

Alia

L'insegnante inclusivo e la pedagogia interculturale

The inclusive teacher and intercultural pedagogy

Farnaz Farahi Sarabi*

Riassunto

Il contesto pedagogico e scolastico attuale pone in essere, negli insegnanti di ogni ordine e grado, sfide inerenti la capacità di adattare la propria formazione e didattica alla complessità del mondo contemporaneo. Una complessità caratterizzata da classi e ambienti di apprendimento per lo più interculturali, verso cui i classici approcci pedagogici “monoculturali” rischiano di non sviluppare quel pensiero critico e proattivo che la scuola dovrebbe, invece, instillare nei discenti. Il presente contributo, dopo aver definito i termini di intercultura e inclusività, mira ad analizzare in che modo la formazione, la didattica e la scuola possono affrontare, ad oggi, tale complessità pedagogica. Delineando, al contempo, l'ideale profilo dell'insegnante cosiddetto “inclusivo”, nella logica di una progettazione didattica che lo sia altrettanto.

Parole chiave: intercultura, docente inclusivo, formazione.

Abstract

The current pedagogical and school context poses, in teachers of all levels, challenges inherent in their ability to adapt their training and teaching to the complexity of the contemporary world. This complexity is characterized mostly by intercultural classrooms and learning environments, toward which classical “monocultural” pedagogical approaches risk failing to develop the critical and proactive thinking that schools should, instead, instill in learners. After defining the terms of interculturality and inclusivity, this paper aims to analyse how training, teaching and schools can deal with such pedagogical complexity to date. Outlining, at the same time, the ideal profile of the so-called “inclusive” teacher in the logic of an instructional design that is equally so.

Keywords: interculture, inclusive teacher, training.

* Università degli Studi di Firenze. E-mail: farnaz.farahisarabi@unifi.it.

Articolo sottomesso: 04/03/2024, accettato: 17/04/2024

1. Introduzione: intercultura e inclusività al giorno d'oggi

Il paradigma scolastico odierno è governato da nuovi principi educativi che, per riprendere Morin (2017), si rifanno non più a quelli d'ordine, di separazione e riduzione, secondo la logica deduttiva-induttiva-identitaria della non contraddizione, ma a quelli della "complessità" (Cambi, 2016; Morin, 2017). Una complessità incarnata da un pensiero pedagogico non semplificante, ma dell'incertezza e delle indicibilità logiche (Bauman, 1999), indice del livello di interdipendenza culturale e identitario che vi è all'interno e all'esterno delle istituzioni scolastiche contemporanee. In esse, spesso, le logiche locali e quelle globali fanno emergere sfide e urgenze ulteriori che gli insegnanti devono affrontare, attraverso nuove modalità di apprendimento dei contenuti che siano, a tutti gli effetti, interculturali (Ceruti, 2016).

Se ne consegue che, in un contesto globale e interculturale come quello scolastico odierno, se si vuole smantellare e comprendere tale "complessità", così come individuata da Morin (2017), e renderla a vantaggio dei discenti, l'obiettivo è adoperarsi (didatticamente) per un *modus operandi* che sia inclusivo (Bauman, 1999). Mettendo, cioè, in pratica procedure pedagogiche che rappresentino un vero e proprio cambio di paradigma (Szpunar, 2022), a partire dalla scuola primaria, cui di seguito in prima istanza ci riferiremo.

Partiamo dall'inquadrare, con cognizione di causa, il concetto di "intercultura", unito a quello di inclusione scolastica, per poi comprendere quali procedure didattiche e di insegnamento si possono ad esso connettere. A riguardo, secondo una prospettiva normativa, è il punto 4 dell'*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile* dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite che ci offre una chiara definizione di ciò che vuole dire adottare un sistema di istruzione inclusivo (sia nei confronti delle disabilità che dell'interculturalità): un'educazione che sia di qualità ed equa, consistente in un'opportunità di apprendimento per tutti (UNDP, 2015). Un concetto di inclusione che richiamerebbe qualcosa di poliedrico poiché, in considerazione della complessità di cui sopra (Morin, 2017), rimanda a una metodologia didattica che si fondi, a sua volta, su equità, promozione sociale e valorizzazione di tutti gli alunni, indipendentemente dalla condizione sociale di appartenenza, così come di quella identitaria e culturale (Ianes, Cramerotti, 2013).

Quanto riportato significa che, sebbene la scuola italiana, più di altre europee, sia ancora in preda all'essere di tipo monoculturale (Anolli, 2011), non rispettando quella che è la commistione di identità esistenti nelle classi, il contesto pedagogico odierno invita a un cambio radicale di paradigma verso una scuola che sia *ex-clusiva* e *in-clusiva* (Digilio, 2023). Un paradigma didattico,

quello dell'inclusività, che non sia imperniato sui concetti di normalità e individualità, ma di condivisione, cooperazione e interdipendenza. Un modello individuale e di similarità che, in definitiva, lasci spazio a quello dell'accettazione della differenza dell'altro e dell'assimilazione di nuove prospettive sia identitarie che culturali (Szpunar, 2022; Dovigo, 2014). Un paradigma dove cioè si esalti il pluralismo, che per questo deve essere rivolto all'apertura, alla problematizzazione e alla messa in discussione (critica) di ogni pensiero emergente da chi apprende e insegna (Cambi, 2019).

Sulla base di questi principi teorico-applicativi, dunque, definiamo il «paradigma dell'inclusione» (Isidori, 2019, p. 48) come un sistema in grado di valorizzare al meglio ogni singolo alunno, indipendentemente dal grado di svantaggio (non solo culturale, ma anche identitario, o fisico, o sociale) da cui parte. Inclusione significa dare spazio e possibilità a ciascun alunno di accrescere il proprio bagaglio di conoscenze, affinché comprenda la realtà e partecipi alla vita della comunità, nonché sviluppi competenze emotive e relazionali attraverso il confronto con la diversità (Isidori, 2019).

Occorre fare, però, una necessaria distinzione tra il termine inclusione e quello di integrazione. Se con il primo termine si fa riferimento a un approccio didattico che coinvolga tutti gli alunni, con integrazione si rimanda soltanto agli alunni con disabilità e obiettivi speciali di apprendimento (Chiappetta Cajola, Ciraci, 2013). Nell'inclusione, in altre parole, non vi è uno standard di adeguatezza da perseguire, quanto dello sviluppo integrale di tutti gli alunni, nessuno escluso, sotto il profilo della cognizione, emozione e socialità, in cui tutti gli studenti, sia quelli con bisogni educativi speciali che quelli "normali" o disabili, vengono considerati allo stesso modo (Isidori, 2019). In questo senso, considerare una pedagogia inclusiva in un contesto interculturale porta con sé tutti quei valori che lo stesso concetto di inclusione ha con sé, quali: la libertà, l'equità, la solidarietà, l'uguaglianza, la partecipazione, la sostenibilità, il rispetto per la diversità, la comunità, la non violenza, la fiducia e l'onestà (Booth, Ainscow, 2014).

Il cambio di paradigma didattico cui abbiamo accennato comporta anche una radicale trasformazione, alla base, della formazione dell'insegnante e delle competenze che lo riguardano, sia in riferimento a quelli specializzati, che di sostegno (Cottini, 2017; Ciraci, Isidori, 2017). Ogni processo didattico, infatti, deve rivoluzionare la propria prassi formativa per essere poi messo in pratica a livello pedagogico (Cottini, 2017).

2. Formare l'insegnante inclusivo: dalla competenza alla comprensione

Per rispecchiare la complessità interculturale, la formazione di un inse-

gnante (e di un qualsiasi educatore) deve essere intesa non solo come una formazione alla “conoscenza”, ma anche e soprattutto una “formazione alla complessità”: ecologica, cosmologica, storico-evolutiva e antropologica (Ceruti, 2016). Nuove dimensioni globali e interculturali che farebbero emergere altrettante nuove dimensioni scientifiche, nell’insegnante, a vocazione inter- e transdisciplinare, valorizzandone il ruolo di facilitatore dell’apprendimento, nonché di mediatore culturale tra i discenti. Una sorta di incontro tra saperi scientifici e umanistici, per dare senso pieno e complesso alle forme «dell’esperienza umana sul nostro pianeta in tutti i suoi spazi e in tutti i suoi tempi» (Ceruti, 2016, p. 26).

Seguendo la prospettiva di Schön (1987), la formazione dell’insegnante deve procedere con la capacità di instillare, in quest’ultimo, una didattica *per l’azione, nell’azione e sull’azione*. Un insegnamento che sia rivolto alla progettazione dell’intervento didattico, alla capacità di affrontare e risolvere imprevisti e divergenze culturali, nonché alla capacità di rivedere, sotto il profilo critico, qualsiasi pensiero razionale. Una pratica didattica, quindi, riflessiva e di ascolto (Slavi, Giornelli, 2020) che attui non soltanto una visione identitaria e culturale propria, ma più crisi identitarie che rimandino all’inclusività interculturale (Nuzzaci, 2011; Szpunar, 2022).

Detta altrimenti, per parafrasare le parole di Baldacci (2018), formare l’insegnante inclusivo significa andare oltre la semplice conoscenza, per abbracciare la capacità di comprendere e ascoltare il sapere. L’autore, in particolare, riprendendo il pensiero di Gramsci riporta che «l’elemento popolare “sente” ma non comprende né sa; l’elemento intellettuale “sa” ma non comprende e specialmente non sente. I due estremi sono dunque la pedanteria e il filisteismo da una parte e la passione cieca e il settarismo dall’altra. [...] L’errore dell’intellettuale consiste nel credere che si possa *sapere* senza comprendere e specialmente senza sentire ed essere appassionato, cioè che l’intellettuale possa essere tale se distinto e staccato dal popolo [...] cioè senza sentire le passioni elementari del popolo, comprendendole, cioè spiegandole (e giustificandole) nella determinata situazione storica e collegandole dialetticamente [...] a una superiore concezione del mondo [...] il “sapere”. Se l’intellettuale non comprende e non sente, i suoi rapporti col popolo-massa sono o si riducono a puramente burocratici, formali [...] se il rapporto tra intellettuali e popolo-massa, tra dirigenti e diretti, tra governanti e governati, è dato da una adesione organica in cui il sentimento passione diventa comprensione e quindi sapere (non meccanicamente, ma in modo vivente), allora solo il rapporto è di rappresentanza [...] si crea il “blocco storico»» (Gramsci, 1930). Una nota dal profilo schiettamente pedagogico quella di Gramsci, a supporto delle tesi inclusive di cui sopra, poiché afferma le condizioni necessarie per condurre l’elemento popolare dalle

passioni elementari (il mero sentire dell'insegnante) al sapere, dal folklore a una concezione culturale superiore (Baldacci, 2018).

Parafrasando quanto riportato, la formazione non deve incentrarsi soltanto sul sapere, ma anche sul sapere essere. Un insegnante preparato all'inclusione dovrebbe essere in grado di stimolare la curiosità, insegnare a documentarsi, rendere critici nei confronti dei mass media, far conoscere e rilevare stereotipi e pregiudizi, porre attenzione al clima relazionale della classe, far sperimentare modalità di gestione non violenta dei problemi, sostenere gli allievi nella scoperta della propria e altrui identità, utilizzare positivamente e valorizzare le differenze, suscitare la consapevolezza dell'arricchimento reciproco degli scambi culturali (Durino Allegra, 1993). Detta altrimenti, di formare e formarsi, per l'appunto, alla complessità (Ceruti, 2016).

Alla base della formazione di un insegnante inclusivo vi sono abilità e competenze sia individuali che relazionali. Sotto il profilo delle competenze individuali ritroviamo la capacità di ascoltare, osservare, valutare, analizzare, mettere in relazione, nonché il rispetto per il pensiero altrui, la curiosità, la capacità di sopportare e accettare la differenza. Per quanto concerne, invece, le capacità relazionali e socio-emotive ci riferiamo sostanzialmente all'intelligenza emotiva e all'abilità di regolare e gestire le proprie emozioni (Deardorff, 2006; Dewey, 1933). L'insieme di queste abilità "trasversali" (Ciraci, 2019) consente di mettere in moto, all'interno della *forma mentis* di un insegnante, un approccio alla didattica che mobilita, in modo critico e proattivo, conoscenze, abilità e competenze negli alunni, di qualsiasi ordine e grado. Ci stiamo riferendo a un concetto di formazione che sia in grado di instillare un approccio riflessivo e dialettico alla didattica interculturale (Szpunar, 2022).

Su questi principi devono poi integrarsi una serie di ulteriori competenze interculturali e inclusive che permetta agli insegnanti di: essere avviati alla conoscenza della cultura del bambino immigrato; imparare a stendere un profilo biografico e cognitivo del bambino immigrato per una progettazione educativa individualizzata; acquisire le nuove competenze di glottodidattica necessarie per mettere in grado gli allievi di affrontare meglio i problemi del bilinguismo (Fiorucci, 2011; Fiorucci, 2020; Profanter, Hachfeld, 2020).

In sostanza stiamo parlando di: ripensare le proprie modalità di insegnamento attraverso una revisione dei contenuti e dei metodi; adottare atteggiamenti favorevoli all'instaurarsi di un clima scolastico di apertura e dialogo in classe e allo sviluppo di una percezione della diversità come arricchimento reciproco; accedere alle nuove conoscenze necessarie per essere in grado di gestire tale complessità; adottare atteggiamenti critico-riflessivi in relazione alle pratiche didattiche sperimentate; infine, «adottare un atteggiamento di ricerca e in collaborazione con gruppi di insegnanti e con l'ausilio di esperti esterni, mirando alla realizzazione di un progetto di ricerca-azione che costituisca un

metodo attivo di formazione in servizio e di aggiornamento permanente» (Cesari-Lusso, 1996, p. 172).

Per riuscire, Ouellet (2007) propone di attuare i seguenti passaggi all'interno di un percorso formativo ben strutturato ai fini dell'inclusione:

1. costruzione di un solido quadro di riferimenti teorici che consenta di fare luce sul vasto campo di saperi su cui poggiano i progetti di formazione interculturale;
2. l'individuazione di conoscenze e competenze fondamentali da promuovere o rafforzare;
3. la costruzione di un impianto metodologico forte e condiviso;
4. la definizione di adeguati percorsi formativi di aggiornamento in termini di metodi e contenuti.

La formazione dell'insegnante sotto il profilo interculturale e inclusivo, in estrema sintesi, comporta il passaggio da una *forma mentis* che attenzioni la coscienza del sapere, a una che faccia rimando all'autocoscienza.

3. Coscienza e autocoscienza dell'insegnante nella pedagogia interculturale

Per spiegare meglio il concetto, riprendiamo Cambi (2017), secondo cui la pedagogia interculturale si pone come punto di vista e strumento decisivo per studiare il fenomeno dell'inclusività, della condivisione di spazi e contesti da parte di identità dalla cultura diversa. La prospettiva da adottare e a cui conformarsi, per un insegnante che operi in questo campo, è dunque di tre tipologie: quella interpretativa; quella interdisciplinare; quella dell'agire formativo. Sul piano interpretativo, l'alterità deve essere vista come un valore e ciò predispone a un'interculturalità e a un'inclusività che si basa, al contempo, su un'interdisciplinarietà tra antropologia culturale, sociologia e filosofia. Aspetti che quando si parla di inclusività sotto una prospettiva interculturale non possono essere tenuti distinti al fine del pensare sociale, politico ed educativo. Quella interdisciplinare ripensa, invece, il soggetto sì in base alla sua identità, che al nutrirsi dal diverso da sé che si fa arricchimento proprio della coscienza. Infine, l'agire formativo deve farsi carico di una mentalità aperta e autocritica prima nell'insegnante e, per mezzo di questo, negli alunni (Cambi, 2017; Favorini, 2015).

Sul piano interculturale, di conseguenza, l'assunto pedagogico di base che sappia essere inclusivo deve instillare nell'insegnante, parimenti, un assunto formativo in grado di connettere coscienza e autocoscienza. Ovvero, consapevolezza di sapere e sviluppare sapere nel discente, di qualunque identità culturale di provenienza sia. Assunto pedagogico che è da considerarsi «scienza di scienze e come sapere regolato da criteri base quali differenza/accoglienza/incontro/dialogo/riconoscimento/empatia/solidarietà/collaborazione, che oramai

guidano in modo organico la riflessione educativa sull'interculturalità» (Cambi, 2017, p. 194). Mettere in atto una formazione didattica che abbia tra gli assunti l'inclusività e l'interculturalità, nella logica della pedagogia interculturale, comporta sviluppare esperienze operative che sappiano ben sintetizzare teoria e didattica, al di là delle difficoltà linguistiche, culturali, curricolari che questo comporta. La capacità, in sintesi, di sviluppare un modello didattico sistematico (Cambi, 2017).

Farahi (2021), al proposito, suggerisce che, per imparare a confrontarsi e a porre in essere un progetto didattico che abbia a che fare con la coscienza e l'autocoscienza di un insegnante, è opportuno partire da un'ottica decostruzionista "consapevole" (Cambi, 2008). Partire cioè da quei dispositivi fondamentali come l'apertura all'altro, la decentralizzazione culturale, il meticciamiento delle culture, la convergenza tra etnie differenti, l'intreccio dei linguaggi, l'apertura nei confronti del nomadismo (Farahi, 2021). Il tutto con lo scopo di favorire uno scambio dialettico, caratterizzato «da un reciproco e costante ascolto, da un'interazione con l'altro. La pedagogia interculturale, da questo punto di vista, può dare un contributo rilevante alla decostruzione di una identità culturale unica, monolitica e autoreferenziale» (Farahi, 2021) che è l'opposto di ciò che è considerato inclusivo.

4. Un possibile profilo dell'insegnante inclusivo

A partire dalla logica formativa che abbiamo delineato, tracciare un profilo dell'insegnante inclusivo, in termini generali, può non essere facile, se ci riferiamo a contesti interculturali specifici. Questo perché ogni determinato contesto scolastico e pedagogico porta con sé elementi propri. Eppure possiamo tracciare alcune caratteristiche comuni che l'insegnante inclusivo deve avere, partendo da ciò che è presente nella letteratura di riferimento.

Secondo la prospettiva dell'European Agency for Development in Special Needs (2012) l'insegnante che si definisca inclusivo deve innanzitutto essere in grado di: valorizzare la diversità dell'alunno; sostenere gli alunni; lavorare con gli altri; sviluppare sistematicamente il proprio profilo professionale. A ciascuno di questi valori fanno poi rimando altre competenze e conoscenze più specifiche (Bocci *et al.*, 2021). Un aiuto, in tal senso, ci arriva dall'*Index per l'inclusione* (Booth, Ainschow, 2014). Gli autori affermano che un insegnante inclusivo non può prescindere dal desiderare una didattica che si ispiri a matrici valoriali interculturali, così come a metodologie di insegnamento che siano coerenti con gli stessi assunti valoriali della diversità. In particolare, gli autori riferiscono alcuni valori fondamentali che devono essere posseduti dall'insegnante inclusivo: l'uguaglianza di qualsiasi alunno di fronte a un contenuto; la

partecipazione; la comunità intesa come spazio relazionale e della collaborazione; il rispetto per la diversità; la sostenibilità, ovvero la ricerca dell'impegno in vista di obiettivi a lunga durata.

Secondo le prospettive dell'European Agency for Development in Special Needs e dell'*Index* le competenze dell'insegnante inclusivo discendono essenzialmente dall'assunzione di determinati valori. Una lettura diversa, invece, viene data dal MIUR (2018), che non fa rimando ad alcun contenuto valoriale, ma descrive il profilo del docente rifacendosi a cinque dimensionalità: culturale-disciplinare, metodologico-didattica, organizzativa, istituzionale-sociale, formativo-professionale. In questo caso, la componente valoriale è una competenza trasversale alle altre, per la quale si necessita di considerare un numero maggiore di aree, tra cui quella personale, relazionale, psicopedagogica, didattica, organizzativa ed epistemologica. L'insegnante inclusivo diventa colui che è in grado di possedere sia le competenze di base dell'insegnamento, che quelle trasversali relative all'aspetto valoriale della professione, da considerarsi interdependente alle altre (Bocci *et al.*, 2021).

Se mettiamo ancora più in relazione l'inclusione con l'interculturalità di una classe, ciò comporta anche, da parte dell'insegnante inclusivo, la capacità di ridefinizione dell'azione didattica (Demetrio, 2022). A tal riguardo, agli insegnanti che vogliono operare in funzione interculturale, in un contesto che lo sia altrettanto, è richiesto in primo luogo di adottare una prospettiva di lavoro e formazione che si predisponga al riconoscere negli alunni resistenze e potenzialità, nonché la capacità di rilevare molteplici differenze cognitive e sociali in ciascun alunno. In tal senso, le materie vanno rivisitate cogliendo in essere «gli elementi necessari, sufficienti e aggiuntivi al fine di creare spazi di lavoro interculturale come se interculturalità esplicita (connessa alle migrazioni, al confronto tra culture, usanze, linguaggi...) non si facesse. Non per una sorta di furbizia didattica, ma affinché gli studenti grandi o piccoli possano cogliere quanto nella scienza, nella storia, nelle religioni, nelle letterature ed arti vi sia di interculturale di meticcio e contaminato» (Demetrio, 2022, p. 82) e riportarlo nella propria vita.

C'è da dire che il profilo dell'insegnante inclusivo può apparire riduttivo, poiché ricopre al contempo ruoli diversificati. Egli, in prima istanza, deve essere mediatore interculturale tra i discenti (di provenienza differente), in quanto deve favorire il confronto e far emergere eventuali distanze socio-cognitive, al fine di rintracciare punti comuni e differenti per ricercare spiegazioni e soluzioni a qualsiasi tipo di problema. In secondo luogo, l'insegnante inclusivo deve essere riflessivo, cioè rinviare domande, mettersi in gioco all'interno del gruppo, svolgere il proprio ruolo didattico come uno specchio. Deve però essere anche un animatore, poiché attento alla situazione comunicativa, per fare in modo che tutti, all'interno di un contesto classe, possano esprimersi e prendere

parola. Infine, forse la qualità più importante, l'insegnante deve essere un regolatore, in quanto chiamato ad elaborare le risposte che riceve dai discenti, al fine di riutilizzare le stesse per fornire e creare nuove situazioni di ricerca, promuovendo al contempo la riflessione e la risoluzione dei problemi per mezzo del pensiero critico (Morin, 2020; Farahi, 2022) e dell'accettazione dei fallimenti (Favaro, 2022).

In termini di competenze, Abdallah-Pretceille (1999) traduce il tutto in tre implicazioni. L'insegnante deve avere una competenza (interculturale) di tipo soggettivistico, che significa la capacità di scoprire la dimensione unica dell'individuo (alunno) che ha di fronte e dell'importante dialogo e ascolto che deve riservargli (Sclavi and Giornelli, 2014). La seconda competenza comporta la capacità di gestire e mediare le interazioni tra pari e diversi su contenuti di apprendimento e didattici: l'incontro non avviene mai in astratto, ma implica contatto, difesa, incontro-scontro, dove l'obiettivo è la convivenza e la crescita interculturale per tutti. Infine, la terza abilità consiste nel trasformare in azioni concrete e gesti didattici visibili i concetti appresi, considerando le conoscenze etnopedagogiche sia del contesto specifico in cui si verificano gli incontri interculturali, sia degli individui che partecipano, contribuendo insieme alla creazione di storie di vita condivise. Poiché questo avviene prevalentemente in maniera spontanea durante le interazioni tra le persone, diventa essenziale introdurre una mediazione pedagogica che, ispirandosi a tali principi, possa sviluppare progetti e opportunità educative (Abdallah-Pretceille, 1999). Una competenza che sia, in definitiva, plurale, oltre che trasversale, ossia: etnopedagogica (teorica e operativa), cognitiva (relativa alle conoscenze e saperi) ed ecologica-didattica (come mettere in pratica quanto si sa a livello etnopedagogico e cognitivo) (Demetrio, 2022).

Da una parte, dunque, abbiamo un modello di definizione dell'insegnante inclusivo che si rifà al possesso basilare di assunti valoriali considerati inevitabili e imprescindibili. Dall'altro, un modello che fa leva sul concetto di competenze e competenza trasversale, che si aggiunge, senza poter fare a meno, a quelle di base della didattica. La scelta dell'uno o dell'altro modello avrà delle ricadute a livello della progettazione pedagogica.

5. Percorsi di didattica inclusiva: interdipendenza e cooperative learning

Come si può intuire, la designazione di un insegnante inclusivo si traduce nella capacità di progettare, a sua volta, progetti di didattica altrettanto inclusivi che facciano leva su quella complessità (Morin, 2017), incertezza (Bauman, 1999) e differenza (Cambi, 2019) di cui abbiamo riferito in precedenza. Non vi è, tuttavia, una comune strategia né una metodologia didattica predefinita che

vada incontro al concetto di inclusività applicata al contesto classe, poiché gli stessi modelli pedagogici si adattano in corrispondenza dei contesti di apprendimento che via via si vanno creando, ognuno dei quali è a sé stante dagli altri (Ciraci, 2019).

Grazie a Ciraci (2019), individuiamo alcuni punti di riferimento fondamentali, in termini di azioni didattiche, che hanno un'importanza strategica nell'ambito di costruzione di competenze e nel favorire i processi di inclusione (Ciraci, 2019; Chiappetta Cajola, Ciraci, 2013): lavorare per problemi, o *problem solving*, poiché mette in campo un'idea, la sperimenta e si confronta anche con altri per la risoluzione dello specifico problema (Engestrom, 2016); promuovere l'apprendimento sociale e valorizzare l'interazione tra pari in classe, in quanto il confronto favorisce il progresso delle strutture cognitive per mezzo del contesto sociale, come nella *peer education* o nel *role playing* (Vygotskij, 1978; Moreno, 1985); creare le condizioni significative di coinvolgimento individuale per sostenere la motivazione, poiché nessun apprendimento può fare a meno del coinvolgimento del soggetto che apprende (Rogers, 1969); puntare sull'autoefficacia come motore motivazionale dell'apprendimento, quali rinforzo positivo, feedback e valutazione formativa, per alcuni il vero motore motivazionale dell'apprendimento (Bandura, 1982); infine, favorire una riflessione di tipo metacognitivo e promuovere l'autovalutazione, ovvero l'acquisizione autonoma di competenze nel lungo termine (Ciraci, 2019).

La didattica inclusiva deve altresì essere orientata al dialogo e, al contempo, essere dialogica. Soltanto attraverso il confronto con qualcuno, nonché un processo di riflessione costante su ciò che si è acquisito, e pertanto con la differenza qualora fossimo in un contesto interculturale, si sviluppa il senso critico nel discente (Dewey, 1933; Pezzano, 2017). Se ne deriva che la didattica inclusiva diventa una didattica a tutti gli effetti esperienziale, un fenomeno sociale, in cui l'apprendimento stesso avviene per mezzo dell'esperienza e del confronto con gli altri, secondo i principi, potremmo dire, del *cooperative learning* (Dewey, 1916). Un'esperienza che, di conseguenza, per essere inclusiva, deve essere formulata e narrata. O meglio, per «formularla è necessario portarsi all'esterno di essa, vederla come un altro la vedrebbe, considerare quali punti di contatto ha con la vita di un altro, per poterla esporre in una forma che gli permetta di valutarne il significato» (Dewey, 1938, p. 7).

A riguardo, la prassi pedagogica utile nella direzione dell'inclusività, specialmente per le scuole primarie, è senza dubbio quella cooperativa del già citato *cooperative learning* (Dewey, 1916) e del *peer tutoring* (Mitchell, 2014), entrambe strategie potenti per accrescere l'efficacia complessiva dell'insegnamento nelle classi inclusive (Cottini, 2017). Il *peer tutoring* consiste, in particolare, nel coinvolgimento degli allievi con funzioni di tutor, per favorire l'apprendimento di compagni che, in questo modo, vengono ad assumere il ruolo

di *tutees*, all'interno di un piano didattico ben strutturato. Il *cooperative learning*, invece, consiste nello strutturare l'apprendimento in gruppi, in cui gli allievi collaborano e cooperano, creando un effetto sinergico in grado di produrre risultati superiori alla somma degli sforzi individuali e delle capacità messe in campo dai singoli, attraverso il contatto e l'interazione con l'ambiente di vita (Dewey, 1933). Entrambe le metodologie vanno incontro per loro stesse caratteristiche all'inclusività degli alunni sotto un profilo interculturale, ma non solo (Cottini, 2017).

Così come nella fase di insegnamento, l'inclusività, in un contesto interculturale, deve essere garantita, però, anche in merito al processo valutativo (o autovalutativo) del discente. Una valutazione che sia, in un certo senso, "autentica" e che proceda per competenze su più profili, sia contenutistici che relazionali (Baldacci, 2010). In questo senso, l'obiettivo non è rendere appropriata la valutazione per gli allievi, quanto adattare quest'ultima ai bisogni di ciascun discente, nella prospettiva di un lavoro collettivo che miri all'inclusione: non adattarsi a ciò che è già disponibile, ma adattare gli strumenti alle necessità di ciascun alunno (Nuzzaci, 2019). Ciò includerebbe un'adeguata progettazione e programmazione inclusiva del processo valutativo che miri a decisioni strategiche ragionate in termini di frequenza, orario, scelta, genere di prova, durata, struttura delle domande e altri elementi, al fine di adeguare a un livello culturale simile le differenze esistenti tra gli allievi. Promuovendo, al contempo, un maggiore rispetto per la diversità dell'altro (Younge and Kim, 2010; Nuzzaci, 2019).

Per rifarci a quanto afferma Favaro (2022) occorre creare, all'interno dei percorsi didattici, molteplici connessioni. Una classe scolastica, e una procedura didattica, che rifletta cioè la complessità del mondo in cui mediazione e intrecci di culture sono oramai considerati non più l'eccezione, ma la normalità, secondo quel paradigma di differenza che avevamo individuato con Cambi (2019). Proprio nell'incontro tra culture differenti si aprono occasioni di crescita reciproca e di inclusività vicendevole, se ciò viene instillato da un insegnante che è stato formato a tale scopo. Incentivare la cultura della differenza significa per l'autrice costruire percorsi didattici che ripercorrono le seguenti fasi (Favaro, 2022): la sorpresa e l'imbarazzo; la scoperta e la ricerca; il confronto; l'esito del confronto.

Con la sorpresa e l'imbarazzo, si identifica l'inizio del percorso didattico inclusivo, quello delle domande, dello spiazzamento, del reciproco confronto con gli altri, con comportamenti che appaiono dissonanti rispetto a campioni già predefiniti (il paradigma classico della didattica contrapposto a quello della differenza). La successiva fase di scoperta e ricerca, invece, genera quel processo di problem solving che mira alla nuova conoscenza, all'ottenere informazioni sul mondo, sulla propria e altrui cultura. Per poi proseguire, in tale direzione, con il

confronto, con l'esplorazione dei punti di vista diversi su uno stesso tema, alla produzione di spazi di mediazione e di scambio vicendevolmente arricchente. Infine, la fase dell'esito del confronto, con mondi e punti di vista differenti, ma che, con uno scambio reciproco e una mediazione costante (da parte dell'insegnante) giunge all'apertura di nuovi orizzonti (Favaro, 2022). In tal senso, se si procede con la «metodologia della multi-interpretazione e si propongono molte domande/risposte diverse per uno stesso evento, si impara ad affinare lo sguardo, a negoziare spiegazioni e significati. Ciò per non correre il rischio di saturare la curiosità con il ricorso a spiegazioni basate sempre e comunque su presunte appartenenze culturali ed etniche, rigide e immutabili» (Favaro, 2022, p. 116).

Ponendoci in un contesto interculturale e stando quanto abbiamo detto fino ad ora, proviamo di seguito a costruire un percorso didattico in cui, secondo le regole dell'inclusività, tempo, spazio e relazioni possano intersecarsi tra loro, per permettere ai discenti di avvicinarsi alle altre culture e agli altri. Posto che il filo conduttore è la scoperta delle differenze dell'altro, nonché il confronto delle idee e la collaborazione interdipendente dell'apprendimento, le fasi del percorso potrebbero essere così strutturate (Favaro, 2022): presentazione di un fatto, eseguita attraverso la descrizione e l'esposizione di ciò che è accaduto; raccolta e confronti dei diversi punti di vista, il che coinvolge l'analisi e la comparazione delle varie prospettive e opinioni espresse su un argomento o un evento; individuazione e riconoscimento delle differenze, che comportano l'identificazione e la consapevolezza delle disparità e delle variazioni esistenti tra le diverse opinioni o situazioni; consapevolezza del proprio punto di vista, attraverso la riflessione e il riconoscimento delle proprie opinioni, credenze e valori personali riguardo a un determinato argomento o situazione; ricerca dei significati e delle ragioni che stanno alla base delle differenze e delle diverse interpretazioni, che implica l'analisi e l'approfondimento delle motivazioni e delle cause che portano a visioni diverse su un determinato argomento; individuazione delle comunanze e delle analogie, che comporta la scoperta e l'identificazione delle somiglianze e delle corrispondenze tra diverse opinioni, idee o situazioni; infine, ricerca di soluzioni creative attraverso lo scambio e la negoziazione, arricchimento reciproco o nuova definizione dei limiti e delle relazioni, con l'obiettivo di trovare nuovi approcci, arricchire reciprocamente le prospettive o ridefinire le relazioni e i limiti esistenti (Favaro, 2022).

6. Conclusioni: per una comunità pedagogica, sociale e scolastica che faccia leva sull'individuo, ma in prospettiva interculturale

Nel mondo odierno le classi delle scuole primarie sono impregnate spesso di varie caratteristiche culturali, etniche, identitarie. Ciò ha disegnato nuove (e

necessarie) modalità di formazione e insegnamento da parte degli educatori scolastici, in una continua relazione tra scuola e società (Sorzio, 2024) che richiama il concetto di educazione progressiva ed esperienziale di Dewey (1993). Stando a quanto emerso dal presente contributo, il concetto di inclusività, se riferito alla contingenza scolastica ed educativa, nonché interculturale, contemporanea, supera la nozione di identità individuale, per rivolgere l'attenzione alla formazione che abbia come scopo la policulturalità e l'interculturalità interiore, soprattutto in termini di plasticità mentale sia del discente che dell'insegnante. Tale nuova *forma mentis* contribuirebbe alla costruzione, nel lungo termine, e a partire proprio dal contesto scolastico, di una comunità collettiva che faccia leva sui valori inclusivi, avendo all'origine la considerazione e il rispetto per il singolo individuo.

In conclusione, per utilizzare le parole di Morin (2001), possiamo dire che «l'unità, il meticcio e la diversità devono svilupparsi contro l'omogeneizzazione e la chiusura. [...] Ognuno può e deve, nell'era planetaria, coltivare la sua poli-identità: familiare, regionale, etnica, nazionale, religiosa o filosofica, continentale e terrestre. Ma il meticcio può sviluppare una poli-identità a partire dalla sua bipolarità familiare – bipolarità etnica, nazionale, se non continentale – e così costituire in sé un'identità complessa pienamente umana» (Morin, 2001, pp. 79-80). Dal punto di vista dell'insegnante, favorire un simile modo di procedere significa altresì alimentare, come afferma Dewey (1998), quella forma di sapere che è propria dell'attore, di colui che è impegnato attivamente a far fronte ai problemi educativi come sempre nuove modalità. Una pedagogia che riesca a formare professionisti riflessivi che sappiano accrescere le competenze in via trasversale, riflettendo sull'azione e ripensando le prassi pedagogiche, in funzione sia dell'individuo che del benessere collettivo.

Riferimenti bibliografici

- Abdallah-Preteille M. (1999). *Didactique interculturelle*. Paris: Presse Universitarie de France.
- Anolli L. (2011). *La sfida della mente multiculturale. Nuove forme di convivenza*. Milano: RaffaelloCortina Editore.
- Baldacci M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.
- Baldacci M. (2018). *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.
- Bandura A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37: 122-148. Doi: 10.1037/0003-066X.37.2.122.
- Bauman Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna: il Mulino.

- Bocci F., Guerini I., Travaglini A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *Form@re*, 21(1): 8-23. Doi: 10.13128/form-10463.
- Booth T. and Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Cambi F. (2008). *Incontro e dialogo*. Roma: Carocci.
- Cambi F. (2016). La complessità come paradigma formativo. In: Galli M.C., Cambi F., Ceruti M. (Eds.). *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Roma: Carocci.
- Cambi F. (2017). Pedagogia interculturale. In: Mariani A., Cambi F., Giosi M., Sarsini D. (Eds.). *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*. Roma: Carocci.
- Cambi F. (2019). Riconoscere e governare le differenze: un compito della pedagogia attuale. In: Felini D., Di Bari C. (Eds.). *Il valore delle differenze. Tra teorie e pratiche educative*. Parma: Junior.
- Ceruti M. (2016). Educazione planetaria e complessità umana. In: Galli M.C., Cambi F., Ceruti M. (Eds.). *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Roma: Carocci.
- Cesari-Lusso V. (1996). Formazione interculturale degli insegnanti: dal dire al fare. In: Sirna C. (Ed.). *Docenti e formazione interculturale*. Torino: Il Segnalibro.
- Chiappetta Cajola L., Ciraci A.M. (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*. Roma: Armando.
- Ciraci A.M. (2019). Strategie didattiche per l'inclusione. La prospettiva delle competenze. In: Isidori M.V. (Ed.). *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa* (pp. 82-93). Milano: FrancoAngeli.
- Ciraci A.M., Isidori M.V. (2017). Insegnanti inclusivi: un'indagine empirica sulla formazione degli insegnanti di sostegno. *ECPS Journal*, 16: 207-234. Doi: 10.7358/ecps-2017-016-cir.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- 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. *Journal of Studies in International Education*, 10(3): 241-266. Doi: 10.1177/1028315306287002.
- Demetrio D. (2022). Competenze cognitive e storie da condividere. In: Demetrio D., Favaro G. (Eds.). *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey J. (1916). *Democrazia ed educazione*. Milano: Sansoni, 2012.
- Dewey J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D.C. Heath & Co Publishers.
- Dewey, J. (1993). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1998). *Rifare la filosofia*. Roma: Donzelli Editore.
- Digilio R. (2023). Inclusione, scuola e società. *QTimes Journal of Education Technology and Social Studies*, 2(1): 154-168. Doi: 10.14668/QTimes_15150.
- Dovigo F. (2014). Prefazione all'edizione italiana. In: T. Booth, M. Ainscow. *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.

- Durino Allegra A. (1993). *Verso una scuola interculturale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Engeström, Y. (2016). *Studies in Expansive Learning: Learning What Is Not yet There*. New York: Cambridge University Press. Doi: 10.1017/CBO9781316225363.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Profile of Inclusive Teachers*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education. <http://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf> (ver. 15.04.2021).
- Farahi F. (2021). *Identità e immigrazione. Prospettive pedagogiche e strategie educative*. Rovato: Pensa Multimedia.
- Farahi F. (2022). Nuove prassi pedagogiche per favorire la partecipazione e il pensiero critico a scuola. La clinica della formazione al servizio degli insegnanti. In: Parricchi M., Vaccarelli A. (Eds.). *Sentieri di umanità nel mondo. Cittadinanza, partecipazione, educazione*. Zeroseiup: San Paolo d'Argon.
- Favaro G. (2022). Mediazione e intrecci di culture. Percorsi di didattica interculturale. In: Demetrio D., Favaro G. (Eds.). *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*. Milano: FrancoAngeli.
- Favorini A.M. (2015). La formazione degli insegnanti per una scuola inclusiva. *Studi e Ricerche*, 16(3): 61-76, testo disponibile alla pagina: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/2213> (ver. 15.04.2024).
- Fiorucci M. (2011). *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*. Roma: Armando Editore.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Gramsci A. (1930). *Lettere dal carcere*, §33 del Quaderno 4, 451-452. In: Baldacci M. *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci, 2018.
- Ianes D., Cramerotti S. (2013). *Alunni con BES Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Isidori M.V. (2019). Il paradigma dell'inclusione per una scuola sostenibile. In: Isidori M.V. (Ed.). *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2018). *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio*. <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/sviluppo-professionale-e-qualita-della-formazione-in-servizio-documenti-di-lavoro> (ver. 15.04.2021).
- Mitchell D. (2014). *What really works in special and inclusive education: using evidence based teaching strategies*. London-New York: Routledge.
- Moreno J.L. (1985). *Manuale di Psicodramma*. Roma: Astrolabio.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- Morin E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nuzzaci A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium Educatio-nis*, XII(3): 9-27.

- Nuzzaci A. (2019). La “valutazione inclusiva, autentica e partecipativa” come strumento per eliminare l’indifferenza per le differenze. In: Isidori M.V. (Ed.). *La formazione dell’insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Pezzano T. (2017). *Le radici dell’educazione. La teoria dell’esperienza in John Dewey*. Milano: FrancoAngeli.
- Profanter A., Hachfeld A. (2020). La Formazione interculturale degli insegnanti per una scuola inclusiva: un atto d’equilibrio fra teoria e realtà in Alto Adige. *Formazione & Insegnamento*, 18(1): 178-190. Doi: 10.7346/-fei-XVIII-01-20_16.
- Ouellet F. (2007). Le componenti della formazione interculturale. In: Snaterini M., Reggio P. (Eds.). *Formazione interculturale: teoria e pratica*. Milano: Unicopli.
- Rogers S. (1969). *Libertà nell’apprendimento*. Milano: Giunti.
- Schön D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sclavi M. and Giornelli G. (2014). *La scuola e l’arte di ascoltare. Gli ingredienti delle scuole felici*. Milano: Feltrinelli.
- Sorzio P. (2024). *Dewey e l’educazione progressiva*. Roma: Carocci.
- Szpunar G. (2022). L’insegnante riflessivo per una scuola inclusiva. *Pedagogia Oggi*, XX(1): 161-167. Doi: 10.7346/PO-012022-21.
- UNDP (2015). *L’Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. Available at <https://unric.org/it/agenda-2030/>.
- Vygotskij L.S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press, Cambridge.
- Young V.M., Kim D.H. (2010). Using Assessments for Instruction Improvement: A Literature Review. *Education Policy and Analysis Archives*, 18: 1-36. DOI: 10.14507/epaa.v18n19.2010.