Progetto co-finanziato dall'Unione Europea

Ministero dell'Istruzione

MINISTERO DELL'INTERNO

FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE 2014 - 2020

Obiettivo specifico 2 Integrazione/Migrazione legale – Obiettivo Nazionale 3 Capacity building
PROG-1597 "Azioni e strumenti di governo per la qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali"

A cura di Erica Colussi

Guida ISMU

Dicembre 2021

La formazione interculturale dei docenti: professionalità, risorse e sfide globali

FONDAZIONE ISMU
INIZIATIVE E STUDI SULLA MULTIETNICITÀ

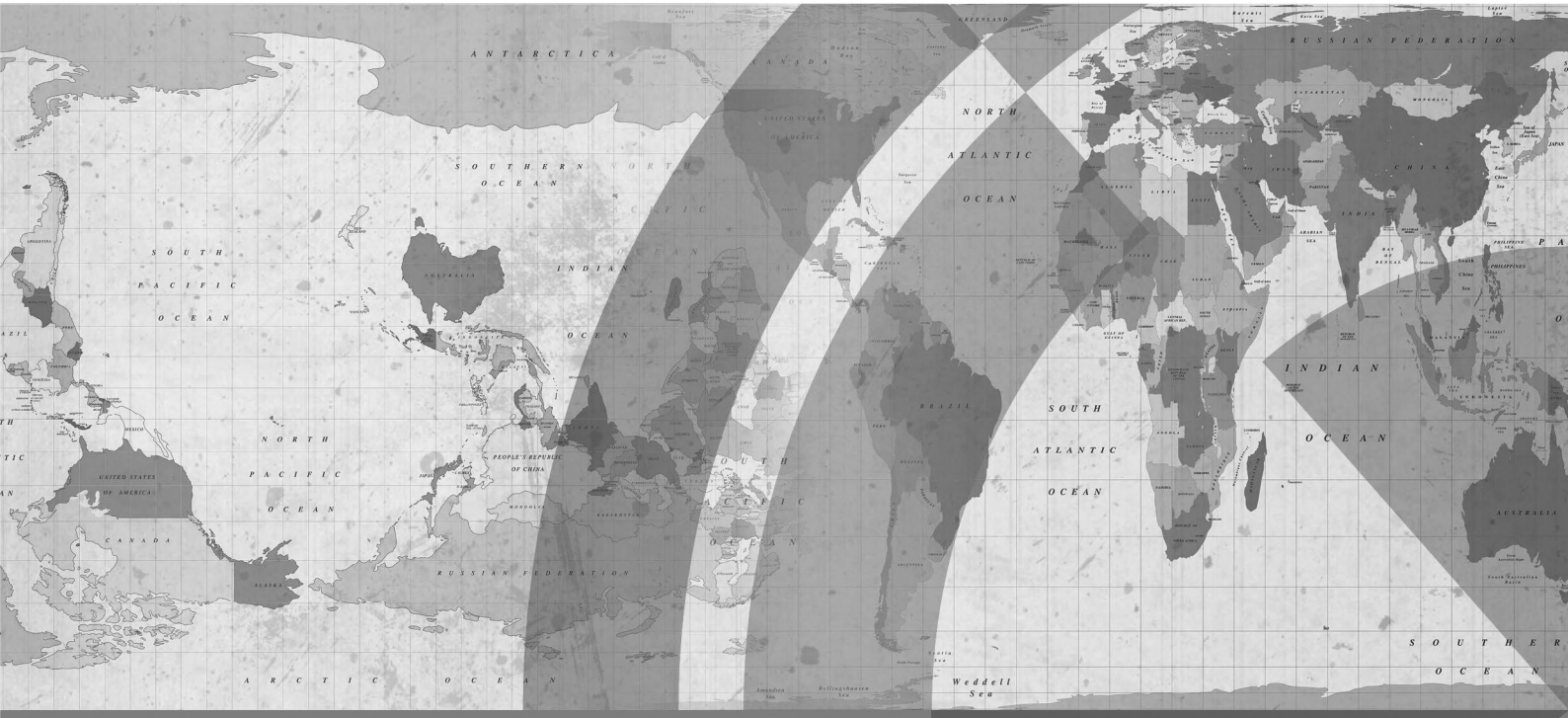
Progetto co-finanziato dall'Unione Europea

Ministero dell'Istruzione

MINISTERO DELL'INTERNO

FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE 2014 - 2020

Obiettivo specifico 2 Integrazione/Migrazione legale – Obiettivo Nazionale 3 Capacity building
PROG-1597 "Azioni e strumenti di governo per la qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali"



A cura di Erica Colussi

Guida ISMU

Dicembre 2021

La formazione interculturale dei docenti: professionalità, risorse e sfide globali

FONDAZIONE ISMU
INIZIATIVE E STUDI SULLA MULTIETNICITÀ

Collaborazione con IIS Cine TV R. Rossellini – Roma nell'ambito del Progetto FAMI 1597
"Azioni e strumenti di governo per la qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali" –
Obiettivo Specifico 2 "Integrazione e migrazione legale" – Obiettivo Nazionale 3 "Capacity building – lettera J)
"Governance dei servizi" – m_pi.AOODPIT.REGISTRO DECRETI DIPARTIMENTALI.R.0001792.04-12-2018
CUP B51I17000010007

Fondazione ISMU
Via Copernico, 1 – 20125 Milano
Tel. 02.678779.1
www.ismu.org

Coordinamento editoriale delle cinque Guide ISMU del progetto FAMI 1597: Cristina Zanzottera
Editing: Susanna Compostella
Progetto grafico e impaginazione: Marta Carraro
© Copyright Fondazione Ismu, Milano 2021

ISBN 9788831443135

indice

Presentazione 6
di Vincenzo Cesareo

Introduzione 8
di Erica Colussi

PRIMA PARTE

Cap. 1 Gli insegnanti nella scuola multiculturale contemporanea 13
di Elena Besozzi

Cap. 2 La formazione in servizio degli insegnanti. Proposte formative istituzionali 33
di Erica Colussi

SCHEDA APPROFONDIMENTO
Uno sguardo internazionale sulla formazione permanente dei docenti: evidenze TALIS 2018 43
di Maria Gemma De Sanctis

SECONDA PARTE

Cap. 3 Educazione alla cittadinanza globale e formazione dei docenti 51
di Mara Clementi

SCHEDE PERCORSI FORMATIVI
di Giovanna Cipollari
La cittadinanza globale come nuova frontiera di competenza 62
Il curricolo di educazione civica: cittadinanza e sostenibilità 67

Cap. 4 La valutazione delle competenze interculturali di insegnanti e alunni 73
di Rita Bertozzi

SCHEDE STRUMENTI 86

Consigli di lettura 98

presentazione

di Vincenzo Cesareo*

La redazione di questa Guida, ideata e realizzata da Fondazione ISMU, si colloca nell'ambito del Progetto "Azioni e strumenti di governo per la qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali", finanziato dal Fondo Asilo Migrazione e Immigrazione (FAMI). Si tratta di un progetto sulla governance che riunisce i principali attori istituzionali in tema di immigrazione e di minori: il Ministero dell'Interno, il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Obiettivo di questa azione è la qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali in una logica di sistema e di cooperazione interistituzionale, con l'obiettivo di offrire strumenti condivisi, utili a promuovere l'integrazione scolastica degli alunni con background migratorio.

In questo quadro, il progetto mira a rafforzare e implementare gli strumenti a supporto della governance e delle reti tra scuole e territori. Tra questi prodotti, Fondazione ISMU cura la redazione di Report annuali (con specifici focus e approfondimenti relativi a presenza, caratteristiche, bisogni e percorsi degli alunni con cittadinanza non italiana nel nostro sistema scolastico) e di cinque Guide rivolte ai docenti, ai dirigenti e al personale della scuola.

Le Guide, in particolare, propongono approfondimenti tematici e spunti di riflessione, esperienze e pratiche didattiche, suggerimenti e indicazioni operative, repertori di strumenti e proposte di lettura. In esse vengono trattati cinque temi d'attualità, scelti a partire dalle molte sfide che oggi la scuola si trova ad affrontare, in particolare quando opera in contesti fortemente plurilingue e multiculturali. Qui di seguito indichiamo gli argomenti scelti perché ritenuti di particolare importanza per la costruzione di una scuola interculturale di qualità:

- la gestione delle relazioni scuola-famiglia, il ruolo della mediazione linguistico-culturale e le proposte di orientamento scolastico per garantire pari opportunità formative;
- l'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati nel sistema scolastico e formativo, in un lavoro di rete tra scuola e agenzie del territorio, per un'educazione e una formazione integrata;

* Segretario generale di Fondazione ISMU.

- l'*hatespeech* e il razzismo online, in una prospettiva di educazione alla cittadinanza, tra *media education* e pedagogia interculturale;
- l'approccio plurilingue nel quadro di un'educazione linguistica che valorizzi e dia voce alla molteplicità delle lingue d'origine presenti a scuola, accanto alla lingua seconda, alle lingue delle discipline, alle lingue straniere e minoritarie;
- la formazione dei docenti e dei dirigenti in chiave interculturale: una ricognizione dei principali bisogni formativi del personale della scuola che opera in contesti multiculturali, per trovare nuove ed efficaci risposte in termini di percorsi di formazione innovativi e sempre più legati ai contesti educativi in trasformazione.

L'auspicio è che gli strumenti proposti possano costituire un supporto concreto per coloro che si impegnano quotidianamente per favorire l'incontro tra persone di diversa provenienza linguistica e culturale, contribuendo quindi a promuovere l'integrazione dei giovani che crescono nel sistema formativo italiano.

Un sentito ringraziamento va ai collaboratori del Settore Educazione di Fondazione ISMU, che si sono dedicati alla stesura delle Guide e a tutti coloro che hanno offerto il loro contributo, portando differenti esperienze e punti di vista per realizzare guide a più mani e a più voci. Ci auguriamo che le nostre proposte si arricchiscano di ulteriori riflessioni ed esperienze portate da chi, ogni giorno, lavora con passione nelle nostre scuole.

introduzione

di Erica Colussi*

"La qualità dell'istruzione non può mai prescindere da quella dei docenti". Sono queste le parole pronunciate dal Direttore del Dipartimento Istruzione dell'Ocse, Andreas Schleicher, in occasione della presentazione del Piano Nazionale per la formazione dei docenti 2016-19.

Cosa si intende oggi per qualità dei docenti?

Il pedagogista Daniele Novara in una lettera aperta del marzo 2021[1] al Ministro dell'Istruzione Patrizio Bianchi riporta alcune riflessioni che possono essere intese come obiettivi professionali concreti per ogni docente:

- costruire le condizioni perché si possa star bene a scuola è una competenza professionale indispensabile per ogni insegnante. Occorre far funzionare la classe come gruppo in una logica di accoglienza, che permetta agli alunni di sentirsi parte della comunità scolastica come protagonisti attivi in una logica di appartenenza e di costante interazione con i loro compagni;
- avere la capacità di uscire dal dispotismo della lezione frontale e di saper predisporre situazioni di coinvolgimento sono competenze essenziali dell'insegnante;
- avere la consapevolezza che la scuola è un organismo di promozione sociale fra alunni e insegnanti è fondamentale;
- raggiungere una padronanza professionale che necessariamente comprende uno sguardo sull'alunno volto a vedere i suoi progressi piuttosto che i suoi deficit, ossia che sappia sviluppare una valutazione per sostenere i percorsi di crescita personale piuttosto che la ricerca esasperata dell'errore.

Investire sulla formazione professionale e pedagogica degli insegnanti è pertanto imprescindibile. Con la presente guida vorremmo porre attenzione su un ulteriore e altrettanto irrinunciabile aspetto, quello della **formazione interculturale dei docenti**.

* Coordinatrice Settore Educazione di Fondazione ISMU

1 Cfr. *https://cppp.it/approfondimenti/dettaglio/articoli/lettera-aperta-al-ministro-patrizio-bianchi*.

Oggi, le sfide educative sono globali e risulta pertanto necessario "ribaltare" le nostre visioni dei saperi e spostare il nostro centro di osservazione e di azione. L'immagine in copertina, che riporta un planisfero australocentrico e un planisfero eurocentrico, invita tutti (operatori e apprendenti) a **decentrarsi** (anche superando gradualmente comportamenti radicati nella "cultura" d'origine), ad **assumere il punto di vista dell'altro** per cercare e trovare terreni e orizzonti condivisi.

Questa guida, strumento utile sia per docenti sia per dirigenti, è suddivisa in due parti: nella prima viene affrontato il ruolo degli insegnanti nella scuola multiculturale contemporanea illustrando in particolare le proposte istituzionali per la formazione in servizio in chiave interculturale e approfondendo lo scenario internazionale del *lifelong learning* dei docenti. Nella seconda parte pone l'attenzione su due temi chiave delle professionalità degli insegnanti oggi: l'educazione alla cittadinanza globale e le competenze interculturali, riportando sia riflessioni teoriche sia strumenti operativi utili per percorsi didattici e di aggiornamento.

Nel **primo capitolo** Elena Besozzi sottolinea come un'analisi del ruolo e dell'agire professionale degli insegnanti in contesti plurimi e multiculturali appaia oggi particolarmente significativa, soprattutto per mettere in evidenza l'importanza sia dell'assunzione consapevole, critica e costruttiva della prospettiva interculturale sia l'acquisizione di conoscenze e competenze specifiche in ordine ai processi di inclusione. Nel **secondo capitolo** Erica Colussi analizza il Piano Nazionale della formazione del personale scolastico del Ministero dell'Istruzione sottolineando le priorità formative riguardanti l'integrazione, le competenze di cittadinanza e la cittadinanza globale. Un approfondimento sulla situazione internazionale viene poi descritto da Gemma De Sanctis analizzando la ricerca TALIS 2018. Nel **terzo capitolo** Mara Clementi afferma come nel mondo della scuola vi sia la necessità e a volte anche l'urgenza, di un'assunzione di quei nuovi paradigmi quali l'interdipendenza, l'interconnessione, la transcalarità, il decentramento, che sono alla base dell'educazione alla cittadinanza globale. Tali temi sono ripresi nei percorsi di formazione illustrati da Giovanna Cipollari che intendono dare risposte ai bisogni formativi dei docenti, per superare le ottiche frammentarie ed etnocentriche e promuovere la costruzione della cittadinanza planetaria nelle nuove generazioni. Nel contributo di Rita Bertozzi, nel **quarto capitolo**, viene inoltre evidenziata proprio l'importanza di acquisire conoscenze e competenze utili al dialogo interculturale non solo come obiettivo formativo per gli studenti, ma come elemento rilevante per la professionalità docente. Vengono presentati quindi alcuni strumenti valutativi che possono essere stimolo per riflettere sulle proprie competenze in ottica di autovalutazione e di apprendimento permanente.

La guida si chiude con alcuni consigli di lettura utili per approfondire gli argomenti trattati e avere alcuni spunti in più per affrontare le sfide educative globali. La vera prova quindi non è solamente sviluppare competenze interculturali, ma come afferma Manuela Guilherme, assumersi una vera e propria responsabilità interculturale[2].

2 Guilherme M., Menezes de Souz L.M.T. (a cura di) (2019), *Glocal Languages and Critical Intercultural Awareness*. The South Answers Back, Routledge.

Desidero infine ringraziare le autrici dei diversi capitoli: Elena Besozzi, Gemma De Sanctis, Mara Clementi, Giovanna Cipollari, Rita Bertozzi perché con la loro professionalità, esperienza, entusiasmo sono testimoni di un amore profondo per la ricerca in campo educativo e maestre per tutte le generazioni.

prima parte

Cap. 1 Gli insegnanti nella scuola multiculturale contemporanea

DI ELENA BESOZZI*

I tempi sembrano maturi per un bilancio di quanto è stato fatto all'interno delle scuole per affrontare i profondi cambiamenti nella composizione della popolazione scolastica, in relazione alla presenza di alunni con background migratorio[3]. Si tratta di considerare il bagaglio di conoscenze, esperienze, buone pratiche, facendo quindi emergere un modello di accoglienza e di integrazione, come pure **i bisogni formativi degli insegnanti**, in relazione al loro agire professionale, con specifico riferimento a una realtà sociale e culturale altamente eterogenea.

A ben vedere, all'interno di queste riflessioni su quanto è avvenuto negli ultimi decenni nella scuola italiana, è proprio l'analisi della **trasformazione del ruolo e dell'agire professionale dell'insegnante a essere per lo più trascurata**: sfugge per esempio quanto e in che modalità sia stata assunta in modo convinto, ma anche critico, l'ottica interculturale nei processi di insegnamento-apprendimento, non tanto come affermazione di principio, quanto piuttosto come riconoscimento che si tratta di una questione reale, ineludibile, che richiede una chiara consapevolezza della realtà in cui viviamo. Un'analisi del ruolo dell'insegnante appare pertanto oggi particolarmente significativa, soprattutto per mettere in evidenza l'importanza sia dell'**assunzione consapevole, critica e costruttiva della prospettiva interculturale sia l'acquisizione di conoscenze e competenze specifiche in ordine ai processi di inclusione, in un'ottica dialogica**.

Questa chiara scelta di campo deve tuttavia tener conto di quanto sta avvenendo nella scuola

* Elena Besozzi: professore ordinario di Sociologia dei processi culturali e comunicativi, ha insegnato Sociologia dell'educazione (Università Cattolica di Brescia e di Milano e altre università). Si è occupata di temi riguardanti la scuola, gli insegnanti, i giovani, con uno specifico approfondimento sulla questione delle disuguaglianze di opportunità nel campo dell'istruzione/formazione. Fin dalla nascita di Fondazione Ismu, si è impegnata, in qualità di referente scientifico del Settore Scuola, per un monitoraggio della presenza di alunni con cittadinanza non italiana in provincia di Milano (e in Lombardia), contribuendo a diffondere un modello di rilevazione e di analisi, adottato in seguito anche a livello nazionale. Ha curato la raccolta e l'analisi delle iniziative finalizzate all'accoglienza e integrazione (con la costituzione della Banca dati dei progetti di educazione interculturale nel 2000). Ha sviluppato una ricca attività di ricerca sulla condizione degli alunni stranieri e il loro processo di integrazione nel sistema di istruzione, dando centralità al dialogo interculturale e al sistema di relazioni dentro e fuori la scuola.

3 È chiaro che occorrerebbe un ampio spazio di approfondimento per un'analisi esaustiva sull'excursus storico del fenomeno della presenza di alunni con cittadinanza non italiana. Si rimanda a questo proposito a Santagati M., Colussi E. (a cura di), *Alunni con background migratorio in Italia. Generazioni competenti. Report 3/2021* (in fase di pubblicazione) e *Alunni con background migratorio in Italia. Le opportunità oltre gli ostacoli. Report 2/2020*, Fondazione Ismu, *https://www.ismu.org/alunni-con-background-migratorio-in-italia-le-opportunita-oltre-gli-ostacoli/*.

con la pandemia di Covid19: di fronte a una scuola stravolta nel suo funzionamento normale, abbiamo vissuto una "scuola sospesa", centrata sulla didattica a distanza (DAD), ma totalmente priva di tutto ciò che sorregge il processo di insegnamento-apprendimento e più in generale dell'esperienza della crescita in un ambiente regolato e regolatore. La questione degli atteggiamenti e competenze degli insegnanti in un ambiente multietnico e multiculturale finisce per essere oscurata rispetto alle urgenze poste dalla pandemia. Come avremo modo di vedere, questioni come quella dell'inclusione e dell'integrazione non possono essere eluse neppure oggi; anzi, si pongono in modo ancor più vistoso, e forse anche drammatico, appena si considera la situazione di molti bambini/e, ragazzi/e o giovani, privi di un ambiente idoneo e degli strumenti necessari per reggere la DAD e la carenza di sostegno, di accompagnamento[4].

Considerando la realtà multiculturale della scuola italiana, anche alla luce della situazione di pandemia, occorre partire da un passaggio significativo, quello dalla ***multiculturalità*** (dimensione strutturale), fenomeno eminentemente descrittivo della composizione della popolazione scolastica, alla ***interculturalità***, come necessità di un ripensamento di pratiche di insegnamento e apprendimento, volte a creare percorsi di accoglienza e di integrazione.

Al centro di queste riflessioni si colloca l'**insegnante, quale figura-chiave** nell'affrontare e impostare rinnovate strategie nel suo agire professionale, con una rilevanza assegnata ai bisogni di formazione in relazione alla richiesta di nuove competenze. Nelle riflessioni che seguono dovrebbe emergere chiaramente come sia necessario oggi **affrontare di nuovo la questione dell'intercultura**, per superare sia il rischio di svuotamento di significato, dopo la lunga fase emergenziale che le scuole hanno attraversato con l'aumento vistoso e veloce della presenza di alunni di origine immigrata, sia le possibili resistenze che si stanno profilando, mascherate spesso dall'indifferenza, altre volte dalla presunzione di aver già acquisito quel bagaglio minimo sufficiente per vivere nella realtà eterogenea delle classi scolastiche.

1. DALLA MULTICULTURALITÀ ALL'INTERCULTURA

La presenza di alunni con background migratorio

A partire dagli anni Novanta del secolo scorso, gli intensi flussi migratori in ingresso nel nostro paese hanno coinvolto direttamente la scuola, soprattutto da quando si sono caratterizzati come **percorsi migratori familiari**, oppure di singoli, ma con successivo ricongiungimento dei componenti (figli, coniugi o genitori) rimasti nel Paese d'origine. Uno dei fenomeni più vistosi che ha toccato la realtà della scuola italiana in questi ultimi decenni è quindi dato dalla presenza **di alunni con cittadi-**

4 A questo proposito, si veda Unicef -(2018), *Partire svantaggiati. La disuguaglianza educativa tra i bambini dei paesi ricchi*, Innocenti Report Card 15e De Marchi V. (a cura di), *Con gli occhi delle bambine. Atlante dell'infanzia a rischio 2020*, Save the Children.

nanza non italiana, figli di genitori immigrati o nati in Italia da genitori stranieri. La scuola si presenta oggi, sotto il profilo della composizione della popolazione scolastica, come **una realtà multietnica e multiculturale**. Il riferimento è sia alla molteplicità di cittadinanze rispetto a quella italiana nelle diverse realtà scolastiche, sia a una pluralità di modelli culturali, che si manifestano in orientamenti, comportamenti, stili di vita eterogenei.

A distanza di tempo è pertanto possibile ricostruire un andamento della presenza di alunni con cittadinanza non italiana, così come un quadro aggiornato della situazione attuale5. Alcuni aspetti relativi alla composizione della popolazione scolastica non italiana rappresentano una costante, come **la distribuzione geografica disomogenea, la pluralità di provenienze**, con alcuni gruppi numericamente più forti (romeni, albanesi, marocchini, filippini, cinesi ...). Tra i fenomeni più recenti, va evidenziato il prevalere dei **nati in Italia** (ormai oltre il 65%), mentre si osserva un progressivo calo dei **neoarrivati**. Un particolare aspetto a cui prestare attenzione riguarda i **minori stranieri non accompagnati** (MSNA)6, proprio per le condizioni di vita e le problematiche legate ai percorsi migratori e alle difficoltà di inserimento scolastico e lavorativo. Non va inoltre sottovalutata la componente di alunni con cittadinanza non italiana **portatori di disabilità**: si tratta di una percentuale significativa (il 13,4% del totale degli alunni con disabilità)[7]: la "duplice diversità" - l'essere straniero e l'essere portatore di disabilità - rappresenta una vera e propria sfida per gli insegnanti.

Considerando la composizione della popolazione scolastica nel suo complesso (italiani e alunni CNI) si può in sostanza sottolineare una evidente **differenziazione di situazioni e condizioni**, non solo in base alle tradizionali variabili (come sesso, età, status socio-economico), ma anche ad **aspetti eminentemente culturali** come l'educazione familiare, il rapporto d'autorità, i rapporti uomo/donna, genitori/figli, la religione professata, la lingua (o le lingue) parlate, fino agli orientamenti e aspettative verso l'istruzione, il lavoro, il futuro dei figli. Gli insegnanti che operano nelle classi multiculturali si trovano pertanto, anche oggi, a dover affrontare e gestire numerose problematiche che emergono proprio da una popolazione scolastica eterogenea, con una pluralità di aspettative, comportamenti, abitudini e con livelli diversificati di conoscenze, linguistiche e non.

5 MIUR, *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2019/2020*, disponibile online in *https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Alunni+con+cittadinanza+non+italiana+2019-2020.pdf/f764ef1c-f5d1-6832-3883-7ebd8e22f7f0?version=1.1&t=1633004501156.*

6 Il riferimento è alla Legge n. 47/2017, Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati e *Le linee guida per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine*. Un'attenzione crescente al fenomeno dei msna si è sviluppata anche in Europa (cfr. *Communication from the Commission to the European Parliament and the Council. The protection of children in migration*, 2017). Per un approfondimento della situazione dei msna nella realtà scolastica, si veda il Report ISMU 2/2020, in particolare i capp. 4, 5, 6, *https://www.ismu.org/alunni-con-background-migratorio-in-italia-le-opportunita-oltre-gli-ostacoli/*. Inoltre, molto utile può essere il testo di Pavesi N. (a cura di), *La scuola incontra i minori stranieri non accompagnati. Soggetti, compiti e diritti*, Guida ISMU, Milano, 2020, *https://www.ismu.org/la-scuola-incontra-i-minori-stranieri-non-accompagnati/*

7 Nell'a.s. 2018/2019 gli alunni non italiani con disabilità rappresentano il 4,4% del totale degli alunni non italiani frequentanti le scuole italiane, un dato piuttosto elevato se confrontato con la percentuale degli alunni italiani con disabilità sul totale degli alunni italiani, pari al 3,2%; *https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/I+principali+dati+disabilit%C3%A0_a.s.2018_2019.pdf/038e3480-952d-7d15-4879-dcf9b86e3fce?version=1.0&t=1609762580854*.

La normativa nazionale ed europea

I profondi cambiamenti della scuola italiana di questi ultimi decenni hanno comportato la necessità di una messa a punto di una normativa e di una politica scolastica adeguata[8]. È soprattutto dalla fine degli anni Ottanta che si può cogliere, tanto in ambito europeo quanto nel nostro Paese, una **crescente attenzione al problema posto dalla diversità culturale e linguistica, con un evidente impegno a contrastare le varie forme di xenofobia e razzismo**[9]. Nel corso degli anni Novanta, pur essendo ancora contenuta la presenza di alunni con cittadinanza non italiana, le diverse circolari emanate hanno affrontato direttamente il dibattito sull'educazione interculturale.

1994 Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola

Significative e decisamente anticipatorie risultano le puntualizzazioni contenute nella C.M. 73/1994, nella quale si legge che l'educazione interculturale *"non si esaurisce nei problemi posti dalla presenza di alunni stranieri a scuola, ma si estende alla complessità del confronto tra culture, nella dimensione europea e mondiale dell'insegnamento, e costituisce la risposta più alta e globale al razzismo e all'antisemitismo"*. La presenza straniera perde in sostanza i suoi connotati di eccezionalità e l'educazione interculturale assume quindi il significato di un nuovo modo di insegnare e di apprendere.

2006 Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri

2007 La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri

Con gli anni Duemila, il Ministero dell'Istruzione affronta in modo più organico il problema dell'accoglienza e dell'integrazione degli alunni CNI. È del 2006 l'istituzione **dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione e l'intercultura**, che produrrà due documenti importanti: le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (C.M. n. 24/2006) e un secondo documento denominato *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (ottobre 2007), che contribuisce a definire i principi e le azioni fondamentali per delineare un possibile ***modello* italiano per la scuola multiculturale**.

8 In questa sede, è possibile solo un'analisi sommaria circa la normativa relativa alla presenza di alunni stranieri. Per un esame più approfondito della normativa nazionale ed europea si veda Besozzi E. (2017), *Società, cultura, educazione*, Carocci, Roma, pp. 312-320. Una sintesi della normativa si trova anche in Appendice alle Linee guida del 2006.

9 Importante è stata la Risoluzione del Parlamento Europeo del 14 febbraio 1989 *"Dichiarazione comune contro il razzismo e la xenofobia e programma d'azione del Consiglio"*. Da segnalare negli anni Duemila, sempre in ambito europeo, due documenti fondamentali, di cui si dirà nei prossimi paragrafi: il Libro Verde *Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi d'istruzione europei* (2008) e il *Libro bianco sul dialogo interculturale* (2008).

2014 Nuove linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri

Nel 2014, escono le nuove Linee guida[10], dove si tracciano una serie di indicazioni per le scuole e gli insegnanti per lo sviluppo di comportamenti e di azioni volte a favorire il pieno inserimento degli alunni con cittadinanza non italiana. Inoltre, il Ministero ricostituisce l'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli studenti stranieri e per l'intercultura[11].

2015 Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura

Nel 2015, l'Osservatorio ha redatto il documento *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*, un *vademecum*[12] utile, con raccomandazioni e proposte operative derivanti dalle migliori pratiche scolastiche.

Negli anni, quindi, il versante della normativa si è arricchito di documenti e circolari ministeriali volti a definire indicazioni operative e finanziamenti per le scuole a forte processo immigratorio. La preoccupazione per la **concentrazione di alunni CNI nelle classi** ha portato il Ministero a emanare una circolare apposita[13] per fissare il numero massimo di presenza di norma al 30% del totale degli iscritti, salvo deroga da parte dell'Ufficio Scolastico Regionale, spesso però in relazione agli studenti nati in Italia e con dimostrata padronanza della lingua italiana. È proprio il riferimento all'insegnamento della **lingua italiana come lingua seconda (L2)** a essere privilegiato come intervento didattico mirato a favorire l'apprendimento e l'integrazione degli alunni CNI.

2015 Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione

Una priorità che viene ribadita anche nella Legge n. 107/2015 di *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione* (nota come "Buona Scuola") è quella che individua, tra gli obiettivi formativi prioritari, lo sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica, **attraverso la valorizzazione dell'educazione interculturale e alla pace, il rispetto delle differenze e il dialogo tra le culture**[14] e l'**alfabetizzazione e perfezionamento dell'italiano come lingua seconda.**

2020 È la lingua che ci fa uguali

A seguito della chiusura delle scuole per la pandemia da Covid19 e l'attivazione della didattica a distanza (DAD), l'Osservatorio sull'integrazione degli alunni stranieri e l'intercultura del Ministero dell'Istruzione ha redatto la presente nota *È la lingua che ci fa uguali* con riflessioni e linee di indirizzo per "ripartire senza dimenticare gli alunni stranieri".

10 C.M. n.4233, 19 febbraio 2014.

11 Con DM n.718, 2014, tuttavia a oggi questo nuovo organismo non risulta operativo.

12 *https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/DIVERSI+DA+CHI.pdf/90d8a40f-76d2-3408-da43-4a2932131d9b?t=1564667199410*.

13 C.M. n. 2/2010.

14 Art.1, comma 7, lettera d).

2. LE RADICI DELL'EDUCAZIONE INTERCULTURALE

Le opzioni di fondo di fronte alle sfide da affrontare

L' impatto dell'immigrazione sui sistemi d'istruzione rappresenta **una vera e propria sfida educativa**[15], in quanto emergono nuove difficoltà nella gestione delle classi e dei processi di apprendimento, dovuti alla numerosità delle presenze e delle provenienze, alla pluralità delle lingue parlate e alla scarsa conoscenza della lingua del Paese di accoglienza, ma anche alle condizioni disagiate delle famiglie immigrate sotto il profilo economico, abitativo, con situazioni, a volte gravi, di segregazione o di povertà culturale ed educativa.

Per cogliere appieno le risposte a questa sfida educativa, è opportuno sottolineare come, sul piano delle strategie di politica scolastica, nel contesto italiano, vengano assunte **due opzioni di fondo:**

- da un lato, si sviluppa un **orientamento decisamente peculiare**, rispetto ad altri Paesi europei[16]: quello dell'accoglienza, inserimento e integrazione **in una 'scuola comune'**. Si tratta di una scelta di campo fondamentale, ma anche oltremodo impegnativa sul piano dell'organizzazione interna e delle risorse da attivare, come pure a livello di gestione delle relazioni, a fronte di frequenti situazioni di incomprensione o di conflitto (legate ai cosiddetti 'incidenti culturali').
- La seconda opzione riguarda la **scelta dell'educazione interculturale** e quindi di un **modello di integrazione comunicativo e dialogico** come risposta dinamica alle numerose difficoltà poste da questa opzione. Come si legge nella presentazione a *La via italiana all'educazione interculturale* (2007), "adottare la prospettiva interculturale, la promozione del dialogo e del confronto tra culture, significa [...] assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola, occasione privilegiata di apertura a tutte le differenze"[17]. Dietro la scelta dell'educazione interculturale, c'è pertanto un vero e proprio modello di integrazione, che tuttavia oggi appare per lo più sullo sfondo, così come rimane piuttosto in ombra tutto il dibattito ad esso collegato e che ha animato per circa un decennio (a cavallo tra gli anni Novanta e il primo decennio del nuovo secolo) la discussione attorno alle numerose questioni poste dagli intensi flussi migratori nel nostro Paese. L' opzione per l'educazione interculturale contiene invece una sfida di ampia portata, anche per la realtà contemporanea, quella di riuscire a mettere in luce **il modello di società e di integrazione** che soggiace a tale scelta, quindi anche le stesse idee di convivenza, di coesione sociale e di cittadinanza.

15 Commissione delle Comunità Europee (2008), *Libro verde, Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi d'istruzione europei*.

16 Negli altri Paesi europei, infatti, hanno prevalso (e spesso tuttora prevalgono) strategie di separazione piuttosto che di inclusione nella stessa realtà educativa.

17 Questa opzione per il modello centrato sul dialogo interculturale trova ampio riscontro in sede europea nel *Libro bianco sul dialogo interculturale. «Vivere insieme in pari dignità»*, promosso dai Ministri degli Affari Esteri del Consiglio d'Europa (Strasburgo, 7 maggio 2008).

Si tratta, in altre parole, di **cogliere forza e criticità dell'opzione interculturale**. Il riferimento obbligato è, con tutta evidenza, al dibattitto su che cosa si intenda per integrazione rispetto ad una determinata visione di società. Nello specifico, il riferimento è ai modelli dell'assimilazionismo e del differenzialismo, verso i quali si contrappone il ***modello dell'inter-culturalità***. ***Il modello assimilazionista*** apprezza l'omologazione alla cultura dominante e quindi enfatizza l'acculturazione dei nuovi arrivati a una supposta cultura omogenea e condivisa, mentre ***il modello differenzialista*** sviluppa una visione relativista delle culture, con una tendenza alla tolleranza, ma anche alla separatezza. Questi modelli rappresentano due poli estremi della visione dell'integrazione e si pongono in contrasto con la possibilità di un approccio dialogico e di messa in campo di pratiche interculturali. Si tratta di due modelli molto spesso rifiutati a parole, ma che tuttavia rappresentano sovente tentazioni reali anche per la scuola e per gli insegnanti. Di fatto, l'assimilazione conforta, pacifica, rassicura, protegge dal rischio che si corre mettendo in gioco, attraverso il dialogo interculturale, i propri riferimenti culturali e valoriali. Dal canto suo la separatezza (fino alla segregazione) illude sulla possibilità di controllo e protegge dal rischio di contaminazione o invasione della cultura autoctona. In tal modo, nelle scuole si possono riscontrare forme di assimilazione mascherata da accoglienza, da tolleranza, o un'enfasi eccessiva sulla differenza culturale, che nasconde un bisogno di presa di distanza, di separatezza.

In questi anni si è parlato molto di **dialogo interculturale** fino ad esprimere una vera e propria retorica, che non consente di **coglierne appieno i fondamenti** e quindi la sfida che esso contiene.

Vi sono alcuni cardini del **dialogo interculturale**, a partire dal principio del **riconoscimento** dell'altro come **persona – in quanto Altro da Me, ma come Me** – che non solo delinea la possibilità dell'avvio di un'esperienza comune, ma consente anche la formazione e il consolidamento dell'identità individuale e insieme di quella collettiva: il riconoscimento è in sostanza la base per l'avvio tanto della formazione della soggettività, quanto della comunità, del Sé come del Noi. In altre parole, il riconoscimento dell'esistenza dell'altro rappresenta una scoperta della diversità, della differenza e della necessità di tenerne conto, sperimentandone anche tutte le sfaccettature. Ed è proprio il riconoscimento dell'integrità e dignità della persona, che consente di passare a un livello successivo dell'esperienza, quella del **rispetto** dell'Altro, soggetto autonomo e libero, portatore di diritti. Riconoscimento e rispetto fondano una dimensione dinamica del rapporto con l'Altro, che prende forma nella **reciprocità**, vero e proprio schema di azione, che sta alla base della vita associata, per il fatto che descrive un processo di scambio e quindi quella discorsività sociale della quale facciamo parte fin dalla nascita e nella quale entrano progressivamente e si consolidano i legami primari e tutti quelli successivi. Da questi cardini dell'esperienza dell'incontro con l'Altro, che ben definiscono le caratteristiche dell'accoglienza e del dialogo interculturale, scaturisce quella che può essere ritenuta l'essenza della cittadinanza attiva: la **responsabilità**, che si attualizza proprio perché i soggetti si riconoscono, si rispettano e si relazionano nel tempo e negli spazi della vita quotidiana.

Queste brevi riflessioni consentono di ribadire l'importanza di avere **consapevolezza del quadro di riferimento** all'interno del quale si mettono a punto progetti di formazione e pratiche didattiche, che tengano conto della **complessità** di un contesto come quello di una classe scolastica oggi. **L'educazione interculturale** non può essere evidentemente pensata come qualcosa di giustapposto, di aggiuntivo, bensì **rappresenta il cuore stesso dell'agire professionale dell'insegnante, in una realtà multiculturale che chiede di essere valorizzata**. In questa prospettiva, diventa indispensabile lo sviluppo di una ***mente multiculturale***[18], quello spazio psicologico ampio, aperto all'esplorazione, al decentramento e al pensiero divergente, capace di reggere le contraddizioni e la pluralità di significati, ma anche di produrre una ricomposizione dei diversi punti di vista. Ciò presuppone, come si vede, competenze comunicative, relazionali, ma anche conoscenze specifiche e qualificate nella gestione dello scambio interculturale. Al contempo, va anche sgombrato il campo da un **diffuso malinteso**, quello che ritiene che con l'apertura all'Altro si diluiscano i principi e valori di riferimento della propria cultura, con una perdita irreparabile della sua presunta compattezza e 'purezza'. Al contrario, l'apertura costituisce una possibilità di confronto e di arricchimento della propria identità culturale, qualora essa si sia costituita, nel corso della crescita, in termini di appartenenza e di legame fondamentale, per poter interagire con soggetti portatori di altri orientamenti culturali. Si può pertanto sottolineare come, nelle pratiche quotidiane scolastiche, intanto che si trasmette una cultura propria, questa venga rimessa in gioco nel confronto, con una rivisitazione che consente una riappropriazione a un livello spesso qualitativamente più elevato.

Da tutto quanto detto, appare chiaro come l'intercultura non sia una moda, bensì una scelta consapevole – ideale e insieme sostanziale –, un'occasione per elaborare un'idea di società, di convivenza, un modo di pensare e di vivere e quindi di stare insieme, aperto allo scambio e all'arricchimento reciproco.

L'educazione interculturale alla prova

Un **approccio critico all'educazione interculturale** porta a chiedersi quanto l'opzione interculturale protegga dalle derive poste dalle discriminazioni e quindi sia in grado di contrastare adeguatamente anche le disuguaglianze di opportunità.

È necessario sottolineare come ***discriminazione*** e ***disuguaglianza*** non siano del tutto sovrapponibili: il primo termine riguarda il trattamento differenziale di soggetti in relazione alla loro appartenenza etnica, mentre nel secondo caso, i soggetti, che sono formalmente definiti uguali in base ai diritti sono poi trattati in modo disuguale, meno favoriti rispetto ad altri[19]. È evidente come

18 Anolli L. (2011), *La sfida della mente multiculturale. Nuove forme di convivenza*, Raffaello Cortina, Milano.
19 Alietti A. (a cura di) (2017), *Razzismi, discriminazioni e disuguaglianze*, Mimesis Edizioni, Milano.

questi fenomeni abbiano riguardato da vicino (e in parte attraversino ancora) il mondo scolastico: basti pensare alla tendenza alla **etnicizzazione delle diversità** etniche (per cui "i cinesi sono bravi in matematica" mentre "i marocchini mostrano spesso problemi di comportamento")[20]. In generale, si può osservare come questioni come il trattamento differenziale che produce aspettative e comportamenti diversificati rispetto ai vari gruppi di alunni, così come quella dell'uguaglianza delle opportunità realizzata in modo sostanziale e non solo formale, rimangono tuttora presenti, in modo a volte anche vistoso, nell'ambiente scolastico. Ciò è testimoniato chiaramente dall'esame dei percorsi e degli esiti scolastici degli alunni con cittadinanza non italiana. Rimandando per un'analisi approfondita agli ultimi Report ISMU 2019, 2020 e 2021 sugli alunni con background migratorio in Italia, qui preme sottolineare come, in questi anni, i percorsi scolastici dei ragazzi di origine immigrata abbiano mostrato molte difficoltà riguardo alle scelte e ai risultati scolastici: si evidenziano "criticità diffuse e acute, e comunque una 'disparità' rispetto agli alunni italiani che, sia pure in forme attenuate, riguarda anche i bambini e i ragazzi nati in Italia o che ci sono arrivati da piccoli. È uno svantaggio che deve essere contrastato"[21]. In un'indagine comparativa condotta a livello europeo nel 2019[22] risulta che, in Italia, gli studenti con *background* migratorio mostrano alti livelli di abbandono scolastico (nel 2017 il 33,1% rispetto al 12,1% dei compagni italiani), legati a difficoltà di adattamento e partecipazione in classe, per diverse cause che si sommano tra di loro, ma dovute soprattutto alla lingua, alla cultura e alle barriere economiche. Viene in questo modo messa in evidenza anche l'incidenza della ***povertà educativa***[23] dei bambini e in misura maggiore in quelli con background migratorio. La povertà educativa segna il loro futuro, in termini non solo di percorsi ed esiti scolastici, bensì più in generale condiziona il processo di integrazione anche in età adulta. Queste situazioni, ampiamente note, si sono ulteriormente aggravate nel corso del 2020 a causa della pandemia, che ha costretto a chiudere le scuole e molti servizi educativi, anche per la prima infanzia[24]. La condizione dei minori con background migratorio durante la pandemia del Covid19 (condizione che andrebbe ulteriormente approfondita) mostra un ampiamento del divario delle risorse e delle opportunità e

20 Per un approfondimento sulla etnicizzazione delle differenze e la segregazione scolastica si veda il saggio di Bonini E. (2017), "Discriminazione e riproduzione delle disuguaglianza nel sistema scolastico", in Alietti A. (a cura di) (2017), *Razzismi, discriminazioni e disuguaglianze*, Mimesis Edizioni, Milano, pp. 117-133.

21 MIUR, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura (2015), *Diversi da chi? Un vademecum per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma.

22 Van der Graaf A., Vroonhof P., Roullis G., Velli F. (2019), Research for CULT Committee – *How to tackle early school leaving in the EU*, European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies, Brussels.

23 La povertà educativa è una condizione di deprivazione culturale che ostacola la possibilità di apprendere, di formarsi, di sviluppare capacità e competenze, di coltivare le proprie aspirazioni e talenti. Anche la mancanza di servizi per l'infanzia (come asili nido, scuole dell'infanzia, ecc.) incide sulla condizione e sul futuro dei bambini. Si veda il lavoro di OpenPolis/ Impresa Sociale *Con i bambini*, Osservatorio povertà educativa #conibambini (2019), *Scuole e asili per ricucire il paese. La presenza dei servizi per i minori in tutti i comuni italiani*, sito openpolis.it. Importante è anche la rilevazione annuale dell'Unicef in collaborazione con l'Istituto degli Innocenti di Firenze, dedicato alle condizioni dell'infanzia. Si veda Unicef - Innocenti Report Card 15 (2018), *Partire svantaggiati. La disuguaglianza educativa tra i bambini dei paesi ricchi*.

24 Una particolare attenzione è riservata dall'Unicef alla condizione delle bambine nel recente Rapporto *Con gli occhi delle bambine. Atlante dell'infanzia a rischio 2020*, fornendo in tal modo un'importante (e in larga misura nuova) chiave di lettura: la dimensione delle diseguaglianze di genere, che va considerata anche in relazione all'altra importante diversità, quella etnica, che, all'interno della scuola, mette continuamente a confronto ragazzi e ragazze italiani e non.

quindi delle disuguaglianze, pertanto essi ricadono molto spesso nella categoria fragile e più esposta a interrompere o ad abbandonare la scuola.

Alla luce di queste considerazioni, emerge come sia opportuno essere prudenti nel ritenere che ormai sia in atto o sia avvenuta una sorta di ***normalizzazione***, che si lega alla visibile e progressiva **somiglianza** tra gli alunni con cittadinanza non italiana (soprattutto se nati in Italia) e la popolazione scolastica autoctona, non solo riguardo agli esiti nell'apprendimento, ma anche allo sviluppo di atteggiamenti, comportamenti, abitudini, capacità linguistiche. Se la somiglianza di esperienze di crescita evidentemente sembra facilitare il lavoro degli insegnanti, soprattutto quando fanno riferimento agli standard di apprendimento e quindi a una salvaguardia di una positiva omogeneità dei risultati scolastici, di fatto un esame più attento consente di mettere in luce come si tratti di una ***apparente normalità***, proprio perché permane un'evidente eterogeneità dei percorsi di apprendimento e delle carriere, che mettono in luce l'esistenza di difficoltà di inserimento e di integrazione. Piuttosto che di normalizzazione (o di una *diversità normalizzata*) pare opportuno enfatizzare una ***diversa normalità***: la comunanza non può occultare quell'attenzione ineludibile ai percorsi individuali.

In sostanza, solo l'apprezzamento di una 'diversa normalità' valorizza la pluralità di diversità e di differenze presenti – tanto fra gli alunni stranieri quanto fra gli italiani – dando ampio spazio alla realizzazione di percorsi di vita centrati sulla costruzione di sé come soggetti competenti, consapevoli, responsabili.

È pertanto chiaro come il tema *dell'uguaglianza delle opportunità in relazione a diversità e differenze* – di fatto un 'vecchio' dilemma della scuola italiana e non solo[25] – riacquisti oggi grande rilevanza, anche se con problematiche in parte diverse. La sfida, com'è noto, è quella di riuscire a coniugare uguaglianza e diversità o differenza. Si tratta, in sostanza, di impostare buone pratiche che possano frapporsi alle numerose insidie o derive che sistematicamente attraversano la scuola, come l'enfasi sulla meritocrazia senza tener conto che il merito può emergere se i talenti e le doti vengono attentamente coltivati; oppure l'esasperazione del differenzialismo, che può trasformarsi in stigmatizzazione, canalizzazione precoce, segregazione formativa.

Più in generale, si può sottolineare come, ponendo in modo univoco l'accento sull'uguaglianza, spesso non si dia conto delle profonde disparità tanto nelle condizioni di accesso, quanto nelle risorse o strumenti a disposizione, riguardo soprattutto al capitale sociale e culturale familiare o alle caratteristiche della scuola frequentata, all'ambiente in cui è collocata e più in generale alla realtà sociale e culturale all'interno della quale si sviluppano i percorsi di vita dei soggetti.

Alla luce di un'attenta riflessione su una doppia valorizzazione – l'uguaglianza di opportunità e il riconoscimento di un diritto alla diversità o differenza - anche la ***questione del merito*** acquista un

25 Cfr. Besozzi E. (2017), *Società, cultura, educazione*, Carocci, Roma.

diverso spessore, proprio perché richiama la necessità di un trattamento personalizzato, che riesca **a scovare i talenti e a valorizzare le doti di coloro che hanno poche possibilità di esprimerli**. Gli studi e le ricerche in questo campo mettono in luce come la strada da percorrere per una rifondazione di una meritocrazia 'giusta' sia quella di liberare il più possibile il merito dai condizionamenti sociali e culturali d'origine. Si tratta, in altre parole, di rendersi conto che possono esistere anche 'eccessi di ugualitarismo', che enfatizzano uniformità (e omologazione) e, in tal modo, possono anche rivelarsi profondamente ingiusti e sicuramente non consentono di scoprire e valorizzare le innumerevoli doti e attitudini[26].

È evidente come queste indicazioni generali trovino una loro urgenza di applicazione in tempi di "scuola sospesa", di "didattica a distanza", dove viene meno il contatto diretto, lo scambio e il confronto con gli insegnanti e tra pari, reso artificioso dalle tecnologie informatiche[27].

A titolo di conclusione, pare possibile sostenere che **l'opzione per l'educazione interculturale** – fondata sul confronto, lo scambio, il dialogo – **consente di contrastare sia la discriminazione, legata a pregiudizi o stereotipi** che si proiettano anche nel corso dei processi di insegnamento/apprendimento, sia di favorire atteggiamenti e comportamenti che diano ampio spazio alla diversificazione di ritmi e percorsi di apprendimento e all'emergere tanto delle difficoltà, perché possano essere affrontate, quanto dell'eccellenza, perché sia sostenuta e incoraggiata[28].

Il ritorno a una scuola in presenza vedrà quindi l'educazione interculturale farsi protagonista in modo rinnovato ed efficace nel potenziamento dell'incontro, dell'ascolto, del dialogo. Più in generale, si può sostenere che **l'educazione interculturale si incardina in un'educazione a tutto campo**, quale accompagnamento nei processi di crescita, attraverso un'esperienza della vita in comunità.

3. GLI INSEGNANTI DI FRONTE ALLE SFIDE DELLA MULTICULTURALITÀ

L'attivismo delle scuole nella progettazione: il valore dell'esperienza

Accanto alla ricostruzione del retroterra culturale (filosofico, antropologico, sociologico, pedagogico, ecc.) dell'opzione interculturale, è a questo punto importante esaminare brevemente quale

26 Bottani N., Benadusi L. (a cura di) (2006), *Uguaglianza ed equità nella scuola*, Erikson, Trento.

27 In realtà, l'esperienza della didattica a distanza, che ha trasformato profondamente il rapporto insegnante-studente, a detta di molti insegnanti ha anche consentito un contatto più diretto con lo studente e il suo ambiente di vita e quindi una conoscenza della sua situazione familiare e intima, che per lo più sfugge nella realtà della classe scolastica. A ben vedere, si tratta di un'esperienza che potrà diventare fondamentale all'interno di un profondo rinnovamento della didattica.

28 Riguardo ai percorsi e risultati di eccellenza si segnala il lavoro curato da Santagati M (2019), *Autobiografie di una generazione Su.Per. Il successo degli studenti di origine immigrata*, Vita e Pensiero, Milano.

sia stata **la risposta della scuola e degli insegnanti** – di fronte alla profonda trasformazione della realtà educativa, sul piano strutturale e culturale – in termini di progettazione e realizzazione di *buone pratiche*. Ciò consente di mettere in luce quanto si è sedimentato come esperienza e, al contempo, di individuare nuove linee di intervento e quindi anche bisogni di formazione mirata[29].

Il consistente materiale a disposizione[30] mostra veri e propri percorsi, individuali e collegiali, che descrivono un passaggio, tuttora in atto in forme e intensità diverse, dalla presa d'atto della multiculturalità all'elaborazione di risposte adeguate e quindi di progetti e pratiche di insegnamento e apprendimento, volte a sviluppare processi di accoglienza e di integrazione.

Si può osservare come in una prima fase, quella dell'emergenza, sia il tema dell'**accoglienza** a essere posto in primo piano: si tratta di individuare modalità, criteri, strategie, strumenti per accogliere gli alunni con cittadinanza non italiana e interagire con le loro famiglie. Si ha quindi un proliferare di esperienze di 'prima accoglienza', che hanno incrementato sicuramente la capacità di osservazione, di monitoraggio e hanno fornito maggiori competenze agli insegnanti per la formazione delle classi e la messa a punto di progetti che consentissero di ampliare la fase di accoglienza iniziale con interventi mirati, per esempio nell'acquisizione di competenze minime nell'italiano come lingua seconda (L2) per la conversazione e per lo studio. Oggi, la gestione della prima accoglienza fa riferimento a un Protocollo che rappresenta una vera e propria sedimentazione dell'esperienza delle scuole e degli insegnanti, con diretto riferimento alle indicazioni contenute all'interno del documento *La via italiana per la scuola interculturale* (2007) e alle *Linee guida* del 2014[31].

Alla luce di queste esperienze, ci si rende tuttavia conto di come la cura della prima accoglienza sia importante, ma non sufficiente a garantire una buona integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana, che necessitano di misure adeguate di sostegno e accompagnamento durante tutto il percorso di studio, così come emergono molte problematiche legate da un lato allo stesso contesto scolastico, alle sue regole e alla sua cultura di riferimento e, al contempo, altre espresse dalle famiglie immigrate, ma anche da quelle autoctone. È inoltre evidente la necessità di reperire risorse, di **acquisire competenze nuove da parte degli insegnanti**, di trovare supporti di mediazione linguistica e culturale, di stabilire un legame con il contesto di collocazione della scuola e quindi di rafforzare le reti tra scuole e con enti e istituzioni del territorio. Strada facendo, emerge anche il bisogno di dar corpo a riflessioni su che cosa significhi e che cosa implichi un'educazione interculturale, intesa come ampia **rivisitazione** tanto delle metodologie didattiche quanto dei programmi.

29 Per un'analisi delle proposte formative in prospettiva interculturale si vedano i prossimi capitoli in questo Report.

30 Basti considerare quanto raccolto nella *Banca dati dei progetti di educazione interculturale in Lombardia*, realizzata da un'équipe costituitasi nel 2000 presso la Fondazione ISMU di Milano, per conto e con il finanziamento dell'Osservatorio regionale per l'integrazione e la multietnicità della Lombardia. La Fondazione ISMU ha realizzato una raccolta dei progetti sul territorio lombardo, con un'analisi diretta di alcuni progetti, per una messa a punto di *un modello di buone pratiche interculturali*. I risultati del lavoro di ricerca sono pubblicati (cfr. Besozzi, 2005, Colombo 2007, Colussi 2009). Purtroppo la Banca dati, dal 2010, ha cessato la sua attività di monitoraggio, valutazione e inserimento di nuovi progetti.

31 Il Protocollo d'accoglienza e integrazione degli alunni stranieri è un documento che viene deliberato dal Collegio dei Docenti e viene inserito nel PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa).

Accanto alle politiche scolastiche e agli interventi sviluppati in ambito nazionale, un accenno meritano anche le politiche regionali e locali che in questi anni hanno visto un notevole sviluppo per far fronte direttamente alla pressione immigratoria e quindi alla gestione della domanda di scolarizzazione, istruzione e formazione da parte dei soggetti immigrati. In tutta Italia, nelle diverse regioni e province così come nei comuni grandi o piccoli, si è assistito ad un crescente impegno attraverso la costituzione di osservatori, consulte provinciali, centri di studio soprattutto nelle realtà con forte presenza come Lombardia, Piemonte, Veneto, Emilia-Romagna, Toscana, ma anche al Sud, per esempio in Puglia[32].

Alla luce della decennale esperienza nella gestione della realtà multiculturale delle classi, sarebbe importante chiedersi che cosa e come si è sedimentato all'interno delle scuole e fra gli insegnanti, per **dare valore all'esperienza metodologica e didattica** riguardo alle innovazioni introdotte e quindi anche alla realizzazione di buone pratiche di educazione interculturale. Al contempo, sarebbe interessante ricostruire l'esistenza e la consistenza di **reti** tra insegnanti e tra scuole, a sostegno della progettazione, realizzazione e diffusione di buone pratiche.

A ben vedere, si apre qui un ampio campo di ricerca socio-pedagogica, nella forma della ricerca-azione, da utilizzare anche in sede di formazione, per dare valore alle esperienze e al patrimonio acquisito e al contempo rilanciarlo per una *nuova stagione* della intercultura.

Una rinnovata centralità della professionalità dell'insegnante

Come si è visto, la scuola multiculturale evidenzia numerose problematiche nella gestione delle diversità e differenze, caricando in tal modo l'agire professionale dell'insegnante di problematiche e compiti complessi. Tutto ciò tende ad ampliare quella che da più parti viene definita una **'crisi di ruolo'** su cui dibattono da decenni gli insegnanti[33], legata da un lato alla perdita di prestigio sociale e dall'altra al 'sovraccarico funzionale' che ha ampiamente esteso compiti, funzioni, luoghi e persone con cui interagire. Ma di fatto la crisi è ben più ampia, legata a una trasformazione profonda della società in cui viviamo e quindi anche al modo di intendere il rapporto educazione-società. Ad una concezione lineare di questo rapporto – per cui è la società a definire *in toto* scopi, tempi e modi dell'educazione – si sostituisce l'idea di un rapporto di interdipendenza, all'insegna di una circolarità tra realtà educative e società e quindi con una elaborazione e una continua ridefinizione e contestualizzazione di bisogni, aspettative, modalità di intervento. Lo scenario che viviamo oggi – e a maggior

32 Besozzi E. (a cura di) (2005), *I progetti di educazione interculturale in Lombardia. Dal monitoraggio alle buone pratiche*, Fondazione ISMU, Regione Lombardia, Milano.

33 Argentin G. (2018), *Gli insegnanti nella scuola italiana. Ricerche e prospettive di intervento*, Il Mulino, Bologna; Colombo M. (2017), *Gli insegnanti in Italia. Radiografia di una professione*, Vita e Pensiero, Milano.

ragione in situazione di pandemia – è chiaramente all'insegna di una **complessità** che impedisce di cogliere in modo univoco sia gli scopi generali assegnati, sia le modalità di realizzazione dei processi educativi, sia infine il ruolo di attori e istituzioni. Lo stesso ruolo dell'insegnante – che un tempo si ritrovava ad agire all'interno di una coerenza complessiva di aspettative, di condivisione di obiettivi e di percorsi educativi – viene rimesso in discussione e **deve fare i conti con la più ampia crisi di fiducia nella scuola e, soprattutto, con l'incrinatura di quel *patto intergenerazionale* che sta a fondamento della continuità della comunità**, un patto che è decisamente educativo e come tale coinvolge direttamente la scuola e gli insegnanti[34]. L'incrinatura del patto educativo ha direttamente a che fare con l'efficienza e l'efficacia della scuola, e quindi anche con ***l'equità***. Mentre ***l'efficienza*** corrisponde alla capacità di ottimizzare al massimo le risorse a disposizione, collegandole direttamente agli obiettivi da raggiungere, ***l'efficacia*** fa riferimento alla qualità dell'insegnamento e, più in generale, dell'azione educativa e pertanto corrisponde a una vera e propria capacità trasformativa dei percorsi di apprendimento, interessando anche direttamente il contrasto delle disuguaglianze nel campo dell'istruzione. Il riferimento all'efficacia dell'insegnante appare di grande rilievo, perché intercetta direttamente la definizione del profilo professionale e quindi tocca le corde più sensibili dell'agire di ruolo, come la motivazione e la passione per il proprio compito educativo. Si parla spesso di **disagio dell'insegnante** ed è il disagio di una **posizione focale** che sperimenta fragilità, criticità, molte contraddizioni e discontinuità. Questo disagio non va assolutamente sottovalutato. D'altra parte, occorre rilevare che gli insegnanti mettono in campo numerose strategie di adattamento a questa situazione, ma non tutte producono lo stesso risultato: c'è chi, per esempio, prende distanza da questa crisi e si rifugia nel 'ruolo tradizionale', con più attenzione al programma, al compito e ai risultati piuttosto che ai percorsi e alle specifiche situazioni degli studenti. Altri ripiegano sull'isolamento, l'indifferenza e la chiusura difensiva su compiti specifici, di routine, con scarsa comunicazione in classe e con i colleghi. Un'altra strategia, più rischiosa, è quella della negoziazione continua, che incontra conflitti con molte tensioni interne ed esterne e tende a sviluppare un atteggiamento ipercritico, che produce spesso situazioni di stallo dalle quali è difficile uscire. Ma il disagio dell'insegnante va considerato anche dentro le classi, quel disagio che accomuna insegnanti e studenti. Non si può infatti ignorare che esista anche un disagio degli studenti, manifestato a volte in modo disordinato, ma che comunque rappresenta per gli adulti un vero e proprio segnale che a sua volta non può essere trascurato. Il disagio è «in comune», questo significa che accomuna e andrebbe pertanto considerato legato in larga misura alla caduta di fiducia reciproca e alla mancata condivisione di aspettative e obiettivi, dove l'istituzione scolastica – malgrado le sue carenze, inefficienze o rigidità burocratiche – gioca un ruolo fondamentale nella possibilità di rifondare una sua legittimazione e quindi anche la fiducia nel ruolo degli insegnanti.

34 Besozzi E. (2014), *Le sfide degli insegnanti oggi*, in Balduzzi L., Mantovani D., Tagliaventi M. T., Tuorto D., Vannini I., *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro*, Aracne Editrice, Roma, pp. 53-64.

Si profila, per l'insegnante oggi, quella che si potrebbe definire come una modalità essenziale con cui pensarsi in quanto docente, la cosiddetta **struttura dilemmatica**, cioè l'insegnante assume la problematicità del suo agire, coltiva il dubbio ed è aperto all'elaborazione e alla ricomposizione continua; senza questa struttura dilemmatica, in fondo, non c'è riflessività, proprio perché **la riflessività poggia sul dubbio, sulla disponibilità a mettere in discussione ciò che si sa, ciò di cui si è certi**.

Al contempo, la riflessività non può corrispondere a un circuito chiuso su se stesso, bensì deve potersi aprire alle istanze di cambiamento e soprattutto alla costruzione di un agire di comunità, come richiesto in una istituzione quale quella scolastica.

A giocare un ruolo incisivo su atteggiamenti e comportamenti degli insegnanti sembra essere anche il cambiamento complessivo del clima politico e culturale a livello nazionale e internazionale in specifico nei confronti dei migranti: un clima alimentato da paure, che sollecitano forme di *mixofobia* (paura di mescolarsi) e di chiusura difensiva. Un clima che sembra affievolire anche le attenzioni e le preoccupazioni riguardo all'accoglienza e integrazione degli alunni con background migratorio secondo la prospettiva dialogica, che risulta molto impegnativa e tutt'altro che esente da rischi. Tuttavia, appare altrettanto problematica la posizione di chi affronta un contesto come quello multiculturale con distacco o indifferenza, ripiegando nella rassicurazione della routine o dei protocolli.

Queste riflessioni sull'agire il ruolo dell'insegnante e sui suoi bisogni e aspettative chiedono di essere ricollocate all'interno della situazione generale in cui essi si sono trovati a operare nel corso degli ultimi due anni scolastici e dove l'agire di ruolo dentro la scuola e le classi è stato letteralmente stravolto dalla DAD. Nel post-pandemia, o comunque con il ritorno in classe, sarà fondamentale ripensare il proprio agire di ruolo professionale alla luce dell'esperienza, sicuramente in parte positiva, della didattica a distanza e dell'uso delle tecnologie informatiche. Organismi internazionali (OCSE, UE, UNESCO, ecc.) e nazionali (Miur, Indire, ecc.), così come enti e associazioni professionali e non sottolineano la necessità di un **ripensamento radicale dell'educazione** e quindi della professione docente, all'interno di una messa a punto di uno scenario complessivo che consideri, oltre ai sistemi scolastici, anche tutto l'ambiente circostante quale produttore di conoscenze e competenze per lo sviluppo individuale e collettivo[35].

Da queste riflessioni sul ruolo multidimensionale dell'insegnante in contesti plurali e multiculturali, emerge quindi come fondamentale la necessità di **un rilancio della questione docente**, non semplicemente in forma rivendicativa, bensì propositiva, in grado di gestire la crisi di legittimazione e di trasformazione dei sistemi di istruzione e dell'agire di ruolo professionale:

35 L'OCSE ha pubblicato (settembre 2020) un documento importante a questo riguardo: *Back to the future of education: Four OECD Scenarios for Schooling (Ritorno al futuro dell'educazione: quattro scenari OCSE per la scuola)*, con l'obiettivo di fornire un contributo per delineare una visione strategica a lungo termine dell'istruzione. Andreas Schleicher, Direttore del Dipartimento Education dell'OCSE, nel suo volume (Schleicher, 2020) fornisce utili indicazioni per la costruzione di un sistema scolastico per il XXI secolo.

- si tratta di avere la chiara consapevolezza di essere **costruttori di realtà sociale e culturale**, all'interno di processi di cambiamento veloci e sovente poco controllati e scarsamente controllabili;
- occorre **contrastare esplicitamente l'incrinatura del patto educativo e rifondare il principio d'autorità**, basilare per un'azione educativa efficace, generativa e in grado di ridare e riavere fiducia[36];
- occorre curare in modo specifico la **motivazione e la passione per l'insegnare**, continuamente rinnovate, in grado di produrre un'efficacia educativa.

I bisogni formativi di una professione che si rinnova e accoglie sfide e compiti

La Commissione Europea, con il Rapporto del 2017, *Preparing Teachers for Diversity: the Role of Initial Teacher Education*[37], sottolinea come i sistemi di istruzione giochino un ruolo chiave nel promuovere l'inclusione sociale e nel contrastare la discriminazione, mettendo quindi a fuoco **la centralità della formazione degli insegnanti in ordine alla diversità socioeconomica, culturale, linguistica.**

Anche nel recente lavoro di Eurydice, *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures* (2019)[38], oltre a presentare una mappatura comparativa di un'ampia serie di politiche nazionali, volte all'inserimento nelle scuole degli studenti migranti, si presenta un'analisi più approfondita di alcune delle misure che possono consentire alle scuole di accogliere in modo adeguato alunni provenienti da contesti linguistici e culturali diversi e di tenere conto del loro benessere sociale ed emotivo. Un'attenzione specifica è dedicata alla formazione degli insegnanti, sempre attraverso un confronto comparativo tra i diversi Paesi europei. Si sottolinea come, soprattutto nella formazione iniziale, in genere si evidenzi la necessità di far acquisire competenze specifiche per l'educazione interculturale, per il divario linguistico e culturale degli alunni non autoctoni e per il contrasto alla discriminazione.

Proprio alla luce delle esperienze sedimentate e delle suggestioni che emergono da rapporti e documenti sia nazionali sia europei, si può tentare di delineare un quadro generale[39], anche se non esaustivo, di quali siano **i bisogni formativi fondamentali degli insegnanti** in relazione alla gestione di classi multietniche e multiculturali.

36 Il principio di autorità è fondamentale nell'azione educativa: Benasayag e Schmit (in *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano, 2005, pp.29-30) parlano di principio di anteriorità/autorità, proprio in quanto l'autorità è tale perché si pone come punto di riferimento fondamentale, che veicola la memoria della collettività, la sua storia, ed è quindi in grado di coniugare passato, presente e futuro, collocando le nuove generazioni all'interno di una dimensione temporale indispensabile al progetto di vita di ciascuno.

37 *https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/ee99b607-1db0-11e7-aeb3-01aa75ed71a1/language-it*.

38 *https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/default/files/integrating_students_from_migrant_backgrounds_into_schools_in_europe_national_policies_and_measures.pdf*.

39 Sarebbe ovviamente opportuna una distinzione tra formazione iniziale e formazione in servizio, ma qui conoscenze e competenze vengono individuate essenzialmente in quanto parte integrante di un profilo professionale.

Nel quadro di sintesi qui proposto si distingue tra **conoscenze** (ciò che occorre sapere) e **competenze** (ciò che occorre saper fare), ma è evidente che tra queste due dimensioni esiste una profonda connessione e una reciproca influenza: sovente, è proprio dal 'saper fare' che emergono nuovi bisogni conoscitivi, che chiedono di essere colmati per un miglioramento della pratica didattica. Al contempo, l'incremento di conoscenza, per esempio riguardo le diverse culture sotto il profilo delle loro concezioni e azioni educative, migliora la dimensione comunicativa con gli studenti e con le stesse famiglie di origine straniera.

All'interno di questo elenco di campi di intervento per la costruzione di percorsi di formazione appare strategico l'asse della **comunicazione**, per l'acquisizione di competenze specifiche in ordine al dialogo interculturale.

Se la professione di insegnante è – per definizione – una **professione comunicativa**, che declina il saper insegnare come un saper comunicare adeguatamente tanto a livello di saperi (asse cognitivo) quanto a livello di saper fare e saper essere (asse relazionale), all'interno di realtà scolastiche multiculturali la comunicazione acquisisce anche una grande rilevanza in termini di ***comunicazione interculturale***. Con questa accezione si intende una comunicazione orientata alla valorizzazione e alla messa in gioco di punti di vista differenti, di diversità a volte anche profonde, e chiede al contempo una messa in comune di obiettivi, risorse, impegni verso una possibile intesa. Nell'ambito della comunicazione si innestano chiaramente oggi le tecnologie informatiche che consentono lo sviluppo di conoscenze, ma anche di competenze in ordine alla gestione di sé, all'interno di una interconnessione continua, che richiede lo sviluppo di uno spirito aperto, ma critico.

Conoscenze

- **Conoscenze generali**, finalizzate a una migliore **comprensione del mondo e delle diverse culture** (quindi con riferimento a contesti storici, politici, culturali, linguistici diversi) e delle loro trasformazioni nel tempo.
- **Conoscenze** riguardanti le varie **dimensioni e le caratteristiche con cui si presenta la diversità** (etnica, di genere, ecc.) quale componente fondamentale dell'identità personale e sociale e dell'**appartenenza**.
- **Conoscenze disciplinari** (pedagogiche, psicologiche, sociologiche, antropologiche, ecc.) per la comprensione di come si presenta la multiculturalità in classe, anche rispetto all'ambiente circostante, e quali **principi generali** – psicopedagogici – animano i progetti e le pratiche didattiche da mettere in campo.
- **Conoscenze metodologiche di base** per la progettazione, il monitoraggio e la validazione di progetti e di buone pratiche.

Competenze

- **Competenze metodologiche applicate**, in ordine alla progettazione, al monitoraggio, alla validazione di **buone pratiche di educazione interculturale**.
- **Competenze digitali**: all'interno delle competenze metodologiche vanno collocate anche quelle **specifiche** riguardanti **l'utilizzo delle tecnologie informatiche all'interno della didattica tanto in presenza quanto a distanza** (**istruzione digitale**)[40].
- **Competenze comunicative generali**, legate alle relazioni in classe, con i colleghi, dentro la comunità scolastica e al di fuori di essa (relazioni in classe, rapporti con le famiglie, con le istituzioni, ecc.), e **competenze finalizzate** alla **comunicazione interculturale**, **quale asse portante dell'incontro tra soggetti portatori di diversità culturali**, in termini di orientamenti, di stili di vita, atteggiamenti e comportamenti e quindi con lo sviluppo di confronto, scambio, dialogo.
- **Competenze riflessive** su di sé, sulle proprie credenze, sul proprio agire professionale, che consentano lo sviluppo di una pratica riflessiva, con un'attenzione mirata all'efficacia educativa, alla costruzione di benessere e alla prevenzione di forme di marginalità, di discriminazione, in classe e fuori.

Fonte: elaborazione propria

Le competenze comunicative in chiave multiculturale si allacciano anche direttamente a quella che è già stata definita come **riflessività** dell'insegnante, che può essere estesa anche agli studenti, quale pratica da acquisire nel corso dei processi di apprendimento.

Riguardo all'insegnante, la pratica riflessiva fa riferimento a un'identità professionale che assume le caratteristiche della narratività (racconto di sé). È evidente, in questa prospettiva, l'importanza della memoria e quindi della storia personale e collettiva: il soggetto sviluppa un'identità professionale non più eterodefinita, semplicemente centrata sui compiti da svolgere, bensì fondata sulla progettazione di sé all'interno di un contesto ridondante di aspettative, a volte divergenti o dense di contraddizioni-, il soggetto riflessivo è colui che individua, valuta, sceglie le proprie linee di azione, le rielabora e le integra alla luce dell'esperienza in atto e dei vincoli e condizioni della realtà in cui opera.

Conoscenze e competenze naturalmente si acquisiscono anche direttamente sul campo e in un contesto variegato, eterogeneo come quello dell'istituzione scolastica. Diventa pertanto importante la capacità di lavorare insieme; si potrebbe parlare di una sorta di **cooperative teaching**, con tutte le caratteristiche e le potenzialità di un *cooperative learning* (solitamente realizzato con gli stu-

40 La Commissione Europea ha elaborato uno spazio europeo dell'istruzione entro il 2025, con una chiara definizione di due linee portanti per la cooperazione tra Stati, quella green e quella digitale. Il nuovo Piano d'azione per l'istruzione digitale (2021-2027) spazia al di là dell'istruzione puramente formale e intende rafforzare la cooperazione e gli scambi in materia di istruzione digitale.

denti). È all'interno di una dimensione collegiale che si colgono meglio le istanze poste in termini di efficienza, efficacia, equità. Infatti, se l'efficienza corrisponde alla costruzione di un equilibrio ottimale tra mezzi e fini, con un bilancio positivo da raggiungere in ordine all'attivazione e all'impiego delle risorse disponibili e agli scopi individuati e collegiali, mentre l'efficacia considera e misura il grado di impatto dell'azione educativa e la sua capacità di trasformazione e di incremento del capitale umano, si può ben cogliere **l'importanza della dimensione collegiale, comunitaria nell'agire professionale dell'insegnante, che è un agire con e attraverso gli altri**, dove le competenze dell'insegnante e del contesto scolastico nel suo complesso rappresentano uno strumento fondamentale proprio in questa direzione di apertura e condivisione.

A conclusione di questo percorso di analisi su che cosa comporti, per gli insegnanti, lo svolgimento del proprio ruolo in classi multiculturali e digitalizzate, pare importante mettere in risalto ciò che ha accompagnato, in modo latente, il nostro argomentare lungo queste pagine: la necessità, oggi, per l'insegnante di una **riappropriazione di un ruolo-chiave fondamentale, finalizzato all'attivazione, sostegno, accompagnamento delle nuove generazioni, all'interno di un patto educativo che è essenzialmente un patto inter-generazionale**: una *mission* assolutamente cruciale, non solo per la costruzione di uno *star bene insieme* in contesti di prossimità (come la classe scolastica, il quartiere…), bensì come sviluppo di esperienze di solidarietà e convivenza, preludio a un esercizio pieno, per ciascuno, dei diritti-doveri di cittadinanza. Si tratta di acquisire una "**competenza globale**" (*global competence*), definita in sede OCSE[41] come:

"capacità di analizzare questioni locali, globali e interculturali, di comprendere e apprezzare le prospettive e i punti di vista degli altri, di interagire in modo aperto, appropriato ed efficace con persone provenienti da altre culture e di agire per il bene comune e lo sviluppo sostenibile".

È evidente l'ampio riferimento allo sviluppo di una **cittadinanza globale**, che ponga le nuove generazioni in grado di capire e di vivere in un mondo inclusivo e sostenibile[42].

41 La definizione è stata ripresa da Mario Piacentini, Direttore Education dell'OCSE, nel corso di un seminario internazionale dell'ADI (Associazione Docenti e Dirigenti Italiani), tenutosi a Bologna il 22 e 23 febbraio 2019, dal titolo *"La grande incertezza. Insegnanti alla ricerca di valori, tra competenze globali e identità nazionali"*. Nella sua relazione, Mario Piacentini ha presentato lo studio OCSE-PISA per la valutazione delle competenze globali che ha come obiettivo di incentivare nei vari Paesi lo sviluppo di sistemi di valutazione dello studente nell'ambito delle competenze cognitive e sociali.

42 OCSE-PISA (2017), *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OCSE-PISA global competence framework*.

Cap. 2 La formazione in servizio degli insegnanti. Proposte formative istituzionali

Di Erica Colussi*

1. IL PIANO NAZIONALE TRIENNALE DELLA FORMAZIONE DEL PERSONALE SCOLASTICO 2016-2019

"Le profonde trasformazioni della società italiana e le sfide da affrontare a livello europeo e globale impongono, oggi più che mai, una particolare attenzione allo sviluppo del capitale culturale, sociale e umano che rappresenta l'insieme dei fattori fondamentali per sostenere e accelerare la crescita del nostro Paese". Inizia così il Piano Nazionale triennale della Formazione del personale della scuola 2016-19 (DM 797/2016), sottolineando proprio come il sistema di istruzione sia una delle risorse strategiche su cui occorre investire, a partire dal personale scolastico, per cogliere le opportunità e affrontare gli ostacoli e le sfide, una fra tutte quella della DAD, e per poter intendere i contesti educativi come veri e propri laboratori della società planetaria.

La formazione del personale scolastico durante tutto l'arco della vita professionale è un fattore decisivo per il miglioramento e per l'innovazione del sistema educativo italiano.

Il significato e l'attenzione alla propria **formazione in servizio**, come previsto dalla legge 107/2015, non possono essere interpretati come una generica e ripetitiva "partecipazione a corsi di aggiornamento". La formazione in servizio diventa **ambiente di apprendimento continuo**, cioè un sistema di opportunità di crescita e di sviluppo professionale per l'intera comunità scolastica.

L'importanza di elevare gli standard professionali dei docenti italiani deve andare in sintonia con le trasformazioni sociali, culturali, tecnologiche e scientifiche in atto a livello globale. Sicuramente le

* Erica Colussi: antropologa culturale con specializzazione in lingua e cultura cinese. Ricercatrice, formatrice e coordinatrice dal 2013 delle attività formative del Settore Educazione di Fondazione Ismu. Esperta in temi riguardanti l'educazione interculturale, il plurilinguismo, l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano come lingua seconda. Gestisce per Fondazione Ismu progetti nazionali e territoriali per l'integrazione dei migranti più vulnerabili quali MSNA, donne con bambini, rifugiati e richiedenti asilo. Dal 2019 è co-curatrice delle tre edizioni dei Rapporti annuali sugli alunni con background migratorio nell'ambito del protocollo di intesa tra Ismu e Miur ed è consulente sui temi della formazione civico-linguistica e dell'integrazione di adulti e minori con origine immigrata.

LE PRIORITÀ FORMATIVE (presenti nel Piano 2016-2019)

COMPETENZE DI SISTEMA
- Autonomia didattica e organizzativa
- Valutazione e miglioramento
- Didattica per competenze e innovazione metodologica

COMPETENZE PER IL 21MO SECOLO
- Lingue straniere
- Competenze digitali e nuovi ambienti per l'apprendimento
- Scuola e lavoro

COMPETENZE PER UNA SCUOLA INCLUSIVA
- **Integrazione, competenze di cittadinanza e cittadinanza globale**
- Inclusione e disabilità
- Coesione sociale e prevenzione del disagio giovanile

GLI AMBITI FORMATIVI (riportati nel Sistema Operativo per la Formazione e le Iniziative di Aggiornamento dei docenti-S.O.F.I.A.)

AMBITI TRASVERSALI
- Didattica e metodologie
- Metodologie e attività laboratoriali
- Innovazione didattica e didattica digitale
- Didattica per competenze e competenze trasversali
- Gli apprendimenti

AMBITI SPECIFICI
- Educazione alla cultura economica
- Orientamento e Dispersione scolastica
- Bisogni individuali e sociali dello studente
- Problemi della valutazione individuale e di sistema
- Alternanza scuola-lavoro
- Inclusione scolastica e sociale
- **Dialogo interculturale e interreligioso**
- Gestione della classe e problematiche relazionali
- Conoscenza e rispetto della realtà naturale e ambientale
- Tutela della salute e sicurezza nei luoghi di lavoro
- Sviluppo della cultura digitale ed educazione ai media
- **Cittadinanza attiva e legalità**
- Didattica delle singole discipline previste dagli ordinamenti

competenze digitali e le lingue straniere rappresentano due fabbisogni importanti, ma anche le **competenze interculturali** (Cfr. cap. 1 e 4) e di **cittadinanza globale** (Cfr. cap. 3) sono fondamentali nella società e nella scuola di oggi, multiculturali e plurilingue.

In particolare, la priorità formativa riguardante l'**integrazione**, le **competenze di cittadinanza** e la **cittadinanza globale** pone l'attenzione sull'integrazione degli alunni stranieri, sul dialogo interculturale e sulle competenze di cittadinanza, in senso lato. Viene sottolineato come sia essenziale fare della diversità una straordinaria opportunità educativa. È perciò importante che vi sia una concentrazione di risorse e di impegno, per far sì che i docenti che intendono dotarsi di conoscenze adeguate ad affrontare una serie di situazioni dalle combinazioni infinite, trovino occasioni e strumenti adeguati. Per questo serve una formazione trasversale nello sviluppo di competenze specifiche. Gli insegnanti possono quindi orientarsi basandosi sulle priorità formative riportate nel Piano Nazionale e scegliendo tra gli ambiti della formazione declinati a seguito della Legge 107/2015 (vedi box a sinistra).

2. I PERCORSI FORMATIVI DEL PIANO NAZIONALE: SCELTE, CRITICITÀ E PROPOSTE PER IL FUTURO

Partendo dalla necessità di una costante riflessione sulle teorie e le pratiche che riguardano la professionalità degli insegnanti, l'osservazione attenta delle proposte formative offerte ai docenti dalle istituzioni scolastiche e/o dai soggetti accreditati alla formazione mira, da un lato, a indagare l'efficacia del modello formativo e dei suoi dispositivi e dall'altro ad approfondire la **possibilità di individuare un nuovo modello di formazione in servizio**.

Nel dicembre 2019 si è svolto presso il Ministero dell'Istruzione un seminario nazionale riservato agli USR, ai dirigenti rappresentanti delle scuole-polo e alle Associazioni professionali, per esaminare gli esiti del monitoraggio del Piano Nazionale triennale della Formazione 2016-19 (DM 797/2016) a cura dell'INDIRE, a cui è seguita un'importante pubblicazione, *Paese Formazione*, che illustra come la formazione di qualità sia un fattore strategico per il miglioramento del sistema educativo italiano[43].

Nel corso dell'approfondimento di ricerca[44] è stata fatta una analisi qualitativa del fenomeno "formazione" che ha individuato come destinatari di interviste e focus group i diversi soggetti operanti sul territorio (referenti di Ambito e delle scuole polo, dirigenti scolastici, formatori, docenti), approfondendo tre aree tematiche quali la *governance*, la qualità e la ricaduta nella scuola della formazione. Lo studio si è avvalso della collaborazione degli USR per effettuare le analisi qualitative e gli audit presso i 64 Ambiti territoriali sui 318 presenti su tutto il territorio nazionale. L'analisi quantitativa eseguita sul dataset della **piattaforma S.O.F.I.A.** (Sistema Operativo per la Formazione e le Iniziative di Aggiornamento dei docenti)[45], ha rilevato dati significativi quali il numero di insegnanti iscritti, il numero delle iniziative formative offerte, le scelte dei docenti rispetto agli ambiti formativi, la percentuale di soddisfazione dei corsisti e la ricaduta sulla didattica.

Dalla piattaforma S.O.F.I.A. emergono dati importanti: a dicembre 2019 sono 364.379 i docenti registrati (sugli oltre 800 mila presenti nelle nostre scuole), di cui 277.459 iscritti ad almeno un corso, distribuiti tra insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria (50,1%) e della secondaria di primo e di secondo grado (47,7%)[46]. Nel portale sono inoltre presenti 5.419 scuole come soggetti formativi e 462 enti privati accreditati alla formazione[47].

43 Pettenati M. C. (a cura di) (2021), *Paese formazione*, Carocci editore, Roma.

44 Ibidem.

45 S.O.F.I.A (Sistema Operativo per la Formazione e le Iniziative di Aggiornamento dei docenti) è il portale messo a disposizione del personale docente dal MIUR dal 2017. Permette di iscriversi a corsi di formazione proposti dalle scuole e dai soggetti qualificati MIUR ai sensi della direttiva 170/2016, nell'ottica di una formazione continua nella prospettiva dello sviluppo di un piano professionale. Per approfondire: D'Amico D. (2017), *Un ecosistema digitale per la formazione*, in "rivista dell'istruzione", 2, pp.54-59

46 Presentazione a cura di M. C. Pettenati all'incontro del 12-13 maggio 2019 a Roma sul Monitoraggio Piano nazionale formazione, *https://adiscuola.it/incontro-di-lavoro-al-miur-con-i-gruppi-regionali-di-monitoraggio-del-piano-nazionale-formazione-docenti-1619/*

47 Ogni anno è possibile per gli enti privati potersi accreditare per la formazione del personale scolastico come da Direttiva n. 170/2016. L'elenco degli enti accreditati è pubblicato sul sito del MIUR *https://www.miur.gov.it/accreditamento-enti-e-qualificazione-associazioni*. Per l'a.s. 2020/2021 sono 501 gli enti accreditati.

Analizzando l'interesse dei docenti rispetto agli ambiti tematici che riguardano la didattica, l'innovazione e la gestione delle relazioni, la scelta dei corsi con tali temi è rimasta costante nei tre anni di riferimento; in particolare dal 2016/2017 al 2018/2019 si registra un aumento di iscrizioni a iniziative riguardanti i temi dei bisogni individuali e sociali dello studente, della gestione della classe e delle problematiche relazionali. Le **maggiori aree di interesse** degli insegnanti rispetto ai percorsi formativi frequentati risultano essere:

1. la didattica per competenze;
2. le innovazioni metodologiche anche connesse alle tecnologie digitali;
3. l'inclusione, la disabilità e la coesione sociale.

Aree tematiche formative affrontate dagli insegnanti e temi da potenziare: un'indagine esplorativa a cura di Fondazione ISMU

Fondazione ISMU ha svolto nel 2019 un'indagine desk e un approfondimento tramite questionari inviati agli USR[48] sui temi dei corsi di formazione presenti sulla piattaforma S.O.F.I.A. e nei corsi promossi dagli Ambiti territoriali, facendo riferimento ai diversi temi formativi connessi alla qualificazione del sistema scolastico nei contesti multiculturali. Negli ambiti formativi riportati di seguito, emergono alcune aree tematiche già ampiamente affrontate nei percorsi scelti e altre da potenziare.

<table>
<tr><th colspan="2">AMBITO FORMATIVO
CITTADINANZA ATTIVA E LEGALITÀ
(CON UN'ATTENZIONE PARTICOLARE ALL'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA GLOBALE)</th></tr>
<tr><td>Aree tematiche affrontate:
• educazione allo sviluppo, educazione alla pace, rispetto dei diritti umani, uguaglianza di genere, sostenibilità ambientale, giustizia sociale ed economica;
• educazione alla cittadinanza europea e alla cittadinanza globale;
• "eco-competenze" per lo sviluppo sostenibile in ambito disciplinare e in maniera trasversale ("ecodidattica"); ecoliteracy: educazione alla sostenibilità nel curriculum scolastico;
• valorizzazione del patrimonio museale e librario in ottica interculturale quale strumento didattico per contrastare intolleranza e razzismo e promuovere una cittadinanza globale.</td><td>Aree tematiche da potenziare:
• revisione del curricolo formale e informale della scuola per attivare una cultura della Sostenibilità e di una Ecologia Integrale;
• progettazione di curricoli flessibili e aperti (curricoli "verticali") alle competenze di cittadinanza globale in chiave di global learning.</td></tr>
</table>

48 Hanno risposto al questionario i seguenti Uffici Scolastici Regionali: Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Lombardia (UST BS), Marche, Molise, Umbria.

AMBITO FORMATIVO *INCLUSIONE SCOLASTICA E SOCIALE*	
Aree tematiche affrontate: • insegnamento dell'italiano L2 (per la comunicazione e per lo studio); • accoglienza, inserimento e integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana: strutturazione di un protocollo di prima accoglienza; • costruzione di materiali didattici in ottica interculturale; • PDP, ICF, profilo di funzionamento e PEI; • conoscenza e sperimentazione di nuove metodologie didattiche (ITC, Cooperative Learning, Didattica Metacognitiva, CLIL, Flipped Classroom, Tutoring, P4C...) padroneggiando le strategie organizzative e di conduzione della classe CAD (classe ad abilità differenziate); • modello TAP (training per le abilità prosociali); • identità di genere/omofobia.	**Aree tematiche da potenziare:** • valorizzazione del repertorio linguistico plurilingue degli studenti e la gestione della classe plurilingue; • **translanguaging** (Cfr. Guida Plurilinguismo) • facilitazione e semplificazione dei testi di studio; • valutazione degli alunni NAI; • didattica inclusiva per studenti con BES di tipo socioculturale; • protocolli di collaborazione di prima accoglienza comuni agli enti sul territorio; • sostegno diffuso: inclusione sociale attraverso la ricerca di intese e di alleanze con i diversi stakeholders presenti nei territori.

AMBITO FORMATIVO *DIALOGO INTERCULTURALE E INTERRELIGIOSO*	
Aree tematiche affrontate: • gestione dei conflitti interculturali: modalità e strumenti; • **rapporto scuola-famiglia-territorio** (Cfr. Guida Scuola-Famiglia): favorire una partecipazione attiva delle famiglie sia con background migratorio che italiane nell'ottica dell'incontro, dello scambio e della condivisione; • mediazione culturale e interculturale: il ruolo del mediatore; • educazione interculturale: predisposizione di ambienti di apprendimento basati sul dialogo, sull'ascolto partecipativo, sul rispetto delle opinioni di tutti; • decostruzione di stereotipi, pregiudizi e approcci etnocentrici, trovando orizzonti condivisi e acquisendo competenze psico-pedagogiche e sociocomunicative tese a sviluppare comunicazione e confronto tra persone di culture diverse nel contesto scolastico	**Aree tematiche da potenziare:** • la comunicazione interculturale; • la mediazione linguistico-culturale a scuola: strategie per un coinvolgimento in aula e fuori dall'aula; • CAD (classi ad abilità differenziate),

Fonte: elaborazioni proprie

Gli esiti della ricerca a cura di INDIRE[49] rivelano una sufficiente tenuta del modello di ***governance*** adottato per la formazione, imperniato sull'erogazione dei fondi nazionali alle scuole-polo

49 Pettenati M. C. (a cura di) (2021), *cit.*

(318 scuole, una per ciascuno degli ambiti territoriali in cui è suddiviso il nostro Paese), con un budget totale di circa 40 milioni di euro. Le scuole-polo hanno avuto il compito di raccogliere i bisogni formativi dei docenti del rispettivo territorio e di "filtrarli" con le 9 priorità nazionali stabilite nel Piano Nazionale. L'efficacia dei piani formativi di territorio è aumentata quando le scuole-polo sono riuscite a **interpretare i bisogni del territorio**, a incanalarli con progettazioni condivise, a offrire risposte organizzative puntuali, a utilizzare formatori qualificati. Gli USR hanno esercitato un ruolo istituzionale di coordinamento, gestione e organizzazione che è risultato efficace quanto più coinvolto nella predisposizione di linee guida, modelli, strumenti di supporto delle scuole stesse.

In questa analisi l'offerta formativa ha evidenziato inoltre un carattere prevalentemente trasversale e poco legato ai contesti disciplinari, con un'esigua proposta di percorsi sulle modalità innovative di insegnamento o revisione dei saperi in ottica interculturale. Tra gli Ambiti territoriali studiati nel monitoraggio INDIRE, si è riscontrato inoltre lo scarso ricorso ai "dispositivi di accompagnamento" per gli insegnanti (come il bilancio di competenze e il portfolio formativo), nonché di strumenti per la valutazione degli esiti della formazione al di là del questionario finale di gradimento che ha come obiettivo quello di raccogliere elementi quantitativi in merito alla qualità percepita dell'esperienza formativa.

Dall'analisi dei questionari, risulta una modalità di scelta del percorso formativo più autonoma, dei singoli insegnanti piuttosto che del collegio docenti. Si evince, pertanto, da un lato una **buona rilevazione dei bisogni individuali, ma dall'altro la necessità di una ricaduta non solamente sul singolo ma su tutta la comunità educante**. Emerge, inoltre, la necessità di potenziare la connessione tra la formazione svolta nei corsi dell'ambito territoriale e la ricaduta nella scuola. Le due realtà sembrano non sempre dialogare e inducono a un sentimento di frustrazione o di scarsa spendibilità della formazione svolta. Potrebbe essere questo uno dei motivi per cui il tasso di abbandono dei corsi risulta molto alto. Un dato importante è quello del **drop out**: il 50% degli iscritti risulta non aver completato la formazione, ma è possibile che, al momento della rilevazione del dato, alcuni docenti non fossero stati ancora inseriti nel database ovvero avessero completato la formazione, ma non compilato il questionario. Inoltre, poco meno della metà dei docenti a livello nazionale (46,5%) afferma nel questionario di aver effettuato una sperimentazione in classe a seguito della formazione. Il tasso di abbandono dei corsi non va sottovalutato. Per una più ampia riflessione in questa direzione, si può fare riferimento alla ricerca **TALIS del 2018** (**Cfr. scheda approfondimento evidenze TALIS**) sulle barriere alla partecipazione allo sviluppo professionale, nella quale emerge che i docenti italiani, rispetto a quelli degli altri Paesi considerati, dichiaravano di non partecipare alla formazione perché non vi sono incentivi. Rimane alto in tutti i Paesi, l'ostacolo derivante dalla mancanza di tempo per la formazione.

Le principali criticità riguardanti la formazione in servizio degli insegnanti

Alla luce delle indagini condotte da INDIRE insieme e su incarico del Ministero dell'Istruzione, è opportuno sviluppare una riflessione su ciò che non ha funzionato nel primo piano pluriennale nazionale. Come ben sottolineato da Cerini[50]:

- la diversa capacità degli USR di assicurare la regia complessiva del piano sul territorio;
- la difficoltà dei piani di ambito nel rispondere ai bisogni formativi delle scuole e della comunità educante (e non solo alle domande dei singoli docenti);
- la difficoltà a migliorare le metodologie formative, ancora troppo imperniate sulla tipologia di corso inteso come trasmissione di saperi in modo "frontale" piuttosto che "formazione come accompagnamento, ricerca e riflessione";
- la farraginosità delle procedure amministrative di erogazione dei fondi, di rendicontazione, con lo sfalsamento anno scolastico/anno finanziario e l'impossibilità di una tempistica coerente delle azioni formative (costrette spesso in finestre temporali);
- l'irrisolta questione dell'obbligo di partecipazione dei docenti alle attività di formazione (affermata nella legge 107/2015), ma di fatto smentita nell'accordo contrattuale del 19/04/2018 (CCNL) che ha avuto come conseguenze un successivo minore tasso di partecipazione dei docenti alle attività di formazione, rimandate alle delibere dei collegi dei docenti.

Guardando al futuro

Il nuovo CCNI (Contratto Collettivo Nazionale Integrativo) sulla formazione del novembre 2019[51] (per il triennio 2019-2022) intende ovviare ad alcune delle criticità emerse in passato, focalizzando la formazione sulle singole scuole, ciascuna dotata di un budget minimo di fondi dedicati – pari al 60% dell'intero stanziamento – e affidando alle scuole-polo le attività formative territoriali di ambito, con un budget specifico pari al 40% dei fondi.

Per il sistema scolastico sarà un cambiamento positivo, in quanto alle scuole autonome e al personale viene riconosciuto pieno diritto di progettare la formazione. Viene inoltre affermata la centralità della **comunità educante**, attuando pienamente quanto previsto dal CCNL e dal DPR 275/99, in ordine a competenze e prerogative decisionali degli organi collegiali. Di fatto la formazione in servizio degli

50 Cerini G. (16 dicembre 2019), *Formazione in servizio: com'è andata in questi tre anni?*, Scuola7.it, n. 164, https://www.scuola7.it/2019/164/formazione-in-servizio-come-andata-in-questi-tre-anni/.

51 Il 19 novembre 2019 tra Miur e Organizzazioni Sindacali sono stati definiti i criteri per ripartire direttamente alle scuole le risorse per la formazione del personale docente, educativo e ATA. Le scuole, in piena autonomia, potranno utilizzare le risorse assegnate per programmare e finanziare il proprio piano di formazione in coerenza con il PTOF, nel rispetto delle prerogative degli organismi collegiali e riconoscendo anche il diritto alla formazione nella modalità dell'autoaggiornamento individuale.

insegnanti, il cosiddetto "aggiornamento", è da tempo ancorata alla realtà di istituto/collegio docenti, anche se negli ultimi anni tale dimensione sembra essersi offuscata. Ora pare importante esercitare il diritto di progettazione integrandolo nella specificità territoriale/locale finanziata adeguatamente.

Sarebbe inoltre rilevante anche uno sviluppo del monitoraggio e della valutazione sia dell'organizzazione e della qualità dei percorsi proposti, sia degli apprendimenti e della loro ricaduta sul sistema scolastico.

Infine, il Ministero dell'Istruzione, con le nuove priorità nazionali della formazione per il triennio 2019-2022, pone l'attenzione su alcuni temi legati alle normative più recenti e sui temi emergenti dal dibattito culturale (l'educazione civica, la dispersione e l'insuccesso scolastico ecc.).

PRIORITÀ NAZIONALI DELLA FORMAZIONE (2019-2022)

- Educazione civica trasversale (di cui alla legge 92/2019);
- gli interventi formativi relativi ai BES, ai DSA, alla disabilità;
- il contrasto alla dispersione e all'insuccesso scolastico;
- discipline STEM (scientifico-tecnologiche e matematiche);
- l'attuazione del D.lgs. 65/2017 che introduce il sistema integrato zero-sei anni;
- la nuova impostazione dell'istruzione professionale (D.I. 92/2018);
- il rilancio del significato dell'alternanza scuola-lavoro nella nuova formulazione dei PCTO (percorsi per le competenze trasversali);
- procedure di valutazione degli allievi ed esame di Stato (sulla base del D.lgs. 62/2017 e decretazione successiva);
- gli adempimenti di natura giuridica (dalla sicurezza alla trasparenza, la privacy, ecc.);
- lo sviluppo del Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD).

Se il nuovo CCNI supera la fase decisionale top-down, prioritaria diventa ora **l'elaborazione del Piano delle azioni formative da parte di ogni Collegio dei docenti** (da inserire nel PTOF), che dovrà comprendere corsi gestiti direttamente dalla scuola, corsi consorziati in rete, corsi di ambito su priorità nazionali e corsi liberamente scelti dai docenti (anche a pagamento, avvalendosi della Carta docente). Tutto ciò dovrebbe facilitare una riflessione sulla natura degli impegni di servizio esigibili dai docenti per la cura della propria formazione. Una strategia di medio periodo potrebbe prevedere incentivi alla formazione e la sua certificazione, con inserimento nel curriculum professionale di ogni docente.

3. LA FORMAZIONE DOCENTI DURANTE IL LOCKDOWN

L'INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa) ha pubblicato a dicembre 2020 il report integrativo dell'indagine "*Pratiche didattiche durante il lockdown*", svolta tra i docenti italiani a partire da giugno 2020 a conclusione di un anno scolastico fortemente segnato dalla chiusura di tutte le scuole del territorio nazionale e lo svolgimento

delle attività formative in modalità online. Il report, basato sull'analisi delle risposte fornite nel questionario online da oltre 3.700 docenti, si configura come *"un'istantanea che intende fotografare un particolare momento storico"*, come espressamente dichiarato nella premessa che apre il documento[52].

L'indagine analizza i dati e costruisce riflessioni su un fenomeno complesso come quello della "DAD forzata" in cui si è ritrovata la scuola italiana da marzo 2020, inserendo anche un focus particolare sulla formazione degli insegnanti.

L'indagine mostra come oltre quattro docenti su cinque abbiano avuto esperienze di formazione online durante il lockdown. Tra gli insegnanti che non hanno avuto questo tipo di esperienza, la maggiore astensione (circa il 19%) si registra tra i docenti della secondaria di secondo grado e la minore (circa il 12%) tra i docenti della scuola primaria. Inoltre, risulta che sono più inclini a formarsi online le docenti (più che i colleghi uomini), gli insegnanti di area linguistica e di sostegno e quelli già attivi nell'innovazione digitale della scuola. Chi si è formato online è più motivato a frequentare altri percorsi di aggiornamento (un docente su cinque); la maggiore propensione a farlo è relativa degli insegnanti di primaria e infanzia, 23% contro il 19-20% dei docenti della secondaria. I docenti disposti a frequentare altri percorsi formativi sono anche coloro i quali mettono in atto strategie didattiche laboratoriali e a sostegno della metacognizione.

I temi dei percorsi formatvi fruiti durante il lockdown hanno riguardato principalmente e necessariamente gli aspetti tecnologici (piattaforme/strumenti da utilizzare ecc..) visti come bisogni formativi trasversali agli ordini di scuola (infanzia al 10%, primaria al 33%, secondaria di I grado 33%, secondaria di II grado al 15%), confermando un generale e diffuso bisogno di **competenze digitali** per l'istruzione da parte dei docenti italiani e la volontà di colmare il gap tecnologico a sostegno dei processi di apprendimento.

Tuttavia, anche le specificità formative legate ai **BES (Bisogni Educativi Speciali)** sono state molto sentite da tutti gli insegnanti; in modo particolare nell'infanzia (13%) e nella primaria (35%).

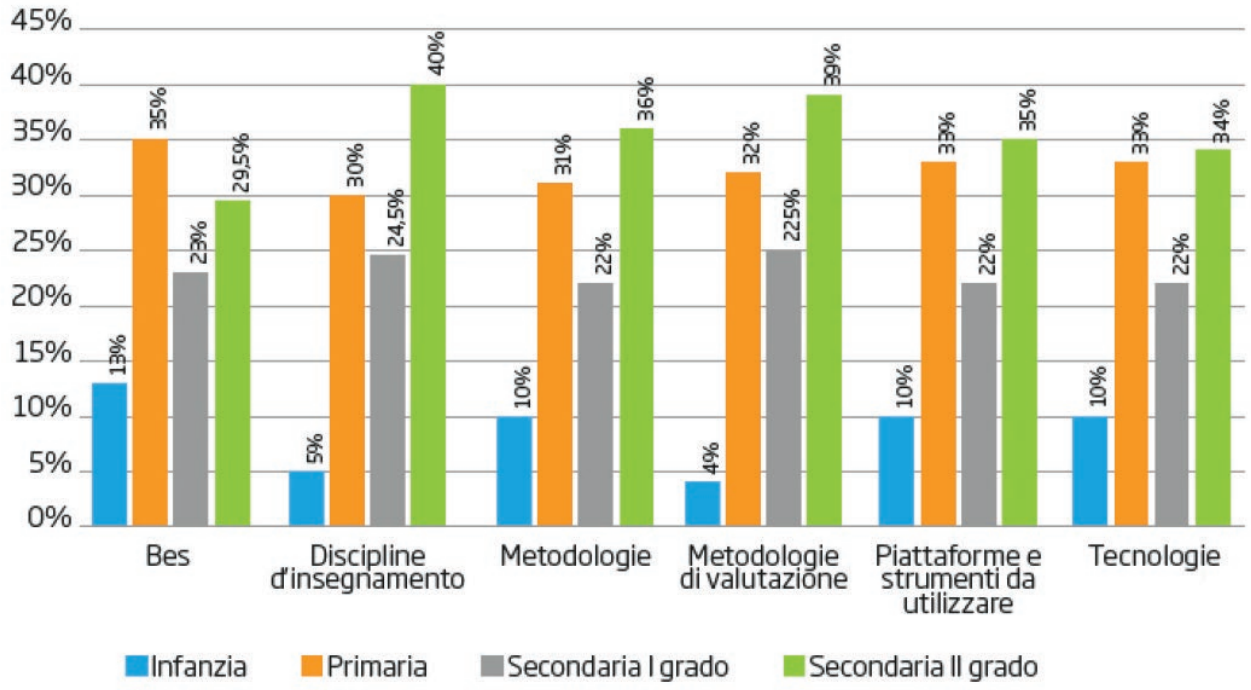
Le proposte formative relative alle **modalità di valutazione** e agli **aspetti metodologici** sono risultate trasversali ai diversi ordini di scuola, ma se trasferite obbligatoriamente a distanza, avrebbero necessitato di accorgimenti e importanti ricalibrature di grande complessità, per cui molti rispondenti, nell'ambito di questi percorsi, hanno approfondito gli aspetti di pedagogia digitale e dei processi di apprendimento mediati dalle tecnologie.

Le tematiche su cui i docenti si sono cimentati nella propria formazione durante il lockdown risultano inoltre essere in relazione significativa con l'**approccio didattico laboratoriale**: i docenti

52 *https://www.indire.it/2020/12/10/online-il-report-integrativo-indire-sulle-pratiche-didattiche-durante-il-lockdown/*.

"laboratoriali"[53] compiono scelte che coprono i bisogni formativi complessi, che spaziano dalle tecnologie (72% rispetto ai 62% dei docenti non laboratoriali), alle modalità di valutazione (45% rispetto al 32% degli altri) fino alle metodologie didattiche (64% rispetto al 50% degli altri docenti) (Grafico 1).

Grafico 1. Distribuzione percentuale per ordini di scuola rispetto alle tematiche delle formazioni fruite dai docenti durante il lockdown. Base dati: 3.180 casi.



Fonte: dati INVALSI

Il periodo di pandemia e di utilizzo generalizzato della DAD ha fatto emergere **nuovi bisogni formativi** da parte dei docenti, legati non solo alle tecnologie informatiche, ma anche alla nuova relazione che si è instaurata tra docenti e studenti in una fase ad alta intensità emotiva, alle strategie per tenere alta la motivazione in "classe", agli strumenti per prevenire l'abbandono e la dispersione scolastica, all'esigenza di riflessione sulla destrutturazione dello spazio e del tempo scolastico (ed educativo), che non può essere sopportabile per le fasce più deboli di studenti e studentesse. Sempre più auspicabile e necessaria appare, pertanto, una reale co-progettazione delle iniziative formative con i destinatari dei percorsi stessi, cioè gli insegnanti, così da sostenerli nell'affrontare le sempre più complesse sfide educative con nuovo slancio e professionalità e con un'attenzione in più per gli alunni con background migratorio.

53 Attraverso un'analisi fattoriale che ha riguardato le modalità didattiche utilizzate dai docenti durante il lockdown, l'INDIRE ha definito docenti "laboratoriali" il gruppo di insegnanti che ha dichiarano di aver svolto contemporaneamente "attività di ricerca e laboratoriali in ambiente digitale" e anche "attività laboratoriale e di ricerca offline" in contrapposizione con il gruppo dei docenti che ha svolto soprattutto attività di socializzazione, che risulta quindi negativamente correlato all'uso delle videoconferenze e che ha attivato con frequenza minore questo tipo di attività.

UNO SGUARDO INTERNAZIONALE SULLA FORMAZIONE PERMANENTE DEI DOCENTI: EVIDENZE TALIS 2018

DI MARIA GEMMA DE SANCTIS*

Con la pubblicazione del volume "*TALIS 2018 - Results (Volume I) Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*" l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) ha reso noti i risultati della terza edizione del progetto TALIS[54]. Obiettivo di TALIS è di proporre ai Paesi un **quadro comparativo di indicatori internazionali** sugli ambienti di apprendimento e sulle condizioni di lavoro degli insegnanti, che sia di supporto nello sviluppo delle politiche su docenti, insegnamento e apprendimento. Attraverso la somministrazione di due questionari, uno rivolto ai docenti e un altro ai rispettivi dirigenti scolastici, TALIS esamina i principali aspetti dell'attività degli insegnanti: i loro orientamenti pedagogici e le corrispondenti pratiche didattiche; la gestione delle attività in classe; la fiducia nelle proprie capacità d'insegnamento e la soddisfazione professionale che ne consegue; la formazione iniziale e le attività di sviluppo professionale cui partecipano i docenti e i rapporti di cooperazione-collaborazione tra i docenti all'interno della scuola e con la dirigenza scolastica. Allo stesso tempo, l'indagine permette di far luce sul vissuto degli insegnanti e dei dirigenti nella scuola.

In modo simile ad altri progetti promossi dall'OCSE in campo educativo, quali ad esempio PISA[55], anche per TALIS il numero dei Paesi che partecipa al progetto è andato via via crescendo nel tempo. Dai 24 iniziali del 2008, ai 34 del 2013, ai 48 di TALIS2018 di cui 31 hanno partecipato all'indagine principale, indirizzata ai docenti della secondaria inferiore (ISCED2 nella classificazione internazionale[56]). Una crescita che testimonia il riconoscimento e il credito riscosso nei Paesi per gli strumenti di analisi e di comparazione proposti da quest'organizzazione.

* Maria Gemma De Sanctis, laureata in Scienze Statistiche Demografiche, è stata funzionario statistico presso la Direzione generale per la digitalizzazione, i sistemi informativi e la statistica del MIUR. Ha collaborato e collabora a diversi progetti dell'OCSE (Progetto INES, Progetto TALIS) e altri progetti internazionali di Eurostat e della IEA. OECD (2019), *TALIS2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris.

54 TALIS (*Teaching and Learning International Survey* - Indagine internazionale sull'insegnamento e l'apprendimento) è un progetto promosso dall'OCSE nel 2008 ed è articolato in cicli d'indagini che si svolgono ogni cinque anni. Il primo ciclo si è svolto nel 2008 e l'ultimo nel 2018. Per ogni paese l'indagine è rivolta alle scuole che appartengono al secondo livello della classificazione ISCED, corrispondente per l'Italia alle scuole secondarie di I grado. Sono campionate 200 scuole e 20 insegnanti per ciascuna di esse.

55 Il *Programme for International Student Assessment* (meglio noto con l'acronimo PISA) è un'indagine internazionale promossa dall'OCSE nata con lo scopo di valutare con periodicità triennale il livello di istruzione degli adolescenti dei principali paesi aderenti.

56 Per l'elenco dei paesi partecipanti all'indagine principale cfr. "OECD (2019) Talis2018 Results, paragrafo "what'is TALIS?", *http://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm*.

Pratiche didattiche e soddisfazione professionale

I risultati di TALIS2018, come vedremo, confermano per l'Italia indicazioni e percezioni già emerse nelle precedenti edizioni. Sono messe tuttavia in luce anche le problematiche connesse ai cambiamenti in corso nelle istituzioni scolastiche e i bisogni formativi dei docenti legati a tali cambiamenti, ai punti dolenti della propria formazione di base e all'adeguato possesso delle tecnologie nella pratica didattica.

Con un'età media di circa 49 anni la classe insegnante italiana si conferma tra le più anziane nell'ambito dei Paesi TALIS (5 anni in più della media dei Paesi TALIS) così come si conferma l'elevato grado di femminilizzazione (78% Italia vs 68,1% Paesi TALIS).

In linea con quanto osservato nel 2013, anche nel 2018 gli insegnanti italiani manifestano un elevato grado di soddisfazione professionale, esprimendo un sentimento generalmente positivo nei confronti sia dell'ambiente di lavoro sia della professione. Al contempo ribadiscono la percezione, già espressa nel 2013, di scarso prestigio e apprezzamento attribuito dalla società alla professione insegnante. Un dato che riflette, sia pure in modo più accentuato, una percezione comune soprattutto degli insegnanti europei.

La grande maggioranza degli insegnanti italiani mostra di avere un elevato grado di **fiducia nelle proprie capacità** di saper intervenire in modo efficace sul rendimento degli studenti[57]. I dati sulle pratiche didattiche evidenziano tuttavia che tale positiva percezione poggia sull'utilizzo prevalente di **pratiche di tipo tradizionale**. La maggior parte dei docenti italiani dichiara, infatti, di applicare più frequentemente tali pratiche per migliorare la gestione della classe e la chiarezza dell'insegnamento, mentre con minore probabilità ricorre a strategie di attivazione cognitiva, che stimolino il maggiore coinvolgimento dello studente. Inoltre, gli insegnanti italiani si distinguono per un **minore utilizzo delle tecnologie dell'informazione** (TIC) per le attività in classe, così come sono poco propensi ad assegnare agli studenti progetti o ricerche che richiedono almeno una settimana di lavoro[58].

57 Al quesito sull'autoefficacia personale, la quasi totalità dei docenti italiani dichiara di ritenersi "abbastanza" o "molto" in grado di *"portare gli studenti a credere nelle loro capacità di raggiungere buoni risultati"* (99% Italia; 86,3% Paesi TALIS), di "aiutare gli studenti ad apprezzare il valore dell'apprendimento" (96% Italia; 82,8% Paesi TALIS), di *"aiutare gli studenti a pensare in modo critico" (95,1% Italia; 82,2% Paesi* TALIS). Fonte: OECD (2019), cit., Tavola web I.2.20.

58 I risultati specifici rispetto alle pratiche didattiche in classe sono riporti nella Tavola web I.2.1. In particolare, per quel che riguarda le pratiche didattiche di tipo tradizionale i docenti italiani dichiarano di utilizzare "frequentemente" o "sempre" pratiche quali *"esporre gli obiettivi all'inizio della lezione"* (82,8% Italia; 83,4% paesi TALIS), *"iniziare la lezione con un riassunto delle ultime conoscenze"* (81,3% Italia; 75,7% paesi TALIS), *"fare esercitare gli studenti su esercizi simili fino a quando non si ritiene che tutti abbiano compreso i contenuti"* (85,5% Italia; 71,3% Paesi TALIS), infine *"evidenziare il rapporto che lega gli argomenti nuovi ai vecchi"* (93,4% Italia; 86,2% Paesi TALIS). Per quel che riguarda le attività cognitive il 43,3% dei docenti italiani dichiara che "frequentemente" o "sempre" *"chiede agli studenti di decidere da soli la procedura da utilizzare per arrivare a risolvere compiti complessi"* (47,0% Paesi TALIS) e il 45,7% *"fa lavorare gli studenti in gruppo per trovare soluzioni condivise ai problemi e ai compiti assegnati"* (52,7% Paesi TALIS). Infine, la percentuale di docenti italiani che indica di "far usare agli studenti", frequentemente o sempre, *"le tecnologie dell'informazione per progetti/ricerche o attività in classe"* è uguale al 46,6% rispetto al 51,3% dei Paesi TALIS, mentre la percentuale di quanti *"assegnano agli studenti progetti o ricerche che richiedono almeno una settimana di lavoro"* è uguale al 20% per l'Italia e al 30% mediamente per i Paesi TALIS. Fonte: OECD, TALIS 2018 Database, Tavola web I.2.1.

Formazione professionale iniziale e sviluppo professionale: un nodo cruciale

Il profilo professionale dei docenti italiani si discosta dal quadro medio che caratterizza la generalità dei Paesi quando si considerano le tappe della formazione all'insegnamento, in particolare la formazione iniziale.

L'insegnamento è stato la prima scelta professionale per sette insegnanti italiani su dieci, come del resto per i docenti degli altri Paesi. Una scelta che ha alla base motivazioni di tipo "ideale" e "altruistiche", legate meno quanto ci si potesse attendere alle caratteristiche economiche e alle condizioni di lavoro della professione[59].

In fase di formazione iniziale, i docenti italiani hanno ricevuto principalmente una preparazione sui contenuti delle materie da insegnare (91,7% dei docenti) e sulla loro pratica in classe (84,8%), mentre in misura sensibilmente minore rispetto ai loro colleghi degli altri Paesi hanno ricevuto una formazione sulle competenze pedagogiche necessarie per insegnare le specifiche discipline agli studenti (68,9%). Decisamente meno trattati nella formazione iniziale dei docenti, e degli italiani in particolare, l'insegnamento in un contesto multiculturale (26,3%), l'applicazione delle tecnologie in ambito didattico (52,2%), l'insegnamento in un contesto con livelli di abilità differenziati (56,8%). Può essere forse questo il motivo per cui gli insegnanti italiani rilasciano dichiarazioni non molto soddisfacenti sulla loro formazione iniziale. Infatti, la quota di quanti si sono sentiti preparati o ben preparati nell'ambito della pratica d'insegnamento è sistematicamente inferiore a quella media dei Paesi TALIS e dei Paesi UE, con punte minime nella preparazione all'insegnamento in contesti plurilingui e multiculturali (18%), nell'uso delle tecnologie dell'informazione applicate alla didattica (35,6%) e nell'insegnamento in un contesto con livelli di abilità differenziati (36,7%).

Alla luce di questa consapevolezza, i docenti italiani cercano di potenziare la loro professionalità attraverso la **formazione in servizio**. TALIS2018 evidenzia un significativo recupero rispetto al passato del tasso di partecipazione dei docenti italiani alle attività di formazione continua, allineando il livello nazionale di partecipazione agli standard internazionali (93,6% nel 2018; 75,4% nel 2013; 94,4% media Paesi TALIS2018).

Quanto ai contenuti della formazione, i docenti italiani hanno seguito principalmente percorsi sui **saperi e le competenze pedagogiche nella disciplina insegnata** (84,6% Italia; 79,0% Paesi TALIS). Si tratta, per certi aspetti, di un settore tradizionale dello sviluppo professionale, seguito anche dalla maggioranza dei docenti degli altri Paesi. Per converso, i docenti italiani si segnalano per una maggiore partecipazione a percorsi riguardanti l'**insegnamento agli studenti con bisogni speciali d'apprendimento** (74,1% Italia; 42,6% Paesi TALIS), l'approccio all'**insegnamento**

59 Tra i fattori che sono stati "abbastanza importanti" o "molto importanti" nella scelta di diventare insegnanti, i docenti italiani indicano per il 78,5% la *"possibilità di influire sullo sviluppo dei ragazzi"* (93,2% media TALIS); per il 93,8% la possibilità di *"dare un proprio contributo alla società"* (90,4% Paesi TALIS). Meno citate le motivazioni legate *alla stabilità* (58,2% Italia; 67,5% Paesi TALIS) e *alla sicurezza sul lavoro* (54,8% Italia; 74,3% Paesi TALIS) nonché *al reddito* (5,2% Italia; 70,5% Paesi TALIS). Fonte: OECD, TALIS2018 Database, Tavola web I.4.1.

individualizzato (62,6% Italia; 51,9% Paesi TALIS), la **didattica per competenze trasversali** (63,4% Italia; 54,5% Paesi TALIS), il **comportamento degli studenti e gestione della classe** (64,7% Italia; 56,7% Paesi TALIS), la **comunicazione con persone provenienti da culture e paesi diversi** (32,6% Italia; 23,0% Paesi TALIS), le **competenze nell'uso didattico delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione** *(TIC*) (68,1 Italia; 63,0% Paesi Talis). Coloro che hanno beneficiato di un'attività di formazione continua su uno o l'altro di questi contenuti riferiscono in grande maggioranza (84,3%) che essa ha avuto un impatto positivo sui loro metodi di insegnamento. Questi argomenti sono, più o meno, gli stessi di cui i docenti italiani sentono comunque maggiormente il bisogno di crescita professionale[60].

Si tratta, del resto, di temi e argomenti in linea con i cambiamenti in atto nei contesti scolastici orientati a una composizione della popolazione scolastica sempre più diversificata sotto i profili socioeconomico, culturale, linguistico e educativo. A queste mutazioni corrispondono problematiche (e sfide), sia in termini di disponibilità dei docenti a insegnare in ambienti multiculturali, sia di una accresciuta domanda da parte degli insegnanti volta a migliorare la loro formazione.

I dati sulla composizione delle scuole e delle classi indicano che in Italia il 37,4% dei docenti insegna in classi con più del 10% di studenti con bisogni educativi speciali (27,4% Paesi Ocse; 21,7% Paesi TALIS), il 20,3% in classi in cui più del 10% degli studenti sono immigrati o con background migratorio (16,7% Paesi Ocse; 15,7% Paesi TALIS) e il 31% insegna in scuole con più del 10% di studenti la cui lingua madre è diversa dalla lingua di istruzione (20,6% Paesi Ocse; 21,9% Paesi TALIS)[61].

Una considerazione a parte merita d'esser fatta sull'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC), il cui impiego in classe, sebbene in aumento rispetto al 2013, è ancora distante dalla media degli altri Paesi[62]. Acquisire o accrescere competenze in questo ambito è l'obiettivo primario indicato dai docenti italiani.

Soddisfare questa esigenza è ancor più indifferibile nell'attuale contesto di totale o parziale chiusura delle scuole dovuta alla pandemia e di utilizzo generalizzato della DAD, per la quale i docenti hanno dovuto necessariamente mettersi alla prova con le nuove tecnologie ed eventualmente formarsi per poter affrontare la situazione.

D'altra parte, alla luce delle altre informazioni offerte da TALIS, appare evidente che estendere la pratica delle tecnologie in classe è questione da affrontare non solo in termini di formazione dei

60 Alla domanda su quali siano le esigenze di sviluppo professionale più sentite, gli insegnanti italiani indicano nell'ordine: le *competenze nell'uso didattico delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione* (TIC) (16,6% Italia; 20,0% Paesi TALIS); il *comportamento degli studenti e gestione della classe* (15,8% Italia; 16,2% Paesi TALIS); l'*insegnamento agli studenti con bisogni speciali d'apprendimento* (14,9% Italia; 23,9% Paesi TALIS); la *didattica in contesti plurilingui e multiculturali* (14,4% Italia; 16,4% Paesi TALIS); la *didattica per competenze trasversali* (12,9% Italia; 16,1% Paesi TALIS); la *comunicazione con persone provenienti da culture e paesi diversi* (11,9% Italia; 13,4% Paesi TALIS). Fonte: OECD, TALIS2018 Database, Tavola web I.5.21.

61 Fonte: OECD (2019), cit., Tavole web I.3.28 e I.3.25.

62 Cfr. nota 58.

docenti, ma anche nel senso di colmare la carenza e l'inadeguatezza di cui risentono le scuole in termini di disponibilità delle tecnologie digitali per la didattica. Non a caso, un terzo (31%)[63] dei dirigenti scolastici italiani segnala tale carenza come una delle cause che impedisce "abbastanza" o "molto" la possibilità di realizzare un'offerta formativa di qualità.

In ultima sintesi, i risultati di TALIS2018 invitano a sviluppare e supportare l'offerta di formazione in servizio per gli insegnanti, in particolare sui temi dello sviluppo di competenze avanzate in materia di TIC, dell'insegnamento a studenti con bisogni speciali e in contesti multiculturali/plurilingue, al fine di soddisfare le esigenze che si manifestano in una scuola in forte cambiamento.

63 Fonte: OECD (2019), cit., Tavole web I.3.28 e I.3.63.

seconda parte

Cap. 3 Educazione alla cittadinanza globale e formazione dei docenti

DI MARA CLEMENTI*

1. EDUCAZIONE INTERCULTURALE E EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA GLOBALE: PUNTI FERMI PER ANDARE AVANTI

Le recenti esperienze di pratica formativa dei docenti e il dibattito sulle piattaforme online hanno evidenziato che i saperi e le competenze interculturali, che si credevano ormai conquistati, non si sono ampiamente diffusi e non hanno permeato la didattica a livello generale; e come afferma Elena Besozzi (Cfr. Cap. 1) è necessario oggi "*affrontare di nuovo la questione dell'intercultura perché si manifestano resistenze per indifferenza o per presunzione di avere conoscenze già sufficienti per agire nelle classi oggi così eterogenee come mai prima*".

A quanto già si afferma per l'intercultura, si aggiungono le parole e i concetti chiave che popolano da alcuni anni il linguaggio pedagogico e didattico, in particolare per quanto riguarda l'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG).

La possibilità di riflessione e di sedimentazione delle nuove acquisizioni ed esperienze, già troppo limitate, sono andate ancor più diminuendo fra i docenti. L'emergenza della pandemia ha trasformato, con la didattica a distanza e le riunioni online, non solo le modalità di insegnamento, ma soprattutto le modalità di relazione fra tutti gli attori del mondo della scuola.

Per gli insegnanti in particolare, l'inaspettato modo di fare scuola, la conseguente necessità di acquisire velocemente padronanza nelle nuove tecnologie e un nuovo modo di relazionarsi con gli allievi hanno impedito il prezioso tempo di una pausa riflessiva. I cambiamenti culturali, sollecitati dall'educazione interculturale prima e dall'Educazione alla Cittadinanza Globale poi, oggi non sono più solo auspicabili, ma impellenti, senza possibilità di deroghe temporali e deleghe: il coinvolgimento è da subito e riguarda tutte le persone del pianeta, non solo degli addetti ai lavori in ambito educativo.

È necessario dunque sostare per porsi, o porsi di nuovo, alcune domande, sciogliere dubbi,

* Mara Clementi già docente di Culture Comparate presso una Scuola secondaria statale di II grado, è docente a contratto di Mediazione linguistico-culturale in ambito educativo presso l'Università degli Studi di Milano. Formatrice senior del Settore Educazione della Fondazione ISMU nell'ambito della pedagogia, comunicazione, didattica interculturale e project leader di progetti internazionali sull'inclusione dei giovani con background migratorio.

fare chiarezza per dare vita quotidiana agli inalienabili valori universali di uguaglianza e alle finalità educative di formazione dei nuovi cittadini, che vivono in un mondo così velocemente trasformato e in continuo cambiamento.

Abbiamo la consapevolezza di padroneggiare, oggi, l'essenza dei temi e degli obiettivi che l'educazione interculturale e l'educazione alla cittadinanza promuovono per la crescita dei nuovi cittadini planetari? Che cosa, nella specificità di ogni nostro contesto di lavoro quotidiano, agiamo a tale scopo, individualmente e collegialmente? In che modo siamo promotori attivi e attori, insieme ai nostri studenti, di quei saperi universali e di quelle metodologie innovative che pure sono nominate o ampiamente declinate nel PTOF di ogni nostra scuola?

L'educazione interculturale e l'Educazione alla Cittadinanza Globale (Mondiale o Planetaria) **sono la stessa cosa? L'Educazione alla Cittadinanza Globale sostituisce l'intercultura? In che relazione sono? È solo una questione di parole?**

L'educazione interculturale e l'Educazione alla Cittadinanza Globale sono **interdipendenti**, si intrecciano, l'una è parte integrante dell'altra ed entrambe hanno la stessa tensione educativa: mirano ad agire sui comportamenti umani, a spostare il centro di riferimento, a decolonizzare la mente, a modificare atteggiamenti razzisti e sessisti, a sconfiggere ogni tipo di discriminazione. Sono un approccio trasversale a tutte le discipline. Non sono materie aggiuntive, né saperi ancillari nel già popolato universo dei curricoli scolastici. Entrambe sollecitano la trasformazione dell'approccio alla conoscenza semplicistico e stereotipato, del pensiero unico dominante verso un pensiero plurimo, fluttuante, complesso. Come afferma Edgar Morin[64], il pensiero complesso aspira alla conoscenza multidimensionale, occorre però la consapevolezza che un sapere non parcellizzato, non settoriale, comporta il riconoscimento di ogni conoscenza come incompiuta e incompleta. Essere consapevoli dell'incompiutezza della conoscenza come sapere mai acquisito e determinato una volta per tutte, sempre in continuo movimento: è questa la prima grande sfida, il cammino che l'educazione interculturale e l'Educazione alla Cittadinanza Globale ci inducono a percorrere.

L'abbandono delle certezze, la messa in discussione dei saperi etnocentrici e androcentrici che ci hanno formato, insieme alle continue e velocissime innovazioni tecnologiche da seguire e inseguire, contribuiscono ad alimentare crisi culturali individuali e sociali.

Se sostiamo per un attimo e ci interroghiamo sul significato primo delle parole, sulla loro etimologia, allora anche la parola "crisi" (dal greco κρίσις: scelta) ci è d'aiuto, ci permette di scegliere appunto, e la nostra scelta non può essere altro che quella di andare oltre. Al di là dell'impe-

64 Morin E. (1993, nuova edizione 2017), *La sfida della complessità*, Le Lettere Editore, Firenze.

gno per la formazione di una nuova professionalità, occorre il coraggio e un forte interesse per la ricerca della complessità della conoscenza, del superamento dei confini disciplinari e dei saperi eurocentrici, entro i quali ci siamo formati e nutriti, spesso vissuti non come limite, bensì come ambito di conoscenza specialistica, considerata il vero sapere da approfondire e l'unico possibile. Nonostante la consapevolezza che l'educazione interculturale sia, prima di ogni altra cosa, educazione al cambiamento degli atteggiamenti individuali e riguardi la trasformazione dell'identità che sappiamo non determinata una volta per sempre, ma in continuo divenire, la scuola continua a tramandare principalmente saperi ancorati all'eurocentrismo che formano identità chiuse, in difesa dall'altro, dalle possibili contaminazioni culturali, da chi è o appare diverso. Nell'educazione interculturale, pur riconoscendo il grande lavoro di molti insegnanti e operatori, sono prevalse azioni educative e didattiche che hanno messo al centro la conoscenza dell'altro, il diverso da sé. E per lungo tempo la diversità presa in considerazione è stata soprattutto quella di chi era di altra origine, lingua, cultura, cittadinanza. Il lavoro di conoscenza di sé, sulla propria identità è stato, ed è ancora, marginale e le diversità intraculturali, come ad esempio la diversità di genere, hanno iniziato a farsi strada più tardi, promosse in particolare da altre "educazioni" e dall'Educazione alla Cittadinanza Globale.

2. LE PAROLE CAMBIANO, I VALORI UNIVERSALI SI DIFFONDONO

Altre educazioni, come l'Educazione allo Sviluppo (EAS), l'educazione alla mondialità, alla pace, al dialogo interreligioso, promosse in Italia a partire dagli anni Settanta principalmente dalle ONG (Organizzazioni Non Governative), ma non solo, hanno anticipato o affiancato in molte scuole l'educazione interculturale prima e l'Educazione alla Cittadinanza Globale più tardi, dando vita a importanti progetti, supportati da istituzioni pubbliche e private, italiane ed europee. I nuovi saperi sono rimasti tuttavia appannaggio di pochi, non sono bastati a trasformare il solido impianto italo, euro e androcentrico delle discipline e dei libri di testo.

Di fronte all'avanzare delle trasformazioni sociali e culturali del terzo millennio, dovute a migrazioni, cambiamenti climatici, povertà e disuguaglianze, mancata parità di genere, non rispetto dei diritti umani, necessità di dialogo tra le culture e le religioni e della costruzione di una nuova identità, non più solo nazionale ma planetaria, organismi internazionali, quale l'ONU, hanno promulgato importanti documenti per promuovere l'Educazione alla Cittadinanza Globale.

L'UNESCO[65] nel suo primo documento pedagogico chiarisce il ***concetto di Cittadinanza Globale***: *"La Cittadinanza Globale fa riferimento al senso di appartenenza a una comunità più ampia e*

65 UNESCO (2015), *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993.

un'umanità condivisa, evidenzia l'interdipendenza politica, economica, sociale e culturale e l'interconnessione fra il locale, il nazionale e il globale".

Ban Ki-moon, Segretario Generale delle Nazioni Unite (2007-2016) nel 2015, settantesimo anniversario dell'ONU, afferma che "dobbiamo sintonizzare tutte le nostre istituzioni sui tempi, tempi in cui anche i problemi più locali hanno una dimensione globale"[66].

L'ECG ci dà dunque un più ampio respiro, quello planetario, rimuovendo idealmente i confini geopolitici. Esplicita con chiarezza obiettivi onnicomprensivi, definisce gli attori delle azioni, tutti i Paesi del pianeta e i suoi abitanti, nessuno escluso, e sottolinea la responsabilizzazione di ogni persona e delle istituzioni pubbliche che devono non solo promuovere ma attuare una politica che favorisca un diverso stile di vita.

La cittadinanza, in senso strettamente giuridico, si riferisce all'insieme dei diritti e dei doveri dei cittadini di una nazione. **Il nuovo concetto di cittadinanza si riferisce all'insieme dei diritti umani fondamentali di ogni persona ovunque sia nata, ovunque viva, ovunque vada a vivere** e racchiude l'insieme delle appartenenze che possono convivere in ogni persona: appartenenza locale, nazionale, mondiale.

Già la *Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino* dell'ONU del 1948 sancisce i diritti inalienabili di ogni essere umano, senza distinzione di razza, sesso, religione, ideologia politica, fra i quali il diritto alla libertà di movimento, a lasciare e a ritornare in qualsiasi Paese, incluso il proprio (art. 13), il diritto di cercare e di godere in altri Paesi dell'asilo dalle persecuzioni (art. 14), il diritto a una cittadinanza e a mutare cittadinanza (art. 15).

La denominazione di *Global Education* viene utilizzata per la prima volta nel 2012 da Ban Ki-moon[67] e promossa non come una delle tante prospettive pedagogiche, ma come un imperativo categorico.

Nel 2015, 193 Paesi delle Nazioni Unite, tra cui l'Italia, sottoscrivono un piano d'azione chiamato **Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, per condividere l'impegno a garantire un presente e un futuro migliore al nostro pianeta e alle persone che lo abitano**.

L' Agenda 2030 scandisce anche modalità e tempi di attuazione degli obiettivi. Nell'Obiettivo di Sviluppo Sostenibile sull'Istruzione di Qualità (SDG 4.7) si afferma*: "Garantire entro il 2030 che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale, alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile"*[68].

66 International Peace institute (2015), "Ban Ki-moon: Governance "Not Keeping Pace" with Challenges", *www.ipinst.org*, *https://www.ipinst.org/2015/10/the-future-of-global-governance-a-commitment-to-action#5*.

67 Ban Ki-Moon (2013), "Remarks at World Economic Forum Session on the Global Education Imperative [as prepared for delivery]", Nazioni Unite, *https://www.un.org/sg/en/content/sg/speeches/2013-01-25/remarks-world-economic-forum-session-global-education-imperative*.

68 ONU (2015), Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile. *https://unric.org/it/obiettivo-4-fornire-uneducazione-di-qualita-equa-ed-inclusiva-e-opportunita-di-apprendimento-per-tutti/*.

3. IL PERCORSO DI DIFFUSIONE DELL' EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA GLOBALE IN ITALIA E NEL MONDO

Può essere utile qui ricordare, anche se in forma sintetica e non esaustiva, la parte più recente e importante di quel lungo iter processuale che ha coinvolto, a livello nazionale e internazionale, istituzioni pubbliche e private, associazioni, Ong, cooperative e altri enti del terzo settore, sulla promozione, diffusione e formazione della cultura e della cittadinanza globale.

2008-2012 – Consiglio d'Europa – *Linee Guida per l'educazione interculturale. Un manuale per educatori per conoscere e implementare l'educazione interculturale*

"L'educazione interculturale rafforza il senso di ***appartenenza a una comunità (locale-globale)*** *in cui gli individui, i loro diritti e le loro responsabilità collettive vengono riconosciuti e rispettati da tutti, suscitando un sentimento di reciproco sostegno e un bisogno di partecipare a decisioni comuni promuovendo, in tal modo, i principi del pluralismo, della non discriminazione e della giustizia sociale"*[69].

2010-2011 – MIUR – *Cittadinanza e Costituzione*

L' "Educazione Civica" diventa "Cittadinanza e Costituzione" e sollecita la formazione di cittadini italiani che siano anche **Cittadini d'Europa e del Mondo**.[70]

2012 – MIUR – *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo*

"La nostra scuola, inoltre, deve formare cittadini italiani che siano nello stesso tempo ***cittadini dell'Europa e del Mondo"***[71].

2014 – UNESCO – *Global Citizenship Education: preparing learners for the challenges of the 21st century*

"The starting point of GCE (Global Citizenship Education) *is to recognize the relevance of education in understanding and resolving global issues in their social, political, cultural, economic and environmental dimensions. It also implies acknowledging* ***the role of education in moving beyond the development of knowledge and so-called cognitive skills*** *– e.g. reading and mathematics – to build values, social and emotional skills and attitudes among learners that can facilitate international cooperation and promote social transformation"*[72].

69 *https://rm.coe.int/168070eb8f.*

70 *https://www.miur.gov.it/en/web/guest/cittadinanza-e-costituzione*

71 *https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2*

72 *https://en.unesco.org/news/global-citizenship-education-preparing-learners-challenges-twenty-first-century-0*

2014-2020 – MIUR – *Istituzione del Programma Operativo Nazionale* PON

MIUR – Istituzione del Programma Operativo Nazionale PON "Per la Scuola-competenze e ambienti di apprendimento" è un piano di interventi per creare un sistema d'istruzione e di formazione di elevata qualità. Fra le competenze chiave degli allievi: *"sviluppo delle competenze trasversali, sociali e civiche, che rientrano nel più ampio concetto di* ***promozione della cittadinanza globale,*** *al fine di formare cittadini consapevoli e responsabili"*[73].

2015 – UNESCO – *ECG – Educazione alla Cittadinanza Globale: temi e obiettivi di apprendimento*

La prima guida pedagogica dell'UNESCO per gli Stati membri affinché abbiano un orientamento generale sull'integrazione dell'Educazione alla Cittadinanza Globale nei rispettivi sistemi scolastici.

La guida offre suggerimenti su **come tradurre i concetti di Educazione alla Cittadinanza Globale in temi e materie specifiche per ogni età e in altrettanti obiettivi di apprendimenti**, in modo da poter essere adattata ai diversi contesti locali. Vuole essere una risorsa per gli educatori, gli esperti nella redazione dei curricoli, i formatori, i politici e anche gli operatori che lavorano in contesti non formali[74].

2015 – ONU – *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*

Documento dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, sottoscritto da 193 paesi del mondo.

"Quest'Agenda è un programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità. Essa persegue inoltre il rafforzamento della pace universale in una maggiore libertà. Riconosciamo che sradicare la povertà in tutte le sue forme e dimensioni, inclusa la povertà estrema, è la più grande sfida globale ed un requisito indispensabile per lo sviluppo sostenibile. Tutti i paesi e tutte le parti in causa, agendo in associazione collaborativa, implementeranno questo programma".

Con i 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile e i 169 traguardi, **l'Agenda mira a far sì che si pongano in atto, in 15 anni, interventi per la piena realizzazione dei diritti umani di tutti e il raggiungimento dell'uguaglianza di genere**. Si ribadisce che gli obiettivi *"sono interconnessi e indivisibili e bilanciano le tre dimensioni dello sviluppo sostenibile: la dimensione economica, sociale e ambientale"*[75].

2016 – Conferenza delle Regioni e delle Province autonome Italiane – Educazione alla Cittadinanza Globale

Documento approvato con l'astensione delle Regioni Liguria, Lombardia e Veneto.

"Le grandi sfide della società contemporanea richiedono che gli individui possiedano una ***co-***

73 *https://www.istruzione.it/pon/*

74 *http://www.unesco.it/it/TemiInEvidenza/Detail/26.*

75 *https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf*

scienza globale. *In altri termini, che una nuova generazione di cittadini e cittadine venga formata con conoscenze, capacità, valori e atteggiamenti che favoriscano un mondo più sostenibile e inclusivo"*[76].

2016 – MIUR – *Piano per la formazione dei docenti* 2016-2019

Fra le priorità vengono evidenziate: **l'integrazione, le competenze di cittadinanza e Cittadinanza Globale**[77].

2017 – Strategia Italiana per l'ECG – *Educazione alla Cittadinanza Globale*

Documento che *"identifica obiettivi, attori, modalità, criteri operativi e di monitoraggio per avvicinare il contesto italiano al raggiungimento degli obiettivi concordati in seno alla comunità italiana su questi temi"*. Gruppo di lavoro: Ministeri, Regioni, Enti locali, AICOS, Organizzazioni della Società Civile, delle Università, del Volontariato, promosso dal CNCS - Consiglio Nazionale per la Cooperazione[78].

2018 – Miur – *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*

Il documento *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, ufficialmente diffuso con nota MIUR-DGOSV n. 16616 del 25 settembre 2018, è frutto del lavoro del Comitato scientifico per le Indicazioni nazionali della scuola dell'Infanzia e del primo ciclo di istruzione. Propone alle scuole una rilettura delle Indicazioni nazionali emanate nel 2012, entrate in vigore dall'anno scolastico 2013/2014, e una **revisione delle discipline e dei curricoli nella prospettiva dell'Educazione alla Cittadinanza Globale e allo sviluppo sostenibile**, secondo gli obiettivi dell'Agenda 2030, adottati dall'ONU: cambiamenti climatici, equità di genere, cause delle migrazioni economiche (povertà, disuguaglianze tra Paesi)[79].

2019 – Ministero dell'Istruzione – Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'*Educazione Civica*

Viene abolito l'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione" e reintrodotta, con la Legge del 20 agosto 2019 l'Educazione Civica (istituita per la prima volta nella scuola italiana nel 1958). L'educazione civica diventa insegnamento trasversale alle discipline. Si parla di Agenda 2030, sviluppo ecosostenibile, di Educazione alla Cittadinanza Globale. L'educazione interculturale non viene nominata[80].

76 *https://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf*

77 *https://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf*

78 *https://www.aics.gov.it/wp-content/uploads/2018/04/strategia-ECG-2018.pdf*

79 *https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2*

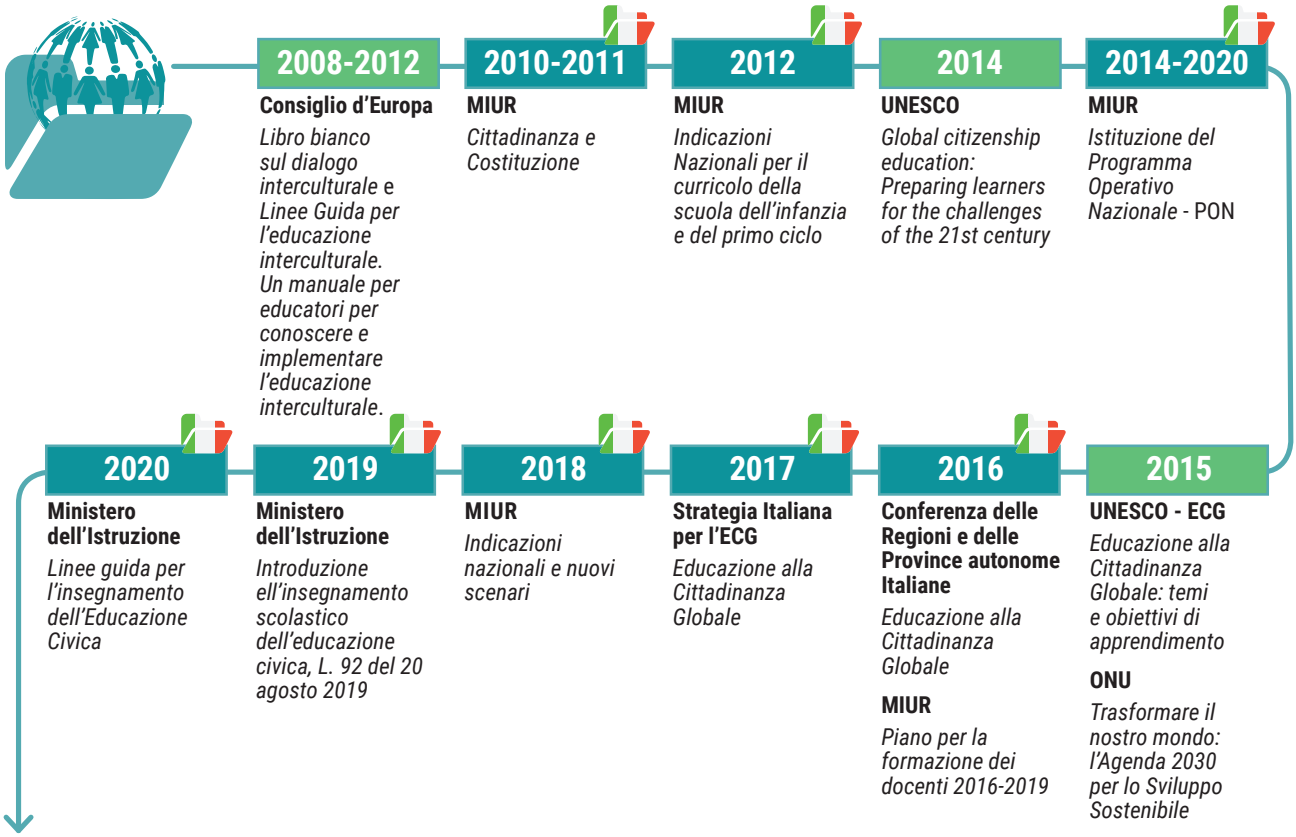
80 *https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg#:~:text=note%3A%20Entrata%20in%20vigore%20del%20provvedimento%3A%2005%2F09%2F2019&text=L'educazione%20civica%20contribuisce%20a,dei%20diritti%20e%20dei%20doveri.*

2020 – Ministero dell'Istruzione – *Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione Civica*

"I nuclei tematici dell'insegnamento, e cioè quei contenuti ritenuti essenziali per realizzare le finalità indicate nella Legge, sono già impliciti negli epistemi delle discipline" (…) *"Si tratta dunque di* ***far emergere elementi latenti negli attuali ordinamenti didattici e di rendere consapevole la loro interconnessione****, nel rispetto e in coerenza con i processi di crescita dei bambini e dei ragazzi nei diversi gradi di scuola".*

"La trasversalità dell'insegnamento offre un paradigma di riferimento diverso da quello delle discipline. ***L'educazione civica****, pertanto, supera i canoni di una tradizionale disciplina, assumendo più propriamente la* ***valenza di matrice valoriale trasversale che va coniugata con le discipline di studio…****".* L'insegnamento ruota attorno a tre assi: 1. Costituzione, diritto (nazionale e internazionale), legalità e solidarietà; 2. Sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio; 3. Cittadinanza digitale, da intendersi come *"la capacità di un individuo di avvalersi consapevolmente e responsabilmente dei mezzi di comunicazione virtuali"*[81].

Documenti italiani e internazionali su educazione alla cittadinanza globale



81 *https://www.istruzione.it/educazione_civica/allegati/Linee_guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf*

4. FORMARE I CITTADINI PLANETARI

Nella acquisita chiarezza del significato di educazione interculturale e di cittadinanza planetaria, siamo anche consapevoli che le pur efficaci innovazioni tecnologiche e metodologiche, introdotte nella scuola, non sono sufficienti ad attuare quella trasformazione culturale necessaria per la formazione dei nuovi cittadini del mondo.

Come afferma Giovanna Cipollari, *"Si tratta di avviare una rivoluzione pedagogica basata sulla riforma del pensiero e delle categorie concettuali, chiamate a fornire alle nuove generazioni gli strumenti di lettura e di azione per poter affrontare le sfide globali del III Millennio"*[82]. E aggiunge che i temi dell'Agenda 2030 devono essere affrontati a scuola non come campagne di sensibilizzazione, ma come nuclei fondanti interdisciplinari dei nuovi curricoli della scuola. Una cultura della complessità va promossa attraverso i nuovi curricoli atti a interpretare e governare la realtà. Il Documento dell'Unesco del 2015 sull'Educazione alla Cittadinanza Globale precisa che la finalità educativa deve attraversare le politiche e i programmi educativi, nonché l'insegnamento e l'apprendimento, per cui è ineludibile una revisione dei testi scolastici esistenti, dei quadri concettuali, degli approcci metodologici, dei curricoli scolastici.

Le categorie trasformatrici che si ispirano al documento dell'Unesco sono[83]:

- l'**interdipendenza** contro un etnocentrismo ancora presente nei curricoli scolastici;
- la **transcalarità**, per cui ogni questione va esaminata a livello locale, nazionale, continentale e mondiale contro una logica di stampo individualistico/settoriale;
- l'**interconnessione contro** la frammentarietà anche disciplinare**;**
- l'**empatia** e il **decentramento** contro logiche rigidamente identitarie ed eurocentriche;
- formazione della ***mens* critica** contro un insegnamento nozionistico e trasmissivo;
- la **corresponsabilità** di giovani attivi e impegnati nel sociale contro la visione di una scuola separata dalla società e di una cultura teorica disgiunta dalla pratica.

Le nuove categorie, assunte quali abiti mentali del nuovo cittadino globale, devono diventare le chiavi per la revisione epistemologica delle discipline e degli attuali libri di testo attraverso una Ricerca-Azione che dalle Università rifluisca nelle scuole e nella società civile in una sorta di anello ricorsivo in cui la riforma del pensiero riforma la scuola, che a sua volta riforma la società e viceversa.

Nella scuola del terzo millennio la finalità educativa deve mirare a costruire il cittadino del mondo rispondente alla visione antropologica dell'*Homo Migrans* di una società senza rigidi confini, caratterizzata da reti telematiche, che privilegiano il connettivo al lineare, il divenire all'essere, il pro-

82 Brunelli C., Cipollari G., Pratissoli M., Quagliani M. G. (2007), *Oltre l'etnocentrismo. I saperi della scuola al di là dell'Occidente*, EMI, Bologna.

83 Brunelli C., Cipollari G., Lepratti M., (a cura di) (2016), *La cittadinanza globale nelle discipline geostoriche-sociali*, La Linea,Bologna. *https://issuu.com/capcom8/docs/volume_italiano/.*

babile al noto. Occorre costruire tutti insieme un percorso circolare interattivo per aprire la strada alla visione di una realtà interdipendente, intersistemica e in continua trasformazione, adeguatamente sostenuta da un *ethos* unico, mondiale, valido per tutti gli esseri umani.

Nella nostra realtà scolastica permane ancora la regola del NEM, ovvero prima di tutto si avviano gli allievi a diventare cittadini dello stato Nazionale, poi ci si allarga verso la dimensione Europea per approdare – in modo marginale – a quella Mondiale. Occorre superare questo approccio di stampo disgiuntivo e attivare quello connettivo del MEN che procede senza interruzione come un nastro di Möbius, secondo una prospettiva mondialistica che va dalla dimensione Mondiale, la quale avvolge tutti indistintamente, a quella Europea (per noi europei) e, contestualmente, a quella Nazionale (per noi italiani). La nuova ottica del MEN consente di attivare il principio etico fondante della formazione delle future generazioni che si riconoscono come membri di una Unica Comunità Umana come richiede l'Unesco[84].

"Non possiamo vivere in un mondo a compartimenti. L'altro diviene un problema proprio perché invade la mia vita ed è irriducibile al mio modo di vedere. Se un estremo è pensare che noi siamo nel giusto e gli altri in errore, l'altro estremo è ritenere che siamo tutti adatti per un tipo di villaggio globale"[85].

84 Cipollari G., Gnisci A. (2012), *Una ricerca a prova d'aula. Per una revisione transculturale del curricolo di italiano e di letteratura*, Edizione la Meridiana, Molfetta.

85 Panikkar R. (2009), *Culture e religioni in dialogo: 6 Pluralismo e Interculturalità*, Jaca Book, Milano, p. 78.

INTRODUZIONE ALLE SCHEDE

In un momento di trasformazione epocale, in attesa che una mobilitazione culturale di grande respiro coinvolga la società e le istituzioni elaborino le riforme necessarie, nel mondo della scuola da tempo sono state avviate sperimentazioni con l'assunzione dei nuovi paradigmi di *interdipendenza, interconnessione, transcalarità, decentramento,* alla base dell'educazione alla cittadinanza globale.

Le due schede qui presentate sintetizzano alcuni percorsi formativi, coerenti con le linee curricolari elaborate dall'UNESCO nel documento pedagogico del 2015 e suggerite da altri Organismi internazionali precedentemente citati. L'obiettivo è quello di fornire esempi utili a dare risposte ai bisogni formativi dei docenti, per superare le ottiche frammentarie ed etnocentriche, di cui sono ancora portatori anche i libri di testo, e promuovere la costruzione della cittadinanza planetaria nelle nuove generazioni.

1. LA CITTADINANZA GLOBALE COME NUOVA FRONTIERA DI COMPETENZA

DI GIOVANNA CIPOLLARI*

FORMAZIONE DOCENTI LA CITTADINANZA GLOBALE COME NUOVA FRONTIERA DI COMPETENZA	
Ente promotore	IIS "Luigi di Savoia" – Ancona anis01200g@istruzione.it – tel. 071 53166
Soggetti in rete	CVM (Comunità Volontari per il Mondo) – Porto San Giorgio cvm@cvm.an.it – tel. 0734 674832 ISS "Alfredo Panzini" – Senigallia
Fonte di finanziamento	Programma Operativo Nazionale "Per la scuola; competenze e ambienti per l'apprendimento", 2014/2020. Fondo sociale europeo azione 10.8.1. "Interventi infrastrutturali per l'innovazione tecnologica, laboratori di settore e per l'apprendimento delle competenze chiave".
Luogo di realizzazione	IIS "Luigi di Savoia", Ancona. In presenza e in DAD da marzo 2020.
Durata	25 ore
Destinatari	Docenti delle scuole di ogni ordine e grado
Obiettivo generale	Promuovere una presa di coscienza da parte dei docenti nei confronti dei Goals dell'Agenda 2030, con particolare attenzione ai temi della sostenibilità, per costruire la nuova cittadinanza planetaria inclusiva richiesta dai bisogni formativi delle nuove generazioni (in linea con il D.M. febbraio e maggio del 2018 del Miur relativo alle Indicazioni nazionali e nuovi scenari e con il documento pedagogico dell'UNESCO Educazione alla Cittadinanza Globale: Temi e obiettivi di apprendimento).
Obiettivi specifici	Integrare la competenza globale nel curricolo di istituto e nella progettazione disciplinare e multidisciplinare; progettare e realizzare percorsi di educazione alla competenza globale; elaborare unità di apprendimento che integrino la competenza globale come riferimento.

PERCORSO	ORE
I FASE	
1° incontro – **L'Agenda 2030 e il documento pedagogico dell'UNESCO** *Educazione alla Cittadinanza Globale: Temi e obiettivi di apprendimento*. Cambiare i paradigmi dell'Educazione.	3
2° incontro – **Le competenze di cittadinanza mondiale UNESCO e OCSE PISA: la valutazione**.	3
3° incontro – **Innovazione didattica**. Presentazione di un curricolo di Educazione civica in linea con i goals dell'Agenda 2030 e con il documento pedagogico UNESCO. Documentazione UDA in sede di programmazione e in sede di rendiconto finale.	3
4° incontro – **Presentazione UDA interdisciplinari** in linea con i goals dell'Agenda 2030 e con il documento pedagogico UNESCO.	3
5° incontro – **Elaborazione di Unità di apprendimento** in linea con i goals dell'Agenda 2030 e con il documento pedagogico UNESCO.	3
II FASE: **sperimentazione in classe documentata**	10
Totale ore	**25**

* Giovana Cipollari, presidente del CVM (Comunità Volontari per il Mondo), formatrice e ricercatrice CVM, insieme a Università, ricercatori, istituzioni pubbliche e private, da anni promuove la realizzazione di studi e ricerche-azioni sulla revisione dei curricoli disciplinari. Opera nelle scuole italiane con progetti nazionali e internazionali e promuove la formazione degli insegnanti attraverso corsi e seminari.

VALUTAZIONE DELL'ESPERIENZA

Considerazioni conclusive: il corso di formazione ha permesso di attivare una metacognizione sui processi di trasformazione in atto e sui bisogni formativi delle nuove generazioni, sempre più chiamate a vivere in una comunità dal "destino planetario". Ciò ha richiesto la conoscenza dei Documenti internazionali (Agenda 2030 e il documento pedagogico dell'UNESCO 2015), nonché l'attivazione di una valutazione per competenze di cittadinanza mondiale in linea con il Framework della Competenza globale dell'OCSE PISA che delinea l'urgenza di lavorare a scuola su 4 dimensioni obiettivo quali l'interdipendenza, il decentramento, la transcalarità, l'attivismo responsabile. La traduzione operativa di tale approccio è stata trasferita in una programmazione di Unità di Apprendimento di cittadinanza mondiale connesse a una proposta di un curricolo trasversale di educazione civica orientato alla nuova cittadinanza.

PUNTI DI FORZA

Per il corso si è attivata la collaborazione tra scuola, ente di formazione CVM e Università di Macerata per avviare una sperimentazione sostenuta dalla ricerca scientifica.

In particolare, l'Università di Macerata è intervenuta con un questionario di ingresso elaborato da una docente del Dipartimento di Studi Umanistici.

CRITICITÀ

Il progetto, attraverso 5 incontri in presenza, si ferma alla programmazione e avvia una sperimentazione che, data la novità della proposta, richiede tempi distesi per una ricerca-azione sostenuta da attività di supporto, sia durante la sperimentazione sia nei momenti di monitoraggio, di valutazione e di documentazione. La situazione di pandemia per Covid-19 e il lockdown generalizzato hanno complicato la sperimentazione che è avvenuta tramite attività a distanza non previste al momento della programmazione del corso stesso.

ELEMENTI INNOVATIVI

La proposta di un curricolo di educazione civica e/o alla cittadinanza mondiale in linea con l'Agenda 2030 e con il documento pedagogico dell'UNESCO può essere considerato un avvio alla revisione epistemologica delle discipline e delle stesse Indicazioni Nazionali86 per dare una risposta ai bisogni formativi di una generazione che ormai sperimenta nuove cittadinanze e in primis quella planetaria, generata dalla necessità di affrontare i problemi della società globale in un'ottica inclusiva di interdipendenza. Le competenze di cittadinanza globale proposte dai documenti internazionali e nazionali richiedono il superamento di ottiche etnocentriche, frammentarie e separatrici.

86 MIUR (2018), *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, D.M. febbraio e maggio 2018.

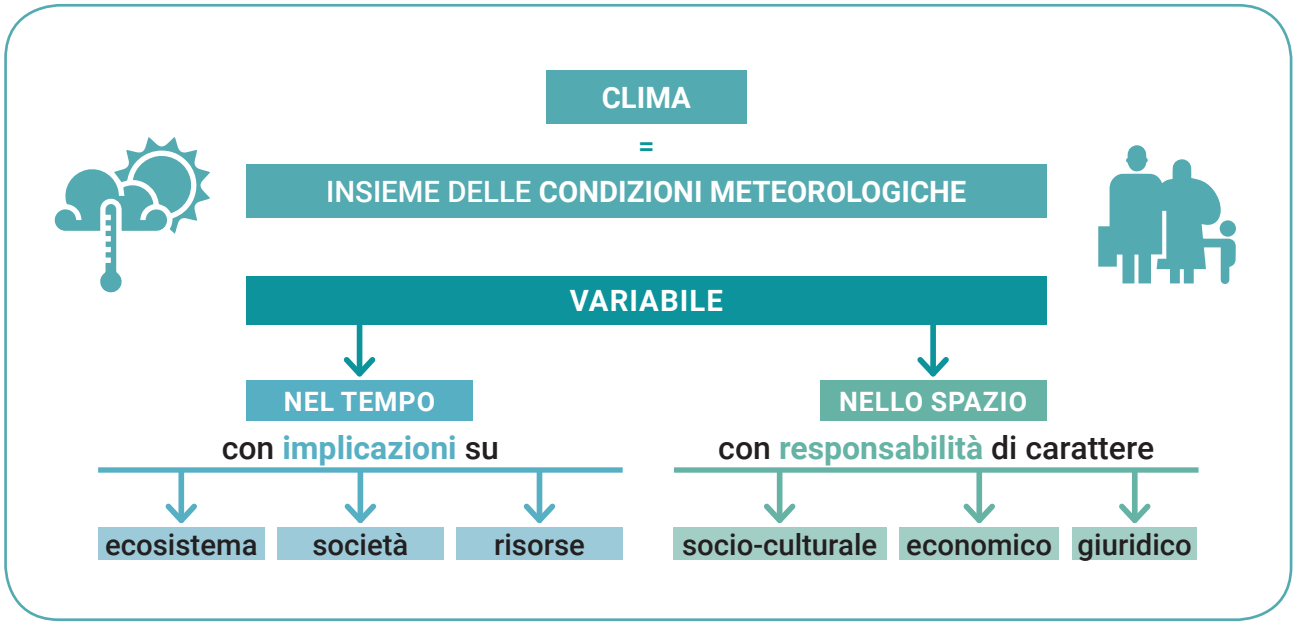
ELEMENTI DI TRASFERIBILITÀ

Il corso di formazione è elemento indispensabile per i docenti che sentono l'istanza di avviare una trasformazione della scuola in linea con il pensiero di E. Morin[87]. La conoscenza dei documenti internazionali diventa indispensabile per avviare una revisione del curricolo scolastico italiano, ormai anacronistico rispetto alle istanze di formazione delle nuove generazioni.

DOCUMENTAZIONE

Unità Di Apprendimento: Caos climatico e profughi

Obiettivo formativo: conoscere le ripercussioni del cambiamento climatico sull'ambiente e sui sistemi umani, per maturare la consapevolezza che la globalizzazione dell'inquinamento provoca conseguenze più gravi nei paesi poveri; assumere comportamenti responsabili, in particolare a difesa dei più deboli e per la sostenibilità del pianeta.



Le FASI sono articolate in **obiettivi**, **attività**, **repertorio ORM** (uno strumento di analisi del processo di insegnamento-apprendimento registrato attraverso l'osservazione di: **O**perazioni-metodologia attivate in aula / **R**aggruppamento alunni / **M**edia-strumenti utilizzati).

87 Si consiglia di approfondire la trilogia che Edgar Morin ha dedicato all'educazione: *Insegnare a vivere* (Cortina 2015), *La testa ben fatta* e *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* (Cortina 2000 e 2001).

PERCORSO		
FASE 0	**OBIETTIVO**: rilevare le conoscenze spontanee degli allievi sul concetto di clima.	
	ATTIVITÀ: si pongono domande stimolo per far emergere i bisogni formativi degli alunni verso cui orientare il percorso di insegnamento-apprendimento. Che cosa ti fa venire in mente la parola "clima"? Che cosa generano le trasformazioni climatiche sull'ambiente? Che cosa generano le trasformazioni climatiche a livello mondiale? Quali conseguenze produce sulla vita degli uomini? Che relazione potrebbe esserci tra cambiamento climatico e spostamento di persone? Chi sono i profughi climatici? Come affrontare la questione dei profughi climatici?	30 min.
	REPERTORIO ORM **O** = Conversazione clinica **R** = Grande gruppo **M** = Circle time	
FASE 1	**OBIETTIVO**: motivare gli allievi alla questione del caos climatico.	
	ATTIVITÀ: analisi del video Clima, allarme Onu: cambio di paradigma per evitare caos. Debriefing. Analisi del video sul discorso all'ONU di Greta Thunberg per il clima. Debriefing.	1 ora
	REPERTORIO ORM **O** = Analisi e commento di filmati. Discussione finalizzata. **R** = Lavoro con gruppo classe. **M** = Internet: Clima, allarme Onu: cambio di paradigma per evitare caos, *https://www.youtube.com/watch?v=rEEqG6STQk8*; Il discorso di Greta Thunberg per il clima @ COP24 di Katowice, Polonia, *https://www.youtube.com/watch?v=oDZWpmYj38U*.	
FASE 2	**OBIETTIVO**: far scoprire che gli effetti più gravi del cambiamento climatico sono subiti dai Paesi più poveri (flussi migratori).	
	ATTIVITÀ: analisi di carte tematiche sugli effetti del caos climatico a livello mondiale. Riflessione su dove si concentrano a livello planetario gli effetti del caos climatico e per quali ragioni. Approfondimento attraverso lettura di testi con metodo Jigsaw. Socializzazione di informazioni. Debriefing.	3 ore
	REPERTORIO ORM **O** = Analisi di mappe tematiche. Discussione argomentata. Lettura di testi. Discussione sistematica. **R** = Lavoro con gruppo classe/lavoro per gruppi. **M** = Mappe e testi sugli effetti del caos climatico: *Gli Stati Generali, Duecento milioni di migranti climatici: non è fantascienza, ma il futuro*, *https://www.glistatigenerali.com/geopolitica_medio-oriente/cronaca-di-una-migrazione-annunciata-cause-cambiamenti-climatici-migranti*; Unimondo, Cambiamento climatico, *https://www.unimondo.org/Guide/Ambiente/Cambiamento-climatico/(desc)/show*.	
FASE 3	**OBIETTIVO**: studiare situazioni di caso e mettere a fuoco i processi attivati dai cambiamenti climatici.	
	ATTIVITÀ: introduzione sulla questione delle aree a forte rischio ambientale. Divisione della classe in quattro gruppi e assegnazione di studio di caso Senegal, Bangladesh, Colombia, Nepal. Dibattito. Elaborazione di un cartellone.	1 ora a scuola + 3 ore a casa
	REPERTORIO ORM **O** = Lezione-lettura orientata con il metodo della classroom. Socializzazione di idee. Discussione finalizzata. Attività di sintesi. **R** = Lavoro con gruppo classe/lavoro per piccoli gruppi/lavoro individuale. **M**= Internet/testi: Dossier di Gubbiotti M., Finelli T., Peruzzi E., Legambiente Onlus, Profughi Ambientali: Cambiamento climatico e migrazioni forzate, *https://www.legambiente.it/sites/default/files/docs/dossierprofughi_ambientali_0.pdf*.	

PERCORSO		
FASE 4	**OBIETTIVO**: analizzare il fenomeno migratorio sotto l'aspetto climatico.	
	ATTIVITÀ: analisi di mappe e documenti sulla questione della migrazione causata dal clima. Socializzazione di idee all'interno del gruppo e relazione alla classe. Discussione. Elaborazione di un saggio sulla questione.	3 ore
	REPERTORIO ORM **O** = Lettura guidata di mappe e testi. Discussione finalizzata. Attività di sintesi. **R** = Lavoro con gruppo classe; lavoro individuale. **M** = Testi/Internet: *https://www.unimondo.org/Guide/Ambiente/Cambiamento-climatico/(desc)/showMigrazioni e cambiamento climatico- Stocchiero-CLIMATE_CHANGE_CESPI-FOCSIV-WWF-2015.pdf*	
FASE 5	**OBIETTIVO**: imparare a decodificare il linguaggio giuridico e a valutare l'adeguatezza delle misure previste per gli ecoprofughi e la loro attuale applicazione.	
	ATTIVITÀ: analisi con il sostegno dell'insegnante di documenti giuridici e di saggi interpretativi con il metodo Jigsaw. Socializzazione di idee all'interno del gruppo e relazione alla classe. Debriefing. Elaborazione di cartellone.	3 ore
	REPERTORIO ORM **O** = Analisi guidata di testi. Dibattito finalizzato. Attività di sintesi. **R** = Lavoro con gruppo classe; lavoro individuale. **M** = Dossier di Gubbiotti M., Finelli T., Peruzzi E., Legambiente Onlus, Profughi Ambientali: Cambiamento climatico e migrazioni forzate, *https://www.legambiente.it/sites/default/files/docs/dossierprofughi_ambientali.pdf*. Melting Pot, Immigrazione, ONU: allarme profughi per guerre e clima, *https://www.meltingpot.org/2008/06/immigrazione-onu-allarme-profughi-per-guerre-e-clima/#.XI0ZPSJKjcs* Vita, Migranti climatici: l'allarme della Banca mondiale *http://www.vita.it/it/article/2018/03/21/migranti-climatici-lallarme-della-banca-mondiale/146313/*	
FASE 6	**OBIETTIVO**: ripercorrere l'itinerario didattico.	
	ATTIVITÀ: metacognizione sul percorso di insegnamento-apprendimento e autovalutazione del proprio incremento cognitivo e affettivo.	1 ora
	REPERTORIO ORM **O** = Meta cognizione/Autovalutazione. **R** = Individuale/grande gruppo. **M** = Itinerario di insegnamento apprendimento.	
FASE 7	**OBIETTIVO**: verificare la competenza acquisita: progettare un intervento a favore dei profughi climatici presenti nel territorio.	
	ATTIVITÀ: progettare una proposta di Service Learning da discutere con gli immigrati ambientali presenti sul territorio.	La tempistica varia a seconda del tipo di Istituto e delle scelte educative effettuate
	REPERTORIO ORM **O** = Progettazione. **R** = Coppie di aiuto/grande gruppo. **M** = Accordi con autorità locali.	

2. IL CURRICOLO DI EDUCAZIONE CIVICA: CITTADINANZA E SOSTENIBILITÀ

di Giovanna Cipollari

FORMAZIONE DOCENTI IL CURRICOLO DI EDUCAZIONE CIVICA: CITTADINANZA E SOSTENIBILITÀ		
Ente promotore	ONG FOCSIV di Roma focsiv@focsiv.it – tel. 06 6877 796/867 *www.focsiv.it*	Responsabile Progetto: FOCSIV
Soggetti in rete	CVM (Comunità Volontari per il Mondo) Porto San Giorgio (FM) cvm@cvm.an.it – tel. 0734 674832 Scuole di primo e secondo grado di Marche, Umbria e Abruzzo.	Responsabile scientifico: CVM
Fonte di finanziamento	Progetto IPA FOCSIV, finanziato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Direzione Generale del Terzo settore e R.S.I., ai sensi dell'Avviso n.1/2018.	
Luogo di realizzazione	Piattaforma Zoom.	
Durata	La formazione è in DAD per un totale di 27 ore (9 incontri di 3 ore) + 6 ore di studio + 4 ore per l'evento finale. A questo pacchetto vanno aggiunte le ore di sperimentazione delle UDA in aula. Nei 4 workshop si realizzano simulazioni di attività in aula (12 ore) .	
Destinatari	Docenti delle scuole di primo e secondo grado.	
Obiettivo generale	Promuovere un senso civico a difesa della dignità umana e della natura per agire responsabilmente a favore del benessere di tutti e dello stesso ecosistema. La finalità educativa è in linea con la legge sull'educazione civica, N. 92 del 20 agosto 2019, con la Costituzione italiana, con le Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari, con le direttive ONU e UNESCO.	
Obiettivi specifici	• Integrare la competenza sociali di educazione civica nel curricolo di Istituto; • progettare percorsi di educazione civica interdisciplinari; • elaborare unità di apprendimento caratterizzate da compiti in situazione di educazione civica, in grado di trasformare la realtà in ottica glocale.	

PERCORSO	ORE
I FASE	
1° incontro – **Presentazione del progetto** Motivazioni finalità curricolo verticale di ed. civica. Relazione tra curricolo di ed. civica e di ed. alla sostenibilità. Percorsi didattici attraverso UDA interdisciplinari. Modalità di progettazione. Modello di documentazione.	3
2° incontro – **Costituzione/i – cittadinanza / *Relazione e Programmazione di UDA*** Che cosa c'è dietro all'aggettivo "civica": concetti e significati. Riflessione sui documenti ministeriali emanati in merito a Cittadinanza e Costituzione. Analisi comparata tra Costituzioni a livello continentale e internazionale.	3
3° incontro – **Democrazia / *Workshop*** Analisi di testi mediali (video, film, documentari) relativi al tema della democrazia e loro possibile impiego in attività d'aula.	3
4° incontro – **Sostenibilità sociale: la differenza / *Relazione*** Le dimensioni della sostenibilità sociali. Bambini al lavoro, bambini-soldato, *child beauty pageants*. Costruzione sociale della differenza. Centralità delle differenze nella società contemporanea. Il rapporto differenze/ disuguaglianze. Negazione della strutturalità delle differenze/disuguaglianze e delle loro conseguenze sociali. ***Programmazione di UDA – UDA su disuguaglianze***.	3
5° incontro – **Migrazione / *Workshop*** Presentazione di UDA sulla migrazione e laboratorio inerente a studi di caso.	3
6° incontro – **Caos climatico / *Relazione*** Rappresentazione dei processi climatici e del loro andamento ciclico nell'asse del tempo. Specificità dell'andamento climatico dalla Rivoluzione industriale ad oggi. La responsabilità antropica e l'effetto serra. Gli effetti dei cambiamenti climatici. Prospettive. ***Programmazione di UDA***	3
7° incontro – **Profughi climatici / *Workshop*** Studi di caso di aree soggette a disastri climatici.	3
8° incontro – **Sostenibilità sociale, economica: diritto al lavoro / *Relazione*** L'essere umano e l'economia. Economia ed etica. Il diritto al lavoro come primo tra i diritti sociali. Diritto al lavoro e cittadinanza. Il lavoro di qualità per una crescita sostenibile. ***Programmazione di UDA – Uda sul lavoro***.	3
9° incontro – **Incontro economia e valori umani / *Workshop*** Analisi di modelli economici alternativi: economia di comunità, economia gandhiana, economia del dono, bioeconomia e decrescita.	3
II FASE	
Evento Finale Da definire in accordo con le scuole – Collegamento tra scuola e territorio per la diffusione dell'educazione civica e dell'educazione alla sostenibilità.	4

VALUTAZIONE DELL'ESPERIENZA

Il corso di formazione permette di attivare l'insegnamento- apprendimento dell'educazione civica in un quadro di riprogettazione dell'offerta formativa di istituto in quanto riconsidera la proposta curricolare in un'ottica di revisione epistemologica dei saperi, superando la frammentarietà attuale delle discipline e attivando legami e interconnessioni volti a favorire l'interdisciplinarietà. Si tratta di avviare una metacognizione sulla finalità educativa in una società complessa, che implica la rimo-

dulazione del canone scolastico in chiave di interdipendenza planetaria. Il corso, infatti, focalizza l'attenzione sul passaggio da una visione etnocentrica a una comunitaria, che implica la necessità di agire per il bene comune in linea con le normative internazionali a cui la legge n. 92 fa riferimento.

PUNTI DI FORZA

Il corso prende avvio dall'elaborazione di un testo di educazione civica titolato *Educazione Civica e Costituzione: Cittadinanza Globale e Sostenibilità*[88] frutto del lavoro condiviso tra enti territoriali in rete. Il documento nasce dall'esperienza di co-progettazione tra Regione Marche, università marchigiane, Università della Pace, rete di scuole marchigiane e CVM, la cui supervisione ha garantito la definizione di contenuti didatticamente adeguati al target. Il volume – pensato prioritariamente per il biennio delle scuole secondarie superiori – risponde a quanto richiesto dall'art. 3 della legge n. 92 del 20 agosto 2019 in un modo quanto meno originale. I capitoli sono stati realizzati in gran parte da docenti universitari, con un duplice obiettivo:

- promuovere competenze di cittadinanza globale, con forme di decentramento del pensiero e capacità critica di "leggere" il mondo nelle sue complesse interrelazioni spaziali, temporali, ma anche con un richiamo all'azione quotidiana che ognuno di noi è chiamato a svolgere per rendere il mondo un posto migliore per tutti;
- mettere al centro gli obiettivi dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile.

CRITICITÀ

Il progetto non copre l'intera proposta culturale del testo per limiti temporali, in quanto la novità della idea richiede tempi estesi per una ricerca- azione sostenuta da attività di supporto, sia durante la sperimentazione sia nei momenti di monitoraggio, valutazione e documentazione. Del resto, lo stesso lockdown a seguito della pandemia Covid-19 ha complicato la formazione, che è avvenuta tramite attività a distanza non adeguata alla circolarità del processo didattico, che esige momenti di verifica immanente per orientare le azioni successive.

ELEMENTI INNOVATIVI

La proposta di un curricolo di educazione civica e/o di cittadinanza mondiale in linea con la legge n.92 , con l'Agenda 2030 e con il documento pedagogico dell'UNESCO, può essere considerato un avvio alla revisione epistemologica delle discipline e delle stesse Indicazioni Nazionali[89], per dare una risposta ai bisogni formativi di una generazione che ormai sperimenta nuove cittadinanze, in primis quella planetaria, generata dalla necessità di affrontare i problemi della società globale in un'ottica inclusiva di

88 Barberis E. (a cura di) (2020), *Educazione Civica e Costituzione: Cittadinanza Globale e Sostenibilità*, edizioni Maggioli, Sant'Arcangelo di Romagna.

89 Nella proposta di curricolo di educazione civica si evidenzia il collegamento delle normative nazionali con documenti internazionali quali la guida UNESCO *Educazione alla cittadinanza globale. Temi e obiettivi di apprendimento* e l'Agenda 2030.

interdipendenza. Le competenze di cittadinanza globale proposte dai documenti internazionali e nazionali richiedono il superamento di ottiche etnocentriche, frammentarie e separatrici, come è stato proposto nel corso di formazione del progetto *Il curricolo di educazione civica: cittadinanza e sostenibilità*.

ELEMENTI DI TRASFERIBILITÀ

Il corso di formazione offre una proposta di un curricolo di educazione civica trasferibile nelle diverse realtà scolastiche, con gli inevitabili aggiustamenti dovuti alle diverse situazioni di caso. Le stesse UDA proposte all'interno del corso possono essere indicative di percorsi da attivare nei diversi ordini e gradi di scuola.

DOCUMENTAZIONE

Durante il corso si è presentato un curricolo di educazione civica che si articola dalla scuola dell'Infanzia fino alla scuola secondaria di II grado. Nella presente documentazione si riporta il curricolo riferito al biennio delle superiori che è supportato dal testo ***Educazione Civica e Costituzione: Cittadinanza Globale e Sostenibilità***.

	TESTI	OBIETTIVI	NUCLEI CONCETTUALI	INDICATORI DI GLOBAL LEARNING	PROPOSTE DI PERCORSI CON UDA
I ANNO	**B1 DOC. UNESCO** Discutere come strutture di governo globale interagiscono con strutture nazionali e locali.	Interiorizzare i principi fondamentali della Costituzione e applicarli alla vita sociale, economica e al rispetto verso la Natura.	Costituzione/i e democrazia	Interdipendenza	Cittadinanza e Costituzioni
			Disuguaglianze globali	Transcalarità	Differenza e disuguaglianze
	B3 DOC. UNESCO Descrivere le disuguaglianze e le dinamiche di potere indagandone i presupposti.		Migranti	Decentramento	Diritto al lavoro
			Welfare state	Cronospazialità	Welfare state
	B8 DOC. UNESCO Studiare le implicazioni per le azioni individuali e collettive.		Multinazionali	Mens Critica	Altra economia
	Agenda 2030 Goals 5-10-11-12-13-14-15		Capitalismo finanziario	Attivismo responsabile	Clima e profughi
	Costituzione Italiana - Articolo 3 Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche di condizioni personali e sociali.		Economie alternative		La città sostenibile
			Sostenibilità del pianeta		

	TESTI	OBIETTIVI	NUCLEI CONCETTUALI	INDICATORI DI GLOBAL LEARNING	PROPOSTE DI PERCORSI CON UDA
II ANNO	**B8 DOC. UNESCO** Analizzare le difficoltà e i dilemmi legati alla giustizia sociale e alla responsabilità etica e studiare le implicazioni per le azioni individuali e collettive.	Acquisire il principio della giustizia, del Bene Comune e della legalità come orientamento etico dei propri comportamenti e come misura di quelli altrui.	Diritto	Interdipendenza	Diritti Umani
			Legalità costituzionale	Transcalarità	Diritti della Terra
	Agenda 2030 - Goal 16 Pace e giustizia.		Giustizia	Decentramento	Legalità
	Costituzione Italiana - Articolo 101 La giustizia è amministrata in nome del popolo.		Pace	Cronospazialità	Questione di genere
			Bene Comune	Mens critica	Patrimonio artistico
	Costituzione Italiana - Articolo 9 La Repubblica […] tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione.		Patrimonio naturale, artistico e culturale	Attivismo responsabile	Fake news
			Cittadinanza digitale		
			Etica digitale		

Cap. 4 La valutazione delle competenze interculturali di insegnanti e alunni

DI RITA BERTOZZI*

Nel contributo introduttivo è stata evidenziata l'importanza di acquisire conoscenze e competenze utili al dialogo interculturale. L'essere competenti interculturalmente non è solo un obiettivo formativo per gli studenti, ma è un elemento importante anche della professionalità docente. La capacità di valutare le proprie competenze interculturali incide infatti sulla qualità del proprio apporto, ma è anche parte di un percorso riflessivo che può trovare nuova linfa nella formazione. In tal senso, inserire nei percorsi formativi o di aggiornamento dei docenti **l'obiettivo di sviluppare consapevolezza e strumenti di valutazione delle competenze interculturali** può essere uno stimolo per riflettere sulle proprie competenze e un'occasione per sperimentare degli strumenti valutativi, anche in un'ottica di autovalutazione e di apprendimento permanente, con ricadute positive anche sugli studenti.

1. COSA SONO LE COMPETENZE INTERCULTURALI E COME SI FORMANO

Le competenze interculturali sono riconosciute a tutti gli effetti come competenze di cittadinanza fondamentali per vivere in società democratiche pluraliste e importanti per formare cittadini interculturalmente responsabili[90].

A livello normativo, due riferimenti importanti sono:

- la Raccomandazione del Consiglio d'Europa del 22 maggio 2018 relativa alle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, che aggiorna quella del 2006;

* Rita Bertozzi: Professore associato in Sociologia dei processi culturali e comunicativi e docente di Sociologia dell'Educazione presso l'Università di Modena e Reggio Emilia. Ha lavorato in molti progetti di ricerca sui percorsi scolastici degli alunni immigrati, sui bisogni educativi delle famiglie immigrate, sulle politiche per i minori stranieri non accompagnati, su giovani cittadinanza e partecipazione. È membra dell'Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'Intercultura del Ministero dell'Istruzione e collabora da diversi anni con la Fondazione ISMU.

90 Guilherme M., Keating C., Hoppe D. (2010), "Intercultural responsibility: Power and ethics in intercultural dialogue and interaction", in Guilherme M., Glaser E. Mendez-Garcia M.C. (Eds.), *The intercultural dynamics of multicultural working*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 77-94).

- le Conclusioni del Consiglio del 22 maggio 2008 sulle *Competenze interculturali*.

Entro il più vasto concetto di competenza[91], la ***competenza interculturale*** **è definita come la capacità di interagire efficacemente e in maniera appropriata in situazioni di pluralismo culturale, sulla base di conoscenze, abilità e attitudini interculturali**.

Si tratta di un "sapere in azione", maturato in diversi ambiti, che viene utilizzato in contesti connotati da differenze culturali.

Non si tratta però solo di una competenza culturale, cioè di una familiarità con i tratti caratteristici di particolari gruppi culturali che ne agevola l'interazione, ma soprattutto della conoscenza del tipo di problemi che si presentano quando soggetti di cultura diversa interagiscono, dell'adozione di atteggiamenti ricettivi e incoraggianti alla relazione e della gestione efficace dell'interazione, quindi di qualsiasi incontro interculturale[92].

Questo mette in gioco non solo l'efficacia e l'appropriatezza personale nelle relazioni interculturali, ma anche la capacità di aumentare progressivamente la comprensione della realtà e, quindi, l'esperienza della differenza, fino a porre in discussione le strutture e matrici coloniali che generano la diversità entro dinamiche di potere gerarchizzate e razzializzate[93].

In tal senso le competenze interculturali hanno una natura dinamica, cioè si presentano con diversi gradi di maturazione nei soggetti, a seconda delle diverse abilità, capacità, attitudini, strategie cognitive e strategie comportamentali.

Questa processualità è ben evidenziata negli studi di Deardorff[94] e di Bennet[95].

Deardorff mostra cosa deve apprendere un individuo per essere interculturalmente competente. Ecco, quindi, l'importanza di alcune **attitudini** (sfera delle emozioni) come il rispetto dell'altro e della diversità, l'apertura verso altre culture, la curiosità, il tollerare l'incertezza. A queste si aggiungono delle **conoscenze** legate alla comprensione delle specificità culturali, delle differenze sociolinguistiche e delle **abilità**, come quella di ascoltare, osservare, gestire i conflitti, creare sinergie. Questo

91 Parlamento Europeo e Consiglio (2008), *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente* (EQF), https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_it.pdf. European Communities (2008), *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*, Brussels, https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet_en.pdf.

92 UNESCO (2013), *Competenze interculturali. Quadro concettuale e operativo*, Paris.

93 Surian A. (2019), *I recenti orientamenti sull'Educazione alla Cittadinanza Globale: riflessioni e spunti per la rilettura dei piani di studio delle istituzioni scolastiche*, in "RicercAzione", 11(1), pp. 117-135.

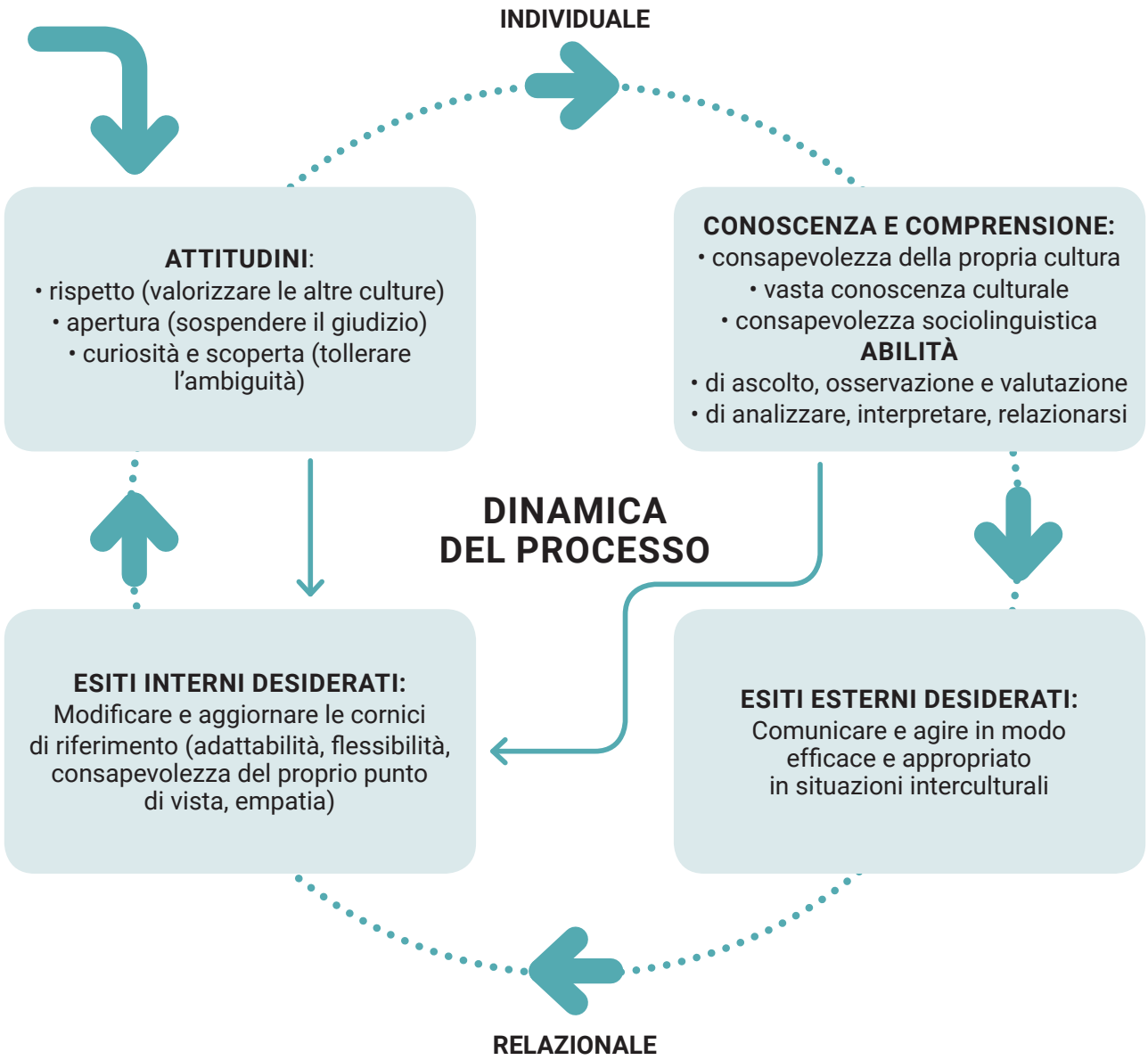
94 Deardorff D.K. (2006), *The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States*, in "Journal of Studies in International Education", 10, pp. 241-266. Deardorff D.K. (2009), "Implementing Intercultural Competence Assessment", in Deardorff D.K. (ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, Sage, Thousand Oaks, pp. 477-491.

95 Bennett, J. M. (1993), "Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity", in Paige R.M. (ed.) (1993), *Education for the Intercultural Experience*, Intercultural Press, Yarmouth, ME, pp. 21-71. Bennett J.M., Bennett M.J. (2004), *Developing Intercultural Sensitivity. In Dan Landis*, Bennett J M., Bennett M.J. (Eds) (2004), *Handbook of Intercultural Training*, 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

insieme di conoscenze, abilità e attitudini produce esiti interni nella persona (quali la flessibilità, la capacità di adattamento, l'empatia) ed esterni (come la capacità di comportarsi costruttivamente nelle interazioni interculturali).

In questo processo può esservi un miglioramento graduale della competenza interculturale ma anche la non completa padronanza di tutti gli elementi che la compongono.

Fig.1 – Modello processuale della competenza interculturale di Deardorff[96]



Note:
- iniziare con le abilità; spostarsi dal livello individuale (attitudini) al livello relazionale (esiti)
- il grado di competenza interculturale dipende dagli atteggiamenti, conoscenze e abilità acquisite.

96 Nostra traduzione, in Deardorff D.K. (2006), cit.

Bennet con il modello *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (Modello di sviluppo della sensibilità interculturale) evidenzia come cambino gli atteggiamenti in seguito a un processo di accumulo delle esperienze e come la comunicazione interculturale si sviluppi attraverso diverse fasi, che vanno da stadi etnocentrici (negazione, difesa, minimizzazione) a stadi etnorelativi (accettazione, adattamento, integrazione).

In questo modello, la **sensibilità interculturale** è frutto di un **processo** che permette di diventare consapevoli delle influenze culturali, degli stereotipi, degli shock culturali, di riflettere sul proprio background culturale e sulla varietà delle possibili origini, di gestire i conflitti in contesti interculturali e di sviluppare sinergie.

Fig. 2 – Adattamento del Modello di sviluppo della sensibilità interculturale di Bennet[97]

ESPERIENZA DELLA DIFFERENZA		
ETNOCENTRISMO	**RELATIVISMO CULTURALE**	**INTERCULTURA**
Negazione	Accettazione	Dialogo e arricchimento reciproco
Difesa	Adattamento	Ascolto/Osservazione
Minimizzazione	Tolleranza	Integrazione e valorizzazione

Fonte: Colussi E., Cuciniello A. (a cura di) (2018), *Guida all'educazione economico-finanziaria in chiave interculturale per docenti della scuola primaria*, Fondazione ISMU, Fondazione Amiotti, p. 18.

Ai diversi stadi corrispondono compiti di sviluppo diversi: situazioni etnocentriche di negazione delle differenze, di difesa o minimizzazione richiedono un lavoro di riconoscimento della legittimità di tutte le culture e di autoconsapevolezza rispetto alla propria cultura; situazioni di accettazione e adattamento permettono agli individui di apprezzare le diversità e di cambiare punto di vista, adeguando il proprio stile comportamentale e comunicativo ai diversi contesti culturali; situazioni di integrazione permettono di interiorizzare le diverse prospettive e di percepire l'arricchimento reciproco che può derivare dall'ascolto e dal dialogo.

Essendo di **natura dinamica** però, la competenza interculturale può non solo aumentare, ma anche essere soggetta a contrazione e obsolescenza, ad esempio quando a momenti di entusiasmo ottimistico si alternano momenti di frustrazione, stress e delusione: questo mostra **come variano**

97 *https://www.ismu.org/guida-alleducazione-economico-finanziaria-in-chiave-interculturale-per-docenti-della-scuola-primaria/*.

le condizioni emotive, cognitive e i comportamenti delle persone esposte a stimoli multiculturali intensi[98]. Per questo, anche nei programmi di formazione delle competenze interculturali, è importante valutare il livello di competenze che i singoli possiedono, affinché ne abbiano consapevolezza e possano intenzionalmente perseguirle.

La competenza interculturale poi può variare a seconda del contesto di riferimento, del tipo di risorse esterne a cui può attingere il soggetto e a seconda che tale competenza sia riconosciuta socialmente importante o meno. Infatti, la buona riuscita di uno scambio comunicativo dipende tanto da chi si trova in un contesto culturalmente diverso dal proprio, quanto dalle persone appartenenti a quel contesto che entrano in relazione con lui[99]; così come quanto più la società è coesa, le relazioni interpersonali positive e il tempo dedicato alla loro costruzione ampio, tanto più saranno probabili lo sviluppo e la manifestazione della competenza interculturale.

Le competenze interculturali possono essere maturate in **contesti formali, non formali e informali**. L'esperienza personale a vari livelli diviene perciò fonte di acquisizione di tali competenze, sia per i giovani che per gli adulti. Non si tratta quindi di competenze naturalmente possedute, ma acquisite grazie all'esperienza personale in vari ambiti e che soprattutto devono essere perseguite **intenzionalmente**, grazie a un **processo riflessivo** che dura tutta la vita.

Infine, la competenza interculturale è di **natura partecipativa**, poiché richiede agli individui di costruire progetti condivisi e un terreno comune per la convivenza, in situazioni di confronto con persone che hanno lingue, culture o opinioni diverse. Deriva dunque da ciò che gli individui 'fanno' insieme, dalle pratiche di cittadinanza attivate a livello di singole scuole e nella società e da ciò che gli individui apprendono da percorsi che incoraggino l'imparare a vivere insieme, sviluppando comprensione nei confronti degli altri, riconoscimento dell'interdipendenza, della collaborazione nel gestire i conflitti, dei possibili progetti comuni, in uno spirito di rispetto per i valori del pluralismo e della pace[100].

Non è sufficiente quindi concentrarsi sull'individuo e su come può sviluppare tali competenze, ma è evidente come sia significativo anche l'ambiente circostante e l'esistenza di istituzioni educative che stimolino e riconoscano l'importanza di tali abilità.

In questa direzione va il recente ***LifeComp2020*** *(The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence)* nell'individuare le **competenze per la vita che devono ispirare il curricolo**. Nel quadro concettuale delle tre competenze a) "Personali" (P), b) "Sociali" (S)

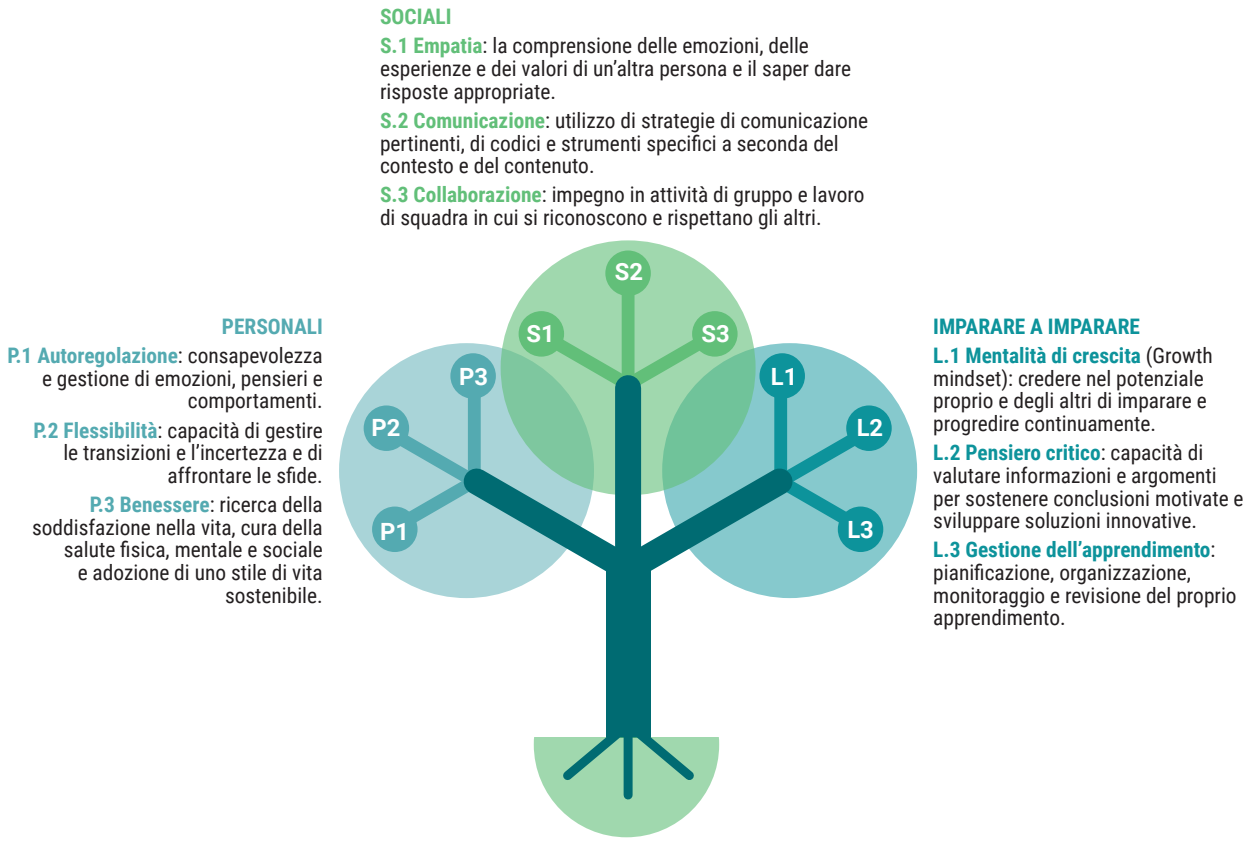
98 Reggio P., Dodi E. (2017), *Le competenze interculturali di insegnanti ed educatori*, in OPP*Informazioni*, 123, 17-28.

99 Sarli A. (2017), *Le competenze interculturali delle persone con background migratorio: una risorsa da comprendere e valorizzare*, Fondazione ISMU, Milano; Surian A. (2008), "Verso una mappa delle competenze interculturali", in Mantovani G. (a cura di), *Intercultura e mediazione. Teorie ed esperienze*, Carrocci, Roma.

100 Surian A. (2019), cit.

e c) "Imparare ad imparare" (L), si inscrivono le nove competenze individuate: a) autoregolazione, flessibilità, benessere; b) empatia, collaborazione, comunicazione; c) mentalità in crescita, pensiero critico, gestione dell'apprendimento[101].

Fig.3 - LifeComp[102]



Tra le **competenze sociali** ritroviamo la natura delle competenze interculturali, poiché vi è il riferimento alla capacità di adattare lo stile comunicativo ai diversi contesti socioculturali, con un atteggiamento di apertura e rispetto per l'alterità culturale, di collaborazione e di superamento dei pregiudizi.

In questa cornice, viene richiamato l'obiettivo di acquisire autoconsapevolezza della propria eredità culturale e della sua influenza sul modo in cui si percepisce il mondo, compresa la tendenza a interpretarlo da un punto di vista etnocentrico (cioè la convinzione che la propria cultura sia migliore delle altre), così come di rafforzare l'empatia e la capacità di spostarsi temporaneamente in un'altra prospettiva e di ascoltare gli altri in modo autentico.

101 Sala, A., Punie, Y., Garkov V., Cabrera Giraldez M. (2020) *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, EUR 30246 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, ISBN 978-92-76-19418-7 (online), doi: 10.2760/922681, JRC120911.

102 Nostra traduzione.

Queste dimensioni relative al riconoscimento di punti di vista, di emozioni ed esperienze altrui, di sensibilità e comunicazione interculturale sono tra le competenze sociali del *LifeComp2020* che devono indurre gli alunni, ma anche gli insegnanti, non solo ad affrontare la diversità ma anche a trarne vantaggio.

2. LE COMPETENZE INTERCULTURALI DI INSEGNANTI E ALUNNI

Varie ricerche e progetti hanno cercato di declinare i modelli teorici appena descritti per individuare le azioni che è utile sviluppare per incrementare le competenze interculturali degli insegnanti e degli alunni, sia sul piano cognitivo che su quello affettivo-relazionale.

Per quanto riguarda gli **insegnanti**, le abilità e attitudini richieste spesso afferiscono a risorse di base della professionalità, come ad esempio la capacità di ascoltare in modo attivo, di porsi domande su quanto accade, di non accontentarsi della prima intuizione, di osservare e comprendere i diversi elementi presenti nel contesto, di creare un clima emotivo favorevole curando gli sguardi, la postura e controllando le proprie emozioni[103].

Agire queste competenze costituisce un esercizio concreto di competenza interculturale. Similmente Favaro richiama la capacità di problematizzare e non semplificare, di decentramento, di cogliere i punti di vista diversi, di procedere per multi-interpretazioni dei dati o eventi e di riconoscere analogie o differenze[104]. A questo aggiunge la capacità di empatia, di sospensione del giudizio, di tollerare l'incertezza, di ascolto attivo e di immedesimazione o rispecchiamento.

Oltre a queste, vengono individuate competenze specifiche su cui lavorare, come ad esempio: a) **interpretare le culture**, attraverso la centralità della narrazione che legittima diversi vissuti e punti di vista, oltre che una contestualizzazione; b) **ridurre i pregiudizi**, riconoscendoli e riportandoli alla loro dimensione soggettiva e situata e favorendo il decentramento cognitivo, emotivo e relazionale; c) **trovare orizzonti condivisi**, che implica l'accettazione del conflitto o di posizioni e comportamenti differenti e la loro rielaborazione in vista di una comprensione reciproca[105].

103 Reggio P., Dodi E. (2017), cit.

104 Cit. in Zadra F. (2014), *Convivere nella diversità. Competenze interculturali. Strumenti didattici per una scuola inclusiva. Diversity4Kids*. disponibile online in *http://www.eurac.edu/en/research/autonomies/minrig/Documents/Diversity4Kids/Convivere%20nella%20diversit%C3%A0-Franca%20Zadra.pdf*.

105 Si veda la ricerca presentata in Reggio P. e Santerini M. (2013)) (a cura di), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Carocci, Roma.

Vari progetti propongono le dimensioni da promuovere per aumentare le competenze interculturali degli insegnanti. Di particolare interesse sono il progetto *I have rights*[106] e il contributo di Zadra[107], dai quali richiamiamo tre diversi livelli di competenze.

LIVELLO COGNITIVO

- Sviluppo di una visione dinamica delle culture che si evolvono, si contaminano a vicenda e si intrecciano.
- Capacità di decentramento e di passare da una prospettiva etnocentrica a una visione etnorelativa.
- Capacità di decostruire i propri pregiudizi e le proprie "specificità culturali".
- Capacità di rilevare i dettagli apparentemente irrilevanti e di riconoscere somiglianze e differenze nelle situazioni.
- Capacità di offrire molteplici interpretazioni e significati per gli stessi dati o fatti.

LIVELLO AFFETTIVO

- Capacità di essere autoriflessivi e capacità di coinvolgimento e distacco.
- Conoscenza e accettazione di sé e degli altri.
- Capacità di ricordare la propria storia.
- Apertura e disponibilità a nuove esperienze.
- Comprensione della diversità in noi stessi e rispetto agli altri.
- Capacità di non prendersi troppo sul serio.

LIVELLO RELAZIONALE

- Capacità di rispettare e di essere aperti verso gli altri e i loro diritti.
- Empatia.
- Capacità di ascolto attivo.
- Abilità di sospendere i giudizi e di aver fiducia negli altri.
- Abilità dialogiche.
- Capacità di risolvere creativamente i conflitti.

Le ricerche sulle competenze interculturali degli **alunni** si sono concentrate primariamente sulle scuole superiori e sugli studenti universitari, con un'attenzione soprattutto all'impatto dei periodi di studio all'estero. Più limitati sono invece gli studi sull'efficacia degli strumenti didattici per la promozione di competenze interculturali negli alunni delle scuole primarie e secondarie inferiori, nonostante sia di fondamentale importanza il lavoro svolto in questi ordini di scuola anche dal punto di vista dello sviluppo di tali competenze .

In generale, gli elementi caratterizzanti le competenze interculturali degli alunni richiamano gli ambiti già visti per gli insegnanti.

106 Il progetto *I have rights. Towards the Recognition of Non-Discrimination Principles at School* è un progetto finanziato dalla Commissione Europea e dall'Agenzia nazionale francese per il programma Erasmus+, con lo scopo di fornire agli insegnanti di scuola secondaria le capacità di gestire le classi multiculturali attraverso l'acquisizione di competenze interculturali basate sui diritti umani e sulla non-discriminazione. I materiali sono disponibili online in *https://ihaverights.pixel-online.org/index.php* e *https://ihaverights.pixel-online.org/GL_Teachers_school.php*.

107 Zadra F. (2014), *Convivere nella diversità. Competenze interculturali. Strumenti didattici per una scuola inclusiva. Diversity4Kids*, *http://www.eurac.edu/en/research/autonomies/minrig/Documents/Diversity4Kids/Convivere%20nella%20diversit%C3%A0-Franca%20Zadra.pdf*.

Anche agli alunni **si richiede di**: **riconoscere l'esistenza di una pluralità culturale**, con elementi specifici e comuni; **rafforzare l'abilità di gestire i conflitti** (che includono la capacità di affrontare semplici situazioni di conflitto con i compagni, di negoziare la risoluzione dei conflitti nel gruppo, di aprirsi al confronto di opinioni); **sviluppare la capacità di relativizzare le proprie posizioni**, considerare i punti di vista altrui, decostruire stereotipi e pregiudizi, mettersi in discussione; **riconoscere e valorizzare l'apporto degli altr**i, apprezzare le differenze, accettare il dubbio, l'incertezza e l'errore come fonte di apprendimento; **mostrare curiosità verso l'altro** e disponibilità all'incontro, al confronto, con empatia e fiducia.

Per gli alunni si aggiunge anche un'enfasi su: le capacità comunicative, come padronanza di lingue straniere, capacità argomentativa, capacità di dialogo e di ascolto interessato con gli altri; la capacità di lavorare in gruppo e contribuire alla soluzione di problemi condivisi, considerando gli interessi collettivi primariamente rispetto a quelli individuali; la capacità di interazione costruttiva, quindi di assumere impegni e riconoscersi in progetti comuni, di relazionarsi in modo adeguato allo scopo, di rispettare la diversità culturale nell'interazione con i compagni[108].

In realtà, anche per gli insegnanti le conoscenze e abilità linguistiche e sociolinguistiche, nonché le competenze metodologiche e didattiche per l'insegnamento dell'italiano L2, sono considerate come importanti competenze di secondo livello che aiutano a qualificare in senso interculturale l'azione dei docenti[109].

Le metodologie e i materiali utili per promuovere queste competenze negli studenti sono ormai numerosi. Particolare importanza è assunta da attività che permettono di analizzare punti di vista diversi o di assumere prospettive altrui (role playing, simulazioni), da attività creative (teatro, poesia, scrittura creativa), da esplorazioni etnografiche in contesti differenti e con interlocutori vari, da film e attività con supporti digitali[110].

Un esempio di tali strumenti si ha nel progetto *Diversity4Kids*[111], che rende disponibili varie attività e materiali sperimentati per promuovere le competenze interculturali con metodi diversi:

- **metodi decostruttivi**, che mirano a far scoprire punti di vista alternativi. Si basano sul decentramento, offrono occasioni per mettersi nei panni dell'altro, invitano a pensare al proprio modo di fare/stare a scuola non come l'unico possibile. In questo filone, rientra la rilettura interculturale dei contenuti curricolari;

108 Castoldi M. (2015), *Promuovere la competenza interculturale nella scuola di base*, n.5, SD.

109 Dusi P. (2017), *Competenze interculturali per insegnare nella scuola primaria*, http://www.giuntiscuola.it/sesamo/cultura-e-societa/punti-di-vista/competenze-interculturali-per-insegnare-nella-scuola-primaria.

110 Huber J., Reynolds C. (2014), *Developing intercultural competence through education*, *Pestalozzi Series n.3*, *Council of Europe Publishing*.

111 Il progetto *Diversity4Kids: Imparare a scuola il dialogo interculturale e la diversità attraverso metodi ludici*, interattivi e narrativi è stato realizzato dall'Istituto sui diritti delle minoranze dell'EURAC (Accademia Europea di Bolzano/Bozen) e ZeMiT (Zentrum für Migrantinnen in Tirol) nel contesto del progetto InterregIVItalia-Austria (Zadra, 2014).

- **metodi ludico-esperienziali**, che permettono di mettersi in gioco, sperimentarsi all'interno di dinamiche di gruppo e di risolvere problemi e conflitti, specie con approcci cooperativi e di gioco;
- **metodi narrativi**, che incentivano la narrazione di sé e l'ascolto dell'altro, attraverso lo storytelling, racconti autobiografici, riscrittura di favole, produzioni audiovisive e l'utilizzo di letteratura migrante;
- **metodi espressivi**, che coinvolgono la corporeità, le emozioni, la capacità creativa attraverso teatro, musica, danza, con creazioni individuali e di gruppo, che sostengono il pensiero in movimento e la riflessione su di sé e sugli altri.

Nel progetto sono state sviluppate una serie di risorse didattiche, contenuti e metodi per condurre laboratori sulla diversità per alunni delle scuole elementari e medie, disponibili online in *https://www.diversity4kids.eu/it/*.

3. STRUMENTI DI AUTOVALUTAZIONE DELLE COMPETENZE INTERCULTURALI NEI CORSI DI FORMAZIONE PER INSEGNANTI

Valutare la competenza interculturale non è certamente una questione semplice, come dimostra sia il dibattito sugli elementi che la compongono, sia la quantità di strumenti di valutazione esistenti, nonché la presenza di componenti non sempre facili da valutare, come ad esempio la dimensione emotiva e affettiva.

D'altra parte, il tema della valutazione in generale è un nodo critico da sempre, almeno nel contesto italiano, specialmente se intesa come valutazione formativa.

Nonostante questo, poter valutare le competenze interculturali è importante perché permette agli insegnanti di capire la valenza delle proprie strategie didattico-educative e di orientare l'azione educativa. La valutazione può avere anche un valore politico, perché permette di cogliere se i valori fondamentali del modello interculturale sono stati o meno acquisiti e perseguiti. La valutazione è comunque un momento imprescindibile e quella degli alunni è in stretta connessione con l'autovalutazione degli insegnanti, come pratica riflessiva che permette di cogliere, nella quotidianità, la dinamicità e il costruirsi processuale delle competenze stesse.

A livello internazionale e nazionale esistono numerosi strumenti di valutazione delle competenze interculturali, sia quantitativi che qualitativi. Di seguito ne proporremo alcuni che possono essere utilizzati all'interno di percorsi formativi per docenti, come spunti di riflessione o per attivare percorsi di formazione/ricerca, adattandoli in base alle proprie esigenze/esperienze.

Gli **strumenti quantitativi** più diffusi sono principalmente test psicometrici e scale di valutazione, come ad esempio l'*Intercultural Development Inventory - IDI*[112] e l'*Intercultural Sensitivity Scale - ISS*[113].

Si tratta di scale di autovalutazione articolate in items per i quali i soggetti devono rispondere posizionandosi all'interno di un intervallo definito.

Ad esempio, la *Scala di Sensibilità Interculturale* (ISS) consiste in 24 items suddivisi in 5 fattori: 1. Coinvolgimento nella comunicazione interculturale; 2. Rispetto delle differenze culturali; 3. Sicurezza e fiducia nell'interazione; 4. Piacere di interagire; 5. Attenzione nell'interazione. Questo strumento è stato spesso usato per valutare i risultati di programmi di studio internazionali, scuole multiculturali e la sensibilità interculturale dei docenti, anche se è importante aver consapevolezza dei possibili limiti culturali di tali scale (ad esempio non in tutte le culture certi comportamenti sono desiderabili o assumono lo stesso significato).

Altri **esempi** di strumenti di valutazione quantitativi per la formazione dei docenti o per l'autoapprendimento si possono scaricare dal **Progetto TILL (Teachers Inspiring Lifelong Learning)**, *A European Qualification of Teacher Competences for Lifelong Learning*, disponibile online in *http://www.till.org.uk*.

Si tratta di un progetto *Erasmus+* (2017-2020) che ha sviluppato un sistema di accreditamento basato sull'autovalutazione, sulla valutazione tra pari e, in ultima analisi, su quella sistemica per consentire agli insegnanti di stimare le loro competenze e identificare percorsi di *Lifelong Learning* per affrontare le aree in cui sono più carenti.

Il progetto mette a disposizione un ricco materiale di approfondimento e numerosi strumenti in inglese, principalmente scale di autovalutazione su cinque competenze. Tra queste le competenze di generare un ambiente di apprendimento creativo, di saper valorizzare le differenze individuali e di gestire le proprie emozioni possono dare indicazioni utili per le competenze interculturali.

Gli **strumenti qualitativi** includono osservazioni, autobiografie, portfolio, diari.

In questi casi è consigliata una prospettiva trifocale di valutazione che, richiamando Castoldi, permette di osservare sia la dimensione soggettiva (autovalutazione), sia quella oggettiva (analisi delle prestazioni), sia quella intersoggettiva (eterovalutazione).

Ad esempio, per l'autovalutazione si possono utilizzare autobiografie, diari di bordo; per l'analisi delle prestazioni vi può essere l'assegnazione di compiti autentici, la documentazione dei pro-

112 Hammer M. R., Bennett M.J., Wiserman R. (2003), *Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory*, in "International Journal of Intercultural Relations", 27(4), pp.421-443.

113 Chen G. M., Starosta W. J. (2000), *The development and validation of the intercultural sensitivity scale*, Human Communication 3: 1-15. Nel modello di Chen e Starosta la sensibilità interculturale è individuata come prerequisito fondamentale per raggiungere una competenza interculturale.

cessi, le prove di verifica; per l'eterovalutazione si possono usare dei protocolli di osservazione, l'indagine diretta di interazioni e comportamenti.

Molto diffuso è l'utilizzo di rubriche di valutazione che definiscono le dimensioni e gli indicatori da osservare, con i diversi livelli raggiunti.

Un esempio interessante degli strumenti disponibili è il **Protocollo di valutazione *Intercultura***[114].

Si fonda sul modello della competenza interculturale elaborato da Deardorff, sugli indicatori connessi alla mobilità studentesca di Baiutti e sul modello di valutazione di competenza elaborato da Castoldi[115].

Il Protocollo, elaborato e sperimentato insieme a docenti di scuole secondarie di secondo grado che avevano almeno uno studente all'estero con il programma *Intercultura*, offre agli insegnanti uno strumento per valutare la competenza interculturale degli alunni rientrati dall'estero. Si compone di materiali per l'alunno (traccia del diario di bordo per raccogliere e riflettere sull'esperienza vissuta, linee guida per la presentazione dell'esperienza), per gli insegnanti (griglia osservativa della presentazione, rubrica valutativa della competenza interculturale), per altri soggetti che possono partecipare al processo valutativo (scheda di osservazione che ad esempio può essere compilata da genitori, collaboratori, compagni). Nel 2019 la Fondazione Intercultura ha promosso numerosi corsi regionali per dirigenti scolastici e docenti su questo Protocollo, per rafforzare la capacità dei Consigli di classe di valutare una competenza trasversale come quella interculturale.

Materiali e informazioni sono disponibili online in *http://www.fondazioneintercultura.org/it/Studi-e-ricerche/Protocollo-di-Valutazione-Intercultura/*.

Un'altra fonte da cui attingere attività per promuovere le competenze interculturali degli studenti è il *Development of Intercultural Competence: Handbook for Teachers and Trainers*, dove si possono trovare molti esempi di attività e strumenti (in lingua inglese). Rappresenta una guida per rilevare i bisogni degli studenti e progettare delle unità didattiche, creare il clima di gruppo, accompagnare e valutare gli apprendimenti interculturali. Nella seconda parte sono raccolti esempi di esercizi, role playing, problem solving, attività da realizzare in aula ma anche online e con materiali multimediali, test per l'autovalutazione; disponibile online in *http://farintercultura.ch/wp-content/uploads/2016/07/3_DEVELOPMENT-OF-INTERCULTURAL-COMPETENCE.-HANDBOOK-FOR-TEACHERS-AND-TRAINERS.pdf*.

114 Baiutti M. (2019), *Protocollo di valutazione Intercultura. Comprendere, problematizzare e valutare la mobilità studentesca internazionale*, ETS, Pisa.

115 Baiutti M. (2017), *Competenza interculturale e mobilità studentesca. Riflessioni pedagogiche per la valutazione*, ETS, Pisa; Castoldi M. (2009), *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma.

Ovviamente, ogni strumento aiuta a mettere a fuoco una parte del problema, anche se in modo parziale. Secondo Deardorff, molti strumenti sono autovalutazioni che permettono di cogliere solo "un lato della medaglia": ciò che manca spesso è la valutazione dell'appropriatezza della comunicazione o del proprio comportamento, che può essere misurata solo attraverso la prospettiva dell'altro. Oppure vi sono strumenti di valutazione centrati sui risultati invece che sul processo di acquisizione delle competenze: l'attenzione alla dinamica processuale richiede di non limitarsi a dati indiretti (raccolti ad esempio attraverso questionari), ma di utilizzare anche degli strumenti (es. rubriche) allineati a specifici obiettivi di apprendimento per monitorarne lo sviluppo: in questo senso, risulta opportuno utilizzare **approcci multimetodo**, che uniscano strumenti di natura sia quantitativa sia qualitativa.

È importante anche avere un piano di valutazione delle competenze interculturali, grazie al quale comprendere bene il motivo per cui si valuta, in modo da allineare gli obiettivi di apprendimento con gli strumenti e i metodi di valutazione. Tale organizzazione permette di avere la possibilità di rivedere regolarmente il processo di valutazione stesso e di supportarlo con attività di acquisizione e di rafforzamento delle competenze.

Per scendere ancora più nel concreto, nelle schede seguenti si riportano integralmente alcuni strumenti di valutazione che possono essere usati nell'ambito di percorsi formativi o a scuola per l'autovalutazione delle competenze interculturali dei docenti e degli alunni. Senza pretesa di esaustività né di individuare dei modelli, l'intento è quello di fornire degli esempi dai quali ogni docente o formatore può trarre spunti a seconda delle finalità e tipo di attività da realizzare.

1. STRUMENTO DI AUTOVALUTAZIONE DELLA SENSIBILITÀ CULTURALE

Barberis e Boccagni nel testo *Il lavoro sociale con le persone immigrate* del 2017 (p.35-36) presentano esempi di domande da porsi per valutare la propria sensibilità culturale, tratte da quelle elaborate dal Central Vancouver Island Multicultural Society e da Mason (2015). Sono domande che guidano l'**analisi autoriflessiva degli operatori sociali**, che possono offrire spunti anche per gli insegnanti. Di seguito si riportano tre aree di riflessione.

Consapevolezza

- *Ho una chiara percezione della mia identità etno-culturale?*
- *Sono consapevole di quali differenze etniche, religiose, linguistiche, di orientamento sessuale ecc. mi mettono a disagio e rischiano di incidere sul mio lavoro?*
- *Sono consapevole degli stereotipi che adotto? Ho sviluppato strategie personali per ridurre gli effetti negativi che essi possono avere?*
- *So riconoscere e gestire l'ansia che deriva dall'incertezza tipica delle relazioni interculturali?*
- *Sono consapevole che le differenze culturali sono parte dell'identità delle persone? Sono consapevole che le culture cambiano nello spazio e nel tempo, così come l'adesione a esse da parte dei singoli individui?*
- *Sono consapevole che con il mio ruolo sono percepito come una persona in posizione di potere e che il mio ruolo non è neutro?*

Conoscenze

- *Quanto dettagliatamente sono in grado di descrivere i gruppi di immigrati e minoranze nel mio territorio di competenza?*
- *Quanto conosco le caratteristiche sociodemografiche dei gruppi di immigrati e minoranze nel mio territorio di competenza?*
- *Conosco le differenze interne ai diversi gruppi di immigrati e minoranze nel mio territorio di competenza?*
- *Conosco i bisogni sociali dei gruppi di immigrati e minoranze nel mio territorio di competenza?*
- *Conosco la storia dei Paesi di origine dei gruppi di immigrati e minoranze nel mio territorio di competenza?*
- *Conosco la storia migratoria dei gruppi di immigrati e minoranze nel mio territorio di competenza?*

Competenze

- *Sto sviluppando dei modi di interagire in modo rispettoso ed efficace con individui e gruppi diversi?*
- *Sono capace di intervenire efficacemente quando osservo comportamenti razzisti o discriminatori attuati da altre persone?*
- *Sono capace di comunicare efficacemente con persone con competenze linguistiche e stili di comunicazione diversi dal mio?*
- *Sono capace di capire diverse prospettive e consultarmi con persone con competenze diverse per attuare interventi culturalmente rispettosi e appropriati?*

2. INTERCULTURAL UNDERSTANDING, QUESTIONARIO DI DENSON ET AL.

Nella guida a cura di Colussi e Cuciniello del 2018[116] si trova la traduzione di un questionario tratto da un lavoro di Nida Denson e colleghi del 2017[117], volto a **misurare l'atteggiamento e la propensione verso l'intercultura di insegnanti e alunni.**

Il questionario può essere utilizzato dagli insegnanti prima e al termine del percorso didattico in classe, per "monitorare" le competenze interculturali.

Questionario insegnanti

N.	INDICA QUANTO SEI D'ACCORDO CON LE SEGUENTI AFFERMAZIONI	PER NULLA D'ACCORDO	POCO D'ACCORDO	ABBASTANZA D'ACCORDO	COMP. D'ACCORDO	NON SO
		a)	b)	c)	d)	e)
1	Conosco le strategie e le risorse didattiche utili a promuovere la comprensione interculturale tra gli studenti.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Utilizzo regolarmente nelle mie classi strategie didattiche finalizzate a promuovere l'inclusione degli alunni stranieri.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Mi consulto regolarmente con gli altri docenti sulle migliori strategie didattiche da adottarsi per promuovere l'intercultura.	☐	☐	☐	☐	☐
4	Nel mio insegnamento cerco di integrare le esperienze, i valori e le prospettive delle diverse culture.	☐	☐	☐	☐	☐
5	Sono in grado di identificare comportamenti e attitudini tipici della mia cultura.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Sono in grado di confrontare la mia prospettiva culturale con un'altra prospettiva culturale.	☐	☐	☐	☐	☐
7	Il mio background culturale influenza il modo in cui parlo e mi comporto quando sono con altre persone.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Sono a mio agio con il cambiamento.	☐	☐	☐	☐	☐
9	Mi piace mettermi alla prova per provare nuove cose.	☐	☐	☐	☐	☐
10	Sono in grado di affrontare bene lo stress di adattarmi ad una cultura nuova per me.	☐	☐	☐	☐	☐
11	Me la cavo bene in situazioni nuove.	☐	☐	☐	☐	☐

116 Colussi E., Cuciniello A. (a cura di) (2018), cit., pp. 66-67.

117 Denson N., Ovenden G., Wright L., Paradies Y., Priest N., (2017), *The development and validation of intercultural understanding (ICU) instruments for teachers and students in primary and secondary schools*, in "Intercultural Education".

12	Mi sento a mio agio con persone di culture diverse.	☐	☐	☐	☐	☐
13	Sono in grado di adattare il mio comportamento in modo da relazionarmi in modo positivo con persone di culture diverse.	☐	☐	☐	☐	☐
14	Imparo dagli errori che faccio quando interagisco con persone di culture diverse.	☐	☐	☐	☐	☐
15	Mi piace incontrare e parlare con persone di culture diverse.	☐	☐	☐	☐	☐
16	Mi piace approfondire la conoscenza di culture diverse dalla mia.	☐	☐	☐	☐	☐

Questionario studenti[118]

N.	**INDICA QUANTO SEI D'ACCORDO CON LE SEGUENTI AFFERMAZIONI**	**PER NULLA D'ACCORDO**	**POCO D'ACCORDO**	**ABBASTANZA D'ACCORDO**	**COMP. D'ACCORDO**	**NON SO**
		a)	**b)**	**c)**	**d)**	**e)**
1	Cerco di fare amicizia con bambini e persone di altri Paesi o Nazioni.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Mi sento rilassato con persone di altri Paesi o Nazioni.	☐	☐	☐	☐	☐
3	A volte ho paura quando incontro persone di Paesi diversi.	☐	☐	☐	☐	☐
4	Quando non sono d'accordo con qualcuno di un altro Paese cerco di capire il suo punto di vista.	☐	☐	☐	☐	☐
5	È positivo che persone di Paesi diversi vivano in Italia.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Vorrei che nella mia classe ci fossero solo compagni italiani.	☐	☐	☐	☐	☐
7	Quando incontro nuove persone provenienti da altre nazioni, penso che siamo tutti uguali.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Vorrei che nella mia classe ci fossero compagni di tante nazioni diverse.	☐	☐	☐	☐	☐
9	Cerco di imparare da persone (insegnanti, alunni) che vengono da altre nazioni.	☐	☐	☐	☐	☐
10	Mi piace parlare con persone provenienti da altre nazioni.	☐	☐	☐	☐	☐
11	Quando incontro persone di altre nazioni evito di giudicarle e cerco prima di capire il loro punto di vista.	☐	☐	☐	☐	☐
12	Mi piace imparare delle nuove lingue.	☐	☐	☐	☐	☐
13	Non mi piace imparare la storia e la geografia di altre nazioni.	☐	☐	☐	☐	☐

118 Rielaborazione di Fondazione ISMU sul questionario di Denson et al. (2017).

3. "CITTADINARE, LA COMPLESSA ARTE DELLA CONVIVENZA" E "STRATEGIE PER MIGLIORARE: GIOVANI STUDENTI CITTADINI"

Un altro esempio di strumento che riportiamo è quello prodotto da un progetto biennale condotto a Reggio Emilia dagli Istituti secondari di secondo grado[119] volto a valutare le competenze di cittadinanza trasversali, in particolare sociali e civiche (tra cui rientrano appunto le competenze interculturali). Il progetto è partito con un percorso formativo per gli insegnanti centrato sui temi della comunicazione, del conflitto e dei pregiudizi e sono state progettate azioni mirate per **osservare/stimolare le competenze di cittadinanza degli studenti**. Sono stati poi costruiti due strumenti di osservazione e valutazione di tali competenze (le rubriche), tenendo conto delle aree definite dal D.M. 139 del 22/08/2007 ma declinandole insieme ai docenti, in base alle competenze da valutare.

Attraverso un lavoro di gruppo con una decina di docenti di diverse scuole secondarie di secondo grado, sono state dunque prodotte due rubriche, una ad uso insegnati e una ad uso studenti. La prima è stata costruita partendo dalle competenze di cittadinanza definite dal Ministero, così da poter essere applicata per l'osservazione/valutazione di attività ed esperienze didattiche differenti, durante l'intero anno scolastico, e per poter spaziare sull'insieme di competenze di cittadinanza degli alunni.

La seconda, per gli studenti, riguarda l'ambito di competenza "relazioni con gli altri" e corrisponde alla parte della rubrica per docenti sullo stesso argomento. È più semplice nel linguaggio, con descrittori di azioni concrete da osservare nei compagni, e mira a mettere "in gioco" direttamente gli alunni, facendo emergere la responsabilità del compito valutativo (è comunque necessario un accompagnamento nell'utilizzo, con una riflessione guidata da parte degli insegnanti). Può essere impiegata in modo molto flessibile come strumento di osservazione tra pari (i ragazzi e le ragazze possono alternarsi come osservatori e osservati) e per avviare successive riflessioni collettive.

In questa sede si richiama solo la parte della rubrica ad uso insegnanti relativa a due dei tre ambiti individuati: la *relazione con gli altri* (ambito 2) e la *gestione dei pregiudizi* (ambito 3). Si riporta invece integralmente la rubrica ad uso degli studenti[120].

In questo specifico progetto biennale, la formazione degli insegnanti e la successiva sperimentazione di quanto messo a punto sono state occasioni per co-progettare innovativi ed efficaci strumenti didattici che possono essere utilizzati in altri contesti scolastici, con variazioni e adattamenti, andando ad attivare circoli virtuosi di ampliamento del repertorio di buone pratiche.

119 Il progetto *CittadinaRE* è stato finanziato dal MIUR nei Piani di Miglioramento (D.M. 435/2015, a.s. 2015/2016) e il progetto *Strategie per migliorare: Giovani Studenti Cittadini* ne è stata la prosecuzione nell'a.s. 2016/2017, sempre grazie al finanziamento del MIUR (D.M. 633/2016). Il progetto ha visto come capofila l'Istituto Blaise Pascal e ha coinvolto una rete di 22 Istituti secondari. Gli strumenti sono stati costruiti e sperimentati da un gruppo di insegnanti, col supporto dell'Università di Modena e Reggio Emilia, nell'a.s. 2017/2018. I materiali integrali sono disponibili online in *https://www.pascal.edu.it/attivita-progetti-pascal/1042-cittadinare-la-complessa-arte-della-convivenza*.

120 Gli strumenti elaborati si sono liberamente ispirati ai materiali del Progetto Scuola 21 (Fondazione Cariplo).

CittadinaRE – Rubrica per valutare le competenze di cittadinanza ad uso degli insegnanti

Ambiti "Relazioni con gli altri" (indicatori da 2.1.1 a 2.3.4 e "Rapporto con la realtà" (solo indicatore 3.5.2)121

AMBITO	COMPETENZA	INDICATORE	DESCRITTORE	VALUTAZIONE (INSERIRE 3, 2, 1 A SECONDA DEL DESCRITTORE SCELTO)
2. Relazione con gli altri	2.1 Comunicare (comprendere e rappresentare)	2.1.1 Mostrare capacità di ascolto attivo (ascoltare con interesse, osservare chi parla e sintetizzare adeguatamente i contenuti ascoltati)	3. Osserva chi parla e lo ascolta con interesse. Ricorda e sa sintetizzare quanto esposto dagli altri in modo chiaro, preciso e corretto.	
			2. Talvolta osserva chi parla e non sempre lo ascolta con interesse. Ricorda e sintetizza in modo essenziale quanto esposto dagli altri.	
			1. Non osserva e non ascolta chi parla. Non ricorda quanto esposto dagli altri e lo sintetizza in modo lacunoso e confuso.	
		2.1.2 Adeguare il modo di esprimersi alle diverse situazioni comunicative	3. Usa terminologia e toni appropriati alla situazione e al contesto comunicativo. Si esprime correttamente.	
			2. Usa un tono di voce pacato. Il lessico è semplice ma adeguato. La forma espressiva è corretta.	
			1. Si esprime con un tono di voce inadeguato. Il lessico è improprio, la forma espressiva è scorretta.	
		2.1.3 Formarsi opinioni ponderate su questioni dibattute	3. È in grado di formarsi un'opinione chiara e coerente su una questione dibattuta ed è pronto a sostenerla/rivederla sulla base del contraddittorio.	
			2. È in grado di formarsi un'opinione chiara e coerente su una questione dibattuta, ma la sostiene a oltranza anche di fronte ad argomenti che ne provano la falsità.	
			1. Non riesce a formarsi un'opinione chiara e coerente.	

121 Il materiale integrale è disponibile online in *https://www.pascal.edu.it/attachments/article/1042/Strategie.pdf*.

AMBITO	COMPETENZA	INDICATORE	DESCRITTORE	VALUTAZIONE (INSERIRE 3, 2, 1 A SECONDA DEL DESCRITTORE SCELTO)
	2.2 Collaborare e partecipare	2.2.1 Partecipare alla discussione (disponibilità alla discussione, interesse per il confronto, l'approfondimento e la comprensione)	3. Si impegna attivamente nel dibattito, fa proposte concrete e formula domande coerenti.	
			2. Partecipa alle discussioni se sollecitato e pone domande solo in modo saltuario.	
			1. Non partecipa alle discussioni o interviene in modo non pertinente.	
		2.2.2 Rispettare i diversi punti di vista (capacità di prendere in considerazione punti di vista validi di altre persone attraverso la discussione)	3. Ascolta le opinioni e i punti di vista diversi dai propri senza interrompere; comprende e rispetta le ragioni degli altri.	
			2. Dimostra solo l'accettazione limitata di opinioni, convinzioni e punti di vista diversi dai propri. Non interrompe chi parla.	
			1. Non tollera convinzioni/opinioni diverse dalle proprie: interrompe chi parla, diventa verbalmente aggressivo verso chi esprime convinzioni/opinioni diverse.	
		2.2.3 Impegnarsi ed essere disponibili al lavoro cooperativo	3. Svolge il lavoro assegnato partecipando attivamente. Aiuta e sostiene gli altri se ne hanno bisogno. Si impegna e collabora all'organizzazione e alla condivisione del lavoro.	
			2. Svolge il lavoro assegnato e rispetta gli altri membri del gruppo.	
			1. Non si prende carico del lavoro assegnato, ha difficoltà a collaborare nel gruppo e sfrutta il lavoro degli altri.	
		2.2.4 Mediare i conflitti	3. È in grado di favorire il confronto tra diverse parti e stimola la ricerca della soluzione.	
			2. Non accentua il conflitto ma non è in grado di favorire accordi tra le parti.	
			1. Si immedesima in una delle due parti e anziché contribuire alla soluzione del conflitto lo accentua.	

AMBITO	COMPETENZA	INDICATORE	DESCRITTORE	VALUTAZIONE (INSERIRE 3, 2, 1 A SECONDA DEL DESCRITTORE SCELTO)
		2.2.5 Motivare gli altri e creare un clima positivo nel gruppo	3. Esprime apprezzamento e incoraggiamento per gli altri membri del gruppo. Accetta volentieri i feedback altrui.	
			2. Esprime feedback non offensivi e dà poca importanza al feedback e al lavoro dei compagni.	
			1. È apertamente rude nei confronti dei compagni e rifiuta di ascoltare le richieste oppure esclude deliberatamente delle persone del gruppo.	
	2.3 Agire in modo autonomo e responsabile (conoscere il valore delle regole e della responsabilità personale)	2.3.1 Comprendere e rispettare le regole	3. Rispetta le regole, è in grado di motivarne l'importanza, è da esempio per gli altri e collabora con l'insegnante e i compagni nella realizzazione delle attività.	
			2. Rispetta le regole, ascolta l'insegnante, non disturba le attività.	
			1. Fatica a rispettare le regole, mette in dubbio l'autorevolezza delle scelte dell'insegnante, disturba le attività.	
		2.3.2 Avere consapevolezza dei valori	3. Suggerisce, si confronta ed esprime interesse per temi sociali (solidarietà, rispetto, antirazzismo, ecc.) e/o politici (democrazia, istruzione, lavoro, ecc.) e su temi relativi al benessere e alla convivenza in classe e nell'Istituto scolastico.	
			2. Se sollecitato, si confronta su temi sociali (solidarietà, rispetto, antirazzismo, ecc.) e/o politici (democrazia, istruzione, lavoro, ecc.) e su temi relativi al benessere e alla convivenza in classe e nell'Istituto scolastico.	
			1. Non esprime alcun interesse per temi sociali (solidarietà, rispetto, antirazzismo, ecc.) e/o politici (democrazia, istruzione, lavoro, ecc.) e temi relativi al benessere e alla convivenza in classe e nell'Istituto scolastico.	

AMBITO	COMPETENZA	INDICATORE	DESCRITTORE	VALUTAZIONE (INSERIRE 3, 2, 1 A SECONDA DEL DESCRITTORE SCELTO)
		2.3.3 Prendere decisioni e assumersi responsabilità personali	3. Si mostra responsabile verso i propri compiti e dei propri errori. Prende decisioni e agisce di conseguenza, mostrando di avere iniziativa e assumendosi la responsabilità delle conseguenze che ne derivano.	
			2. Svolge responsabilmente i propri compiti, ma non sempre si prende la responsabilità dei propri errori o di iniziative personali.	
			1. Non si mostra responsabile verso i propri compiti e dei propri errori. Non prende iniziative o prende decisioni affrettate e non ponderate e non considera le responsabilità connesse.	
		2.3.4 Assumersi responsabilità su compiti e problemi comuni	3. Si assume responsabilità e agisce in prima persona per risolvere problemi comuni.	
			2. Non sempre si assume responsabilità e si impegna in prima persona nella risoluzione di problemi comuni.	
			1. Non si assume responsabilità collettive, non considera la possibilità di agire in prima persona per contribuire alla risoluzione di problemi comuni.	
3. Rapporto con la realtà	3.5 Rielaborare le informazioni	3.5.2 Riconoscere e avere consapevolezza degli stereotipi e pregiudizi propri e altrui	3. Riconosce stereotipi e pregiudizi altrui e li decostruisce attraverso il confronto con informazioni provenienti da fonti attendibili; riconosce i propri stereotipi e pregiudizi e accetta di rivederli attraverso il confronto con informazioni provenienti da fonti attendibili.	
			2. Riconosce stereotipi e pregiudizi presenti nei giudizi altrui e li decostruisce attraverso il confronto con informazioni provenienti da fonti attendibili, ma non riconosce i propri stereotipi e pregiudizi.	
			1. È convinto che stereotipi e pregiudizi propri e altrui siano fondati su dati di fatto e rifiuta di riconoscere validità alle informazioni che li mettono in discussione.	

CittadinaRE – Rubrica di valutazione per gli Studenti[122]

INDICATORI	AZIONI	FREQUENZA			NON OSSERVATO
Ascolto attivo	Guarda negli occhi chi parla o prende appunti su quello che si dice.	☐ Mai	☐ A volte	☐ Sempre	
	Dimostra interesse con cenni o parole per quello che gli altri dicono.	☐ Mai	☐ A volte	☐ Sempre	
Modo di esprimersi	Usa un tono di voce calmo.	☐ Mai	☐ A volte	☐ Sempre	
	Si esprime in modo chiaro e usa parole e frasi comprensibili.	☐ Mai	☐ A volte	☐ Sempre	
	Usa un linguaggio adeguato al contesto.	☐ Mai	☐ A volte	☐ Sempre	
Capacità di spiegare	Motiva le proprie idee e opinioni.	☐ Mai	☐ A volte	☐ Sempre	
	Riesce a convincere gli altri delle proprie ragioni.	☐ Mai	☐ A volte	☐ Sempre	
Partecipazione alla discussione	Interviene nella discussione esprimendo le proprie idee e opinioni.	☐ Mai	☐ A volte	☐ Sempre	
	Fa domande agli altri.	☐ Mai	☐ A volte	☐ Sempre	
Rispetto dei punti di vista	Esprime interesse anche per i punti di vista diversi dal proprio.	☐ Mai	☐ A volte	☐ Sempre	
	Ascolta senza interrompere chi parla.	☐ Mai	☐ A volte	☐ Sempre	
Impegno nel lavoro di gruppo	Collabora all'organizzazione del lavoro.	☐ Mai	☐ A volte	☐ Sempre	
	Svolge con impegno la propria parte del lavoro.	☐ Mai	☐ A volte	☐ Sempre	
	Aiuta chi non riesce a fare la propria parte del lavoro.	☐ Mai	☐ A volte	☐ Sempre	
Mediazione dei conflitti	Se si trova in conflitto con altri, propone soluzioni e cerca attivamente un accordo.	☐ Mai	☐ A volte	☐ Sempre	
	Nel conflitto tra altri, suggerisce soluzioni e/o cerca di favorire un accordo.	☐ Mai	☐ A volte	☐ Sempre	

122 Disponibile online in *https://www.pascal.edu.it/attachments/article/1042/Strategie.pdf*.

INDICATORI	AZIONI	FREQUENZA			NON OSSERVATO
Motivazione degli altri	Esprime apprezzamento e incoraggiamento verso gli altri.	☐ Mai	☐ A volte	☐ Sempre	
	Prende in considerazione i giudizi degli altri e accetta le critiche.	☐ Mai	☐ A volte	☐ Sempre	
Comprensione e rispetto delle regole	Rispetta le regole.	☐ Mai	☐ A volte	☐ Sempre	
	Incoraggia gli altri a rispettare le regole.	☐ Mai	☐ A volte	☐ Sempre	
	Spiega agli altri perché bisogna rispettare le regole.	☐ Mai	☐ A volte	☐ Sempre	
Consapevolezza dei valori	Suggerisce e si confronta su temi sociali (solidarietà, rispetto, antirazzismo, ecc.) e/o politici (democrazia, istruzione, lavoro, ecc.).	☐ Mai	☐ A volte	☐ Sempre	
	Suggerisce e si confronta su temi relativi al benessere e alla convivenza in classe e nell'Istituto scolastico.	☐ Mai	☐ A volte	☐ Sempre	
Assunzione di responsabilità	Agisce in prima persona su un compito o un problema comune	☐ Mai	☐ A volte	☐ Sempre	
	Si assume la responsabilità dei propri compiti ed errori.	☐ Mai	☐ A volte	☐ Sempre	
Capacità di prendere decisioni	Prende decisioni sui problemi e i compiti da svolgere, valutando le informazioni disponibili e le conseguenze delle proprie azioni.	☐ Mai	☐ A volte	☐ Sempre	

consigli di lettura

CAP. 1
Gli insegnanti nella scuola multiculturale contemporanea

- Alietti A. (a cura di) (2017), *Razzismi, discriminazioni e disuguaglianze*, Mimesis Edizioni, Milano
- Anolli L. (2011), *La sfida della mente multiculturale. Nuove forme di convivenza*, Raffaello Cortina, Milano.
- Balduzzi L., Mantovani D., Tagliaventi M. T., Tuorto D., Vannini I. (2014), *La professionalità dell'insegnante. valorizzare il passato, progettare il futuro*, Aracne Editrice, Roma.
- Besozzi E. (2017), *Società, cultura, educazione*, Carocci, Nuova Edizione, Roma.
- Colombo M. (2017), *Gli insegnanti in Italia. Radiografia di una professione*, Vita e Pensiero, Milano.
- Schleicher A. (2020), *Una scuola di prima classe. Come costruire un sistema scolastico per il XXI secolo*, Il Mulino, Bologna.

CAP. 2
La formazione in servizio degli insegnanti. Proposte formative istituzionali

- Argentin G. (2018), *Gli insegnanti nella scuola italiana. Ricerche e prospettive di intervento*, Il Mulino, Bologna.
- Boerchi D., Valtolina G.G. (a cura di) (2021), *Nella mia classe il mondo. I processi educativi nella scuola multietnica*, Junior editore.
- Pettenati M. C. (a cura di) (2021), *Paese formazione*, Carocci editore, Roma.
- Colucci M., Gallo S. (2017), *In cattedra con la valigia*, Donzelli, Roma.
- OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris.

CAP. 3
Educazione alla cittadinanza globale e formazione dei docenti

- Barberis E. (a cura di) (2020), *Educazione Civica e Costituzione: cittadinanza globale e sostenibilità*, Maggioli Editore, Sant'Arcangelo di Romagna.
- Brunelli C. (a cura di) (2020), *Sette indicatori per educare alla cittadinanza mondiale. Teorie, pratiche e buone prassi*, EAS-CVM.
- Clementi M. (a cura di) (2008), *La scuola e il dialogo interculturale*, Fondazione ISMU, Milano.
- Damiano E., HOMO MIGRANS (2002) *Discipline e concetti per un curricolo di educazione interculturale a prova di scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- Morin E. (2015), *Educare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

CAP. 4
La valutazione delle competenze interculturali di insegnanti e alunni

- Castoldi M. (gennaio 2015), *Promuovere la competenza interculturale nella scuola di base*, in "Scuola e didattica", 5, pp. 5-11.
- Reggio P., Dodi E. (2017), *Le competenze interculturali di insegnanti e educatori*, in "OPPInformazioni", 123, pp. 17-28.
- Baiutti M. (2017), *Competenza interculturale e mobilità studentesca*, Ed. Ets.
- Huber J., Reynolds C. (2014), *Developing intercultural competence through education*, Council of Europe Pestalozzi series, No. 3.
- Sala A., Punie Y., Garkov V., Cabrera Giraldez M. (2020), *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, EUR 30246 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

FONDAZIONE ISMU
INIZIATIVE E STUDI SULLA MULTIETNICITÀ

Fondazione ISMU è un ente scientifico indipendente che promuove studi, ricerche, formazione e progetti sulla società multietnica e multiculturale, con particolare riguardo al fenomeno delle migrazioni internazionali. ISMU collabora con istituzioni, amministrazioni, terzo settore, istituti scolastici, aziende, agenzie internazionali e centri di ricerca scientifica italiani e stranieri.

via Copernico 1 – 20125 Milano (Italia)
tel. +39 02 6787791 – ismu@ismu.org
www.ismu.org

ISBN 9788831443135