



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA

**Dipartimento di
Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata**

**Corso di laurea in
Pluralismo Culturale, Mutamento Sociale e Migrazioni**

Tesi di laurea magistrale

**PEDAGOGIA INTERCULTURALE E UNIVERSITÀ:
analisi dell'insegnamento interculturale nella formazione dei docenti della Scuola
Primaria**

***Relatore:*
Prof. Andrea Petrella**

***Laureanda:*
VENDRAMINI GIULIA
Matricola:
2160782**

Anno Accademico 2025/26

INDICE

INTRODUZIONE	1
1 – MULTICULTURA E INTERCULTURA.....	4
1.1 – Il contesto migratorio in Italia	6
1.2 – Panoramica generale del sistema scolastico italiano	9
1.3 – Il progetto pedagogico interculturale.....	12
2 – RIFERIMENTI NORMATIVI.....	16
2.1 – Scienze della formazione primaria	23
2.2 – Implementazione del progetto interculturale	25
3 – LAUREA IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA	27
3.1 – Panoramica generale delle offerte formative interculturali	27
3.2 – Una breve analisi quantitativa	46
3.3 – Metodologia.....	49
4 – RISULTATI.....	56
4.1 – Intercultura, decentramento ed etnocentrismo.....	56
4.2 – Lingua e religione	59
4.2.1 – Attività laboratoriale.....	70
4.2.2 – Il caso di Bergamo e di Perugia.....	75
4.2.3 – Utilità e criticità dell'insegnamento interculturale	79
4.3 – L'esperienza del tirocinio	84
4.4 – Limiti della ricerca.....	90
CONCLUSIONE.....	92

INTRODUZIONE

La presente tesi ha l'obiettivo di comprendere se e quanto la formazione interculturale dei futuri docenti delle scuole primarie sia efficace. In particolar modo si concentra sul presente divario tra gli Orientamenti Ministeriali che, sulla scia delle numerose teorie pedagogiche, individuano il progetto interculturale come principale prospettiva che il sistema scolastico italiano dovrebbe adottare per rispondere in maniera positiva e costruttiva alla multiculturalità che caratterizza la realtà.

Per ottenere una maggiore comprensione del divario sopracitato e appoggiandosi alla premessa che la società odierna sia oggettivamente multiculturale, cioè come la compresenza di appartenenze culturali diverse in un medesimo contesto sia ormai un dato di fatto relativo alla realtà (Agostinetto, L., 2022), il primo capitolo ha l'obiettivo di delineare il quadro migratorio italiano, le principali linee teoriche attinenti la pedagogia interculturale e l'effettiva implementazione del progetto interculturale all'interno del sistema scolastico.

La scuola, infatti, è da considerarsi sia come ambiente di apprendimento ma anche, e soprattutto, come contesto di socializzazione, come primo spazio in cui i bambini fanno esperienza diretta della multiculturalità. Dovrebbe proprio essere la scuola, quindi, a sostenere alunni e alunne nel conciliare diversi mondi culturali e a costruire il loro sé plurale.

Inoltre, la scuola è il luogo prediletto per porre le fondamenta da utilizzare per far fronte a questa realtà che oggi è definita multiculturale. Fondamenta realizzabili attraverso il progetto pedagogico interculturale, cioè la risposta alla realtà multiculturale volta a massimizzare le potenzialità della multiculturalità e renderne superabili le difficoltà.

L'interculturalità, fin qui descritta solo come modello pedagogico teorico, dovrebbe in realtà configurarsi come un modello processuale, concreto e interdisciplinare portato in vita proprio dagli insegnanti.

Come dimostrato da molteplici studi, e in seguito confermato dalle interviste condotte nella presente ricerca, sembra possibile affermare che insegnanti ed educatori molto spesso non possiedono un vero e proprio modello interculturale a cui fare riferimento, capace di dare significato alle pratiche e di orientare all'azione (Tarozi, 2006).

Nel secondo capitolo si approfondiscono gli Orientamenti Ministeriali inerenti al progetto interculturale nelle scuole e si evidenzia come la diversificazione sopracitata tra e intra plessi scolastici sia in netto contrasto sia con le teorie pedagogiche sia con gli Orientamenti Ministeriali che prevedono, sin dalla Circolare del 1989, una chiara impronta interculturale. Inoltre, si illustrano le principali normative che regolano l'accesso alla professione di insegnante della scuola primaria con particolare riguardo per la normativa che stabilisce il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria come unico percorso abilitante all'insegnamento nelle primarie; si sottolinea che gli Orientamenti Ministeriali specifichino come la formazione iniziale dei docenti debba assumere una prospettiva interculturale.

Prese in considerazione le teorie pedagogiche interculturali, la visione interculturale degli Orientamenti Ministeriali e la diversificata implementazione di queste nelle scuole, si potrebbe dunque ipotizzare che una delle cause di tale divario possa essere indagata prendendo in considerazione l'efficacia delle modalità di insegnamento interculturale proposto dalle Università italiane.

Per verificare la veridicità di tale ipotesi, il terzo capitolo propone una rassegna di tutti gli atenei che erogano il CdL in Scienze della Formazione Primaria e, per quelli che propongono il corso di Pedagogia Interculturale, verranno illustrati i syllabi di tali insegnamenti.

In un secondo momento verrà svolta una breve analisi quantitativa che possa mettere in luce possibili diversificazioni tra gli Atenei seguita da un'analisi qualitativa di interviste semi-strutturate con gli stessi studenti di Scienze della Formazione Primaria, condotte per comprendere l'efficacia della formazione interculturale e in modo da poter comprendere approfonditamente il loro percepito riguardo l'utilità, i punti di forza e i punti deboli del corso di Pedagogia Interculturale.

Saranno intervistate 24 studentesse, 5 di queste neolaureate, le rimanenti frequentanti tra il 2° e il 5° anno, iscritte a diversi atenei italiani: Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia e Piacenza, Università degli studi dell'Aquila, di Bergamo, di Firenze, di Milano-Bicocca, di Modena e Reggio Emilia, di Padova, di Perugia, Suor Orsola Benincasa (Napoli), di Trieste, di Udine e di Verona.

Le domande poste permettono di esplorare vari temi: per esempio, la conoscenza teorica di termini quali "intercultura", "decentramento", "etno/eurocentrismo", domande più

inerenti al corso specialmente riguardanti i contenuti trattati e le attività proposte durante i laboratori, quando presenti, e, infine, domande più personali quali la personale opinione riguardo l'utilità e l'efficacia del corso e l'esperienza di tirocinio, tematiche analizzate nell'ultimo capitolo.

1 – MULTICULTURA E INTERCULTURA

Da sempre persone appartenenti a diverse culture si sono incontrate, hanno dialogato, si sono valorizzate ma si sono anche scontrate proprio in virtù di questo incontro.

Già ai tempi di Erodoto, V secolo a.C. ad Atene, o Plinio il Vecchio, I secolo d.C. a Roma, la tematica dello “straniero” viene indagata, cercando di classificare e caratterizzare l’Altro rispetto a un “noi”. Un esempio, Plinio il Vecchio espone le sue quattro logiche, tutt’oggi utilizzate quando si tratta il tema dello straniero che illustrerebbero varie tipologie di differenze. Secondo la logica dell’inversione, è necessario analizzare l’altro, paragonato a un *noi*, per trovarne indizi e dettagli di ciò che è diverso e, dunque, anormale. Inoltre, proprio a causa di questi dettagli anormali l’altro non è pienamente un essere umano in quando tali elementi, secondo un’ulteriore logica, quella della combinazione, rinviano alla specie animale. La terza logica, la logica della mancanza, studia l’Altro con l’obiettivo di notare quali elementi siano mancanti così da creare un confine netto tra il *noi* e il *loro*. Infine, la logica dell’accesso, mostra l’Altro come eccessivo sia dal punto di vista fisico sia dal punto di vista comportamentale.

Queste quattro logiche delineate nel *Naturalis Historia*, persistono durante il medioevo, durante il quale si aggiunge ai criteri sopracitati la diversità religiosa e sopravvivono al Rinascimento, in cui contribuisce alla rappresentazione oggettificata dell’altro come “buon selvaggio”, riprendendo la logica dell’inversione e della mancanza: l’Altro non è civilizzato ed è compito dell’Occidente fare in modo che si evolva e si incivilisca. La logica della combinazione raggiunge il suo apice durante il 1700 dove il paradigma della lettura scientifica della realtà era predominante e permette al criterio sopracitato di ampliare il suo significato attraverso l’uso del concetto di *razza*.

Attraverso queste visioni riportate, si può costruire una cronistoria di come l’alterità viene percepita. L’Altro, se prima era da scoprire, da studiare ma nel suo territorio, basti pensare alle prime ricerche antropologiche e al periodo della colonizzazione, oggi, con la globalizzazione e il progresso tecnologico, l’Altro non è più lontano: l’Alterità si trova, per riprendere la dicotomia *noi-loro*, nel nostro territorio, in questo caso in Italia.

Di recente, dunque, da quando, negli anni ’60 con i movimenti sociali femministi, migratori e i processi di decolonizzazione, è stato possibile coniare il termine “multiculturalismo” che, oggi, è la base della nostra società. Con multiculturalità si intende la descrizione oggettiva della realtà; è un dato di fatto relativo alla compresenza di

appartenenze culturali diverse in un medesimo contesto. (Agostinetto, 2022). Come aggiunge Bugno (2020) il concetto “multicultura” ha la “valenza di un aggettivo qualificativo”.

Un elemento essenziale, se non tra i principali, fautore della compresenza di un *noi* e di un *loro* in uno stesso contesto è sicuramente la mobilità umana.

1.1– Il contesto migratorio in Italia

La storia migratoria italiana ha radici profonde e radicate nel tempo.

Durante la fine del XIX e per tutto il XX secolo, l'Italia è stata uno dei principali paesi di emigrazione; le mete principali erano la Svizzera, la Francia, gli Stati Uniti e il Sud America. In totale si calcola che circa 25 milioni di cittadini italiani si siano spostati all'estero.

Tra le principali cause, o *push factors*, di questi spostamenti si possono annoverare la frammentarietà e la precarietà del lavoro, soprattutto quello agricolo; la notevole crisi economica accompagnata da una forte pressione fiscale e, infine, la crisi demografica. Dunque, i cittadini italiani con intenzioni migratorie avevano l'obiettivo di lasciare l'Italia alla ricerca di migliori condizioni lavorative ed economiche per migliorare il proprio stile di vita. (Corti, P., 2003).

Il cambio di posizione dell'Italia da paese di emigrazione a paese di immigrazione si può generalmente collocare intorno alla metà del 1900: in questo momento storico, infatti, l'intera Europa Meridionale assunse un nuovo ruolo, inedito fino a quel momento. Tali paesi possedevano precise caratteristiche che li resero particolarmente attrattivi per i nuovi flussi migratori, quali la permeabilità delle frontiere e la diffusione del lavoro informale e sommerso.

Definitivamente, gli storici indicano il 1970 come il momento in cui l'Italia può essere considerata a tutti gli effetti un paese di immigrazione, seppur, inizialmente, fossero flussi prevalentemente composti da ingressi individuali o temporanei.

È necessario accompagnare la storiografia del processo migratorio italiano con dati precisi ed attuali rispetto a come sia composto il flusso migratorio che interessa l'Italia dal punto di vista quantitativo.

Secondo l'ISTAT, in Italia, al 1° gennaio 2024 sono risiedenti circa 5,3 milioni di cittadini stranieri che, considerando come la popolazione italiana ammonti a circa 58.971.230 individui, costituiscono circa l'8,9% della popolazione residente. ISMU, inoltre, stima che i migranti considerati irregolari si attestino sulle 321mila unità (1° gennaio 2024) quindi circa il 5,6% del totale degli stranieri sopracitato. Di questi 5,3 milioni solamente 150.000 circa sono richiedenti asilo (2024).

In merito ai dati riguardanti la presenza sul territorio di stranieri non comunitari regolarmente soggiornanti, è possibile consultare i report annuali sulle comunità di

migranti in Italia redatto dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali; elaborando dati provenienti da diverse fonti istituzionali, i report illustrano le caratteristiche di ciascuna delle 16 comunità più numerose: albanese, bangladese, cinese, ecuadoriana, egiziana, filippina, indiana, marocchina, moldava, nigeriana, pakistana, peruviana, senegalese, srilankese, tunisina e ucraina. Concentrandosi su quelle più numerose, si rileva che, al 31 dicembre 2024, la comunità ucraina occupa il primo posto con 392.389 stranieri regolarmente residenti seguita da quella marocchina (377.554), quella albanese (360.965) e, infine, la comunità cinese (288.661).

È necessario essere a conoscenza dei principali dati che riassumono quantitativamente i flussi migratori italiani in quanto, spesso, questi sono soggetti al fenomeno della dispercezione sociale, cioè la percezione che gli individui hanno rispetto a un determinato fenomeno è molto lontana rispetto a come questo sia nella realtà.

Durkheim, per primo, parla di fatto sociale inteso come “qualsiasi maniera di fare, fissata o meno, suscettibile di esercitare sull’individuo una costrizione esteriore; o anche (un modo di fare) che è generale nell’estensione di una data società pur possedendo una esistenza propria, indipendente dalle sue manifestazioni individuali”. Semplificando, è un qualsiasi accadimento che abbia una qualche rilevanza sul piano sociale. Gli individui si rapportano ai fatti sociali attraverso la percezione che hanno di questi: si attribuisce un certo significato agli input provenienti dal mondo esterno. È evidente come la percezione sociale sia del tutto soggettiva e dipendente dal proprio contesto (sociale, economico, educativo ecc.) di riferimento.

Questo processo è prettamente applicabile al fenomeno migratorio: ad oggi, in Italia, il *framing*¹ con cui pubblicamente viene trattato l’argomento è descrivibile come securitario, restrittivo, un problema da risolvere e, soprattutto, come invasione. Secondo quanto riporta il sociologo Ambrosini (2016 e 2020), sono soprattutto le testate giornalistiche e i media ad usare termini come “sconvolgimenti demografici” o “pressione migratoria insostenibile” però “il fatto è che l’invasione non c’è mai stata”; questa affermazione è possibile sostenerla sia con i dati presentati da Ambrosini riferiti al 2019 sia ai dati riportati precedentemente riguardanti il 2024. Esattamente per tale

¹ Con *framing* si intende il principio organizzativo e condiviso con cui si legge la realtà. È la cornice del contesto in cui l’individuo si trova ad agire. La conoscenza del *framing* di un determinato contesto permette al soggetto di capire, orientarsi e integrarsi. (Goffman, 1974)

argomentazione è possibile avvicinare il fenomeno della dispercezione sociale al fenomeno migratorio.

“Si chiude l'anno degli sbarchi: il 2011 verrà ricordato per il boom di arrivi sulle coste italiane, che hanno sfondato la soglia record dei 62mila. Numeri che hanno inciso anche sulle richieste d'asilo: oltre 10.800 nei primi sei mesi dell'anno, il 102% in più rispetto allo stesso periodo del 2010”. Così si apre l'articolo pubblicato da *La Repubblica* il 30 dicembre 2011 ricordato come l'anno della cosiddetta “crisi dei migrati”, il punto di svolta per il *framing* descritto precedentemente.

In particolare, l'opinione pubblica italiana sembra essere caratterizzata da un'elevata sovra-rappresentazione del fenomeno migratorio, dispercezione, specialmente riguardo la presenza di migranti sul territorio: l'ISTAT afferma che i residenti stranieri sono il 9% dei residenti totali ma, secondo Ipsos, il dato percepito è il 31% di residenti. Una differenza notevole.

La dispercezione sociale, dunque, accomuna tutti gli individui influenzando comportamenti e atteggiamenti. Educatori ed insegnanti non sono esenti da tale fenomeno ma hanno il dovere di documentarsi per eliminare completamente il rischio di dispercezione involontaria (Agostinetto, L., 2024). Questo perché il fenomeno migratorio è una questione “complessa e sfaccettata”, motivo per cui risulta essere essenziale uno studio di quest'ultimo il più preciso possibile senza soffermarsi in modo selettivo solo su una componente. (Ambrosini, M., 2016). Infatti, se gli insegnanti non possiedono una profonda e accurata conoscenza riguardo tale fenomeno, per esempio ignorano i dati reali, il loro compito e il loro ruolo professionale sarà fortemente influenzato da una percezione della realtà distorta che non permetterà loro di assumere appieno una postura interculturale.

Oltre a verificare i dati suddetti, è altresì fondamentale prendere in considerazione le acquisizioni di cittadinanza italiana da parte di cittadini non comunitari.

Nel 2024 sono stati oltre 217mila i nuovi italiani: nonostante il riconoscimento istituzionale che permette di avere l'acquisizione della cittadinanza, non bisogna sottovalutare l'esistente compresenza della cultura di origine e di quella di arrivo negli individui in possesso della cittadinanza italiana (magari come seconda cittadinanza quando possibile). Ciò è importante da prendere in considerazione sia per gli individui che in prima persona hanno vissuto il viaggio migratorio sia per gli individui figli di

genitori con background migratorio: questi ultimi potrebbero non aver compiuto personalmente lo spostamento, ma ne sono influenzati, in particolare nel processo di creazione della propria identità e di coniugazione della duplice appartenenza, quella dei genitori e quella del paese di arrivo.

Nello specifico, sono i figli che nascono e crescono sul territorio italiano che poi si trovano nel contesto scolastico e che devono fare i conti con una forma di identità inedita. La scuola come ambiente di apprendimento ma anche come contesto di socializzazione è il primo spazio in cui i bambini fanno esperienza della multiculturalità e proprio per tale motivo, quindi, dovrebbe essere a sostenere alunni e alunne conciliando diversi mondi culturali per costruire il loro sé plurale.

La scuola è il luogo prediletto sia per lo studio della multiculturalità sia per porre delle fondamenta che possano aiutare le future generazioni a far fronte a questa realtà oggi definita multiculturale.

1.2 – Panoramica generale del sistema scolastico italiano

A seguito della Seconda Guerra Mondiale, si nota un aumento esponenziale della scolarizzazione e, con l'avvenire della società post-industriale, flessibile e mediatica, il sistema formativo subisce un importante cambiamento: da un sistema formativo scuolacentrico a un sistema formativo policentrico, ovvero una forma di socializzazione ed istruzione informale, intenzionale ma non strutturata. Nonostante la perdita di centralità del sistema scolastico, questo mantiene la sua essenzialità. (Fischer, L., 2009). Dal punto di vista sociologico, la scuola ha una serie di caratteristiche che la rendono un oggetto di studio interessante: uno di queste riguarda la scuola come il luogo in cui il bambino viene accolto subito dopo il periodo di socializzazione primaria in famiglia. Infatti, la scuola primaria dell'obbligo è lo spazio fisico e il momento temporale in cui ha inizio la socializzazione secondaria, ossia quel processo di apprendimento di norme e di valori che permettono al bambino di avere la propria "cassetta degli attrezzi" (Swidler, 1986) per poter entrare a far parte a tutti gli effetti della società. Sarebbe facile affermare che l'interesse sociologico per la scuola sia esclusivamente lo studio delle riproduzioni sociali e, dunque, il perpetuare delle disuguaglianze sociali (Fischer, L., 2007). Anche Bourdieu (1970) per esempio, teorizza come il sistema scolastico sia uno strumento che preserva e riproduce le norme sociali esistenti. La meritocrazia che dovrebbe

caratterizzare la scuola, infatti, sarebbe solamente una facciata che nasconde come il capitale culturale influisca notevolmente sulla riuscita scolastica di un alunno.

In realtà, la scuola e, di conseguenza, anche lo studio sociologico su di questa, dovrebbero concentrarsi maggiormente sul potenziale trasformativo che tutto l'apparato educativo può avere. Proprio in virtù del compito della scuola di formare i futuri cittadini attraverso la trasmissione di nozioni e conoscenze culturali, questa ha la capacità trasformare e modificare la società odierna e futura educando le future generazioni e, di conseguenza, l'intera comunità in modo che possa assumere una prospettiva interculturale. Le istituzioni scolastiche, infatti, sono sia il luogo in cui il presente è elaborato nell'intreccio tra passato e futuro, tra memoria e progetto (*Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, 2012) sia uno spazio sociale "di tutti e, quindi, luoghi privilegiati per promuovere modelli di relazione basati sul dialogo tra persone con esperienze di vita diverse" (De Luigi, R., Silva, C., Zaninelli, F.L., 2022).

Una novità per il sistema scolastico è sicuramente la multiculturalità, elemento della società corrente che connota in egual modo l'ambiente classe che, se intesa come insieme di studenti, è la rappresentazione in piccolo delle dinamiche multiculturali della società: in questo ambiente, infatti, bambini con diverse provenienze geografiche, culturali, economico-sociali si incontrano e interagiscono tra di loro in un modo inedito rispetto a qualche decennio fa. Per questo oggi si può parlare di contesti educativi ad alta complessità ed eterogeneità socioculturale (Zoletto, D., 2019).

La nuova connotazione dei contesti educativi proposta da Zoletto permette di ampliare, in ottica multiculturale, il tema della dispersione scolastica. Con questo concetto, tipico della sociologia dell'educazione, "s'intende quel complesso di fenomeni consistenti nella mancata o incompleta o irregolare fruizione dei servizi dell'istruzione da parte di ragazzi e giovani in età scolare"².

La dispersione scolastica è fenomeno quantificabile e in Italia sono diversi gli enti che si occupano della ricerca quantitativa riguardante l'ambiente scolastico: l'ISTAT, le INVALSI³ e i report PISA⁴ dell'OCSE⁵.

² Dizionario Treccani, Aldo Lo Schiavo (2006)

³ Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione

⁴ Programme for International Student Assessment

⁵ Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico

L'Istat rileva che, alla fine del primo ciclo scolastico obbligatorio, su circa 3.749.296⁶ studenti, di cui 910.984⁷ senza cittadinanza italiana, il 75% degli studenti nati all'estero non raggiungerebbe la sufficienza alfabetica e il 67,6% quella numerica; per quanto riguarda gli alunni nati in Italia da genitori stranieri i dati sembrerebbero leggermente migliori, sia per l'alfabetizzazione (57,2% non raggiungono la sufficienza) sia per le competenze matematiche (52,6%). Confrontando questi dati con quelli degli studenti nativi (6.914.409)⁸ che non raggiungono la sufficienza, la percentuale scende al 37% per le competenze alfabetiche e al 41,4% per le competenze numeriche.

Grazie ai dati raccolti attraverso le INVALSI, è possibile, inoltre, studiare il fenomeno della dispersione scolastica implicita cioè la quantità di studenti che, nonostante completino il ciclo di studi obbligatorio e siano in possesso di un diploma, non raggiungono i livelli di competenza aspettati. Questo fenomeno sembrerebbe più elevato tra gli studenti di prima generazione immigrata (22,5%) rispetto sia agli studenti italiani (11,6%) sia a quelli di seconda generazione (10,4%).

Ulteriore tematica analizzata è la dispersione scolastica esplicita, che riguarda, invece, tutti gli studenti di età compresa tra i 18 e i 24 anni che non hanno completato l'intero ciclo educativo obbligatorio (i cosiddetti *early leavers*) e non sono inseriti in alcun percorso formativo o di istruzione. Nel 2024, questa condizione riguarda il 9,8% dei giovani tra i 18 e i 24 anni, un valore che negli ultimi anni risulta in progressiva diminuzione. È da sottolineare come, tra gli studenti con una cittadinanza non italiana, la condizione sembra più sfavorevole rispetto ai cittadini italiani (24,3% dei primi contro l'8,5% dei secondi).

Sarebbe semplicistico ricondurre all'unico fattore di "straniero" la causa di queste tendenze. In realtà, le cause che possono spiegare la dispersione scolastica sono varie e stratificate tra loro: oltre la cittadinanza, concorrono il genere, il grado di istruzione e il lavoro dei genitori, disponibilità economiche, il proprio posizionamento geografico (inteso come regione, provincia, città abitata), il funzionamento della struttura scolastica, la preparazione degli insegnanti, composizione delle classi e, infine, la predisposizione allo studio individuale⁹.

⁶ In riferimento all'Anno Scolastico 2023/24

⁷ Ibid. 6

⁸ Ibid. 7

⁹ Invalsiopen

In questo contesto complesso e stratificato, quale deve essere il ruolo della scuola? A quale approccio pedagogico deve fare riferimento?

1.3 – Il progetto pedagogico interculturale

Il termine intercultura viene utilizzato per la prima volta, in contesto Europeo, dall'ex-AFS¹⁰ Europa (ora EFIL) con lo scopo di distaccarsi dall'organizzazione principale con sede negli Stati Uniti. Nel 1975, con l'intenzione di assumere un nuovo nome che corrispondesse all'inedita identità e missione propria di AFS Europa, viene utilizzato il concetto di intercultura per coniare la nuova sigla dell'organizzazione: EFIL (European Federation for Intercultural Learning). Seguendo la scia di questo cambiamento, EFIL si impegna a proporre nuove teorie in ambito interculturale, filone di studio che in quegli anni stava fiorendo soprattutto negli Stati Uniti, principalmente nel contesto istituzionale e scolastico. L'organizzazione propone anche una prima definizione europea di intercultura come “una situazione educativa in cui gli studenti con diversi background culturali sono aiutati a guardare le loro differenze come risorse da cui attingere e da cui guadagnare un'ottima percezione di sé invece che [considerarle] come deviazioni dalle norme prestabilite; [una situazione educativa] dove ogni cultura è spiegata nel contesto delle altre culture attraverso un processo che stimoli la propria messa in discussione, [che stimoli] la curiosità per l'altro e [che stimoli] la comprensione dell'interazione tra le due. Questo processo dovrebbe coinvolgere gli studenti sia intellettualmente sia emotivamente”.¹¹

Da questo momento in poi il concetto di intercultura trova ampio spazio sia in ambito legislativo sia in ambito pedagogico; in modo specifico, nel contesto educativo, ampliando la definizione proposta da EFIL, la prospettiva interculturale è definibile come un progetto pedagogico “trasformativo ed intenzionale sulla realtà multiculturale la cui finalità è la promozione di una tutela e di un arricchimento reciproco a partire dallo scoprimento delle potenzialità dialogiche e di incontro con l'alterità” (Agostinetto, L., 2008). È chiaro, quindi, come l'intercultura non sia un approccio descrittivo, caratteristica già appartenente alla multiculturalità, ma è un posizionamento individuale e collettivo

¹⁰ American Field Service, ramo europeo

¹¹ “A new learning situation, where learners of different cultural backgrounds are helped to see their differences as resources to draw from and to gain a greater awareness of self, rather than as deviations from established norms; one where each culture is explained in the context of other cultures, through a process that stimulates doubts about self, curiosity for others and understanding of the interaction between the two. Such a process should involve the learners intellectually as well as emotionally” (40 years of EFIL). 1980

rispetto alla diversità: in questo contesto la diversità è riconosciuta, valorizzata, è una situazione di incontro e riconoscenza reciproca e, dunque, di dialogo. L'obiettivo dell'intercultura non è tanto quello di risolvere il “problema dei migranti”, come è definito nei discorsi pubblici, ma è un “progetto intenzionale per promuoverne un’evoluzione positiva [della multiculturalità]” (Agostinetto, L., 2017) che si impegna a voler decostruire l'approccio *noi-loro*, volto alla costruzione di “un mondo comune che nella varietà, convivialità dinamica delle differenze, partecipazione solidale nella prospettiva dell'unità nella molteplicità” (Milan, G., 2007).

Nello specifico, il dialogo interculturale non chiede di tralasciare l'aspetto globale per dare maggiore rilievo al singolo individuo ma, anzi, impone una tensione all'universale senza, però, tralasciare le specificità e le singolarità dell'individuo prendendo in considerazione anche, e soprattutto, ciò che c'è di comune in quanto persona umana (Sirna, C., 1997). L'intento, dunque, è quello di non identificare un individuo esclusivamente utilizzando il background culturale e tradizionale ma di considerare la sua appartenenza come una tra le molteplici caratteristiche e affiliazioni della persona con cui si cerca il dialogo.

L'approccio interculturale ha trovato ampio utilizzo in ambito legislativo; a livello Europeo è stato ripreso in diverse direttive riguardanti le politiche per l'integrazione dei migranti, un esempio il documento *Libro Bianco sul Dialogo Interculturale* (2008), ma è soprattutto nella sfera pedagogia che questo concetto si rivela come paradigma dominante negli ultimi 30 anni.

La postura interculturale dovrebbe essere assunta da ogni individuo in tutte le pratiche quotidiane ma risulta essere principalmente la scuola l'ambiente in cui il progetto interculturale viene implementato e a cui gli studenti vengono socializzati. Tale ambiente, infatti, funge sia da scenario per l'incontro e il dialogo con l'Alterità sia come ambiente fisico costituito da individui, gli alunni, che quotidianamente si incontrano e interagiscono. La funzione inedita di questi ambienti risiede nell'essere spazi di inclusione della diversità e di valorizzazione delle comunanze: veri e propri esempi di convivenza interculturale (De Luigi, R., Silva, C., Zaninelli, F.L., 2022).

Per favorire e sostenere questo approccio dialogico, è necessario, pertanto, concepire l'intercultura non tanto come una disciplina scolastica intesa come un trasferimento di conoscenze dal docente all'alunno, bensì come paradigma, come stile educativo che

l'insegnante deve assumere: questo implica la riprogettazione dei curricula in chiave interculturale e il rinnovamento delle metodologie d'insegnamento (Biagioli, R., & Giudizi, G., 2019); tutti gli insegnamenti devono essere trasmessi in ottica interculturale perché quest'ultima deve essere un "filo conduttore, l'aspetto strutturale dell'offerta educativa e didattica" (Agostinetto, L., & Bugno, L., 2017).

Il progetto interculturale, dunque, non si concentra tanto sui contenuti dei curricula ma sulle metodologie didattiche utilizzate e gli obiettivi formativi da raggiungere. L'educazione interculturale, infatti, deve avere "finalità educative che richiedono una rielaborazione del sistema valori individuale e collettivo" con lo scopo di acquisire una nuova consapevolezza e un inedito modo di pensare (Biagioli, R., 2020).

Per raggiungere l'obiettivo di una buona riprogettazione dei curricula, è fondamentale che i docenti acquisiscano una nuova *forma mentis* interculturale la quale, primariamente, esige l'assunzione di un'impostazione decentrata.

Con decentramento culturale si intende la capacità di mettere in prospettiva le proprie premesse, problematizzandole, per provare ad accogliere e assumere il punto di vista dell'altro (Portera, A., 2005). Riprendendo il concetto di *framing* sopracitato, i docenti devono essere in grado di uscire dalla loro cornice di significato che vede l'immigrazione come un'invasione e le nuove culture presenti sul territorio né come un fenomeno reificato e né come inferiori. Il docente interculturale, secondo il pensiero di Abdallah-Pretceille (2004), deve avere la capacità di guardare all'universale, vedere la stratificazione di differenze come elemento strutturale quotidiano ma, contemporaneamente, deve sapere riconoscere e valorizzare l'unicità dell'incontro con quel particolare individuo (De Luigi, R., Silva, C., Zaninelli, F.L., 2022)

Infatti, "ciò che i docenti credono rispetto ad un argomento [come l'integrazione e i rapporti con le alterità n.d.r.] è rilevante per tre motivi: le credenze agiscono da filtro per la conoscenza, influenzano la definizione di un problema e guidano intenzioni e azioni dell'insegnante (Civitillo, Juang, 2019)", le credenze esplicite ed imposte dei docenti, spesso, sono presenti all'interno della loro pratica di insegnamento e lo influenzano. Insomma, è necessario che i docenti sappiano interrogarsi criticamente in modo da essere consapevoli delle proprie concezioni e metterle in dubbio (Bugno, L., 2022).

Per essere in grado di adottare un atteggiamento decentrato, è essenziale e di primaria importanza per tutti i docenti problematizzare e relativizzare il *framing* etnocentrico con cui solitamente si legge e si interpreta ogni pratica quotidiana.

Essenziale, per il docente interculturale, è adottare la pratica del decentramento soprattutto in riferimento al fenomeno dell'etnocentrismo, cioè quella credenza che sostiene la superiorità della propria cultura rispetto a tutte le altre (Agostinetto, L., 2022). Secondo Bove, C., (2020) una possibile pratica che problematizza l'etnocentrismo, a cui tutti gli individui sono socializzati, è il lavoro sul lessico che i docenti usano quotidianamente, le cosiddette dette "parole in uso". L'autrice, infatti, afferma come sia essenziale "depurare" il proprio linguaggio da tutte quelle espressioni connotate, pregiudizievole, assertive per far sì di mostrarsi più aperti al dialogo; infatti, questa è una pratica che educa e allena la propria mente al dubbio e alla cautela dell'interazione.

Il docente interculturale, dunque, abbandona il ruolo del magister, cioè una "figura carismatica, detentrica del sapere e orientatrice morale, alla quale lo studente deve rivolgere rispetto e imitazione" (Barone, P., 2025), per intraprendere quello del mediatore interculturale: l'azione del docente, infatti, deve essere finalizzata alla creazione di un clima di dialogo e di incontro all'interno della classe volto all'incontro tra culture. Inoltre, il compito di osservatore del docente permette di intervenire in possibili situazioni di marginalizzazione in modo che sia garantito per ogni alunno il proprio ruolo e che si senta gratificato da questo (Biagioli, R., 2020). La vera relazione educativa è la relazione mediata in cui l'insegnante crea uno spazio neutro ed intermedio che permetta a ogni studente di incontrarsi e comprendersi a vicenda aiutati, quando serve, dal docente che ha assunto l'*habitus* di facilitatore, di costruttore di ponti tra persone (Cestaro, M., 2025).

2 – RIFERIMENTI NORMATIVI

Nel capitolo precedente è stato illustrato il quadro teorico che riguarda sia il contesto scolastico attuale sia il progetto pedagogico interculturale.

È altrettanto importante delineare il contesto normativo in cui si inserisce questo paradigma in modo da essere a conoscenza delle linee guida che le scuole sono invitate a seguire e integrare nella loro offerta normativa. La presenza di alunni stranieri, infatti, è ormai un dato strutturale che riguarda ogni livello del sistema scolastico. È compito della giurisprudenza, dunque, individuare le migliori pratiche e disseminarle nel rispetto del piano dell'offerta formativa e dell'autonomia scolastica per trasformarle in strategie operative comuni e continue in tutto il territorio italiano¹².

Si consideri come una delle prime normative la Circolare Amministrativa n. 301 del 1989 *Inserimento degli stranieri nella scuola dell'obbligo: promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio* che sottolinea come “la scuola obbligatoria non può non avere come obiettivo educativo una più sempre acuta sensibilità ai significati di una società multiculturali”. Anche se non cita mai esplicitamente il progetto interculturale, di fatto si impegna a delineare l'immagine di una scuola dedita alla creazione di un clima relazionale, di cooperazione e dialogo sia all'interno dell'ambiente classe sia all'interno dell'intero plesso scolastico. La circolare, inoltre, pone particolare attenzione alla situazione specifica dell'alunno straniero sottolineando l'importanza di conoscere il background dello studente, per esempio, distinguendo “i soggetti di recente immigrazione da quelli di immigrazione più remota per comprenderne le disparità di conoscenze” oppure creando attività didattiche specifiche per ogni livello.

La circolare appena citata viene ampliata attraverso la Circolare Ministeriale n. 205/1990: *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*. Quest'ultima, infatti, propone una prima definizione di educazione interculturale: una “nuova e mirata attenzione della scuola alle tematiche connesse all'educazione interculturale quale condizione strutturale della società multiculturale. Il compito educativo [...] assume il carattere specifico di mediazione fra le diverse culture di cui sono portatori gli alunni: mediazione non riduttiva degli apporti culturali diversi, bensì animatrice di un continuo, produttivo confronto fra differenti modelli”. Tale definizione è sviluppata dalla Circolare

¹² Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, 2006

Ministeriale n. 73/1994 che afferma come “l’educazione interculturale promuove il dialogo e la convivenza costruttiva tra soggetti appartenenti a culture diverse. [...] l’educazione interculturale si impernia, appunto, sui motivi dell’unità, delle diversità e della loro conciliazione dialettica e costruttiva nella società multiculturale”. Inoltre, “l’educazione interculturale rifiuta sia la logica dell’assimilazione, sia la costruzione ed il rafforzamento di comunità etniche chiuse ed è orientata a favorire il confronto, il dialogo, il reciproco arricchimento entro la convivenza delle differenze” (*Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri*, 2006).

Proprio come delineato sul piano teorico accademico, anche nella C.M. 205/1990 è possibile notare la tensione tra l’individuale e l’universale: la diversità del singolo alunno è riconosciuta e valorizzata in una prospettiva di reciproco arricchimento, la situazione del singolo deve essere conosciuta e presa in considerazione in modo da poter elaborare un percorso formativo individualizzato ¹³. Contemporaneamente, si sottolinea la dimensione universale degli studenti: “gli alunni stranieri sono prima di tutto alunni: bambini e bambine, ragazzi e ragazze con le loro individualità e differenze, fra le quali l’appartenenza ad una diversa etnia si colloca come una delle variabili da prendere in considerazione, senza tutta vita escludere gli opportuni accertamenti sul piano motorio, cognitivo e socio-affettivo che sono alla base di una corretta azione programmatoria per tutti gli alunni”. Questa tensione è riscontrabile in ogni normativa successiva: per esempio, ne *La vita italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri* (2007), tra i principi individuati, si cita sia l’*universalismo*, riferito al diritto di ogni minore allo studio sia *la centralità della persona in relazione con l’altro* che valorizza la persona e la sua unicità biografica e relazionale. Essenziale, infatti, è la centralità della persona: lo studente è posto al centro dell’azione educativa in quanto si deve tenere conto della singolarità e della complessità presenti in ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e fragilità a seconda della fase di sviluppo e formazione (*Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione*, 2012).

¹³ La circolare si sofferma molto sulle linee guida delineate per l’inserimento di un alunno straniero. Per prima specifica l’esigenza di essere a conoscenza della situazione di partenza dello studente per poter determinare la classe in cui dovrà essere inserito. Sottolinea l’importanza di iscrivere alla classe della scuola dell’obbligo successiva, per numero di anni di studio, a quella frequentata con esito positivo nel paese di provenienza (dopo un accurato confronto tra i diversi sistemi scolastici). Infine, descrive come “penalizzante per l’alunno” l’inserimento in classe inferiore qualora questo fosse disposto soltanto a causa dell’insufficiente padronanza della lingua italiana. (Paragrafo IV – L’ammissione dell’alunno straniero nella scuola dell’obbligo. Riconoscimento dei titoli di studio)

La C.M. 205/1990 introduce come punto essenziale la formazione e l'aggiornamento continuo dei docenti che deve avere l'obiettivo di prevenire la formazione di stereotipi e pregiudizi nei confronti di altre persone e altre culture e il superamento della visione etnocentrica. Questo tema sarà poi ampliato da normative seguenti.

Novità introdotta dalla Circolare Ministeriale n. 73/1994: *Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola* riguarda la proposta di esempi e orientamenti concreti che le scuole dovrebbero assumere per rendere la loro offerta formativa davvero interculturale. La circolare, infatti, afferma che per progettare un curriculum interculturale la scuola deve: incoraggiare un clima relazionale che porti all'attivazione interculturale; integrare l'ottica interculturale nelle diverse discipline scolastiche; implementare attività interdisciplinari attraverso un approccio trasversale alle discipline; sfruttare strumenti quali i mass-media, gli spettacoli teatrali e il cinema come attività interculturali integrative; promuovere viaggi studio, scambi di insegnanti e di alunni, gemellaggi e progetti simili; attivare strategie di socializzazione e confronto tra alunni stranieri e italiani. Per quanto riguarda il secondo punto, l'integrazione della prospettiva interculturale nelle diverse discipline scolastiche, la circolare si impegna ad offrire diversi spunti concreti: ad esempio, l'insegnamento di storia deve riconoscere gli apporti e i valori autonomi delle diverse culture liberandosi dalla prospettiva etnocentrica ed eurocentrica e deve affrontare il tema del razzismo come evento storico ricorrente; per l'insegnamento dell'italiano propone l'uso di letture antologiche per approcciarsi ad altre culture; la geografia viene presentata con una forte valenza interculturale in quanto permette la progressiva apertura dal vicino al lontano, dalla realtà locale a quella nazionale e dal contesto europeo a quello mondiale. La circolare si concentra anche sugli insegnamenti di educazione artistica e musicale, apprendimento delle lingue straniere, le discipline scientifiche-matematiche e l'educazione civica riformulandole in un'ottica interculturale. Tali orientamenti vengono poi ripresi anche in anni successivi in documenti come *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del 2012.

La circolare 73/1994, inoltre, tratta la formazione iniziale e in servizio di tutto il corpo docenti specificando i principali punti su cui deve concentrarsi e sottolineando come gli orientamenti proposti possano essere ulteriormente esplicitati e aggiornati dalle scuole e dalle altre istituzioni che si occupano della formazione dei docenti.

La normativa italiana si amplia ulteriormente nel 2006 con le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.

Nella seconda parte del testo vengono riportate le indicazioni operative che ogni scuola deve seguire: come distribuire gli alunni stranieri, come accogliere gli alunni stranieri nella scuola con particolare attenzione alla capacità della scuola di facilitare la comunicazione con i genitori dell'alunno e la documentazione necessaria. Il documento specifica come l'obiettivo sia l'apprendimento della lingua italiana come strumento facilitatore dell'integrazione. Interessante è la proposta riguardante i mediatori linguistici e culturali: i principali compiti di questa figura riguardano soprattutto l'accoglienza, il tutoraggio nei confronti degli studenti appena arrivati, la mediazione nei confronti degli insegnanti, interpretazione e traduzione soprattutto nel contesto della relazione docente-genitori e, infine, la creazione e la proposta di percorsi didattici di educazione interculturale.

Essenziale è il paragrafo 7 intitolato "La formazione del personale della scuola" in cui si dichiara come "l'educazione interculturale non è una disciplina aggiuntiva, ma una dimensione trasversale, uno sfondo che accomuna tutti gli insegnanti e gli operatori scolastici". Le linee guida, però, si concentrano maggiormente sugli obiettivi che deve raggiungere la formazione dei futuri insegnanti, per esempio la didattica dell'italiano lingua seconda, ma non vengono delineate linee guida che le Università dovrebbero seguire in modo da proporre una formazione uniforme per tutto il territorio italiano.

In piena continuità con le linee guida proposte nel 2006, nel 2007 l'Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli Alunni Stranieri e per l'Educazione Interculturale¹⁴ pubblica il documento intitolato *La vita italiana per la scuola interculturale l'integrazione degli alunni stranieri* con l'obiettivo di delineare un modello composto da principi, decisioni e azioni riguardanti l'inserimento nella scuola e nella società italiana dei minori di origine italiana.

I principi individuati sono quattro: l'*universalismo*, inteso come il riconoscimento dei diritti del minore, soprattutto il diritto allo studio; *la scuola comune*; *la centralità della persona in relazione con l'altro* che valorizza la persona e la sua unicità biografica e

¹⁴ L'Osservatorio per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale è articolato da un comitato scientifico composto da esperti del mondo accademico, culturale e sociale; da un comitato tecnico composto da rappresentanti degli Uffici del ministero e da enti che lavorano nel campo dell'integrazione degli alunni stranieri (*La vita italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, 2007 pag. 25)

relazionale e, infine, l'*intercultura* che deve essere assunta come “paradigma dell'identità stessa della scuola”.

Le 3 macroaree in cui si può categorizzare la dimensione delle azioni sono le *azioni per l'integrazione*¹⁵, le *azioni per l'integrazione interculturale* e *attori e risorse*. Ci sono diversi aspetti innovativi e interessanti, soprattutto riguardanti la seconda macroarea. In primo luogo, si sottolinea come sia necessario assumere una visione personalista della cultura in modo da valorizzare la persona nella sua singolarità e unicità. Inoltre, si nota un'inedita attenzione per gli interventi contro la discriminazione e i pregiudizi. Se nei precedenti documenti questo tema era solamente accennato, qui l'Osservatorio approfondisce come l'educazione antirazzista possa essere considerata uno dei molteplici obiettivi dell'intercultura perché essa può elaborare strategie di relazione o curricula in cui siano presenti azioni dirette contro il pregiudizio. Proprio come nelle Linee Guida pubblicate nel 2006, si specifica che la prospettiva interculturale deve essere considerata una prospettiva con cui guardare a tutto il sapere scolastico e propone una rivisitazione dei curricula in chiave interculturale. In aggiunta, per la prima volta dal 1989, il documento riconosce il problema della localizzazione dei diritti soprattutto dovuto all'autonomia scolastica¹⁶, alle diverse politiche locali e agli disparati investimenti locali in materia di integrazione scolastica degli alunni stranieri. La soluzione trovata è la stretta collaborazione tra le scuole e i territori in un'ottica di responsabilità collettiva di responsabilità riguardo al tema dell'immigrazione, dell'intercultura e delle nuove prospettive di cittadinanza. Viene anche tematizzata la funzione strategica dei dirigenti scolastici che, grazie a una leadership autorevole e riconosciuta e alla capacità di promuovere un approccio basato sull'apertura e sul dialogo, hanno l'opportunità di rendere efficaci ed interculturale la scuola. Infine, come nei documenti affrontati in precedenza, anche in questo si analizza il ruolo di docenti e della loro formazione che deve essere “sensibile alle culture” e che “mira a una costruzione di tipo *riflessivo* della personalità”. Si esplicita come la loro educazione iniziale debba concentrarsi sulla

¹⁵ La prima categoria di azioni si occupa principalmente di delineare le pratiche di accoglienza e inserimento nella scuola, l'insegnamento della lingua italiana implementando il plurilinguismo, le relazioni con le famiglie e l'orientamento

¹⁶ Il decreto del Presidente della Repubblica n. 275/1999 riguardante il *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*, sancisce l'autonomia scolastica in cui rientra anche la specifica risposta che delle scuole alle esigenze sociali, culturali ed economiche del contesto e del territorio in cui sono situate. Esercitazione dell'autonomia avviene con l'elaborazione del proprio curriculum che, comunque, deve seguire specifiche linee guida nazionali.

formazione critica piuttosto che informativa e come questa debba fornire loro strumenti metodologici per riformulare in modo interculturale tutti gli insegnamenti. A differenza dei precedenti documenti, si afferma come vada “promossa la presenza di insegnamenti di Pedagogia interculturale nelle Facoltà Universitarie, in particolare nei corsi di Scienze della Formazione Primaria”.

Nel 2014 viene pubblicato il documento *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* il quale, riprendendo il concetto di *singolarità* dello studente, distingue tra diverse tipologie di studenti¹⁷ in modo da poter favorire, adottare o adeguare specifiche strategie, percorsi e programmi personalizzati del curricolo del primo ciclo di istruzione per i singoli alunni. In questo modo è possibile tenere conto della storia scolastica precedente, gli esiti raggiunti, le caratteristiche delle scuole frequentate, le abilità e le competenze acquisite in modo da poter provare a contrastare il fenomeno dell'abbandono scolastico.

Per quanto riguarda le indicazioni operative, il documento, come i precedenti, ritiene essenziale concentrarsi sul coinvolgimento delle famiglie e l'insegnamento della lingua italiana come seconda lingua. Riguardo questa seconda azione, l'italiano come L2 è considerabile come un “campo di intervento specifico e in transizione perché è destinato a risolversi e ad esaurirsi nel tempo, nel momento in cui gli studenti diventano sufficientemente padroni della lingua italiana”. L'apprendimento dell'italiano ha come obiettivo la comunicazione (ITABASE) e come lingua veicolare di studio (ITASTUDIO). L'apprendimento dell'italiano come L2, contemporaneamente, non deve togliere importanza al plurilinguismo che, anzi, deve essere valorizzato attraverso l'uso di segni di accoglienza in molteplici lingue, l'uso da parte dei docenti di storie e fiabe bilingue, la condivisione con tutti i compagni di scuola di termini usati per studiare provenienti da lingue diverse e azioni simili. Inoltre, si ampliano le indicazioni riguardanti la formazione del personale scolastico in cui si ribadisce l'obbligatorietà del Corso di Laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria e si sottolinea l'importanza di inserire percorsi didattici interculturali e incentrati sulla mediazione didattica.

¹⁷ Alunni con la cittadinanza non italiana (nati in Italia da genitori di nazionalità non italiana), alunni con ambiente familiare non italofono, minori non accompagnati, alunni di coppie miste, alunni arrivati per adozione internazionale, alunni rom, sinti e camminanti, studenti universitari con cittadinanza straniera.

Particolarmente innovativo è il documento *Diversi da chi?* diffuso nel 2015 in cui si delineano le 10 azioni per affrontare le criticità presenti nei percorsi scolastici di alunni con background migratorio.

Il primo principio riguarda il *diritto all'inserimento immediato di alunni neoarrivati* realizzabile attraverso azioni che possano facilitare e rendere più scorrevole l'inserimento per concretizzare il diritto universale allo studio. La *consapevolezza dell'importanza della scuola dell'infanzia* ha l'intenzione di sottolineare come spesso le famiglie straniere si appoggino di meno ai servizi per l'infanzia risolvibile attraverso il coordinamento con il territorio e con strutture private per agevolarne la partecipazione. Per *contrastare al ritardo scolastico* sono favoriti soprattutto gli interventi di formazione linguistica L2 prima dell'inserimento scolastico. Infatti, *l'apprendimento dell'italiano come L2* deve essere implementato attraverso la creazione di laboratori linguistici permanenti animati da insegnanti specializzati nell'insegnamento dell'italiano come L2. Ulteriore principio correlato al contrasto del ritardo scolastico è l'*organizzazione di un orientamento efficace alla prosecuzione degli studi*. In piena continuità con l'idea che lo studente debba ricoprire un ruolo centrale, si propende per un *investimento sul protagonismo degli studenti* soprattutto attraverso l'informazione plurilingue e la *valorizzazione del plurilinguismo* visto come opportunità di arricchimento per ogni alunno. Sempre collegato al tema precedente, per evitare l'abbandono del percorso scolastico durante il passaggio da un ciclo all'altro, si propone l'*accompagnamento dei passaggi, adattamento del programma e della valutazione*, cioè ripensare nuove modalità e nuove deroghe per la valutazione e nuovi metodi di accompagnamento degli alunni nel passaggio descritto poc'anzi.

La scuola, poi, deve instaurare una stretta collaborazione con il territorio in cui è situata e accordarsi con il governo di livello locale per *prevenire la segregazione scolastica*. Il contesto educativo, inoltre, è un presidio di socialità, scambio e confronto e, dunque, è fortemente consigliato un continuo e costante dialogo tra scuola e famiglie in modo da poter *coinvolgere le famiglie nel progetto educativo dei loro figli*. Infine, come anche gli altri documenti riportano, l'ultimo principio stabilisce la *promozione dell'intercultura nelle scuole* come strumento culturale per imparare ad interagire senza timori e con mentalità aperta con una cultura, un'informazione, un'economia sempre più contrassegnate dalla duplice dimensione del globale e del locale.

Infine, è necessario citare *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori* dell'anno 2022 a cura dell'Osservatorio Nazionale per l'Integrazione degli Alunni Stranieri e l'Educazione Interculturale che si impegna ad aggiornare e raccogliere le precedenti direttive in un unico testo che possa fungere da linea guida definitiva per la scuola inclusiva.

In un primo momento si delineano le procedure da seguire durante il periodo dell'accoglienza confermando la necessità dell'inserimento immediato dei nuovi arrivati e un piano di accoglienza/orientamento/accompagnamento che sostenga la loro scolarità. La scuola, inoltre, deve mettere al centro il tema dell'educazione interculturale sia attraverso l'insegnamento dell'italiano come L2, la valorizzazione del plurilinguismo e l'inclusione delle famiglie di studenti stranieri nel percorso didattico sia come approccio generalizzato a tutti gli studenti e fortemente intrecciato con il percorso di Educazione Civica per la creazione di una nuova cittadinanza.

Il documento riafferma l'importanza della collaborazione delle scuole con il territorio, i servizi e le organizzazioni del terzo settore. Tutto questo deve avere come obiettivo una maggiore inclusione e coesione generazionale, la creazione di una nuova cittadinanza e, infine, il contrasto all'abbandono scolastico.

2.1 – Scienze della formazione primaria

È molto rilevante illustrare le normative che regolano l'accesso alla professione di insegnante. Il MIM (Ministero dell'Istruzione e del Merito) riporta che i titoli obbligatori abilitanti all'insegnamento nella scuola dell'infanzia primaria sono: la laurea in Scienze della Formazione Primaria, il diploma magistrale o il diploma di Liceo Socio-Psico-Pedagogico e il diploma sperimentale a indirizzo linguistico; gli ultimi due citati validi solo se conseguiti entro l'anno scolastico 2001/2002.

Il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria venne istituito nel 1996 con il decreto del Presidente della Repubblica n.471 che afferma come “il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria è preordinato alla formazione culturale e professionale degli insegnanti, della scuola materna e della scuola elementare, in relazione alle norme del relativo stato giuridico.” Inizialmente è un corso di durata quadriennale e articolato in due indirizzi, rispettivamente per la formazione degli insegnanti della scuola materna e per la formazione degli insegnanti della scuola elementare. Nel 1998, con il decreto n.137, si esplicitano le modalità in cui il CdL deve

essere implementato, cioè la suddivisione degli insegnamenti, i crediti formativi per ogni corso, le valutazioni e simili. Con la riforma n.270/2004 vengono attuati vari cambiamenti strutturali tra cui, per la laurea in Scienze della Formazione Primaria, il passaggio da corso quadriennale a corso quinquennale (art. 8 comma 1 e 2).

Tutte le indicazioni ministeriali sopracitate si trovano in accordo nello specificare come l'educazione dei docenti debba concentrarsi specialmente sul tema dell'integrazione e dell'intercultura. In particolare, il documento *Orientamenti Interculturali* pubblicato nel 2022 tratta del Programma FAMI (Fondo Asilo Migrazioni e Integrazione) cofinanziato dall'Unione Europea e destinato alle politiche di integrazione dei migranti. Grazie a questa iniziativa è stato possibile finanziare molteplici proposte di formazione post-laurea, per esempio il Master in Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche in contesti multiculturali proposto dall'università di Padova, Bologna, Roma, Foggia, Siena e altre Università. Il Master aveva l'obiettivo di “contribuire ad arricchire la professionalità dei docenti delle scuole di ogni ordine e grado, statali e paritarie, in relazione alla multiculturalità e in prospettiva interculturale con l'obiettivo di migliorare la qualità dell'integrazione scolastica di alunni di origine e/o con cittadinanza non italiana”.¹⁸ Il documento del 2022, inoltre, ritiene necessario formare non solo i docenti e i dirigenti scolastici ma anche il tutto personale non docente attraverso un modulo di formazione specifica interculturale per questa categoria di professionisti che sono spesso i primi ad interagire con studenti e famiglie con diversi background. Per quanto riguarda gli insegnanti, invece, il ruolo dell'Università è di primaria importanza e sono menzionati due corsi considerati caratterizzanti per formazione del docente: il primo, “Pedagogia Interculturale” è solitamente un corso obbligatorio a cui viene assegnato in media un numero compreso tra i 4 e gli 8 crediti formativi, nonostante l'importanza prevista anche dagli Orientamenti Ministeriali, in alcuni casi l'insegnamento non è erogato, per esempio l'Università di Bergamo o di Perugia che non propongono il corso all'interno del piano didattico. Il secondo insegnamento citato è “Didattica della lingua italiana per stranieri”, spesso un corso non obbligatorio e tendenzialmente inglobato nel più generale “Linguistica e grammatica italiana”. Il documento, pur riconoscendo la piena autonomia delle strutture universitarie, incentiva caldamente la presenza dei due insegnamenti sopracitati.

¹⁸ Master attivato da alcune Università italiane ed erogato soprattutto tra gli A.A. 2016/17 fino al 2021/22.

La formazione dei docenti deve continuare durante il periodo di neo-assunzione e, in seguito, per tutta la durata della professione di docente, attraverso interventi di formazione mirati in cui si tratta di tematiche quali l'inclusione sociale, le dinamiche interculturali, l'accoglienza, l'integrazione e l'inclusione.

2.2 – Implementazione del progetto interculturale

Secondo il paradigma interculturale, l'insieme di azioni descritto nei precedenti capitoli deve essere la *conditio sine qua non* è possibile l'insegnamento.

Se, come si è illustrato, sul piano accademico e giuridico l'intercultura è il paradigma che si deve assumere nel contesto scolastico, è possibile trovare riscontro di queste indicazioni anche sul piano concreto, nella didattica, nei docenti e nell'intero sistema scolastico italiano?

Lisa Bugno, come anche altri ricercatori, ha provato a rispondere a tale domanda. Con la sua ricerca sulle credenze degli insegnanti, è possibile notare come il progetto interculturale sia applicato in modo totalmente eterogeneo e diversificato. Bugno, infatti, individua ben quattro categorie in cui suddivide le pratiche di insegnamento annotate durante l'osservazione partecipanti: le pratiche attive, collaborative, trasversali e attente al progetto storico della persona; le azioni in evoluzione; le proposte determinate da una concezione interculturale parziale e attenzioni/occasioni mancate. Questa categorizzazione dimostra come il progetto pedagogico interculturale non sia adottato direttamente dalla totalità del plesso scolastico ma dal singolo docente, rendendolo un progetto poco coeso e meno impattante. Inoltre, anche tra insegnanti che effettivamente adottano uno sguardo interculturale si può riscontrare una vasta disomogeneità nell'applicarne i principi. Sembra possibile affermare che insegnanti ed educatori molto spesso non possiedono un vero e proprio modello interculturale a cui fare riferimento, capace di dare significato alle pratiche e di orientare all'azione (Tarozzi, 2006).

Tra altri autori che hanno approcciato il tema, Jokikokko (2005) si concentra sul contesto scolastico svedese e afferma che spesso "l'idea di un'educazione multiculturale sia ancora accolta con ignoranza, ilarità e resistenza".¹⁹ Anche per i docenti che decidono di far propria la prospettiva interculturale, "potrebbe essere molto più facile adattarsi al sistema piuttosto di provare ad essere innovatori critici interculturali"²⁰.

¹⁹ "[...] the idea of multicultural education is still met with ignorance, amusement and event resistance [...]"

²⁰ "It can be much easier to adapt to the system than try to be a critical intercultural innovator."

Reiter e David (2011), sottolineano come “errori di comunicazioni, false aspettative e bias nascosti [...] possano, involontariamente, incoraggiare discriminazioni e disuguaglianze nel processo educativo”²¹. Questa mancanza di competenze potrebbe essere una delle cause della dispersione scolastica, riscontrabile soprattutto negli studenti con background migratorio.

Alla stessa conclusione giungono anche Assaf, Garza e Battle (2010) la cui ricerca riguarda principalmente il contesto scolastico statunitense e affermano che, nonostante i corsi preparatori all’insegnamento incorporino diverse prospettive interculturali, gli studi riguardanti l’applicazione concreta di questi precetti provano spesso il contrario. Non solo, “molti docenti che insegnano nel medesimo corso di formazione, tendono ad avere diverse idee sia riguardo le prospettive interculturali applicate all’insegnamento e all’educazione dei docenti sia quanto queste siano importanti”²².

Nuovamente si prospetta un ambiente eterogeneo e discontinuo che origina proprio dai corsi di formazione dei futuri insegnanti. Sembrerebbe, quindi, che nonostante teoricamente i corsi di formazione dovrebbero concentrarsi sull’educazione interculturale dei docenti, questa non venga effettivamente concretizzata.

Concludendo, come è stato delineato nei primi due capitoli, il progetto interculturale detiene una posizione rilevante nelle teorie pedagogiche, le quali auspicano una sua implementazione in tutto il sistema scolastico italiano. L’importanza dell’intercultura è stata anche riconosciuta, a partire dagli anni ’90 da numerosi Orientamenti Ministeriali che la descrivono come colonna portante dell’intero sistema educativo.

Nonostante ciò, come si analizzerà più avanti, numerosi accademici riscontrano uno scarto tra la teoria pedagogica, gli Orientamenti Ministeriali e l’effettiva implementazione del progetto interculturale nelle scuole.

Alcuni punti critici presenti nell’educazione interculturale fornita dai Corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria potrebbero essere identificati come una tra le possibili cause della discontinuità presente tra il piano teorico, inteso come insieme di teorie pedagogiche e Orientamenti Ministeriali, e quello pratico, cioè l’effettiva attuazione del progetto interculturale nella scuola?

²¹ “Miscommunication, false expectations and hidden biases [...] may unintentionally encourage discrimination and inequity in the education process”

²² “[...] many teacher educators in the same teacher preparation program tend to have different ideas about multicultural perspectives on teaching and teacher education and how important they are.”

3 – LAUREA IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

3.1 – Panoramica generale delle offerte formative interculturali

Sono numerose le università che offrono la possibilità di laurearsi in Scienze della Formazione Primaria.

Ora che è stato delineato il quadro normativo a cui sia i plessi didattici sia le università devono fare riferimento, pur mantenendo la loro autonomia, è possibile presentare una panoramica di ciò che le diverse Università italiane propongono o meno riguardo il corso di Pedagogia Interculturale di cui le normative incentivano la presenza. Sul piano teorico, le tematiche che il corso dovrebbe affrontare riguardano le sfide sociali per la pedagogia, i contesti dell'educazione sociale e interculturale, le competenze sociali e interculturali dell'insegnante, la gestione del gruppo classe in prospettiva interculturale, la cittadinanza sociale e la prospettiva interculturale nella scuola di oggi.

Verranno presi in considerazione i 42 atenei che erogano il corso di Laurea in Scienze della Formazione primaria e si prenderanno in considerazione i corsi erogati nell'Anno Scolastico 2025/2026.

Università degli studi di Bari Aldo Moro-UniBa

“Pedagogia Sociale e Interculturale” viene proposto come insegnamento obbligatorio del 2° anno con un totale di 70 ore di lezione, 60 di queste usate per la didattica frontale e le restanti 10 per la didattica pratica laboratoriale per un ammontare di 8 CFU. I contenuti dell'insegnamento, specifici per l'infanzia 0-3, possono essere riassunti in: una panoramica dei concetti fondati della pedagogia sociale, della pedagogia interculturale, dell'educazione antirazzista e dell'approccio postcoloniale. In modo più specifico, il corso tratterà della vita e del pensiero di Alexander Langer, la mascolinità letta da bell hooks e l'esperienza della genitorialità trans.

Università degli studi della Basilicata-UniBas

Il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria erogato dall'Università della Basilicata ha sede a Matera.

Il corso di laurea non propone alcun corso che possa trattare la prospettiva interculturale.

Università degli studi di Bergamo-UniBg

Il corso di laurea in Scienze della Formazione proposto dall'Università di Bergamo non propone alcun insegnamento inerente alla pedagogia interculturale. Si possono trovare alcuni accenni nel corso obbligatorio del 1° anno "Istituzioni di Linguistica" in cui si sottolinea l'importanza di valorizzare il plurilinguismo e di possedere competenze nel campo della didattica acquisizione le dell'italiano L1 e L2, entrambi i temi sono fortemente correlati all'approccio interculturale presentato anche dagli orientamenti ministeriali.

Inoltre, per gli studenti del 5° anno è erogato il corso obbligatorio di "Pedagogia Speciale" diviso nei moduli di "Didattica dell'Inclusione" e "Didattica dell'Integrazione", accompagnati dai rispettivi laboratori.

Didattica dell'inclusione potrebbe aiutare il futuro docente ad assumere una posizione interculturale in quanto ha l'obiettivo di formare i futuri docenti alla "costruzione del curriculum inclusivo, nelle sue possibili declinazioni a partire dalle esigenze e dalle caratteristiche personali degli studenti" inoltre, gli studenti acquisiranno "competenze di gestione e valorizzazione del gruppo classe, al fine di costruire gruppi di lavoro inclusivi e cooperativi".

Università degli studi di Milano Bicocca-UniMiB

Nell'Università degli studi di Milano-Bicocca, il corso di "Pedagogia Interculturale" è obbligatorio per gli studenti del 4° anno e corrisponde a 8 crediti formativi. I temi principali affrontati riguardano i concetti fondamentali quali multiculturalismo, intercultura e identità; il concetto di cultura e di identità di cultura e di genere; i diritti dell'infanzia e le nuove povertà educative; i processi di costruzione di sé; la costruzione dell'immagine di straniero e i processi di categorizzazione; la prospettiva interculturale e delle differenze nei servizi educativi e nella scuola tra normative (linee guida MIUR ed EU), esperienze e ricerche e, infine, una comparazione tra diversi sistemi educativi. Gli obiettivi principali del corso, oltre a una conoscenza prettamente concettuale e teorica, propende per una capacità dialogica e operativa atte a sviluppare progetti interculturali.

Alma Mater Studiorum-Università di Bologna-UniBo

Il corso di “Pedagogia Interculturale” è obbligatorio al 3° anno. Oltre alle ore di lezione frontale corrispondenti a 8 CFU, gli studenti hanno l’obbligo di frequentare un laboratorio a scelta tra quattro corrispondenti a 1 credito formativo per un totale di 9 CFU.

Oltre a fondamenti teorici, il corso si concentra sul tema della trasformazione della società attuale soprattutto in riferimento a globalizzazione, digitalizzazione e il conseguente cambiamento degli stili di vita; i paradigmi pedagogici e i contesti scolastici, i principi educativi della pedagogia interculturale; il pregiudizio e il razzismo; il dialogo tra genitori e insegnanti nel contesto della scuola multiculturale; la costruzione dell’identità soprattutto in riferimento ai bambini di origine straniera; il bilinguismo e, infine, la capacità di progettare attività interculturali.

I quattro laboratori sopra citati trattano di temi diversi: *Le metodologie cooperative e discussione in gruppo nei contesti educativi multiculturali* propone un focus sui “giochi cooperativi, le metodologie per l’apprendimento cooperativo e la conduzione delle discussioni in gruppo da utilizzare con i bambini [...]”. Il secondo laboratorio, *La comunicazione nei contesti educativi multiculturali* tratta la “comunicazione e la relazione tra insegnanti all’interno del gruppo di lavoro e tra insegnanti e genitori (italiani e stranieri)”. Il laboratorio *Questioni di genere nella scuola dell’infanzia e nella scuola primaria* adotta un approccio intersezionale concentrandosi su due variabili: scuola e genere; si concentra sulle “asimmetrie/discriminazioni multiple che possono nascere dall’interazione tra le dimensioni di genere e quelle etniche, e non solo”. *Comprendere e gestire i conflitti nella scuola multiculturale* “si focalizza sulla comprensione dei conflitti che possono verificarsi in contesti scolastici multiculturali”, come l’insegnante deve decentrarsi e negoziare.

Libera Università di Bolzano (Bressanone)-UniBz

Durante il primo anno è proposto il modulo obbligatorio di “Inclusive Pedagogy” ripartito in modulo A “Pedagogia Interculturale”, 4 CFU, con laboratorio di 2 CFU, e modulo B “Pedagogia e Didattica dell’inclusione per l’infanzia” con laboratorio. Il primo modulo tratta temi riguardanti le società multiculturali e, in particolare, pone l’accento sui fenomeni della mondializzazione, della modifica delle forme di convivenza, delle interpretazioni culturali e delle stesse identità. Inoltre, indaga lo “statuto della pedagogia interculturale” soprattutto in rapporto alla pedagogia generale; le tematiche di multiculturalità e interculturalità; le distorsioni comunicative e le derive culturali che

permettono l'insorgere e/o il rinforzare di stereotipi e pregiudizi e, infine, l'organizzazione didattica dei contesti scolastici multiculturali. Il laboratorio mette in atto una didattica più pratica rispetto alle lezioni frontali; in particolare “durante il laboratorio si alterneranno momenti di presentazione dei principali temi del corso con attività laboratoriali ed analisi di esperienze. Si utilizzeranno slide power point, filmati, documentazione cartacea e online. Alla fine del laboratorio si giungerà alla produzione di un project work multimediale in gruppo utilizzando una fiaba come oggetto di lavoro didattico sull'Intercultura identificando target, regole e contesto di riferimento o producendone una con finalità di riflessione interculturale”.

Interessante, inoltre, è l'insegnamento di “Etica, Storia delle Religioni ed Educazione alla Cittadinanza”, 5 CFU, proposto al 5° anno e diviso in due moduli: “Etica, Storia delle Religioni” e “Educazione alla Cittadinanza”. Soprattutto nel primo modulo viene trattato alcuni temi che toccano trasversalmente l'interculturale: in primo luogo, il corso propone una riflessione sui problemi etici e questioni riguardanti i diritti umani, come questi si presentano nella quotidianità scolastica e come gestirli in modo professionale. Il secondo tema riguarda l'importanza del pluralismo religioso e culturale e come gestirlo in maniera costruttiva ai sensi dell'apprendimento interreligioso e interculturale.

Università degli studi di Cagliari-UniCa

L'Università di Cagliari non eroga un corso prettamente inerente alla Pedagogia Interculturale.

“Linguistica Italiana e Didattica dell'Italiano” è un corso erogato al 4° anno in cui si affronta anche il tema del “ruolo della lingua italiana nella cultura italiana e nel confronto con la cultura delle altre nazioni” ma non ci sono ulteriori informazioni riguardanti un possibile accenno interculturale.

Università degli studi della Campania Luigi Vanvitelli-UniCampania

Durante il 2° anno è erogato il corso di “Pedagogia Interculturale”, 8 CFU. Il focus dell'insegnamento riguarda in particolare “gli aspetti teorico-epistemologici della pedagogia interculturale, con particolare attenzione ai concetti di mutamento culturale, globalizzazione, stereotipo socioculturale, multi ed interculturalità, razzismi e fondamentalismi. Il corso si concentrerà sulle possibili risposte pedagogico-educative in una società complessa, sia in contesti formali che non formali”.

Università di Cassino e del Lazio Meridionale-UniCas

L'insegnamento di "pedagogia Generale e Pedagogia Interculturale" (con laboratori) è erogato durante il 3° anno. Il corso è diviso in due moduli: "Pedagogia Generale" e "Pedagogia Interculturale". Il syllabus più recente, risalente all'A.S. 2023/24, è possibile affermare che il corso si propone di: "introdurre alla conoscenza di temi e problemi legati alla pedagogia generale. In particolare, ha lo scopo di avviare gli studenti alla comprensione delle principali questioni educative e di fornire una base alla formazione della competenza pedagogica" per il primo modulo. Per quanto riguarda l'insegnamento di "Pedagogia Interculturale", questo ha l'obiettivo di "fornire le conoscenze teoriche finalizzate all'acquisizione di una competenza interculturale, per superare pregiudizi e discriminazioni, nel rispetto del diritto degli individui e delle comunità alla propria appartenenza culturale e alla convivenza pacifica". Non è specificato, per nessuno dei due corsi, le attività proposte dal rispettivo laboratorio.

Università degli studi di Catania-UniCt

"Pedagogia Interculturale della Cittadinanza" con annesso laboratorio è erogato durante il 2° anno. Le lezioni proposte non adottano esclusivamente una didattica di tipo frontale ma "saranno previsti anche seminari con docenti e specialisti in prospettiva interdisciplinare e una organizzazione di attività educative negli 'spazi esterni' in vista di possibili itinerari finalizzati all'approfondimento e alla promozione del dialogo interreligioso, interculturale e di piena cittadinanza partecipativa. Inoltre, sono previste delle attività di laboratorio complementari e obbligatorie per studio e approfondimento in gruppi medio/piccoli". L'insegnamento tratta, in un primo momento, la definizione sia di pedagogia interculturale sia di pedagogia della cittadinanza. Il corso passa poi a delineare i contesti dell'educazione e della scuola nella società contemporanea e multiculturale; le migrazioni storiche e recenti; elementi di didattica interculturale; la cittadinanza partecipata; la relazione tra scuola e famiglia e scuola e territorio e, infine, l'italiano come L2 e il plurilinguismo.

Università Cattolica del Sacro Cuore-Unicatt

Brescia

Durante il 3° anno viene erogato il corso "Educazione alla Sostenibilità e Pedagogia Interculturale" (con laboratorio) per un totale di 9 CFU. I principali temi affrontato sono:

la rilevanza dell'ambiente nella prospettiva del discorso pedagogico; dall'educazione ambientale all'educazione alla sostenibilità; sostenibilità, ecologia integrale e formazione della persona; educare alla è per la sostenibilità nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria. Il laboratorio che accompagna l'insegnamento è affidato a collaboratori esperti che tratteranno di "specifiche tematiche" che, però, non sono indicate nel syllabus.

Milano

"Pedagogia sociale e interculturale" (con laboratorio) è erogato per gli studenti del 3° anno. "Nel corso verranno affrontate le tematiche pedagogiche della relazione educativa sotto il profilo sociale (contesti) e culturale (il loro significato)" con l'obiettivo di formare il futuro docente a "leggere la realtà, in particolare scolastica, sotto il profilo interculturale".

Il laboratorio, invece, propone una tipologia di didattica più pratica: con la collaborazione con "conduttori esperti", gli studenti dovranno produrre un progetto/artefatto riguardante le specifiche tematiche trattate quali: le "trappole" del relativismo e universalismo; i pregiudizi e gli impliciti culturali nella scuola; le relazioni scuola-famiglia; la costruzione del gruppo classe, l'accoglienza nella pluralità, le problematiche degli alunni neoarrivati e della cittadinanza a scuola, le prospettive e approcci dell'insegnamento dell'Italiano L2.

Piacenza

Anche la sede di Piacenza dell'Università Cattolica propone, al 3° anno, l'insegnamento di "Pedagogia Sociale e Interculturale" (con laboratorio). "Il corso intende focalizzare l'approccio proprio della pedagogia sociale e le problematiche educative legate dall'educazione diffusa, al lavoro didattico volto alla diminuzione delle disuguaglianze sociali e agli sviluppi delle dinamiche interculturali in atto (flussi migratori, globalizzazione, multiculturalismo, deterritorializzazione)". I principali temi trattati possono essere così riassunti: trasformazioni sociali e nuove sfide educative; la povertà educativa e l'azione educativa-didattica come investimento didattico; marginalità, disumanizzazione e forme di oppressione sociale: cause e sviluppo delle forme di disuguaglianza; i diversi soggetti della migrazione (bambini, adolescenti, famiglie); l'educazione interculturale e il contrasto di stereotipi, pregiudizi e razzismo e, infine, i processi di integrazione e di socializzazione nel contesto scolastico.

Università della Calabria-UniCal

“Pedagogia Generale e Interculturale” è un insegnamento obbligatorio erogato al 1° anno e diviso in due moduli: “Pedagogia Generale”, 5 CFU, che affronta principalmente gli approcci personalistici, ermeneutici e fenomenologici e “Pedagogia Interculturale”, 5 CFU, con il programma di “analizzare i fondamenti della pedagogia interculturale, a partire dalle implicazioni educative dell'identità, dell'alterità e del riconoscimento”. Inoltre, si prospetta che questo corso possa fornire agli studenti le “competenze in materia di cittadinanza attiva, di educazione interculturale, del rispetto delle differenze, anche di genere, e il dialogo tra le culture”.

Università degli studi di Enna “Kore”-UKE

L'università propone agli studenti del 5° anno il corso di “Pedagogia Interculturale”, 8 CFU, e ha come obiettivo quello di ampliare le competenze e le capacità degli studenti in diversi ambiti tra cui: acquisizione di “competenze critiche rispetto alle tematiche relative alla multiculturalità e all'intercultura, alla marginalità e alla diversità in un'ottica inclusiva [...] nel rispetto della specificità dei bisogni formativi di ogni allievo/allieva”. Nello specifico, i contenuti verranno trattati attraverso il modello della narrazione (autobiografia, racconto, fiaba) e del gioco: il gioco duro dell'integrazione, il razzismo dei giochi; multiculturalità e intercultura; corpo, sport e intercultura; la comunicazione interculturale; il cricket tra multiculturalità e intercultura; la narrazione interculturale; i miti e le fiabe nelle civiltà precolombiane come pratica educativa con l'infanzia; i Rom nella società europea; scuola, università e cultura Rom; pedagogia della rivoluzione: la colonia di Malachovka; i diversi volti dell'antisemitismo; la decostruzione dei poteri e Michel Foucault; identità e differenza nel pensiero della postmodernità; la microfisica e i dispositivi del potere; la ragione come pratica per l'inclusione e/o per la discriminazione interculturale; educazione e cultura migrante.

Università degli studi di Firenze-UniFi

Il corso di “Pedagogia Interculturale e Legislazione Scolastica” viene proposto al 5° anno ed è diviso in due moduli: “Legislazione Scolastica” e “Pedagogia Interculturale” entrambi di 4 crediti per un totale di 8 CFU. Riguardo il primo modulo, sia per l'A.A. 2024/25 sia per l'A.A. 2025/26, non vengo specificati né gli obiettivi formativi né il contenuto.

Il modulo di Pedagogia Interculturale tratta l'intercultura, intesa come “incontro” e “dialogo” come uno strumento pedagogico “in grado di dar vita a una cultura dell’ibridazione”. Le competenze acquisite riguarderanno la conoscenza teoria, conoscenze pratiche che “consentano di applicare il modello dell’intercultura ai contesti scolastici”, la capacità dialogica e comunicativa.

Università degli studi di Foggia-UniFg

L’università eroga, durante il 2° anno, il corso di “Pedagogia Interculturale” con laboratorio, 9 CFU. L’insegnamento si concentra principalmente temi quali: multiculturalità, intercultura, processi formativi; cifre epistemiche e linee evolutive della pedagogia interculturale; la figura dello straniero (etica della comprensione e pedagogia dell’ospitalità); ascolto e dialogo (architravi della relazione educativa); narrazione e interculturalità; migrazioni, globalizzazione, stili di vita e di consumo; stereotipi, pregiudizi e razzismi; percorsi migratori e modelli educativi delle famiglie immigrate; progetti interculturali nella scuola dell’infanzia e nella scuola primaria; buone prassi di educazione attiva per una progettualità pedagogica interculturale. Non sono riportate informazioni riguardo il laboratorio che accompagna il corso.

Università degli studi di Genova-UniGe

Al 3° anno è possibile frequentare l’insegnamento di “Animazione e interculturale” un corso a moduli che, complessivamente, corrisponde 10 CFU. Il primo modulo, “Metodologia del Gioco e dell’Animazione”, accompagnato dal corrispettivo laboratorio, ha come obiettivo quello di sottolineare le potenzialità insite nel gioco come “luogo” per l’apprendimento.

Il secondo modulo, “Educazione Interculturale”, intende “promuovere [...] competenze improntate al riconoscimento e al rispetto delle diverse culture degli allievi, a mediare tra identità e alterità, a promuovere lo sviluppo delle loro risorse/potenzialità [...] attraverso una didattica inclusiva”. All’interno del corrispettivo laboratorio, l’approccio pedagogico è appreso approfondendo le “linee progettuali di un interessamento educativo volto alla crescita e maturazione dei rapporti tra singolo ed i gruppi”.

Università dell’Aquila-UnivAq

“Pedagogia Interculturale”, 7 CFU, è proposto come corso obbligatorio per gli studenti del 3° anno. Le principali tematiche trattate possono essere così riassunte: la pedagogia

interculturale e i suoi rapporti con le altre scienze; i principali concetti della pedagogia interculturale (cultura, multiculturalità, intercultura, transcultura); le forme dell'inserimento sociale dei migranti (migranti adulti, differenze di genere, migranti di prima e seconda generazione, minori stranieri non accompagnati); l'integrazione a scuola e negli altri contesti educativi; apprendimento e insegnamento dell'italiano come seconda lingua e successo formativo; l'adozione internazionale, genitorialità e scuola; il pregiudizio, il razzismo, il linguaggio d'odio (la pedagogia della decostruzione); la Shoah e percorsi educativi della memoria.

Università LUMSA-Roma

“Pedagogia Generale e Interculturale”, 8 CFU, è erogato durante il 1° anno. L'insegnamento tratta i seguenti temi: la costruzione dell'identità individuale e collettiva oggi; le politiche del riconoscimento e l'integrazione; il ruolo dell'educazione interculturale come risposta alla globalizzazione; civiltà, culture, educazione e modernità multiple; educazione e società in Cina; India e civiltà Islamiche; il concetto di Età assiale; modernità multiple e civiltà globale; i rapporti tra mente e cultura in Oriente ed Occidente; la scoperta dell'altro e la conquista dell'America.

Università degli studi di Macerata-UniMC

Non viene proposto alcun corso riguardante la pedagogia Interculturale o corsi che possano toccare il tema in modo trasversale.

Università degli studi di Messina-UniMe

Durante il 4° anno è proposto il corso di “Pedagogia Interculturale” da 8 CFU alla fine del quale i futuri docenti sapranno: leggere e interpretare il ruolo svolto dalla dimensione della variabilità culturale nei processi educativi; realizzare una proposta didattica che tenga conto della variabilità culturale; realizzare progetti interculturali, volti a valorizzare le differenze culturali (di genere, linguistiche, religiose ecc.); relazionarsi con allievi provenienti da realtà diverse e in contesti educativi plurali dal punto di vista sociale e culturale e, infine, sapranno riflettere criticamente su pregiudizi e stereotipi, contrastando le discriminazioni e promuovendo l'equità.

Università degli studi di Modena e Reggio Emilia-UniMORE

L'università di Modena e Reggio Emilia propone vari corsi che adottano, anche trasversalmente, una prospettiva interculturale. Durante il 2° è erogato il corso obbligatorio di “Pedagogia Interculturale”, 7 CFU. I principali temi consistono in: pedagogia interculturale come disciplina autonoma; origine delle tendenze cooperative e del pregiudizio; educazione alla cittadinanza; le politiche educative per le minoranze etniche in Europa; impatto delle pratiche educative sulle attitudini verso altre culture e progettazione di interventi in chiave interculturale; impatto delle caratteristiche macro dei sistemi di istruzione sulle attitudini verso altre culture.

Interessanti sono due corsi a scelta erogati in lingua inglese: “Multilingualism in Adults and Children: Acquisition, Memory and Identity” che “intende fornire un'introduzione generale al bi/plurilinguismo da una prospettiva sociolinguistica. Gli studenti saranno avviati alla conoscenza delle principali differenze tipologiche tra le lingue del mondo e degli effetti prodotti da diverse combinazioni linguistiche con l'italiano nelle interazioni sociali monolingui e plurilingui”. Inoltre, verranno forniti “strumenti fondamentali per comprendere il ruolo del bi/plurilinguismo nella costruzione delle identità individuali e sociali [...]”.

Una seconda attività a scelta dello studente interessante è “Religious Literacy and Intercultural Education”, erogato in lingua inglese. Infatti, “l'incremento della conoscenza sulle religioni si inserisce a pieno titolo in una prospettiva di educazione interculturale, nella misura in cui questa aiuta a riconoscere la diversità culturale e a favorire l'interazione tra culture diverse”. Tra gli obiettivi e i temi prefissati si intende “proporre l'alfabetizzazione religiosa come leva per un'educazione interculturale efficace” e si incentiva “l'analisi e la riflessione su alcuni temi legati alla convivenza e alla comprensione della diversità religiosa in un contesto educativo”.

Università degli studi del Molise-UniMol

Il corso di “Pedagogia Interculturale” è proposto come corso opzionale a scelta di 5 CFU di cui 1 CFU laboratoriale. Durante l'insegnamento frontale sarà introdotta in modo generale la prospettiva interculturale (identità e oggetto di studio della pedagogia interculturale, le specificazioni terminologiche, il passaggio da una società multiculturale a una interculturale e le specificità e le tendenze della migrazione straniera in Italia e in Europa) per poi concentrarsi sull'educazione interculturale in ambito scolastico

(legittimazione pedagogica dell'educazione interculturale, evoluzione dell'educazione interculturale nei sistemi scolastici europei, la scuola italiana e l'integrazione degli alunni immigrati, il ruolo dell'insegnante nell'integrazione, competenze interculturali, finalità e obiettivi di questo tipo di educazione, ruolo del mediatore linguistico).

Durante le ore laboratoriali, invece, sono proposte attività più pratiche tra cui la condivisione di strumenti, metodologie e tecniche da usare per sviluppare il pensiero interculturale.

Università degli studi Suor Orsola Benincasa (Napoli)-UniSob

L'offerta formativa di Scienze della Formazione Primaria a Napoli propone l'insegnamento a scelta "il sistema educativo nella Grecia moderna e l'insegnamento della lingua straniera in prospettiva interculturale". L'obiettivo del corso è di analizzare il sistema educativo greco confrontandolo poi con "le pratiche educative e inclusive della scuola italiana". Inoltre, l'insegnamento intende evidenziare l'importanza del plurilinguismo e l'insegnamento delle lingue straniere, del loro ruolo nello sviluppo delle competenze linguistiche, comunicative e interculturali e della loro funzione come strumenti di inclusione e dialogo. L'università non propone nessun corso obbligatorio che tratti di Intercultura in modo specifico.

Università degli studi di Padova-UniPd

Il corso di "Pedagogia Interculturale e Legislazione" viene proposto obbligatoriamente per gli studenti del 1° anno per un totale di 7 CFU. Le ore di corso si dividono tra lezione frontale e ore di laboratorio ed è diviso in due moduli: "Pedagogia Interculturale" e "Legislazione Scolastica".

Il primo modulo si concentra sulla storia, sui principi teorici e sulla contestualizzazione del paradigma interculturale; il concetto di cultura, la dimensione e l'identità culturale; la progettualità interculturale; la professionalità interculturale del docente e gli errori irriflessi nella pratica educativa.

Il secondo modulo, "Legislazione Scolastica", presenta la scuola come ambiente giuridico e ne evidenzia il ruolo nella Costituzione, ne sottolinea l'autonomia e la cooperazione con Stato e Regioni e ha l'obiettivo di "saper orientar[e il docente] nella legislazione scolastica soprattutto per quel che riguarda le ricadute di tale legislazione nella pratica di insegnamento".

Università degli studi di Palermo-UniPa

Il documento dell'offerta formativa dell'università specifica come "l'insegnante di classe dovrà inoltre saper valorizzare ed integrare positivamente le differenze, che sono sempre più evidenti anche per la frequente composizione interculturale della classe". Nonostante l'uso del termine "interculturale", non viene proposto alcun corso prettamente inerente alla Pedagogia Interculturale in nessuna delle tre sedi dell'Ateneo (Palermo, Trapani e Agrigento).

Università degli studi di Perugia-UniPg

L'università di Perugia non propone alcun insegnamento che tratti in modo specifico o trasversale di pedagogia interculturale.

Università degli studi di Pisa-UniPi

Il corso di "Pedagogia Interculturale" è proposto agli studenti del 4° anno ma è possibile anticiparlo sin dal primo anno e corrisponde a 8 CFU.

In generale, alla fine del corso, lo studente possederà conoscenze epistemologiche che gli permetteranno di leggere e gestire la complessità del mondo contemporaneo e capacità pratiche per la costruzione di progetti educativi interculturali. Nello specifico, il corso tratta delle seguenti tematiche: cifre epistemologiche e sviluppo della pedagogia interculturale; comunicazione interculturale; gestione dei conflitti; diversità culturali in famiglia; l'intercultura a scuola; le nuove urgenze interculturali; stereotipi e pregiudizi, razzismo, identità ed esperienze migratorie; modelli di integrazione in Europa; progettare l'integrazione; la gestione dell'allievo in classe e l'organizzazione della classe e, infine, educazione alla cittadinanza ed educazione interculturale.

Università degli studi Mediterranea-Reggio Calabria-UniRc

Il corso obbligatorio di "Pedagogia Interculturale", 6 CFU, è proposto agli studenti del 3° anno. L'intenzione dell'insegnamento è di analizzare il patrimonio culturale immateriale come fondamento pedagogico e interculturale, comprendere il ruolo della fiaba come dispositivo formativo e matrice dell'identità europea, approfondire oralità, rito e memoria come pratiche educative nelle comunità tradizionali, studiare le culture grecaniche²³ e le

²³ Minoranza etnica con proprie usanze linguistiche (dialetto grecanico), rituali e gastronomiche dell'estremo sud della Calabria (Bovesia) (<https://www.fondazionegrecanica.it/>)

loro forme narrative, linguistiche e rituali, sperimentare sul campo tecniche di documentazione antropologica e di ricerca partecipata.

Università Europea di Roma-UER

“Intercultural Education and Social Integration” è erogato in inglese per gli studenti del 3° anno. L’insegnamento intende concentrarsi su: epistemologia e sviluppo della pedagogia interculturale (documenti europei, legislazione e orientamenti scolastici interculturali); emancipazione come dimensione peculiare dell’educazione (pensiero di Paulo Freire); pedagogia dell’oppresso e pratiche di liberazione attraverso il Teatro Forum di Augusto Boal; competenze interculturali (comunicazione, mediazione, educazione emotiva e gestione dei conflitti); interventi pedagogici interculturali (pedagogia interculturale in famiglia, a scuola, nei media e nella società); didattica interculturale e accoglienza; partecipazione e dialogo interculturale; inclusione sociale e didattica interculturale; apprendimento esperienziale e cultura delle differenze; scuola e buone pratiche di educazione interculturale e inclusione sociale; costruzione del Glossario di *intercultural education* bilingue (Italiano/Inglese).

Università degli studi Roma3

L’università Roma3 eroga il corso di “Pedagogia Interculturale e della Cittadinanza” per gli studenti del 3° anno come corso annuale. Durante il primo semestre il corso sarà prettamente teorico mentre, durante il secondo semestre, la parte pratica verrà approfondita attraverso la partecipazione laboratoriale. Il corso non si concentra esclusivamente sulla prospettiva pedagogia interculturale ma approfondisce il tema includendo anche una prospettiva più giuridica in quanto “la conoscenza della Costituzione italiana fornisce allo studente il quadro valori, storico, giuridico e politico per preparare le strategie e scegliere metodi e mezzi per lo sviluppo della cittadinanza attiva nella società multietnica e nel dialogo interreligioso”.

Altre tematiche affrontate riguardano l’accoglienza, l’inclusione, la prevenzione dei pregiudizi, razzismi, discriminazioni, importanza del diritto di ogni bambino a studiare, concetti di pace, tolleranza, responsabilità, solidarietà e non violenza, i quali devono avere l’obiettivo di creare una cittadinanza inclusiva.

Durante il corso delle lezioni frontali verranno presentati casi concreti e progetti educativi sia mondiali sia italiani su cui riflettere mentre, durante il laboratorio, gli studenti saranno

impegnati in presentazioni e lavori di gruppo sui temi dell'intercultura, del razzismo e della cittadinanza.

Sapienza-Università di Roma

Al 2° anno viene erogato come insegnamento obbligatorio “Pedagogia Interculturale”, di 6 CFU. Il corso si concentra sull'apprendimento di “conoscenze relative al campo di studio della pedagogia interculturale e alle problematiche educative ad esso connesse” e cerca di spiegare i meccanismi psicologici, cognitivi ed emotivi sottesi ai pregiudizi e agli stereotipi le fasi dell'acquisizione di questi durante l'età evolutiva e le principali strategie di riduzione. Per quanto riguarda le competenze pratiche, gli studenti apprenderanno come “ideare, progettare e valutare interventi educativi [...] mantenendo una prospettiva interdisciplinare” e come “mettere in atto processi di mediazione e negoziazione in situazioni di conflitto”.

Università degli studi del Salento-UniSalento

Durante il 1° anno viene erogato il corso obbligatorio di 8 CFU “Pedagogia Interculturale” che intende “mettere in condizione gli studenti di orientarsi nella realtà dell'educazione nei contesti multiculturali attraverso la conoscenza delle principali teorie tecnologiche e dei principali approcci metodologici alla formazione interculturale”.

Università degli studi di Salerno-Fisciano-UniSa

Tra gli esami obbligatori del 2° anno viene erogato anche l'insegnamento di “Pedagogia Interculturale”, 8 CFU. Il corso tratterà del passaggio dalla pedagogia generale a quella interculturale; della globalizzazione e del suo rapporto con l'intercultura; l'epistemologia della pedagogia interculturale; delle competenze interculturali a scuola, in famiglia e nelle professioni; come aprirsi allo sguardo pedagogico; come accedere con paziente ostinazione al reale; come interrogare i classici; come dialogare con le altre discipline e come entrare nelle vite delle persone. Questi insegnamenti dovrebbero fornire ai futuri docenti gli strumenti per realizzare un percorso educativo interculturale che porti a realizzare una “civile convivenza democratica”.

Università di Siena-UniSi

L'università di Siena propone al 1° anno “Teorie e Pratiche Pedagogiche”, un corso suddiviso in due moduli: il primo, da 8 CFU, “Teorie e Pratiche Pedagogiche” con

l'obiettivo di fornire agli studenti “una conoscenza di base delle principali teorie e dei dispositivi formalizzati in letteratura negli ultimi decenni”. Riguardo il secondo modulo, “Laboratorio di Pedagogia Interculturale”, 1 CFU, non sono fornite ulteriori informazioni rispetto a quanto già riportato.

Università degli studi di Torino-UniTo

L'insegnamento di “Pedagogia Interculturale” proposto al 2° anno, 9 CFU, ha una durata di 72 ore complessive articolate in 56 ore di didattica in presenza e 16 ore laboratoriali. L'obiettivo di questo corso è di fornire “strumenti e competenze per l'educazione interculturale e per la gestione della complessità in contesti multiculturali [...] in linea con gli Orientamenti interculturali MIUR 2022” in modo da promuovere “una cultura dell'infanzia e dell'adolescenza ispirata ai principi di giustizia sociale, cittadinanza attiva e Global Education”.

In particolare, l'insegnamento si concentra sugli orientamenti, principi e metodologie dell'educazione interculturale; l'ottenimento di un lessico pedagogico interculturale, intersezionale e decoloniale; antirazzismo e lotta alle discriminazioni; cittadinanza democratica ed educazione civica; pedagogia della cooperazione e Global Education; prospettiva degli studi femministi intersezionale e, infine attraverso l'attività laboratoriale, l'apprendimento cooperativo nella dimensione interculturale

Università degli studi di Trieste-UniTs

Il corso di “Pedagogia Interculturale”, 9 CFU, è tra quelli proposti al 3° anno come corso opzionale, questo significa che il singolo studente deciderà se inserire nel proprio piano studio o meno questo insegnamento.

I principali contenuti riguardano: la pedagogia interculturale e l'educazione interculturale, i concetti di cultura, intercultura, interclusione e le parole dell'interculturalità; la scuola interculturale; dalle credenze degli insegnamenti alle concezioni; la gestione della relazione e della comunicazione educativa. Oltre alle lezioni frontali più teorie il corso propone seminari su temi specifici, esercitazioni pratiche in gruppo e, infine, simulazioni e lavori di gruppo riguardanti situazioni professionali.

Università degli studi di Udine-UniUd

“Pedagogia Interculturale”, diviso in lezioni frontali e attività laboratoriali, è un corso obbligatorio del 3° anno, ma anticipabile, da 8 CFU.

Il primo modulo si concentra maggiormente sugli aspetti teorici, metodologici e normativi riguardanti l'ambito interculturale. Inoltre, tratta anche i temi dell'accoglienza degli studenti neoarrivati, la relazione scuola-famiglie migranti e scuola-extrascuola e, infine, il tema della cittadinanza.

Il laboratorio integra le lezioni teoriche concentrandosi sulla progettazione educativa e sul tema della ricerca-azione e collaborazione fra docenti in scuole dell'infanzia e scuole primarie ad alta eterogeneità.

Università degli studi di Urbino Carlo Bo-UniUrb

Non viene proposto alcun insegnamento riguardante la pedagogia interculturale. Inoltre, alcuni corsi che potrebbero toccare trasversalmente il tema interculturale, dal syllabus, sembrano non cogliere questa opportunità. Un esempio potrebbe essere "Linguistica Italiana e Didattica della Lingua" che potrebbe cogliere la possibilità di approfondire il tema del plurilinguismo e della didattica dell'italiano come L2 ma sembra non farlo.

Università degli studi della Valle d'Aosta-UniVda

Non viene proposto insegnamento di pedagogia interculturale ma durante il 3° anno è erogato un laboratorio di Pedagogia Interculturale da 1 CFU. In questo laboratorio si toccano temi quali: le fondamenta della pedagogia interculturale, l'educazione alla cittadinanza e ai diritti umani; l'analisi di pratiche didattiche interculturali; la gestione dei conflitti e mediazione culturale; le narrazioni e pratiche artistiche come strumenti di dialogo interculturale.

Interessante il corso erogato in francese di "Didactique du plurilinguisme" (Didattica del Plurilinguismo) che tocca trasversalmente alcuni punti salienti della didattica interculturali, come il plurilinguismo appunto. Le tre tematiche principali trattate sono: "analisi del plurilinguismo, del multiculturalismo e delle competenze associate in vista di una contestualizzazione teorica ed istituzionale; presentazione delle metodologie emerse dalla didattica del plurilinguismo legate agli approcci plurali (approcci interculturali, intercomprensione tra lingue imparentate, consapevolezza delle lingue, didattica integrata alle lingue) e con la formazione plurilinguistica, sottolineando l'insegnamento integrato

delle lingue e delle discipline; lo studio della coerenza orizzontale e verticale dell'apprendimento nella prospettiva di costruzione di un curriculum plurilinguistico”²⁴.

Università degli studi di Verona-UniVr

“Pedagogia Interculturale e Teorie del Dialogo e dell’Integrazione” è un insegnamento obbligatorio per gli studenti del 4° anno ed equivale a 9 CFU articolati in 4 CFU per il modulo di “Pedagogia Interculturale” ed i restanti 5 CFU sono dedicati al modulo di “Teorie del Dialogo e dell’Integrazione”.

Il programma del primo modulo è composto da tre parti: la prima parte tratta del “riconoscimento nei contesti educativi” (la differenza come elemento costitutivo del vivere umano e la teoria del riconoscimento), i “tre passi per un approccio interculturale” (decentramento, il quadro di riferimento dell’altro, la negoziazione e la mediazione interculturale) e gli “ostacoli nella comprensione dell’altro” (rappresentazioni, etnocentrismo, limiti del giudizio umano, modelli e tecniche professionali). La seconda parte si focalizza maggiormente sul contesto scolastico come *a mixed bag* cioè tratta dei “vissuti ed esperienze di bambini e famiglie” (i nuovi italiani, la scuola *a mixed bag* e le *micro-aggression*) e la “normativa”. Infine, la terza parte ha come oggetto di studio l’approccio decoloniale e le competenze interculturali delle/dei docenti (oltre il deficit thinking: la teoria decoloniale, il *founds of knowledge approach* e il *culturally relevant teaching* e le competenze interculturali di primo e secondo livello.

Particolare, inoltre, la modalità di verifica dell’apprendimento che consiste, in una delle due parti che compongono l’esame, nella produzione di un “elaborato scritto che cerchi di rispondere alle seguenti domande: come decolonizzare il nostro modo di insegnare? Come contrastare la colonialità del sapere? Come contrastare il *deficit thinking*? Come agire il riconoscimento educativo? [...] Va proposta la riprogettazione della propria attività didattica, scegliendo un *topic* [...] va contestualizzato all’interno di un percorso e scegliendo un ordine di scuola, un anno di frequenza, la classe e il contesto socioeconomico in cui è situato l’edificio scolastico”

²⁴ “l’analyse du plurilinguisme, du multiculturalisme et des compétences associées, en vue d’une contextualisation théorique et institutionnelle; la présentation des méthodologies issues de la didactique du plurilinguisme, en lien avec les approches plurielles (approches interculturelles, intercompréhension entre langues parentes, éveil aux langues, didactique intégrée des langues) et avec la formation plurilingue, en mettant l’accent sur l’enseignement intégré des langues et des disciplines; l’étude de la cohérence horizontale et verticale des apprentissages, dans la perspective de la construction d’un curriculum plurilingue”.

Il secondo modulo, “Teorie del Dialogo e dell’Integrazione” si compone da una parte di didattica frontale e da attività laboratoriali e ha come obiettivo di presentare “i principi di una pratica dialogica intesa come educazione al pensiero interiore e intersoggettivo ispirato al principio della cura”.

	Università	Pedagogia Interculturale	Laboratori	Corsi Trasversali	CFU	Anno Erogazione	n° student*
1	UniBa	Si	Si	No	8	2	1.385*
2	UniBas	No	-	No	-	-	1.100*
3	UniBg	No	-	No	-	-	800
4	UniMiB	Si	No	No	8	4	2.658
5	UniBo	Si	Si	No	9	3	1.600*
6	UniBz	Si	Si	Si	6	1	1.740*
7	UniCa	No	-	Si	-	-	600*
8	UniCampania	Si	No	No	8	2	850*
9	UniCas	Si	Si	No	6	3	438*
10	UniCt	Si	Si	No	7	2	1.000*
11	Unicatt Bs	Si	Si	No	4	3	1.250*
12	Unicatt Mi	Si	Si	No	4	3	1.250*
13	Unicatt Pc	Si	Si	No	4	3	550*
14	UniCal	Si	No	No	5	1	1.365*
15	UKE	Si	No	No	8	5	1.950*
16	UniFi	Si	No	No	4	5	1955*
17	UniFg	Si	Si	No	9	2	1.150*
18	UniGe	Si	Si	No	5	3	750*
19	UnivAq	Si	No	No	7	3	1.234
20	LUMSA	Si	No	No	8	1	1.050*
21	UniMc	No	-	No	-	-	1.750*
22	UniRc	Si	No	No	6	3	1.375*
23	UniMe	Si	No	No	8	4	500
24	UniMORE	Si	No	Si	7	2	1.125*
25	UniMol	Si	Si	No	6	-	1.570*
26	UniSob	No	-	Si	-	-	2.625
27	UniPd	Si	Si	No	7	1	1.390
28	UniPa	No	-	No	-	-	2.095*
29	UniPg	No	-	No	-	-	1.200*
30	UniPi	Si	No	No	8	4	454
31	UER	Si	No	No	6	3	1.050*
32	Roma3	Si	Si	No	8	3	2.000*
33	Sapienza	Si	Si	No	6	2	425*
34	UniSalento	Si	No	No	8	1	647
35	UniSa	Si	No	No	8	2	2.300*
36	UniSi	Si	Si	No	1	1	750
37	UniTo	Si	Si	No	9	2	2.275*
38	UniTs	Si	No	No	9	3	501
39	UniUd	Si	Si	No	8	3	962
40	UniUrb	No	-	No	-	-	1.322
41	UniVda	No	Si	Si	1	3	125
42	UniVr	Si	No	No	4	4	550*

Legenda:

*= il singolo dato non è stato fornito dall'Università. Il numero è un'approssimazione ricavata dal numero degli ammessi al Corso di Laurea di Scienze della Formazione Primaria per gli A.S. 2025/26 moltiplicato per la durata del Corso di Laurea (5 anni). Non tiene conto di variazioni nella disponibilità di posti negli anni precedenti, di possibili rinunce agli studi e possibili lauree.

I dati *senza* asterisco= report pubblicati dalle università stesse.

3.2 – Una breve analisi quantitativa

A seguito dell'analisi dei 42 atenei che erogano il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, è possibile fare una panoramica quantitativa riguardo l'insegnamento dell'approccio interculturale.

Si rilevano quattro principali punti tematici da discutere.

In primo luogo, si nota che su 42 atenei, il 21,4% non propone alcun corso riguardante la questione interculturale. Sembrerebbe un dato positivo poiché vale a dire che il 78,9% dei CdL eroga l'insegnamento. È tuttavia doveroso tenere in conto che, seppur sia importante guardare ai singoli atenei, è altrettanto essenziale sottolineare che sono circa 11.617 gli studenti, futuri docenti, a cui non viene data la possibilità di frequentare un corso di pedagogia interculturale.

Secondariamente, bisogna mettere in rilievo che, tra gli atenei proponenti il corso di "Pedagogia Interculturale", si possono riscontrare notevoli differenze interne sia in relazione ai contenuti trattati sia rispetto alle modalità didattiche con cui questi vengono insegnati: un esempio fra tutti è la presenza o meno di laboratori. Riguardo quest'ultima strategia didattica, sono 16 (corrispondenti al 43,6%) gli atenei che accompagnano il corso di Pedagogia Interculturale con un laboratorio e che dispongono dunque di ore dedicate esclusivamente all'insegnamento pratico dove spesso, come si evince dai syllabi, è richiesta la progettazione di un piano didattico interculturale e inclusivo. Questo comporta, in ogni caso, che gli studenti del restante 57,1% degli atenei acquisisca esclusivamente conoscenze teoriche senza la possibilità di tradurle in pratica, senza avere un'opportunità di prova prima di applicarle nel contesto scolastico reale. Per di più, è da enfatizzare che non sempre il corso "Pedagogia Interculturale" è obbligatorio: l'Università del Molise è solo un esempio di un ateneo che offre l'insegnamento ma in modalità opzionale, per cui lo studente può scegliere se frequentarlo o meno, stratificando maggiormente la formazione dei futuri docenti.

Il terzo nucleo tematico tratta di due casi degni di nota: l'Università degli studi di Suor Orsola Benincasa di Napoli e dell'Università degli Studi della Valle d'Aosta. Nel primo caso, è stato complesso scegliere in che categoria ricadesse il corso "Il Sistema Educativo nella Grecia moderna e l'Insegnamento della Lingua Straniera in prospettiva Interculturale". Attenendosi al syllabus disponibile, se, da una parte, si concentra e confronta dal punto di vista inclusivo e interculturale due diversi sistemi scolastici e sottolinea l'importanza del plurilinguismo in vista di un dialogo interculturale, dall'altra non fornisce né l'apparato epistemologico interculturale né le sue principali caratteristiche e/o applicazioni né sottolinea l'importanza di assumere una prospettiva decentrata e non etnocentrica. Pur possedendo una gran quantità di temi in comune con i corsi più generale di pedagogia interculturale, è impossibile non categorizzare questo corso come "trasversale".

Per quanto riguarda il caso dell'Università della Valle d'Aosta, non esiste un vero e proprio corso di pedagogia interculturale ma viene proposto esclusivamente un laboratorio, di circa 15 ore (1 CFU), che propone un'infarinatura riguardo la tematica interculturale. Offre, inoltre, un corso obbligatorio che approfondisce il tema del plurilinguismo, argomento sicuramente trasversale all'intercultura.

Infine, gli Orientamenti Amministrativi spingono i complessi didattici e i docenti a optare per un tipo di didattica trasversale tra le diverse materie e, in particolare, l'intercultura deve essere trascendente a queste (Circolare Ministeriale n. 73/1994, Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri del 2006). Questa direttiva sembra non essere ripresa dagli Atenei in quanto su 33 atenei che erogano il corso "Pedagogia Interculturale", solo il 6,1% (equivalente a 2 atenei) offrono la possibilità di frequentare corsi che trattano trasversalmente l'intercultura. Inoltre, nonostante alcuni atenei forniscano insegnamenti riguardanti la didattica dell'italiano come L1 e L2, dai syllabi sembrerebbe non esserci alcun contatto con l'intercultura, nonostante la valorizzazione del plurilinguismo e l'insegnamento dell'italiano come L2 siano due punti chiavi di questo approccio.

Questi due esempi consolidano ulteriormente l'ipotesi dell'estrema diversificazione del percorso formativo dei docenti.

Riepilogando, il quadro delineato sembrerebbe prospettare una visione piuttosto positiva: il 78,9% degli Atenei erogano il corso di "Pedagogia Interculturale" e, di questi, poco

meno della metà (43,6%) offrono anche un approccio didattico non solo teorico ma anche pratico. Nonostante ciò, è oggettiva l'esistenza di corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria che sembrano non formare adeguatamente i futuri docenti né a muoversi nella scuola multiculturale né ad implementare la risposta pedagogia che gli Orientamenti Normativi e i riferimenti teorici pedagogici rilevano come principale risposta educativa ai bisogni dei contesti scolastici moderni. Vengono ulteriormente confermate le definizioni di Tarozzi (2006) e di Favaro e Napoli (2016), riportate da Fiorucci (2019), che descrivono il modello interculturale della scuola italiana come “macchia di leopardo” o “a-sistematico”.

L'analisi dei dati quantitativi, per quanto utile ad offrire una panoramica generale sulla situazione italiana, non può essere considerata esaustiva per due motivi: i syllabi offrono un semplice prospetto di temi che si affronteranno in modo molto più approfondito durante le ore di lezione e questi non tengono conto che le lezioni frontali implicano un costante dialogo studente-docente che potrebbe portare sia a una modifica del syllabus sia a un approfondimento di determinati argomenti rispetto ad altri. In secondo luogo, è imperativo capire e studiare come la presenza o meno del corso “Pedagogia Interculturale” impatta il futuro docente. Si rivela necessario uno studio qualitativo per comprendere a fondo la prospettiva gli studenti.

3.3 – Metodologia

Questa tesi si inserisce in un filone di ricerche che ha come obiettivo lo studio della formazione iniziale e in itinere dei docenti.

Sono diverse le ricerche che si concentrano sulla formazione interculturale dei docenti.

È innegabile che la professione del docente sia caratterizzata da una formazione che dura se non tutta la vita, almeno per la durata dell'attività lavorativa. Molteplici studi quali "Formarsi alla riflessività. Il tirocinio dell'insegnante in servizio in contesti multiculturali" (Bolognesi, I., 2019), "Intercultura e formazione degli insegnanti: percorsi di decostruzione pedagogica" (Vaccarelli, A., 2019), "La formazione interculturale degli insegnanti tra esperienze, saperi e ricerche sul campo" (Fiorucci, M., 2019) si concentrano sulla formazione specialistica di insegnanti e/o di futuri docenti e analizzano svariati elementi inerenti al Master di I livello "Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali" erogati da diversi atenei italiani (rispettivamente. Bologna, Abruzzo e Roma³). I risultati sono interessanti: il primo sottolinea come il master abbia la capacità di comprendere più a fondo i processi educativi rendendo "meno confuso e abitudinario l'intervento educativo, produrre riflessività, analisi e cambiamento intorno alle pratiche". Il secondo articolo si concentra sul processo di decostruzione che, se collegato a una *pars construens*, è "strettamente necessario per calibrare quegli atteggiamenti su cui far poggiare correttamente conoscenze e competenze di tipo interculturale" (Vaccarelli, A., 2020). L'ultimo articolo sottolinea l'importanza di una formazione interculturale, richiesta dagli stessi docenti che la sentono necessaria e attuale. Nonostante il feedback positivo degli studiosi, il Master attualmente non è più erogato e, sebbene le ricerche sopracitate rimangano nel loro complesso attuali e di rilievo, non restituiscono più un'immagine attuale riguardante la formazione dei docenti.

Numerosi contributi si focalizzano maggiormente sulla formazione iniziale dei docenti delle scuole di secondo grado; per esempio, l'apporto di Baldacci, M., Nigris E., & Riva M. G., (2020) "Idee per la formazione degli insegnanti", nonostante alcune constatazioni siano generalizzabili a tutti i percorsi di formazione disponibili ai futuri docenti, il punto focale riguarda la formazione degli insegnanti per la scuola secondaria che, nell'anno della pubblicazione, consisteva nell'acquisizione di "24 crediti formativi universitari nell'ambito delle scienze dell'educazione" (*ibidem*). Il testo, inoltre, sviscera la questione

sotto diversi punti di vista come quale debba essere il modello di formazione del docente (Baldacci, M.), i principali punti della Ricerca-Formazione necessari per sviluppare la professionalità del docente (Corsini, C.), quali obiettivi e quali punti tematici debba approfondire la formazione interculturale dei docenti (Fiorucci, M.) e simili.

Certamente è necessaria studiare criticamente gli attuali percorsi di formazione e, contemporaneamente, proporre delle indicazioni chiare e strutturate su come dovrebbe avvenire tale formazione. Questa linea di ricerca, però, non prende in considerazione la formazione iniziale dei docenti per la scuola primaria, altrettanto stratificata e bisognosa di una rivisitazione critica.

Un terzo nodo tematico riguarda le credenze degli insegnanti, “Per una scuola più interculturale. Indagine sulle concezioni degli insegnanti tra teoria e pratica” di L. Bugno (2022) è uno degli esempi più recenti riguardante il tema. La ricercatrice, come esposto in precedenza, si è occupata di studiare quali fossero le concezioni interculturali dei docenti della scuola primaria e comprendere quale influenza avessero rispetto gli atteggiamenti interculturali messi o meno in atto

La ricerca sopracitata mette in luce come il progetto interculturale sia applicato in modo totalmente eterogeneo e diversificato. Bugno, infatti, individua ben quattro categorie con cui suddivide le pratiche di insegnamento annotate durante l’osservazione partecipanti: le pratiche attive, collaborative, trasversali e attente al progetto storico della persona; le azioni in evoluzione; le proposte determinate da una concezione interculturale parziale e attenzioni/occasioni mancate. Questa categorizzazione dimostra come il progetto pedagogico interculturale non sia adottato direttamente dal plesso scolastico ma dal singolo docente, rendendolo un progetto poco coeso e meno impattante. Inoltre, anche tra docenti che effettivamente adottano uno sguardo interculturale si possa riscontrare una vasta disomogeneità nell’applicarne i principi. Sembra possibile affermare che insegnanti ed educatori molto spesso non possiedono un vero e proprio modello interculturale a cui fare riferimento, capace di dare significato alle pratiche e di orientare all’azione (Tarozzi, 2006).

Nonostante le diverse ramificazioni nella ricerca pedagogica che si occupano di approfondire la formazione interculturale iniziale, sono poche le ricerche che includono le opinioni degli studenti stessi: molti accademici indagano le credenze dei docenti già

attivi, come la già citata ricerca di Bugno L. Altri studi, invece, si concentrano su come dovrebbero essere formati i docenti: conoscenze, competenze e pratiche da adottare ed implementare ma poche sono le ricerche che effettivamente indagano se la teoria venga messa in pratica.

Indagare il percepito e il punto di vista dei docenti in formazione riguardo l'insegnamento interculturale potrebbe fornire una nuova prospettiva sulle possibili zone d'ombra e zone di luce rispetto questo.

Come già constatato durante l'analisi documentale dei syllabi, risulta che gli studenti ricevono una formazione diversificata sia tra atenei diversi sia all'interno della medesima università e, dunque, sarebbe interessante comprendere l'opinione degli studenti stessi in merito alla loro formazione.

Il gap tra teorie pedagogiche, Orientamenti Ministeriali e mancata implementazione del progetto interculturale nei plessi didattici potrebbe forse essere ricondotto alla diversificazione della formazione fornita dai diversi corsi di scienze della formazione primaria erogata dagli Atenei italiani?

Dopo un'approfondita ricerca sui documenti accademici che presentano similitudini con la presente e dopo l'analisi di 42 corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, aver verificato la presenza o meno del corso di "Pedagogia Interculturale" e le modalità con cui questo viene offerto, è sembrato opportuno ampliare la ricerca attraverso interviste sei-strutturate a 24 studentesse appartenenti ad atenei diversi, per davvero comprendere l'efficacia dei corsi proposti.

Le interviste saranno poi analizzate attenendosi ai contenuti e alle metodologie di formazione che secondo Fiorucci M., (*La formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori*, 2015) sono da privilegiare nella formazione dei docenti.

Fiorucci afferma che, durante la formazione dell'insegnante, questo deve apprendere tre posture fondamentali: deve assumere una prospettiva di "*etnocentrismo critico*" cioè l'atteggiamento di chi "pone in causa il proprio etnos nel confronto con gli altre etne" e "si apre alla prospettiva di un umanesimo molto più ampio di quello tradizionale" (De Martino, 1977 in Fiorucci, M., 2015). In sintesi, è impossibile uscire dal proprio quadro di riferimento, dalla propria tradizione ma, invece, è possibile renderlo critico e, senza rifiutarlo, approcciarsi alla cultura Altra senza giudizio.

Lo studente, dunque, deve essere in grado “*assumere una prospettiva di decentramento cognitivo, affettivo ed esistenziale*” cioè deve essere in grado di riconoscere che il proprio punto di vista non è l’unico esistente e, dunque, deve imparare ad “*apprendere un oggetto da diversi punti di vista e in una pluralità di modi*”; si deve pensare sia a “*riconoscere uno straniero, ma anche a pensare se stesso come *straniero dell’altro**”.

La terza postura da assumere riguarda la consapevolezza che i futuri docente devono avere riguardo il loro “*ruolo di mediatori interculturali e, quindi, apprendere a mediare*”. La scuola, infatti, non solo ha il compito di mediare, attraverso appunto gli insegnanti, ma è anche il luogo concreto in cui questa mediazione avviene. In questo caso, il mediatore non è inteso come figura professionale ma come “*insegnanti, alunni e genitori [...] sono i mediatori naturali delle reciproche azioni/interazioni e il *mediatore interculturale* costituisce unicamente una risorsa aggiuntiva per gestire nel miglior modo possibile le relazioni interculturali*”.

Infine, Fiorucci identifica le “*competenze interculturali*” che lo studente deve acquisire. Tali competenze vengono definite come una “*qualificazione essenziale per chiunque abbia a che fare con soggetti che fanno riferimento ad altri sistemi culturali e pertanto essa rappresenta un’importante qualificazione internazionale*” (*ibidem*). Le competenze a cui si riferisce l’autore sono caratterizzate dalla *multidimensionalità* cioè l’emersione delle competenze da un’interazione sempre diversa tra conoscenze, capacità, atteggiamento e valori; dalla *relazionalità* con l’altro, con il contesto e con il punto di osservazione privilegiato; e, infine, la *contestualità* cioè le competenze implementate nella vita quotidiana, nelle situazioni concrete in cui si mettono in atto.

Concludendo, secondo Fiorucci, citando Moosmüller (1996), afferma che “*un individuo può raggiungere una competenza interculturale soltanto se possiede conoscenze interculturali tali da fornirgli una sorta di *base interculturale* che gli permetta di interagire in modo adeguato in una specifica situazione*”. Sembrerebbe proprio questo il ruolo e il compito delle Università: fornire agli studenti una prima conoscenza interculturale che poi, autonomamente, implementeranno durante la loro quotidianità nel contesto scolastico. Se, però, viene a mancare questa base interculturale, come si può pretendere che un insegnante possa implementare le competenze interculturali sopracitate e che, dunque, la scuola assuma una prospettiva interculturale?

Secondo Pescarella (2020), infatti, “formazione in ingresso [deve essere vista, n.d.r.] come chiave della professionalità del docente, non può non essere considerata una variabile del tutto indipendente dalla scuola che si persegue” cioè, per rendere la scuola, e di conseguenza la realtà in cui si vive, veramente interculturale è necessario che l’intera formazione dei futuri docenti sia trasversalmente interculturale; questo anche perché il sistema scolastico e la sua qualità dipende quasi esclusivamente dalla qualità dei suoi docenti in quanto “un insegnante competente può fare la differenza nella vita di un bambino, tanti insegnanti competenti contribuiscono a formare le future generazioni e, dunque, a migliorare la nostra società” (*Ibidem*).

Tenendo in considerazione tale quadro teorico, la traccia di domande su cui sono impostate le interviste è la seguente:

1. Che Università e che anno frequenti?
2. Quali sono le prime parole (2/3) che ti vengono in mente se dico “intercultura”? Sapresti spiegarmi come mai proprio queste parole?
3. Cosa ti viene in mente quando senti la parola “decentramento”?
4. Cosa ti viene in mente quando senti la parola “etnocentrismo” o “eurocentrismo”?
5. Sai se la tua università propone un corso che tratta di Pedagogia Interculturale?
6. Hai frequentato questo corso? Se no, hai intenzione di frequentarlo?
7. Hai mai sentito parlare di “Intercultura” in altri corsi che hai frequentato? Se sì, in che corso e in che termini è stata affrontato il tema?

(Se ha frequentato il corso di “Pedagogia Interculturale”):

1. Riusciresti a farmi una panoramica del corso “Pedagogia Interculturale”? (spunti: come è strutturato, quali argomenti sono stati trattati a lezione, se è presente o meno un laboratorio e nel caso in cui sia presente come si svolge ecc.)
2. Durante le lezioni (o durante un modulo complementare a Pedagogia Interculturale) hai avuto la possibilità di approfondire gli Orientamenti Ministeriali che trattano di intercultura?
3. (Solo se è presente un laboratorio pratico) Come era strutturata la parte pratica?
4. Secondo te, la modalità didattica era più sbilanciata verso la parte teoria, la parte pratica o è stato trovato un equilibrio tra le due?

(Per tutti gli intervistati)

1. Durante le ore di tirocinio, hai avuto la possibilità di applicare o di veder applicato il paradigma interculturale? (attività, lezioni specifiche ecc.)
2. Nella scuola in cui hai fatto tirocinio, erano presenti ore di insegnamento L2?
3. Dopo le ore di tirocinio hai avuto la possibilità di confrontarti con altri tuoi colleghi e/o con professori attraverso incontri specifici? Hai avuto la possibilità di esporre possibili difficoltà e/o possibili dubbi riguardo la tua esperienza in una scuola multiculturale?
4. Guardando al tuo intero percorso fatto fino ad ora, ritieni che questo corso di “Pedagogia Interculturale” ti sia stato utile? Perché?
5. Cosa ti è rimasto dal corso?
6. Trovi che il corso di laurea che stai frequentando/hai frequentato ti abbia formato, almeno riguardo le conoscenze teoriche, ad approcciarti e affrontare la realtà multiculturale caratterizzante della scuola di oggi?
7. Vuoi aggiungere altro?

La popolazione di riferimento è composta da studenti e studentesse di Scienze della Formazione Primaria frequentanti o meno, in corso o neolaureate nell’A.A. 2024/25 e 2025/26.

I contatti sono stati presi tramite un campionamento a valanga o *snowball*. In un primo momento sono state contattate conoscenze personali, le quali hanno fornito i contatti di ulteriori studentesse.

Inoltre, è stato possibile entrare nei gruppi whatsapp di molteplici università e di diversi anni accademici, per esempio l’Università degli Studi di Bologna, Cagliari, Macerata, Pisa, Urbino e Val d’Aosta ma non sono sopraggiunte candidature.

Sono state intervistate 24 studentesse di vari atenei: Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia e di Piacenza, Università degli studi di Bergamo, dell’Aquila, di Firenze, di Milano-Bicocca, di Modena e Reggio Emilia, di Padova, di Perugia, Suor Orsola Benincasa (Napoli), di Trieste, di Udine e di Verona. L’anno di frequenza della popolazione è eterogeneo: comprende un intervallo tra il 2° e il 5° anno con la presenza di cinque intervistate neolaureate nell’anno accademico 2024/25 o 2025/26.

Sono state effettuate interviste semi-strutturate in videochiamata o in presenza, le quali state registrate, con il consenso delle partecipanti, e poi trascritte.²⁵

Le risposte sono state poi analizzate appoggiandosi alla metodologia del *color coding* per identificare le tematiche ricorrenti.

Riassumendo:

Codice	Università	Modalità	Durata
AUNIFI4	Università di Firenze	Presenza	41 min. 28 sec.
VUNIMORE4	Università di Modena e Reggio Emilia	Presenza	14 min. 31 sec.
CUNIBGNL	Università di Bergamo	Online	17 min. 04 sec.
MUNIBGNL	Università di Bergamo	Online	13 min. 10 sec.
MUNIFI4	Università di Firenze	Online	12 min. 33 sec.
NUNIVAQ3	Università dell'Aquila	Online	29 min. 04 sec.
GUNIFI4	Università di Firenze	Online	23 min. 45 sec.
CUNIMIBNL	Università di Milano-Bicocca	Online	19 min. 41 sec.
AUNIBG5	Università di Bergamo	Online	20 min. 09 sec.
UNICATTPC3	Università Cattolica del Sacro Cuore di Piacenza	Online	40 min. 21 sec.
EUNICATTBS4	Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia	Online	28 min. 39 sec.
GUNIVR4	Università di Verona	Online	23 min. 24 sec.
GUNICATTBS4	Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia	Online	18 min. 17 sec.
CUNISOB2	Università di San Orsola Benincasa	Online	12 min. 13 sec.
SUNIPGNL	Università di Perugia	Online	17 min. 05 sec.
EUNIUD3	Università di Udine	Online	13 min. 17 sec.
MUNIUD3	Università di Udine	Online	10 min. 15 sec.
AUNIUD3	Università di Udine	Online	20 min. 52 sec.
LUNIPD4	Università di Padova	Presenza	15 min. 33 sec.
FUNIUD3	Università di Udine	Online	20 min. 15 sec.
EUNICATTPC2	Università Cattolica del Sacro Cuore di Piacenza	Online	20 min. 06 sec.
CUNIPD4	Università di Padova	Online	38 min. 41 sec.
GUNIPGNL	Università di Perugia	Online	9 min. 15 sec.
UNITS3	Università di Trieste	Online	19 min. 09 sec.

²⁵ Per mantenere l'anonimato le intervistate saranno identificate tramite una sigla così composta: (lettera alfabetica) + sigla dell'università frequentata + anno frequentato (NL per le intervistate neolaureate).

4 – RISULTATI

4.1 – Intercultura, decentramento ed etnocentrismo

L'obiettivo delle domande di associazione (domande 2 – 3 – 4) è quello di comprendere se il corso di Pedagogia Interculturale frequentato dalle intervistate avesse fornito una base teorica su cui poi costruire la postura interculturale teorizzata da Fiorucci (2015). In primo luogo, affinché un docente in formazione possa assumere la sopracitata postura, questo deve essere a conoscenza del termine “intercultura”, comprendere a pieno e, infine, interiorizzare gli elementi fondamentali del progetto interculturale: il dialogo, l'incontro, inclusione, la mediazione, una postura relazionale. È chiaro che, oltre a questa conoscenza preliminare, sia necessario eliminare o ridurre notevolmente alcuni bias cognitivi pregiudizi che altrimenti impedirebbero al docente di assumere un'ottica interculturale. Questo, dunque, giustifica la richiesta di associare alcuni termini ad “intercultura”, “decentramento” ed “etno/eurocentrismo”.



Figura 1 - Elaborazione di dati ricavati dal primo quesito delle interviste.

La nuvola di parole riportata rappresenta le parole associate ad “intercultura” proposte dalla maggioranza delle intervistate.

Spicca soprattutto “diversità”, associazione compiuta da otto intervistate, sempre accompagnata da termini come “inclusione”, “integrazione” e

“arricchimento”.

Sembrerebbe possibile affermare che l'intercultura venga concepita come uno specifico strumento usato per ottimizzare l'integrazione degli alunni con background migratorio più che “una risposta coerente, possibile e necessaria alla realtà multiculturale” e una “pedagogia per tutti perché tutti vivono in un contesto multiculturale” (Agostinetto, L., 2022). Nonostante questa specifica, dalle interviste si può notare una generale conoscenza

del progetto interculturale come avente per obiettivo l'incontro, il dialogo e l'integrazione.

Interessante analizzare le associazioni compiute con il termine “decentramento”; si possono distinguere due categorie: una parte di intervistate ha legato il termine a frasi come “spostare lo sguardo”, “cambio di prospettiva” o “assumere una prospettiva diversa” ma anche “distanza” e “oggettività” dimostrando la consapevolezza che la postura decentrata deve essere quella tipica dell'insegnante.

“Forse mi viene in mente il fatto di... come posso spiegarlo... di più... cioè di assumere più punti di vista. Quindi... sì, direi questo, assumere più punti di vista nel senso di... riuscire a... ad accogliere anche quello degli altri usando da quello che magari è anche il nostro pensiero” (UNITS3).

Un secondo gruppo si è trovato più in difficoltà nel trovare un'associazione adeguata: la risposta era mancante oppure inesatta e inadeguata rispetto al contesto interculturale in cui era inserita; una studentessa del 4° anno di Padova, per esempio, lo accosta a:

“Forse lo...spostamento di gruppi di persone alla periferia di una città” (LUNIPD4)

“De-cen-tra-men-to? Beh, perdita di equilibrio (ride) mi viene in mente perché... quando tu... già quello suggerisce che se tu perdi i tuoi riferimenti perdi l'equilibrio... di prassi. Poi eeeh riferito al contesto intercultura è anche un po' perdere, cioè se siamo in questo ambito, viene in mente proprio il fatto di... deradicarsi. E si era parlato ad esempio di situazione anche critiche... di questo ne abbiamo parlato in maniera diretta anche magari rispetto alla psicologia clinica tra l'altro... che ci sono... ci possono essere dei traumi anche sostanziali che passano da una generazione all'altra se uno non... eeeh non si trova, se ha delle situazioni che lo... lo fanno sentire squilibrato, non so come dire” (AUNIBG5)

Da sottolineare è il fatto che il CdL frequentato da quest'ultima intervistata non proponga un insegnamento prettamente di pedagogia interculturale.

Infine, l'ultima associazione ha l'intento di intercettare la consapevolezza, ancora una volta teorica, che l'insegnante non dovrebbe rimanere ancorato al proprio punto di vista ma di dovrebbe adottare “uno sguardo bilocato, in grado di spostarsi costantemente dalla propria posizione (fatta di percezioni, di conoscenze, di credenze, di emozioni, di atteggiamenti, di modalità di agire) a quella – altrettanto legittima – dell'altro” (Cestaro

M., 2025). Avere coscienza di questo spostamento di sguardo permette di guardare con criticità il proprio punto di partenza, problematizzandolo e decentralizzandolo, senza rifiutarlo, in modo da approcciarsi alla cultura Altra senza giudizio.

Si può riscontrare un generale riconoscimento di come l'“etno/eurocentrismo” sia una pratica sbagliata, da non seguire in quanto:

“è secondo me... la... il pensare che la propria etnia sia al centro andando a screditare le altre, quindi a pensare che la propria cultura sia la migliore, la propria etnia sia, insomma, la migliore andando a... metterla in un... livello superiore rispetto alle altre” (EUNICATTBS4)

E ancora:

“Mi viene in mente... Mh... Beh, innanzitutto semplicemente che non sia una cosa corretta, mettiamola così. Cioè che, appunto, immagino dalla parola che si indichi come...la parte occidentale del mondo venga messa al centro di tutto, in realtà, appunto, quando trattiamo l'intercultura è proprio l'ultima cosa che bisogna fare” (EUNIUD3)

Degna di nota è la testimonianza di una studentessa dell'Università di Perugia in cui non viene erogato il corso di Pedagogia Interculturale e non è nemmeno proposto come tema trasversale in alcun insegnamento. L'intervistata, SUNIPGNL, riconduce il termine “intercultura” a “integrazione” mentre per “decentramento” non le viene in mente nessuna associazione. Quando è stata chiesta un'associazione per “etno/eurocentrismo”, l'intervistata risponde:

SUNIPGNL: “Eh questooo, sì ok che ci sono i bambini all'interno del... stranieri nella scuola, ma siamo comunque... in Italia, siamo comunque qua e quindi facciamo... un po' più valere la nostra... di cultura, mettiamola così.”

I: “ma come qualcosa che dovrebbe essere fatto o come un dato di fatto, cioè come qualcosa che viene fatto ora...”

SUNIPGNL: “A parer mio entrambe. Nel sensoooo va fatto perché comunque... siamo, siamo in Europa, siamo in Italia e quindi è giusto mantenere la nostraaa cultura ma anche che viene fatto, diciamo, all'interno delle classi”

Soprattutto se comparata alle due precedenti risposte, date da studentesse che hanno frequentato il corso di Pedagogia Interculturale, sembra chiaro come la mancata erogazione dell'insegnamento interculturale possa contribuire alla carenza di un atteggiamento critico rispetto alla postura occidentocentrica a cui si viene socializzati

È chiaro, dalle interviste ripostate in precedenza, che l'insegnamento interculturale permetta di "riconoscere i presupposti (di un'identità, di un ragionamento, di un testo), smascherare i pregiudizi, porre in luce gli impensati e, pertanto, aprire l'identità alla differenza" (Cambi, F., 2006).

In sintesi, si può affermare che il corso di Pedagogia Interculturale concorra alla decostruzione di atteggiamenti acritici, fornendo una *forma mentis* interculturale. Tuttavia, non sempre è riscontrabile nelle azioni e durante la condivisione di esperienze delle intervistate.

4.2 – Lingua e religione

Come riportato nel paragrafo precedente, il termine "intercultura" viene associato principalmente a "diversità". Dalle interviste è emerso come questa *diversità* sia ben connotata: *diverso* è chi non parla italiano e/o chi non pratica una religione cristiana cattolica.

"Sono andata in una scuola dell'infanzia, dove appunto c'erano bambini di varie culture... quindi anche... a livello sia religioso che proprio... di pratiche" (CUNIMIBNL)

"Io avevo una classe molto... cioè nel senso, molto differente, eterogenea possiamo dire quest'anno, perché c'erano diversi bambini, diverse nazionalità però tutti che parlavano molto bene italiano, quindi, dal punto di vista linguistico non c'erano problematiche [...] quindi effettivamente non è stata proprio... cioè presa in considerazione più di tanto questa cosa... dell'intercultura, ecco..." (GUNICATTBS4)

"[...] anche là proposte interculturali niente... so che avevano parlato ogni tanto con l'insegnante ma in maniera estremamente spontanea della differenza di religioni" (CUNIPD4)

Alla richiesta di condividere alcune vicende riguardanti la propria esperienza pratica a scuola, le intervistate descrivono la composizione della classe come eterogenea e multiculturale, sottolineando la presenza di uno o più alunni NAI come rappresentazione concreta dell'eterogeneità della classe:

"Alloraaa in classe, nella mia classe sì, allora l'anno scorso nella mia classe c'era solamente una bambina che veniva dal Pakistan" (NUNIVAQ3)

“Era appena arrivata... io lo [il tirocinio] feci a, sempre... marzo, aprile... era appena arrivata una bambina dal Perù, questa bambina non parlava italiano e... eh di livello di comunicare con questa bambina era un disastro” (AUNIFI4)

La presenza, dunque, di alunni non italofoeni sembra essere uno dei più grandi scogli che il progetto interculturale dovrebbe affrontare e superare. Da evidenziare come, nel momento in cui la classe è multiculturale ma tutti gli studenti parlano l'italiano, il percepito delle intervistate è che il progetto interculturale possa non essere implementato:

“Allora, non mi sono mai ritrovata nella situazione perché... tutti i bambini che ho visto, anche con cittadinanza non italiana, sapevano molto bene l'italiano quindi in realtà non ho mai visto progetti effettivamente attuati” (EUNIUD3)

Tale convinzione, però, è del tutto erronea e contraria alla questione interculturale. Il progetto interculturale, infatti, non è e non deve essere subordinato “a una manifestazione occasionale di elementi ‘stranieri’, nel senso che non occorre aspettare che le differenze giungano dall'esterno come 'diversità altra da sé’” per far sì che venga implementato. Questo perché la pedagogia interculturale non nasce in risposta a una situazione di bisogno o di emergenza ma come prospettiva interiorizzata come “parte integrante dell'agire pedagogico complessivo” (Lapov, Z., 2024).

La mancata consapevolezza del ruolo strutturale dell'interculturalità nella pratica educativa emersa durante le interviste permette di ipotizzare una perpetrazione dell'implementazione del progetto interculturale in modo asistemico ed emergenziale. Di fatto, si constata una discontinuità tra la formazione interculturale dei docenti e la teoria pedagogica ma una piena continuità con l'attuazione del progetto da parte degli attuali docenti.

Inoltre, sembrerebbe che il progetto interculturale abbia anche una funzione più divulgativa, soprattutto in riferimento al tema della religione:

“Quando insegnano religione oltre a presentarti il nostro tipo di religione cristiano cattolica, ti presentano anche tutte le altre religioni quindi includono tutti gli altri bambini nella classe appunto perché ora è una classe multiculturale e l'ora di religione non deve esser solo un... però rimane comunque qualcosa di storico a livello inclusivo ma storico e, ti dico, per il momento è l'unica vera materia, l'unica vera ora in cui si parla di tutte le culture, si parla di eeh... inclusività su questo piano” (AUNIFI4)

La propria credenza religiosa insieme alla lingua madre connotano le due principali caratteristiche che differenziano le culture e le appartenenze. Sembra condiviso dalle intervistate che il progetto interculturale abbia come obiettivo da una parte l'integrazione di alunni NAI o non italofoeni e, dall'altra, l'insegnamento di religioni *diverse*, cioè non cristiano cattolica, diretto agli alunni italiani e che, in modo semplicistico, appartengono al credo cattolico.

È indubitabile che la religione possa considerarsi un aspetto sostanziale e di punta di alcune culture e che la sua conoscenza nozionista possa aprire a una possibilità di un dialogo interculturale:

“Credo che spesso ci sia un po' il timore della conoscenza dell'altro, invece credo che proprio attraverso la conoscenza culturale ci sia una crescita personale sia di noi insegnanti ma anche dei bambini. Cioè, per far sì che loro non abbiano paura dell'altro, come magari... non dico noi, perché noi siamo anche una generazione abbastanza giovane, ma anche soltanto quella precedente a noi c'era proprio questa paura dell'altro e quindi... conoscenza per questo”
(EUNICATTPC2)

È altresì corretto, tuttavia, non ridurre alla religione tutti i diversi aspetti e peculiarità di una determinata cultura, che è composta da sfaccettature ed elementi più ampi. Il rischio è quello di, da una parte, ridurre la cultura ad elementi fissi e comuni, negando la natura aperta, dinamica e relazionale della cultura. Dalle interviste emerge proprio una sostanziale sovrapposizione tra *identità culturale* e *identità etnica*.

Con la prima si intende il risultato di una sintesi processuale tra *identità individuale*, cioè la distinzione tra il sé e gli altri, e l'*identità sociale*, la distinzione tra un noi e un loro. Con *identità etnica*, invece, si specifica la “postulazione di un'originalità definitiva, selezionando alcuni tratti idiosincratici dell'identità culturale e li sancisce come immutabili e destinati esclusivamente a chi appartiene al gruppo” (Agostinetto, L., 2022). Dall'altra parte si trova il rischio di cristallizzazione della cultura che viene ricondotta a due soli elementi, lingua madre e credo, e, contemporaneamente, anche l'identità dell'alunno viene cristallizzata e ridotta alla mera apparenza culturale.

Inoltre, è essenziale mettere in luce come alcune identità religiose sono percepite e pensate come “più diverse” rispetto ad altre: “se le diverse tradizioni cattoliche, ma anche numerose religioni orientali, non sono viste come possibili elementi di scontro, il discorso cambia per quanto riguarda il multiforme mondo che fa riferimento al messaggio religioso

musulmano” (Crespi, I., & Ricucci, R., 2021). Una studentessa, per esempio, condivide come non fosse a conoscenza dell’appartenenza religiosa, cristiano ortodossa, di alcune alunne.

“Cioè tipo da noi sempre l’anno scorso molti dei bambini che erano in classe, io l’ho scoperto dopo, erano rumene le bambine, molte rumene e tutte ortodosse” (AUNIFI4)

Ma è l’unica intervista che sottolinea la presenza di cristiano ortodosso. Le restanti intervistate, raccontando l’eterogeneità della classe in cui fanno tirocinio, sono solite sottolineare principalmente l’appartenenza alla religione mussulmana soprattutto facendo riferimento alla pratica religiosa del Ramadan.

“Alcuni già fanno il Ramadan no, per esempio, e... eh magari sono in tò 6 a farlo, no, e...quindi praticamente loro, io vado in una scuola dove si fa tutti i giorni mattina e pomeriggio, no, e questi bambini per un mese hanno saltato il pomeriggio, perché loro non potevano venire in mensa per dirti...non era carino mangiare... cioè farsi mangiare davanti dagli altri e la scuola non permette di poi rientrare il pomeriggio e molti bambini continuavano a fare... domande” (EUNICATTPC3)

“Eeeh sta attento anche più dei genitori, ecco... quasi una smania, diciamo. Anche per il Ramadan lui tipo non è venuto a scuola... non mangiava...” (SUNIPGNL)

Sembra che la religione mussulmana confonda, in questo caso, le docenti in formazione per le pratiche religiose percepite come profondamente differenti rispetto a quelle cristiane cattoliche a cui si è stati socializzati. Risulta sempre più necessaria la decostruzione di stereotipi, luoghi comuni e immagini cristallizzate legate ad alunni, e più generalmente a persone, che conservano credenze e riti in emigrazione (Crespi, I., & Ricucci, R., 2021). Anche perché la scuola, in perfetto allineamento con la visione interculturale, deve avere la capacità e le competenze di valorizzare studente e la costruzione della sua identità. Quest’ultimo processo, per alunni con background migratorio, può includere anche l'appoggiarsi alla religione come “un elemento di identità forte che li ricollega al paese di origine della loro famiglia senza per questo limitarsi ad aspetti culturali e tradizioni che non sentono come lontani nello spazio e soprattutto nel tempo” (Crespi, I., & Ricucci, R., 2021).

Tornando a quanto esposto in precedenza riguardante il plurilinguismo, è necessario prendere in considerazione gli Orientamenti Ministeriali più recenti che delineano come il plurilinguismo degli alunni con background migratorio non debba essere solo riconosciuto ma anche valorizzato in quanto “la diversità linguistica rappresenta, infatti, un’opportunità di arricchimento per tutti, sia per i parlanti plurilingue, che per gli autoctoni, i quali possono precocemente sperimentare la varietà dei codici e crescere più aperti al mondo e alle sue lingue” (*Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri*, 2014; *Diversi da Chi*, 2015; *Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l’integrazione di alunni e alunne provenienti da background migratori*, 2022).

Nonostante ciò, alcune intervistate sembrano pensare sia controproducente parlare la lingua madre in casa in quanto rallenterebbe dell’apprendimento dell’italiano:

“Probabilmente anche questo gli ha causato problemi con la lingua, il fatto che...stando sempre a casa o comunque stando sempre con delle persone che parlano la sua lingua madre...difficilmente haaa sviluppato, insomma, di difficoltà con la lingua italiana” (SUNIPGNL)

Degno di nota il caso di un’intervistata di Bergamo che afferma come:

“Ma se poi dall’altra parte ho un genitore che a casa parla solo la sua lingua, fa solo le sue cose, non si aggancia al contesto... quello non mi aiuta” (AUNIBG5)

Simultaneamente un’altra studentessa neolaureata di Bergamo condivide il proprio pensiero riguardante il corso obbligatorio di “Linguistica per l’Inclusione”:

“È il fatto di non... eeh penalizzare la lingua madre dei bambini... che arrivano a scuola, di altreee culture. Perché spesso prima della scuola, ma anche gli insegnanti che ci sono ancora adesso nella scuola, eeh... quando il bambino entra e ha una lingua differenze spesso di richiede alla famiglia di smettere di parlare in quella lingua e quindi mmmh questo corso invece ci ha trasmetto proprio l’idea che... eeh eliminare la lingua madre a casa è proprio... è proprio controproducente e quindi è anche deleterio... [...] Eh e anche il fatto che comunque la lingua... dei diversi bambini... può essere valorizzata tramite varie pratiche all’interno della scuola” (CUNIBGNL)

La netta contrapposizione tra le due testimonianze riportate mette in luce una formazione disomogenea all’interno del medesimo Ateneo che porta alla creazione di due docenti

differenti: da una parte un'insegnante che connota il plurilinguismo come un ostacolo e dall'altra parte una maestra che valorizza la lingua madre dell'alunno.

Infine, soltanto un'altra intervistata ha la consapevolezza dell'importanza del plurilinguismo:

“Sicuramente il fatto di non abolire la lingua madre, cioè il prof. Insisteva tanto sul fatto che a casa devono parlare la loro lingua madre, poi a scuola hanno l'opportunità di imparare l'italiano.

[...] Ma la roba che ci ha detto, che è tanto banale quanto io non sapevo, se io non sapessi l'italiano e dovessi parlarlo con mio figlio, comunque lo parlerei di male perché non è la mia lingua madre, allora gli insegni una cosa... sbagliata, non ha senso. E poi perdi un sacco di cultura, secondo me, se non continui ad usare la tua lingua”. (LUNIPD4)

Concludendo, la percezione di una decostruzione poco approfondita e poco concreta sottesa alle risposte in esame viene sostenuta da un lato dalla concezione cristallizzata di cultura che le future docenti sembrano avere e dall'etnicizzazione dell'alunno, dall'altro lato dall'omissione e/o dalla sottovalutazione del plurilinguismo che dimostra ulteriormente come, dopo una iniziale decostruzione, manchi una *pars costruens* proiettata all'interculturalità.

4.3 – Il corso di Pedagogia Interculturale

Ciò che l'analisi documentale dei syllabi e la seguente analisi quantitativa non rivela riguardo il corso di Pedagogia Interculturale è come questo sia spesso un corso da anticipare senza frequentare.

“Io l'ho anticipato, quindi l'ho fatto l'anno scorso [...] è l'unico esame che ho fatto così, tutti gli altri li ho frequentati” (AUNIUD3)

Questo accade per diverse motivazioni, per esempio per ragioni lavorative:

“Eh sì allora io non ho frequentato le lezioni perché lavorando non frequento le lezioni” (VUNIMORE4)

O per mancato allineamento con la didattica proposta dal docente:

“Eh allora a lezione non sono andata perché il professore faceva proprio una cosa che... non arrivava mai alla fine... cioè non si capiva mai di che cosa stesse parlando” (NUNIVAQ3)

Sono 7 le studentesse²⁶ che anticipano il corso senza frequentarlo. Generalmente il CdL in Scienze della Formazione prevede la frequenza obbligatoria solamente per le attività laboratoriali mentre per le lezioni didattiche frontali la frequenza rimane una scelta autonoma dello studente²⁷. Nonostante questo, spesso viene riportato dalle intervistate che, durante le ore di lezione frontale, i docenti propongano ulteriori attività pratiche rispetto a quelle laboratoriali che potrebbero arricchire la comprensione e la conoscenza del tema interculturale:

“Poi io non frequento spesso, quindi guardo le lezioni registrate [...] però se fossi in classe partecipare sarebbe molto carino [...] però comunque fanno... propongono anche molte cose concrete, pratiche” (GUNICATTBS3)

È altresì degno di nota il fatto che, una volta spenta la registrazione, diverse intervistate abbiano giustificato la loro scelta di anticipare il corso con il fatto che l'esame finale fosse semplice in quanto consistesse nella risposta a domande chiuse. È stato poi condiviso il pensiero sul corso di pedagogia interculturale: marginale, proprio e anche in funzione dell'esame.

L'emersione di tale tendenza mette in luce come l'insegnamento di Pedagogia Interculturale, che dovrebbe essere considerato una delle colonne portanti dell'intero CdL di Scienze della Formazione, risulta essere un corso marginale, utile ma secondario.

Numerose studentesse, inoltre, esprimono il loro disappunto nelle poche ore dedicate all'insegnamento interculturale dovuto alla condivisione dei CFU con altri corsi.

A Firenze, per esempio, il corso di Pedagogia Interculturale condivide i crediti formativi con “Legislazione Scolastica”:

²⁶ Su 24 studentesse intervistate, 3 non hanno ancora frequentato il corso e ulteriori 5 hanno frequentato università in cui Pedagogia Interculturale non era erogata. Rimangono 16 studentesse che hanno frequentato il corso e, di queste, 7 hanno anticipato il corso senza frequentarlo.

²⁷ Secondo il Regolamento di Scienze di Formazione Primaria di Padova, all'articolo 7 – “obblighi di frequenza” si specifica come il tirocinio, obbligatorio a partire dal secondo anno, e l'attività laboratoriale, con l'obbligo di frequenza del 75% delle ore di lezione, siano le uniche due attività con frequenza obbligatoria.

“però il fatto è che è in abbinamento con un altro corso che è legislazione scolastica eee sinceramente... non ho capito neanche il nesso perché alla fine questi due corsi veramente sono, cioè come se tu facessi due esami separati cioè i professori non... non si parlano, non sanno neanche chi sia il rispettivo e poi più che altro, cioè soprattutto quello di pedagogia interculturale, è un esame da quattro CFU. E quindi poi finisce lì. Te fai l'esamino...” (GUNIFI4)

Anche l'Università Cattolica di Brescia spartisce i crediti formativi tra Pedagogia Interculturale e Sostenibilità ma il nesso tra i due corsi non sembrerebbe essere così nitido:

“Nel senso, eeeh io credo che l'abbiano messo insieme perché comunque legghi l'ambiente e l'ambiente differente, i posti diversi di provenienza e quindi però sì, io avrei fatto due esami, cioè però vabbè (ride). La cattolica ha propostoooo...” (GUNICATTBS3)

Questa frammentazione del corso può essere riconosciuta come possibile spiegazione della volontà di anticipare l'esame, “te fai l'esamino” come viene riportato da una studentessa di Firenze. Nonostante ciò, tale segmentazione non è desiderata dagli studenti che, anzi, esprimono un certo discontento:

“Alcuni corsi sono quindi 8 CFU divisi in due parti e quindi ci sono due moduli con due professori diversi che fanno due esami che poi fanno media, come è il caso di pedagogia interculturale, quindi noi in realtà abbiamo solo 4 CFU, che secondo me sono un po' pochi, anche perché in altri corsi... nnon si parla tanto di questo [...]. Invece, secondo meee, cioè mi dispiace un po' perché sono poche ore per questo corso, 4 CFU e anche l'esame è un po' strutturato...cioè dobbiamo consegnare un elaborato, quindi in realtà neanche studiare le cose, quindi l'elaborato da una parte dici 'ok è un esame in meno' dall'altra perdi secondo me, cioè sottovaluti un po' alcuni argomenti che secondo me, per come è la nostra società, ovvero che ora sta diventando molto ricca appunto di culture diverse, sarebbe buona cosa invece approfondire molto di più, secondo me.” (GUNIVR4)

Le tematiche del corso

Come riportato esponendo i diversi syllabi di Pedagogia Interculturale erogati, le interviste confermano le differenze esistenti tra i contenuti trattati durante il corso rispetto a questi: ciò si inserisce perfettamente nel quadro dell'autonomia delle Università e dei professori. Nonostante le differenze, si possono notare elementi comuni, soprattutto

riguardanti le componenti specifiche del progetto interculturale. Da questa base comune si ramificano le numerose modalità didattiche e di insegnamento; alcuni esempi: la cittadinanza globale; le diverse tipologie di approcci pedagogici, per esempio la pedagogia bianca, la pedagogia nera e quella tipica dell'epoca fascista; la teoria del riconoscimento, i principali riferimenti normativi interculturali; la gestione della relazione scuola-genitori e, infine, il tema della Ricerca-Azione.

Questa eterogeneità può e deve essere considerata positivamente: l'obiettivo del corso di Pedagogia Interculturale è quello di fornire le conoscenze necessarie per permettere ai futuri docenti di decostruire le proprie posizioni etnocentriche, caratterizzate da stereotipi e pregiudizi. Una volta fatto ciò, è giusto spaziare tra i vari argomenti toccati dall'intercultura. Tale modalità spinge al dialogo e al confronto tra studenti e, nel futuro, tra docenti riguardo l'argomento ampliando, in tal modo, gli orizzonti e le competenze degli insegnanti:

“da una parte è bello avere formazioni diverse perché poi quando parli con i colleghi [ci si confronta n.d.r.]” (MUNIBGNL)

Il dialogo e il confronto che scaturisce dalla diversa formazione degli insegnanti si inserisce nella pratica del *teacher professional learning communities*, PLCs: un processo sistematico in cui i docenti collaborano per analizzare ed eventualmente migliorare la didattica nelle diverse classi. Con ‘collaborazione’ si intende il lavoro in gruppo che analizza criticamente il proprio operato collettivo ed individuale in modo da poter avere una migliore comprensione delle possibili problematiche. Inoltre, l'efficacia di questo processo viene quantificata in base al progresso raggiunto dagli studenti, poiché tale pratica pone al centro proprio l'alunno, la sua educazione e il suo miglioramento (DuFour R., 2004). La PLCs è composta da cinque principali aspetti quali il dialogo riflessivo, la deprivatizzazione della pratica dell'insegnamento attraverso lo strumento dei *feedback*, le attività collaborative, uno scopo condiviso e la centralità dell'educazione dello studente; queste caratteristiche interconnesse devono essere utilizzate come strumento per migliorare le conoscenze, le credenze e le pratiche dei docenti in modo da migliorare l'apprendimento degli studenti (Hendrickx, M., H., G., et al. 2025)

La varietà delle conoscenze specifiche in campo interculturale può, dunque, spingere gli insegnanti a scambiare informazioni e confrontarsi creando a tutti gli effetti una comunità educativa in piena continuità con il progetto interculturale.

Anche Fiorucci M., (2015) trattando la formazione dei docenti sottolinea come “la riflessione critica (guidata) sulle pratiche didattiche appare una metodologia particolarmente efficace. [...] [Bisogna n.d.r.] organizzare gruppi di lavoro e di ricerca di insegnanti (guidati da esperti) che riflettano criticamente sulle pratiche didattiche e sui contenuti disciplinari. [...] Insegnare e apprendere in modo interculturale significa in definitiva mettere in discussione il paradigma che ha orientato il sistema educativo e formativo italiano [...] A tal fine diventa essenziale strutturare esperienze formative attraverso la costituzione di gruppi di lavoro di insegnanti per l’analisi e la revisione dei curricula”.

Le potenzialità dialogiche dovute alle differenze presenti tra i corsi erogati da molteplici Atenei e la necessità del confronto sottolineata da Fiorucci M., vengono, però, smorzate dalla mancanza del confronto interculturale durante le ore di tirocinio obbligatorio attivo e/o indiretto durante la formazione dei docenti della scuola primaria. La questione principale non è tanto la mancanza di spazi o momenti di riflessione critica che invitano alla condivisione e al confronto ma il mancato utilizzo di questi momenti. Viene riportato il momento del tirocinio indiretto²⁸, un momento di scambio e di dialogo che spesso non viene utilizzato per indagare il tema del progetto interculturale:

CUNIPD4: “Non mi sono mai confrontata... sto pensando ma non, non... mai confrontata con nessuno a riguardo”

I: “Ma perché non ne hai sentito il bisogno o perché non ci sono state le possibilità per farlo, cioè per confrontarsi?”

CUNIPD4: “Eeeh... no direi più perché non ne avevo bisogno perché in realtà... ho sempre trovato tutor, intendo quando ho fatto tirocinio, molto disponibili al dialogo”

²⁸ “Il tirocinio indiretto è finalizzato al supporto delle diverse fasi di tirocinio diretto e mira allo sviluppo di competenze riflessive sulla professione del docente. Le attività sono organizzate da un apposito team (tutor organizzatore e tutor coordinatore)” (Regolamento per il tirocinio. Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria, Unive degli Studi di Padova)

“Sì ci sono state delle volte in cui mmmh, posso benissimo sentirmi libera di parlare dei miei dubbi però non essendoci stati mmmh questi grandi ti dico 'problemi', cioè [l'interculturalità n.d.r.] non è un argomento che salta in mente subito” (AUNIFI4)

Ancora una volta, il tema dell'interculturalità emerge esclusivamente quando nella classe è presente almeno un alunno non italofono o con difficoltà nell'apprendimento dell'italiano:

“No [non ha mai sfruttato il momento di tirocinio indiretto per confrontarsi n.d.r.] al momento no perché comunque non avendo mai avuto di situazioni particolarmente difficoltose... no” (EUNIUD3)

Con “situazione difficoltosa” l'intervistata intendeva la presenza di alunni con background migratorio non italofono, infatti:

“Non mi sono mai trovata nella situazione [di veder applicato il progetto interculturale n.d.r.] perché... tutti i bambini che ho visto, anche con cittadinanza non italiana, sapevano molto bene l'italiano” (EUNIUD3)

Solamente due intervistate hanno riportato di aver iniziato un dibattito riguardante il progetto interculturale durante le ore di tirocinio indiretto. La prima riporta come sia stato affrontato il tema della prevaricazione dell'insegnamento della lingua italiana non accompagnata dalla contemporanea valorizzazione della lingua madre:

“Allora mmmh un problema che è emerso, diamo, cioè un problema, un punto di riflessione diciamo che è emerso da diversi eeeh colleghi è stato che magari in scuole in cui cioè comunque rimane comunque una maggioranza di alunni italiani con appunto prima lingua, lingua madre, l'italiano, i bambini che magari hanno come prima lingua madre una lingua straniera vengono un po'... tralasciati nel senso che la prima lingua non viene vista come un arricchimento ma si punta tanto sempre solo all'italiano, a insegnare l'italiano che da un lato ti dico va bene nel senso, siamo in Italia sicuramente è una materia che per vivere qui devi integrarti e la prima cosa è sicuramente il saper comunicare, però dall'altro lato si va un po' a perdere quella che è forse l'unicità dell'identità del, del bambino ecco, eee ecco” (GUNIVR4)

La seconda condivide delle complicazioni avute durante il periodo del Covid-19 durante il quale era risultato difficoltoso contattare delle famiglie con un background migratorio, sia perché non avevano stretto legami con altre famiglie appartenenti alla stessa classe

scolastica sia perché non possedevano un dispositivo elettronico da cui seguire le lezioni online. In seguito, la questione si estende fino a toccare il tema dei colloqui scuola-famiglia quando quest'ultima non padroneggia l'italiano:

“A me è capitato durante il periodo Covid eeh quindi in cui... eeeh c'è stato il lockdown dovevo fare un progetto... online per le mie ore di tirocinio per cui mi sentivo costantemente con la mia insegnante [di riferimento n.d.r.]. Avevamo proprio dei problemi nel trattare una famiglia o con due famiglie eeh per problemi legati anche... economici, nel senso che non avevano un computer e facevano poi fatica, cioè l'insegnante poi si era abbastanza preoccupata perché non riusciva a... a comunicare con loro eeh anche perché comunque le famiglieeee non erano in contatto con altri genitori...eeeh quindi io mi ricordo questa questa diff... di aver parlato di questa difficoltà in quanto in generale si è proprio parlato nella scuola delle difficoltà di comunicare con le famiglie proprio livello di comunicazione con i genitori sia per delleee... le cose pratiche legate ai colloquiii eeh ma anche all'andamento del bambino a scuola.” (MUNBIGNL)

È da precisare che, nelle ore di tirocinio indiretto, il dialogo è presente e permette un avviamento alla pratica educativa collettiva, collaborativa e dialogica, come quella descritta dalla PCLs. Tale dialogo sembra, tuttavia, estromettere la visione globale interculturale, veicolando l'idea che la pratica interculturale sia da applicarsi esclusivamente in casi specifici, quali NAI o non-italofonia.

Nuovamente, dunque, si può riscontrare anche qui la tendenza a prendere in considerazione gli aspetti più evidenti della differenza, quali la lingua, che l'intercultura è volta ad assottigliare.

4.2.1 – Attività laboratoriale

Il laboratorio è un'attività didattica molto utilizzata nel corso di Scienze della Formazione Primaria in cui le conoscenze educative teoriche dovute alla didattica frontale si traducono in pratiche, è un momento di “scambio in cui docenti esperti e tutor interagiscono con i futuri docenti. Sarà attraverso gli scambi tra questi attori che si potrà formalizzare l'esercizio diretto, in situazione, del lavoro di aula e di scuola” (Cappuccio, G., 2017). Il laboratorio è un luogo di congiunzione tra esperienza, ricerca e formazione che permette di avviare la costruzione di un sapere insegnare autentico (Moscato, 2008 in Cappuccio, G., 2017).

Il laboratorio è una componente fondamentale per la formazione perché permette di mettere in pratica la teoria acquisita e, contemporaneamente, mettersi alla prova in uno spazio sicuro, l'università.

L'esperienza di questi, però, è estremamente variegata sia tra atenei diversi sia all'interno del medesimo ateneo.

L'attività laboratoriale può essere analizzata attraverso due macrocategorie: presenza di ore di laboratorio, le quali si suddividono ulteriormente in tre sottocategorie, e assenza di queste attività.

Presenza del laboratorio

Dalle stesse studentesse emerge l'importanza della possibilità di tradurre in pratica la teoria studiata. Nonostante questo, non sempre i laboratori erogati sembrano raggiungere l'obiettivo preposto, andando a delineare un quadro riguardante la formazione interculturale dei docenti ancora più frammentato.

Una prima sottocategoria fa riferimento alla coincidenza tra la finalità teorica e quella concreta del laboratorio, cioè quando il laboratorio traduce con successo le nozioni in pratica:

“Mi è piaciuto tanto il laboratorio, è veramente bello perché è stato proprio utile nel concreto, cioè nel senso non è il classico laboratorio che stai là che non c'ha senso...sono stati veramente gli interventi concreti che tu puoi realizzare veramente nella didattica di tutti i giorni anche perché veramente mo' quasi ogni classe è... multiculturale nel senso. [...] Soprattutto nel laboratorio ehm ci sono tantissime proposte didattiche...oppure proprio di...strumenti...personalizzazione delle lezioni oppure anche strumenti online...che poi ti ritrovo magari se ti interessano... per... proprio per cercare un altro tipo di didattica che appunto...punti alla massima integrazione soprattutto nella didattica. [Per scempio per] moltiplicazioni oppure sempre tipo equazioni era... però sempre in modo visivo... questa era pure un'altra cosa che ci hanno proposto, erano praticamente tanti quadratini di forme diverse quindi... tipo... tipo i regoli, una specie di regoli però disegnati e praticamente ci aveva fatto vedere come un algoritmo qualunque che sia che ne so, una addizione, una divisione, un'equazione accompagnata sempre con quella parte visiva può superare l'ostacolo culturale e linguistico perché magari tu sei abituato a farli con altri metodi semplicemente nel... e poi ti vieni qua spiazzato quindi so' sempre materiali di... che compensano che cercano di compensare...poi purtroppo erano tre incontri quindi penso questo.” (NUNIVAQ3)

Un altro esempio:

“Mentre nel laboratorio è stato molto carino, praticamente ti facevano applicare casi di realtà. Per esempio ti davano delle situazioni tipo... “questa è una classe che ha questi due bambini, sono arrivati da bla bla bla, non sanno la lingua, però i genitori” ... Cioè ti fanno fare tutti dei casi, no? Per esempio, uno è stata bellissimo perché tu pescavi un bigliettino e in base al bigliettino che pescavi avevi una parte, no? Tipo che ne so... Come se fossi... eeh c'era chi era la giuria, chi era l'avvocato difensore, chi era l'avvocato invece... oddio quell'altro (ride) non mi ricordo, chi era invece il bambino e chi erano i genitori. Perché, ti spiego, praticamente dicevano... adesso non mi ricordo bene, ma a grandi linee tipo questoooo... questo bambino che era musulmano non poteva mangiare il maiale però poi a mensa, tra un disguido e l'altro, ti raccontavano che questo qui l'aveva mangiato ed era andato a dirlo ai genitori, i genitori avevano denunciato, no? E quindi tu dovevi poi capire... tipo di chi era... non di chi era la colpa però tipo dire ‘aveva più responsabilità, la cuoca, l'insegnante, il genitore doveva specifica... tipo che ne so, doveva portare a inizio anno questo, doveva fare questo’... Insomma, era stato molto carino, in generale, questo laboratorio.” (UNICATTPC3)

Si riesce a captare un genuino interesse ed entusiasmo nelle attività proposte nei rispettivi laboratori frequentati. Entrambe le intervistate, infatti, condividono in modo dettagliato le proposte delle ore laboratoriali.

Generalmente, la maggioranza delle intervistate ricade in questa sottocategoria, rafforzando l'idea dell'essenzialità delle ore laboratoriali e, in particolare, il bisogno degli studenti di Scienze della Formazione Primaria di suggerimenti pratici, come poi verrà approfondito più avanti.

Tale entusiasmo, però, non è comune a tutte le studentesse intervistate.

Si rileva una seconda sottocategoria che racchiude le esperienze laboratoriali infruttuose.

“E secondo me sono state fatte diverse attività mh ma... molti... quasi giochi di cui io sinceramente non ho colto il senso [I: per esempio?] Per esempio allora, la prima ora è stata (ride) è stata un... un'intervista alla tua collega facendole tre domande e poi un giro di presentazioni dove io presentavo la mia collega e così due ore sostanzialmente. Poi se fossi in un'isola deserta, questo lavoro a gruppi... Poi abbiamo guardato un film quello molto bello di Mastandrea [attore e regista italiano n.d.r.]. Bello ma era un film eh quindi va beneee poi non... non mi ricordo altre attività rilevanti ecco. La mia critica va nei confronti del laboratorio che secondo me è una parte importante proprio perché è un'opp... cioè lavorano tutti a Scienze Formazione Primaria, è un'occasione per fare delle lezioni piùùù... interattiveee e comunque dove ci siamo tutti...e sprecarlo con dei giochi un po'

anche...cioè...super utilizzati mi sembra un po'... Però va beh... scelte sue (ride).”
(VUNIMORE4)

“No, sì, sì avevamo un laboratorio ma totalmente slegato da quello che... che era poi il corso in sé, diciamo. E oltretutto il laboratorio non è stato... un laboratorio in cui noi abbiamo creato qualcosa, ma delle lezioni. Eh, sì... Cercavano di impostarle magari come lezioni dialogate, dove tu dovevi intervenire, riflettere... ma di base erano lezioni frontali.”
(UNITS3).

Queste prime due sottocategorie dipingono un quadro riguardante la formazione interculturale dei futuri docenti sempre più frammentato e a “macchia di leopardo”. Tale panoramica, però, è ulteriormente complicata da differenze intra-Ateneo, la terza sottocategoria.

Come accennato in precedenza, il corso di Pedagogia Interculturale proposto dall'Università Cattolica condivide i CFU con l'insegnamento di Sostenibilità e, conseguentemente, il laboratorio che accompagna i corsi tratta di entrambe le tematiche. Una studentessa spiega che numerosi professori gestiscono il medesimo laboratorio proponendo diversi slot in modo che gli studenti possano scegliere l'orario più consono alle loro esigenze.

“Noi abbiamo diversi laboratori con diversi slot in base ovviamente alle esigenze nel senso... ci sono diversi professori, diverse giornate per cercare di andare incontro a tutte le esigenze. Mi sembra... che ci sono o durante la settimana, la sera o il sabato mattina e ogni gruppo ha un insegnante diverso, quindi diciamo che puoi conoscere l'insegnante.... cioè io scelgo, almeno io, scelgo principalmente in base all'orario in cui mi è più comodo, quindi non scelgo il professore, quindi diciamo che per via del professore vai un po' a “scatola chiusa”, tra virgolette, quindi non sai mai chi, chi ti trovi di fronte. [...] cioè ovviamente devono seguire delle linee ovviamente, però ogni professore ha a sua discrezione come strutturare il laboratorio nel senso e come strutturare le attività.” (GUNICATTBS4)

L'approccio adottato durante i laboratori cambia a seconda del professore rendendo l'esperienza differente in base alla fascia oraria scelta. Per esempio, da un lato EUNICATTBS4 condivide come il laboratorio a cui ha partecipato era maggiormente incentrato sull'aspetto della sostenibilità ambientale:

“Secondo me magari secondo me il laboratorio l'hanno un po' incentrato di più invece sul... poi dirò, poi ti dirò la verità, non c'era una conduttrice che ci... che ci (ride) entusiasmasse

molto, quindi... cioè arrivava lì magari aveva le sue cose da leggere, leggeva e quindi magari era più proprio suuul... non buttare i rifiuti, quelle cose lì” (EUNICATTBS4)

Contemporaneamente, dall'altra parte, un'altra studentessa, iscritta all'Università Cattolica di Brescia, racconta che il laboratorio da lei frequentato si focalizzasse su temi interculturali collegando solo:

“Abbiamo usato diversi libri quindi albi illustrati che anche, quindi non, non mi ricordo proprio i titoli, però ci sono proprio dei libri illustrati sul... su questo concetto dell'intercultura, quindi come magari leggerli in classe, come proporli. Eeeh poi cos'è che abbiamo fatto? perché poi dopo l'abbiamo legato un po' anche alla sostenibilità. [...] Poi [la professoressa] è un'insegnante di scuola primaria, quindi anche lei appunto ha predisposto la sua esperienza anche nel contesto delle classi in cui lavora, quindi è stato molto... cioè anche interessante perché ha proposto diversi esempi in cui, magari lei in classe ha diversi bambini con diverse nazionalità e quindi no, è stato carino.” (GUNICATTBS3)

Assenza del laboratorio

Durante l'analisi documentale precedentemente condotta, l'eterogeneità delle formazioni era dovuta anche dal mancato accompagnamento del corso di Pedagogia Interculturale di attività laboratoriali. Attraverso le interviste è possibile cogliere il disappunto degli studenti riguardante l'assenza del laboratorio.

“Sì un corso senza laboratorio. Anche lì... è strano perché cioè la maggior parte dei nostri corsi sono tutti col laboratorio... Per carità dipende no? Perché giustamente non è che, per dire... non sempre i laboratori poi ti permettono di andare nel campo e nella pratica... però... mh sinceramente magari poteva essere utile ecco per vederlo proprio anche concretamente... come... insomma come poter agire anche in classe o comunque nel contesto scuola... e invece non c'era neanche quello.” (GUNIFI4)

“Sarebbe stato bello sicuramente avere anche un laboratorio magari per poter... provare o pensare di progettare in qualche modo più... [interculturale].

[...] Sarebbe stato ancora meglio mmmh... non so se proprio solo un corso per questo però comunque sicuramente affiancare un laboratorio o comunque parlare di questi argomenti anche in maniera più... superficiale quindi con meno profondità però comunque parlarne anche in altri corsi perché... sarebbe un po' più dato peso diciamo a questa... questi argomenti, a questa, questo corso, forse anche un po' insufficiente per com'è strutturato in particolar modo se penso ad altre parti.” (GUNIVR4)

Concludendo, un ulteriore strato di complessità viene aggiunto dalle attività laboratoriali. Le teorie pedagogiche sottolineano l'importanza dei laboratori in quanto sono "dispositivi formativi [...] progettati per sollecitare l'emersione e l'assunzione di consapevolezza delle rappresentazioni intorno ad oggetti disciplinari e metodologie didattiche da parte dei futuri insegnanti mettendo[li] in condizioni di immaginare e/o fare esperienza di altri approcci alla didattica curricolare e trasversale ai saperi" (Zecca, L., 2015). Una prima forma di eterogeneità, dunque, si rileva tra studenti che non hanno la possibilità di frequentare il laboratorio di Pedagogia Interculturale e studenti che, invece, la possiedono. Ulteriori differenze risiedono nel percepito dei diversi studenti: se le attività laboratoriali non vengono considerate utili e/o interessanti, viene meno l'obiettivo di tradurre in pratica le nozioni teoriche.

4.2.2 – Il caso di Bergamo e di Perugia

Entrambe le università di Bergamo e Perugia non erogano l'insegnamento di Pedagogia Interculturale ma nonostante questo presentano differenze notevoli.

Il corso di Scienze della Formazione Primaria di Bergamo, infatti, eroga il corso di Linguistica per l'Inclusione. L'insegnamento si concentrava specialmente su questioni linguistiche come, per esempio, la lingua BICS (*Basic Intercultural Communicative Skills*), il plurilinguismo e il *translanguaging*.

"Io... io credo che il corso di linguistica che abbiamo fatto sia stato il corso più formativo. Cioè l'ho già detto anche alla professoressa stessa, cioè molti di noi ci siamo... si sono complimentati proprio perché... era uno di quei pochi corsi che effettivamente ci metteva un po' nell'ottica di... mmmh... forse proprio nella pratica di un insegnante. [...] Questo corso ci ha messo proprio un po' più nell'ottica... e poi mmmh comunque credo che sia stato prezioso per la visione che ci ha dato" (CUNIBGNL)

L'interesse per il tema interculturale, soprattutto legato al plurilinguismo, non si limita solamente al corso frequentato durante la formazione iniziale ma prosegue anche durante la *lifelong education*; l'intervistata, infatti, menziona di aver partecipato a un corso di formazione proposto dalla scuola in cui lavora e focalizzato sul plurilinguismo e intercultura.

Nonostante la mancanza di un insegnamento prettamente di Pedagogia Interculturale, sembrerebbe che il corso di Linguistica per l’Inclusione sia riuscito a trasmettere con successo le fondamenta di una *forma mentis* interculturale.

“Ti dà una forma mentis che ti dice “stai attento perché c’è questoooo... processo da mettere in atto” (MUNIBGNL)

Infatti, entrambe le studentesse intervistate sono perfettamente consapevoli delle fondamenta del progetto interculturale tanto che entrambe le studentesse associano il tema della mediazione alla parola “intercultura”, collegamento rinvenuto solo in quattro interviste.

Completamente opposta, invece, l’esperienza di due studentesse dell’Università di Perugia. La prima riposta di non aver mai sentito parlare di intercultura mentre la seconda specifica di averne sentito parlare durante il corso di Antropologia Culturale durante il quale:

“Ci ha fatto vedere un po’... dal punto di vista di... l’educazione dal punto di vista delle diverse culture [...] proprio l’aspetto storico e tecnico, quindi un’evoluzione [dell’educazione] nelle varie culture” (GUNIPGNL)

Questa stessa intervistata esprime poi come un corso più approfondito di Pedagogia Interculturale sarebbe potuto esserle utile in quanto:

“È una sensazione che a volte mi è capitato di avere, quando magari mi fanno domande e io fondamentalmente non so rispondere. Mi dicono ‘ma perché in questa cultura succede questo?’ non lo so (ride). Non lo so perché semplicemente non l’ho studiato” (GUNIPGNL)

Sembra lampante l’esistenza di una sovrapposizione tra intercultura e antropologia culturale. Entrambe le studentesse intervistate non sembrano possedere le nozioni teoriche su cui si basa il progetto interculturale a tal punto che quest’ultimo viene considerato un insegnamento nozionistico riguardante elementi caratterizzanti di culture diverse rispetto a quella italiana e non come un progetto pedagogico in risposta alle nuove esigenze della società multiculturale basato sul dialogo, sulla mediazione e sull’incontro (Fiorucci, M., et al., 2019; Agostinetto, L., 2022; Cestaro, M., 2025).

Con la consapevolezza dell'impossibilità di educare ad una comunicazione interculturale in quanto oggetto in continua evoluzione e non generalizzabile, si può, però “insegnare un modello di competenza comunicativa interculturale in modo che ciascuno si costruisca” il proprio (Balboni, P., 2007). Il corso di Pedagogia Interculturale può sicuramente fornire una struttura concettuale da cui costruire la propria competenza comunicativa interculturale. Un esempio è l'atteggiamento critico proprio di una studentessa in riguardo il proprio modo di comunicazione: questa problematizza la socializzazione e le conoscenze possedute riguardo le competenze comunicative mettendo dunque in atto una postura interculturale.

“Poi sai, anche tipo anche adesso, io faccio molta fatica a parla... a utilizzare certe parole, ma lo dicevo anche proprio alla mia professoressa di intercultura, si fa sempre fatica perché non lo vuoi dire in tono cioè non non sai bene che parole utilizzare perché hai sempre paura di sembrare... ecco... quindi alla fine va beh anche con lei siamo giunti alla... alla conclusione che se tu le utilizzi non in modo cattivo ecco tu cerchi di farti capire e penso che le buone intenzioni alla fine le capiscono sempre tutti.” (EUNICATTBS4)

Si potrebbe affermare che la formazione o meno interculturale di un docente possa trasparire anche dai termini e dalle espressioni usate per raccontare la propria esperienza professionale in classi superdiverse.

“Io sto sul posto di sostegno per un bambino proveniente da un paese straniero che ha semplicemente difficoltà, un disturbo del linguaggio, difficoltà sulla lingua. È molto difficile, ora io ti parlo di lui, è molto drutto sulla sua cultura, è molto attento alla sua religione. Quindi lui è molto attento sul fatto cheee durante le festività cristiane [...] non ci siano riferimenti cristiano-cattolici nel suo, diciamo, lavoretto.

È molto attento sulle canzoni, è molto attento anche sul cibo. Cioè lui si accerta... si rifiutava proprio di mangiare per la paura che ci fosse il maiale [...]. C'è questa frittata... gli altri hanno una frittata al prosciutto, lui ha semplicemente la frittata, ma prima la spezzetta per accertarsi che non ci sia il prosciutto. Eeeh ci sta attento anche più dei genitori... ecco... quasi una smania, diciamo.

Soprattutto la famiglia tende a chiudersi un pochino quindi c'è un... questa chiusura e questa frequentazione solamente di persone provenienti dallo stesso paese. Probabilmente anche questo gli ha causato problemi con la lingua, il fatto che... stando sempre a casa o comunque stando sempre con delle persone che parlano la sua lingua madre... difficilmente haaa sviluppato, insomma, difficoltà con la lingua italiana” (SUNIPGNL)

Con la consapevolezza dell'assenza di una formazione interculturale durante il CdL in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università di Perugia, si può facilmente notare la mancata decostruzione del proprio punto di vista eurocentrico. I comportamenti dell'alunno descritti sono ricondotti esclusivamente all'appartenenza etnica e religiosa, identificando completamente lo studente con l'idea reificata della *sua cultura*. In primo piano, dunque, si trova l'identità etnica e culturale dell'alunno e non la sua soggettività, una appartenenza che sembra non possedere alcun punto di contatto con la cultura e la tradizione italiana eliminando, di fatto, la possibilità di un dialogo (Aime, M., 2004).

Questa postura è esemplificativa del concetto di *essenzialismo culturale* per cui le identità e le pratiche di gruppi minoritari vengono, fondamentalmente, cristallizzate; cioè è presente una certa tendenza per cui determinate caratteristiche, come la religione nella testimonianza precedentemente riportata, e differenze vengono solidificate e reificate confinando le persone appartenenti ad altre culture in una posizione più distinta e determinante (Kymlicka, W., 2011). Nonostante le teorie sociali si trovano in comune accordo nel definire le culture come un qualcosa di dinamico e in continuo cambiamento per cui "le 'etnie' vanno ridefinite non in base a una identità ontologica, ma in base alle possibili e diverse forme di identità plurime e in movimento dei soggetti, che possono compiere scelte in contrasto con la comunità di appartenenza" (Giacalone, F., 2014), nel linguaggio quotidiano, però, non è raro incorrere nell'uso di forme esplicite di essenzialismo culturale esattamente come accade durante il dialogo con la studentessa di Perugia dove l'alunno preso in considerazione viene definito "attraverso stereotipi condivisi e discriminanti" (Giacalone, F., 2016).

Questa tendenza può essere ricondotta a una nuova declinazione del razzismo classico, che indica "una dottrina che pretende di vedere, nei caratteri intellettuali e morali che si attribuiscono a un insieme di individui, comunque definito, l'effetto necessario di un patrimonio genetico comune" (Lévi-Strauss, C., 1983), una concezione in cui, dunque, viene messo in primo piano l'aspetto biologico: la differenza e la (presunta) inferiorità sono da giustificare con discrepanze genetiche.

La nuova declinazione sopracitata, invece, mette da parte l'aspetto biologico per spostarsi su un piano simbolico, il nuovo razzismo "si è riformulato su basi diverse: si è trasformato in un'enfatizzazione radicale delle caratteristiche culturali." (Aime, M., 2004). Infatti, "il nuovo razzismo fa leva sulle peculiarità linguistiche, religiose, sulle strutture familiari e

sulle dinamiche sociali” (Giacalone, F., 2016). Questo atteggiamento, anche implicito dovuto alla modalità di socializzazione, secondo Marco Aime (2004) ha come conseguenze, da una parte, di spingere ulteriormente alla differenziazione e, dall’altra, dare una giustificazione a comportamenti e attitudini di persone /o gruppi riconducendoli esclusivamente a tratti culturali presentandoli come naturali e, dunque, irrisolvibili.

Il frammento dell’intervista ne è la perfetta esemplificazione: l’alunno preso in considerazione ha un disturbo del linguaggio e questo non è ricondotto a un possibile disturbo dell'apprendimento ma viene legato all’appartenenza culturale: passare il tempo extra scolastico esclusivamente con persone non italofone potrebbe dare problemi con l’apprendimento della lingua italiana. Ugualmente anche il timore di una possibile contaminazione del cibo e l’attenzione per le attività proposte a tema religioso vengono ricondotte a una *smania* senza che vengano indagate possibili motivazioni ulteriori.

Durante l’intervista traspare come l'intenzione della neolaureata non sia quella di esplicitamente portare avanti atti di discriminazione o di esclusione ma, ugualmente, mette in atto una forma di razzismo, implicito in questa situazione.

Diventa sempre più evidente la necessità di erogare il corso di Pedagogia Interculturale con l’obiettivo di decostruire i propri pregiudizi, razzismi ed essenzialismi derivanti da una socializzazione eurocentrica ed etnocentrica.

4.2.3 – Utilità e criticità dell'insegnamento interculturale

“‘C’è più diversità in una classe di scuola piuttosto che in qualsiasi altro gruppo costituito della società’. È questa la grande scoperta del giovane insegnante al suo primo giorno in cattedra, di fronte a bambini. [...] ‘Trasformare un gruppo di bambini in una classe di scuola è la premessa fondamentale del mestiere di insegnante’.”

Così il syllabus dell’università degli studi di Milano-Bicocca cerca di sintetizzare gli obiettivi e i contenuti dell’insegnamento di Pedagogia Interculturale.

La prima citazione è però ridondante: gli studenti e le studentesse di Scienze della Formazione Primaria sono perfettamente consapevoli della multiculturalità e della superdiversità che caratterizza le aule odierne.

“sono state trattate tematiche che già si conoscono, perché sono situazioni quotidiane, cioè anche al di fuori dell'ambito scolastico e quindi assolutamente no, cioè più di qualche nozione teorica, di qualche. appunto, teoria, studioso e le definizioni di intercultura, multicultural, inclusione, ma nulla... cioè cose che si sapevano già.” (UNITS3)

“No nel senso magari bisogna fare un progetto soprattutto a tirocinio per forza salta fuori [la presenza di alunni con background migratorio n.d.r.], a parte che te lo chiedono anche nella progettazione ma in generale se entri in una classe c'è sempre qualcuno magari con un background migratorio quindi da lì devi dire... devi farci attenzione a capire... anche nei progetti magari, noi facciamo tanti progetti che non arrivano nelle scuole sono progetti solo per... per allenarsi, come anche in quei casi là ci sono dei progetti dove o ti chiedono direttamente se ci sono bambini con background migratorio oppure tu, ideando un'ipotetica classe, lo inserisci però non che ti facciano una grande attenzione... cioè non è un professore che pretende che tu fai, che tu lo metta per forza magari una cosa aggiuntiva che possiamo fare nel progetto.” (AUNIUD3)

Come viene illustrato nell'ultimo esempio, il tema della multiculturalità viene affrontato ed esaminato in diversi contesti. La questione critica è il focus prevalente sulla consapevolezza che gli studenti devono avere riguardo la descrizione oggettiva della realtà, cioè viene insegnato come è la realtà ma non come approcciarsi ad essa.

I futuri docenti, quindi, non sono sorpresi dalla diversità una volta che entrano in aula ma sono colti alla sprovvista dal non sapere come relazionarsi con questa. Viene riportato, infatti, che il corso di Pedagogia Interculturale fornisca esclusivamente conoscenze e nozioni teoriche:

“Secondo me c'è stata comunque poca parte dedicata alla parte pratica, perché poi appunto nel momento in cui sei in classe, magari anche in paesi, città, doveee... non lo so, là... il numero di bambini appunto stranieri sono tanti... un conto è appunto sapere la teoria però poi effettivamente che cosa fare per, non so, includere tutti, perché non è banale, non lo so mmmh... mancava sicuramente qualche parte, sì, pratica.” (CUNIMIBNL)

“Allora sono sincera, per mio... per mio gusto, nonostante il laboratorio... nonostante il laboratorio sia stato sicuramente pratico, io penso, dal mio punto di vista, che purtroppo ci sia stata più una parte teorica. E sono sincera, non so se per mancanza di tempo o per, proprio, caratteristica della persona che si occupa invece delle lezioni, quindi sono due persone diverse [chi si occupa del laboratorio e chi si occupa delle lezioni n.d.r.], però io non... non ho ancora nel concreto capito chiaramente... quali proposte potrei affrontare nel quotidiano in

correlazione al fatto che io appunto ho esperienza di classi in cui sono tutti bambini stranieri, quindi avrei preferito più praticità e meno parole.” (FUNIUD3)

È opportuno sviluppare due analisi complementari: nonostante la prevalenza di un approccio teorico, il corso è stato considerato utile? Cosa intendono le intervistate con “maggiore pratica”?

Tutte le intervistate hanno manifestato un atteggiamento completamente positivo nei confronti dell’insegnamento interculturale. Anzi, spesso hanno espresso del rammarico per il fatto che il corso durasse poche ore o che non fosse accompagnato da un laboratorio dimostrando, quindi, un notevole interesse per il tema soprattutto perché affronta argomenti di attualità. Frequentemente, infatti, le studentesse hanno voluto paragonare l’insegnamento interculturali ad altri corsi frequentati sottolineando la simultanea utilità e sottovalutazione del primo rispetto ai secondi.

“Io penso che in generale, ti dico, alcuni corsi un po' inutili cioè magari tipo non so, botanica o fisica, chimica che per bambini dell'asilo/elementari ancora oggi, dopo gli esami, ti dico non so quanto effettivamente abbia avuto senso studiarli così tanto, magari ci sta un'infarinatura però ecco... quelli invece più generali come pedagogia, pedagogia interculturale oppure quello sulla valutazione sicuramente quelli sono più...più generali molto più teorici però sono anche quelli che ti permettono un po' di...di diventare poi anche un insegnante competente ecco,” (GUNIVR4)

“Però rispetto a tanti altri corsi sarebbe proprio un corso daaa... da... come si dice...da mettere in primo piano, cioè dovrebbe avere tanti più crediti magari anche un laboratoriooo, tanti punti di vista differenti, magari anche più docenti, una testimonianza magari... più testimonianze magari anche di testi diversi...quindi secondo me... cioè è un corso che può dare tanto ecco, se si prosegue, se c'è più possibilità di fare e di dialogare.... Mh cioè è un corso che secondo me si presta a... anche tanto al dialogo con gli alunni, alle loro esperienze, no?” (MUNIFI4)

Nonostante la validità e l'efficacia dell'insegnamento riportata dalle intervistate, queste riportano alcune critiche e migliorie nei confronti del corso frequentato. La più menzionata è sicuramente riguarda la poca attenzione a una didattica più pratica che possa rispondere alla domanda “come posso fare?”. Non si deve cadere nell'errore che le studentesse esigano un “manuale delle istruzioni”, anzi più volte viene specificato come la professione dell'insegnante sia da costruire con l'esperienza quotidiana:

“È anche vero che in questo lavoro, cioè nel mio futuro lavoro, non esiste un manuale di istruzioni che tu puoi usare, ‘ti do un esempio che uso e basta’” (GUNIVR4)

La richiesta delle future maestre intervistate è di ricevere delle indicazioni, dei consigli pratici legati all’esperienza dei docenti per comprendere, in concreto, cosa significa davvero avere una postura interculturale.

“Cioè magari mi sarebbe stato utile anche a capire quali sono le strategie oppure delle metodologie che potrei applicare per inglobare tutti però a livello proprio di università questo non ce l’ho avuto.” (GUNIFI4)

“Secondo me quello che magari un po' mancava era... avrei preferito forse qualche, diciamo, consiglio proprio più pratico di interculturalità che dopo si può applicare a scuola in sostanza. Perché appunto, ti ho detto, quello che mi ricordo proprio bene era il prof che ci aveva detto ‘non fate la giornata... perché, voglio dire, uno magari viene... che ne so dalla Francia e cosa deve fare? Maglietta a righe e baguette sotto l’ascella?’ (ride) Magari è una scelta e non si fa. Però magari per il resto qualche...sì, diciamo consiglio o comunque accortezza che dopo un giorno da insegnanti potremmo avere in più... Sarebbe utile.” (CUNIPD4)

È chiaro come non si stia richiedendo come implementare il progetto interculturale ma quali strumenti potrebbero essere utilizzati per attuarlo. Per esempio, una studentessa dell’Università degli Studi dell’Aquila condivide come, durante il corso di Pedagogia Interculturale, il professore avesse condiviso con gli studenti un algoritmo da sfruttare per semplificare i problemi di matematica da risolvere:

“Tanti siti che possono aiutare nella didattica, per esempio sempre eeh correlati all’insegnamento della matematica, c’è per esempio questo sito, cioè per esempio... già i problemi di matematica, ovviamente già il problema di matematica è una bella cosa di per sé (ride) quindi pensa ovviamente applicato a un bambino che conosce poco la lingua, che quindi deve sforzarsi capire la matematica e in più c’è l’ostacolo linguistico e quindi c’è questo... ci ha fatto vedere questo sito in cui tu... la maestra scrive il testo del problema molto semplificato, cioè frasi semplici senza giri di parole... frasi semplici e praticamente insieme mh alla frasetta sotto, il sito costruisce un’immagine che quindi è come se fosse una specie di disegno che quindi illustra la scena. Per esempio eeh ‘nonno ha 5 mele’ quindi c’è il nonno con 5 mele sotto, ‘dà 3 mele a sua nipote’ quindi c’è il nonno e la nipote che gli dà queste 3 mele... insomma semplifica tantissimo così perché hai l’immagine e quindi capisci la situazione del problema e quindi puoi concentrarti sull’aspetto di matematica perché sennò,

giustamente, c'è l'ostacolo linguistico quindi prima di arriva' a matematica devi giustamente capire quello che ti chiede il problema.” (NUNIVAQ3)

Inoltre, questa studentessa è l'unica che sostiene esserci un buon equilibrio tra la didattica frontale e quella laboratoriale.

“Per esempio faremo questo esame, pedagogia interculturale, che sarà proprio teorico ovviamente, però comunque nei laboratori poi...comunque c'è una parte pratica...delle cose che tu puoi applicare veramente a livello didattico come, per esempio, questo sito oppure gli strumenti compensativi...ti danno insomma qualcosa, quindi diciamo che sta nel mezzo, cioè è equilibrato, sì” (NUNIVAQ3)

Infine, anche FUNIUD3 che in precedenza aveva condiviso²⁹ la sua difficoltà nel comprendere come implementare concretamente il progetto interculturale, afferma che l'unico momento in cui ha ricevuto una risposta (parziale) ai suoi dubbi sia stato quando la professoressa ha proposto alcune letture interculturali:

“Più che altro perché mi ha permesso nella penultima lezione di avere proprio dei libri [...] degli albi illustrati o dei libri proprio dedicati ai bambini [...], che io sono una grande lettrice, e quindi mi ha fatto una lezione intera sulle letture che hanno a che fare con la pedagogia interculturale e allora quello è stato molto interessante, sì.” (FUNIUD3)

Concludendo, è chiaro come le studentesse intervistate reputino il corso di Pedagogia Interculturale un insegnamento importante e necessario per diventare docenti competenti. Al contempo ritengono che il corso si soffermi eccessivamente su nozioni teoriche, spesso definite come “filosofiche” che, per quanto riconosciute come fondamentali, non forniscono indicazioni o consigli pratici su come affrontare il contesto multiculturale dopo aver interiorizzato il punto di vista interculturale. Soprattutto prendendo in considerazione che le intervistate hanno riportato come, durante il tirocinio, le attività considerate interculturali in realtà rientrano principalmente in attività folkloristiche tema che verrà approfondito maggiormente nel prossimo paragrafo.

²⁹ Frammento riportato a pag. 58

4.3 – L’esperienza del tirocinio

Il tirocinio “favorisce la costruzione del ‘sapere pratico’ necessario alla crescita della futura professionalità”. Infatti, “il tirocinio è stato definito come un ponte tra l’essere studente in formazione e l’essere un docente con piena responsabilità di intervento didattico” (Agrati, L., Vinci V., 2022). Lo scopo del tirocinio, dunque, è quello di tradurre in pratica le nozioni acquisite durante le ore di didattica frontale e avere un punto di vista privilegiato sulla professione dell'insegnante.

Lo strumento del tirocinio attivo può essere utile per osservare e provare a mettere in pratica il punto di vista interculturale, fino a questo momento acquisito in modo teorico. È da sottolineare come il tirocinio possa fornirne esempi superficiali o erronei. Una studentessa in particolare condivide come l'insegnante che avrebbe dovuto seguire durante le ore di tirocinio non fosse particolarmente esperta nella gestione della classe e si domandava che cosa avesse potuto insegnarle questa situazione.

“Però se durante il tirocinio ti capita un insegnante che fa fatica a gestire la classe eh poi cosa riproduci nella tua classe? [...] E poi ad esempio uno riporta la pratica vista a tirocinio, anche là l’insegnante dove sono andata a fare il tirocinioooo l'ultimo anno aveva un po' di difficoltà nella gestione la classe e quindi poi...ovvio... hai qualche esempio, però...” (MUNIBGNL)

La stessa riflessione si può e deve applicarsi anche al progetto interculturale specialmente tenendo in considerazione come questo sia implementato in modo asistematico, con profonde differenze sia tra i diversi plessi scolastici sia all’interno della medesima scuola. Numerose studentesse, infatti, raccontano come, durante le ore di tirocinio, abbiano percepito una diffusa demoralizzazione tra i docenti attualmente in ruolo che tendono a vedere la presenza di alunni con background come un ostacolo alla buona riuscita del piano didattico prefissato o che, per diverse motivazioni, non trovano gli strumenti per implementare il progetto interculturale.

“Secondo me anche le maestre stesse, o i maestri stessi, che sono nelle classi si rendono conto di questo problema di oggi di [...] non riuscire a creare questi percorsi [interculturali], no? [...] Secondo me sono molto consapevoli ma... cioè è proprio una questione di ‘ci sono tante cose che gravano sulla classe, gravano sull’insegnante...’ che alla fine è anche difficile metterle in pratica [...] e credo che molti siano consapevoli e allo stesso tempo dispiaciuti” (AUNIFI4)

“Però proprio l’idea di: ‘caspita, l’anno prossimo mi arriva un un bambino, un bambino di origine straniera chissà come sarà’ e se parla già magari in modo negativo quindi c’è già questo pregiudizio un po’...” (MUNIBGNL)

“La maestra mi strillò perché mi disse ‘no io tanto non posso farci niente [riguardo una bambina arrivata dal Pakistan l’anno precedente] perché se tanto non c’è la maestra di sostegno vicino...’, perché in quell’ora non c’era... ma sei tu la maestra, cioè non è che se non c’è la, la maestra di sostegno non è un tuo problema, capito?” (NUNIVAQ3)

“Allora, ci sono vari atteggiamenti, ci sono quelli che se ne fregano eee invece [... altri] non ho osservato qualcosa nello specifico no, ma è proprio il loro atteggiamento chiaramente di non farli sentire diversi, [...] nella quotidianità non giudicare ma essere aperto al confronto” (EUNICATTBS3)

“Ho fatto i conti a livello mio personale, è che tutto dipenda, purtroppo, dall’Istituto, dal dirigente e soprattutto dal team docente con cui ti ritrovi ad avere a che fare, quindi ho trovato delle colleghe, anche all’interno della stessa scuola, in cui...delle colleghe che fossero più attente e delle colleghe che invece... non vedessero di buon occhio questo coinvolgimento.” (FUNIUD3)

Quello che sembra essere scarso interesse e poca preparazione in riguardo al tema interculturale da parte dei docenti, sicuramente influenza la possibilità di osservare l’effettiva implementazione del progetto interculturale tramite le lenti del tirocinio. Effettivamente, una parte di studentesse riporta come non hanno notato alcuno sforzo all’approccio interculturale, soprattutto in quanto al fatto che tutti gli studenti possedevano un buon livello di italiano e che, dunque, come analizzato nei paragrafi precedenti, non si considera come necessario mettere in atto il progetto interculturale. Altre intervistate, invece, condividono alcuni esempi di intercultura che, in realtà, si avvicinano decisamente alla cosiddetta *pedagogia del cous cous* che Strazzari D., (2024) definisce come “il momento multiculturale si sostanzia nella realizzazione di un pranzo multietnico, in cui si presuppone che lo studente di origine araba porti il cous cous, come se tale pietanza fosse quella che necessariamente si cucina a casa”. Questo esempio fa riferimento ad attività, momenti ed iniziative considerate interculturali ma che, in realtà, si basano su un riconoscimento superficiale dell’Altro, in cui le culture vengono stereotipizzate e reificate, lasciando poco spazio alla quotidianità di ogni individuo.

“Abbiamo parlato dei cibi tradizionali abbiamo concluso il percorso eeh va beh includendo diverse materie...poi abbiamo concluso il percorso facendo preparare i cibi tradizionali dai genitori quindi un momento conviviale, noi ci abbiamo lavorato molto.” (VUNIMORE4)

“Continuano a farlo periodicamente, eehh delle giornate in cui appunto ognuno di questi bambini eeh porta magari qualcosa di tradizionale del proprio paese e viene spiegato agli altri bambini e gli altri bambini magari fanno una ricerca appunto sul paese da cui proviene uno dei compagni di classe ovviamente a scelta. Quindi eehh... appunto i bambini possono scegliere appunto tra il Giappone, la Cina, il Congo e... diciamo poi possono anche intervistare appunto il compagno di classe in cui... ehhh a cui fanno domande e poi viene svolta questa relazione che viene portata poi in classe. E spesso magari invece i bambini portano anche tipo dei cibi tipici. [...] Magari tipo a carnevale, appunto, alcuni bambini, invece di travestirsi, appunto, da supereroi, eccetera, si vestirono appunto con dei vestiti tipici del loro paese, appunto. Spiegarono poi in classe perché avevano messo quel vestito, a cosa, cosa rappresentava e appunto cosa... cos'era effettivamente nella loro cultura quello da cui loro si erano travestiti eee secondo me quello fu anche un, un bel momento, appunto, di intercultura.” (CUNISOB2)

“Stavamo parlando della Pasqua e della Quaresima, e era appena finito il Ramadan e c'erano anche i bambini musulmani e quindi la maestra ha fatto un attimo un accenno, ma più come confronto tra religioni” (UNITS3)

Tali racconti esemplificano perfettamente come l'esperienza del tirocinio metta le studentesse di fronte a un livello molto superficiale di intercultura che si ferma al solo riconoscimento dell'esistenza dell'Altro, non come individuo ma come appartenente a un gruppo etnico e culturale di riferimento al quale si riconduce l'intera individualità della persona. I racconti riportati dalle intervistate, inoltre, non vengono problematizzati o messi in discussione dalle stesse ma vengono condivisi come veri e propri esempi interculturali. Risulta evidente che, durante il tirocinio, viene consolidata la credenza, discussa anche in precedenza, per cui “la competenza di saper incorporare le diversità nel lavoro pedagogico [sia] relegata a un utilizzo episodico e occasionale e non di rado confuso con i cosiddetti ‘interventi interculturali’: una forma ‘particolare’ di intervento pedagogico, parimenti programmato fin troppo spesso all'occorrenza”. (Lapov, Z., 2024).

Stimolante la testimonianza di due episodi a cui una studentessa dell'Università Cattolica di Brescia ha assistito durante il suo tirocinio. Il primo riguarda uno alunno che minaccia

un'altra alunna quando questa lo infastidisce mentre il secondo riguarda un vero e proprio episodio di bullismo.

“C'è questo bambino che è marocchino, mi sembra, che un giorno per appunto, siccome era... neanche infastidito dalla compagna ma magari la compagna diceva di stare in silenzio così, non a lui direttamente ma ai compagni, e ha detto proprio “lei è severa, è da ucci... è da ammazzare” una cosa del genere. Ecco. Quindi io lì cioè ho dovuto dare la nota secondo me per forza e proprio nella nota non ho scritto semplicemente ‘si è comportato così’ ho scritto quello che era successo e poi ho scritto ‘si invita la famiglia comunque a parlarne a casa perché è un atteggiamento comunque scorretto’, io adesso non so dirti se è nella sua cultura se... ecco non lo so, però comunque secondo me è una cosa grave ecco, secondo me la nota in questo caso serve a fargli capire che la cosa che ha fatto... che ha detto è una cosa grave.”

In primo luogo, salta subito all'occhio come venga immediatamente sottolineata la provenienza dell'alunno, quasi come se aiutasse a contestualizzare l'episodio condiviso. A supporto di questa ipotesi, infatti, la stessa docente in formazione esplicitamente esprime come si sia domandata se questo avvenimento fosse riconducibile al background dello studente. Tale collegamento al background del bambino non permette di approfondire la situazione per davvero e comprenderne le ragioni e le giustificazioni che hanno portato l'alunno a minacciare la compagna di classe. Semplificando, la riconduzione al paese di origine, più probabilmente al paese di origine dei genitori, si scartano tutte quelle possibilità, per esempio problemi di rabbia, di regolazione del proprio sistema nervoso o di frustrazione, comuni a tutti i bambini e che, magari, potrebbero avere bisogno di un supporto o di un aiuto psico-pedagogico specifico.

“E poi un'altra invece che è più incentrata sul razzismo è stata su due bambini uno che però è comunque scuretto anche lui perché è tipo sudamericano, da quel che ho capito, e l'altro invece è proprio africano, africano però tipo Ghana ecco proprio... di colore scuro scuro, l'altro invece un pochino più chiaro. E praticamente gli ha mandato un bigliettino con scritto, quello quello più, un po' più... sudamericano, gli ha mandato un bigliettino con scritto ‘sei un porcellino’ questo qui si è alzato, l'ha preso e l'ha buttato, l'ha scaraventato con tutta la sedia e lo zaino per terra perché chiaramente ecco, e quindi poi parlandone con loro due, ovviamente ho messo la nota, perché secondo me era gravissimo, eee parlandone con loro due insomma lui diceva di essere comunque bullizzato per il colore della sua pelle. Però, ripeto, io in questa situazione dicevo comunque anche l'altro diciamo non è... bianco quindi queste cose derivano capito anche proprio all'interno di due culture differenti ma comunque... cioè capito...”

comunque magari anche lui poteva avere lo stesso problema quindi c'è una situazione anche lì è stata difficile da gestire [...] io l'ho riferito alla maestra di... sì italiano che quindi poi ha sgridato in realtà tutti gli altri bambini perché praticamente questo bambino non è certificato ma è oppositivo secondo noi nel senso che comunque cerca un po' sempre di stuzzicare gli altri, però non lo fa diciamo offendendoli per certe loro... caratteristiche invece loro vanno poi a... eee a rincarare la dose specialmente su caratteristiche fisiche o magari anche sul... è un pochino in carne quindi magari lo prendono in giro anche per quello e quindi poi sono stati sgridati gli altri bambini.” (EUNICATTBS4)

Entrambi gli esempi andrebbero analizzati ed esplorati a fondo per ragioni diverse e complementari all'intercultura. Per fare ciò, è necessario attingere dalle teorie decoloniali e postcoloniali: una completa formazione interculturale, infatti, deve interiorizzare una propensione all'analisi critica che comprende anche una certa consapevolezza postcoloniale, cioè l'approccio che “riconosce il dominio coloniale europeo come una cesura storica che, coestensiva con lo sviluppo del capitalismo, ha prodotto l'attuale benessere economico del nostro continente” (Burgio, G. & Vaccaro, L.P., 2023). La comprensione di tale approccio, però, è fortemente influenzata dalla mancata o scarsa elaborazione culturale del periodo storico coloniale italiano ed europeo che porta, ancora oggi, a rapportarsi con l'alterità etnoculturale da una prospettiva colonialista (Burgio, G. & Vaccaro L.P., 2023). I due esempi riportati dalla studentessa mettono in mostra una *costruzione inconsapevole* (Zoletto, D., 2023) dell'altro per cui pensieri, atteggiamenti e comportamenti, in questo caso degli alunni, sono letti attraverso una lente monodimensionale e riduttiva che rende complicato la progettazione di interventi e la messa in campo di questi, esattamente ciò che accade in queste due situazioni riportate (Zoletto, D., 2023).

Dunque, tra gli obiettivi dell'insegnamento interculturale dovrebbe essere presente, e predominante, la decolonizzazione di alcuni paradigmi di pensiero “poco idonei a rendere i luoghi di apprendimento più inclusivi, attraversati da dinamiche di socializzazione rispettare, reciproche e paritaria” ma sembrerebbe che il sistema universitario italiano sia poco incline ad avviare tale processo (Burgio, G. & Vaccaro L.P., 2023) tanto che la studentessa citata come le altre intervistate, tendono a utilizzare la figura retorica della *sineddoche* per definire l'altro, cioè “C'è questo bambino che è marocchino” (EUNICATTBS4), “L'anno scorso sempre per questo bambino egiziano” (AUNIFI4) e simili, “non è altro che un a modalità per continuare a discriminare e alimentare stereotipi

e pregiudizi. [...] È un poco che li snatura e induce a vederli nel modo in cui li pensiamo” (Burgio, G. & Vaccaro L.P., 2023).

Risulta dunque essenziale e imperativo ampliare l'insegnamento interculturale focalizzandosi, anche, sull'esperienza coloniale italiana ed europea in modo da problematizzare la propria socializzazione e le proprie conoscenze per poter mettere in atto un *dilemma disorientante* cioè la competenza del docente, nel caso in cui si ritrovi in una situazione in cui le sue conoscenze non forniscano possibili soluzioni attuabili, di mettere in discussione i valori e le norme interiorizzate in modo da “giungere a nuove prospettive, azioni, visione del mondo, del sé e dell'Altro” (Merizow, J., 2003 in Burgio, G. & Vaccaro L.P., 2023).

Dal punto di vista prettamente interculturale, inoltre, si potrebbe affermare che la docente di ruolo, a cui la studentessa ha riferito la seconda vicenda riportata, ricada nella categorizzazione ideata di Bugno L., “attenzioni/occasioni mancate”, ossia la maestra avrebbe potuto trasformare entrambe le vicende in opportunità interculturali. Tuttavia sia la docente sia la studentessa non sembrano capaci di mettere in atto un atteggiamento riflessivo, un *dilemma disorientante* che permetta di analizzare criticamente la situazione e porsi, in quanto docente interculturale, come facilitatrici e mediatrici interculturale per permettere l'incontro e il dialogo tra gli alunni coinvolti e, in generale, tra la totalità dell'aula. La docente, invece, ha optato per “risolvere” l'episodio con una *sgridata* alla classe, approcciando la situazione in modo superficiale e non consentendo, all'alunna tirocinante, di fare e sperimentare cosa significhi davvero essere un'insegnante interculturale; studentessa che, inoltre, non problematizza l'evento ma lo interiorizza come un modo di procedere totalmente corretto.

Le situazioni riportate precedentemente dimostrano come le ore di tirocinio possano fornire esempi approssimativi e superficiali della concreta implementazione del progetto interculturale. Inoltre, come è stato approfondito in precedenza, la mancanza di dialogo e confronto interculturale tra alunni e docenti o tutor durante il tirocinio indiretto, implica l'assenza di una riflessività critica riguardo le attività a cui si è stati partecipi. In questo modo non solo il divario tra le nozioni teoriche e la concretizzazione di queste è amplificato, ma sono trasmessi, dai docenti di ruolo, modelli di didattica poco interculturali.

4.4 – Limiti della ricerca

L'analisi qui riportata, seppur fornisca numerosi spunti di riflessioni riguardo la rotazione interculturale dei futuri docenti della Scuola Primaria e metta in luce aspetti positivi e aspetti critici di questa che potrebbero essere migliorati, presenta alcuni limiti.

In primo luogo, sarebbe interessante costruire un campione più ampio che riuscisse a comprendere tutte le università italiane che erogano il corso di Pedagogia Interculturale con l'obiettivo di raccogliere ulteriori informazioni, soprattutto dalle studentesse e studenti di Atenei che non erogano l'insegnamento interculturale.

Inoltre, è necessario menzionare l'ultimo Orientamento Ministeriale, le Indicazioni Nazionali per il curricolo della Scuola dell'infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione, pubblicate nel dicembre 2025. Queste mettono in seria discussione l'importanza dell'educazione e delle competenze interculturali aumentando la distanza tra queste ultime Indicazioni Nazionali e quelle del 2012 e del 2018. In generale, si può notare un generale "slittamento da un curricolo concepito come dispositivo dialogico-generativo, aperto alla complessità e alla mediazione culturale, verso un impianto prescrittivo e performativo, segnato da iper-regolazione, standardizzazione e centralità della misurazione" (Michelini, M.C., & La Rosa, V., 2025). Nel Documento Ministeriale, l'intercultura è "volta a valorizzare e potenziare le competenze linguistiche culturali e civiche di ogni studente è assicurata anche con l'assegnazione alle scuole del primo ciclo di docenti aggiuntivi della classe di concorso 23/A (insegnamento della lingua italiana per i discenti di lingua straniera) per l'insegnamento dell'italiano nelle sezioni con un numero di studenti stranieri, che si iscrivono per la prima volta al sistema nazionale di istruzione, superiore al 20 per cento degli alunni della classe, in precedenza assegnati solo ai CPIA".

Tale mancanza è sottolineata anche dal Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (2025) che "ha rimarcato la 'scarsa' presenza del concetto di cittadinanza globale nel documento intero, di contro la "massiccia" presenza di una visione centrata esclusivamente sull'identità nazionale, che relega ai margini la diversità culturale e la cooperazione internazionale" (Strollo, M., R. & Capobianco, R., 2025).

L'analisi fin qui condotta disegna un quadro che potenzialmente potrebbe portare al dilagare di una visione interculturale superficiale, poco critica e soggetta al fenomeno di reificazione riscontrata in alcune interviste condotte.

Le nuove Indicazioni Nazionali, quindi, influenzando sia la direzione pedagogica e la prospettiva assunta dalle scuole sia, di conseguenza, la formazione iniziale e l'implementazione interculturale dei docenti che, peraltro, risulta già abbastanza marginale nell'educazione odierna.

Sarebbe dunque opportuno condurre un monitoraggio attento e continuo per comprendere appieno come influenzerà l'insegnamento interculturale e, eventualmente, come contrastare una possibile marginalizzazione di questo.

CONCLUSIONE

Dal 1989 le Indicazioni Nazionali e gli Orientamenti Ministeriali, in comune accordo con le recenti teorie pedagogiche, hanno posto in grande rilievo la questione interculturale, indicandola come prospettiva fondante che l'intero sistema scolastico italiano dovrebbe adottare.

Nonostante tale spinta verso l'implementazione del progetto interculturale, numerose ricerche dimostrano come la prospettiva sia spesso attuata in modo asistematico e dispersivo ed è verosimile ricondurre una possibile causa del divario tra teorie pedagogiche, Orientamenti Ministeriali ed effettiva realizzazione nel sistema scolastico alla formazione interculturale proposta dalle università e, in particolare, dai CdL in Scienze della Formazione Primaria.

Per prima cosa è necessario ribadire che alcuni atenei non erogano il corso di Pedagogia Interculturale né il tema viene trattato in modo trasversale in altri insegnamenti. Ciò sicuramente determina una prima differenza tra i futuri docenti: da una parte chi ha potuto approfondire il tema interculturale e, dall'altra parte, chi non ha alcuna formazione in merito.

Ulteriori disparità derivano dalla tipologia di corso, se a scelta dello studente od obbligatorio, e dalla presenza o meno del laboratorio che accompagna le ore di didattica frontale.

La presenza o meno del laboratorio risulta essere una condizione che impatta notevolmente la capacità di trattenere le nozioni interculturali e conseguentemente tradurle in pratiche educative. Numerose studentesse, infatti, riportano alcune attività proposte durante le ore laboratoriali come momento che più ha segnato il loro apprendimento. Contemporaneamente, altre alunne hanno espresso il loro dispiacere per non aver avuto la possibilità di frequentare il laboratorio interculturale. Sembrerebbe, quindi, che un approccio che riesca a tradurre in pratica le nozioni teoriche apprese possa essere la strategia migliore per ottimizzare la formazione interculturale dei futuri docenti. Sarebbe interessante studiare le possibili migliorie derivanti dall'aggiunta di ore laboratoriali per i corsi che non le prevedono e l'ampliamento di queste per gli insegnamenti già accompagnati da un laboratorio.

In merito all'insegnamento interculturale è innegabile che questo renda propensi i futuri docenti ad un'iniziale decostruzione del proprio punto di vista etnocentrico, predisponendo in tal modo gli studenti all'incontro e al dialogo. È necessaria una formazione di tipo teorico che possa accompagnare gli studenti nel percorso di problematizzazione del proprio pensiero e, dunque, appare essenziale fornire ai futuri docenti nozioni teoriche e filosofiche che possano mettere in dubbio le proprie modalità di ragionamento e i propri atteggiamenti. Le stesse studentesse mettono in risalto la propensione dell'insegnamento interculturale alla teoria ed al filosofico, elementi perfettamente allineati con l'obiettivo precedentemente descritto che dovrebbe portare all'assunzione di una postura interculturale, ma è necessaria anche una *pars construens*, degli esempi, delle azioni o delle attività guida a cui gli studenti possano fare riferimento per comprendere davvero in cosa possa consistere concretamente assumere una postura interculturale. Mancando tale pratica, risulta che gli studenti, una volta problematizzato il proprio pensiero, non sappiano come cambiare e migliorare questo atteggiamento, nonostante la consapevolezza della sua problematicità. Come precedentemente trascritto, una studentessa in particolare (EUNICATTBS4) sottolinea come non le siano stati forniti gli strumenti adatti per avere una buona padronanza del linguaggio interculturale da poter utilizzare quotidianamente, pur avendo problematizzato il linguaggio utilizzato non sapeva come poter sostituire alcuni termini. Solo una studentessa (CUNIPD4) ricorda come il professore del corso di Pedagogia Interculturale si fosse soffermato nel chiarire cosa *non* fosse un'azione interculturale, facendo particolare riferimento alla pratica diffusa delle cosiddette "cene/pranzi multiculturali". La futura docente rimarca come tale esempio sia ciò che maggiormente ha trattenuto dal corso frequentato e dimostrando, quindi, che indicazioni concrete e precise effettivamente aiutano gli studenti ad avere una migliore comprensione di cosa significhi assumere una postura interculturale.

L'essenzialità di una *pars construens* è manifesta anche in relazione alle esperienze considerate interculturali vissute dalle studentesse durante il tirocinio e raccontate nel momento dell'intervista. In modo specifico, in relazione all'esempio riportato precedentemente riguardo i pranzi/le cene multiculturali, numerose studentesse condividono come le attività considerate interculturali, dai docenti e dalle studentesse stesse, appartenessero proprio a questa categoria di pratica. Tale usanza tende a riconoscere l'altro solo superficialmente attraverso, per esempio, il cibo, la musica o i

vestiti considerati tradizionali e, di fatto, reifica l'Altro. Sicuramente questa pratica potrebbe essere utilizzata per un iniziale riconoscimento e valorizzazione delle differenze ma la sua progettazione risulta essere sufficientemente approfondita e poco interculturale. Dunque, emerge l'importanza di avere una direttiva, un esempio da poter seguire, come l'esempio riportato da CUNIPD4, in modo tale che le studentesse durante le ore di tirocinio abbiano le competenze per problematizzare gli esempi poco interculturali che osservano e, così facendo, evitando la riproduzione di questi negli anni scolastici futuri. Risulta necessario sottolineare che spesso la consapevolezza del bisogno di un percorso di decostruzione non corrisponda concretamente all'implementazione di tale processo. Mentre le studentesse condividevano le loro esperienze e le loro percezioni, infatti, è da subito risultato evidente come la loro concezione dell'Altro e il loro conseguente approccio a questo si appoggiasse a una visione reificata, culturistica e folklorizzata della cultura Altra, una postura nettamente in opposizione con quella che dovrebbe assumere un docente interculturale. Non risulta difficile immaginare come tale visione possa essere smorzata e, infine, eliminata anche e soprattutto se l'approccio fosse accompagnato da un'attenzione maggiore per la sua traduzione nel contesto quotidiano.

Il tirocinio dovrebbe essere il momento in cui gli studenti maggiormente si mettono in gioco e hanno l'opportunità di osservare e interiorizzare le azioni concrete implementate dai docenti e dalle docenti attive; tuttavia, le ore di tirocinio attivo possono produrre risultati alquanto ambivalenti, un primo esempio è stato già proposto nel paragrafo precedente.

Le intervistate confermano i risultati di altre ricerche svolte in precedenza, rimarcando come il progetto interculturale, attualmente, non sia implementato in modo diffuso e sistematico ma sia estremamente influenzato da numerose variabili, per esempio dal team docenti, dal o della preside, dall'area geografia in cui è situata la scuola e simili. La maggioranza delle interviste restituisce un quadro in cui i docenti e le docenti raramente adottano una postura interculturale e, anzi, la presenza multiculturale è percepita come un ostacolo, una difficoltà ulteriore da "gestire" oltre agli obiettivi da raggiungere, i temi da trattare, il rapporto con gli altri docenti e con i genitori.

Proprio per questa panoramica delineata, sembra improbabile che i futuri e le future docenti possano trarre numerosi esempi positivi da interiorizzare e riproporre nel momento in cui diventeranno insegnanti di ruolo. Per esempio, come precedentemente

riportato, alcune studentesse menzionano di situazioni in cui loro stesse hanno proposto alla docente da cui erano seguite una modalità di azione interculturale che sono state scartate; altre alunne raccontano come la loro scuola avesse organizzato delle cene o pranzi multiculturali o come gli alunni con background migratorio fossero stati incoraggiati ad indossare gli abiti tradizionali per la festa di carnevale.

Come già accennato in precedenza, dovrebbe essere possibile, per gli studenti e le studentesse, rielaborare le mancate azioni o le azioni poco interculturali osservate appoggiandosi alle nozioni teoriche apprese durante il corso di Pedagogia interculturale; nondimeno, se per le occasioni mancate spesso viene sottolineata l'assenza della pratica interculturale, al contrario in nessuna delle interviste condotte le azioni interculturali superficiali e poco efficaci non vengono problematizzate e, anzi, sono raccontate come veri e propri esempi di interculturalità a scuola.

La difficoltà nel rielaborare le esperienze poco interculturali è ulteriormente inasprita dalla mancanza di dialogo riguardo la questione interculturale durante le ore di tirocinio indiretto; un momento che potrebbe portare gli studenti e le studentesse a riflettere criticamente rispetto alle situazioni osservate non viene sfruttato al massimo delle sue potenzialità. Tale carenza supporta l'impressione, emersa durante le interviste, secondo cui l'insegnamento di Pedagogia Interculturale sia un corso marginale e di secondaria importanza rispetto ad altre tematiche affrontate nel CdL.

Dunque, il corso di Pedagogia interculturale fornisce numerose nozioni teoriche interculturali ma sembra che non riesca a fornire una risposta al bisogno di maggior concretezza mostrato dalle studentesse e dagli studenti. Il tirocinio, che potrebbe essere uno strumento efficace per sopperire al bisogno di più pratica, non riesce a raggiungere tale obiettivo in quanto, per quanto riguarda la questione interculturale, sembrano essere più numerosi gli eventi in cui questa non venga implementata o venga attuata in modalità superficiali.

Concludendo, è possibile affermare che il divario esistente tra l'essenzialità interculturale prevista dalle teorie pedagogiche e dagli Orientamenti Ministeriali e l'effettiva concretizzazione di questa all'interno del sistema scolastico possa trovare una delle sue cause all'interno del sistema di formazione universitaria. Proprio durante il periodo d'istruzione, infatti, si possono riscontrare le prime differenziazioni nella preparazione

interculturale dei docenti dovuti all'erogazione o meno del corso, alla presenza o assenza di un laboratorio interculturale e, infine, all'esperienza vissuta durante il tirocinio.

Una possibile proposta per sopperire a questo divario potrebbe prendere in considerazione, in primo luogo, la necessità che tutte le università abbiano un corso di Pedagogia Interculturale non facoltativo ma obbligatorio; successivamente, questo corso dovrebbe essere accompagnato, come già fatto da alcune università, da un laboratorio in cui si possa avere un esempio concreto e pratico delle nozioni teoriche apprese; infine, per intervenire sugli esempi poco interculturali osservati durante l'esperienza del tirocinio, si potrebbero proporre dei corsi di formazione in itinere di stampo interculturale per i docenti attivi e si potrebbe incentivare il dialogo interculturale durante le ore di tirocinio passivo.

È innegabile l'essenzialità del corso di Pedagogia interculturale, è evidente come le studentesse che hanno frequentato il corso siano in possesso di un'iniziale decostruzione del proprio pensiero etnocentrico e una maggiore propensione alla messa in discussione della propria posizione, all'incontro e al dialogo con l'Altro.

Le stesse studentesse, infatti, nonostante alcune lacune presentate in precedenza, si dichiarano ottimiste nel futuro e di come la scuola possa cambiare, possa cioè diventare più interculturale, quando sarà il loro momento di entrare nella scuola:

“c'è ancora proprio la vecchia didattica... (ridendo) ancora dobbiamo entrare noi. Quindi mo' magari pian piano che comunque iniziano le nuoveeee... le nuove generazioni che... proprio da formazione primaria... perché secondo me ci sarà una rivoluzione scolastica proprio... quindi insegnati tutte laureate che quindi conoscono anche tutte queste cose...questi metodi...” (NUNIVAQ3).

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

Aime, M., (2004). *Eccessi di culture*. Einaudi, Torino

Ambrosini, M., (2016). Immigrazione: l'invasione immaginaria, *Confronti: mensile di fede, politica, vita quotidiana*, XLIII, 10, 2016, Roma: Com Nuovi Tempi, p. 8-8

Agostinetto, L., (2022). *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*. Franco Angeli, Milano.

Agostinetto, L., & Bugno, L., (2020). Towards congruence between teachers' intentions and practice in intercultural education. *Intercultural Education*, 31(1), 54–67. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.170226>

Agrati, L. S., & Vinci, V., (2022). Valutazione in pratica: il rapporto tra tirocinio e conoscenze e abilità valutative dei tirocinanti. *Formazione & insegnamento*, 20(3), 432-443.

Assaf, L. C., Garza R., Battle, J., (2010). Multicultural Teacher Education: Examining the Perceptions, Practices and Coherence in One Teacher Preparation Program, *Teacher Education Quarterly*.

Balboni, P., (2007). *La comunicazione interculturale*. Marsilio, Venezia.

Baldacci, M., Nigris E. & Riva, M. G., (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*. FrancoAngeli, Milano.

Barone, P., (2025). Una scuola che guarda indietro. Riduzionismi e semplificazioni ideologiche nelle Nuove Indicazioni Nazionali. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 3(2), 11-17. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2025-02>

Biagioli, R., Giudizi, G., (2019) *Orizzonti linguistici e pedagogici per l'insegnamento. Il bilinguismo a scuola*. Edizioni Junior.

Biagioli, R., Proli, M.G., Gestri, S., (2020). *La ricerca pedagogica nei contesti scolastici multiculturali. Formazione e accompagnamento dei docenti*. Edizioni ETS.

Bolognesi, I., (2019). Formarsi alla riflessività. Il tirocinio dell'insegnante in servizio in contesti multiculturali. *Educazione Interculturale*. 17(1), DOI: <http://doi.org/110.14605/EI1621905>

Bosi, R., (2024). *Le mille e una infanzia. Bambini, culture, migrazioni*. Carozzi, Roma.

Bove, C., (2021). *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*. FrancoAngeli, Milano.

Bourdieu, P., & Passeron, J.C., (2006). *La riproduzione. Per una teoria dei sistemi di insegnamento*. Guaraldi, Rimini

Bugno, L., (2022). *Per una scuola più interculturale. Indagine sulle concezioni degli insegnanti tra teoria e pratica*. Lecce: Pensa Multimedia.

Burgio, G., (2015). Sul travaglio dell'intercultura. Manifesto per una pedagogia postcoloniale. *Studi sulla formazione*, vol. 2, 103-124.

Burgio, G., Vaccaro, L.P., (2023). Oltre l'intercultura. Prospettive postcoloniali, decoloniali e trasformative. *Quaderni di Intercultura*, XV, 47-58

Cambi, F., (2006), *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Carocci, Roma.

Cappuccio, G., (2017). Reflection on tutors' teaching practices in Primary Education workshops. *Formazione & Insegnamento*, 14(3), 409–420.

Cestaro, M., (2025). *Intercultura: una sfida umanizzante. Per una educabilità dell'uomo planetario*. PensaMultimediale, Lecce.

Crespi, I., & Ricucci, R., (2021). Giovani, religione e pluralismo culturale: percorsi identitari e socializzazione. *Culture e Studi del Sociale*, 6(1), 3-12.

De Luigi, R., Silva, C., Zaninelli, F.L. (2022), *Educare nella diversità. Contesti, soggetti, linguaggi*. Edizioni Junior, Parma.

DuFour, R., (2004). What is a “Professional Learning Community”?, *Educational Leadership*, vol. 61(8), 6-11.

Fiorucci, M., Catarci M., (2015). Una pedagogia per il dialogo interculturale. *Civitas educationis. Education, Politics and Culture*, 4(2), 17-34.

Fiorucci, M., Catarci, M., (2019). *Il mondo a scuola*. Conoscenza, Roma.

Fiorucci, M., Stillo, L., (2019). La formazione interculturale degli insegnanti tra esperienze, saperi e ricerca sul campo. *Educazione Interculturale*, 17(1). DOI: <http://doi.org/110.14605/EI1621901>

Fischer, L., (2007). *Lineamenti di sociologia della scuola*. Il Mulino, Bologna.

Giacalone, F., (2016). Il razzismo istituzionale attraverso storie di discriminazione: pratiche e linguaggi razzisti. *Voci*, 16, 82-106.

Hendrickx, M.M.H.G., Thurlings, M.C.G., Den Brok, P., (2025), Teachers’ collaborative knowledge building in professional learning communities: connecting interaction patterns to learning gains. *European Journal of Psychology and Education*, vol. 40, 39. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00938-y>

hooks, b., a cura di Bianchi, L., (2024), *Pedagogia impegnata e decoloniale*. Scholé, Brescia.

Iori, M., (2024). Reflective thinking and ethical awareness: promoting them from early childhood to counteract the culture of discrimination. *Educazione Interculturale*, 22(1), 152–164, <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/18006>

Jokikokko, K., (2005). Interculturally trained Finnish teachers’ conceptions of diversity and intercultural competence. *Intercultural Education*, 16(1), pp. 69-83.

Kymlicka, W., a cura di Palumbo, A. (2011). *Il multiculturalismo e le accuse di essenzialismo: teorie, politiche, ethos*.

Lapov, Z. (2024). Incorporare interculturalmente: la diversità socioculturale nei processi formativi. *Civitas educationis. Education, Politics and Culture*, 13(1), 198-214

Michielini, M.C, La Rosa V., (2025). Scuola futura. Indicazioni Nazionali 2025: scenari pedagogici, interrogativi e prospettive. *Cultura pedagogica e scenari educativi* 3(2), 5-9. <https://doi.org/107347/spgs-02-2025-01>

Parrilli, A., (2026). Multiculturalismo, interculturalismo e insegnamento della religione: le faith schools nei modelli educativi di Inghilterra, Galles e Olanda. *Federalismi.It*, 167-186.

Reiter, A.B. & Davis, S.N., (2011). Factors influencing pre-service teachers' beliefs about student achievement evaluation of a pre-service teacher diversity awareness program. *Multicultural Education*, n. 18, 41-46.

Sirna, C., (1997). *Pedagogia interculturale: concetti, problemi, proposte*. Guerini, Milano.

Strollo, M. R. & Capobianco, R., (2025). L'educazione interculturale nelle Indicazioni Nazionali: solo una questione multilinguistica? *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 3(2), 18-26. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2025-03>

Vaccarelli, A., (2019). Intercultura e formazione degli insegnanti percorsi di decostruzione pedagogia. *Educazione Interculturale*, 17(1).

Zoletto, D., Zanon, F., (2019). La ricerca azione come “risposta” alle sfide emergenti nei contesti educativi eterogenei. Responsabilità sociale dell'università e formazione in servizio degli insegnanti. *Lifelonging Lifewide Learning*, vol. XV, n. 33, pp. 13-25. <https://goi.org/10.19241/lll.v15i33.169>

Zecca, L., (2015). Between Theories and Practices: study case about on-campus laboratories (LPD pedagogical-didactical laboratories) in Primary Teacher Education program at Milano – Bicocca University. *Italian journal of educational research*, (13), 215–230.

Zoletto, D., (2020). *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*. Franco Angeli, Milano.

Zoletto, D., (2023). *Superdiversità a scuola. Testi e linguaggi per educare nelle classi ad alta complessità*. Scholé, Brescia.

Zoletto, D., (2023). Riflessività postcoloniale e ricerca pedagogica nei contesti ad alta complessità socioculturale. *Educational Reflective Practices* (1).
<https://doi.org/10.3280/erp1-2023oa15883>

La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale, Circolare Ministeriale 26 luglio 1990, n. 205.

Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola. Circolare Ministeriale 2 marzo 1994, n. 7.

Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59.

Decreto del presidente della repubblica 8 marzo 1999, n. 275

Ministero dell'Istruzione e del Merito (2012). *Indicazioni nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'istruzione*.

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2015). *Diversi da chi?, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*. Prot. n. 5535.

Ministero dell'Istruzione e del Merito (2022). *Orientamenti interculturali idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*.

<http://www.unifi.it/it/studia-con-noi/corsi-di-laurea/corsi-di-laurea-triennali-e-a-ciclo-unico/scienze-della-formazione>

<https://corsi.unibo.it/magistralecu/ScienzeFormazionePrimaria/insegnamenti/piano/2025/5711/000/000/2025>

<https://corsi.unical.it/lt-lmcs/scienze-della-formazione-primaria/cds/studiare/>

<https://corsi.unisa.it/scienze-della-formazione-primaria/didattica/piano-di-studi>

<https://corsidilaurea.uniroma1.it/it/course/30040/study-plan>

<https://didattica.unipd.it/off/2024/CU/SU/IA1870/000ZZ/SFN1030737/N0>

<https://elearning.unimib.it/course/info.php?id=59989>

https://fissuf.unipg.it/files/didattica_organigrammi_e_piani_di_studio/piani_degli_studi/piani_2025-26/scienze_della_formazione_primaria_2025-2026_1.pdf

https://formazioneprimaria.campusnet.unito.it/do/home.pl/View?doc=/Studiare/Piano_carriera.html

<https://lauree.units.it/it/0320107312000001/piano-di-studi>

<https://lumsa.coursecatalogue.cineca.it/corsi/2025/687>

<https://scienze-formazione-primaria.unisi.it/it/studiare/piani-studio>

<https://scienzeformazione.uniroma3.it/didattica/scienze-della-formazione-primaria/piani-di-studio/>

https://servizionline.unige.it/unige/stampa_manifesto/MF/2025/9322.html

<https://uke.it/didattica/corsi/scienze-della-formazione-primaria/schede-di-trasparenza/24>

<https://unibas.coursecatalogue.cineca.it/>

<https://unibg.coursecatalogue.cineca.it/corsi/2025/208/insegnamenti/9188>

<https://unica.coursecatalogue.cineca.it/corsi/2020/10702>

<https://unifg.coursecatalogue.cineca.it/corsi/2025/10574/insegnamenti/9999>

<https://unimc.coursecatalogue.cineca.it/corsi/2025/10362?annoOrdinamento=2023&linguaCC=it>

<https://unimol.coursecatalogue.cineca.it/corsi/2025/10127>

<https://unimore.coursecatalogue.cineca.it/corsi/2024/10409>

<https://unipd.coursecatalogue.cineca.it/corsi/2025/895>

<https://unipi.coursecatalogue.cineca.it/corsi/2024/11179>

[https://univaq.coursecatalogue.cineca.it/corsi/2025/10150?annoOrdinamento=2015&co
dizione=0660107312000002](https://univaq.coursecatalogue.cineca.it/corsi/2025/10150?annoOrdinamento=2015&co
dizione=0660107312000002)

<https://www.africaemediterraneo.it/it/rifugiati-lemergenza-nord-africa-in-italia/>

<https://www.corsi.univr.it/?ent=cs&id=792&menu=studiare&tab=insegnamenti&lang=it>

[https://www.disfor.unict.it/sites/default/files/Coorte%20LM-
85%20BIS%20agg.%2026.02.2025.pdf](https://www.disfor.unict.it/sites/default/files/Coorte%20LM-
85%20BIS%20agg.%2026.02.2025.pdf)

[https://www.ipsos.com/it-it/ciak-migracion-indagine-sulla-percezione-del-fenomeno-
migratorio-italia](https://www.ipsos.com/it-it/ciak-migracion-indagine-sulla-percezione-del-fenomeno-
migratorio-italia)

[https://www.repubblica.it/solidarieta/immigrazione/2011/12/30/news/immigrati_il_2011
_anno_record_di_arrivi_aumentano_le_richieste_d_asilo_pi_102_-27412805/](https://www.repubblica.it/solidarieta/immigrazione/2011/12/30/news/immigrati_il_2011
_anno_record_di_arrivi_aumentano_le_richieste_d_asilo_pi_102_-27412805/)

[https://www.scienzeumanesociali.unisalento.it/guida-alla-didattica/lm85bis-scienze-
della-formazione-primaria](https://www.scienzeumanesociali.unisalento.it/guida-alla-didattica/lm85bis-scienze-
della-formazione-primaria)

[https://www.uer.it/scienze-formazione-primaria/wp-
content/uploads/sites/6/2017/11/CURRICULUM-SCIENZE-DELLA-FORMAZIONE-
PRIMARIA-LM-85-Bis-2023-2024.pdf](https://www.uer.it/scienze-formazione-primaria/wp-
content/uploads/sites/6/2017/11/CURRICULUM-SCIENZE-DELLA-FORMAZIONE-
PRIMARIA-LM-85-Bis-2023-2024.pdf)

[https://www.uniba.it/it/corsi/scienze-formazione-primaria/studiare/schede-degli-
insegnamenti/anno-accademico-2025-26](https://www.uniba.it/it/corsi/scienze-formazione-primaria/studiare/schede-degli-
insegnamenti/anno-accademico-2025-26)

[https://www.unibz.it/it/faculties/education/master-primary-education/insegnamenti-
offerti-sezione-italiana/?academicYear=2026](https://www.unibz.it/it/faculties/education/master-primary-education/insegnamenti-
offerti-sezione-italiana/?academicYear=2026)

[https://www.unicatt.it/corsi/triennale/scienze-della-formazione-primaria-milano/piani-
di-studio-2025-26/curriculum.html](https://www.unicatt.it/corsi/triennale/scienze-della-formazione-primaria-milano/piani-
di-studio-2025-26/curriculum.html)

[https://www.unicatt.it/corsi/triennale/scienze-della-formazione-primaria-piacenza/piani-
di-studio-2025-26/curriculum.html](https://www.unicatt.it/corsi/triennale/scienze-della-formazione-primaria-piacenza/piani-
di-studio-2025-26/curriculum.html)

<https://www.unicatt.it/corsi/triennale/scienze-della-formazione-primaria-brescia/piani-di-studio-2025-26.html>

<https://www.unime.it/didattica/corsi-di-laurea-triennali-e-ciclo-unico/scienze-della-formazione-primaria>

<https://www.unipa.it/dipartimenti/sc.psicol.pedag.edellaformazione/cds/scienzedellaformazioneprimariasedetp2281/?pagina=pianodistudi>

<https://www.unirc.it/corsi/lauree-ciclo-unico/scienze-della-formazione-primaria>

<https://www.unisob.na.it/universita/facolta/formazione/primaria/manifesto.htm?vr=1>

<https://www.uniud.it/it/didattica/corsi/area-umanistica-formazione/lingue-comunicazione-formazione/magistrale-ciclo-unico/scienze-formazione/corso/piano-studio>

<https://www.uniurb.it/corsi/1757266/piano-degli-studi>

<https://www.univda.it/didattica/dipartimento-di-scienze-umane-e-sociali/offerta-formativa/corso-di-laurea-magistrale-in-scienze-della-formazione-primaria/piano-di-studi-pdf-scaricabili/>

Istat, (2025) Indagine conoscitiva su povertà educativa, abbandono e dispersione scolastica. <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/10/Istat-Audizione-poverta-educativa-7-ottobre-2025.pdf>

Ministero dell'Istruzione e del Merito: Portale Unico dei Dati della Scuola (A.S. 2023/24) <https://dati.istruzione.it/opensdata/esploraiddati/>

<https://drive.google.com/file/d/14r3mCaXNFS09fGIsoMt3m75NnoV89wc/view>

(Studenti di Scienze della Formazione Primaria UniBg)

<https://www.unimib.it/ciclo-unico/scienze-formazione-primaria> (Studenti di Scienze della Formazione Primaria UniMiB)

<https://www.univaq.it/include/utilities/blob.php?item=file&table=allegato&id=7934>

(Studenti di Scienze della Formazione Primaria UnivAq)

<https://www.unipd.it/dati-statistici-iscritti> (Studenti di Scienze della Formazione Primaria UniPd)

https://www.unisob.na.it/ateneo/cifre/cifre_ipu_208_2024.pdf (Studenti di Scienze della Formazione Primaria UniSob)

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoieYWRlNzBIYTYtMmRkZi00Y2VlLTk2YjQtZGQ3ZjM2ZGUxY2E0IiwidCI6ImM3NDU2YjMxLWEyMjAtNDdmNS1iZTUyLTQ3MzgyODY3MGFhMSIsImMiOjh9> (Studenti di Scienze della Formazione Primaria UniPi)

https://www.unisalento.it/documents/20143/14982499/05_Iscritti_Corso_202425_11072025.pdf/e55523d1-b9f1-7a7a-a9e5-91084f14c8e5 (Studenti di Scienze della Formazione Primaria UniSa)

<https://amm.units.it/nucleo-valutazione/ateneo-cifre-studenti> (Studenti di Scienze della Formazione Primaria UniTrieste)

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoieThjMDAxNDYtM2ViOS00OGZkLWlZZWUtMWJhMzRjNDA5MmVkIiwidCI6IjZlNmFkZTE1LTI5NmMtNDIyNC1hYzU4LTFjOGVjMmZkNTNhOCIsImMiOjh9> (Studenti di Scienze della Formazione Primaria UniUd)

<https://www.uniurb.it/opendata/2025/06-iscritti-cds-aa-2024-2025.csv> (Studenti di Scienze della Formazione Primaria UniUrb)