

Maddalena Colombo*

Cultural diversity management nella scuola

Come vengono preparati
gli insegnanti italiani?

Alunni stranieri e svantaggio scolastico: le sfide dei BES e dell'intercultura al lavoro del docente

Nella storia recente della scuola italiana, l'attenzione agli alunni stranieri si è intrecciata in modo del tutto peculiare con la sensibilità verso i Bisogni educativi speciali. Per capire quali sfide questa specifica diversità ha comportato (e comporterà) per i docenti, occorre fare un breve premezza rivolta al passato.

Senza dubbio la tematica dell'insegnamento a persone con retroterra linguistico e culturale diverso da quello della lingua di insegnamento, cioè gli immigrati e i figli degli immigrati, rientra appieno nell'"insegnamento personalizzato ed inclusivo" che la Direttiva Ministeriale del 2012 prefigura, in modo da porre l'attenzione più sul destinatario della relazione educativa, a prescindere dalle sue radici, che sui saperi da insegnare o sul contesto esterno all'alievo (famiglia, classe sociale, ambiente di crescita ecc.).

Tuttavia, la presenza di molti allievi con origini migratorie nelle scuole italiane, che è cresciuta notevolmente negli ultimi vent'anni¹, ha fatto maturare negli insegnanti una graduale consapevolezza che gli alunni stranieri, di fatto, sono stranieri solo in via transitoria, anzi una certa "quota" di diversità può essere tollerata, gestita e persino valorizzata, appellandosi all'idea generale dell'**equità** (accesso uguale alle opportunità scolastiche) e al diritto-dovere di **accoglienza**, valori fondamentali di fronte a chiunque. Un altro valore messo in gioco, di fronte agli alunni stranieri, è quello stesso dell'**integrazione** che ha ispirato tutte le politiche dell'accompagnamento all'handicap dal 1971 ad oggi².

* Membro del Comitato scientifico dell'OPPI. Professore Associato presso il Dipartimento di Sociologia e la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica di Milano, dove insegna *Sociologia dell'educazione*.

¹ Cfr. *Il Rapporto Nazionale sugli Alunni con Cittadinanza non italiana* che tutti gli anni viene pubblicato da Fondazione Ismu e Miur, dove si riporta la serie storica dell'incidenza di alunni non italiani sui totale degli alunni di ogni ordine e grado, nelle scuole sia statali che non statali. Nell'ultimo a.s. 2014/15, il tasso di presenza degli alunni stranieri è 9,2%.

² Sul parallelismo tra le politiche per l'integrazione scolastica degli alunni con handicap e degli alunni immigrati, ho scritto in COLOMBO M., *Relazioni interetniche fuori e dentro la scuola*, F. Angeli, Milano, 2004; e

È dagli anni Novanta che, sviluppando una vasta mole di attività di educazione interculturale e di Italiano come L2, le scuole e soprattutto gli insegnanti più sensibili a questa tematica si sono dedicati a garantire anche nelle classi plurilingue un'istruzione dignitosa, sobbarcandosi la mediazione con le famiglie non italofone, la preparazione di materiali facilitati, l'invenzione di strategie per evitare reazioni negative da parte dell'utenza scolastica autoctona ecc., con più o meno aiuti extra-scolastici da parte del Comune o di enti di Terzo settore. La Lombardia, in questo campo, ha fornito pregevoli esempi di **auto-adattamento del corpo insegnante** e delle scuole autonome (spesso organizzate in rete) di fronte alla "nuova diversità" da gestire³. Pur non essendovi, tra i docenti, nessuno (o pochissimi) con formazione multiculturale né interculturale, si può dire che sono stati i docenti più dei dirigenti ad affrontare in prima linea i dilemmi della diversità culturale, senza riconoscimenti di meriti o carriera, semplicemente applicando i "buoni principi" della scuola pubblica, egualitaria e democratica⁴.

Si è dunque partiti, a metà degli anni '90, a gestire le classi multiculturali con una diffusa indifferenza tra i docenti, mista a rassegnata tolleranza⁵, per poi interiorizzare gradualmente uno spirito di accoglienza e praticare più attivamente l'approccio interculturale (ma sempre con una certa quota di docenti che mostrano ambivalenza di fronte alla diversità culturale)⁶. Possiamo collocare il periodo del "primo impatto" tra il 1994 (con l'emanazione della CM 73 sul *Dialogo interculturale*) e il 2006 (con la CM 24 *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*), un periodo che ha segnato un crescendo di attenzione e di sensibilità nel corpo docente. Poi gli insegnanti hanno dovuto recepire una nuova normativa, la CM 2 del 2010, con la quale si stabiliva di non superare nella composizione delle classi il 30% di alunni con cittadinanza non italiana. Vi è stato dunque un "cambio di passo" negli orientamenti uffii-

più di recente in COLOMBO M., SANTAGATI M., *Nelle scuole plurali. Misure di integrazione degli alunni stranieri*, F. Angeli, Milano, 2014.

³ Cfr. *I Rapporti sulla Immigrazione in Lombardia*, redatti dal 2005 da ORIM (Osservatorio regionale per l'Integrazione e la multietnicità) nei quali chi scrive ha coordinato le ricerche e le analisi dei dati sulla scuola e sulla formazione professionale. L'Orim ha anche supportato la creazione di una Banca dati dei progetti di educazione interculturale, che raccoglie migliaia di progetti elaborati dalle scuole lombarde dal 2000 al 2015 e depositati presso la Fondazione ISMU di Milano. Cfr. BESOZZI E., COLOMBO M., SANTAGATI M., *Formazione come integrazione. Strumenti per osservare e capire i contesti educativi multietnici*, Milano, ORIM, scaricabile al <<http://www.orimregionelombardia.it/index.php?c=430>>.

⁴ Cfr. *Le ricerche dell'Orim: Besozzi E. (a cura di), I progetti di educazione interculturale in Lombardia. Dal monitoraggio alle buone pratiche*, Orim, Milano, 2005 <<http://www.orimregionelombardia.it/index.php?c=168>> e BESOZZI E., COLOMBO M., SANTAGATI M. (a cura di), *Relazioni interetniche e livelli di integrazione nelle realtà scolastico-formative della Lombardia*, Orim, Milano 2012, <<http://www.orimregionelombardia.it/upload/4f620036210cf.pdf>>.

⁵ Si veda la prima indagine sui docenti di scuola elementare nell'a.s. 1994/95, in cui gli "indifferenti" erano il 20% del campione e i "tolleranti" il 40%. Cfr. GIOVANNINI G. (a cura di), *Allievi in classe, stranieri in città*, Ismu, F. Angeli, Milano, 1996.

⁶ Cfr. COLOMBO E., *La presenza di studenti non italiani*, in CAVALLI A., ARGENTIN G. (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*, Il Mulino, Bologna, 2010, pp. 237-284, e SERPIERI R., GRIMALDI E. (a cura di), *Che razza di scuola. Praticare l'educazione interculturale*, F. Angeli, Milano, 2013.

ciali, che induceva a temere l'eccesso di diversità culturale in classe (sebbene in nome della equità nella distribuzione dei carichi sia tra le classi sia tra le scuole)⁷. Con la CM 2/2010 di fatto si abbandona l'idea di integrazione scolastica come obiettivo per tutti, a qualunque condizione, per puntare all'**inclusività**⁸, una caratteristica del sistema di accoglienza che non necessariamente dipende dal soggetto interessato; un obiettivo quindi meno ambizioso dell'integrazione. Come afferma E. Besozzi⁹:

Il termine inclusione (scuola inclusiva), se può apparire con un'attenzione più sulla scuola e la sua responsabilizzazione – e quindi sull'accesso e sulla fruizione di tutte le risorse materiali e simboliche disponibili – piuttosto che sui soggetti e il loro attivo impegno e quindi sulla loro capacità di agency, tuttavia sembra voler attutire l'impatto di un termine “duro” come quello di integrazione, che può sembrare troppo pretenzioso ed esigente nei confronti tanto degli insegnanti che devono costruire integrazione quanto degli alunni che devono sviluppare forme di adesione ad una realtà istituzionale e culturale, organicamente strutturata e funzionante.

La Circolare metteva a nudo i problemi generati dalla iscrizione degli studenti stranieri alla scuola di prossimità: data la distribuzione a macchia di leopardo della popolazione straniera (anche per la mancanza di politiche abitative e urbane adeguate), si veniva a creare in diverse zone la cosiddetta **segregazione scolastica**¹⁰. Questa costituisce, come è noto, un sovraccarico del singolo istituto posto in zone periferiche o “eticizzate”, e di conseguenza una possibile etichettatura negativa per la scuola e per gli insegnanti che ci lavorano. Le soluzioni suggerite dalla CM 2 tuttavia non toccavano da vicino il lavoro del docente, ma solo la programmazione territoriale e quindi l'organizzazione scolastica (reti di scuole, offerta formativa diversificata, progetti di qualità nelle scuole ritenute più a rischio per aumentare l'appetibilità della scuola da parte dei nativi, potenziamento delle attività extracurricolari per facilitare l'inserimento sociale dei neo-arrivati). Un impulso forte ai docenti veniva comunque fornito: poiché è la lingua che ci fa uguali, le scuole a rischio devono potenziare al massimo l'alfabetizzazione in Italiano come L2 e diversificare gli interventi a seconda delle effettive condizioni migratorie (alunni neo-arrivati; lungo-residenti; nati in Italia).

⁷ Curiosamente, il Miur si è occupato di fissare una “soglia massima di tolleranza” degli allievi stranieri proprio a ridosso della crisi economica, senza tenere conto che in breve tempo si sarebbe verificata una riduzione dei flussi migratori in entrata e una stabilizzazione dei migranti residenti con l'aumento di alunni stranieri nati in Italia.

⁸ Il passaggio dalla integrazione scolastica all'inclusività si ispira ai principi contenuti in Unesco (a cura di), *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, Paris, 2005.

⁹ BESOZZI E., *Introduzione. L'integrazione scolastica alla prova*, in M. COLOMBO, M. SANTAGATI, *Nelle scuole plurali. Misure di integrazione degli alunni stranieri*, F. Angeli, Milano, 2014, p. 19.

¹⁰ Si intende con questa espressione la concentrazione di una popolazione scolastica omogenea rispetto a determinate caratteristiche socio-demografiche o culturali, associate a condizioni di oggettivo svantaggio. Cfr. VAN ZANTEN A., *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Presses Universitaires de France, Paris, 2001.

Al di là delle polemiche politiche sollevate dalla Circolare, nella quale si poteva ravvisare una concessione alle posizioni “sicuritarie” rappresentate dai partiti di centro-destra, essa ha avuto il merito di fare breccia nella cultura professionale dei docenti, visti ora non più solo come **gestori della diversità come valore** (principio affermato già dagli anni '90), ma anche come agenti di **controllo della diversità come problema**. Le ragioni dell'insicurezza, della cautela, del pensiero complesso – che possono annidarsi nella mentalità dei docenti anche quando in teoria si dichiarano favorevoli alla scuola multiculturale – venivano espresse in tale documento, rimettendo la responsabilità dell'integrazione e della inclusione sulle spalle del soggetto principale: la scuola autonoma e la sua organizzazione.

Il capitolo più recente di questa storia viene scritto dalla Direttiva del 27.12.2012 *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, con la quale si afferma un nuovo principio: l'alunno straniero può (ma non deve) essere considerato portatore di **Bisogni educativi speciali** e dunque destinatario di un piano educativo individualizzato. Non tutti gli alunni con cittadinanza non italiana, però, rientrano in questa categorizzazione, solo quelli che mostrano “svantaggio socio-economico, linguistico e culturale”. Purtroppo la direttiva non offre ulteriori dettagli utili (quali sono gli alunni stranieri con BES? Quanti sono? Come li identifico?), pertanto il docente è rimandato ad altri documenti sull'accoglienza degli stranieri, che non menzionano però la “didattica inclusiva” contenuta nella DM del 2012. Mi riferisco, da un lato, alle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (novembre 2012) e, dall'altro, alle nuove *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (CM 4233 del 2 febbraio 2014). In entrambi si ribadisce che “l'intercultura è oggi il modello che permette a tutti i bambini e ragazzi il riconoscimento reciproco e dell'identità di ciascuno”, ma non si specifica cosa comporti sviluppare un curricolo interculturale in una “scuola inclusiva”, né quali competenze interculturali vanno formate nell'allievo (civico-sociali, di comunicazione, di rispetto, cognitive ecc.). Non vengono forniti inoltre parametri per equilibrare efficacemente le attività di **accoglienza**, che riguardano i neo-arrivati, e quelle di **integrazione**, che riguardano invece gli interi percorsi formativi degli alunni con origini migratorie e il clima delle relazioni nel gruppo classe, cioè la vera e propria **educazione interculturale come sfondo integratore**. Non ci sono infine riferimenti specifici agli alunni stranieri con disabilità e disturbi di apprendimento, categorie ancora più ristrette ma in crescita, che designano condizioni multiproblematiche e spesso “al limite”¹¹.

¹¹ Cfr. Il documento europeo: *European Agency for Development in Special Needs Education* (EADSNE) (2009), *Multicultural Diversity and Special Needs Education*, Odense Denmark. Sugli alunni stranieri con disabilità in Italia, cfr. SANTAGATI M., ONGINI V. (a cura di), *Alunni con cittadinanza non italiana, a.s. 2014-15. Rapporto nazionale*, MIUR – ISMU Foundation, Milano 2016, pp. 37-40; GOUSSOT A. (2010), *Bambini stranie-*

Il quadro piuttosto disorganico di dettami normativi, che abbiamo tracciato in breve, si affianca a una realtà scolastica multiforme, a macchia di leopardo (vi sono province in cui gli allievi stranieri arrivano al 20% e altre con il 3-5%), dove talvolta la presenza di stranieri è ben visibile ed enfatizzata fino a creare “il caso”, talaltra è minimizzata e negata ma non per questo più accettata. Infine, non essendo prevista per legge una figura professionale specifica per il *cultural diversity management* nella scuola, non c'è da stupirsi che ad oggi in Italia non vi siano percorsi formativi né concrete professionalità in grado di gestire questi bisogni educativi specifici. Il rischio più concreto è che – per economizzare in un'epoca di risorse aggiuntive scarse – tutti gli alunni stranieri vengano inclusi nella categoria BES, oppure, al contrario, che si ritenga inutile trattare la diversità culturale, limitandosi ad attendere che il *gap* linguistico tra i nativi e gli immigrati sia colmato con il tempo. Ciò porterebbe i docenti incaricati dell'intercultura e quelli del sostegno a privarsi di competenze aggiuntive che riguardano: la sensibilità interculturale¹², la riduzione dei pregiudizi e dell'etnocentrismo, l'apertura al dialogo interculturale e interreligioso e l'attenzione verso le forme “tacite” di discriminazione di chi proviene da gruppi svantaggiati a livello socio-economico.

La politica europea: preparare meglio i neo-docenti a gestire la diversità culturale in classe

Una recente indagine promossa dalla Commissione europea ha tracciato un quadro comparativo sui 28 paesi membri (tra cui l'Italia) su come si forma nei nuovi insegnanti la **competenza di *diversity management***, nel contesto delle politiche formative fortemente volute dall'Unione in seguito alle spinte xenofobe e localistiche che hanno messo in difficoltà il sistema di accoglienza per i richiedenti asilo (Emergenza Nord Africa, profughi siriani ecc.)¹³. Il quadro teorico della ricerca mette al centro l'insegnante come **agente di cambiamento**, e suppone che non esista una politica europea coerente in quanto ogni sistema nazionale (e talvolta anche ogni particolare area territoriale) “sceglie e forma” diversamente i propri docenti, a seconda della situazione contingente e dei flussi migratori in entrata o in uscita. Per ipotesi, la formazione dei docenti a livello nazionale può risultare più incline alla **diversità culturale come**

ri con bisogni speciali: rappresentazione della disabilità dei figli da parte delle famiglie migranti e degli insegnanti, Ricerche di Pedagogia e Didattica, 5, 1, pp. 1-26; PENNANZIO V., ARMANI S., TRAVERSO A. (2015), *Le famiglie migranti di bambini disabili. Progettualità e interventi educativi*, Rivista Italiana di Educazione Familiare, 1, pp. 167-182.

¹² Sulla sensibilità interculturale, cfr. BENNETT M., *Principi di comunicazione interculturale*, F. Angeli, Milano, 2002.

¹³ Si tratta dell'indagine *Study on How Initial Teacher Education prepares teacher students to deal with diversity in the classroom*, Framework Contract No EAC/47/2014-2, Specific Contract No EAC-2015-0477 realizzata da Public Policy Management Institute di Vilnius (LT) per conto del Directorate General for Education and Culture (DG EaC), European Commission, nella quale ho partecipato nel 2016 come esperto per l'Italia, con una mappatura delle politiche nazionali e uno studio di buone prassi.

“deficit” (stimolando interventi scolastici di tipo compensativo per aiutare gli alunni svantaggiati) **oppure come “asset”** (in italiano: vantaggio), in questo caso si cerca di stimolare l’insegnante a tirare fuori il meglio dalle culture rappresentate in classe.

Di fatto, la ricerca ha verificato l’inesistenza di un quadro comune di politiche formative e di reclutamento degli insegnanti¹⁴, che possa preludere a una cambiamento culturale nella sensibilità degli europei; lo stesso corpo insegnante è stato visto come ambivalente nei confronti della diversità e diversificato nei livelli di preparazione necessari ad operare con i figli di immigrati, anche per **l’assenza di insegnanti con retroterra migratorio**. Una ricerca preliminare¹⁵ infatti aveva messo in luce la difficoltà anche solo di reperire i dati sulle appartenenze culturali dei docenti, protetti dalla privacy: se ne conclude che in Europa, mentre la diversità culturale tra i discenti tende ad aumentare, il corpo docente conserva una omogeneità preoccupante rispetto all’apertura verso l’Altro in termini culturali. Dall’accesso ai corsi preparatori, al reclutamento vero e proprio, fino alla possibilità di utilizzo del proprio bi-linguismo o multi-linguismo nella docenza, è molto diffusa in Europa la difficoltà delle persone con un background migratorio (immigrati o figli di immigrati) nel diventare insegnante, con un impoverimento della classe professionale nel suo complesso.

Più in generale, l’Unione europea ritiene che **puntare sulla formazione iniziale dei docenti** resti una delle poche leve efficaci per produrre maggiore adattamento dei cittadini europei ai rapidi mutamenti di scenario che stiamo vivendo, e che si debba fare il possibile per rendere attrattiva la professione docente per reclutare i “migliori” studenti universitari, in modo da garantire uno standard educativo di qualità, che avrà sicure ricadute positive sia a livello economico sia a livello sociale¹⁶.

Non ci sono linee guida, al momento, su come formare il docente a questo compito così delicato; l’indagine sullo stato della situazione nei 28 paesi europei indaga a tutto tondo su cosa c’è in atto e di cosa si sente più bisogno per venire incontro alle necessità delle scuole multiculturali. La preparazione iniziale dell’insegnante può essere monitorata in varie attività: conoscenza di più lingue straniere e capacità di insegnamento in CLIL (in lingua straniera), capacità di declinare il curriculum con contenuti multi-culturali, capacità di gestire classi multiculturali (es. nel periodo di prova), capacità di predisporre piani

¹⁴ Mi riferisco al Report provvisorio (*Draft final report*, ottobre 2016) presentato al seminario di validazione dei risultati di ricerca che si è tenuto il 26.10.2016 a Bruxelles a cui ho partecipato per l’Italia.

¹⁵ Cfr. DONLEVY V., MEIERKORD A., RAJANIA A., *Study on the Diversity within the Teaching Profession with Particular Focus on Migrant and/or Minority Background*, Final Report to DG Education and Culture of the European Commission, Bruxelles, European Union, 2016, <http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2016/teacher-diversity_en.pdf>.

¹⁶ Cfr. ET2020 WORKING GROUP ON SCHOOLS POLICY, *Shaping career-long perspectives on teaching. A guide on policies to improve Initial Teacher Education*, DG Education and Culture of the European Commission, Bruxelles, European Union, 2015, <http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/reports/initial-teacher-education_en.pdf>.

educativi personalizzati tenendo conto del background dell'allievo, ecc. Inoltre la competenza interculturale, o di *diversity management*, si articola in tutte le aree della professionalità:

- a livello di saperi e materie da insegnare (*knowledge*),
- a livello di attitudini e valori (*understanding*),
- a livello di tecniche didattiche (*skills*)¹⁷.

Il caso Italia: una storica indifferenza

Quello che emerge dalla ricognizione sull'Italia, rispetto alle competenze multilinguistiche e interculturali che un aspirante docente dovrebbe possedere, è una storica **“indifferenza” verso il problema**. Fino al 2015 si poteva divenire insegnante senza avere mai superato un esame di Pedagogia interculturale, senza un certificato di conoscenza di una lingua europea più elevato di B2, e soprattutto senza possedere nessuna certificazione per l'insegnamento dell'Italiano come L2 (rilasciata da enti certificatori accreditati¹⁸). Certo, **nell'ultimo decennio qualcosa si è fatto** per colmare questa latitanza, creando occasioni formalizzate di preparazione in queste aree professionali, ma senza toccare l'intero corpo docente. Traccio un breve elenco:

- secondo il DM 89 del 10.3.2010 l'insegnamento CLIL è diventato obbligatorio in almeno una materia dalla terza superiore nei Licei linguistici e in quinta superiore negli altri indirizzi di scuola secondaria di 2° grado. Pertanto con il DM 249 del 2010 (Regolamento generale per la formazione iniziale dei docenti) il Miur ha provveduto ai corsi di perfezionamento dei docenti in CLIL (art. 14), ma solo per la scuola secondaria, e comunque con impatti quantitativi e qualitativi ancora da valutare¹⁹;
- nel 2010 il Miur aveva istituito una formazione specifica per chi voleva impegnarsi nel piano nazionale **“Scuole aperte”**²⁰ in *Percorsi di approfondimento della lingua italiana come lingua seconda rivolti agli alunni di recente immigrazione entrati nelle scuole secondarie di primo e secondo*

¹⁷ Sulle competenze interculturali in generale, cfr.: DEARDORFF K., *Intercultural competence – The key competence in the 21st century?*, Thesis by the Bertelsmann Stiftung, Guetersloh, 2006, <<http://www.ngobg.info/bg/documents/49/726bertelsmanninterculturalcompetences.pdf>>. Sulle competenze interculturali dei docenti, cfr.: SANTERINI M., REGGIO P.G. (a cura di), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Carocci, Roma 2014.

¹⁸ Certificazioni di glottodidattica riconosciute dal Miur: DILS-PG di Il livello rilasciato dall'Università per stranieri di Perugia; DITALS di Il livello rilasciato dall'Università per stranieri di Siena; CEDILS rilasciato dall'Università Ca' Foscari di Venezia.

¹⁹ Cfr. LANGÈ G. (ed.) (2014), *L'introduzione della metodologia CLIL nei Licei Linguistici. Rapporto di monitoraggio nelle classi terze dell'a.s. 2012/2013 (the introduction of CLIL method in the third year of Linguistic Lyceum in Italy: report of monitoring a.s. 2012/13)*, MIUR, Rome, <http://www.istruzione.it/allegati/2014/CLIL_Rapporto_050314.pdf>; LEONE A. (2014), *Outlooks in Italy: CLIL as Language Education Policy*, in *Working Papers in Educational Linguistics*, 30(1): 43-63, 2015, <www.gse.upenn.edu/wpel>.

²⁰ Nota del Miur 27.11.2008, <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot807bis_08>.

- grado nell'a.s. 2008/2009*, arrivando a circa 3000 docenti beneficiari, ma ciò è valso purtroppo solo per un anno scolastico;
- nel DM 249 del 2010 si menzionano nel profilo docente le competenze interculturali in ingresso, dove si dice che l'insegnante di scuola dell'infanzia e primaria debba acquisire con la Laurea in Scienze della formazione primaria la “*capacità di gestire la classe e di progettare il percorso educativo e didattico. Inoltre essi dovrà possedere conoscenze e capacità che li mettano in grado di aiutare l'integrazione scolastica di bambini con bisogni speciali*” (Allegato tabella 1, art. 6), e che debba “*facilitare la convivenza di culture e religioni diverse*” (Ivi, comma e). Tuttavia la Pedagogia interculturale figura tra le materie d'obbligo nel curriculum universitario dei maestri solo come contenuto specifico della Pedagogia, quindi lasciando ai singoli atenei la libertà di impartirla o meno;
 - con le *Nuove Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (CM 4233 del febbraio 2014) si cerca di compensare la mancanza, nel DM 249 del 2010, di indicazioni per la preparazione dei docenti di scuola secondaria in ambito interculturale (nel TFA): l'educazione interculturale “*dovrebbe essere assunta metodologicamente dai futuri docenti (di scuola secondaria) e in particolare si ravvisa l'opportunità che la formazione dei tirocinanti abbia tra gli obiettivi l'acquisizione di competenze utili a: – (...) acquisizione della “capacità di mediazione didattica” volta all'accoglienza dei diversi punti di vista (anche nel settore scientifico) provenienti da culture e lingue diverse; – articolare i percorsi didattici in modo modulare; – inserirle percorsi didattici interculturali nel bagaglio formativo iniziale dei docenti, nelle procedure per l'assunzione del personale sia di attività educative, sia di insegnamento sia di organizzazione scolastica*”.
 - Quale logica conseguenza dei punti sollevati dal DM 249 e dalla CM 4233, possiamo infine menzionare le **due novità contenute nella riforma della scuola** (L. 107 del 2015). Da un lato, con la Nota Miur 36167 del 5 novembre 2015, viene istituito un nuovo ciclo di formazione obbligatoria dei 64.000 docenti neo-assunti, reclutati dalla legge “Buona scuola”, in cui “*l'inclusione sociale e le dinamiche interculturali*” compare esplicitamente tra le otto aree di priorità formativa²¹;
 - dall'altro, con il DPR 19 del 14.2.2016 viene aperta una nuova classe di concorso (A023) per docenti di Italiano come Lingua seconda²², che pre-

²¹ È l'Indire che ha fornito per il 2015/16 e 2016/17 le linee guida per i corsi obbligatori per i neo-assunti. Le altre sette aree prioritarie, in cui articolare l'offerta formativa sono: TIC, gestione della classe; valutazione dello studente e del sistema; BES, contrasto alla dispersione; orientamento e transizione scuola-lavoro; didattica delle materie.

²² Per l'accesso a questa classe di concorso il candidato deve avere come requisiti, oltre alla laurea magistrale, titoli di specializzazione in Italiano L2, individuati con specifico decreto del Miur, oppure avere svolto almeno un annuale (o due semestrali) in lingua italiana, letteratura italiana, linguistica generale, lingua latina o letteratura latina, storia, geografia, glottologia; glottodidattica; didattica della lingua italiana.

figura cattedre distribuite in ogni scuola secondaria di 1 e 2 grado dove vi sono numeri importanti di iscritti neo-arrivati. Queste due novità sono di estrema importanza perché disegnano uno spazio formativo specifico per l'acquisizione di competenze di *diversity management*.

L'elenco comprende solo gli avanzamenti compiuti per *imput* ministeriale nel sistema scolastico statale italiano. Ma, come già detto sopra, non esiste solo la formazione erogata in via obbligatoria e come requisito *sine qua non* per insegnare; nei fatti, soprattutto nelle zone più interessate dalle trasformazioni multietniche e meglio organizzate nei rapporti scuola-territorio, da diversi anni **molti insegnanti (e aspiranti tali) si sono auto-formati** e hanno svolto funzioni specialistiche all'interno dell'istituto nei confronti della multiculturalità: il referente intercultura, il facilitatore per alunni stranieri, il mediatore linguistico-culturale con le famiglie, ecc., "attrezzandosi" in ambito professionale (*learning by doing*) più che accademico. Nei casi più fortunati hanno utilizzato le risorse extrascolastiche disponibili a favore delle politiche migratorie (si pensi ai fondi FEI-FAMI) per mettersi in gioco nell'accoglienza o nell'alfabetizzazione degli stranieri, svolgendo ruoli per così dire "improvvisati e sperimentali", anche da parte di docenti non di ruolo, con il solo supporto di brevi e mirate azioni di formazione²³.

Ma nel complesso, anche in rapporto all'esperienza più avanzata di altri paesi europei (come Danimarca, Spagna, Svezia e Portogallo), la formazione interculturale in ingresso per i docenti che avranno da gestire classi multiculturali è decisamente "in sordina", e comunque ritenuta secondaria rispetto ad altre aree formative (si pensi a quella tecnologico-informatica e a quella della disabilità). Non c'è da stupirsi se la categoria professionale degli insegnanti rivela, nel complesso, una diffusa impreparazione (così ammettono gli stessi campioni di insegnanti intervistati) e una visione dell'Altro piena di ansie e di contraddizioni.

3. Quale approccio? Una buona pratica per i futuri maestri di scuola primaria e dell'infanzia

Entrando nel merito dell'impostazione delle azioni formative (obbligatorie o meno) per preparare gli insegnanti in ingresso alla gestione efficace della

²³ Mi riferisco, ad esempio, alla realizzazione di progetti su vasta scala, come *Certifica il tuo italiano e Vivere in Italia*, promossi da Ministero del Lavoro e Politiche sociali/Ministero dell'Interno, e coordinati da Regione Lombardia con la Fondazione ISMU, che hanno offerto corsi di alfabetizzazione ad immigrati adulti a partire dal 2011, per i quali è stato formato un contingente di docenti provenienti dalle file sia dei docenti di italiano in servizio, sia da quelli precari fuori graduatoria, sia da organizzazioni del terzo settore già impegnati nell'accoglienza di rifugiati e richiedenti asilo (che prevedono l'obbligo della alfabetizzazione). Cfr. SANTAGATI M., *I docenti di italiano L2, attori delle politiche formative per gli immigrati*, in ORIM, *Certifica il tuo italiano. Dall'alfabetizzazione alla certificazione delle competenze linguistiche dei migranti secondo gli standard europei. Un'esperienza di rete in Lombardia*, Milano, 2014, pp. 117-128. Cfr. anche la brochure del pro-

diversità culturale, linguistica e religiosa, non si può asserire quale approccio abbia prevalso finora, se quello “disciplinare” (insegnare l’intercultura come un contenuto specifico nelle materie es. storia, geografia, scienze sociali ecc.), oppure quello “trasversale” (intercultura come sfondo integratore, come clima dei rapporti in classe e nella scuola), non esistendo nessun repertorio di ciò che si è fatto, né degli standard di competenze da formare.

L’indagine europea riportata sopra ha richiesto l’approfondimento di una buona pratica realizzata nell’a.s. 2015/16 a completamento del quadro italiano, selezionata dall’*équipe* di ricerca internazionale sulla base di un elenco di cinque esperienze di qualità segnalate dagli esperti locali. Si tratta del Laboratorio (obbligatorio) di Educazione interculturale, di 16 ore, previsto nel piano di studi di Scienze della Formazione primaria (laurea a ciclo unico di 5 anni) dell’Università di Genova. Il Laboratorio si frequenta nel terzo anno di corso, nell’ambito di un insegnamento di “Animazione e intercultura” (10 CFU) in cui vengono impartiti di fatto due corsi in parallelo, Metodologia del gioco e dell’Animazione ed Educazione interculturale, entrambi di 4 CFU e ciascuno con un laboratorio a frequenza obbligatoria di 1 CFU. Significativo è il fatto che il corso di Educazione interculturale sia stato inserito solo nel nuovo assetto della Laurea (a seguito del decreto ministeriale 249 del 2010 che l’ha portata da 4 a 5 anni di corso), quindi di fatto implementato dal 2013/14 cioè al terzo anno del corso; esso risponde a due necessità riconosciute dal Consiglio di Facoltà: aumentare i livelli di partecipazione, di inclusione, di cittadinanza attiva *tra* i partecipanti alle attività formative del Corso di Laurea e preparare i futuri maestri alla crescente realtà multiculturale delle scuole liguri.

I contenuti del Corso di Educazione interculturale, così come le modalità di raccordo tra corso e Laboratorio, ma soprattutto la metodologia del Laboratorio stesso, appaiono interessanti ed innovative²⁴. Infatti rifiutano esplicitamente un approccio “folkloristico” all’intercultura (avvicinare le culture attraverso gli oggetti, gli usi e costumi degli immigrati), ma non abbracciano neppure un taglio “scientifico” (adeguare i contenuti del curriculum formativo “aggiungendo” informazioni sulle aree geografiche d’origine dei bambini immigrati o figli di immigrati). Optano per la scelta dell’intercultura come sfondo integratore dei saperi e soprattutto delle relazioni all’interno della classe. Pertanto, al futuro insegnante non vanno date indicazioni di contenuto (*knowledge*), ma piuttosto *input* per formare un atteggiamento (*mindset*) personale,

getto attivo “Vivere in Italia 4”: <<http://www.vivereinitalia.eu/guida-alla-4a-edizione/brochure-progetto-vivere-in-italia-4a-edizione>>.

²⁴ Nell’a.a. di riferimento 2015/16 il Corso di Educazione interculturale è stato tenuto dal prof. Gianfranco Ricci e il Laboratorio dalla dott.ssa Samantha Armani. Ad entrambi va il mio sentito ringraziamento per aver fornito materiali e informazioni per lo studio di caso e aver collaborato attivamente. Lo studio di caso ha previsto la realizzazione di 10 interviste semi-strutturate ai diversi ruoli coinvolti nell’azione formativa: responsabili del CdL, studenti; referenti territoriali e scolastici del CdL per la valutazione degli impatti interni ed esterni.

attraverso cui lo stesso professionista creerà strategie adatte per sensibilizzare e coinvolgere i bambini (*skills*). Il principio di fondo è che per svolgere l'educazione interculturale, **è necessario aver colto e sperimentato in prima persona che cosa sia l'intercultura**, per cui la risorsa formativa primaria sono state le differenze culturali presenti nel gruppo di studenti (differenze sociali, regionali, linguistiche e religiose).

I **contenuti di fondo**, che il Corso ha introdotto e il Laboratorio ha sviluppato in attività pratiche sono: concetto di cultura e visione processuale della cultura; difficoltà insite nell'approccio con persone di cultura diversa; l'esperienza della migrazione; la cittadinanza come riconoscimento di diritti e doveri²⁵.

Obiettivi specifici del Laboratorio (articolato in 8 incontri di 2 h per un massimo di 40 studenti) sono: 1) acquisire adeguate conoscenze e capacità per preparare materiali didattici da utilizzare nei laboratori scolastici di educazione interculturale; 2) applicare le competenze acquisite per risolvere i problemi di integrazione che possono emergere in classe; 3) utilizzare le conoscenze per avviare in classe un ambiente aperto e accogliente in ottica interculturale; 4) acquisire il linguaggio tecnico, in modo da comunicare in modo chiaro e senza ambiguità con interlocutori specialisti e non specialisti; 5) sviluppare adeguate capacità di apprendimento in ottica interculturale che consenta agli studenti di continuare ad approfondire in modo autonomo le principali tematiche della disciplina.

Le **attività d'aula** sono così organizzate (sono stati necessari uno spazio comune più due aule per i lavori di sottogruppo):

Lezione 1: (plenaria) Introduzione al laboratorio e alle buone pratiche di educazione interculturale
 Lezione 2: (plenaria) Analisi materiali relativi a progetti rivolti all'educazione alla mondialità svolti nella scuola primaria
 Lezione 3: (plenaria) Descrizione e analisi buone pratiche relative a laboratori sulla fiaba e l'intercultura
 Lezione 4: (lavoro in piccoli gruppi) Attività laboratoriali sulle emozioni rivolte a sviluppare dialogo interculturale
 Lezione 5: (plenaria) Racconti di vita e storia della migrazione
 Lezione 6: (lavoro in piccoli gruppi) Analisi materiali per attività volte a sviluppare cittadinanza attiva
 Lezione 7: (lavoro in piccoli gruppi) Supporto e supervisione dei gruppi di studenti per attività di lavoro finale (progetto didattico di cittadinanza attiva)
 Lezione 8: (plenaria) Presentazione degli elaborati finali svolti dagli studenti e conclusione laboratorio

Il set di **competenze dei futuri docenti** che il Laboratorio ha mirato a sviluppare sembra ampio e articolato:

- competenza di analisi critica delle attività didattiche progettate e realizzate da altri in contesti multiculturali;
- competenza riflessiva su atteggiamenti ed emozioni nella relazione coi pari;
- competenza di partecipazione in dibattito e di ascolto attivo²⁶;

²⁵ Cfr. Il testo adottato per l'esame di Educazione interculturale: PORTERA A., *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*, Erickson, Trento, 2006.

²⁶ Cfr. SCLAVI M., *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Bruno Mondadori, Milano, 2003.

- competenza di progettazione di unità didattiche sui temi della diversità culturale e del dialogo interculturale in scuola primaria e dell’infanzia;
- competenza di *public speaking* necessaria per giustificare e sostenere in sede plenaria il prodotto elaborato in gruppo.

Nell’esame del Laboratorio come buona pratica sono emersi **punti di forza** e di debolezza; la qualità specifica di questa proposta è di contrastare la comune tendenza delle scuole a svolgere progetti di “intercultura” limitati all’insegnamento della lingua italiana come L2, con l’idea che l’intercultura sia indirizzata agli alunni migranti, non all’intero gruppo classe. I **punti di debolezza** sono invece legati alla mancanza di una valutazione specifica e graduata del Laboratorio stesso (che si valuta solo con “approvato” ed è obbligatorio per poter sostenere il relativo esame) e soprattutto alla mancanza di una formalizzazione, all’interno del Corso di laurea, della “competenza interculturale” come necessaria (e dunque da misurare e valutare) all’insegnante di oggi.

La speranza è che, in mancanza di una politica formativa rigorosa, che offra a tutti i docenti in entrata nel sistema scolastico italiano elementi di base per **affrontare in modo non ingenuo la diversità culturale**, questo tipo di percorsi brevi, ma significativi, diano loro strumenti per raggiungere un adeguato livello di consapevolezza delle insidie connesse sia all’indifferenza verso l’altro, sia alla paura dell’altro, sia infine alla tendenza a rendere ridurre la diversità culturale alla preoccupazione per la lingua e il programma.