



Poletti, F. (2006). Percorsi interculturali : Come l'Alta scuola pedagogica di Locarno affronta il problema. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 4, 281-302.

<https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2006.016>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY)*:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Fulvio Poletti, 2006



Percorsi interculturali : Come l'Alta scuola pedagogica di Locarno affronta il problema

Fulvio POLETTI¹

Haute école pédagogique du Canton du Tessin, Locarno,
Suisse

Le texte vise à reconstruire le parcours réalisé dans le Canton du Tessin dans la formation à la pédagogie interculturelle des futurs enseignants notamment de l'école maternelle et primaire (avec quelques indications sur le secteur secondaire).

L'article essaie de tracer un bilan de l'expérience formative effectuée dans ce domaine au cours des quinze dernières années, à l'Ecole Normale et à l'*« Institut pour l'habilitation et la formation continue des enseignants »*, et actuellement à la Haute école pédagogique (HEP) de Locarno, qui, à partir de l'année académique 2002-2003, a remplacé les deux structures précédentes.

Le passage à la HEP (Alta scuola pedagogica) a été une bonne occasion pour proposer une réflexion sur la formation des enseignants à l'interculturel en reprenant et analysant de façon critique les propositions à ce sujet contenues dans le Dossier 60 de la CDIP (Berne, 2000).

La contribution se termine par la tentative d'esquisser des pistes d'approfondissement et quelques propositions pour alimenter le débat et la confrontation sur la mise en place et la traduction de l'interculturel dans le curriculum formatif des HEP.

Questo articolo tenterà di illustrare, a grandi linee, il percorso che la formazione degli insegnanti nel Cantone Ticino – sul piano dell'obbligatorietà scolastica e più specificatamente della scuola dell'infanzia (SI) ed elementare (SE) – ha seguito nei confronti della problematica dell'interculturalità. Dopo aver considerato in breve le « origini » di un percorso del genere e rianalizzate rapidamente le tappe salienti dell'esperienza formativa alla Magistrale e all'Istituto per l'abilitazione e l'aggiornamento dei docenti (IAA)² di Locarno, il testo prenderà in esame il passaggio da queste due realtà istituzionali all'Alta scuola pedagogica (ASP), avvenuto nell'anno accademico 2002-2003, e lo farà sempre in riferimento alla tematica indicata. Ciò consentirà un'analisi dei

1. Contact : fulvio.poletti@aspti.ch

2. L'IAA si è presentato sulla scena istituzionale cantonale nel 1995, affiancando la Magistrale (e trovando una collocazione nella stessa sede, sempre a Locarno), con il mandato di occuparsi dell'abilitazione all'insegnamento per i laureati che avessero inteso insegnare nel settore medio e in quello medio superiore, nonché con il compito di occuparsi dell'aggiornamento (della formazione continua) dei docenti in servizio dei due ordini scolastici.



punti critici e dei problemi ancora aperti rispetto al modo in cui il curricolo ASP affronta la dimensione interculturale. In conclusione, cercherò di abbozzare qualche possibile pista evolutiva che potrebbe servire per migliorare il quadro d'insieme entro cui si collocano l'articolazione fra interculturalità e formazione.

Come la Magistrale e l'IAA di Locarno hanno affrontato l'interculturalità

In Ticino, la « scoperta » dell'interculturalismo, sotto il profilo istituzionale ed educativo, avviene attorno al 1990; risale a quell'anno il convegno significativamente intitolato « L'educazione interculturale », organizzato alla Magistrale di Locarno il 4 e 5 ottobre. Esso si prefiggeva lo scopo di sensibilizzare studenti, formatori, operatori scolastici ed autorità sulla problematica allora incipiente e puntava a sviluppare una prima riflessione in merito. Se, da un lato, si intendevano fornire alcune chiavi di lettura e determinate piste interpretative – che coinvolgessero uno sguardo antropologico, filosofico-epistemologico, psico-sociale e pedagogico – per inquadrare alcune fra le caratteristiche più salienti della società plurietnica e multiculturale in rapporto alle sue ricadute in campo educativo e scolastico; d'altro lato, si avvertiva l'esigenza di fornire indicazioni più operative che consentissero una qualche applicabilità metodologico-didattica della prospettiva interculturale (Poletti, 1992).

Il riferimento al Convegno non significa affatto che in precedenza questo tema fosse del tutto assente nell'orizzonte degli interessi e interventi locali. Basti citare almeno l'iniziativa pionieristica promossa a metà degli anni ottanta dal Comune di Locarno presso le scuole elementari, dove si procedette all'assunzione di un operatore con la qualifica di « mediatore culturale ». Il suo compito consisteva nell'occuparsi degli allievi provenienti da contesti culturalmente « altri » per aiutarli a familiarizzarli con il nuovo ambiente scolastico e socioculturale e per consentire così un accogliimento di tipo globale che facilitasse l'integrazione.

Sempre all'inizio degli anni novanta, l'esperienza locarnese si arricchisce dell'impulso fornito dallo studio del « Gruppo di lavoro per una pedagogia interculturale » (appositamente istituito per un biennio dal Consiglio di Stato ticinese e composto anche di alcuni formatori della Magistrale), il quale, oltre a disegnare alcune linee orientative e specifiche piste d'azione, prefigurava l'idea di una generalizzazione del « mediatore culturale »³. Tali indicazioni si concretizzarono con la diffusione, nelle scuole sia primarie sia secondarie inferiori del Cantone, della nuova figura professionale del docente per alloglotti, che attualmente ha assunto la

3. DIC-Gruppo di lavoro per una pedagogia interculturale (1992). *Rapporto finale* (10 giugno). Bellinzona : Dipartimento dell'istruzione et della cultura (DIC).



denominazione di « docente di lingua e di integrazione scolastica », cui sono state conferite diverse mansioni⁴.

Tuttavia, nonostante simili lodevoli iniziative, in Ticino la presa di coscienza circa la varietà culturale della società, in tutto il suo spettro di significati e d'implicazioni psico-soggettivi e socio-antropologici, è avvenuta con un certo ritardo, cogliendo di sorpresa la classe politica e le autorità scolastiche quando la multiculturalità ha iniziato a presentare una variabilità e differenziazione accentuata. L'impreparazione rispetto al problema potrebbe risiedere nel fatto che le prime ondate immigratorie del secondo dopoguerra riguardavano sostanzialmente il solo afflusso di manodopera dall'Italia, vale a dire da un Paese con il quale la condivisione di una stessa lingua sembrava consentisse un'affinità ad altri livelli tali da facilitare l'integrazione, sebbene sarebbe più appropriato parlare – in questa fase storica – di assimilazione culturale. Una comunanza del genere prettamente linguistica (accompagnata da grosse approssimazioni al riguardo tendenti a sottovalutare i variegati bagagli e retaggi di cui erano portatori gli immigrati, omologati spesso ad un codice « standard » unidimensionale secondo una generica e presunta lingua « italiana » comune), da una parte ha facilitato l'inserimento degli italofoni originari della vicina penisola nel tessuto sociale e nel sistema scolastico ticinese (quantunque non siano mancati incomprensioni, tensioni e conflitti). D'altro canto, però, ha paradossalmente ritardato un'analisi approfondita e stringente sul significato del confronto con le « culture altre ». Espresso altrimenti, l'aspetto linguistico, considerato troppo rapidamente rappresentativo di una pluralità di variabili culturali d'altra natura, ha finito per nascondere ulteriori parametri essenziali come le usanze, i co-stumi, le abitudini, le tradizioni, le credenze religiose e non. L'appiattimento di fattori del genere alla sola dimensione linguistica non solo ha ostacolato la presa di coscienza di cui si diceva, ma si è rivelato fra le cause principali dei problemi sorti con la prima ondata immigratoria: i suoi protagonisti, solo per il fatto di parlare italiano, venivano allineati quasi automaticamente ai tratti paradigmatici o ai canoni autoctoni di vita

4. « I compiti del docente di lingua e di integrazione scolastica sono i seguenti:

- a) progressivo inserimento nella realtà scolastica degli allievi appena giunti nell'istituto;
- b) insegnamento dell'italiano secondo le ore attribuite;
- c) attività collegiali nell'istituto, segnatamente:
 - collaborazione con i docenti (colloqui, programmazione, informazione);
 - sensibilizzazione dei docenti dell'istituto (presentazione di materiali, temi da trattare, progetti d'istituto, dotazione di mezzi);
 - collaborazione con la direzione e con l'ispettorato nell'ambito delle iniziative di educazione interculturale »
- d) contatti con le famiglie degli allievi alloglotti, con enti e servizi preposti all'assistenza degli immigrati;
- e) partecipazione a giornate di studio e corsi di aggiornamento. Articolo 13 del Regolamento concernente i corsi di lingua italiana e le attività d'integrazione, approvato dal Consiglio di Stato in data 31 maggio 1994, in « Bollettino ufficiale delle leggi e degli atti esecutivi del Cantone Ticino », Volume 120, Anno 1994.



culturale, secondo un'ottica squisitamente assimilazionista (se poi si trattasse di un veneto, un abruzzese o un siciliano poco importava).

Va comunque precisato che, nel variegato panorama dei sistemi scolastici cantonali presenti in Svizzera, il modello formativo ticinese è contraddistinto per una scelta politica di fondo rappresentata dal suo carattere tendenzialmente integrativo e unificante, nel senso che non ha cercato di creare strutture speciali o vie parallele destinate agli alunni stranieri, ma ha messo in mostra la volontà d'immetterli fin da subito nel curricolo regolare della scuola dell'obbligo⁵. Se questo tratto caratterizzante ne costituisce un elemento d'indubbio valore e probabilmente di interesse anche per altri contesti, non va però preso come un dato scontato e necessariamente valido in assoluto sulla base della presunta mentalità per cui è sufficiente affermare un principio, per quanto nobile possa essere, e vederlo così applicato nella realtà dei fatti. In effetti, una sorta di assuefazione all'idea di aver adottato nelle intenzioni politico-istituzionali un modello difendibile ed eticamente apprezzabile ha comportato a lungo andare una certa disattenzione o mancanza di vigore nel renderlo operativamente migliore con gli aggiustamenti opportuni.

Ne è proprio un esempio il caso dei docenti per alloglotti. Dopo un primo periodo durante il quale – sulla scorta di una certa sensibilità nei confronti della « differenza » etnica e dell'attualità del portato interculturale – si sono investite risorse ed energie nella formazione degli stessi, è subentrata una fase di stallo e di progressivo disinteressamento, quasi un graduale disinvestimento da parte delle autorità, che ha lasciato sempre più soli gli operatori. Il risultato è che la loro funzione e il loro stesso lavoro si sono sostanzialmente assottigliati rispetto al ventaglio di compiti assegnati inizialmente, limitandosi in larga misura a concentrarsi sull'insegnamento della lingua italiana per fornire ai nuovi arrivati quei rudimenti linguistici che consentisse loro di seguire le lezioni in aula. Inoltre, per quanto concerne l'impulso alla formazione e al consolidamento dello statuto di queste figure professionali, sebbene siano state intraprese delle iniziative in tal senso, l'esito non è stato del tutto soddisfacente. Il loro scarso riconoscimento statutario, salario e professionale – già alquanto fragile in partenza – è rimasto a tutt'oggi assai precario e li ha così posti in una posizione subalterna e marginale, che impedisce loro di assurgere ad una professionalità pienamente affermata⁶.

5. Su questa scelta sostanziale di politica scolastica operata dal Cantone Ticino ha inciso il clima culturale e il dibattito anche acceso venutisi a creare negli anni settanta attorno al tema dell'integrazione dei « diversi », sia in Europa sia nel contesto nordamericano. Il Ticino, per affinità eletive legate alla lingua e alla cultura in buona parte condivise, è stato particolarmente influenzato dalle ondate innovative provenienti in quegli anni dalla vicina Italia con il movimento dell'antipsichiatria e della sostenuta azione per l'inserimento scolastico degli handicappati e per una loro più marcata integrazione sociale (vanno citati al proposito i nomi di Franco Basaglia, Giovanni Jervis, Luigi Cancrini, Andrea Canevaro e altri).

6. Ciò intacca la credibilità del loro ruolo, la loro forza « contrattuale », prima ancora che tra gli allievi, tra i colleghi stessi, anche a causa di una presenza limitata in sede e alla mancanza di un luogo fisico che ne identifichi in un certo modo il lavoro. Paradossalmente chi



In questo panorama, la Magistrale ha promosso sin dall'inizio degli anni novanta una serie di manifestazioni e di occasioni formative rivolte sia agli studenti-futuri maestri sia ai docenti in servizio del settore primario. Bastino gli esempi seguenti:

- *I Seminari di educazione interculturale*, effettuati negli anni scolastici 1991-92 e 1992-93 e distribuiti sull'arco di tre giornate intere, che hanno visto come animatore principale il prof. Raimundo Dinello (professore all'Università dell'Uruguay), il quale ha tenuto alcune conferenze per illustrare a studenti e formatori alcuni concetti chiave dell'interculturalismo. Ai momenti plenari si sono affiancati diversi atelier, soprattutto improntati alla riflessione e alla sperimentazione dei principi e del portato interculturali, segnatamente nell'ambito delle materie e dei linguaggi espressivi: motori-corporali, grafico-pittorici, musicali, cinematografici ... (es. di titoli di atelier: « Viaggio: incontro/scambio/scontro culturale »; « Pittura murale »; « Scultura »; « Danze e canti tradizionali »; « Canzoni, ritmi e danze in giro per il mondo »; « Sperimentiamo le potenzialità comunicative del ritmo »; « Maschere: gestualità come linguaggio universale »; « Comunicazione non-verbale con le maschere »; « Giocattoli, creatività e rappresentazioni sociali »; « Giochi di socializzazione »; « Espressione musicale (con la costruzione di piccoli strumenti con materiali di fortuna) »; « Ascoltare il mondo per conoscerlo (similitudini e differenze tra culture nell'ascolto, nella concezione e nella produzione musicale »; « Espressione corporea »; giochi di simulazione; proiezione di film, soprattutto del Sud del mondo).
- *Espozizioni e manifestazioni culturali* (anche aperte al pubblico), come la mostra intitolata « Uomini del fiume, case di terra. Geografie del Delta interno del Niger (Mali) », allestita dal 4 al 23 ottobre 1993 con lo scopo principale di presentare, attraverso una serie di fotografie, un'immagine del mondo africano meno ancorata a stereotipi fissi d'ordine folcloristico, naturalistico o pietistico. Parallelamente all'allestimento fotografico incentrato su tre temi (l'acqua, lo scambio e la terra) si sono realizzate alcune conferenze (« La casa africana » con Alberto Arecchi, architetto ed esperto di progetti di sviluppo in Africa; « La donna nel villaggio africano – riflessioni su un'esperienza condotta nel Burkina Faso » con Lavinia Sommaruga-Bodeo, animatrice del Centro Orizzonti Nord-Sud; « Viaggio in Africa: proposta di itinerario didattico per la scuola elementare » con Franco Biaggi, docente alla Magistrale e Manuela Glättli, maestra di scuola elementare). Inoltre sono stati proiettati due film: Wênd Kûuni (Il dono di Dio) del regista Gaston Kaboré (Burkina Faso 1982) e Nyamanton (La lezione delle immondizie) di Cheick-Oumar Sissoko (Mali 1985). Non trascurabile è infine il fatto che si sia organizzata una serata per la

dovrebbe integrare, arrischia di non essere integrato (Commissione cantonale di coordinamento dei corsi di lingua italiana e della attività d'integrazione per allievi alloglotti, 2001, p. 14).



degustazione di prodotti della gastronomia africana accompagnata dall'ascolto di racconti, di melodie, di ritmi e di canzoni interpretati dal poeta e musicista congoleso Gilbert Massala.

- Corsi di aggiornamento (formazione continua) alle tematiche dell'interculturalismo distribuiti su più incontri tenuti durante l'anno scolastico. Anche qui richiamo qualche titolo pescato nell'offerta annuale che la Magistrale – mediante un apposito fascicolo promozionale – ha messo a disposizione degli insegnanti in servizio del settore primario: « La differenza culturale come risorsa » (1991-92); « Ali in classe » (1991-92); « Approccio interculturale alla differenza » (1992-93); « Educazione alla tolleranza: un paradosso? », « Incontri con le altre culture » (1992-93); « Il viaggio: dipendenze tra visitatori e visitati » (1993-94); « L'accogliimento di allievi alloglotti a scuola » (1993-94); « T.L.R.: Test di valutazione del linguaggio ricettivo: uno strumento per alloglotti? » (1993-94); « Educazione alla pace giocando » (1993-94); « Italiano L2: lingua di comunicazione e lingua di studio » (1993-94); « Le parole degli altri: riflessioni sul plurilinguismo a scuola » (1993-94); « Radici: il cuore e la terra » (1993-94); « Ma come si dice matita in turco? » (1995-96); « Oggetti e immagini dell'altro » (1995-96); « Apprendimento e didattica nell'educazione alla pace » (1996-97); « Educazione all'alterità e alla nonviolenza » (1996-97); « Giocare con le differenze » (1996-97); « Giochi e grimaldelli – lingue e culture – il diritto di raccontarsi a scuola » (1996-97); « La diversità in classe come occasione di crescita » (1996-97) ...

Si aggiunga anche la trattazione di problematiche interculturali all'interno dei corsi usuali del curricolo magistrale, segnatamente nel novero del programma di pedagogia, ma anche in altri corsi come quelli attinenti alla didattica della storia, della geografia, della lingua italiana e della lingua 2. Va detto, ad onor del vero, che non si è mai trattato di un insegnamento ben strutturato (coordinato e integrato) sul piano interdisciplinare, in quanto è dipeso essenzialmente dalle iniziative personali e dalla sensibilità particolare che alcuni docenti della Magistrale hanno spontaneamente sviluppato durante la loro esperienza professionale.

Anche all'IAA, a partire dal 1996, sono state pianificate alcune giornate tematiche in materia di educazione interculturale (che però si sono esaurite con un unico giorno per annata), durante le quali si è cercato di sensibilizzare gli abilitandi in questo campo, soprattutto con attività interattive e con giochi di ruolo come per esempio il « Bafa-Bafa » (incontro simulato fra due culture).

L'IAA, analogamente alla Magistrale, ha altresì rivolto agli insegnanti del settore medio e medio superiore talune proposte di approfondimento nell'ambito della formazione continua sul tema qui preso in esame. Segnalo qualche titolo: « Il diritto dei ragazzi e delle ragazze alla cittadinanza attiva » (1998-99); « Educazione interculturale: credenze individuali e credenze collettive » (1998-99); « Corso modulare: Identità e



alterità culturale », che prevedeva un ventaglio di spunti tematici distribuiti in aree (in totale otto: socio-antropologica, etico-filosofica, psico-sociale, linguistica, religioso-spirituale, delle testimonianze e delle risorse, delle esperienze pedagogiche e dei materiali didattici, del viaggio) all'interno delle quali gli interessati potevano effettuare delle scelte in base alle loro esigenze e ai loro interessi; « Possiamo vivere le differenze attraverso il gioco ? » (2000-01); « Alla riscoperta del valore educativo dell'integrazione » (2000-01); « Come imparare a giocare in modo cooperativo » (2000-01); « La chiamata dei valori » (2000-01) ...

Inoltre, nell'aprile del 2001 si è tenuto a Bellinzona un convegno dal titolo « Le identità nella società contemporanea » realizzato grazie alla collaborazione fra l'IAA e il Gruppo d'insegnanti di scienze umane impegnato nella riforma degli studi liceali del Cantone Ticino⁷, cui hanno partecipato quattro antropologi (Ugo Fabietti, Mondher Kilani, Annibale Salsa e Ilario Rossi) e che ha dato origine ad una pubblicazione (Poletti, 2002).

Durante l'anno scolastico 2001-2002 i due servizi dell'aggiornamento della Magistrale e dell'IAA hanno deciso di concordare un'offerta formativa congiunta per quanto attiene all'aggiornamento, per cui il programma di corsi è stato unificato in un fascicolo comune, destinato a tutti i docenti del Cantone Ticino dalla scuola dell'infanzia sino al secondario II. Se alcuni corsi sono stati impostati in prospettiva dell'intero arco della scolarità (dalla pre- alla post- obbligatorietà), altri hanno mantenuto il loro carattere specifico a un ordine o a due ordini contigui di scuola (ad es.: SI, SE, SM, SMS; SI+SE; SE+SM; SM+SMS⁸).

Avvento dell'Alta scuola pedagogica

Con il 1° settembre 2002, la Magistrale e l'IAA hanno lasciato il posto all'Alta scuola pedagogica (ASP), che ha riunito le due strutture precedenti in un'unica entità istituzionale, sempre con sede a Locarno. Si è trattato di un sostanziale cambiamento nell'impostazione curricolare, giacché i corsi annuali precedenti sono stati completamente trasformati al fine di adeguarli al sistema modulare, con la relativa attribuzione di crediti, secondo l'ormai ben noto modello di Bologna. In simile trasformazione, la formazione di base (concernente gli studenti intenzionati a diventare maestri di SI o/e di SE) è stata prolungata di un'annualità passando da due a tre anni, mentre la materia d'insegnamento-apprendimento è stata organizzata in una struttura modulare e suddivisa quindi in

7. Cfr. Ordinanza del Consiglio federale/Regolamento della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione concernente il riconoscimento degli attestati lecuali di maturità del 16 gennaio/15 febbraio 1998 (O/RRM) e Piano quadro degli studi per le Scuole svizzere di maturità (PQS) emanato dalla CDPE nel 1994.

8. SI = scuola dell'infanzia; SE = scuola elementare; SM = scuola media; SMS = scuola media superiore.



una molteplicità di moduli, classificati in linea generale secondo la tipologia e la caratterizzazione seguenti⁹ :

- *Moduli teorici* : trattano la storia, l'epistemologia e la teoria disciplinare;
- *Moduli di applicazione pratica* : trattano la trasposizione didattica della teoria e la sua applicazione in attività pratiche; essi comportano, di regola, la compresenza di docenti di didattica disciplinare e di docenti di scienze dell'educazione;
- *Moduli interdisciplinari e trasversali* : trattano tematiche interdisciplinari teoriche e pratiche attinenti a discipline diverse; i moduli trasversali di scienze dell'educazione trattano in particolare lo sviluppo della persona nel contesto professionale.

I moduli possono essere obbligatori, opzionali, liberi o facoltativi; essi, inoltre, possono essere tenuti totalmente o in collaborazione con altri istituti di formazione di livello universitario.

Sull'arco del triennio, lo studente è chiamato ad incamerare 180 crediti (60 per ogni anno, con un prolungamento di 30 crediti per coloro intenzionati a conseguire la doppia abilitazione all'insegnamento sia nella SI, sia nella SE), seguendo un certo numero di moduli l'anno afferenti a quattro aree disciplinari: di scienze dell'educazione (comprende le discipline: pedagogia, psicologia, filosofia dell'educazione); delle lingue e della comunicazione (comprende le discipline: italiano, francese, informatica e tecnologie della comunicazione); della matematica e dell'ambiente (comprende le discipline: matematica, storia, geografia, scienze naturali); dell'espressione, della percezione e del movimento (comprende le discipline: educazione musicale, educazione fisica, ritmica e attività creative).

Nel curricolo triennale dell'ASP, allestito per i futuri maestri del settore prescolastico e primario, sono altresì previsti cinque periodi di pratica professionale della durata complessiva di 17 settimane e uno stage di due settimane (per chi ha optato per la SI, in un settore educativo diverso da quello scelto; rispettivamente chi ha preso l'indirizzo SE deve effettuare uno stage linguistico e di applicazione pedagogico-didattica in scuole dell'area francofona).

In tutta questa complessa formazione è contemplato un solo modulo che presenta un esplicito riferimento alla pedagogia e all'educazione interculturale, di 24 ore complessive per un riconoscimento di 1,5 ECTS (Sistema europeo di trasferimento dei crediti). Per la verità, il modulo non è interamente dedicato a problematiche interculturali, visto che il

9. Per il dettagli della distribuzione dei moduli sull'arco del triennio di formazione e per i relativi descrittivi (comprendenti le seguenti voci: titolo, competenze mirate, contenuti, modalità di lavoro, attività richieste allo studente, prerequisiti, modalità di certificazione, bibliografia, formatore/i, crediti ECTS), sistema europea di trasferimento dei crediti si veda il sito: www.aspti.ch



corso è suddiviso in due parti equivalenti assegnate a due docenti differenti: l'uno, con un taglio più filosofico, tratta il tema dell'educazione alla cittadinanza, mentre chi scrive affronta la dimensione interculturale con un'impostazione di tipo antropologico-pedagogica. Il corso è stato finora collocato nel secondo semestre del secondo anno; dall'anno accademico 2005-2006 esso verrà però anticipato nel secondo semestre del primo anno, senza subire alcuna modifica dal punto di vista della dotazione oraria e dell'attribuzione di crediti.

Per fornire un'idea riepilogativa degli argomenti e dei contenuti abbozzati, ecco nella tabella seguente quelli concernenti l'anno accademico 2003-2004:

Modulo: Educazione interculturale ed educazione alla cittadinanza

Destinatari : tutti gli studenti ASP del 2° anno → 80 circa

Durata: 24 ore-lezione

Pianificazione incontri:

1. Cittadinanza I	2 ore
<ul style="list-style-type: none">• Concetto e concezioni della cittadinanza	
2. Cittadinanza II	2 ore
<ul style="list-style-type: none">• Giustificare l'educazione alla cittadinanza democratica	
3. Cittadinanza III	2 ore
<ul style="list-style-type: none">• Gioventù senza politica? Ricerche sperimentali sulla socializzazione politica dei 15enni e dei giovani elettori in Svizzera ed in Ticino	
4. Cittadinanza IV	2 ore
<ul style="list-style-type: none">• Lineamenti dell'educazione alla cittadinanza democratica	
5. Atelier/Seminari	4 ore

80 studenti ca. suddivisi in 4 gruppi: A – B – C - D

Prime 2 ore	Seconde 2 ore
Gruppo A + Gruppo B <i>Gioco di simulazione “Bafa-Bafa” : due culture si incontrano</i>	Gruppo C + Gruppo D <i>Gioco di simulazione : “Bafa-Bafa”</i>
Gruppo C <i>Seminario cittadinanza 1 :</i> Presentazione e analisi di alcuni progetti didattici di educazione alla cittadinanza per la scuola elementare	Gruppo A <i>Seminario cittadinanza 1</i>
Gruppo D <i>Seminario cittadinanza 2 :</i> « Il gruppo misto delle regole » : un'esperienza di educazione alla cittadinanza alla Scuola Media di Riva S. Vitale	Gruppo B <i>Seminario cittadinanza 2</i>

6. Interculturale I

Migrazioni e stranieri in Ticino

- Presentazione della ricerca « Ticino », SUPSI-DLS, Lugano



- identità tra differenze e uguaglianza: contaminazioni culturali
- multiculturalismo e interculturalità
- assimilazione vs integrazione

8. Interculturale III 2 ore

Stereotipi, pregiudizi, razzismo

- definizione di stereotipo, pregiudizio, razzismo, xenofobia
- processo di categorizzazione e rappresentazioni sociali
- l'alterità
- rispetto e tolleranza nei confronti dell' *altro*

9. Interculturale IV 2 ore

Educazione all'alterità

- accoglienza
- comunicazione: lingua e linguaggi non-verbali
- gestione dei conflitti nella relazione con l'altro
- la formazione degli insegnanti all'interculturalità

10. Tavola rotonda conclusiva 4 ore

Con la partecipazione di alcuni operatori scolastici, ai quali gli studenti hanno avuto modo di porre una serie di domande precedentemente preparate durante il periodo di svolgimento del corso.

Una documentazione accompagnatoria utile per le lezioni – con testi, bibliografie e presentazioni PowerPoint – è stata messa a disposizione degli studenti sulla piattaforma elettronica *Educenet 2*.

Parallelamente al corso si sono avuti altri due momenti:

- a) la proiezione del film:
« Die Schweizermacher », del regista Rolf Lyssy, 35 mm, 104'
- b) l'incontro/intervista con la signora Desanka Stojcevski-Radovanovic (donna delle pulizie all'ASP), con la quale gli studenti hanno avuto modo di entrare in relazione in maniera un po' diversa dal solito, giacché la signora ha parlato del suo libro sulla nostalgia (« Miris Domovine ») da lei scritto e pubblicato nel 2003, dove parla della sua esperienza migratoria che dalla Serbia l'ha portata in Svizzera.

Come si può facilmente notare, lo spazio riservato alle problematiche e all'approccio interculturale nel novero dell'impianto curricolare dell'ASP-Ticino è alquanto esiguo, se si prende in considerazione segnatamente il curricolo esplicito. In effetti, l'unico modulo dichiaratamente dedicato a tale campo tematico risulta periferico rispetto all'insieme dell'offerta formativa e corre così il pericolo di una marginalizzazione e soprattutto di una scarsa incidenza/presa sulla formazione (sull' *habitus* mentale e professionale) dei futuri insegnanti.



Va tuttavia rilevato che, se si penetra più attentamente nell'ampio ventaglio di moduli attivati dall'ASP, al loro interno si possono senz'altro ripetere molteplici addentellati e richiami concettuali e contenutistici afferenti all'interculturalismo. Ad esempio questi nessi si possono rintracciare nell'ambito di discipline volte allo studio dell'« ambiente » quali geografia, storia, scienze naturali, nonché di quelle linguistiche ed espressive. Inoltre non va trascurata la presenza di alcune settimane blocco appositamente approntate nell'arco del triennio su alcune tematiche come la « differenziazione » pedagogica (la trattazione della stessa prende avvio con un inquadramento dell'argomento di ampio respiro che ingloba pure la differenza culturale, affrontata per esempio con la proiezione del film « Gadj Dilo » del regista Tony Gatlif e con la relativa discussione tesa ad analizzarlo da più punti di vista: filosofico, pedagogico, psicologico) e va altresì ricordata « l'educazione alla salute e al consumo » che si occupa di sviluppo sostenibile, commercio equo e dei rapporti socioeconomici e culturali fra paesi del Nord e del Sud del mondo.

Benché vi siano, in maniera più o meno implicita, riferimenti interculturali di questo tipo, va comunque detto che globalmente l'interculturalità stenta ad emergere come filone caratterizzante della formazione ASP, soffrendo un po' di separatezza rispetto agli altri moduli, anche per la mancanza – allo stato attuale – di un vero e proprio coordinamento globale degli stessi. L'urgenza di partire con la nuova struttura non ha consentito di curare e affinare pienamente le sinergie contenutistiche e metodologiche fra i numerosi segmenti in cui è stata articolata/suddivisa la preparazione professionale dei futuri maestri. Anche la prospettiva interculturale ha subito questo stato di cose, trovandosi concentrata e confinata – almeno ufficialmente – in un unico snodo puntuale della rete formativa complessiva, a scapito della trasversalità che dovrebbe contraddistinguerla se il proposito è aumentare le probabilità di reali e significative ripercussioni sulla professionalità in uscita degli studenti ASP.

La situazione è assai simile per quanto riguarda l'abilitazione all'insegnamento nei settori secondario I e II: nell'a.a. 2004-2005, i candidati iscritti al nuovo curricolo formativo destinato ai docenti di scuola media, sono stati chiamati a seguire il corso « Comunicazione e didattica interculturale » tenuto da Edo Poglia nell'ambito del « Master in Formazione » presso l'Università della Svizzera italiana (http://www.common.unisi.ch/brochure_ente46_it_3). Questo Master è risultato di alto valore scientifico e prezioso soprattutto dal punto di vista teorico, pur richiedendo un notevole impegno di studio e tutte le conoscenze previste nel corso triennale precedentemente offerto dall'USI. Per tali motivi, e per andare incontro alle esigenze dei corsisti, desiderosi di ottenere indicazioni operative più legate alle proprie realtà scolastiche, a partire dall'a.a. 2005-2006 l'ASP ha deciso di proporre un corso introduttivo all'interculturale che facesse capo a risorse prevalentemente interne, così da collegarlo più intensamente sia agli altri moduli in programma, sia ai periodi di stage che gli



abilitandi sono tenuti a seguire, senza peraltro escludere collaborazioni con enti ed esperti esterni¹⁰.

In merito alla formazione continua, va detto che negli ultimi anni si è registrata una certa flessione nell'offerta di corsi promossi dalle forze interne all'ASP, giacché queste sono state prioritariamente investite e impegnate sul fronte della realizzazione concreta del progetto della nuova struttura, per quanto concerne soprattutto il curriculum di base. Si sono così sottratte energie per le proposte di aggiornamento che comunque hanno potuto beneficiare di contributi e apporti esterni, in larga parte già collaudati in precedenza. Il « corso modulare: identità e alterità culturale » citato sopra non è più stato riproposto, perché si è « trasformato » in una ricerca-azione condotta in una realtà specifica del Cantone Ticino caratterizzata da un forte multiculturalismo. Si è trattato di un progetto, approvato e finanziato dalla ‘Commissione federale degli stranieri’ dal titolo « Scuola, famiglie, quartiere: insieme per l'integrazione » promosso dall'ASP in collaborazione con la SUPSI-DSAS (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana-Dipartimento Scienze Aziendali e Sociali) e la FES (Fondazione Educazione e Sviluppo) di Lugano, e realizzato in un plesso scolastico di Bellinzona negli anni 2002-2004 e attualmente ancora in corso grazie all'assunzione della regia del progetto da parte dei docenti coinvolti¹¹.

Come formare gli insegnanti all'interculturalismo?

Vale a questo punto la pena di allargare il discorso ricorrendo a un'analisi del Dossier 60 della CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux

10. Dall'anno accademico 2005-2006 la formazione pedagogico-didattica per i laureati intenzionati ad insegnare nelle scuole medie si svolge, per una decina di materie, a tempo pieno sull'arco di un anno prima dell'entrata in servizio. Durante questo anno il candidato è tenuto a trascorrere un giorno alla settimana e sei settimane di permanenza completa nella sede di SM assegnata in qualità di « aspirante » docente. Il candidato è affidato a un insegnante in servizio per ciascuna delle sue due materie specifiche d'insegnamento, e sono previsti l'accompagnamento e le visite da parte di formatori dell'ASP. Nel modello precedente, ancora in funzione per alcune materie e per il settore medio superiore, la formazione pedagogico-didattica si svolge a tempo parziale nel corso del primo anno d'incarico.

11. Gli obiettivi perseguiti dal progetto si possono così sintetizzare:

- Costituire e consolidare un gruppo di lavoro qualificato, formato da professionisti che da tempo e secondo prospettive diverse si occupano della differenza culturale (nella scuola e nel settore sociale), per intraprendere un percorso che possa iniziare con questo progetto, ma proseguire anche oltre, ad affrontare seriamente e con cognizione di causa la problematica dell'integrazione degli stranieri nella realtà ticinese.
- Progettare e concretizzare iniziative e manifestazioni di tipo ricreativo, ludico e culturale, che consentano di avvicinare la scuola e le famiglie (autoctone e straniere) degli allievi, allo scopo di facilitare e migliorare le relazioni fra queste agenzie educative.
- Promuovere conoscenze e competenze linguistiche e culturali in allievi alloglotti e loro familiari, in modo da renderli più autonomi e attivi nella partecipazione alla vita scolastica, comunitaria e sociale.
- Ricostruire le traiettorie migratorie di famiglie e singole persone immigrate, disposte a narrare il proprio vissuto, mediante l'ausilio dell'approccio autobiografico.



de l'instruction publique, 2000), il quale costituisce infatti un interessante e concreto termine di confronto/riferimento su scala nazionale, in quanto presenta una proposta ricca, articolata e sistematica di formazione all'interculturale degli insegnanti¹².

Il Dossier, oltre che per la sua coerenza strutturale, va lodato per l'intento e lo sforzo di elaborare un utilissimo orizzonte comune che consenta alle

Alte scuole pedagogiche svizzere di « integrare » e coordinare le loro azioni/iniziative formative nel campo preso in esame.

Restano comunque alcuni nodi problematici che merita affrontare. Si tratta di questioni e interrogativi che si estendono all'intero oggetto in causa, per cui quanto segue non va inteso come una stroncatura del documento esaminato; tutto al contrario occorre « sfrutarne » la ricchezza di suggestioni per sviluppare, sulla sua traccia, una riflessione critica in merito alla formazione del corpo magistrale all'interculturalismo e coglierne così l'intensa problematicità.

Per rendere più scorrevole e incisiva l'analisi mi esprimerò per punti, rifacendomi evidentemente in primo luogo alla mia realtà/situazione territoriale e alla mia esperienza di pedagogista.

- L'allestimento o la predisposizione di un *curriculum standard*, con una strutturazione piuttosto dettagliata comprendente sei *idées-forces*, con i relativi obiettivi e «es principaux domaines de formation corrispondenti a ciascuna di esse, se da un lato consente di avvalersi di un modello piuttosto preciso e coerentemente strutturato, dall'altro presta il fianco ad un certo astrattismo ed alla genericità di temi e contenuti non sufficientemente contestualizzati: sembrerebbe quasi che possano venir applicati a realtà/situazioni indifferenziate, in tutti i tempi e in ogni luogo. In breve, ci si potrebbe chiedere se sia proponibile una simile generalizzazione ed estensione. Inoltre, l'ampia gamma di spunti o suggerimenti orientativi e contenutistici può correre il rischio di comportare una certa dispersione.
- Il discorso, come avviene spesso in documenti del genere, si concentra quasi essenzialmente sulle differenze culturali e linguistiche; se ciò si giustifica in quanto caratterizza un dato campo di ricerca e studio, mi sembrerebbe altrettanto utile e opportuno estenderlo ad una riflessione più ampia sull'alterità: sull' « altro » non inteso soltanto come « straniero » o « immigrato », bensì con l'allargamento dello sguardo anche alle differenze di genere (maschile/femminile), generazionali (infanzia/adolescenza/età adulta/terza età), legate all'handicap o alle condizioni socio-economiche, ecc. Infatti, occorre tener presente che sovente sono i fattori socio-economici – piuttosto di quelli etnici e

12. Allo stesso si può affiancare la pubblicazione realizzata nell'ambito del Programma nazionale di ricerca 33 sul tema « Efficacité de nos systèmes de formation ». Sebbene alcune delle mie osservazioni possano applicarsi anche a questo documento, la mia analisi si concentrerà essenzialmente su quello della CDIP (vedi nota precedente).



culturali – ad incidere pesantemente sulle famiglie e sui soggetti differenzialmente deboli sino a sfociare in disoccupazione, marginalità, esclusione, discriminazione, e anche insuccesso/disadattamento scolastico. Va inoltre rilevato che l'insistenza sulle « differenze » o la

centrazione su di esse, può distogliere l'attenzione dalle « analogie », « similitudini » ed « uguaglianze » soprattutto se punta a un progetto educativo e civile improntato a uno spirito interculturalmente solido/maturo.

- Se da una parte va riconosciuto il merito di puntare su obiettivi ben esplicitati e su piste operative concrete, dall'altra traspare il pericolo che la PIC (pedagogia interculturale) sia recepita e inserita nella formazione dei docenti alla stregua di una materia a sé stante (modulo/corso autonomo, sganciato da un contesto interdisciplinare allargato), rimanendo un filone « esotico » e spurio. Verrebbe così ad inficiarsi uno dei principi cardine dell'interculturalismo, vale a dire la trasversalità e l'interdisciplinarità. Simile visione non è certamente quella perorata dagli estensori del dossier 60 della CDIP.

« On pourrait présenter l'“interculturel” comme un mode de traitement de la réalité sociale et éducative caractérisée, entre autres, par l'hétérogénéité et la pluralité culturelles. » « La question fondamentale qui est posée aujourd'hui à l'Ecole n'est donc plus celle d'une pédagogie adaptée aux enfants issus de l'immigration, mais celle d'une éducation qui permet de gérer le pluralisme qu'impose la composition actuelle du tissu social et scolaire. Il s'agit d'apprendre à communiquer dans une société plurielle marquée par la multiplicité et l'hétérogénéité des références, la rapidité des mutations, la contingence de valeurs différentes et parfois contradictoires. Pour tous les enfants, y compris ceux qui ne vivent pas un processus de migration, socialisation et enculturation ne peuvent plus se situer dans un contexte monoréférencé, donc relativement monolithique, homogène et stable (au sens d'une évolution lente et douce). En conséquence, les enjeux éducatifs de l'Ecole sont à définir par rapport à cette complexification et diversification du tissu social en évitant de sombrer dans une réponse de type additif dont la traduction institutionnelle serait la pluralité des Écoles, alors qu'il conviendrait de concevoir une Ecole plurielle, ouverte à toutes les formes de diversité, y compris culturelle » (Abdallah-Pretceille, 1998, pp. 583, 584-585).

- Nello stesso tempo vi è ambiguità o perlomeno una certa difficoltà terminologica nel nominare e definire concetti e processi legati all'interculturalità: non si tratta sicuramente di un limite intrinseco al documento in discussione, ma di qualcosa che si estende a tutto l'arco della riflessione in questo campo, estremamente complesso e non di rado intriso di connotazioni ideologiche e politiche che lo rendono alquanto vischioso ed equivoco o perlomeno non del tutto trasparente. Un ostacolo del genere si accentua nel momento in cui subentrano



versioni e traduzioni in più lingue, caso frequente in un paese come il nostro (per citare un solo esempio, si consideri l'osticità linguistico-concettuale di tradurre nelle lingue nazionali svizzere, soprattutto in italiano, l'espressione « global learning », oggi « di moda » nelle proposte e impostazioni di formazione elaborate da organismi internazionali e nazionali. L'espressione « insegnamento globale » oltre ad apparire assai vaga e generica in quanto dice « tutto e niente », evoca metodologie e approcci diversificati nel complesso panorama passato e presente delle scienze dell'educazione). Questa annotazione, naturalmente, non significa mettere in discussione e tantomeno porre in cattiva luce il plurilinguismo elvetico (e neppure quello di qualsiasi altra provenienza), che va invece protetto come prezioso valore ed elemento di arricchimento.

- Il grande numero o addirittura la sovrabbondanza dei contenuti e degli indirizzi teorici e operativi proposti, pur riferendosi ad un'area di sapere e di azione relativamente circoscritta (la PIC), finisce per abbracciare pressoché l'intero spettro tematico-contenutistico della pedagogia tout court, così come si presenta nei curricoli attualmente in vigore nelle istituzioni preposte alla formazione degli insegnanti. Ci si può porre dunque la domanda circa l'articolazione e la collocazione della PIC rispetto alle altre discipline, segnatamente alla pedagogia generale e alla psicologia dell'educazione.
- Sussiste altresì l'impressione che si dia per scontato che i valori soggiacenti alla PIC siano ampiamente acquisiti e riconosciuti – in un'accezione di tipo universalistico –, mentre leggendo le realtà psico-sociali e culturali con le quali siamo confrontati essi non sembrano condivisi in maniera così diffusiva. Per esempio, se si fa tesoro dell'esperienza di operatori sociali e di educatori, non è difficile constatare come vi siano famiglie che non considerano affatto l'integrazione una conquista o un valore positivo, bensì affermano con forza e pervicacia i tratti peculiari e differenzialistici della propria cultura e lingua. In casi del genere è estremamente arduo predisporre le persone a un'ottica interculturale, poiché la stessa viene percepita più che altro come minaccia, intrusione o imposizione e non alla stregua di un'opportunità. Simile atteggiamento non è riscontrabile soltanto in seno ai nuclei familiari e alle comunità d'immigrati, bensì anche nella componente autoctona della popolazione. Nel campo degli « stranieri », le divergenze sorgono in particolare in riferimento al ruolo/potere dell'uomo e della donna (in famiglia e nella scuola), alle punizioni corporali, all'organizzazione del nostro sistema scolastico (non necessariamente accettato come l'abbiamo concepito e strutturato noi; vedi: stili d'insegnamento, obbligatorietà, orari, lezioni speciali come nuoto, ginnastica, religione ...). Nelle fila degli « indigeni » talvolta si manifestano sentimenti di chiusura e di autentico rigetto nei confronti di usanze, costumi, pratiche ritenuti minacciosi e disdicevoli per il mantenimento della presunta o reale identità locale, regionale o

nazionale inneggiata, invocando una solida tradizione che riporterebbe alle « origini autentiche ». Qui sorge l'esigenza di poter contare su « mediatori culturali », che facciano da tramite e da traduttori fra mondi esistenziali, valoriali e rappresentazionali diversi, per il reperimento di concreti terreni di compartecipazione e in funzione di una reale convivenza e società civile.

- Paradossalmente, il modello « standard » del curricolo citato appare complesso per i suoi contenuti e la sua strutturazione, ma nel contemporaneo si rivela troppo « semplice » per essere declinato nei vari e frastagliati contesti d'applicazione. Per esempio, la necessità di prendere in considerazione i fattori politici, sociali e culturali significa anche chinarsi sulla progettualità esistenziale che i migranti alimentano o possono alimentare, rispetto alla legislazione vigente. L'attuale politica concernente gli stranieri, messa in atto dalla Svizzera, contempla una plethora di permessi e trattamenti tale che gli stessi possono vedersi riconoscere il diritto di rimanere sul suolo elvetico solo per pochi mesi, fino, all'estremo opposto, ad essere accolti in maniera permanente: ciò incide evidentemente sulla disponibilità dei diretti interessati ad investire in progetti di vita orientati ad una permanenza lunga in Svizzera, oppure a prepararsi in breve tempo a lasciarla. La domanda, per loro, consiste sovente nel chiedersi: conviene abbandonare il « vecchio » per abbracciare il « nuovo », oppure è meglio rimanere saldamente ancorati alle proprie « origini » o « radici »? Tutte queste distinzioni e le diverse sfumature implicano impostazioni plurime e diversificate, nel rispetto delle specifiche situazioni territoriali/cantonalni, istituzionali, familiari, individuali.
- Il modello proposto appare connotato da « scuolacentrismo »: il perno/fulcro attorno al quale ruota l'intera proposta formativa è costituito dalla scuola e dall'insegnante o, per meglio dire, da un'immagine ideale di docente capace di accogliere ed integrare bene le diversità culturali e linguistiche. Se ciò è comprensibile, tenuto conto che si tratta di un progetto curricolare pensato per una struttura volta alla formazione magistrale (HEP), sarebbe però auspicabile, come si è già detto, una maggiore attenzione al « contesto » complessivo in cui la problematica s'inscrive, nonché ad alcuni protagonisti fondamentali. In effetti, ci si concentra su culture, lingue, famiglie, ma si tende a dimenticare proprio il bambino, l'allievo, il quale rimane sullo sfondo, evocato in lontananza, quasi sottinteso, piuttosto che assunto come uno degli attori socio-educativi principali. Sebbene non sia sicuramente nelle intenzioni degli estensori del rapporto in questione, l'insistenza sul punto di vista e sulle ragioni del sistema scolastico, potrebbe essere inteso alla stregua di omologazione del bambino/allievo allo status quo, mediante l'attivazione di strumenti e strategie tese in sostanza ad integrarlo/assimilarlo nella struttura scolastica *attuale*, perdendo così un'occasione per rivederla e per rinnovarla in profondità.



A questo punto, dopo aver brevemente considerato la problematicità insita nel tentativo di elaborare un piano di studi di tipo generale per la preparazione professionale dei docenti, vediamo gli aspetti più positivi del documento. Mi limiterò in questo caso semplicemente a delineare alcune possibili piste di approfondimento in riferimento a una pertinente collocazione dell'interculturalità nel curricolo formativo destinato ai futuri insegnanti.

- Un buon punto di partenza suggerito è quello di procedere ad uno studio approfondito del fenomeno della differenza linguistica e culturale nel nostro paese, analizzando a fondo i flussi migratori (non soltanto dal punto di vista sincronico, ma anche diacronico: evoluzione nel tempo), la distribuzione differenziale di idiomi e comunità nel territorio nazionale, i rapporti interlinguistici e le contiguità/mescolanze culturali regionali, cantonali, sovracantonali, internazionali. Un ambito di ricerca/studio del genere dovrebbe consentire di definire/cogliere con sufficiente precisione i connotati quantitativi e qualitativi della tematica oggetto d'attenzione, con particolare riferimento alla dimensione educativa. Evidentemente non si tratta di partire da zero, bensì di raccogliere e sistematizzare una serie di dati e analisi già disponibili ed effettuate (v. Ufficio federale di statistica, Rapporto Commissione federale degli stranieri, Raccomandazioni CDIP ...). Questa raccolta di dati ed il loro confronto rappresentano di per sé un utile esercizio per scardinare preconcetti e pregiudizi talvolta alimentati dall'ignoranza della reale portata di certe « differenze ».
- L'educazione linguistica costituisce un pertinente e promettente terreno su cui concentrare la riflessione volta al superamento di impasse e irrigidimenti della scuola, come saturazione e frammentazione nell'insegnamento delle lingue. Vi sarebbe da chiedersi se l'attuale separazione delle diverse lingue in materie di studio si traduca in risultati soddisfacenti sul piano dell'apprendimento, in termini di competenze linguistiche acquisite. Alcune esperienze (per esempio *l'éveil au langage*) sembrano dimostrare l'utilità – perlomeno nei primi anni della scolarità – di approcci integrati e « globali » : confronto e analisi comparative di lingue differenti e attivazione di linguaggi verbali e non verbali (corporeo, musicale, artistico ...). In questo ambito ci si dovrebbe interrogare sul « come » piuttosto che sul ‘che cosa’: tanto più se quest’ultimo viene concepito in termini cumulativi, di quante lingue insegnare sull’arco della scolarità, come se si trattasse più di una faccenda quantitativa che qualitativa.
- Potrebbe poi risultare utile a mio parere esaminare attentamente la politica d’asilo e nei confronti degli stranieri attuata dalla Confederazione, che si dimostra attualmente in evoluzione – più specificatamente nel senso di un continuo inaspimento – ed è suscettibile di contribuire in maniera non secondaria ad alimentare nell’opinione pubblica atteggiamenti favorevoli o viceversa ostili nei riguardi del culturalmente « altro ». Quale solidarietà nei confronti di perseguitati,



rifugiati, richiedenti asilo, nonché quale immigrazione verrà promossa o accettata nel futuro prossimo ? C'è da aspettarsi un afflusso di migranti altamente specializzati dal profilo professionale per rispondere alle esigenze della nostra economia, oppure il grosso sarà costituito di lavoratori poco qualificati e a basso reddito ? Vi saranno movimenti migratori prevalentemente all'interno dell'Europa o riguarderanno invece paesi extra-europei ? Una previsione su questi possibili sviluppi pare indispensabile per preparare adeguatamente interventi educativi rivolti a una popolazione piuttosto di un'altra.

- Di grande importanza reputo raccogliere esempi e recuperare esperienze di « casi », situazioni, problemi con i quali i docenti hanno dovuto fare i conti e sono attualmente confrontati. Partire dal loro materiale esperienziale (dal vissuto) e lavorare sulle proprie rappresentazioni circa temi, fattori, risvolti in causa nelle dinamiche multiculturali e plurilingui - comprese paure, ansie, resistenze, reticenze -, mi pare rappresenti un terreno prioritario e un'opportunità imprescindibile/ essenziale per sviluppare una riflessione volta a forgiare una professionalità solida (formazione di base) e più consapevole e matura (formazione continua) presso la classe magistrale. Simile « riflessività » andrebbe immediatamente reinvestita nelle pratiche professionali degli insegnanti e di chi si sta accingendo a questo mestiere (stage, laboratori didattici), così da conferirvi un senso e una sostanza operativa.
- Per corroborare metodologicamente il lavoro formativo sulle proprie esperienze, rappresentazioni socio-individuali e visioni del mondo, fra i più validi supporti c'è sicuramente l'approccio autobiografico¹³, giacché esso sprona il soggetto a interrogare la propria storia e la propria memoria, nel costante confronto con il presente e con il futuro, ponendolo all'interno del quadro di forze, tensioni, emozioni, stati d'animo in gioco nell'incontro/scontro con l'altro da sé. In pratica, se ci si dispone nella prospettiva dell'autenticità e della disponibilità a (ri)mettersi in discussione, è difficile barare o sfuggire a se stessi, in quanto si è coinvolti in prima persona e in profondità (mediante lo scavo psico-archeologico cui l'autobiografia spinge e induce) nel contatto con l'alterità che qualsiasi relazione educativa porta con sé e implica. Così il neofita (lo studente HEP) e l'insegnante in servizio hanno la facoltà d'interpellare le proprie pratiche e l'ambiente

13. Cfr. progetto pilota europeo DIANOIA (didattiche autobiografiche e narrative per operatori sociali, insegnanti e animatori), realizzato nell'ambito del Programma d'azione comunitaria in materia di formazione professionale Leonardo da Vinci dell'Unione europea (UE), il quale ha coinvolto sei paesi europei e a cui ha collaborato anche l'ASP di Locarno. Vedi sito: www.dianoiaeducation.net. Mi permetto altresì di citare i due moduli facoltativi, diretta emanazione del progetto DIANOIA, che la collega Marina Bernasconi ed io da un paio di anni proponiamo all'ASP: l'uno intitolato « Autobiografia formativa », l'altro « Coltiva le tue passioni » (realizzazione di micro-progetti di gruppo, partendo dall'approccio autobiografico), entrambi di 24 ore-lezione.



professionale dove si trovano ad agire, non in termini meramente intellettualistici e dal « di fuori », ma calandovisi « dentro » e scavando nei meandri della propria personalità e identità, alla scoperta di quei risvolti più o meno idonei all'esercizio consapevole della professionalità, da valorizzare e sviluppare i primi e cercare di attenuare o eliminare i secondi. Questo tipo di lavoro su di sé ha evidenti addentellati con il paradigma della « riflessionenell'azione » ritenuto ormai fondamentale nei mestieri legati alla relazione, alla comunicazione e alla « cura » e che rimanda alla figura dell' « operatore riflessivo » (Schön, 1987).

- Giova pure prendere in considerazione quel meccanismo di tipo linguistico-culturale che talvolta s'innesta tra famiglia e scuola, il cui risultato si traduce in un bilinguismo « sottrattivo » che mette a dura prova gli alunni che vivono la situazione di appartenere a due realtà linguistiche e culturali confinate in due universi-istituzioni, i quali non si « parlano » e cercano di escludersi/elidersi a vicenda. Contrapposizioni di questo tipo possono riguardare il progetto di vita familiare cui si è accennato in precedenza, stridente rispetto alle aspettative ed esigenze del sistema scolastico. La figura del mediatore interculturale diventa, anche in questo caso, una risorsa importante ed estremamente utile, il cui profilo di competenze e spettro di mansioni/funzioni va accortamente preparato, affinché il suo contributi dia gli esiti sperati e si integri armonicamente nel panorama delle figure professionali in campo, senza creare cacofonia e disorientamento causati dalle troppe voci/posizioni in gioco. A tal fine occorrerebbe coordinare i servizi psicologici, sociali, assistenziali e di accoglienza cui potrebbe ricorrere il mondo della scuola per affrontare problemi che difficilmente può risolvere o tentare di superare con i soli propri mezzi.
- Mi preme altresì segnalare la prospettiva di organizzare degli stage all'estero, analogamente a quanto già in atto, per i futuri operatori sociali, presso la Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana¹⁴. Non si tratterebbe di spingere tutti i soggetti in formazione a seguire un'esperienza del genere, quanto piuttosto di offrire a futuri insegnanti l'occasione di uno scambio con una realtà socioculturale diversa dalla propria, in Europa o in altri continenti. Considero tale opportunità di estrema importanza formativa nel campo dell'interculturalità, giacché permetterebbe di vivere in prima persona lo « spae-samento » e il confronto con l'alterità, nonché di conoscere modelli e forme d'insegnamento-apprendimento « diversi » da quelli abitualmente esperiti. L'ipotesi di fondo è che simile pratica possa contribuire significativamente ad accrescere le competenze e la sensibilità professionali dei nuovi docenti.

14. Si tratta della "Haute école spécialisée" (HES) della Svizzera italiana.



Una questione ancora aperta

Ci sono non pochi interrogativi di fondo e molte questioni ancora aperte sulla formazione all'interculturalità. Con questo testo, non ho certo coltivato la pretesa di rispondervi in maniera né definitiva, né esaustiva, anche perché sono convinto che le chiavi di lettura e le relative risposte vadano trovate in situazione e con un'ampia concertazione fra le principali parti in causa. Pertanto, allo stato attuale, non mi sembra plausibile né proponibile pervenire ad una conclusione stabile e risolutiva in materia.

Anche per l'ASP-Ticino è infatti possibile sostenere che vi sia un ampio margine di miglioramento; in effetti, dopo il rodaggio dei primi anni di funzionamento è probabilmente urgente procedere a una rivisitazione di questo periodo iniziale per cercare di apportare adeguati correttivi, al fine di arricchire e rendere più efficace l'offerta formativa.

In prospettiva e in relazione specifica con la dimensione interculturale, è auspicabile da una parte una maggiore sinergia interna fra i moduli previsti dall'organizzazione curricolare, in vista di un profilo professionale integrato che sappia adeguatamente alternare e coniugare il piano teoretico-riflessivo e quello pratico-operativo. Probabilmente si tratta di riuscire a prevedere, conformemente alle raccomandazioni della CDIP, la trattazione di quei temi che si riportano più direttamente alla differenza e all'interculturalismo:

- a) de *manière spécifique*, dans le cadre des modules de formation en sciences de l'éducation, de même que dans certains modules de développement personnel,
- b) de *manière transversale*, en sciences de l'éducation ainsi que dans un certain nombre de modules consacrés à la didactique des disciplines,
- c) de *manière implicite*, au sein des établissements partenaires de formation, durant les divers stages pratiques. (Berberat, 2001)¹⁵

D'altro canto, è anche altamente consigliabile procedere a tessere proficue e intense collaborazioni con l'esterno dell'ASP, in una duplice scala territoriale:

- all'interno del Cantone Ticino, in particolare con la Scuola universitaria professionale (SUPSI), con l'Università della Svizzera italiana (USI), con l'Istituto svizzero di pedagogia per la formazione professionale (ISPFP), nonché con la Commissione cantonale per l'integrazione degli stranieri e contro il razzismo...
- al di là dei confini cantonali: in primo luogo con le altre HEP svizzere e poi con altri enti, servizi, strutture che possono fornire utili indicazioni per lo studio e la ricerca nel campo qui preso in esame (come ad es. l'Osservatorio per le migrazioni di Neuchâtel, « Appartenances » di

15. M.-A. Berberat, Formation à l'interculturel dans le projet de plan d'études de la Haute Ecole Pédagogique vaudoise, polycopié 15.05.2001.



Losanna ...), nonché istituzioni estere che si occupano della formazione degli insegnanti, così da promuovere stage professionali in altri paesi e continenti.

Solo un serrato confronto con questi partner e soltanto un reale spirito di collaborazione potrà consentire di far luce sui numerosi interrogativi e sui nodi ancora da sciogliere rispetto al problema qui analizzato; esso, per la sua complessità ed attualità, non può essere liquidato affrettatamente, né tantomeno eluso, ma merita l'attenzione e la collaborazione di tutti gli interessati, nel caso in cui si voglia davvero pervenire a qualche ri-sposta conveniente e interessante. Infatti, solo uno sforzo comune e congiunto è suscettibile a parer mio di sfociare in piste praticabili che consentano di contribuire innovativamente e adeguatamente alla formazione delle nuove leve di docenti e che permettano di farlo rendendole pronte e preparate alle sfide di un mondo sempre più interdipendente e globalizzato.

Fare della pedagogia interculturale vuol dire oggi porsi in un'ottica di innovazione e di ricerca: capire quando è produttivo sottolineare la diversità e quando invece ciò urterebbe la sensibilità del singolo bambino, scoprire come sfruttare sul piano del saper fare pedagogico la pluralità di competenze linguistiche degli allievi, ecc. (...) Ecco quindi la necessità di coltivare anche la capacità professionale di passare dal problema al progetto attraverso un lavoro di équipe.

L'intera struttura scolastica deve essere coinvolta nell'innovazione. La buona volontà dei singoli insegnanti è lodevole, ma non sufficiente. (...) Si tratta dunque di incoraggiare progetti di sperimentazione, che comportino un impegno da parte di tutti gli attori: responsabili scolastici, formatori di insegnanti, studiosi del problema, insegnanti, genitori. (Cesari, 1992)



Références

- Abdallah-Pretceille, M. (1998). In P. Campy & C. Etévé (Ed.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp. 583, 584-585). Paris : Nathan.
- Allemand-Ghionda, C. Perregaux, C. & de Goumoëns, C. (1999). *Curriculum pour une formation des enseignant(e)s à la pluralité culturelle et linguistique*. Aarau : Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE).
- Berberat, M.-A. (2991). *Formation à l'interculturel dans le projet de plan d'études de la Haute Ecole Pédagogique vaudoise* (polycopié 15.05.2001). Lausanne : Haute école pédagogique vaudoise (HEP).
- Cesari, V. (1992). La dimensione interculturale nell'educazione: riflessioni e riferimenti per l'azione pedagogica. In F. Poletti (Ed.), *L'educazione interculturale* (pp. 106-107). Firenze : La Nuova Italia.
- Commissione cantonale di coordinamento dei corsi di lingua italiana e delle attività d'integrazione per allievi alloglotti (2001). *Dall'accoglienza all'integrazione*. Bellinzona.
- Lanfranchi, A., Perregaux, C. & Thommen, B. (2000). *Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles / Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Berne : CDIP.
- Poletti, F. (2002). *Le identità nella società contemporanea*. Bellinzona : Centro didattico cantonale.
- Poletti, F. (1992). *L'educazione interculturale*. Firenze : La Nuova Italia.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco : Jossey-Bass.