alcuni elementi, che interessano trasversalmente tutti, o quasi, gli aspetti della vita, giocano un ruolo fondamentale nelle trasformazioni a cui assistiamo oggi. L'affermarsi del neoliberalismo e dell'economia capitalista ha pervaso, in modo lento ma efficace, modi di pensare e di agire delle persone, contaminando le strutture sociali, economiche, educative e politiche. Si è andata diffondendo una cultura del consumo, dello sviluppo ad ogni costo e delle logiche del mercato capitalista, che ha permeato anche le strutture sociali ed educative.

⁶ Per quanto riguarda gli insegnanti di secondaria di primo e secondo grado si è passati dall'insegnamento secondario (SSIS) al tirocinio di formazione attivo (TFA), fino ad arrivare oggi al percorso delineato dal D.L. n. 59/17 *Formazione iniziale e reclutamento docenti scuola secondaria*.

⁷ M. Baldacci (a cura di), *La formazione dei docenti in Europa*, Milano, Mondadori, 2013, p. 1.

⁸ *Ibidem*, p. 3.

“Sull’onda delle riforme neoliberiste, scuole e università sono ripensate per sottostare ai principi di mercato e del risparmio economico ... A parere di J.P Portelli e C.P Konency, le politiche neoliberiste nel settore educativo e scolastico sono contrarie ai principi democratici e riproducono iniquità fra scuole, insegnanti e studenti”⁹.

La scuola sembra essere soggetta a regole di mercato che promuovono la competizione tra soggetti e il consumo incessante di conoscenza, senza alcun tipo di riformulazione critica e democratica dei suoi contenuti. I sistemi educativi e formativi sono chiamati non più a formare cittadini di uno Stato democratico, in grado di promuovere lo sviluppo di tutti nel rispetto delle specificità di ognuno, bensì a formare produttori/consumatori, che possano inserirsi in maniera competitiva nel mondo del lavoro. Le politiche che si sono succedute nel tempo, e che ancora oggi intervengono nel mondo della scuola, chiedono di formare i giovani e le giovani alla cultura d’impresa, tentando di trasformare la scuola stessa in un’azienda, sempre più controllata, burocratizzata e valutata. L’imperativo del profitto e della crescita economica sta portando alla revisione di tutti gli ordini e gradi scuola, fino ad arrivare alle Università, al fine di realizzare un’istruzione maggiormente di impatto e più utilitaristica¹⁰.

Il documento di Legge 107 del 2015, anche denominato “La Buona Scuola” può fornirci un’indicazione ulteriore circa le direzioni della scuola e delle prospettive future. Si tratta del più recente tentativo di produrre un documento di ampio respiro, che fornisca sia una linea culturale e politica, sia elementi concreti di ridefinizione dei tempi, spazi, modalità e attori della scuola. Questi diversi tentativi, tra loro ripresi e sconvolti più volte hanno dato vita alle linee guida della Buona Scuola e ad un decreto legge successivo, che ne ha modificato alcune parti. Dall’analisi dei documenti sulla Buona Scuola emerge senz’altro la scarsa chiarezza e vaghezza rispetto ad una direzione culturale e pedagogica della riforma. Le fasi che hanno portato dal decreto legge alla realizzazione di un maxi emendamento nel luglio 2015 sono state accompagnate da un’intensa campagna di comunicazione e da un coinvolgimento ampio di tutta la popolazione. Di certo, come hanno sottolineato diversi studiosi¹¹, il merito di tale consultazione

⁹ P. Dusi, A. Portera (a cura di), *Neoliberismo, educazione e competenze interculturali*, Milano, FrancoAngeli, 2016, p. 46.

¹⁰ M. C. Nussbaum, *Non per profitto*, tr. it., Bologna, il Mulino, 2011.

¹¹ Per approfondimenti, cfr. M. Baldacci *et alii*, *La Buona Scuola. Sguardi critici*

pubblica è stato quello di ridare spazio e forza al dibattito sulla scuola, che da sempre fatica a prendere la parola e far sentire la sua voce. Sembra però ingenuo pensare che sia sufficiente mettere in discussione un sistema e abbandonare alcuni vecchi retaggi per realizzare effettivamente un dibattito costruttivo ed efficace, che prepari la strada per una reale riforma della scuola. La sensazione è che la Buona Scuola è stata, più che altro, una proposta disorganica, “priva di un reale baricentro culturale e pedagogico”¹², un quadro frammentato in cui si rinuncia a una cornice esplicita per rimanere prigionieri di una implicita. Si possono individuare, infatti, alcuni elementi e particolari che velatamente fanno riferimento ad una scuola di stampo neo-liberista, in cui sembra fin troppo forte e meccanicista il rapporto che viene presentato tra la scuola e il lavoro, in cui, ad esempio, la parola educazione compare solamente 6 volte, la parola lavoro 20, la parola formazione 15. All’interno di questa cornice di riferimento, poiché le linee guida nascono soprattutto dall’urgenza di provvedere a nuove modalità di formazione, reclutamento e valorizzazione del corpo docente, è stato sviluppato un piano per la formazione pluriennale dei docenti, che, all’interno di questa breve analisi, può essere di aiuto per un’ulteriore riflessione rispetto alla normativa e le direzioni politiche. Anche il piano per la formazione sembra abbracciare la scelta di dare un’immagine meno istituzionale al documento e di più appetibile lettura per il grande pubblico, attraverso brevi slogan, colori e scritte per una comunicazione più rapida, meno tecnica, ma, oserei dire, anche meno approfondita, esplicita e chiara. Nel capitolo 2 si parla dei “Principi del piano”, ma quelli trattati, più che principi, che si rifacciano a una qualche traiettoria pedagogica e a filoni di studi sulla formazione docente (di cui è presente una ricca letteratura scientifica nazionale e internazionale¹³), sembrano essere considerazioni funzionali a quanto elaborato nel piano, nell’intento di rafforzare le azioni presentate.

Anche il lessico sembra contenere retaggi e suggestioni che strizzano l’occhio al mondo dell’azienda più che a quello della scuola, e rafforzano il legame forse troppo meccanicistico tra scuola e lavoro,

dal Documento alla Legge, Milano, FrancoAngeli, 2015.

¹² *Ibidem*, p. 65.

¹³ Solo per citare alcuni lavori: S. Ulivieri, (a cura di), *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente*, Pisa, ETS, 2012; E. Nigris, *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Roma, Carocci, 2004; Commissione Europea, *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti nell’Unione Europea*, 2007.

già ritrovato nel DL. 107/15. Il termine scuola-lavoro compare 14 volte, il termine educazione e istruzione solo 10. Sembra, dunque, che gli insegnanti debbano formarsi più che al fine di educare ed istruire, all'implementazione di tutte quelle strategie che mettano la scuola e il lavoro in un rapporto di stretta co-esistenza, l'una al servizio dell'altra. Scopo della formazione del docente dovrebbe quindi essere quello “di massimizzare il proprio impatto sul capitale professionale e sociale di tutta la scuola”¹⁴. Il rimando al capitale professionale e sociale, ma non alla formazione del cittadino, investe anche il linguaggio di questo documento, con un costante richiamo alla realizzazione del *portfolio*¹⁵ (termine che nasce per definire il materiale illustrativo per una campagna pubblicitaria o il curriculum artistico di qualcuno), ormai preso in prestito nel linguaggio scolastico e che qui si traduce nella campagna pubblicitaria del docente.

Accanto al *Piano pluriennale per la formazione dei docenti* possiamo brevemente soffermarci sul FIT, il nuovo sistema di formazione e reclutamento, delineato dal decreto legislativo n. 59/2017. Tale provvedimento prevede che gli aspiranti docenti della scuola secondaria di I e II grado debbano partecipare al concorso, superato il quale si accede ad un percorso triennale di formazione iniziale e di tirocinio. Inserito all'interno di un procedimento confuso e sospeso che coinvolge non solo chi ancora non possiede l'abilitazione, ma tutti quei docenti che ne sono in possesso e svolgono la loro professione nel precariato più assoluto da anni, molto di quanto contenuto all'interno del decreto legislativo è ancora un punto interrogativo in termini di attuazione. Questo complesso quadro di riferimento, che ha il pregio di voler creare un percorso formativo e di assunzione ben articolato, integrativo rispetto alla presenza degli aspetti più pedagogici e didattici della formazione, continua però a manifestare estrema confusione e mancanza di direzione politica e culturale. Tale riforma impone ai futuri docenti un percorso articolato e lungo, con molti punti di domanda

¹⁴ Miur, *Piano per la Formazione in servizio dei docenti 2016 – 2019*, 2016, p. 8. Per la versione integrale del piano: http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf (consultato in data 10/10/2018).

¹⁵ Dal vocabolario Treccani: Nel linguaggio comune, pubblicazione o inserto (in un quotidiano o periodico) di materiale espositivo, illustrativo e promozionale, elaborati allo scopo di lanciare un nuovo prodotto, di presentare una campagna pubblicitaria o una nuova attività. In fotografia e nelle arti grafiche in generale, il gruppo selezionato di opere che viene presentato al possibile committente da un professionista come esemplificazione del proprio stile e delle proprie capacità tecniche.

al suo interno e che, forse, così come è congegnato, mira a sconfiggere il precariato con la disoccupazione o a creare precariato nel precariato.

2.1. Un'identità docente tra vecchie e nuove suggestioni

All'interno di uno spazio di senso, a cui nei precedenti paragrafi si è cercato di dare forma, l'immagine della professionalità docente è disegnata per assomigliare a quella di un impiegato d'ufficio, che si collochi all'interno della struttura scuola/azienda e si faccia mero strumento di trasmissione di conoscenze e competenze, volte unicamente all'orientamento e all'inserimento lavorativo. Tale affermazione non vuole certamente negare l'importanza di un legame stretto tra il mondo della scuola e il mondo del lavoro, bensì vuole porre l'attenzione sulla cornice all'interno della quale tale legame viene affermato¹⁶. Una scuola che vuole educare ed istruire alla libertà di espressione, alla democrazia e al pensiero critico non può volere insegnanti-impiegati e burocrati, ma insegnanti protagonisti, riflessivi e in grado di intessere relazioni efficaci per accompagnare il percorso di crescita di ogni studente.

Siamo entrati in pieno in quella che oggi viene chiamata società della conoscenza, nell'era della recessione economica e della cultura consumistica. La globalizzazione ha abbattuto qualsiasi tipo di frontiere, da quelle spaziali a quelle temporali, coinvolgendo e interconnettendo l'intero pianeta. La sfida della globalità è dunque sfida della complessità e richiede che la scuola e i suoi insegnanti si formino per affrontare la molteplicità e la diversità, in termini di informazioni e relazioni tra soggetti, strutture sociali, politiche, economiche o ambientali.

L'interconnessione globale pone ognuno di noi davanti ad una realtà che non può essere ancora a lungo evitata: i giovani e la società tutta sono chiamati a costruire uno sguardo planetario e interconnesso per la realizzazione di una cittadinanza terrestre¹⁷. Per riuscire ad elaborare un tale cambiamento di paradigma sono fondamentali due presupposti: il primo è la garanzia della formazione a tutti e per tutto l'arco della vita; il secondo è la capacità di uscire dagli specificismi e sviluppare uno sguardo che sappia essere ecologico. Il primo presup-

¹⁶ M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

¹⁷ E. Morin, *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina, 2000.

posto consente di portare avanti quella democraticità del sapere, che è sempre in pericolo e che può facilmente cadere nelle mani di pochi, elaborando un'egemonia non solo economica, ma di pensiero. Il secondo elemento sembra essere più un'enunciazione di principio che qualcosa di facilmente realizzabile, poiché implica la riformulazione dell'intero paradigma di pensiero e di approccio alla conoscenza¹⁸.

Tali prospettive ben si inseriscono nel discorso sulla formazione degli insegnanti, anche e soprattutto in riferimento alle nuove proposte formative, il cui merito è senz'altro quello di aver rimesso in luce la questione della formazione iniziale e continua. Le traiettorie formative adottate fino ad oggi possono essere non più adeguate a rispondere alla complessità della scuola, che chiede di ripensare l'insegnante come soggetto in grado di riflettere su se stesso e sulla società, di fare ricerca ed essere in grado di progettualità nuova nel campo dell'educazione e dell'istruzione.

Oggi sembra manchino gli spazi di riflessione, confronto e condivisione tra gli addetti ai lavori: gli insegnanti non sono in grado di auto-rappresentarsi innanzitutto come ricercatori e intellettuali e faticano a percepirsi come professionisti efficaci nella società. Nell'indagine TALIS 2013¹⁹, il 90,2% dei docenti nell'UE ha dichiarato di essere soddisfatto del proprio lavoro e il 90,1% di esserlo dell'ambiente scolastico in cui opera. Tuttavia, solo il 18,4% dei docenti ritiene che la professione sia particolarmente tenuta in considerazione dalla società. In particolare, dalla ricerca di una fondazione che ha condotto 16.000 interviste all'interno del rapporto Eurydice *La professione docente in Europa. Pratiche, percezioni e politiche*²⁰ del 2016 emerge che il 70% dei docenti intervistati individua tra le ragioni della sua insoddisfazione professionale la presunta mancanza di considerazione per la loro professione da parte della società. Pur essendo le due variabili (la soddisfazione per la propria professione e la considerazione della professione da parte della società), indipendenti, tale ultima considerazione sulla etero-percezione della professione resta un punto di interessante analisi, soprattutto in virtù della funzione sociale, etica e politica di

¹⁸ *Ibidem.*

¹⁹ Per approfondimenti sul rapporto TALIS: http://www.istruzione.it/allegati/2014/TALIS_Guida_lettura_con_Focus_ITALIA.pdf (consultato in data 10/10/2018).

²⁰ Per consultare il report integrale: <http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/02/La-professione-docente-in-Europa.pdf> (consultato in data 10/10/2018).

cui gli insegnanti sono portatori. Tale compito non è né scontato né di semplice attuazione e rimanda a uno dei tre elementi che in questo contributo si è scelto di portare alla luce, come *habitus* imprescindibili della “nuova” identità docente: l’educazione come atto politico²¹.

Per sua natura intenzionale, l’educazione è agita attraverso orizzonti di senso e consapevolezza etica, fine ultimo di coloro che Gramsci definiva intellettuali impegnati²². Cogliere di nuovo questa fondamentale attitudine e forza dell’agire educativo sembra avere carattere di urgenza, laddove ci troviamo immersi in una società individualizzata e consumistica, prigioniera del qui e dell’ora, che lascia pochi spazi alla possibilità di sviluppare pensiero critico e creare coscienze trasformative. Il potere emancipativo, che lega i processi educativi alla società in tutti i suoi aspetti e manifestazioni, trova le sue radici in due filoni di studi in particolare: la pedagogia sociale e la pedagogia critica.

Facendo un breve riferimento a entrambi questi ambiti pedagogici, possiamo individuare nella pedagogia sociale l’intuizione della natura sempre sociale e storicamente determinata dei processi educativi, cogliendone la portata sociale, e politica²³. Essa parte da una considerazione ampia dell’educazione, recuperando tutti gli spazi all’interno della quale si genera e si manifesta, in tutte le sue forme. Accanto alla pedagogia sociale, un’ulteriore analisi pedagogica nasce e promuove il suo contributo all’interno di quella che viene denominata pedagogia critica, sviluppatasi fine anni Sessanta e inizio anni Settanta del Novecento. La pedagogia critica si fonda sul riconoscimento della natura storica e sociale dei processi educativi. Si interroga sullo scopo dell’educazione e sul suo ruolo all’interno delle dinamiche egemoniche e di potere, che promuovono il mantenimento di uno *status quo* o la realizzazione di un’azione trasformativa ed emancipativa. Giroux esprime in maniera molto chiara l’importanza del ruolo degli insegnanti come *Transformative Intellectuals*²⁴, ponendo in essere il forte legame tra la pedagogia e la politica per un ripensamento e una costruzione diversa del lavoro dell’insegnante: “Central to category of

²¹ M. Catarci, *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

²² A. Gramsci, *I quaderni del carcere*, Torino, Einaudi, 2014; M. Baldacci, *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Roma, Carocci, 2018.

²³ M. Catarci, *Le forme sociali dell’educazione. Servizi, territori, società*, Milano, FrancoAngeli, 2013.

²⁴ H. A. Giroux, *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*, Westport, Preager, 1988, pp. 121-128.

transformative intellectual is the necessity of making the pedagogical more political and the political more pedagogical”²⁵. Una consapevolezza etico-politica, come la definisce Tarozzi, che investe gli insegnanti del loro ruolo di agenti di cambiamento, nel solco della cornice teorica della *social justice education*, pensata 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*”²⁶.

La consapevolezza etico-politica dell’agire educativo è intrinsecamente legata ad un secondo aspetto, sulla base del quale tale consapevolezza trova le sue radici: la capacità riflessiva come strumento di analisi critica, rielaborazione e trasformazione. La riflessività docente, una riflessività consapevole, rende l’insegnante protagonista del suo ruolo di agente di cambiamento e diventa principio della sua azione educativa, di insegnamento e di ricerca²⁷. È la riflessione intorno al proprio agire educativo che rende tale azione significativa. Volendo utilizzare le parole di Dewey in *Come Pensiamo*: “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”²⁸. Il pensiero riflessivo sposta il centro dell’attenzione dalle procedure e dalle pratiche ai valori e ai significati, permettendo di compiere in alcuni casi quello che Freire definisce processo di coscientizzazione²⁹ e di trasformazione in senso

²⁵ *Ibidem*, p. 127.

²⁶ M. Tarozzi, *Dall’intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, Milano, FrancoAngeli, 2015, p. 53.

²⁷ L. Mortari, *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Roma, Carocci, 2009; D. A. Shon, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1999.

²⁸ J. Dewey, *Come pensiamo*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1986, p. 147.

²⁹ All’interno del discorso si è voluto prendere in prestito il concetto della coscientizzazione di Freire, il quale utilizza tale termine per indicare un momento che consente agli individui di riflettere criticamente sulla situazione nella quale si trovano e divenire soggetti storici, vale a dire attori consapevoli nella storia degli uomini e delle donne. Tale processo consiste in un’acquisizione collettiva di una posizione critica nel mondo che, a partire dall’analisi delle condizioni di vita, dia avvio a un processo di cambiamento (cfr. P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, tr. it., Torino, Ega, 2002).

democratico della realtà sociale. Prendendo in prestito le riflessioni di Shon, “egli considera il confronto con coloro che condividono la professione docente un mezzo potente, capace di cambiare il proprio modo di fare, consuetudini operative, ma anche valori e principi di base, trasformando le fondamenta istituzionali della scuola, del sapere e sfidando la struttura prevalente della conoscenza”³⁰.

Il carattere sociale della riflessione fa capo ad un ultimo e fondamentale pilastro da erigere per la costruzione di un’identità docente, che sia pronta alle sfide dei nostri tempi: lo sviluppo di senso di comunità e appartenenza³¹. Una comunità educativa che possa dirsi tale è prima di tutto comunità di pensiero, che si nutre e si sviluppa dalla reciprocità dell’attività riflessiva, promuovendo scambio, dialogo, confronto e crescita³². Riuscire a rendere la scuola comunità è desiderio di molti e un obiettivo che si persegue da tempo, ma ancora oggi non sembra essersi sviluppato un senso di solidarietà forte. L’enorme quantità di richieste che la scuola e gli insegnanti sono chiamati a soddisfare non fa che alimentare una sorta di chiusura settoriale e individualistica, all’interno della quale risulta difficile chiedere aiuto, confrontarsi e sviluppare una responsabilità collettiva forte. La produzione di un senso comune di fare scuola e dell’essere docenti può nascere solo da una riflessione attenta della professione insegnante, che sia condivisa a più livelli e da più parti. Un corpo docente che possa muoversi insieme, all’interno di traiettorie condivise, attraverso tali prospettive di senso, sembra non fare capo ad un principio educativo comune e storicizzato; cercare di colmare la distanza tra pratiche e teorie, valori enunciati e realtà scolastica, bisogni vecchi e nuovi, sembra essere un necessario aspetto di riflessione e azione della pedagogia italiana e internazionale.

3. *La formazione interculturale come protagonista?*

Abbiamo fin qui delineato tre pilastri sui quali poter costruire un’identità docente da ripensare in una prospettiva dinamica e proces-

³⁰ M. C. Michelini, *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*, Milano, FrancoAngeli, 2016, p. 76-77.

³¹ G. Benvenuto (a cura di), *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*, Roma, Anicia, 2011; H. Gardner, *Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente*, Milano, Feltrinelli, 1999.

³² M. C. Michelini, *Op. cit.*

suale e non certo di staticità, così come la scuola che è cambiata e cambierà ancora, con estrema velocità. Oltre a quanto già detto, c'è un ulteriore elemento che può essere inserito all'interno del dibattito circa una nuova identità docente: l'approccio interculturale.

L'educazione interculturale è un concetto che nasce intorno agli anni '70, grazie al lavoro di Porcher e in seguito di Abdallah-Preteceille, i quali iniziarono a riflettere sul concetto di educazione interculturale, individuando in esso un approccio che concepisca l'educazione come apertura all'altro³³. Lo sviluppo di tale approccio, che si basa sul dialogo e lo scambio con l'alterità, nasce dalla necessità di rispondere alle esigenze che il fenomeno migratorio poneva davanti. A tal proposito diversi sono stati nel tempo i modelli e gli approcci volti a promuovere l'integrazione: la Gran Bretagna e la Francia, definiti "paesi di vecchia immigrazione", hanno scelto inizialmente di seguire approcci differenti da quello dell'intercultura. In particolare, la Gran Bretagna scelse un approccio definito multiculturalista dalla letteratura³⁴, mentre la Francia assimilazionista. In altri termini, in Gran Bretagna la prima risposta alla presenza della diversità nelle scuole fu di concedere la realizzazione di scuole separate, nelle quali ogni comunità potesse sviluppare la propria lingua e cultura, con un curriculum nazionale aperto; nel sistema educativo francese, invece, il fine ultimo era l'integrazione di tutti nel corpo sociale, con l'uniformizzazione dei valori morali, delle conoscenze, delle categorie intellettuali, nella prospettiva dell'uguaglianza, ma rinunciando alla specificità individuale e culturale di un data comunità. Entrambi questi modelli, nel tempo, hanno fatto emergere tutte le difficoltà di approcci estremamente orientati all'eccessiva separazione (la Gran Bretagna) o all'eccessiva omologazione (la Francia), permettendo a quei paesi definiti di "nuova immigrazione", come l'Italia, di poter apprendere dagli errori passati e sperimentare da subito un modello di integrazione che può essere definito interculturale.

Nonostante i corposi studi presentati sul tema dell'educazione interculturale, è sempre complicato definire in modo chiaro tale concetto, poiché tante sono state nel tempo le concezioni, le definizioni e le

³³ A. Portera, *Manuale di pedagogia interculturale*, Roma-Bari, Laterza, 2013.

³⁴ Per approfondimenti, cfr. F. Susi (a cura di), *Come si è stretto il mondo*, cit.; C. A. Grant, A. Portera (Eds.), *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*, New York, Routledge, 2011.

applicazioni in Europa e nel mondo³⁵. Possiamo, però, senz'altro tracciare il percorso dell'educazione interculturale in Italia grazie agli interventi di molti studiosi e alla cospicua produzione di documenti ministeriali e linee guida.

In Italia l'educazione interculturale nasce dai bisogni specifici dei bambini immigrati, ma ben presto perde i suoi connotati di educazione speciale per una categoria ristretta di studenti, e si sviluppa come nuovo approccio alla scuola. L'educazione interculturale, come traduzione in prassi della pedagogia interculturale, può essere compresa solo attraverso la riflessione teorica che intreccia studi di natura differente da quella più propriamente educativa.

La pedagogia interculturale si inserisce all'interno di traiettorie di studi delle diverse scienze sociali, comprendendo questioni che chiamano in causa la sociologia, l'antropologia culturale, l'economia, la filosofia politica, la psicologia e altro ancora. Il dibattito epistemologico sull'educazione interculturale, quindi, si arricchisce su diversi fronti, raccogliendo in sé istanze e riflessioni di ampio respiro, che prescindono dalla specificità del fenomeno migratorio per accogliere un più ampio concetto di diversità e di educazione. Molti studiosi che ne hanno approfondito diversi aspetti sono giunti oggi ad identificarlo come l'approccio più indicato ad affrontare le sfide del pluralismo culturale, del plurilinguismo, delle diversità intese nella loro accezione più ampia³⁶. Portera la definisce una vera e propria "rivoluzione copernicana"³⁷, e al suo interno individua quel cambio di paradigma di cui un mondo in continua trasformazione necessita, non solo per la scuola ma per l'intera società.

Accanto agli studi e le considerazioni di matrice più propriamente scientifica, dai primi anni '90 ad oggi, sono stati realizzati, senza eccessive interruzioni o ripensamenti, una grande quantità di linee guida, raccomandazioni e regolamentazioni relative all'inserimento dell'educazione

³⁵ C. A. Grant, A. Portera (Eds.), *Op. cit.*; M. Catarci, M. Fiorucci (Eds.), *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*, Surrey, Ashgate, 2015.

³⁶ F. Pinto Minerva, *L'intercultura*, Bari, Laterza, 2002; M. Fiorucci, *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*, Roma, Armando, 2011; M. Santerini, P. Reggio (a cura di), *Formazione interculturale: teoria e pratica*, Milano, Unicopli, 2007; M. Tarozzi (a cura di), *Il senso dell'intercultura. Ricerca sulle pratiche di accoglienza, intercultura e integrazione in Trentino*, Trento, Iprase, 2006.

³⁷ A. Portera, *Manuale di pedagogia interculturale*, cit.

interculturale nella scuola italiana. Quello che è ancora oggi un percorso tutto da costruire e realizzare nella quotidianità scolastica ha iniziato a muovere i suoi primi passi già nel 1990 con la prima circolare sull'educazione interculturale³⁸. Questo documento introduce per la prima volta il concetto di educazione interculturale, intesa come la forma più alta e globale di prevenzione e contrasto del razzismo e di ogni forma di intolleranza: “L'educazione interculturale avvalorà 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”.

Già più di venti anni fa l'intercultura viene individuata non come educazione speciale per stranieri, ma come un approccio che, sì, nasce in virtù della presenza di diversità culturali e linguistiche, ma che diviene pian piano un approccio alla conoscenza dell'altro e all'incontro con la diversità, intesa in tutte le sue forme.

Le linee guida e le normative sembrano in qualche modo essere andate di pari passo con l'evoluzione a livello scientifico del concetto di educazione interculturale, cogliendo le risposte e gli stimoli delle pratiche scolastiche e delle sperimentazioni, che tanto hanno contribuito a costruire una direzione di senso. Uno dei documenti che più di altri sembra interessante evidenziare è *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*³⁹, che ad un certo punto recita: “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”. Questo documento fa emergere chiaramente la necessità e la volontà di cambiare il paradigma della scuola e assumere la prospettiva interculturale come nuova identità e occasione di apertura e valorizzazione delle differenze, non solamente culturale o linguistica, ma di genere, status socio-economico, di provenienza. In sintesi una valorizzazione di tutti i soggetti in formazione.

L'educazione interculturale a più riprese si inserisce all'interno non solo dei filoni di studi della pedagogia generale e sociale, ma anche tra le normative e le raccomandazioni ministeriali, fino ad arrivare agli ultimi anni, con il documento del 2015 *Diversi da chi?*

³⁸ Si veda C.M. 22/7/1990, n. 205, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*.

³⁹ Miur, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Ottobre 2007.

Da questo ultimo documento emerge l'altro aspetto fondamentale per l'educazione interculturale: la formazione degli insegnanti e dei dirigenti e la condivisione sistemica di pratiche e significati: "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"⁴⁰. L'educazione interculturale, quindi, non come educazione speciale per studenti stranieri, ma come nuova cornice di senso attraverso la quale fare scuola e conoscere il mondo, realizzabile solo attraverso una formazione degli insegnanti e dei dirigenti sistemica e condivisa, non emergenziale ed estemporanea.

Dato il carattere transnazionale dell'intercultura, che nasce all'interno della cornice di riferimento della migrazione, della pluralità e dello scambio, essa è presente anche in alcuni documenti internazionali, che hanno cercato di definirne meglio i contorni, valorizzandone le potenzialità. Il *Libro Bianco per il Dialogo Interculturale*⁴¹ recita: "L'idea esposta è che l'approccio interculturale offre un modello di gestione della diversità culturale aperto sul futuro, proponendo una concezione basata sulla dignità umana di ogni persona".

Nel documento si assume il paradigma dell'intercultura come approccio alla relazione con l'altro, nel rispetto dei principi di democrazia e partecipazione, focalizzando l'attenzione sul dialogo come strumento di cambiamento. Un altro documento del Consiglio d'Europa, *Developing Intercultural Competence through Education*⁴², fa espreso riferimento alla costruzione e lo sviluppo della competenza interculturale nella scuola, cercando di ridare forza e costruire una guida più concreta e teoricamente fondata, che riprenda le riflessioni dei precedenti documenti, come il *Libro Bianco* precedentemente citato, o il documento *Living Together. Combining Diversity and Freedom in 21st Century Europe*⁴³, del 2011, dove gli educatori e le autorità edu-

⁴⁰ Miur, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, *Diversi da chi?*, settembre 2015.

⁴¹ Per approfondimenti cfr. https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Publication/White_Paper/WhitePaper_ID_ItalianVersion.pdf (consultato in data 10/10/2018).

⁴² Per approfondimenti cfr. <https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf> (consultato in data 10/10/2018).

⁴³ Per approfondimenti, cfr. *Living Together. Combining Diversity and Freedom in 21st Century Europe* - Report of the Group of Eminent Persons of the Council of

cative di tutti gli stati membri sono chiamate a sviluppare la competenza interculturale come elemento centrale dei programmi scolastici.

L'intercultura, attraverso questi documenti, sembra essere una scelta di campo forte da parte dell'Italia e dell'Europa, una modalità di interpretazione del mondo e di costruzione di una società votata al rispetto dei diritti umani, anche e soprattutto attraverso una trasformazione della realtà scolastica. Tale prospettiva interessa la formazione degli studenti e soprattutto degli insegnanti e dirigenti, che hanno l'importante compito di facilitare la creazione e lo sviluppo di un certo tipo di sensibilità e pensiero, che possa dirsi critico, libero e democratico.

Questo è un obiettivo che il sistema scolastico italiano si pone da diverso tempo, ma, come dimostrato da diverse ricerche⁴⁴, ancora oggi sembra difficile rendere strutturale l'attuazione dell'approccio interculturale, anche attraverso una capillare formazione in tal senso. L'intercultura è a un bivio: può restare una specificità educativa, una serie di enunciazioni di buoni principi, con delle positive sperimentazioni sul territorio italiano, oppure portare a riflettere in modo critico sui temi legati a questo discorso. Spesso il concetto di intercultura giunge ad una deriva culturalista o folkloristica, sottolineando più le differenze o similitudini culturali e approdando ad un "romanticismo culturale"⁴⁵, più che ad un incontro reale tra persone, in un'ottica di scambio e convivenza. Il pericolo è di approdare a una vuota retorica all'interno di discorsi puramente formali. Prendendo in prestito le parole di Tarozzi: "L'educazione interculturale è 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"⁴⁶.

Europe, 2011.

⁴⁴ Cfr. M. Tarozzi (a cura di), *Il senso dell'intercultura. Ricerca sulle pratiche di accoglienza, intercultura e integrazione in Trentino*, cit.; Idem, *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, Milano, FrancoAngeli, 2015; C. Allemann-Ghionda, *Intercultural Education in Schools*, Bruxelles, European Parliament, 2008.

⁴⁵ M. C. Nussbaum, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Roma, Carocci, 1999.

⁴⁶ M. Tarozzi, *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, cit., p. 43.

Interrogarsi sull'importanza della proposta interculturale in questo momento storico, sociale e politico è essenziale per non sciupare i passi importanti già compiuti nell'ottica di una "via interculturale". L'educazione interculturale nasce come proposta educativa, che deve essere colta e vissuta in tutta la sua radicalità, e quindi fondata su un approccio alla giustizia sociale, che sia la sua cornice di riferimento e premessa teorica. Il tema dell'equità e della giustizia sociale è ancora molto importante e attuale nella scuola e coinvolge tutti, stranieri e non. Parlare di intercultura significa parlare di rispetto delle diversità, di qualsiasi natura, di ricerca di uguaglianze nelle possibilità e di reciproco riconoscimento. Questo discorso sembra, però, avere poco senso all'interno di un panorama complesso in cui manca un reale raggiungimento dell'equità, elemento centrale per la piena realizzazione di qualsiasi tipo di percorso educativo e scolastico che possa dirsi pienamente democratico e rispettoso dell'altro⁴⁷.

In riferimento a ciò i dati raccolti dal rapporto del Miur del 2015-2016⁴⁸ disegnano un quadro ben preciso della situazione scolastica degli alunni con *background* migratorio in rapporto ai loro compagni di origine italiana, raccontando di una scuola italiana a due o forse anche a tre o quattro velocità, con grandi differenze su risultati scolastici tra alunni italiani e alunni stranieri. A livello nazionale, la percentuale degli studenti italiani in ritardo nella frequenza scolastica è di circa il 10,5% contro il 32,9% degli studenti stranieri. "Nei singoli ordini di scuola, la distanza a sfavore degli studenti stranieri nella percentuale dei ritardi è di 11 punti percentuali nella scuola primaria (1,8% contro 13,2%), di 29 punti percentuali nella secondaria di I grado (6,6% contro 35,4%) e di ben 59 punti percentuali nella secondaria di II grado"⁴⁹. Il rapporto Ismu-Miur dell'anno precedente, 2014-2015, fotografa ancora più in profondità la situazione della scuola italiana, facendo emergere elementi di criticità e di grandi discrepanze nei risultati scolastici, nei ritardi, nelle ripetenze o nelle scelte di scuola secondaria tra studenti italiani e stranieri e tra gli stessi italiani.

⁴⁷ *Ibidem.*

⁴⁸ http://www.istruzione.it/allegati/2017/Notiziario_alunni_Stranieri_nel%20sistema_scolastico_italiano_15_16.pdf (consultato in data 10/10/018).

⁴⁹ Miur, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2015/2016*, Marzo 2017: http://www.istruzione.it/allegati/2017/Notiziario_alunni_Stranieri_nel%20sistema_scolastico_italiano_15_16.pdf, p.44 (consultato in data 10/10/2018).

Un valore fondamentale in questa analisi è dato dall'indice di *status* socio-economico e culturale costruito dall'Invalsi e utilizzato per incrociare gli altri dati. Stando ai risultati presenti nel rapporto si possono fare due riflessioni: la prima è che a prescindere dalla cittadinanza o provenienza, chi possiede uno *status* socio-economico e culturale più basso tende a scegliere una scuola professionale, trovandosi spesso davanti ad una scelta quasi obbligata; la seconda è che gli studenti stranieri risultano avere un valore medio dell'indice di status socio-economico più basso dei coetanei italiani⁵⁰. Inoltre, le differenze sui ritardi scolastici e le ripetenze, seppur con lievi miglioramenti, risultano essere ancora un elemento di disuguaglianza strutturale, anche di tipo territoriale, che coinvolge gli stessi alunni italiani.

Partendo da tale prospettiva, all'interno di una cornice di senso che si connette al tema della giustizia sociale e della pedagogia critica, riprendere la questione della formazione degli insegnanti, con un riferimento forte all'intercultura, appare interessante, ma lo è ancor di più se vogliamo legarlo a quanto detto finora sulla formazione: i docenti hanno bisogno di riflessività, consapevolezza etico-politica e senso di comunità. Parlare di competenze interculturali senza parlare di queste altre competenze sembra pericoloso, perché priverebbe questa riflessione dell'importante occasione di recupero dei fondamenti pedagogici e dei valori, che, forse, oggi, vanno sbiadendosi.

4. *La ricerca*

Possiamo definire l'educazione interculturale riprendendo l'appello che è stato redatto da un gruppo di studiosi e inserito all'interno di una raccolta di interventi: "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. 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/o debba sentirsi straniera"⁵¹

⁵⁰ Per approfondire, cfr. Rapporto Ismu-Miur 2014-2015.

⁵¹ M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, ETS, 2017, p. 617.

Tale definizione è quella che in questo contributo si sceglie di utilizzare al fine di riflettere sul senso della scuola di oggi e su quella idea di scuola che nel suo testo *Per un'idea di scuola* Baldacci cerca di ritrovare e definire⁵². La ricerca di un principio educativo nuovo, condiviso e storicizzato, così come ci insegnano Dewey e Gramsci, non può prescindere da una riflessione e una conseguente azione sulla scuola, che oggi più che mai sembra essersi eclissata nel suo ruolo di agenzia educativa, vittima di quell'incessante processo di aziendalizzazione. Farlo in una prospettiva interculturale, attraverso le riflessioni di molti studiosi, ma anche attraverso una ricerca empirica di ampio respiro può essere l'occasione per aprire nuove piste di riflessione, analisi e dibattito.

Partendo da tale assunto, la ricerca, di cui presenterò solamente i dati più pertinenti alla riflessione del presente contributo, nasce dallo studio relativo ai documenti e le ricerche precedentemente esaminate⁵³, ma non solo, partendo da una domanda di ricerca che può essere così riportata: “Come mai, a quasi 30 anni dalla prima comparsa nei documenti ministeriali l'educazione interculturale ancora oggi non è un modello educativo condiviso?”⁵⁴.

Per far fronte a tale questione sono state elaborate due ipotesi di lavoro: la prima riguarda la mancanza di una condivisione di significati intorno al concetto di educazione interculturale e la seconda fa riferimento all'assenza di una formazione organica sui temi interculturali per docenti e dirigenti. Al fine di studiare questi due aspetti è stato scelto di adottare una metodologia quali-quantitativa⁵⁵, che permettesse, da una parte, di poter esplorare le pratiche scolastiche, i significati sottesi ad esse e la formazione docente, e dall'altra di comprendere in profondità le diverse accezioni relative all'educazione interculturale e la sua reale attuazione.

⁵² M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

⁵³ Cfr. i documenti Ministeriali e Internazionali citati nel precedente paragrafo e i testi in bibliografia.

⁵⁴ C. Allemann-Ghionda, *Intercultural Education in Schools*, cit., estratto da: [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), 2008, (consultato in data 10/10/2018).; G. Favaro, M. Napoli (a cura di), *Almeno una stella. Un progetto di tutoraggio per gli adolescenti immigrati*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

⁵⁵ L. Choen, L. Manion, K. Morrison, *Research Methods in Education*, London, Routledge, 2011; V. L. Clark, J. W. Creswell (eds.), *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, California, Sage, 2014.

I risultati non possono essere generalizzabili, poiché non è stato possibile costruire un campione probabilistico⁵⁶. Si è scelto di utilizzare diversi strumenti di indagine: un questionario a risposta chiusa, la cui somministrazione ha coinvolto un campione di 712 tra docenti e dirigenti, che hanno partecipato ad un percorso di formazione nazionale relativo ai temi dell'educazione interculturale e le scuole multiculturali; 9 interviste in profondità ad esperti e testimoni privilegiati, ancora in fase di realizzazione, e 3 focus-group a docenti e dirigenti di diverse aree geografiche di Italia. I dati che presenterò in questo contributo sono relativi in particolare a quanto è emerso dall'analisi dei questionari. I docenti che hanno partecipato alla somministrazione del questionario provengono da ogni ordine e grado della scuola e molti svolgono il loro servizio all'interno di realtà scolastica con un'alta percentuale di alunni con *background* migratorio. La struttura del questionario comprende 7 sezioni:

- La percezione e gli atteggiamenti sul fenomeno migratorio
- I significati condivisi
- L'intercultura in classe
- L'intercultura nella scuola
- La formazione pregressa
- L'analisi dei bisogni
- I dati socio-anagrafici.

Il campione a cui si farà riferimento in questo lavoro è così composto: 10,5% sono dirigenti, il 16% sono insegnanti con funzione strumentale per il sostegno o l'intercultura, e il 73,5% sono insegnanti. La ripartizione all'interno degli ordini e gradi scolastici segue criteri obbligati, relativi al regolamento⁵⁷ per l'accesso al Master a cui hanno partecipato i rispondenti. In sintesi sono così ripartiti: il 5,2% CPIA, il 5,3% scuola dell'infanzia, il 31,9% scuola primaria, il 23,7% scuola secondaria di primo grado e il 33,9% scuola secondaria di secondo grado.

Dai dati raccolti emerge una prevalenza forte del genere femminile, che rappresenta l'87,6% del campione, e un'età media di 48 anni

⁵⁶ Cfr. P. Corbetta, *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*, Bologna, il Mulino, 2015².

⁵⁷ Il regolamento del Master presupponeva una presenza dei diversi ordini e gradi così rispettando un criterio di massima eterogeneità dei corsisti e una percentuale del 30% massimo dei dirigenti e 70% massimo di insegnanti.

circa, con solo il 16,8% inferiore ai 40 anni; entrambi questi dati confermano un andamento tipico del paese, in cui, dall'avvento dell'obbligo scolastico la professione docente caratteristicamente maschile, diventa femminile, e continua ad esserlo⁵⁸.

4.1. Prime evidenze empiriche

Per prima cosa, sembra interessante porre l'attenzione su due elementi: il tipo di formazione interculturale degli insegnanti e dei dirigenti, e una successiva analisi dei bisogni formativi. Al fine di recuperare quanto prima si è detto in tema di formazione, sui suoi contenuti e sul suo carattere di disorganicità, sembra possibile scorgere in questa parziale ricognizione un aspetto della natura della formazione, che di certo non si esaurisce qui, ma che può contribuire ulteriormente alla costruzione di un quadro così complesso. L'analisi dei dati è avvenuta attraverso il software SPSS⁵⁹.

Dalla Figura 1 si evince una eterogeneità rispetto alla natura della formazione interculturale di insegnanti e dirigenti, che evidenzia l'importanza ancora oggi della formazione esperienziale sul campo, che ha un valore assoluto di 506.

Questa tendenza, spesso, ma ancora non abbastanza, si accompagna a una formazione specifica sui temi, che, secondo altre analisi, nel 50% dei casi è una formazione specifica che non supera le 40 ore totali. Ultimo dato rilevante, a proposito della faticosa strada per l'affermazione dell'intercultura nella scuola, è la presenza di 93 casi in cui si afferma di non avere formazione specifica sul tema, pur essendo quella dell'intercultura una questione strutturale della scuola e della società italiana.

Interessante anche l'articolata proposta di formazione specifica, sia rispetto ai contenuti che rispetto agli enti che la forniscono. La figura 2 pone in evidenza la massiccia presenza del Privato Sociale come promotore di formazione specifica, che di pochissimo supera l'Università, seguita da vicino dal Miur e dagli Enti Locali. Questo dato

⁵⁸ 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> (consultato in data 10/10/018).

⁵⁹ I grafici che verranno presentati in calce riguardano risposte a domande che danno la possibilità di scegliere più modalità di risposta; pertanto nei grafici verranno riportati i valori assoluti, ossia il numero di volte in cui una modalità è stata selezionata.

racconta di una formazione specifica proveniente da fonti e risorse molto diverse fra loro, contribuendo all'offerta formativa in modo contrastante. Da un lato forse, tale realtà tende a costruire un quadro troppo frammentato e disomogeneo, rispetto ad una organicità di senso e direzione formativa; dall'altro, offre la possibilità di formarsi attraverso diverse istituzioni, che impegnano risorse differenti e promuovono esperienze e capacità molteplici, spesso tra loro complementari. Tale aspetto di diversità può divenire una ricchezza formativa, se l'offerta della formazione si attuasse in modo consapevole e condiviso, sulla base di linee guida e sulla costruzione e condivisione di teorie e prassi.

La figura 3, invece, offre una panoramica di quelli che sono i temi trattati all'interno dei suddetti corsi specifici. Anche qui emerge la grande varietà di proposte in ambito formativo, con un elemento che più di altri viene ripreso e sviluppato: la costruzione di laboratori di Italiano come L2, che viene indicato in 168 casi. Si tratta del tema maggiormente trattato nelle formazioni specifiche, segnale del continuo bisogno dei formatori o di chi si forma di approfondire il tema della lingua e del plurilinguismo. Accanto a questo aspetto, ne emergono altri due, tra loro molto vicini: le attività interculturali in classe e le strategie di accoglienza. Anche quest'ultima continua ad essere un elemento sempre presente nelle formazioni, pur essendoci un corpus quantitativo di materiale esistente a riguardo, frutto di esperienze dal basso e di condivisione con le istituzioni.

Accanto a questi tre elementi, maggiormente presenti nelle attività di formazione, ve ne sono altri per lo più assenti, che invece, a parere di chi scrive, potrebbero essere una chiave di svolta per le tante derive⁶⁰ culturali italiane. Si fa riferimento in particolare al tema della conoscenza del fenomeno migratorio, della comunicazione interculturale e della condizione socio-affettiva degli alunni con *background* migratorio, che si riscontrano in un basso numero di casi. Rispetto a tale questione, è possibile fare una riflessione: l'apprendimento della lingua e il processo di accoglienza, pur essendo due degli elementi di maggior attenzione normativa e di pratiche scolastiche degli ultimi anni, sono ancora i due aspetti che forse più spaventano e allarmano

⁶⁰ Si fa qui riferimento agli episodi in crescita di razzismo e bullismo a sfondo razzista, fuori e dentro le scuole, ma anche al preoccupante fenomeno della dispersione scolastica, che colpisce tutti, ma in particolare gli alunni con *background* migratorio.

gli operatori della scuola, ma sono anche gli aspetti dai quali si possono ottenere risultati maggiormente visibili in breve tempo. Al contrario, i temi che meno si riscontrano nei casi presi in esame dall'analisi hanno bisogno di uno sforzo formativo e di apprendimento più complesso, poiché chiedono sia al docente che al discente di mettersi in gioco, investendo tempo e cura nella relazione, aspetti che poco si conciliano con l'incessante *diktat* dei programmi scolastici e dei processi valutativi nazionali e internazionali. La considerazione conseguente tale riflessione è quindi relativa al bisogno, forse, di un investimento della proposta formativa in termini meno metodologico-didattici e più relazionali e di cura.

Dopo questa breve analisi esplorativa, si vuole approfondire il tema dei bisogni formativi legati alla questione della multiculturalità e della formazione interculturale. Anzitutto emerge un condiviso richiamo ad aspetti e bisogni formativi comuni. Tra tutti, i due più evidenti sono la formazione per una didattica interculturale e una formazione organica e condivisa sulle questioni interculturali per insegnanti e dirigenti. Anche da parte degli operatori della scuola emerge, quindi, la necessità di ritrovarsi come corpo che si muove insieme, promuovendo direzioni comuni e traiettorie di senso condivise da tutti. Sempre con riferimento ai bisogni, all'interno del questionario vengono presentate altre domande: una di queste è relativa alle competenze da sviluppare ritenute necessarie per affrontare le sfide della multiculturalità, la seconda è relativa ai temi più significativi che devono essere trattati in formazione. Interessante, rispetto alle competenze necessarie, risulta essere il primato degli aspetti relazionali e comunicativi rispetto a competenze più metodologiche e didattiche, che raccontano di insegnanti e dirigenti che si sentono maggiormente in grado di affrontare la pratica didattica e meno l'aspetto della relazione, in tutta la sua complessità.

Rispetto ai temi ritenuti più significativi per la formazione, ne emergono tre in particolare, in accordo anche ai bisogni espressi in precedenza: la didattica interculturale, i laboratori di L2 e le strategie di accoglienza. Tutti e tre questi aspetti erano già presenti tra i temi più trattati nella formazione. Questo bisogno manifesto, su temi già presenti nella maggior parte dei casi nella formazione, può far nascere tre considerazioni sulla questione: la prima è che queste sono tematiche molto complesse che hanno bisogno continuamente di essere riprese ed affrontate; la seconda è che il tipo di percorso formativo specifico

non è in grado di soddisfare il bisogno formativo; la terza, infine, è di prendere in esame entrambe le due considerazioni precedenti. La questione resta aperta a eventuali approfondimenti, forse di natura più qualitativa, che permetterebbero di comprendere maggiormente la questione, al fine di ripensare la formazione secondo criteri più accurati e aderenti alle richieste e ai bisogni.

Una parte del questionario, che si discosta dall'aspetto formativo e dei bisogni, intende indagare i significati condivisi rispetto al concetto di educazione interculturale, cercando di comprendere se vi è una reale corrispondenza fra orientamenti e pratiche educative. Anzitutto, si considera la domanda in cui si chiede ai rispondenti di scegliere fra tre opzioni una possibile definizione del concetto di educazione interculturale. Ognuna delle tre definizioni non è in assoluto corretta o errata, ma ciascuna contiene elementi peculiari. Due racchiudono al loro interno possibili derive, identificate nella letteratura come intercultura del "couscous" e intercultura della "compensazione"⁶¹; la terza, che può essere definita intercultura *tout court*, rappresenta la più vicina realizzazione dell'approccio interculturale a scuola.

Le percentuali emerse sono così distribuite: il 6,1% del campione predilige un approccio compensatorio, il 32,2% quello legato all'intercultura "couscous", e il 61,7% l'intercultura *tout court*. Per più della metà del campione l'intercultura si configura come "uno spazio di incontro e scambio... che mira a ridefinire i contenuti di apprendimento... e a valorizzare tutte le lingue e le culture presenti"⁶²; tuttavia, il restante 38,3% dei rispondenti pone l'accento su aspetti che evidenziano alcune concezioni distorte dell'educazione interculturale.

Da una parte, è presente l'aspetto più squisitamente "culturale", che con il 32,2% del campione evidenzia come l'idea di intercultura sia ancora molto legata alla diversità culturale, rischiando spesso di approdare a una deriva culturalista e folkloristica, perdendo i contenuti squisitamente più pedagogici ed universali dell'approccio interculturale. Dall'altra, anche se con una percentuale molto bassa, è presente un

⁶¹ Per ulteriore approfondimenti si vedano: D. Santarone, *Didattica e intercultura*, Roma, Armando, 2012 e R. De Luigi (a cura di), *Formazione professionale e intercultura. Sfide pedagogiche tra pratica e riflessività*, Milano, FrancoAngeli, 2013.

⁶² La versione estesa della modalità esposta è qui riportata: *L'educazione interculturale mira a definire spazi di incontro tra alunni italiani e stranieri, attraverso un ripensamento dei contenuti di apprendimento e il contrasto di eventuali stereotipi e pregiudizi. La scuola dovrebbe promuovere la valorizzazione delle lingue e delle culture presenti al suo interno.*

6,1% del campione che vede nel recupero degli apprendimenti e nell'insegnamento della lingua italiana il fulcro dell'educazione interculturale, rischiando di percepire tale approccio come qualcosa di unicamente rivolto ad alunni con *background* migratorio, sempre e comunque bisognosi di azioni compensatorie dal punto di vista dell'apprendimento⁶³. Questo aspetto è ancora più sorprendente, anche se riguarda un piccolo numero di casi, se si pensa che il campione preso in considerazione raccoglie insegnanti e dirigenti che vivono in contesti multiculturali e posseggono in media una buona conoscenza sui temi legati all'intercultura e l'integrazione.

Per un ulteriore approfondimento, si è deciso di costruire un indice⁶⁴ capace di sintetizzare il livello di interculturalità delle pratiche scolastiche adottate dagli insegnanti. Successivamente si è osservato se vi erano delle differenze significative in termini di pratiche interculturali fra i sottogruppi del campione suddivisi in base ai tre orientamenti interculturali. Come si evince dalla figura 4, il punteggio medio del sottogruppo dell'intercultura *tout court* è significativamente più elevato rispetto alla media totale del campione. Per converso sia il punteggio medio del sottogruppo dell'intercultura compensatoria, sia quello del sottogruppo dell'intercultura del “couscous”, è inferiore rispetto a quello del campione. Pertanto si pone in risalto il fatto che laddove è presente una concezione d'intercultura più aderente a quanto espresso dalle normative, linee guida ministeriali e letteratura scientifica, vi è anche una maggiore tendenza a sviluppare e utilizzare pratiche scolastiche effettivamente più interculturali. Questo fa intuire una tendenza, almeno per quanto riguarda questo aspetto, alla coerenza tra pensiero e prassi, enunciazioni di principio e pratiche scolastiche, valori espressi e comportamenti.

⁶³ A questo proposito sembra utile ricordare la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 che inserisce la diversa provenienza culturale e linguistica tra i BES. Tale cornice di riferimento sembra voler tendere ad una medicalizzazione della scuola, riducendo e semplificando la complessità della realtà attuale.

⁶⁴ L'indice di cui sopra è stato costruito per via additiva. La relativa domanda del questionario permetteva di poter selezionare più di una modalità di risposta e ad ognuna è stato attribuito un punteggio ponderato, assumendo un criterio di maggior aderenza alla traduzione in pratiche del concetto di educazione interculturale *tout court*.

5. *Conclusioni in movimento*

A conclusione di quanto detto finora, possono essere fatte alcune considerazioni, per quanto necessariamente provvisorie e parziali. La riflessione teorica circa la natura complessa dei bisogni della scuola e del mai facile compito a cui sono chiamati gli insegnanti e i dirigenti sembra emergere anche dalle stesse evidenze empiriche della ricerca. Si è scelto di cogliere un aspetto della scuola e della formazione docente che forse può risultare parziale, se non si coglie fino in fondo la portata ampia della proposta pedagogica dell'intercultura. Indagare oggi l'approccio interculturale significa cercare di fotografare la scuola in tutte le sue diverse manifestazioni, poiché la proposta interculturale abbraccia tutti e trascende le mura scolastiche per rivolgersi alla comunità intera.

Coglierne gli aspetti strutturalmente già presenti nella scuola è un primo passo per riflettere su quello, che ancora manca, e sulla natura di quel corto-circuito tra teoria e prassi, che spesso priva la scuola di una progettazione ad ampio raggio e una visione di sistema. I dati individuano una tendenza all'eterogeneità, sia dei contesti formativi che dei contenuti; tale elemento, che in un'ottica di organicità di pensiero culturale e politico può essere fonte di arricchimento e sviluppo di democrazia, in caso contrario, in assenza di chiarezza di intenti e di direzioni, può riflettere una debolezza strutturale e privare gli operatori della scuola del giusto supporto. La diversità in astratto, come valore assoluto, non è sempre auspicabile; se essa genera discriminazione e iniquità, se produce disuguaglianze e mancanza di pari opportunità, diventa un'arma potente nel perpetuarsi di ingiustizie e povertà. Allo stesso modo, una formazione qualitativamente troppo diversa e differenti idee e approcci all'intercultura, diventano fattori discriminanti nel qualificare una scuola che può dirsi inclusiva, democratica e aperta, o piuttosto segregante, iniqua e chiusa. Tali differenze possono incidere sugli aspetti della motivazione allo studio e sui risultati scolastici, determinando in parte la riuscita professionale e personale degli studenti, nonché, in senso più ampio, il loro posizionamento all'interno della società.

Ragionare su aspetti di così ampia portata ha senso, quindi, nella misura in cui si vuole comprendere le cause di una disuguaglianza radicata, che emerge come punta di un iceberg attraverso i risultati scolastici degli studenti o i dati sui Neet, ma che trova le sue radici pro-

fonde nella confusione di valori e principi educativi e nella differente qualità della formazione. La povertà educativa e culturale del nostro Paese, in costante aumento⁶⁵, deve essere una spinta per riflettere e riconoscere le difficoltà, al fine di lavorare per assottigliarle e raggiungere gli obiettivi a cui da sempre la scuola tende.

Bibliografia

- Baldacci M., *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano, FrancoAngeli, 2014
- Corbetta P., *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*, Bologna, il Mulino, 2015²
- Dewey J., *Scuola e società*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1964
- Demetrio D., Favaro G., *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Milano, FrancoAngeli, 2004²
- Fiorucci M., *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*, Roma, Armando, 2011
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, tr. it., Torino, Ega, 2002³
- Grant C. A., Portera A. (Eds.), *Intercultural and Multicultural education. Enhancing Global Interconnectedness*, New York, Routledge, 2011
- Morin E., *La testa ben fatta*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 2000
- Oullet F., *Le componenti della formazione interculturale*, in P. Reggio, M. Santerini (a cura di), *Formazione interculturale: teoria e pratica*, Milano, Unicopli, 2007, pp. 129-169
- Portera A., *Manuale di pedagogia interculturale*, Roma-Bari, Laterza, 2013

⁶⁵ Rapporto: *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*, Save The Children, 2018: <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/nuotare-contro-corrente-poverta-educativa-e-resilienza-italia.pdf> (consultato in data 10/10/2018); C. Franzosi (a cura di), *Il fenomeno NEET tra i 25 e i 34 anni. Una inchiesta sociologica*, Isfol, 2015.

Figura 1. Tipo di Formazione interculturale

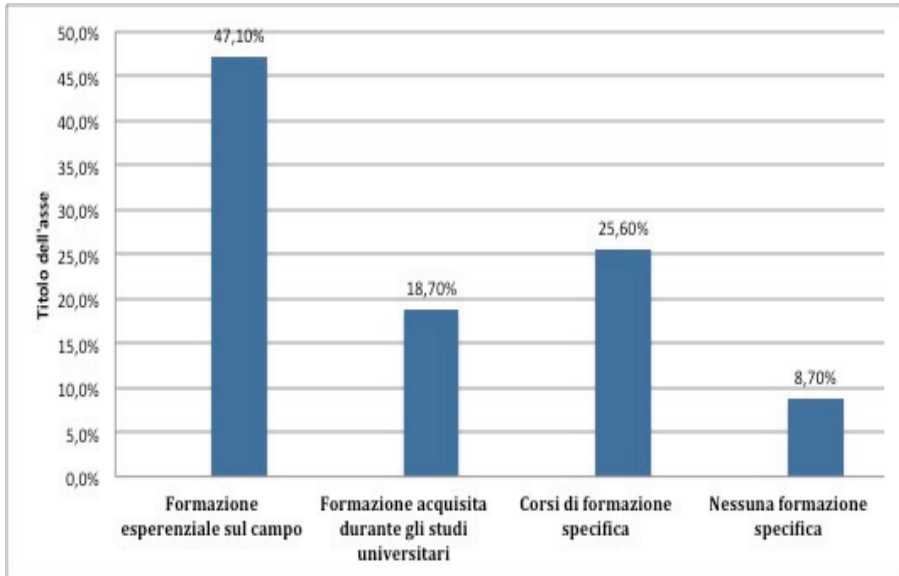


Figura 2. Soggetti erogatori di formazione interculturale

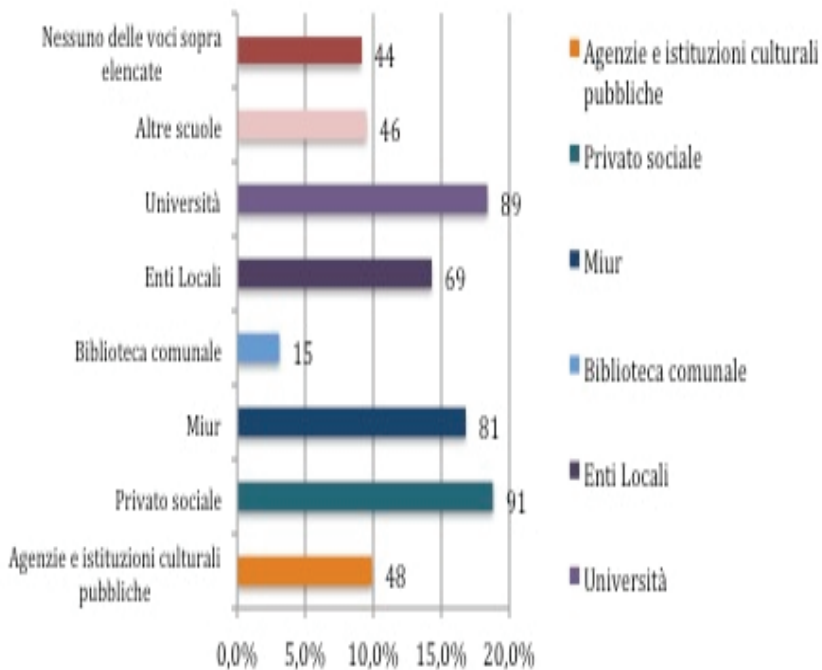


Figura 3. Temi trattati nella formazione interculturale

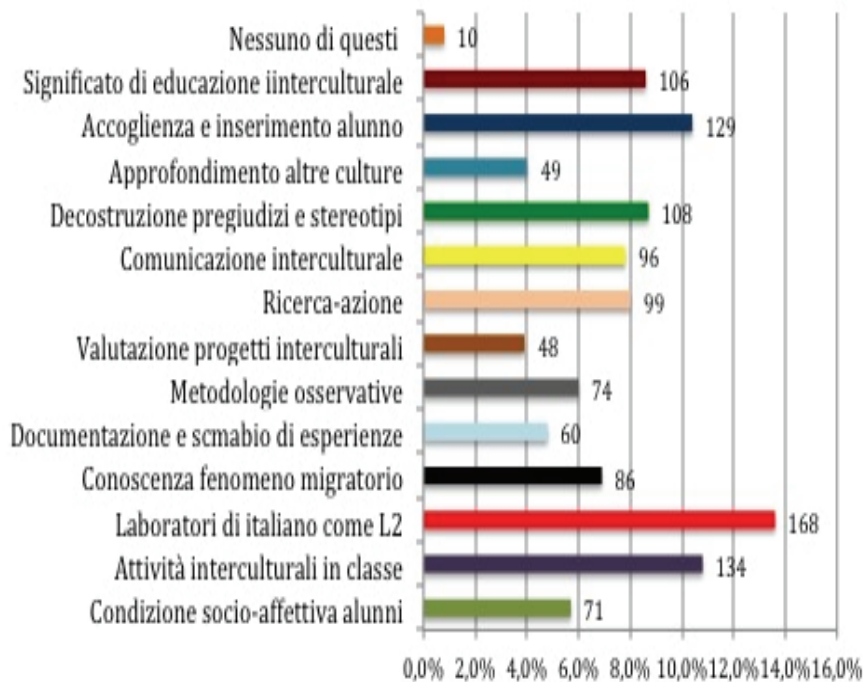


Figura 4. Indice di interculturalità delle pratiche scolastiche e concezione dell'intercultura (ANOVA)

Modi di concepire l'educazione interculturale	Media
Intercultura compensatoria	5,568
Intercultura Cous-cous	5,379
Intercultura "tout court"	6,347
Totale	5,981

P = 0,014