

Andrea Varani*

Insegnare e apprendere in una società multiculturale

Criteria e metodi per una didattica interculturale

La percezione sociale tende a considerare la realtà come tendenzialmente statica e quindi a riconoscere con molto ritardo i mutamenti in atto o comunque a vederli come prospettive ancora lontane nel tempo. È il caso della dimensione multiculturale della nostra società, intesa come convivenza di monoculture diverse e distinte, vista con timore da molti e con interesse da altri, in cui siamo di fatto già pienamente immersi. Le dinamiche mondiali in atto non possono che incrementare ulteriormente questa caratterizzazione multiculturale: profonde disuguaglianze economiche, mutamenti climatici, tensioni e conflittualità geopolitiche crescenti, sviluppo demografico in alcune aree del mondo contrapposto all'inverno demografico delle vecchie metropoli occidentali sono fattori che devono farci affrontare i processi migratori non come fenomeni emergenziali, ma come elementi costanti e sistemici dei prossimi decenni. L'immigrazione è peraltro funzionale e necessaria alla tenuta e allo sviluppo del sistema economico nazionale: "Le forze di lavoro potenzialmente disponibili saranno sufficienti per alimentare una robusta crescita economica? Dal punto di vista strettamente demografico, la risposta è negativa. Nel prossimo decennio, ogni anno compiranno 65 anni 840.000 italiani, ossia i figli del baby boom, nati negli anni '50 e '60 del Novecento. Nello stesso periodo, a saldo migratorio nullo, ogni anno compiranno 20 anni appena 570.000 giovani, i figli del grande calo delle nascite dell'ultimo trentennio. Se non ci saranno migrazioni, il saldo negativo annuo sarà di 270.000 potenziali lavoratori. In realtà la carenza di lavoratori manuali sarà più drammatica [...]. Oggi, nell'Italia del Centro-Nord, il 50% dei lavori manuali a bassa qualifica, in tutti i settori, sono svolti da lavoratori stranieri"¹.

In ogni caso, vivremo in società sempre più connotate dalla diversità, dalla complessità e dal mutamento. Mutamento che è già strutturalmente insito nel concetto stesso di cultura, che non va intesa come un blocco monolitico immutabile nel tempo, bensì, anche se questo può sembrare controintuitivo,

* Presidente OPPI.

¹ DALLA ZUANNA G., *L'immigrazione che ci aiuterà*, Corriere della Sera, 5 giugno 2021.

come costruzione in costante divenire, realtà meticcias, costituita da numerose sottoculture che agiscono al suo interno e che si trasforma costantemente in funzione del mutamento del contesto e dei contatti con altre culture².

In questo quadro, lo sviluppo di una sensibilità interculturale diffusa è una necessità imprescindibile, anche se la situazione attuale vede forti spinte in direzioni opposte. La scuola può e deve svolgere un ruolo importante in questa prospettiva attrezzandosi professionalmente per piegare in questa direzione tutta la sua azione educativa quotidiana.

Le premesse teoriche

Siamo dunque all'interno di una costante e complessa dinamica che Anolli definisce come creolizzazione dell'identità culturale, intesa come processo, fondato su meccanismi di imitazione ben spiegati dall'azione dei neuroni specchio³, "d'ibridazione e di contaminazione di aspetti e di forme di vita provenienti da culture diverse, a volte anche molto distanti tra loro [...] che favorisce la germinazione di espressioni nuove di cultura"⁴. Questa capacità umana non si limita alle sole azioni fisiche, ma "consente d'inferire le intenzioni altrui, di coglierne gli scopi, di verificarne i rapporti tra mezzi e fine, di farsi un'idea dei loro modelli mentali", cioè di formarsi una "teoria della mente degli altri"⁵.

È attraverso questi processi che l'identità culturale di ogni persona – visione del mondo, sistema di valori, credenze, atteggiamenti, gruppi di riferimento – può mutare nel tempo, senza dover rinunciare a priori a parti significative della propria identità.

Infatti, "la mente umana è multiculturale. Essa è in grado di appropriarsi di modelli culturali anche divergenti e di farli coesistere facendo ricorso a molteplici meccanismi di separazione (nel tempo e nelle circostanze) o di integrazione". La mente è in grado di "applicare, di volta in volta, in modo pertinente, i modelli consonanti con un certo modello culturale"⁶.

Certo, nell'incontro tra persone che appartengono a culture diverse, questa flessibilità della nostra mente può trovare barriere non immediatamente superabili in quanto la stessa esperienza, la stessa realtà viene letta attraverso processi sensoriali diversi: "esse vedono, sentono, toccano e annusano solo ciò che per loro ha un po' di senso o di importanza. Esse astraggono tutto ciò che si adatta al loro personale mondo di ricognizione e lo interpretano attraverso il quadro di riferimento della loro cultura"⁷. Anche il linguaggio

² VARANI A., *Insegnare nella società pluriculturale*, in *Il valore dell'intercultura nel processo educativo/formativo*, OPPInformazioni 123, luglio-dicembre, 2017.

³ RIZZOLATTI G. e SINIGAGLIA C., *So quel che fai, Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2006.

⁴ ANOLLI L., *Psicologia della cultura*, Il Mulino, Milano, 2004, p. 338.

⁵ Ibidem.

⁶ Ivi, pp. 326, 327.

⁷ BENNETT M., *Principi di comunicazione interculturale*, Franco Angeli, Milano, 2002, p. 202.

utilizzato non è solo un insieme di componenti linguistiche, ma uno dei fattori culturali che dà forma alle idee, il programma e la guida per l'attività mentale dell'individuo⁸.

Secondo Maturana e Varela⁹ i comportamenti culturali sono manifestazioni di una organizzazione della realtà mantenuta attraverso le interazioni tra individui all'interno di un contesto sociale. Se la cultura è il risultato della partecipazione all'azione sociale, allora “le persone non hanno una visione del mondo, piuttosto si trovano costantemente in un processo di interazione col mondo, in modi che esprimono sia gli schemi storici delle loro interpretazioni, sia il costante contributo nella creazione di tali schemi”¹⁰.

Ecco perché la sfida che stiamo vivendo oggi non è semplicemente il passaggio dal monoculturale al multiculturale, ma riguarda “la comprensione e la gestione dello spazio interculturale”, nella sua dimensione interna (mentale e incorporata) e in quella esterna (sociale e istituzionale). “È in tale spazio magmatico e dinamico, piuttosto confuso e alquanto impervio, che si possono generare o distruggere, moltiplicare o ridurre i gradi di libertà per il riconoscimento reciproco, per il contatto e per qualche forma di incontro”¹¹.

Una sfida che, attraverso il confronto e la riflessione su valori, regole e comportamenti, può trasformare le differenze in opportunità di arricchimento e di crescita individuale e collettiva.

Questo approccio all'intercultura si colloca organicamente dentro uno sfondo epistemico costruttivista che assume come criterio la “riabilitazione della soggettività”¹² a partire dalla quale le conoscenze sono costruite e negoziate all'interno della condivisione con altri di una medesima realtà mediante una costante “negoziante sociale all'interno di un processo di connessione circolare tra il soggetto conoscente e l'oggetto della conoscenza”¹³. Un processo che integra la mediazione del contesto socio-culturale con l'importanza delle relazioni interpersonali¹⁴.

Uno sfondo epistemico nel quale non può non essere presente il “paradigma della complessità”¹⁵ che mette in discussione “la tradizione di pensiero che fino ad oggi ha ispirato la formazione, dalla scuola all'università e che ha impiegato il metodo che riduce il complesso al semplice, che separa ciò che è legato, che unifica ciò che è molteplice, che separa gli oggetti dal loro

⁸ WHORF B L., *Language, thought and reality: the selected writings of Benjamin Lee Whorf*, Technology Press of MIT, Cambridge, 1957.

⁹ MATURANA H. e VARELA F., *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano, 1992.

¹⁰ BERGER P. e LUCKMANN T., *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*, Anchor, Garden City NY, 1967.

¹¹ ANOLLI L., *Psicologia della cultura*, op. cit., p. 342.

¹² DAMIANO E., *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia, 2014, p. 57.

¹³ Ibidem.

¹⁴ CARLETTI A. e VARANI A., *Didattica costruttivista. Dalla teoria alla pratica in classe*, Erickson, Trento, 2005.

¹⁵ MORIN E., *Le vie della complessità*, in BOCCHI G. e CERUTI M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano, 1985, pp. 49-60.

ambiente e le discipline le une dalle altre, che elimina tutto ciò che apporta disordine e contraddizione al processo di comprensione”¹⁶.

La semplificazione e la linearità del pensiero diventano quindi del tutto inadeguate di fronte alle sfide globali e complesse che il mondo oggi pone, che richiedono invece un approccio interculturale e complesso ai problemi. Anche la scuola deve *educare all'incertezza*¹⁷, non limitandosi a veicolare soluzioni date, ma formando menti che sappiano affrontare l'inedito e che possano disporre “di un'attitudine generale a porre e trattare i problemi e di principi organizzatori che permettano di collegare i saperi e di dare loro senso”¹⁸.

La nostra ricerca

È su questi riferimenti teorici che nell'a.s. 2018-19 si è costituito in OPPI un gruppo di ricerca sul tema¹⁹. La definizione della domanda di ricerca parte dalla constatazione che le attività organizzate a livello di istituto scolastico sono ormai adeguatamente conosciute e sperimentate nei tre ambiti di azione tipici:

- accoglienza (mediatori culturali, protocolli a livello didattico e di segreteria);
- integrazione (corsi di lingua², attività comuni extracurricolari, attenzioni a pratiche culturali specifiche, attività sportive, feste...);
- formazione interculturale degli insegnanti.

Sembra meno documentato e formalizzato, invece, l'ambito dell'educazione interculturale e in particolare dell'azione didattica dei docenti all'interno delle loro discipline, in termini di contenuti, metodologie didattiche e modalità di gestione del gruppo classe. Senza nulla togliere all'importanza e alla necessità delle attività più trasversali sopra accennate, pensiamo che la vera sfida per l'affermarsi di una piena didattica interculturale sia un cambiamento diffuso e capillare delle routine quotidiane di tutti gli insegnanti.

L'obiettivo di massima della ricerca, che, come in tutte le ricerche-azioni, si è raffinato e modificato in corso d'opera sulla base degli stimoli e delle acquisizioni progressivamente emersi nel gruppo, è quindi quello di individuare modalità, caratteristiche, contenuti e prassi che possano facilitare e favorire la dimensione e la connotazione interculturale all'interno della didattica disciplinare quotidiana curricolare.

¹⁶ CERUTI M. e BELLUSCI F., *Abitare la complessità*, Mimesis, Milano, 2020, p. 71.

¹⁷ CARLETTI A. e VARANI A., *Educazione ed incertezza: una sfida necessaria*, in “Riflessioni sistemiche”, n. 1, pp. 154-162, 2009. <<https://oppi.it/wp-content/uploads/2013/09/OPPIinformazioni-n-107-Carletti-Varani-La-scuola-al-bivio.pdf>> (ultimo accesso, giugno 2021).

¹⁸ MORIN E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano, 2000, p. 15.

¹⁹ Il gruppo, autoselezionatosi nel tempo e coordinato da Varani A. e Valente D., è così costituito: BARINI M., CANAUZ M., CATELLANI L., CIAMPA P., CODETTA A., GIANGUALANO M., LARDERA M., MENZINGER C., VALLE S.

Didattica interculturale?

Qualsiasi didattica è finalizzata a individuare le modalità più idonee a far apprendere, da un lato, conoscenze, procedure, principi e concetti, dall'altro capacità e abilità, e infine comportamenti, atteggiamenti e valori. Concettualizzare la didattica secondo una prospettiva interculturale significa riflettere su tutti e tre questi insiemi di elementi per individuare quali sono i più funzionali allo sviluppo, nei nostri studenti, di una competenza che può essere definita come: sensibilità che permette di utilizzare risorse (saperi, abilità, atteggiamenti) in situazioni critiche e complesse e in contesti connotati da differenze e pluralismo culturali. Una competenza che, per sua natura, ha una portata multidimensionale e richiede atteggiamenti di rispetto, apertura mentale, curiosità, scoperta, apertura al rischio e disponibilità a oltrepassare la personale *comfort zone*²⁰.

A ben guardare, questi atteggiamenti, a fianco dei quali ci devono essere adeguate conoscenze e abilità, sono quelli che ogni insegnante vorrebbe che tutti i suoi allievi sviluppassero per poter affrontare le sfide complesse che li aspetteranno. Diventa quindi difficile individuare modalità didattiche esclusive per una educazione interculturale e differenziare una didattica interculturale da una buona didattica generale. Infatti, nella “Competenza in materia di cittadinanza”²¹ si esplicita che “L’interesse per [...] la comunicazione interculturale è indispensabile per la disponibilità sia a superare i pregiudizi, sia a raggiungere compromessi ove necessario e garantire giustizia ed equità sociali”. Questo conferma che l’attenzione interculturale non è solo una necessità in caso di presenza di alunni stranieri, ma deve essere un approccio didattico complessivo, indispensabile per la formazione di un cittadino consapevole, quindi anche in situazioni di classi apparentemente monoculturali, in realtà sempre eterogenee²².

In sintesi, un approccio interculturale non significa fare una “didattica per stranieri”. Anche in relazione all’introduzione dell’Educazione Civica, il concetto di cittadinanza, perché sia reale e non solo formale, non può non assumere le dimensioni dell’integrazione e del contrasto a fenomeni di esclusione, attraverso il rifiuto di pregiudizi xenofobi e di qualsiasi forma di neo-razzismo²³. Su questo tema la Legge 92 del 2019 che reintroduce l’insegnamento dell’Educazione Civica appare decisamente e colpevolmente carente; è invece esplicita la *Pronuncia del CNPI sull’educazione interculturale nella scuola* del 23 aprile 1992 che declina tra gli obiettivi:

- la conoscenza e la comprensione dei processi attraverso i quali sono venute costruendo la propria cultura e le altre culture;

²⁰ DEARDORFF D.K., *Manual for Developing Intercultural Competencies: Story Circles*, Routledge, London, 2019.

²¹ Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente.

²² ZOLETTO D., *Dall’intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, Franco Angeli, Milano, 2012.

²³ Su questo tema si veda anche l’articolo di BANFI M. e CARLETTI A. in questo volume.

- l’elaborazione e il possesso individuale e collettivo di valori su cui fondare i diritti di ciascuno al rispetto della propria storia e alla costruzione di una storia comune;
- l’interiorizzazione di conoscenze e di capacità metodologiche che facciano vivere l’intelligenza del confronto e della interazione fra diversi;
- l’acquisizione di un atteggiamento solidale nei riguardi di ogni persona e specificamente di chi ha avuto di meno.

Rischi e attenzioni

Lo sviluppo di competenze interculturali non può essere fatto in modo semplicistico e banalizzante, in quanto, anche con le migliori intenzioni, si può correre il rischio di legittimare, alimentare e sostenere stereotipi. Per esempio, enfatizzando una presunta identità “etnica” e trasmettendo una visione schematica e statica delle culture, secondo quello che in antropologia viene definito come paradigma culturalista. Oppure scadere nella folklorizzazione e nell’esotismo pensando di valorizzare presunte caratteristiche culturali degli alunni immigrati, per esempio proponendo attività di confronto tra culture, non giustificate dal tema affrontato. In entrambi i casi ingabbiandoli dentro uno schema rigido e non aderente alle differenze individuali.

Così come è sostanzialmente inutile riferirsi a generici valori ideali di uguaglianza o accettazione con un approccio di tipo predicatorio o “doverista”.

Analogamente, occorre prestare attenzione a non cadere in atteggiamenti “buonisti” che, da un lato, si concretizzano in un approccio di tipo compensativo che vede gli stranieri come una *tabula rasa* piena di lacune da colmare e, dall’altro, in atteggiamenti eccessivamente comprensivi e giustificatori limitando le richieste formative, che possono trasformarsi spesso in forme sottili e non volute di esclusione²⁴.

Per evitare questo, occorre avere piena consapevolezza che l’appartenenza culturale non è mai rigida e definita, bensì liquida e in divenire, tanto più per un migrante la cui cultura non può che trovarsi in uno spazio fluido tra quella del paese che ha lasciato e quella del paese in cui sta vivendo.

Quindi l’eterogeneità non può essere ricondotta a una stereotipata “differenza culturale”, ma alla pluralità di vissuti e di storie personali che connota e diversifica l’identità di tutti, anche di chi apparentemente “appartiene” dalla nascita ad una cultura. Interessante, in questo senso, la proposta di ridefinire il concetto di multiculturalismo attribuendogli il significato di “*multiplication of experienced difference*”²⁵ che apre ad un ventaglio ampio e variegato di differenze multiculturali, economiche, sociali

²⁴ NOTARANGELO C., *Non chiamateci razzisti! Riflessioni su stereotipi, pregiudizi e discriminazioni in ambito scolastico*, “Anuac”, Anno I, Numero 1, giugno 2012, p. 54, <<https://www.studocu.com/it/document/universita-degli-studi-di-foggia/sociologia-generale/saggi/cristina-notarangelo-genova-non-chiamateci-razzisti/10190287/view>> (ultimo accesso, giugno 2021).

²⁵ SIEBERS H., *The management of Multiculturalism: Coming to Terms with the Multiplication of Experienced Difference*, “International Journal on Multicultural Societies”, 2004, vol. 6, n. 2, p 301.

e di opportunità. O, ancora, il concetto di *superdiversity*²⁶ inteso non come aumento delle diversità, quanto piuttosto come articolazione di variabili multiple che intervengono nel definire l'identità di ogni migrante (età, genere, gruppo sociale, cultura, lingua...) e che a loro volta si intrecciano con i sempre più veloci mutamenti culturali, sociali, tecnologici, economici e, conseguentemente, anche educativi.

Si tratta, allora, di concepire l'educazione interculturale come "educazione alla diversità" sviluppandola su due direzioni complementari (MIUR, 2007)²⁷:

1. ampliare il campo cognitivo, mostrare la varietà di punti di vista e modi di pensare differenti, relativizzare criteri e concetti;
2. agire anche sul piano affettivo e relazionale, attraverso la condivisione di esperienze, il lavoro per scopi comuni, la cooperazione.

L'insegnante, quindi, non trasmette frammenti di una cultura statica in cui identificarsi, ma strumenti cognitivi ed emotivi per sviluppare la consapevolezza e le competenze necessarie per contribuire attivamente alla costruzione collettiva della società e della sua cultura.

L'insegnante in azione

La sfida è ovviamente quella di tradurre in proposte concrete queste indicazioni, in particolare utilizzando i contenuti disciplinari curricolari e quotidiani, sapendo che percorsi didattici di promozione dell'interculturalità, come peraltro qualsiasi cosiddetta "buona pratica", non possono essere rigidi, ripetibili e riproducibili meccanicamente in diverse situazioni, tanto meno in situazioni di eterogeneità culturale. È possibile, invece, individuarne gli elementi trasversali e i criteri che li guidano per permettere alla sensibilità di ogni insegnante di progettare proposte didattiche adeguate alle caratteristiche dell'aula e del momento.

Utile, in questo senso, riprendere la teoria della costruzione personale di Kelly²⁸. L'autore, coerentemente con l'approccio costruttivista, sostiene che, anche di fronte allo stesso evento, l'esperienza di ciascuno è diversa in quanto dipende dalla personale costruzione e ricostruzione di quanto accade. Ma, "nel momento in cui una persona impiega una costruzione dell'esperienza che è simile a quella impiegata da un'altra, i suoi processi psicologici sono simili a quelli dell'altra persona"²⁹.

Se consideriamo anche che nell'interazione le persone percepiscono le reciproche aspettative e tendono a comportarsi di conseguenza, questo significa, che "se le costruzioni dell'esperienza possono in qualche modo essere guidate lungo percorsi simili, si può verificare un certo livello di effettiva

²⁶ VERTOVEC S., *Super-diversity, and its implications*, in "Ethnic and Racial Studies", 30 (6), 2007, pp. 1024-1054.

²⁷ MIUR, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, 2007.

²⁸ KELLY G.A., *A theory of personality: the psychology of personal constructs*, Norton, New York, 1963.

²⁹ Ivi p. 90.

similarità³⁰. In altri termini, è possibile attivare uno *spazio interculturale* nel quale può avvenire che si costruisca insieme un significato almeno parzialmente condiviso dell'esperienza, con un reciproco cambiamento dei *frame* interpretativi.

Si tratta quindi di valorizzare le potenzialità di un ambiente di apprendimento come luogo di produzione di senso, all'interno di un processo sociale dinamico, tra individui impegnati in compiti concreti con un obiettivo comune; contesti nei quali l'attenzione non è più focalizzata sul preventivo possesso dei piani d'azione da attivare da parte del singolo individuo, quanto sui meccanismi del loro sviluppo collettivo all'interno di quella specifica situazione³¹.

Allora è questa la prospettiva su cui occorre agire: far attraversare esperienze che, attraverso la negoziazione sociale, consentano la costruzione di nuovi schemi interpretativi in una prospettiva interculturale. Progettare ambienti, percorsi, occasioni di apprendimento in cui gli studenti possano affrontare in modo collaborativo situazioni di problem solving nelle quali negoziare e condividere le possibili soluzioni e attivare processi di co-costruzione delle conoscenze.

Partendo dal presupposto che è la qualità delle relazioni a fare la qualità dei contesti, ambienti di apprendimento a forte valenza interculturale devono prima di tutto favorire un clima relazionale di apertura e dialogo, basato anche sul setting d'aula predisposto dall'insegnante. Occasioni di apprendimento che offrano prospettive plurime nei saperi e nelle competenze attraverso una consapevole scelta dei contenuti; facilitino l'emersione, il riconoscimento e la valorizzazione di tutte le differenze mediante opportune scelte metodologiche; valorizzino le interazioni e le relazioni richieste da compiti sufficientemente complessi e non meramente esecutivi.

Diverse di queste dimensioni sono presenti nelle esperienze sportive, che hanno dimostrato una forte valenza inclusiva³². È possibile costruire in classe situazioni formative analoghe a quelle sportive attraverso setting idonei, consegne di lavoro concrete, attività di lavoro collaborativo su un compito sfidante, con esperienze pratiche, con obiettivi comuni e regole precise (tempi, materiali, risorse, caratteristiche del prodotto...).

Metodologie, strumenti, approcci

Se, come abbiamo detto, non si può identificare una specifica didattica interculturale, è possibile però riconoscere quelle metodologie, attenzioni e pratiche, fra le tante nel tempo emerse e consolidate, che meglio possono facilitare e potenziare quell'approccio.

³⁰ BENNET M., *Principi di comunicazione interculturale*, op. cit., p. 186.

³¹ VARANI A., *Ambienti di apprendimento*, in NIGRIS E. e altri (a cura di), *Didattica generale*, Pearson, Milano, 2016, pp. 83-124.

³² ZOLETTO D., *Dall'intercultura ai contesti eterogenei*, Franco Angeli, Milano, 2012.

Analisi disciplinare

Un primo tema è necessariamente quello di un'attenta selezione e scelta dei contenuti disciplinari o interdisciplinari da proporre. Si tratta quindi di svolgere un'approfondita analisi della propria materia di insegnamento individuando, tra le discipline che la compongono, quei concetti fondanti che le strutturano, e che, pur mantenendone l'integrità e la complessità epistemica, permettano di far apprendere saperi aperti e dinamici.

Nella scelta dei contenuti possono essere ricercati temi che consentano il confronto e l'individuazione di costanti o varianti nelle risposte che l'uomo ha dato ai suoi bisogni fondamentali e alle sue domande esistenziali, nel tempo e in relazione ai diversi contesti geografici, economici e sociali. Particolarmente utile è quindi un approccio che privilegi la dimensione storica delle discipline.

I saperi proposti dovranno quindi fornire non solo mere nozioni statiche, bensì concetti euristici, problematizzanti, evolutivi, in grado di far diventare le discipline strumenti interpretativi e operativi di una realtà in divenire.

I contenuti disciplinari devono essere valorizzati come "trasmettitori di culture aperte", rendendo visibile come la cultura sia "un sistema che si crea giorno per giorno, anno per anno (storicamente), in qualunque parte del mondo e in qualunque popolazione attraverso idee, cessioni, intrecci" e si arricchisca "anche attraverso gli spostamenti fisici delle popolazioni nello spazio e nel tempo [...]"³³.

Più nello specifico, anche senza mettere in campo percorsi interdisciplinari, già in un documento MIUR del 1994³⁴ si possono trovare alcune indicazioni di base:

- l'insegnamento della storia deve riconoscere gli apporti e i valori autonomi delle diverse culture e liberarsi da rigide impostazioni a carattere etnocentrico o eurocentrico, per un'analisi obiettiva dei momenti di incontro e di scontro tra popoli e civiltà e per aprirsi alle problematiche della pacifica convivenza tra i popoli affrontando anche il tema del razzismo e il tema delle migrazioni come vicenda storica ricorrente;
- l'insegnamento dell'italiano consente una considerazione interculturale delle vicende della lingua, un approccio alle altre culture, europee ed extraeuropee e una riflessione sui loro rapporti, anche attraverso la lettura di alcuni autori italiani;
- l'educazione artistica e l'educazione musicale, per loro natura, consentono un approccio alle altre culture e ai loro rapporti;
- l'apprendimento delle lingue straniere, oltre ad offrire strumenti di comunicazione e a promuovere la disponibilità ad altri apprendimenti linguistici, avvicina a un diverso modo di organizzare il pensiero e alla cultura che in ciascuna lingua si esprime;

³³ GIUSTI M., *Teorie e metodi di pedagogia interculturale*, Laterza, Bari, 2017, p. 21.

³⁴ C. M. n° 73 del 2 marzo 1994.

- la geografia presenta una forte valenza interculturale per la progressiva apertura dal vicino al lontano, dalla realtà locale a quella nazionale, dal contesto europeo a quello mondiale, cogliendo anche le implicanze degli interventi dell'uomo sull'ambiente e avvalendosi di un uso ragionato e critico della cartografia;
- le discipline scientifico-matematiche forniscono un contributo fondante all'educazione interculturale, in quanto promuovono la capacità di ragionamento coerente e argomentato, l'apprezzamento del confronto di idee, l'atteggiamento critico.

Metodologie collaborative

Dal punto di vista didattico credo sia evidente, per quanto sopra scritto, che il metodo centrale e imprescindibile di una didattica interculturale sia l'approccio collaborativo, nelle sue diverse forme e modalità, dal cooperative learning, al peer tutoring, al peer to peer, allo structural approach, il cui approfondimento e le relative attenzioni nella loro gestione rimandiamo alla ampia letteratura disponibile. Ricordiamo solo, a titolo di esempio, la particolare valenza inclusiva dei ruoli proposti da Johnson e Johnson, i gruppi esperti del Jigsaw o alcune strutture proposte da Kagan.

Queste modalità, come è noto, non solo sono in grado di sviluppare abilità cognitive, di facilitare l'apprendimento e di migliorare in modo informale la padronanza linguistica orale, ma anche di sostenere processi di socializzazione mediante relazioni interpersonali e di gruppo. Quindi una co-costruzione sia di conoscenza che di identità e appartenenza.

In questo senso, la situazione collaborativa proposta dovrebbe cercare di modificare progressivamente, o quanto meno di non confermare, "la caratteristica di *status* con cui un soggetto entra nel gruppo"³⁵, cioè quella caratterizzazione gerarchica di tipo sociale che i membri di un gruppo più o meno esplicitamente si assegnano reciprocamente in base alle caratteristiche attribuite agli altri e percepite per sé stessi³⁶ in relazione a competenze scolastiche, capacità relazionali e caratteristiche sociali, etniche e di genere. Status che tendono a produrre aspettative che si traducono in profezie che si auto-avverano³⁷.

Per ridurre questo fenomeno, le attività in piccolo gruppo dovrebbero essere connotate da problemi aperti e complessi le cui soluzioni consentano e richiedano il contributo di competenze e punti di vista diversi. Inoltre, è fondamentale che le proposte di lavoro prevedano come esito la produzione di un prodotto concreto, visibile, dettagliato da precise caratteristiche (testi, slide,

³⁵ COMOGLIO M. e CARDOSO M.A., *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, LAS, Roma, 1996, p. 41.

³⁶ CACCIAMANI S., *Imparare cooperando. Dal Cooperative Learning alle comunità di ricerca*, Carocci, Roma, 2013, p. 61.

³⁷ RAZZINI D., *L'insegnante, la formazione, l'alterità. Pratiche, condizioni, valori per un'educazione interculturale*, Erickson, Trento, 2017.

video, oggetti, procedure, mappe, performance...) in cui ciascun membro del gruppo possa identificarsi e ritrovare un suo personale contributo.

In particolare, può essere interessante sviluppare attività che valorizzino l'eterogeneità dei gruppi senza necessariamente far confrontare punti di vista già culturalmente strutturati. Pensiamo a problemi e compiti che pongano tutti i membri in condizioni di partenza il più possibile analoghe e con le stesse difficoltà, indipendentemente dalla cultura di provenienza. Tematiche non connotate culturalmente in modo esplicito che consentano di essere affrontate da parte di tutti gli allievi partendo quasi "da zero", potendo ricorrere il meno possibile alle proprie enciclopedie personali. Per esempio, situazioni-problema di programmazione e *coding* dove per tutti il linguaggio da utilizzare e il ragionamento richiesto è sostanzialmente nuovo; problemi aperti dove lo sforzo richiesto è proprio quello di uscire da prospettive già definite (es. inventare una nuova grammatica, ipotizzare forme di vita in mondi con caratteristiche fisiche diverse da quelle della Terra; simulare comportamenti idonei in contesti economico-sociali inediti). L'obiettivo non è solo far apprendere conoscenze già esistenti, ma anche sviluppare competenze di *problem finding, setting e solving*.

Queste considerazioni possono poi trovare una loro declinazione in contesti di apprendimento online, ampiamente sperimentati durante i recenti periodi di DAD e DDI³⁸. Se ben utilizzate all'interno di un approccio costruttivista, l'interazione mediata dai mezzi di comunicazione tecnologici e le numerose risorse software disponibili possono potenziare la valenza inclusiva di ambienti di apprendimento collaborativi, promuovendo autonomia, responsabilità e coinvolgimento personale attraverso la pluralità dei punti di vista, la condivisione di pratiche e di situazioni comuni e la costituzione di comunità di apprendimento³⁹.

Organizzatori grafici della conoscenza

Dalle sperimentazioni svolte durante la ricerca-azione è emersa una particolare efficacia di alcuni organizzatori grafici della conoscenza (*script, frame, mappe concettuali...*) che, oltre ai noti vantaggi, offrono diverse potenzialità anche in una prospettiva interculturale, in piena coerenza con gli aspetti teorici precedentemente delineati:

L'esperienza, in cui non vi è nulla di preordinato e prefissato, implica un apprendimento camaleontico, in quanto rapsodico e contingente. A posteriori siamo in grado di porvi ordine, costruendo opportune categorie di riferimento e operando sintesi nella nostra mente. Progettare un apprendimento attraverso l'esperienza vuol dire fare riferimento alla prospettiva degli *script*, che consentono l'organizzazione spazio-temporale, semantica e relazionale degli eventi. Non siamo in presenza di un apprendimento

³⁸ Vedi anche *Tecnologie e competenze: esperienze in presenza e a distanza*, "OPPIinformazioni" n° 128, 2020.

³⁹ ZINANT L., ZANON F., ZOILETTI D., *Contesti eterogenei... e capovolti. Flipped classroom e inclusione nei contesti scolastici eterogenei*, in "Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche". Vol. 17, n. 2, 2019.

astratto e teorico, bensì pratico, concreto e partecipato. In questa prospettiva possiamo parlare di esperienza multiculturale, definibile come l'appropriazione mentale di modelli culturali differenti a fronte dello stesso accadimento⁴⁰.

Lo script può essere definito come una rappresentazione mentale di eventi o sequenze di azioni prevedibili in una data situazione tipica. Include indicazioni, informazioni e previsioni culturali indispensabili per compiere qualsiasi attività sociale, può quindi essere considerato un "copione" dell'interazione e della comunicazione sociale. Inizialmente si struttura nell'individuo come modello stereotipato e rigido di eventi routinari; successivamente, tende ad evolversi diventando flessibile e ricco di varianti⁴¹. Più sono le varianti possedute e maggiore è la capacità di flessibilizzazione del modello in relazione a differenti situazioni, migliore sarà la capacità di adattamento dell'individuo a situazioni ambigue, scarsamente codificate o culturalmente differenti.

<p>Copione: "Il ristorante in Italia"</p> <ol style="list-style-type: none">1. Ci si siede ad un tavolo libero2. Il cameriere porta un menù3. Una persona legge ad alta voce e ciascuno sceglie4. Il cameriere porta le ordinazioni5. Il cameriere porta primo, secondo e terzo6. Il cameriere porta il conto7. Il pranzo è pagato mettendo i soldi sul piattino	<p>Copione: "Il ristorante in USA"</p> <ol style="list-style-type: none">1. Si viene accompagnati ad un tavolo scelto da un cameriere2. Il cameriere porta tanti menù quanti sono i commensali3. Ciascuno sceglie separatamente4. Il cameriere prende le ordinazioni5. Il cameriere porta un piatto unico6. Il cameriere porta il conto7. Il pranzo è pagato con una carta di credito
---	--

Fig. 1 – Il modello script proposto da Shank

È possibile sollecitare questo processo facendo costruire agli studenti, in piccoli gruppi collaborativi, la rappresentazione strutturata di script relativi a situazioni sociali, relazionali, lavorative, famigliari, ma anche storiche, sollecitando l'individuazione delle possibili varianti e individuando le costanti (Fig. 1).

Possiamo estendere queste riflessioni anche ai frame cognitivi e alle mappe concettuali⁴² che, come gli script, rappresentano visivamente, in qualche misura, i processi e gli schemi di pensiero con i quali la nostra mente interpreta e affronta la realtà.

Il *frame* è uno schema cognitivo prodotto dalla cultura e dall'attività sociale in cui un individuo è stato ed è immerso e fornisce la cornice interpretativa per orientare la percezione e l'interpretazione delle situazioni offerte

⁴⁰ ANOLLI L., *La mente multiculturale*, Laterza, Bari, 2006, pp. 176 e s.

⁴¹ SCHANK R. e ABELSON R., *Scripts, plans, goals, and understanding: an inquiry into human knowledge structures*, Taylor & Francis Inc, United States, 1977; NELSON K., *Lo sviluppo cognitivo e l'acquisizione dei concetti*, in "Educazione allo Sviluppo e alla Cooperazione internazionale", Atti del 3° convegno, Rocca di Papa, agosto 1982.

⁴² Per approfondire l'uso didattico di questi strumenti vedi anche CARLETTI A. e VARANI A., *Ambienti di apprendimento e nuove tecnologie: nuove applicazioni della didattica costruttivista nella scuola*, op.cit.

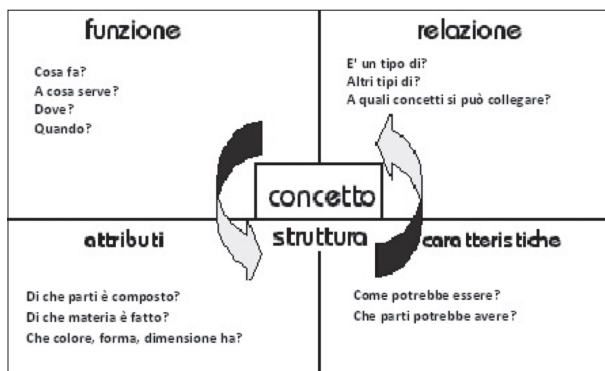


Fig. 2 – Il modello Frame

dalla realtà sociale e dare loro un significato, predisponendo in questo modo la conoscenza e l'azione. Ha una natura doppia: individuale, in quanto interiorizzato dagli individui, e sociale, in quanto condiviso dai membri di una collettività⁴³. La sua natura è dinamica, in quanto la sua rete di conoscenze auto-organizzate si aggiorna in continuazione nel confronto con la complessità del mondo esterno. Anche in questo caso, la costruzione collaborativa del modello scritto-grafico frame (Fig. 2), seguendo lo schema e le domande indicate, volutamente aperte e polisemiche per potenziare la loro funzione euristica, consente di scambiare, confrontare, negoziare significati arricchendo e flessibilizzando le strutture mentali degli alunni. Secondo Minsky⁴⁴, ciò che i frame offrono in più rispetto agli altri formalismi grafici (diagrammi di flusso, grafi ad albero, tabelle, ecc.) è un'organizzazione delle conoscenze conforme, nella sua struttura, a quella che gli esseri umani presumibilmente costruiscono sulla base della loro esperienza quotidiana.

Script e frame si richiamano in un continuo intersecarsi di piani, che possono essere compresenti in una mappa concettuale. Possiamo infatti definire la mappa concettuale come la rappresentazione grafico/visiva gerarchica di una rete di concetti, eventi, teorie, concatenazioni logiche, relazioni e associazioni, che rende visibile come un ambito di sapere sia rappresentato nella mente dell'autore o degli autori⁴⁵. Come gli altri modelli, anche questo rappresenta la conoscenza di un individuo o di un gruppo in un momento dato, ma la stessa azione di focalizzarla e rappresentarla, in particolare se svolta in modo collaborativo, la modifica e la perfeziona.

Attraverso l'uso didattico di questi modelli di rappresentazione delle conoscenze, con un costante confronto sulle possibili e diverse interpretazioni della realtà, espressioni anche di diverse provenienze culturali, è possibile quindi attivare una co-costruzione di significati che metta in discussione, ristrutturati e modifichi la rete dei saperi preesistenti, espandendola e integrandola con altri nuovi in un processo di integrazione cognitiva.

⁴³ GOFFMAN E., *Frame analysis. L'organizzazione dell'esperienza*, Armando Editore, Roma, 2001.

⁴⁴ MINSKY M.A., *A framework for representing knowledge*, in WISTON P.H. (Ed.), *The psychology of computer Vision*, McGraw Hill, New York, 1975.

⁴⁵ Oltre che le conoscenze concettuali e formalizzate, la mappa può considerare anche le sensazioni, le emozioni ed i ricordi che interagiscono con le conoscenze concettuali. Sull'uso delle mappe concettuali il testo di riferimento rimane quello di NOVAK J.D. E GOWING D.B., 1993.

In sintesi, la sinergia con i nostri spontanei processi mentali rende questi strumenti, in generale, particolarmente potenti sul piano dell'apprendimento e, in particolare, decisamente vantaggiosi dal punto di vista interculturale, soprattutto se usati con modalità collaborative, in quanto:

- permettono di “operare” concretamente su concetti e parole;
- diventano “prodotti” sui quali il gruppo deve prendere decisioni e fare scelte;
- aprono al confronto con altri punti di vista e significati;
- favoriscono la co-costruzione di concetti condivisi;
- incentivano la negoziazione richiedendo capacità di *accountability* (l'esplicitazione della motivazione delle proprie proposte);
- facilitano la comunicazione peer to peer richiedendo, grazie alla schematizzazione grafica, un uso ridotto della scrittura e un utilizzo relativamente semplificato della lingua;
- rappresentano graficamente ciò che sarebbe complesso se espresso in forma descrittiva;
- evidenziano analogie, elementi comuni o varianti;
- consentono di rappresentare in modo efficace anche le eventuali differenze emerse permettendo a tutti l'identificazione con il risultato finale.

Numerosi di questi vantaggi si ritrovano anche in altri approcci didattici che rientrano nella categoria delle metodologie attive⁴⁶. Ambienti di apprendimento di questo tipo valorizzano le interazioni e le relazioni che nascono nel qui e ora di quella situazione scolastica facendole diventare uno “sfondo integratore” condiviso, una struttura connettiva capace di facilitare la vitalità degli scambi⁴⁷, in grado di far diventare quell'appartenenza comune e contestuale una concreta esperienza interculturale⁴⁸. “Saranno proprio queste relazioni, la trama di questa tessitura che costituiranno quelle che Bateson chiama le *qualità emergenti* che contribuiscono a dare significato agli stessi eventi e comportamenti”⁴⁹.

Ci riferiamo, a questo proposito, alla teoria dell'*apprendimento situato*⁵⁰ che evidenzia come le persone costruiscono un significato condiviso del contesto attraverso le azioni svolte in esso: l'organizzazione di un'azione situata assume significato e si configura momento per momento a partire dall'interazione tra i vari attori coinvolti, così come dal rapporto tra i diversi

⁴⁶ Per approfondire: CARLETTI A. e VARANI A. *Didattica costruttivista*, op.cit.; CARLETTI A. e VARANI A., *Ambienti di apprendimento e nuove tecnologie*, Erikson, Trento, 2007; NIGRIS E., NEGRI S. e ZUCCOLI F., *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*, Carocci, Roma, 2007.

⁴⁷ PERTICARI P., *Attesi imprevisti*, Bollati Boringhieri, Torino, 1996, p. 137.

⁴⁸ VARANI A., *Insegnare nella società pluriculturale*, op.cit.

⁴⁹ NIGRIS E., *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi*, Pearson, Milano, 2015, p. 114.

⁵⁰ BROWN J.S., COLLINS A. e DUGUID P., *Situated cognition and the culture of learning*, in “Educational Research”, 18, pp. 32-42, 1989.

soggetti e il contesto in cui l'azione si svolge⁵¹. Quindi, anche “i materiali e gli strumenti utilizzati assumono un ruolo rilevante in quanto capaci di modificare sostanzialmente i processi psicosociali in atto”⁵². In questo senso, nel progettare ambienti di apprendimento occorre la massima consapevolezza e attenzione nella definizione di ogni loro aspetto, dalla consegna di lavoro, alle attività richieste, ai tempi, alla composizione del gruppo, alla sua organizzazione interna, ai criteri di valutazione.

Pratiche riflessive

Non va dimenticata, infine, l'importanza di prevedere e organizzare, dopo ogni percorso svolto, momenti riflessivi, individuali e di gruppo, come attività essenziale per trasformare l'esperienza in apprendimento e favorire il consolidamento delle conoscenze acquisite.

Con le domande più funzionali in relazione anche al tipo di attività svolta, all'età degli alunni e alla loro abitudine di questa pratica, si tratta di sollecitare, a livello individuale, la rielaborazione del processo attraversato e delle acquisizioni raggiunte, a livello di gruppo, di attivare un reciproco rispecchiamento che consenta la ricostruzione collettiva delle dinamiche gruppali e dei momenti significativi del percorso, dei problemi emersi e delle soluzioni messe in atto, ma anche delle emozioni provate, per arrivare alla condivisione di un comune significato dell'esperienza svolta e ad una autovalutazione di quanto prodotto.

È il tempo della riflessione, dell'esplorazione a posteriori, dell'analisi metacognitiva e della esplicitazione degli apprendimenti: “Significa, in altre parole, concedersi lo spazio temporale e mentale per riflettere sul come e non solo sul cosa, sul *processo* e non solo sul *prodotto*. Questo facilita la formazione dell'identità personale, l'esplorazione di nuove possibilità di reinvenzione del sé e l'assunzione della consapevolezza delle diverse possibilità di interpretazione della realtà interna ed esterna, con una forte funzione orientativa”⁵³.

In un approccio didattico costruttivista, fondamentalmente basato su processi di costruzione attiva di significati da parte degli studenti, sviluppare una capacità riflessiva e metacognitiva diventa centrale per istaurare “processi di re-integrazione e ri-connesione tra i diversi livelli del mentale e del sapere”⁵⁴. In questo processo va sottolineata “l'importanza della narrazione che permette la ri-costruzione delle abilità mentali e la negoziazione dei significati. In tal senso la teoria di Bruner assegna alla mente non solo il compito di comprendere la realtà, ma anche il potere di ricreare e di reinventare la cultura”⁵⁵.

⁵¹ NIGRIS E., *Pedagogia e didattica interculturale*, op. cit.

⁵² LIGORIO M.B. e PONTECORVO C., *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*, Carocci, Milano, 2010, p. 25.

⁵³ VARANI A., *Ambienti di apprendimento*, op. cit., pp. 108 e s.

⁵⁴ FORMENTI L., *I fattori affettivi e metacognitivi dell'apprendimento e dell'insegnamento*, dispense SILSIS Milano, Facoltà di Scienze della Formazione, Università Bicocca, 2000, p. 36.

⁵⁵ LIGORIO M.B. e PONTECORVO C., *La scuola come contesto*, op. cit. p. 30.

Questa parte dell'attività didattica, che si può anche definire di *debriefing*, deve essere pianificata prevedendo il tempo necessario e preparata con cura, per esempio con un repertorio di domande, di stimoli riflessivi scritti e uno schema di lavoro strutturato.

È bene, inoltre, tener conto e valorizzare l'esito di questa riflessione, che assume la forma anche di autovalutazione, all'interno dell'insieme di elementi che verranno presi in considerazione in fase di valutazione.

In sintesi, l'intreccio sinergico di scelta dei contenuti da proporre, di metodologie didattiche e di modalità di valutazione può consentire di progettare percorsi di apprendimento che rispondano ai criteri pedagogici sopra esposti, offrendo in questo modo agli studenti concrete occasioni di esperienze interculturali. La reiterazione nel tempo di situazioni di questo tipo può costituire un percorso formativo che, in qualche misura, può incidere sulla costruzione identitaria di tutti gli allievi, con la consapevolezza che "il tempo è un fattore necessario per pensare in modo interculturale"⁵⁶.

La formazione professionale interculturale

Da quanto fino ad ora scritto, l'educazione interculturale non è un'appendice, un'eccezione che gli insegnanti debbono aggiungere alla loro azione educativa e didattica in alcune situazioni specifiche. Al contrario, in questa epoca di interdipendenza planetaria e di grandi processi migratori, tutta l'educazione andrebbe coniugata in maniera interculturale⁵⁷.

La competenza professionale di qualsiasi docente deve necessariamente contenere, nelle sue molteplici sfaccettature, anche il piano interculturale, fino ad assumerlo come atteggiamento di fondo, come *habitus* che guidi e indirizzi il suo agire quotidiano in classe, traducendosi in una qualità del fare interiorizzata e contestualizzata. Tanto che, secondo Fantini⁵⁸, non è possibile distinguere nettamente la competenza interculturale dalle competenze tout court che, tutte insieme, concorrono e contribuiscono a svilupparla.

Una competenza che spesso viene proposta come "un insieme di tratti o di manifestazioni comportamentali quali il rispetto, l'empatia, la flessibilità, la pazienza, l'interesse, la curiosità, l'apertura, la motivazione, il senso dell'umorismo, la tolleranza dell'ambiguità, la sospensione del giudizio"⁵⁹ e caratterizzata "dall'apertura nei confronti delle situazioni sconosciute, dalla tolleranza dell'ambiguità e dalla costante riflessione su tali esperienze"⁶⁰.

⁵⁶ GIUSTI M., *Teorie e metodi di pedagogia interculturale*, op. cit., p. 19.

⁵⁷ PORTERA A., *Manuale di pedagogia interculturale. Risposte educative nella società globale*, Laterza, Bari, 2013.

⁵⁸ FANTINI A., *Exploring and Assessing Intercultural Competence. Research Report*, Washington, Washington University in St. Louis Press, 2007.

⁵⁹ GOZZOLI C. e REGALIA C., *Migrazioni e famiglie. Percorsi, legami e interventi psicosociali*, Il Mulino, Bologna, 2005, p. 231.

⁶⁰ FONDAZIONE CARIPLO e BERTELSMANN STIFTUNG, *Competenza interculturale: la competenza chiave del 21° secolo? Fondazione Cariplo e Bertelsmann Stiftung*, Gütersloh, Milano, 2008, p. 8.

Nel caso degli insegnanti, oltre a questi atteggiamenti e attitudini che predispongono ad una generale *sensibilità interculturale*⁶¹ e perché questa si trasformi in una concreta competenza professionale, sono necessarie altre capacità che li mettano in grado di adottare strategie e modalità di intervento funzionali a riconoscere, condividere e ricomporre le differenze culturali e a utilizzare codici comunicativi interculturali, come modalità di azione fondata sul riconoscimento reciproco⁶². In altri termini, alla sensibilità vanno aggiunte quelle capacità didattiche di progettazione, gestione e valutazione di ambienti di apprendimento ad alta valenza interculturale che abbiamo cercato di tratteggiare nelle pagine precedenti. L'intreccio e la sinergia tra queste due dimensioni, personale e professionale, permettono "di utilizzare risorse (saperi, abilità ed atteggiamenti) in situazioni critiche e complesse ed in contesti connotati da differenze e pluralismo culturali"⁶³. Una competenza quindi connotata da una dimensione multidimensionale che "include aspetti di natura conoscitiva, relazionale, comportamentale, cognitiva" e che, "a seconda della situazione interculturale, può assumere una grande varietà di forme"⁶⁴.

Pensiamo, ad esempio, alle diverse modalità di azione richieste nel caso di accoglienza di N.A.I., gli studenti neoarrivati in Italia che non parlano o parlano poco l'italiano, rispetto invece alla costante e quotidiana azione didattica per l'inclusione di alunni di seconda generazione, o meglio con background migratorio, per i quali è difficile anche solo trovare una definizione che non semplifichi il puzzle sempre più complesso, eterogeneo e multiforme che li caratterizza.

Una competenza, quindi, per sua natura labile, dinamica e contestualizzata, quindi reversibile, rispetto alla quale possono subentrare non solo momenti di avanzamento, ma anche di stagnazione o di regressione⁶⁵.

Possiamo provare, in ogni caso, a tratteggiare gli elementi professionali che vanno a costituirla e che, a partire dalla capacità professionale di base dell'ascolto, possono essere declinati in tre dimensioni specifiche⁶⁶:

a) interpretare le culture

- generare narrazioni soggettive e contestualizzate, non stereotipate;
- far emergere il punto di vista dell'altro senza porlo in opposizione a...
- contestualizzare gesti, azioni, espressioni;
- reggere lo sconcerto, il fastidio di posizioni diverse o incomprensibili;
- mettersi nei panni dell'altro;

⁶¹ BENNET M., *Principi di comunicazione interculturale*, op. cit.

⁶² COLOMBO M. e LOMBARDO L., *Formare la sensibilità interculturale degli operatori: una proposta di lavoro*, in "OPPIInformazioni", op. cit., p. 50.

⁶³ REGGIO P. e DODI E., *Le competenze interculturali di insegnanti ed educatori*. In "OPPIInformazioni", op. cit., p. 17.

⁶⁴ FONDAZIONE CARIPLIO e BERTELSMANN STIFTUNG, *Competenza interculturale*, op. cit., p. 6.

⁶⁵ BENNET M., *Principi di comunicazione interculturale*, op. cit.

⁶⁶ REGGIO P. e DODI E., *Le competenze interculturali di insegnanti ed educatori*, op. cit.

- b) ridurre i pregiudizi
 - riconoscere in azione i propri pregiudizi;
 - sospendere temporaneamente il giudizio;
 - accogliere il pregiudizio come pensiero dell'interlocutore;
 - accompagnare l'altro a mettersi nei panni di...
 - riconoscere la relatività del proprio sistema di ragionamento (decentramento);
- c) trovare orizzonti condivisi
 - contestualizzare i conflitti;
 - ricercare convergenze;
 - percepire ed esporsi ai possibili conflitti;
 - stare nel conflitto senza sanzionare;
 - riconoscere i significati culturali e personali delle posizioni differenti.

L'insieme di queste *skills* complesse e delicate, cui vanno aggiunte le dimensioni più strettamente didattiche che abbiamo precedentemente visto, richiede una ulteriore capacità trasversale per il loro sviluppo e per una loro costante manutenzione; ci riferiamo a quel *habitus riflessivo* che consente, di fronte a situazioni inedite, incerte, turbative, spesso connotate da conflitti etici e valoriali e non affrontabili con repertori dati⁶⁷, di interrogarsi durante e dopo l'azione sul proprio agire e su atteggiamenti, emozioni e reazioni del proprio vissuto. Sviluppare un costante atteggiamento riflessivo consente infatti di passare “da una riflessione in azione e sull'azione, che permette di sviluppare un pensiero sull'esperienza (riflessività di I grado), ad una riflessività metacognitiva (riflessività di II grado), che consente di sviluppare un pensiero sul nostro modo di conoscere, interpretare e agire la realtà, di interrogarsi sugli schemi di riferimento, le presupposizioni e le assunzioni tacite che fanno da sfondo ai criteri impliciti utilizzati nella selezione e nell'attribuzione di significato agli eventi”⁶⁸.

Stiamo parlando, come scrive Chiara Bove⁶⁹, di “una competenza centrale per la formazione interculturale: non è possibile insegnare in contesti eterogenei senza assumere una prospettiva capace di vedere oltre le proprie categorie culturali, decentrandosi, tollerando l'incertezza, sospendendo il giudizio, aprendo il dialogo, confrontandosi creativamente con chi ha background linguistici e culturali diversi dai propri per sviluppare una concezione dinamica delle culture (Reggio, Santerini, 2013; Nigris, 2015)⁷⁰,

⁶⁷ SCHÖN D. A., *Formare il professionista riflessivo*, Franco Angeli, Milano, 2007.

⁶⁸ COLOMBO M. E VARANI A. (a cura di), *Costruttivismo e riflessività. La formazione alla pratica di insegnamento*, Junior, Bergamo, 2008, p. 21.

⁶⁹ BOVE C., VARANI A., VALENTE D., *Riflessività come habitus interculturale: il senso del “laboratorio riflessivo” nel master a Milano*, in FIORUCCI M., TOMARCHIO M., PILLERA G. E STILLO L., (a cura di), *La scuola è aperta a tutti. Modelli ed esperienze di formazione docenti e dirigenti nel master FAMI Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali*, TrE-Press, Roma, in corso di pubblicazione 2021.

⁷⁰ REGGIO P. e SANTERINI M., *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Carocci, Roma, 2013; NIGRIS E., *Pedagogia e didattica interculturale*, op.cit.

accogliendo anche quelle prospettive divergenti che ci mettono più in discussione e che ci chiedono di saper stare a scuola “capovolgendo lo sguardo” (Zoletto, 2020)⁷¹.

Perché la riflessività non si limiti ad una semplice dichiarazione d'intenti, deve concretizzarsi sia acquisendo le nuove conoscenze necessarie per essere in grado di gestire tale complessità, sia attraverso delle concrete *pratiche riflessive* che, valide sempre, sono particolarmente importanti nella prospettiva di un approccio interculturale e che così possono essere parzialmente declinate:

- ripensare le proprie modalità di insegnamento attraverso una revisione dei contenuti e delle metodologie didattiche;
- riflettere sugli stili di insegnamento adottati per evitare contraddizioni tra i contenuti insegnati e i comportamenti adottati;
- considerare non solo il “curricolo esplicito” ma anche il “curricolo implicito”;
- adottare atteggiamenti critico-riflessivi in relazione alle pratiche didattiche sperimentare;
- documentare le esperienze realizzate;
- utilizzare la scrittura autobiografica e diaristica come strumento di autoanalisi;
- interrogare gli studenti come fonte di una diversa interpretazione della stessa esperienza;
- confrontare le proprie esperienze con quelle dei colleghi;
- individuare un “amico critico” col quale confrontare le proprie interpretazioni.

Si tratta, in sintesi, di adottare un costante atteggiamento di ricerca, dove possibile “in collaborazione con gruppi di insegnanti e con l'ausilio di esperti esterni, mirando alla realizzazione di un progetto di ricerca-azione, che costituisca un metodo attivo di formazione in servizio e di aggiornamento permanente” (Cesari-Lusso, 1997, p. 172)⁷².

Come si vede, in questo quadro entra in gioco non solo la dimensione cognitiva, ma, a pieno titolo, anche quella emozionale, per risalire attraverso il riconoscimento e la problematizzazione delle proprie emozioni alle premesse implicite che le hanno attivate; in questo modo le emozioni diventano “informazioni riguardanti modelli di comportamento più o meno profondamente interiorizzati e inconsci che stiamo attivando perché ritenuti i più adeguati a una percezione largamente inconscia e data per scontata di un ambiente. La funzione delle emozioni è fornire le informazioni che uno di questi pattern è in atto”⁷³.

⁷¹ ZOLETTO D., *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*, Franco Angeli, Milano, 2020.

⁷² CESARI-LUSSO V., *Quando la sfida viene chiamata integrazione. Percorsi di socializzazione e di personalizzazione di giovani «Figli di emigrati»*, Carocci, Roma, 1997, p. 172.

⁷³ SCLAVI M., *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Bruno Mondadori, Milano, 2003, p. 125.

Conclusioni

Partendo dal presupposto che non ci sono culture pure, ma che sono tutte in qualche modo meticce, l'interculturale non è altro che un elemento costitutivo del culturale. È evidente allora che non è con la sola introduzione di alcuni contenuti descrittivi di altre culture che si possono costruire curricula interculturali. Ciò richiede una profonda riflessione critica sui modelli curriculari attualmente in uso e più in generale sulla relazione tra sistema educativo e Stato-nazione, sull'uso strumentale della laicità e/o della religione, sul ruolo della cultura storica nella formazione dei cittadini, sulle ideologie che attraverso la scuola si diffondono: "Affrontare la costruzione di curricula interculturali implica dunque l'assunzione di un impegno critico e che permetta di riconsiderare, senza preconcetti, i modelli formativi attualmente esistenti"⁷⁴.

Un impegno critico che necessariamente oscilla tra il personale e il politico, tra l'individuale e il collettivo, in quanto l'interculturalismo "costituisce un impegno a lavorare per una sempre maggiore consapevolezza delle proprie rappresentazioni della realtà, dei propri modelli educativi e scolastici, della propria non neutralità e della non neutralità dei modelli educativi, pedagogici e didattici che adottiamo. La 'norma' secondo cui si giudica giusto o non giusto, appropriato o non appropriato un certo comportamento, valore, principio, dipende sempre dal sistema simbolico di riferimento con cui interpretiamo la realtà, sia che si tratti di fenomeni legati all'immigrazione, sia che si tratti di contesti, situazioni, alunni, comportamenti autoctoni"⁷⁵.

Solo in questo modo gli insegnanti, i dirigenti e più in generale la ricerca pedagogica potranno svolgere un ruolo proattivo nella grande sfida multiculturale che stiamo vivendo e che i prossimi decenni ci presenteranno in dimensioni anche maggiori. Siamo consapevoli che la scuola, da sola, non può essere la soluzione del problema, che nasce da contraddizioni e disuguaglianze economico-sociali profondamente radicate nella storia, nei conflitti fra Stati, nazioni e classi e che si manifestano poi in forme culturali e religiose⁷⁶. Pensiamo però che possa dare un contributo importante in questa sfida potenziando e diffondendo nelle sue pratiche didattiche un approccio interculturale. Approccio che, da un lato, "ha permesso di superare le strategie educative a carattere compensatorio, dove l'emigrazione, lo sviluppo e la vita in contesto multiculturale erano intesi solamente in termini di rischio di disagio o di malattia", dall'altro, "fondandosi sulla cifra del dialogo, del confronto e dell'interazione, potrebbe dare nuovo vigore a tutta la pedagogia"⁷⁷. E ridare senso e ruolo ad una scuola che a volte sembra averli persi.

⁷⁴ CAMPANI G., *I saperi dell'interculturalità. Storia, epistemologia e pratiche educative tra Stati Uniti, Canada ed Europa*, Liguori Editore, Napoli, 2002, p. 27.

⁷⁵ NIGRIS E. (a cura di), *Fare scuola per tutti. Esperienze didattiche in contesti multiculturali*, Franco Angeli, Milano, 2003, p. 16.

⁷⁶ Su questo tema si veda anche l'articolo di M. Colombo in questo volume e CUCINIELLO A. e PASTA S. (a cura di), *Studenti musulmani a scuola. Pluralismo, religioni e intercultura*, Carocci, Roma, 2020.

⁷⁷ PORTERA A., *Dal multiculturalismo all'educazione e alle competenze (realmente) interculturali*, in "Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche". Vol. 17, n. 2, 2019, p. 13.