

L'approccio interculturale nella scuola: le politiche dell'Unione Europea in favore del potenziamento del ruolo e delle competenze degli insegnanti

The intercultural approach in the school: European Union policies in favor of enhancing the role and skills of teachers

Serena Sani*

Riassunto

Nella nuova società globale e pluralistica appare fondamentale fornire agli insegnanti le necessarie competenze non soltanto per adattarsi ai continui mutamenti in atto, ma anche per ridefinire costantemente la loro funzione educativa e le loro metodologie didattiche. La necessità di fornire un'effettiva formazione interculturale agli insegnanti è stata più volte ribadita, nel corso degli ultimi decenni, sia dalle istituzioni europee sia da molti studiosi che hanno affrontato la questione dell'educazione e dell'integrazione degli alunni immigrati nelle scuole del Vecchio Continente. A questo proposito, particolare interesse rivestono gli inviti a partecipare ai programmi europei di mobilità per garantire a tutti gli educatori la possibilità di fare esperienze formative e di sviluppo personale che li portino ad entrare in contatto diretto con altre realtà educative e culturali e a conoscere altri punti di vista e altri modi di fare scuola. Nel presente articolo sarà posta particolare attenzione alla disamina delle Raccomandazioni, Risoluzioni e documenti vari elaborati dalle istituzioni europee in merito all'educazione interculturale e alla questione della formazione interculturale dei docenti.

Parole-chiave: Approccio interculturale, scuola, insegnanti, competenze, allievi immigrati.

Abstract

In the new global and pluralistic society, it appears essential to provide teachers with the necessary skills not only to adapt to the continuous changes taking place, but also to constantly redefine their educational function and their teaching methodologies. The necessity of provide effective intercultural training to teachers has often been repeated, over the past decades, by both the european institutions and by many scholars who have addressed the issue of education and integration of immigrant pupils in schools of the Old Continent.

* Ricercatore di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi del Molise. E-mail: serena.sani@unimol.it.

In this regard, the invitations to participate in european of mobility programs are of particular interest to guarantee all educators the opportunity to have training and personal development experiences that lead them to come into direct contact with other educational and cultural realities and to get to know others points of view and other ways of doing school. In this article, particular attention will be paid to the examination of the Recommendations, Resolutions and various documents drawn up by the european institutions regarding intercultural education and the issue of intercultural teacher training.

Keywords: Intercultural approach, school, teachers, skills, immigrant students.

Articolo sottomesso: 14/07/2020, accettato: 2/09/2020

1. L'approccio interculturale nei sistemi scolastici europei

In una società europea sempre più multietnica e multiculturale, il compito delle scuole è quello di promuovere e valorizzare un approccio interculturale che consenta di gestire adeguatamente le differenze etniche, culturali e religiose e di rivedere i curricula scolastici e i modelli educativi, didattici, relazionali ed organizzativi alla luce delle nuove e diversificate esigenze della contemporaneità.

Attualmente, quasi tutti i sistemi scolastici europei promuovono, seppure con caratteristiche diverse, l'approccio interculturale nei programmi di insegnamento. In generale, gli obiettivi comuni sono quelli di educare gli allievi a sviluppare un'identità plurale e disponibile al confronto, di trasmettere i valori della tolleranza e del rispetto per la diversità e di favorire la nascita di una mentalità aperta alle differenze e alla conoscenza e comprensione degli "altri".

In questo senso, nel corso degli ultimi decenni, molti paesi europei hanno cercato di ripensare le proprie legislazioni scolastiche alla luce delle nuove istanze sociali; tuttavia, nonostante gli sforzi compiuti al riguardo, siamo ancora lontani dal raggiungere l'ambizioso traguardo del dare vita ad una scuola realmente interculturale.

In particolare, ciò che emerge da molti studi è la discrepanza tra i significativi sviluppi teorici e normativi e la mancanza di una progettualità scolastica coerente con un approccio realmente inclusivo e pluralista volto a coinvolgere tutti gli attori che, a diverso titolo, operano quotidianamente nelle scuole.

In tale contesto, appare chiara la necessità di rivedere la formazione interculturale degli insegnanti, poiché «è solo a partire da una corretta impostazione del lavoro educativo nella scuola che si può sperare di diffondere una sem-

pre più necessaria ‘cultura della convivenza’, che deve essere adeguatamente progettata e costruita» (Fiorucci, 2019)

A questo proposito, infatti, non si può non rilevare che, ancora troppo spesso, il processo d’integrazione, l’inserimento e il successo scolastico degli alunni immigrati sono resi più difficili dall’incapacità di molti docenti di riuscire ad entrare in relazione con loro e di mettere in atto delle metodologie didattiche ed educative di matrice interculturale. Sostanzialmente, infatti, anche in condizioni simili dal punto di vista migratorio, i risultati scolastici degli alunni immigrati variano a seconda delle strategie educative e del modo in cui le scuole e gli insegnanti si rapportano con questi allievi ed affrontano la dimensione interculturale dell’educazione.

Talune mancanze, nella maggior parte dei casi, sono legate ad una carente preparazione degli stessi insegnanti in merito a quei principi propri della *pedagogia interculturale* volti non soltanto a promuovere l’integrazione e la formazione degli alunni immigrati, ma anche ad educare gli studenti autoctoni ad aprirsi all’alterità e al dialogo interculturale; nonché, da un lato, a favorire l’instaurarsi all’interno della classe di un clima di confronto, di collaborazione e di interazione tra autoctoni e stranieri e, dall’altro lato, ad offrire a questi ultimi gli strumenti linguistici e didattici per conseguire un’adeguata formazione scolastica.

Su questo versante, appare chiaro che, nonostante l’indubbio consolidamento – ormai già da diversi decenni – del carattere multi-etnico e multiculturale delle scuole europee, per quel che concerne la preparazione degli insegnanti esiste ancora un significativo scarto tra l’evidente e ripetutamente dibattuta necessità di adeguare la formazione del personale docente alla nuova realtà sociale e l’effettiva realizzazione di adeguati percorsi formativi incentrati sulle tematiche interculturali.

Un’adeguata rivisitazione interculturale dell’educazione «implica necessariamente, oltre a una revisione del curricolo esplicito, anche una seria ‘esplorazione’ del curricolo ‘nascosto’. Nonostante sia evidente un’obiettivo difficoltà a farne oggetto di analisi rigorosa, appare rilevante prendere in considerazione due dimensioni pedagogiche fondamentali: il clima scolastico, con gli atteggiamenti, i valori, le scelte degli allievi, nonché le modalità relazionali dei diversi soggetti del panorama scolastico; gli stili educativi degli insegnanti e le modalità con cui gestiscono le situazioni conflittuali in classe» (Fiorucci, 2019).

Su un piano più generale, i fattori che, a nostro avviso, contribuiscono ad alimentare una simile criticità possono essere ravvisati nella scarsa attenzione che viene riservata al ruolo della *pedagogia interculturale* nei corsi di formazione universitaria destinati ai futuri insegnanti; nonché, per quello che attiene all’acquisizione o al perfezionamento delle competenze interculturali degli

insegnanti in servizio, ai problemi economici che spesso impediscono alle scuole di provvedere a questo tipo di esigenze e, in generale, all'esiguità degli incentivi destinati ai docenti affinché continuino ad aggiornare le loro competenze nell'arco di tutta la carriera professionale.

La formazione interculturale degli insegnanti spesso si rivela disorganica e frammentaria e diviene «prevalentemente il risultato della capacità individuale di rielaborare l'esperienza che l'insegnante conduce quotidianamente sul campo» e, per molti insegnanti, la presenza di alunni immigrati in classe rappresenta l'unica «opportunità dalla quale trarre acquisizioni ed apprendimenti» (Santerini e Reggio, 2004, pp. 261-302).

Ovviamente, l'esperienza "sul campo" può rivestire un valore fondamentale per quel che concerne la conoscenza di situazioni concrete; da sola, tuttavia, non è assolutamente sufficiente. Questa, infatti, deve essere affiancata da adeguate competenze metodologiche e didattiche di stampo interculturale che permettano agli insegnanti di «uscire dai canoni della trasmissione lineare per dialogare con particolari esigenze» (Miur, 2007), e soprattutto «per inserire la prospettiva interculturale nelle discipline scolastiche»¹.

Su questo versante vale la pena di rilevare che, indipendentemente dalle indicazioni sui contenuti da promuovere all'interno dei *curricula*, la vera sfida dell'approccio interculturale in ambito scolastico risiede nella capacità dei docenti e, in generale della scuola, di garantirne l'attuazione.

Concretamente, tale approccio richiede l'abilità di sviluppare una sensibilità personale verso le tematiche concernenti la diversità etnica e culturale; ma, soprattutto, implica, da parte dei docenti, l'attitudine a mettersi in discussione e a sviluppare una mentalità aperta e scevra da tutti quei pregiudizi e quegli stereotipi che, assai spesso, finiscono per influenzare negativamente il proprio modo di rapportarsi all'alterità.

Da questo punto di vista, infatti, è fondamentale avere sempre presente che non si possono combattere le manifestazioni di natura etnica o razzista o promuovere negli alunni autoctoni atteggiamenti di apertura nei confronti dei loro compagni stranieri se prima non si è lavorato su sé stessi e non si è acquisita la consapevolezza di quanto la diversità etnica, culturale e di altro genere sia veramente una risorsa da custodire e da difendere.

In tal senso, il compito degli insegnanti è quello di far diventare la scuola un contesto di socializzazione volto a combattere tutte le discriminazioni sociali e le disuguaglianze e a realizzare la formazione dei futuri cittadini europei. Diventa dunque indispensabile, nella formazione docente, la promozione

¹ Al riguardo, si veda M. Santerini, *Esperienze di didattica interculturale in Italia. Quale modello per la scuola?*. Testo disponibile al sito: http://www.icscastelfocognano.gov.it/joomla/attachments/article/79/Art_Santerini_58.pdf (Ultima rilevazione: 06/05/2020).

della dimensione europea ed internazionale, poiché essa favorisce la capacità di decentrarsi dalla propria cultura e da una visione puramente etnocentrica e consente di ampliare i propri orizzonti culturali².

Fondamentalmente, decentrarsi dalla propria cultura significa rendersi disponibili al

«Riconoscimento dei diversi punti di vista, comportamenti, giudizi e valori (...); aiuta a mettersi nei panni degli altri; permette di dare significato e di contestualizzare fatti e comportamenti, nostri e altrui; aiuta a conoscere se stessi e a conoscere gli altri», nonché, a «lavorare per una sempre maggiore consapevolezza delle proprie rappresentazioni della realtà, dei propri modelli educativi e scolastici, della propria non neutralità e della non neutralità dei modelli educativi, pedagogici e didattici che adottiamo. La “norma” secondo cui si giudica giusto o non giusto, appropriato o non appropriato un certo comportamento, valore, principio, dipende sempre dal sistema simbolico di riferimento con cui interpretiamo la realtà, sia che si tratti di fenomeni legati all’immigrazione, sia che si tratti di contesti, situazioni, alunni, comportamenti ‘autoctoni’» (Nigris, 2003, p. 16).

In sostanza, dunque, la formazione delle competenze interculturali implica un processo di rivisitazione dei tradizionali paradigmi educativi e richiede la capacità e la volontà di incamminarsi verso un percorso di introspezione, di rilettura critica della propria cultura e di attivazione di atteggiamenti positivi incentrati sull’empatia, sulla solidarietà e sul rispetto dell’altro come persona, indipendentemente dalle sue radici etniche, culturali o religiose. Implica altresì l’abilità di rapportarsi agli allievi stranieri con la consapevolezza che la specificazione di ‘immigrati’ non deve mai far perdere di vista il fatto che questi alunni sono innanzitutto bambini o ragazzi con una propria personalità ed un proprio modo di pensare e di agire, per cui l’appartenenza ad una differente etnia deve essere valutata semplicemente come una delle tante variabili da prendere in considerazione. Indipendentemente dalla cultura di appartenenza, infatti, ognuno di loro possiede delle caratteristiche soggettive che lo rendono diverso anche da coloro che appartengono alla stessa etnia, poiché ciascuno ha alle spalle una sua personale storia di vita, un proprio vissuto esperienziale e un particolare modo di percepire i cambiamenti legati all’esperienza migratoria e di adattarsi alla realtà sociale e culturale del paese ospitante.

Del resto, gli ostacoli che l’allievo immigrato deve affrontare non sono pochi: basti pensare alle difficoltà di comunicare e di interagire con i compagni a

² Cfr. G. Favaro *Pedagogia interculturale: le idee e le indicazioni didattiche*. Testo disponibile al sito: <http://www.faberlab.net/ICARO/pedagogia%20interculturale.pdf> (Ultima rilevazione: 09/05/2020).

causa della non conoscenza della lingua e dell'impossibilità di decodificare il sistema di impliciti culturali della nuova società. Quest'ultima difficoltà, inoltre, spesso provoca una serie di malintesi e di incomprensioni nel rapporto con i compagni e con lo stesso insegnante e può far nascere nell'alunno un forte senso di disorientamento dovuto al fatto che, oltre ad ignorare il nuovo sistema di impliciti culturali, egli già «porta con sé un parallelo sistema di regole implicite relative alla propria cultura di appartenenza, che il più delle volte non sono conosciute o sono addirittura soggette a interpretazioni opposte nella cultura del paese di accoglienza» (Pinto Minerva, 2002, p. 44).

Allo scopo di trasformare questi ostacoli alla comunicazione in un'occasione di crescita e di conoscenza reciproca per gli allievi, l'educatore deve saper riconoscere e tenere presenti le valenze simboliche e valoriali delle culture degli alunni stranieri che ha in classe, in modo da comprendere i loro bisogni e promuovere delle comuni norme di convivenza (Demetrio e Favaro, 1997, p. 88).

In questo contesto, appare fondamentale fornire agli insegnanti le necessarie competenze non soltanto per adattarsi ai continui mutamenti in atto, ma anche per ridefinire costantemente la loro funzione educativa e le loro metodologie didattiche nella nuova società globale e pluralistica.

2. La formazione interculturale degli insegnanti

La necessità di provvedere a fornire un'effettiva formazione interculturale agli insegnanti e a tutti coloro che, a diverso titolo, operano nella scuola è stata più volte ribadita, nel corso degli ultimi decenni, sia dalle istituzioni europee sia da molti studiosi che hanno affrontato la questione dell'educazione e dell'integrazione degli alunni immigrati nelle scuole del Vecchio Continente.

Al riguardo, già a partire dagli anni Settanta, il Consiglio d'Europa ha cercato di affrontare la questione promuovendo diversi seminari, incontri, *stage* e pubblicazioni e sottolineando la necessità di adottare "buone pratiche" nelle classi multietniche e multiculturali.

Allo scopo di promuovere un'adeguata preparazione degli insegnanti su questo versante, alla fine degli anni Settanta il Consiglio d'Europa istituì un gruppo di lavoro coordinato dalla ricercatrice svizzera Micheline Rey, con l'incarico di formulare delle linee guida sulla formazione dei docenti (Campani, 2008, pp. 29-66).

Il gruppo di lavoro elaborò un documento molto articolato incentrato sulla formazione degli insegnanti all'educazione interculturale. In tale documento si analizzavano i temi centrali dell'educazione interculturale, ossia il concetto di "interazione", che sottolinea il reciproco arricchimento che avviene

nell'incontro tra individui appartenenti a culture diverse, e il concetto antropologico di "cultura", che rappresenta i valori, le tradizioni e il modo di vivere, di pensare e di esprimersi dei singoli gruppi sociali.

Per quel che concerne più nello specifico gli insegnanti, la proposta formulata era quella di puntare su una formazione che offrisse a costoro la possibilità di ampliare le proprie conoscenze sulle pratiche educative adottate dalle società multiculturali e sui sistemi di insegnamento sia dei paesi di immigrazione sia di quelli di origine/provenienza. Era sottolineata, inoltre, la necessità di introdurre nella preparazione iniziale e nella formazione in servizio la prospettiva interculturale e si proponeva di organizzare seminari sulla *pedagogia interculturale* e corsi di formazione e di aggiornamento volti a promuovere e a fare acquisire le competenze interculturali (Rey von Allmen, 1986)³.

Alla luce di tali proposte, negli anni successivi il Consiglio d'Europa promosse una serie di progetti volti a riformare i sistemi formativi europei in merito a tali tematiche e, nel 1984, il documento predisposto dal gruppo di lavoro sopra richiamato venne adottato dal Comitato dei ministri come *Raccomandazione N.R. (84) 18 agli Stati membri sulla formazione degli insegnanti ad una educazione per la comprensione interculturale in particolare in un contesto di emigrazione* (Comitato dei ministri del Consiglio d'Europa, 1984).

In questa *Raccomandazione*, partendo dall'importante premessa che «la presenza nelle scuole in Europa di milioni di bambini appartenenti a comunità culturali straniere costituisce una ricchezza e una risorsa importante a medio e a lungo termine, a condizione che siano promosse delle politiche educative che incoraggino l'apertura di spirito e la comprensione delle differenze culturali», il Comitato dei ministri sosteneva la necessità di fornire agli insegnanti «una formazione che li prepari ad adottare un approccio interculturale, formazione fondata su una presa di coscienza dell'apporto che costituisce la comprensione tra culture e del valore e dell'originalità di ciascuna di esse».

Convinto, inoltre, del ruolo fondamentale ricoperto dagli insegnanti in un simile contesto formativo, il Comitato esortava i governi degli Stati membri ad includere nella preparazione iniziale e in quella in servizio «la dimensione interculturale e quella della comprensione tra comunità» e, in particolare, a rendere i docenti consapevoli delle «diverse forme di espressione culturale esistente nelle loro culture nazionali e in quelle delle comunità di emigranti».

Su questo versante, peraltro, gli estensori del documento sottolineavano l'esigenza di fornire agli insegnanti una formazione che li rendesse capaci di contrastare gli atteggiamenti etnocentrici e di abbattere gli stereotipi:

³ A questo proposito, cfr. anche L. Porcher, *Interculturalisme pour la formation des enseignants en Europe*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1979.

«Devono anch'essi – recitava il documento –, diventare degli artefici di un movimento di scambio culturale, essere capaci di elaborare e di applicare delle strategie che permettano di familiarizzarsi con altre culture, di comprenderle, di considerarle e di farle considerare dagli alunni; informarsi degli scambi sociali esistenti tra il paese d'origine e il paese d'accoglienza, non solo nei loro aspetti culturali ma anche nella loro prospettiva storica; prendere coscienza delle cause e degli effetti economici, sociali, politici e storici dell'emigrazione; prendere coscienza così che la partecipazione attiva del bambino emigrante a due culture e il suo accesso alla comprensione interculturale dipendono largamente dalle condizioni di soggiorno, di lavoro e di studio nel paese d'accoglienza».

A questo proposito, si raccomandava di fornire ai futuri insegnanti e a quelli già in servizio tutte le informazioni necessarie sui paesi di origine e su quelli di accoglienza; di renderli più ricettivi nei confronti delle culture diverse dalla propria; di aiutarli a conoscere e ad apprezzare anche gli approcci educativi di altri paesi; di far acquisire loro la consapevolezza dell'importanza dei contatti diretti tra le scuole e con i genitori degli alunni, in particolar modo di quelli immigrati.

A questi importanti suggerimenti, se ne aggiungevano altri di pari valore, come ad esempio quello di incoraggiare gli insegnanti a preparare e ad utilizzare in classe «materiale adatto a sostenere l'approccio interculturale» o, anche quello di realizzare, dove possibile, delle «mediateche interculturali» dalle quali poter attingere per procurarsi documenti, informazioni e ausili pedagogici volti a fornire indicazioni utili sulle diverse culture di provenienza degli alunni immigrati. Si proponeva, inoltre, di promuovere l'organizzazione di seminari e di *stage*, di livello nazionale e internazionale, sull'approccio interculturale in ambito educativo, «destinati ad insegnanti, a formatori di insegnanti, ad amministratori, agli operatori sociali e a quelli del mercato del lavoro che hanno delle relazioni professionali strette con le famiglie degli emigranti». Su questo versante, peraltro, si proponeva anche di favorire, nell'ambito della formazione *in itinere*, la progettazione di *stage* comuni per i docenti dei paesi d'accoglienza e per quelli dei paesi d'origine; nonché di sostenere, «là dove è possibile, gli scambi di allievi-insegnanti e di formatori d'insegnanti, al fine di sviluppare la conoscenza e la comprensione delle differenti culture e dei diversi sistemi d'insegnamento»; in ultimo, si suggeriva di favorire la diffusione dei documenti riguardanti la formazione e l'educazione interculturale elaborati dal o per il Consiglio d'Europa.

Il Comitato dei ministri, infine, rivolgeva alcune specifiche raccomandazioni sia ai governi dei paesi di origine sia a quelli dei paesi di accoglienza. In particolare, ai primi raccomandava di provvedere a fornire ai docenti che si preparavano ad andare ad insegnare all'estero, una sufficiente conoscenza della lingua e degli usi e costumi dei paesi di accoglienza; di pensare ad elabora-

re un metodo adeguato per insegnare la lingua di origine agli alunni immigrati presenti nelle scuole dei paesi accoglienti; di preparare gli insegnanti a svolgere anche il ruolo di *intermediari* tra la scuola del paese di accoglienza e i genitori degli alunni immigrati; di fornire ai docenti le competenze necessarie per risolvere anche i problemi educativi e linguistici che possono sorgere nel momento in cui gli alunni immigrati rientrano nel loro paese durante la fase di scolarità.

Ai governi dei paesi accoglienti, il Comitato raccomandava, invece, di introdurre nella formazione degli insegnanti una preparazione linguistica che li rendesse in grado di insegnare in modo efficace la lingua del paese accogliente agli alunni immigrati e di promuovere, dove se ne fosse ravvisata la necessità, «la possibilità di apprendere i rudimenti di una delle lingue dei paesi di origine», riflettendo «su questo apprendimento in modo che [gli stessi insegnanti] si aprano a una cultura diversa e che comprendano le difficoltà che incontrano i bambini emigranti».

Si proponeva, infine di prestare attenzione, nel quadro della legislazione nazionale, allo statuto degli insegnanti dei paesi di origine e al loro ruolo nella comunità educativa; di offrire a tali insegnanti la possibilità di potenziare la propria conoscenza e la propria comprensione della lingua, della cultura e dei sistemi scolastici dei paesi di accoglienza; di «incoraggiare parallelamente il reclutamento di insegnanti usciti dall'emigrazione per sviluppare nei programmi scolastici una pedagogia che integri gli elementi culturali e linguistici del paese d'origine in rapporto con la storia dell'integrazione e della cultura della società d'accoglienza» (pp. 1-3)⁴.

Tale *Raccomandazione*, a nostro avviso, assume una rilevanza particolare, poiché, si concentra unicamente sulla formazione interculturale degli insegnanti e offre concrete indicazioni su come intervenire in questo ambito. Al riguardo, infatti, l'impressione che si ricava dalla disamina della gran mole di Raccomandazioni, Risoluzioni e documenti vari elaborati dalle Istituzioni europee in merito all'istruzione degli alunni immigrati o all'educazione interculturale – non solo in quegli anni, ma anche in quelli successivi – è che spesso, la questione della formazione interculturale dei docenti è trattata ancora in maniera marginale all'interno dei documenti riguardanti la formazione generale degli insegnanti o, come si diceva, in contesti in cui si parla prevalentemente di integrazione. In tali documenti, nella maggior parte dei casi, troviamo soltanto le reiterate esortazioni agli Stati membri a prendere le misure necessarie per la formazione iniziale e continua dei docenti per quel che concerne le competenze interculturali. A fronte di una simile constatazione, tuttavia,

⁴ Al riguardo si veda anche F. Quellet, *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*, L'Harmattan, Paris, 1991.

non si può dubitare della validità di alcune indicazioni fornite nel corso degli anni in merito a tale importante problematica. A conferma di ciò, in questa sede, ci limiteremo a menzionare taluni documenti elaborati dagli organi rappresentativi dell'Unione Europea i quali, a nostro avviso, testimoniano in modo determinante l'impegno assunto dalla stessa Unione Europea per incentivare ed accrescere la formazione interculturale degli insegnanti.

Nondimeno, prima di esaminare tali documenti, ci sembra importante accennare ad alcune riflessioni espresse dalla Commissione Europea, in merito alle criticità presenti nella formazione generale del personale docente, nella *Comunicazione al Parlamento Europeo e al Consiglio. Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti* del 2007. In questo documento, la Commissione Europea denunciava, in maniera molto diretta, l'inadeguatezza dei progressi compiuti nel settore dell'istruzione rispetto ad obiettivi cruciali posti in precedenza dal Consiglio d'Europa per quel che concerneva la qualità dell'insegnamento e la riduzione della dispersione scolastica. La Commissione rilevava, al riguardo, una stretta correlazione tra queste due importanti problematiche e precisava che la formazione degli insegnanti doveva diventare «uno dei principali obiettivi dei sistemi d'istruzione europei se si devono compiere rapidi progressi per raggiungere gli obiettivi comuni definiti nel programma Istruzione e formazione 2010» (Commissione delle Comunità Europee, 2007)⁵.

Muovendo dalla constatazione che spesso i sistemi di formazione destinati agli insegnanti non sono adeguatamente attrezzati per offrire una valida preparazione, la Commissione Europea sottolineava che, secondo quanto era emerso da alcune recenti indagini, «quasi tutti i paesi presenta[va]no lacune a livello delle competenze didattiche e difficoltà nell'aggiornamento di queste ultime». Le lacune si riferivano in maniera particolare «alla mancanza delle competenze necessarie per affrontare la nuova evoluzione dell'istruzione (ivi compreso l'apprendimento individualizzato, la preparazione degli alunni all'apprendimento autonomo, la capacità di gestire classi eterogenee, la preparazione dei discenti allo sfruttamento ottimale delle TIC ecc.)». Nella maggior parte degli Stati membri esisteva «uno scarso coordinamento sistematico fra i vari elementi della formazione degli insegnanti», il che comportava «una mancanza di coerenza e di continuità, in particolare fra l'istruzione professionale iniziale del docente e il successivo perfezionamento professionale, la formazione continua e lo sviluppo professionale». Assai spesso questi processi risultavano non collegati allo sviluppo e al perfezionamento scolastico o alla ricerca nell'insegnamento.

⁵ Cfr. anche OCSE (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.

Inoltre, gli incentivi destinati agli insegnanti affinché continuassero ad aggiornare le loro competenze nell'arco di tutta la carriera professionale erano troppo scarsi: «gli investimenti nella formazione e nel perfezionamento continuo del corpo docente sono molto limitati in tutta l'Unione Europea, come pure la formazione continua di cui possono disporre gli insegnanti nel corso della loro attività lavorativa».

La Commissione Europea lamentava, inoltre, che soltanto in alcuni Stati membri la formazione continua per gli insegnanti era obbligatoria e che, tuttavia, anche in questi paesi, i docenti non erano obbligatoriamente tenuti a seguire questo tipo di formazione.

Su questo aspetto, nondimeno, veniva anche specificato che, anche laddove esisteva la possibilità di seguire una formazione, in genere questa non superava le 20 ore all'anno: «In nessuno Stato membro la formazione minima obbligatoria supera i cinque giorni all'anno e nella maggior parte dei paesi sono obbligatori soltanto tre giorni di formazione all'anno. Peraltro, il fatto che la formazione continua possa essere obbligatoria non indica assolutamente quale sia il reale tasso di partecipazione».

Per quel che concerne inoltre i nuovi docenti di scuola, nella già ricordata *Comunicazione al Parlamento Europeo e al Consiglio. Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti* si faceva notare che soltanto la metà degli Stati membri «offre loro un qualche tipo di sostegno a livello sistematico (ad es., integrazione, formazione, tutoraggio) nel corso del primo anno di insegnamento. Soltanto in un terzo dei paesi esistono contesti specifici per aiutare gli insegnanti che hanno difficoltà nello svolgimento del loro lavoro».

In merito alle competenze necessarie per svolgere adeguatamente il ruolo docente, la Commissione sosteneva che gli insegnanti avrebbero dovuto poter acquisire, in qualsiasi momento della loro carriera, non soltanto le competenze legate alla propria materia di insegnamento, ma anche le conoscenze pedagogiche basilari per essere in grado di aiutare i propri studenti a realizzare pienamente le loro potenzialità. In particolare, dovevano mostrare di possedere le abilità necessarie per:

«Identificare le esigenze specifiche di ciascun discente e rispondere a queste esigenze con un'ampia gamma di strategie didattiche; sostenere lo sviluppo dei giovani affinché diventino discenti pienamente autonomi in tutto l'arco della loro vita; aiutare i giovani ad acquisire le competenze elencate nel Quadro comune europeo di riferimento sulle competenze; lavorare in contesti multiculturali (compresa la capacità di comprendere il valore della diversità e il rispetto per la differenza); nonché lavorare in stretta collaborazione con colleghi, genitori e la comunità in senso lato» (pp. 931-933).

Su un piano più specifico, e quindi prettamente legato alla questione delle

competenze interculturali, si collocava il *Libro bianco sul dialogo interculturale* «*Vivere insieme in pari dignità*» (Consiglio d'Europa, 2008, pp. 30-33).

In tale importante documento, il Consiglio d'Europa, dopo aver precisato che «le competenze necessarie per il dialogo interculturale non sono automatiche: è necessario acquisirle, praticarle e alimentarle nel corso di tutta la vita», sottolineava l'importanza del ruolo degli educatori a tutti i livelli «sia nel rafforzare il dialogo interculturale, che nel preparare le generazioni future al dialogo». A questo proposito, nel documento si sottolineava la necessità di prevedere nei programmi di formazione degli insegnanti «strategie pedagogiche e metodi di lavoro che li preparino a gestire le nuove situazioni determinate dalla diversità, la discriminazione, il razzismo, la xenofobia, il sessismo e l'emarginazione, e a risolvere i conflitti in modo pacifico».

Al riguardo, inoltre, si esortavano le istituzioni preposte alla formazione degli insegnanti a progettare «strumenti di garanzia della qualità ispirati dall'educazione alla cittadinanza democratica, tenendo in considerazione la dimensione interculturale», e a sviluppare «indicatori e strumenti di autovalutazione e di sviluppo autocentrato»; nonché a rafforzare «l'educazione interculturale e la gestione della diversità nel quadro della formazione continua» (p. 34) e a «sviluppare strumenti complementari per incoraggiare gli alunni ad esercitare un giudizio critico e autonomo che includa anche una valutazione critica delle proprie reazioni e atteggiamenti di fronte a culture diverse». Tutti gli alunni, concludeva il documento, «dovrebbero poter migliorare le proprie competenze multilinguistiche. La pratica e l'apprendimento interculturali dovrebbero essere inseriti nell'attività di formazione iniziale e continua degli insegnanti» (p. 46).

Nello stesso anno in cui fu pubblicato il *Libro Bianco sul dialogo interculturale* «*Vivere insieme in pari dignità*» (2008), il Centro Nord-Sud (CNS) del Consiglio d'Europa, allo scopo di fornire agli insegnanti un ulteriore ausilio per comprendere e mettere in pratica l'educazione interculturale nelle scuole europee, pubblicò le *Linee Guida per l'educazione interculturale. Un manuale per educatori per conoscere e implementare l'educazione interculturale* (Centro Nord-Sud, Prima Edizione 2008 – Aggiornamento 2012). Tale documento, oltre a rappresentare un valido strumento di formazione pedagogica interculturale, pone una serie di interrogativi sulle responsabilità degli insegnanti e sul ruolo delle istituzioni educative nella promozione dell'educazione interculturale.

In questo ambito, il compito attribuito all'educazione interculturale è quello di «sviluppare comunità di apprendimento» all'interno delle quali alunni ed insegnanti siano incentivati a lavorare assieme e a riflettere sui problemi globali attraverso nuove modalità educative volte a promuovere la capacità di affrontare tali problemi «con spirito aperto e critico», inducendoli a riflettere e

incoraggiandoli «a condividere punti di vista a sostegno di nuove prove o argomentazioni razionali», a valutare le situazioni assumendo punti di vista differenti, opponendosi attivamente ai pregiudizi e agli stereotipi (pp. 21-22).

A questo proposito, erano indicate alcune competenze fondamentali da far acquisire agli studenti e, in particolare, si proponeva di aiutarli: «a familiarizzarsi con la varietà culturale dei linguaggi e dei codici, in modo da favorire una reciproca conoscenza»; ad apprezzare l'importanza «della cooperazione, nel quadro di compiti condivisi e del lavoro con altri individui e gruppi che abbiano gli stessi obiettivi»; ad acquisire la capacità di comprendere le opinioni e i sentimenti degli altri e, nello specifico, di coloro che appartengono ad un'etnia e ad una cultura diversa; a sviluppare le «competenze di dialogo, quali l'ascolto attivo, il rispetto delle opinioni altrui e l'affermazione costruttiva di se stessi», la quale permette d'interagire con gli altri «senza negare i diritti altrui, ma neppure, in modo passivo, consentendo che vengano negati i propri diritti» (pp. 22-23).

Su questa base, gli insegnanti e gli educatori erano esortati a prendere coscienza della necessità di riaffermare costantemente i principi e i valori propri dell'educazione interculturale in tutti i processi di apprendimento (p. 75).

Proseguendo su questa strada, le *Linee Guida per l'educazione interculturale* indicavano agli insegnanti una serie di approcci metodologici di matrice interculturale e, al contempo, definivano dei parametri da seguire per la scelta e la valutazione dei metodi educativi, facendo emergere altresì l'importanza di identificare e capire il gruppo di apprendimento e di creare un ambiente adatto a tale scopo.

In particolare, per quel che concerne il gruppo di apprendimento, il documento esortava gli insegnanti ad avere sempre ben presenti, al momento dell'elaborazione di programmi o progetti interculturali, le condizioni sociali e culturali e la provenienza dei discenti, la loro età e i bisogni individuali, e a scegliere i metodi educativi più appropriati. Per quello che riguardava il contesto di apprendimento dell'educazione interculturale, questo doveva basarsi su principi democratici, sulla partecipazione, sulla cooperazione e sull'esperienza e doveva promuovere il pensiero critico, il dialogo democratico e l'integrazione (pp. 30-33).

I molteplici suggerimenti offerti agli educatori dalle *Linee Guida per l'educazione interculturale*, a nostro avviso, hanno il grande merito di scendere ampiamente sul terreno concreto e di fornire indicazioni chiare e facilmente accessibili a tutti gli insegnanti che si trovano ad operare in contesti multietnici e multiculturali. Non è possibile in questa sede esaminare gli innumerevoli suggerimenti forniti sui possibili metodi o approcci di natura interculturale; riteniamo opportuno menzionare, tuttavia, almeno l'importanza attribuita

all'approccio interdisciplinare dell'educazione interculturale, il quale consente di

«Collegare le conoscenze specifiche alle conoscenze generali e a legami con le diverse discipline e fornisce la visione multi-prospettica necessaria per percepire la conoscenza come sistema unificato, per comprendere se stessi e gli altri in un mondo complesso e interdipendente, nel quale le realtà delle nostre vite possono essere complementari, ma anche contraddittorie. Passare dalla cultura dell'individualismo ad una cultura del partenariato presuppone la trasformazione da criteri personali relativi ad una verità unica, a criteri collettivi relativi a molteplici realtà» (p. 33).

A questo proposito, si sottolinea l'importanza di avviare in classe un lavoro di rete che consenta di instaurare dei legami concreti con gli alunni e con gli insegnanti o le associazioni di altri paesi, in modo che tale confronto possa suscitare negli studenti autoctoni la volontà di impegnarsi attivamente e di rivedere i propri atteggiamenti e il proprio sistema di valori, nella consapevolezza che una delle condizioni fondamentali dell'educazione interculturale è quella di conoscere e di imparare ad apprezzare le altre prospettive culturali e gli altri sistemi di valori (p. 36).

L'impegno richiesto agli educatori è quello di essere coscienti che è indispensabile cambiare, migliorare, reinventare e riaffermare continuamente questi principi e questi valori lungo tutti i processi di apprendimento.

Indubbiamente, sia il *Libro bianco* sia le *Linee Guida* sopra menzionati, rappresentano dei validi strumenti di aiuto per gli insegnanti che vogliono acquisire delle competenze interculturali. Non si può non rilevare, a questo riguardo, che indipendentemente da quanto si è detto in precedenza circa l'esiguità di raccomandazioni specifiche sulla formazione interculturale dei docenti, il problema di fornire agli insegnanti tali competenze e la consapevolezza di quanto ancora i paesi europei faticino a garantire una simile preparazione sono sempre stati avvertiti dalle Istituzioni europee, le quali, nel corso degli anni, hanno cercato di affrontare la questione commissionando ricerche, elaborando documenti di studio ed attivando dei programmi concreti destinati direttamente agli educatori.

Su questo versante, tra le numerose attività del Consiglio d'Europa, vale la pena di ricordare il *Programma Pestalozzi* avviato nel 1969 nel quadro della Convenzione Culturale Europea e indirizzato agli insegnanti delle scuole primarie e secondarie, ai capi d'istituto, agli ispettori, ai consulenti, ai formatori degli insegnanti, agli autori di libri di testo ecc. dei 49 Stati firmatari⁶.

⁶ Albania, Andorra, Armenia, Austria, Azerbaïdjan, Bielorussia, Belgio, Bosnia-Erzegovina, Bulgaria, Croazia, Cipro, Repubblica, Ceca, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Georgia, Germania, Grecia, Ungheria, Islanda, Irlanda, Italia, Lettonia, Lichtenstein, Lituania,

Tale programma è incentrato su un progetto di formazione continua e, a tale scopo ogni anno vengono organizzati dei seminari europei nell'ambito dei quali sono discussi i progetti considerati prioritari dal Consiglio d'Europa, soprattutto nel settore dell'istruzione.

Sul piano generale, gli obiettivi del programma sono: la diffusione di conoscenze rispetto ai differenti sistemi scolastici, dei metodi innovativi d'insegnamento/apprendimento e di formazione in uso tra gli Stati membri; l'ampliamento degli orizzonti culturali e professionali tramite confronti sulle migliori pratiche di insegnamento e sui materiali educativo-didattici; la condivisione presso l'istituzione scolastica di appartenenza delle esperienze e delle conoscenze acquisite durante i corsi frequentati.

Questi seminari, oltre ad offrire agli insegnanti la possibilità di conoscere il lavoro svolto dal Consiglio d'Europa nel campo educativo, consentono ai docenti di «essere coinvolti in un'esperienza interculturale, di scambiare con colleghi di altri paesi informazioni, idee e materiale didattico, di agire da moltiplicatori per far circolare le informazioni tra colleghi e molto altro ancora» (Fondazione interculturale, 2006).

Come è noto, il *Programma Pestalozzi* prevede anche la pubblicazione di studi scientifici e di linee guida volti a promuovere la cooperazione intergovernativa, i diritti umani, l'apprendimento, il dialogo e le competenze interculturali, l'educazione alla cittadinanza, il plurilinguismo, l'uguaglianza di genere ecc., nonché a fornire ampie indicazioni in merito agli obiettivi e alla visione del Consiglio d'Europa per quel che concerne queste ed altre tematiche educative e sociali.

Nello specifico, per quello che riguarda la formazione interculturale degli insegnanti, ci sembrano particolarmente degne di nota alcune riflessioni presenti nel secondo volume della *Pestalozzi Series* pubblicato dal Consiglio di Europa nel 2012: *Intercultural competence for all. Preparation for living in a heterogeneous world* (Council of Europe, 2012). In questo volume si afferma che, per garantire il successo dell'educazione interculturale, è necessario ampliare le competenze degli insegnanti; questi, infatti, non possono più essere considerati semplicemente dei "trasmettitori della disciplina", ma devono anche agire come guide e favorire l'interazione. Per soddisfare le esigenze specifiche di educazione interculturale, inoltre, gli insegnanti non soltanto hanno bisogno di essere esperti nelle loro rispettive materie, ma devono anche avere maggiori competenze in materia di *pedagogia generale*. In questo senso, la formazione docente dovrebbe prevedere programmi di sensibilizzazione verso

nia, Lussemburgo, Malta, Moldavia, Monaco, Montenegro, Paesi-Bassi, Norvegia, Polonia, Portogallo, Romania, Russia, Santa Sede, San Marino, Serbia, Repubblica Slovacca, Slovenia, Spagna, Svezia, Svizzera, Ex Repubblica Jugoslava di Macedonia, Turchia, Ucraina, Regno Unito.

la diversità; implementare l'empatia e le conoscenze interculturali; fornire agli educatori gli strumenti necessari per metterli in grado di costruire delle comunità di apprendimento e di attuare valide strategie per la risoluzione dei conflitti; di creare un ambiente di apprendimento democratico e imparziale per gli studenti, aiutandoli a diventare più proattivi e costruttivi (pp. 43-44, traduzione dell'autrice).

Tale formazione, inoltre, dovrebbe offrire agli insegnanti anche le competenze necessarie per creare materiali didattici che esaltino culturalmente la formazione reattiva e per elaborare delle metodologie didattiche volte a favorire l'apprendimento cooperativo e le relazioni interpersonali. La garanzia della qualità dovrebbe promuovere insegnanti riflessivi e professionisti che sono disposti a continuare il loro auto-sviluppo e ad assumere anche i ruoli di mediatori, consulenti, direttori, mentori, allenatori, facilitatori di apprendimento, attivisti per i diritti umani, membri di un gruppo di attività o di una comunità di apprendimento (p. 44, trad. dell'autrice).

Questi concetti sono ripresi ed ampliati anche nel terzo volume della *Pestalozzi Series* curato dal Consiglio d'Europa: *Developing intercultural competence through education* (Council of Europe, 2014), nel quale, tuttavia, si avverte, a nostro avviso, una maggiore urgenza di sensibilizzare le società contemporanee sui fondamenti e principi interculturali. Gli autori del volume, infatti, rilevano che di fronte ad una realtà sociale sempre più caratterizzata da pregiudizi razziali, discriminazioni, odio e manifestazioni razziste, nonché da disuguaglianze sociali, economiche e politiche e da problemi di incomprensione tra le persone provenienti da diversi *background* culturali, diventa fondamentale promuovere il principio della comprensione reciproca e lo sviluppo delle competenze interculturali. Per questo motivo, l'educazione interculturale che si propone di sviluppare e migliorare queste capacità può offrire un contributo essenziale alla coesistenza pacifica (pp. 8-10, trad. dell'autrice).

Muovendo da queste premesse, il documento illustra lo sviluppo delle competenze interculturali attraverso l'educazione ed offre una descrizione dettagliata del significato di 'competenza interculturale', ossia: le attitudini specifiche, le conoscenze, le capacità e le azioni che, insieme, permettono agli individui di capire sé stessi e gli altri in un contesto di diversità e di interagire e comunicare con coloro che hanno origini culturali diverse dalle proprie.

Developing intercultural competence through education, inoltre, espone anche le ragioni per le quali è necessario promuovere tali competenze in modo sistematico e descrive gli approcci pedagogici e metodologici ritenuti più appropriati per il suo sviluppo nei diversi contesti educativi formali, non formali e informali (p. 11, trad. dell'autrice).

Per quanto riguarda l'ambito scolastico, *Developing intercultural competence through education* offre agli insegnanti innumerevoli suggerimenti per

comprendere meglio la valenza educativa della didattica interculturale. Su questo versante, sono proposte numerose attività pratiche da svolgere in classe, quali ad esempio quelle volte alla sensibilizzazione nei confronti dei diversi punti di vista (pp. 39-41, trad. dell'autrice).

Le attività menzionate indicano chiaramente non soltanto l'interesse dimostrato dal Consiglio d'Europa per tale questione, ma anche la consapevolezza maturata da questa istituzione in ordine all'urgenza di fornire ai docenti tutti gli strumenti necessari per applicare, anche sul piano didattico, i principi interculturali.

A conclusione di questa breve disamina, un altro documento al quale ci sembra importante accennare è la *Proposta di risoluzione Apprendere l'UE a scuola*, presentata dal Parlamento Europeo nel 2015. In questa *Proposta* viene ribadita la necessità di «promuovere e incoraggiare le competenze multilinguistiche e interculturali degli educatori, come pure le opportunità di mobilità, l'apprendimento tra pari e gli scambi delle migliori pratiche fra il personale docente, ad esempio attraverso l'organizzazione di seminari di livello europeo».

In un simile contesto, peraltro, il Parlamento Europeo sottolinea l'importanza del ruolo esercitato dalle Università «nella preparazione e nella formazione di insegnanti ed educatori altamente qualificati e motivati»; invita la Commissione Europea a sostenere gli Stati membri «che si adoperano per rendere disponibili, all'interno delle Università, corsi specialistici di qualifica che siano aperti e accessibili sia per gli studenti iscritti che per gli insegnanti e gli educatori che esercitano la loro professione»; pone in evidenza l'importanza che rivestono programmi come l'*Erasmus +* nel promuovere «l'istruzione e la formazione, le competenze linguistiche, la cittadinanza attiva, la sensibilizzazione culturale, la comprensione interculturale e varie altre preziose competenze fondamentali e trasversali»; rimarca il merito di questi programmi nel fortificare «la cittadinanza europea e rileva la «necessità di un rafforzato e adeguato sostegno finanziario a tali programmi, di un maggior accento sui loro esiti qualitativi e di un più ampio accesso alla mobilità, prestando particolare attenzione agli insegnanti e agli altri educatori» (Parlamento Europeo, 2016).

Per quel che concerne la mobilità, come si può notare da questo e da altri documenti predisposti negli ultimi decenni, l'Unione Europea ha ribadito spesso che, se è vero che lo sviluppo della conoscenza rappresenta il motore che guida la crescita e la coesione sociale, è altrettanto vero che il perno di tale sviluppo deve essere individuato nella *learning mobility* («mobilità per l'apprendimento»), la quale esercita un forte impatto sulla crescita personale e professionale degli studenti e dei lavoratori e fornisce loro un significativo bagaglio di competenze linguistiche, sociali e culturali.

In particolare, per quanto riguarda gli insegnanti, in questi anni l'attenzione della Commissione Europea per la *learning mobility* è andata progressivamente crescendo. Ovviamente, tale interesse nasce dalla consapevolezza dell'importanza del ruolo educativo degli insegnanti nella formazione europea delle nuove generazioni. Oggi, infatti, i docenti sono costantemente esortati ad offrire ai loro studenti tutti gli strumenti necessari per poter diventare, a pieno titolo, dei cittadini europei capaci di affrontare le sfide poste da una società sempre più composita e mutevole.

A questo proposito, l'enfasi è posta sulla necessità di garantire a tutti gli educatori la possibilità di fare esperienze formative e di sviluppo personale che li portino ad entrare in contatto diretto con altre realtà educative e culturali e a conoscere altri punti di vista e altri modi di fare scuola.

A fronte di una simile prospettiva, tuttavia, la stessa Commissione Europea ha dovuto constatare la scarsa adesione degli insegnanti ai programmi europei di mobilità, dovuta, in quasi tutti i paesi, alla persistenza di numerosi ostacoli di carattere amministrativo e giuridico (Commissione Europea, 2004)⁷.

Fondamentalmente, ciò che emerge dall'analisi dei rapporti su tale attività è che «le strategie globali per facilitare e promuovere attivamente la mobilità sono piuttosto l'eccezione che la regola, e i risultati non sono ancora all'altezza delle reali necessità» (Eurydice, 2009, p. 12).

Complessivamente, si potrebbe rilevare che, malgrado l'esistenza di un quadro comunitario chiaramente convinto dell'importanza di sostenere la mobilità come elemento determinante di un miglioramento della qualità dei sistemi di istruzione e formazione, da parte delle legislazioni nazionali non si siano ancora pienamente compresi i vantaggi derivanti dalla mobilità transnazionale non solo per lo sviluppo delle competenze interculturali degli insegnanti, ma anche per una crescita personale e professionale dei protagonisti della formazione e dell'intero sistema educativo.

Indubbiamente, dagli anni Novanta del secolo scorso ad oggi, la cooperazione europea ha fatto molti passi in avanti in questo campo. A conferma di ciò, basterebbe pensare ai molteplici interventi posti in essere dall'Unione

⁷ Al riguardo si vedano anche Commissione Europea, *Istruzione - Formazione - Ricerca - Gli ostacoli alla mobilità transnazionale - Libro verde*, COM(96) 462, 1996; Parlamento Europeo, Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione relativa alla mobilità degli studenti, delle persone in fase di formazione, di coloro che svolgono attività di volontariato, degli insegnanti e dei formatori*, 2000/613/CE, GU delle Comunità Europee L 215/30, 9 agosto 2001; Parlamento Europeo, Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa alla mobilità transnazionale nella Comunità a fini di istruzione e formazione professionale: Carta europea di qualità per la mobilità*, 2006/961/CE, GU delle Comunità Europee L 394/5, 30 dicembre 2006; Commissione Europea, *Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo e al Consiglio - Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*, COM(2007) 392, 2007.

Europea nel settore della formazione e dell'istruzione – ad esempio, attraverso i Programmi *Erasmus*, *Socrates*, *Comenius*, *Leonardo da Vinci* ed altri, nonché, attraverso il Programma *LLP (Lifelong Learning programme)* che concentra in un solo grande contenitore tutte le azioni messe in campo per lo sviluppo della cooperazione europea – per accrescere la mobilità di studenti e insegnanti, per perfezionare le competenze linguistiche e rinnovare le pratiche didattiche (Riboldi, 2012)⁸.

Al riguardo, vale la pena di segnalare anche la *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 sulla promozione di valori comuni, di un'istruzione inclusiva e della dimensione europea dell'insegnamento*. In tale documento dopo aver sottolineato che uno degli obiettivi da perseguire, nell'ambito del quadro ET 2020 doveva essere assolutamente quello di promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva, il Consiglio esortava gli Stati membri a «Garantire una reale parità di accesso a un'istruzione inclusiva e di qualità per tutti i discenti, compresi quelli provenienti da contesti migratori, o da contesti socioeconomici svantaggiati, quelli con bisogni speciali e quelli con disabilità» e a servirsi degli strumenti esistenti quali: «Erasmus+, i fondi strutturali e di investimento europei, Europa creativa, Europa per i cittadini, il programma Diritti, uguaglianza e cittadinanza, il Corpo europeo di solidarietà e Orizzonte 2020, nonché dell'orientamento e delle competenze dell'Agenzia europea per i bisogni educativi speciali e l'istruzione inclusiva» (Consiglio d'Europa 2018, p. 3).

Tuttavia, soprattutto a livello nazionale continuano a persistere ancora troppe lacune per quel che concerne le informazioni, la preparazione, il sostegno e il riconoscimento dell'esperienza di formazione all'estero. Di fatto, tali criticità mostrano chiaramente quanto, sul piano nazionale, non si sia ancora raggiunta la piena consapevolezza della necessità di promuovere un'identità europea transnazionale che travalichi i limitati confini statali per interagire con culture diverse, per favorire lo sviluppo delle competenze linguistiche e per conoscere nuovi modi di fare formazione e di espletare la didattica, come anche per promuovere quel dialogo interculturale tanto auspicato da più parti, ma non ancora pienamente attuato.

⁸ A questo proposito si veda anche J. Raffaghelli (2012). *La progettazione didattica per l'acquisizione di competenze interculturali in contesti culturali allargati*. Testo disponibile al sito:

http://www.academia.edu/4061277/Innovazione_per_linclusione_socioculturale_in_Europa_elementi_di_contestualizzazione (Ultima rilevazione: 31/05/20).

Riferimenti bibliografici

- Augenti A., Amatucci L. (1998). *Le organizzazioni internazionali e le politiche educative*. Roma: Anicia.
- Campani G. (2008). L'educazione interculturale nei sistemi educativi europei. In: F. Susi (a cura di). *Come si è stretto il mondo: l'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*. Roma: Armando, pp. 29-66.
- Centro Nord-Sud (2008). *Linee Guida per l'educazione interculturale. Un manuale per educatori per conoscere e implementare l'educazione interculturale*. Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa - Lisbona. Prima Edizione 2008 – Aggiornamento 2012.
- Comitato dei ministri del Consiglio d'Europa (1984). *Raccomandazione N.R. (84) 18 agli Stati membri sulla formazione degli insegnanti ad una educazione per la comprensione interculturale in particolare in un contesto di emigrazione*. Testo disponibile al sito: <http://www.asgi.it/wp-content/uploads/public/raccomandazione.n.18.84.pdf> (Ultima rilevazione: 07/05/2020).
- Commissione Europea (1996). *Istruzione - Formazione - Ricerca - Gli ostacoli alla mobilità transnazionale - Libro verde*, COM (96) 462.
- Commissione Europea (2004). *Relazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento Europeo, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni: Relazione sul seguito della Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, del 10 luglio 2001, relativa alla mobilità nella Comunità degli studenti, delle persone in fase di formazione, di coloro che svolgono attività di volontariato, degli insegnanti e dei formatori*, COM 21, 2004.
- Commissione delle Comunità Europee (2007). *Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo e al Consiglio, Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*, COM(2007) 392, {SEC(2007) 931SEC(2007)933}, Bruxelles, 3.8.2007, definitivo. Testo disponibile al sito: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A52007DC0392> (Ultima rilevazione: 07/05/2016).
- Consiglio d'Europa (2008). *Libro bianco sul dialogo interculturale «Vivere insieme in pari dignità»*, Strasburgo, 7 maggio. Testo disponibile al sito: http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaperIDItalianVersion.pdf (Ultima rilevazione: 10/07/2020).
- Council of Europe (2012). *Intercultural competence for all. Preparation for living in a heterogeneous world*. Council of Europe Pestalozzi Series, 2, 6. Series, editor Josef Huber. Testo disponibile al sito: <http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi2EN.pdf> (Ultima rilevazione: 18/05/2020) (Traduzione nostra).
- Council of Europe (2014). *Developing intercultural competence through education*, Council of Europe Pestalozzi Series, No. 3, 1. Series, editor Josef Huber and Christopher Reynolds, Testo disponibile al sito: <http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf> (Ultima rilevazione: 14/05/2020) (traduzione nostra).
- Consiglio d'Europa (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 sulla

- promozione di valori comuni, di un'istruzione inclusiva e della dimensione europea dell'insegnamento. *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, C 195, 7/6.
- Demetrio D., Favaro G. (1997). *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*. Firenze: La Nuova Italia, p. 88.
- Favaro G. *Pedagogia interculturale: le idee e le indicazioni didattiche*. Testo disponibile al sito: <http://www.faberlab.net/ICARO/pedagogia%20interculturale.pdf> (Ultima rilevazione: 09/05/2020).
- Eurydice – Unità italiana (2009). *La mobilità nella formazione dei docenti in Europa*, giugno, p. 12, in http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/LLPMobilitaxweb.pdf (Ultima rilevazione: 31/05/20).
- Fiorucci M. (2019). *La formazione interculturale degli insegnanti tra esperienze, saperi e ricerca sul campo*. Volume 17, 1, Maggio. Testo disponibile al sito: <https://rivistedigitali.erickson.it/educazione-interculturale/archivio/vol-17-n-1-2/la-formazione-interculturale-degli-insegnanti-tra-esperienze-saperi-e-ricerca-sul-campo/> (ultima rilevazione 20/06/2020).
- Fondazione intercultura, Studio per il Consiglio d'Europa (2006). *Educazione interculturale e scambi scolastici*. Testo disponibile al sito: <http://www.fondazioneintercultura.it/jb/webfiles/StudioperilConsigliod'Europa.pdf> (Ultima rilevazione: 18/05/2020).
- Miur – Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Testo disponibile al sito: http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/cecf0709-e9dc-4387-a922-eb5e63c5bab5/documento_di_indirizzo.pdf (Ultima rilevazione: 06/05/2020).
- Nigris E. a cura di (2003). *Fare scuola per tutti. Esperienze didattiche in contesti multiculturali*. Milano: FrancoAngeli, p. 16.
- OCSE (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- Parlamento Europeo, Consiglio dell'Unione Europea (2001). *Raccomandazione relativa alla mobilità degli studenti, delle persone in fase di formazione, di coloro che svolgono attività di volontariato, degli insegnanti e dei formatori*, 2000/613/CE, GU delle Comunità Europee L 215/30, 9 agosto.
- Parlamento Europeo, Consiglio dell'Unione Europea (2006). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa alla mobilità transnazionale nella Comunità a fini di istruzione e formazione professionale: Carta europea di qualità per la mobilità*, 2006/961/CE, GU delle Comunità Europee L 394/5, 30 dicembre.
- Parlamento Europeo - Commissione per la cultura e l'istruzione (2016). *Proposta di risoluzione del Parlamento europeo, Relazione del 3 febbraio, Apprendere l'UE a scuola (2015/2138(INI))*. Testo disponibile al sito:

- <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=/EP//TEXT+REPORT+A8-2016-0021+0+DOC+XML+V0//IT#title1> (Ultima rilevazione: 31/05/20).
- Pinto Minerva F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza, p. 44.
- Porcher L. (1979). *Interculturalisme pour la formation des enseignants en Europe*. Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Quellet F. (1991). *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris: L'Harmattan.
- Raffaghelli J. (2012). *La progettazione didattica per l'acquisizione di competenze interculturali in contesti culturali allargati*. Testo disponibile al sito: http://www.academia.edu/4061277/Innovazione_per_inclusione_socioculturale_in_Europa_ementi_di_contestualizzazione (Ultima rilevazione: 31/05/20).
- Rey von Allmen M. (1986). *Former les enseignants à l'éducation interculturelle?: Les travaux du Conseil de la Coopération culturelle (1977-1983)*. Conseil de l'Europe.
- Riboldi V. (2012), a cura di. *La mobilità europea per l'istruzione e la formazione Indagine sull'impatto di LLP dal 2007 al 2012*. Agenzia nazionale LLP-Indire, Unità Comunicazione. *Quaderni del Lifelong Learning programme*, 20, dicembre. Testo disponibile al sito: http://www.indire.it/wpcontent/uploads/2016/05/1indagine_mobilitaLLP.pdf (Ultima rilevazione: 31/05/20).
- Santerini M., Reggio P. (2004). La scuola dell'altro. Intercultura e formazione degli insegnanti. In: V. Cesareo (a cura di). *L'altro. Identità, dialogo e conflitto nella società plurale*. Milano: Vita e Pensiero, pp. 261-302.