

1.  
Alessio Surian

**LAVORARE CON LA DIVERSITÀ  
CULTURALE A SCUOLA**

*1.1 Cultura, aspirazioni, modelli*

Perché è importante la cultura? Perché è nella cultura che sono iscritte le nostre idee sul futuro, e sul passato, rispondono ricercatori come Appadurai<sup>1</sup>. La nostra capacità di futuro, le nostre aspirazioni scaturiscono dalla nostra matrice culturale, dalla capacità di riconoscere elementi di continuità fra passato e futuro attraverso narrazioni che sappiano stabilire e al tempo stesso oltrepassare confini<sup>2</sup>.

Ciononostante, la dominante rimozione dalla scuola della dimensione del futuro e di pratiche di lettura collettiva del mondo che facciano appello alle esperienze degli allievi e ai loro sguardi incrociati ha reso anche la ricerca pedagogica relativamente indifferente alle ricerche delle diverse scienze umane e sociali in ambito interculturale: le proposte di didattica interculturale segnalano per lo più percorsi relativamente indipendenti e poco dialoganti.

Tale impressione appare confermata anche dai modelli proposti in ambito europeo. Due esempi recenti riguardano progetti sostenuti dalla Commissione Europea e dal Consiglio d'Europa.

La Commissione Europea ha promosso tramite il Programma Leonardo il progetto Intercultural Competence Assessment (INCA). L'INCA propone un modello, messo a punto nel 1997 da Byram<sup>3</sup> che vede la competenza interculturale riferita soprattutto alla capacità di interazione efficace e accettabile da parte degli altri. Il quadro di riferimento proposto da Byram<sup>4</sup> comprende cinque ambiti di competenza, due relativi alle conoscenze, due alle abilità ed uno agli atteggiamenti:

- conoscenza degli altri, dei processi sociali e dei gruppi sociali (*savoirs*);
- conoscenza di sé, consapevolezza culturale critica, compresa l'abilità del saper riconoscere e valutare pratiche e prodotti della propria e di altre culture (*savoir s'engager*);
- abilità relative all'interpretazione e alla relazione (*savoir comprendre*);
- abilità relative alla scoperta e/o all'interazione (*savoir apprendre/faire*);
- atteggiamenti che permettono di relativizzare sé stessi (valori, credenze e comportamenti a partire da prospettive più ampie) e di valorizzare valori, credenze e comportamenti degli altri (*savoir etre*).

Più recentemente, il Consiglio d'Europa ha dato vita ad un progetto internazionale triennale che ha esaminato alcune pratiche di educazione interculturale ricavandone un quadro di riferimento per la descrizione delle competenze interculturali degli insegnanti maggiormente articolato rispetto alle proposte INCA<sup>5</sup>. Il progetto, "*Policies and practices in teaching socio-cultural diversity*" (Politiche e pratiche nell'insegnamento della diversità socio-culturale), ha coinvolto fra il 2006 e il 2009 un gruppo di specialisti nella formazione degli insegnanti da Austria, Bulgaria, Cipro, Estonia, Francia, Grecia, Norvegia e Regno Unito. La figura 1 riproduce il quadro sinottico delle 18 competenze chiave che il progetto propone agli insegnanti.

---

<sup>1</sup> A. Appadurai. *The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition*, in V. Rao, Walton M. (a cura di) "Culture and Public Action", Stanford University Press, Stanford CA, 2004

<sup>2</sup> A. Melucci. *Culture in gioco. Differenze per convivere*, il Saggiatore, Milano, 2000, p.112

<sup>3</sup> M. Byram. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Multilingual Matters, Clavedon, 1997

<sup>4</sup> M. Byram, *ibidem*, p.34, 73

<sup>5</sup> A.L. Arnesen, Allan J., Simonsen E. (a cura di) *Policies and Practices for Teaching Socio-Cultural Diversity. Framework of teacher competences for engaging with diversity*, Consiglio d'Europa, Strasburgo, 2010

Un primo gruppo di sei competenze riguarda gli aspetti di comprensione e di conoscenza. Si tratta di competenza che vengono considerate prerequisiti di base, necessari agli insegnanti per essere consapevoli della diversità e per trovare risposte efficaci. L'idea di conoscenza adottata è di tipo riflessivo, critico ed evolutivo.

L'ambito delle relazioni e della comunicazione è tradotto in un secondo gruppo di sei competenze definite in funzione della capacità degli insegnanti di dar vita a classi e modalità di insegnamento inclusive e di proporre e mantenere rapporti basati sul mutuo rispetto e la fiducia.

Un ultimo gruppo di sei competenze fa riferimento alle attività di insegnamento ed organizzative ed identifica abilità funzionali ad imprimere agli ambienti scolastici una torsione cooperativa, preoccupata del benessere collettivo e di relazioni sociali positive, basato sulla partecipazione attiva ai processi di apprendimento.

Entrambi questi modelli, sia quello sostenuto dal Programma Leonardo della Commissione Europea, sia quello sopra descritto e recentemente adottato dallo *Steering Committee on Education* del Consiglio d'Europa (CDED), aiutano a sistematizzare alcune esperienze recenti di educazione in contesti multiculturali, ma segnalano, al tempo stesso, una relativa mancanza di punti di contatto con gli studi a carattere interculturale che non abbiano immediata matrice pedagogica. Soprattutto, appaiono relegare in maniera ingenua la dimensione del conflitto ad un ambito da prevenire ed evitare:

*se tuttavia vogliamo raccogliere la sfida dei nostri conflitti, non possiamo non lasciarci alle spalle l'idea di un centro che rappresenterebbe l'unità cosciente o inconscia della persona (...) la "stessità" non ha a che fare con un'essenza, ma con una concatenata e diveniente molteplicità<sup>6</sup>.*

Proprio la dimensione del conflitto, sia intra-, sia interpersonale appare decisiva per una riflessione di tipo interculturale che non si limiti a processi di etichettatura di orientamenti culturali, ma sappia fare i conti con processi complessi di interazione e quindi provocare pratiche di apprendimento trasformativo nei soggetti stessi coinvolti nel confronto interculturale. Insomma, dovremmo sempre essere all'erta rispetto alla rapidità e alla chiarezza con cui identifichiamo i limiti dei mondi che ci sono meno familiari e, specularmente, rispetto ai tempi più lunghi e alla maggiore fatica nel fare i conti con le nostre concezioni del mondo<sup>7</sup>.

## 1.2 Cinquant'anni di studi interculturali

Convenzionalmente, un testo del 1959<sup>8</sup>, tradotto in italiano dieci anni dopo come *Il linguaggio silenzioso*, viene considerato il testo che ha dato inizio agli "studi interculturali". Venne pubblicato oltre cinquant'anni fa da un antropologo nordamericano, cresciuto nel Nuovo Messico, allenato per professione al confronto con hopi e navajo, Edward T. Hall. Il suo libro è un esplicito invito a ragionare di meccanismi "nascosti": soprattutto quelli della comunicazione nonverbale e quelli relativi alle diverse abitudini riguardo al linguaggio dei gesti e degli spazi in diversi contesti culturali. Ancora oggi, è citato una pietra miliare e ricercatori come Hart<sup>9</sup> lo considerano il punto di partenza degli studi sulla "comunicazione interculturale", termine che forse compare per la prima volta proprio in *Il linguaggio silenzioso*. Non è, dunque, fortuito che cinque decenni dopo la sua pubblicazione vari articoli abbiano tentato di fare il punto sullo stato di salute e i nodi principali degli studi interculturali. Il lavoro di Hall, attento alle micro-interazioni fra persone di gruppi diversi fonde insieme elementi dell'antropologia culturale, della linguistica, dell'etologia e della psicologia. Cinque elementi contraddistinguono gli studi sulla comunicazione interculturale di Hall:

- ricerche empiriche sistematiche per identificare aspetti rilevanti della comunicazione nonverbale;

<sup>6</sup> M. Benasayag M., Del Rey A. *Eloge du conflit*, La Découverte, 2007, trad. it. *Elogio del conflitto*, Feltrinelli, Milano, 2008, pp.45-47

<sup>7</sup> G. Mantovani. *L'elefante invisibile. Tra negazione e affermazione delle diversità: Scontri e incontri multiculturali*, Giunti, Firenze, 1998, p.144

<sup>8</sup> E. T. Hall. *The Silent Language*, Doubleday, New York, 1959. trad. it. *Il linguaggio silenzioso*, Bompiani, Milano, 1969

<sup>9</sup> W.B. Hart. *A Brief History of Intercultural Communication: A Paradigmatic Approach*, Albuquerque, 1997

- attenzione ad aspetti degli scambi comunicativi di cui chi comunica non è necessariamente consapevole, soprattutto relativi alla comunicazione nonverbale;
- capacità di cogliere le diversità in questi scambi nelle pratiche quotidiane fra persone differenti, in modo, quindi, divergente rispetto ai precedenti studi che tentavano di cogliere le caratteristiche “macro” di una determinata cultura;
- un approccio non giudicante ed una tendenza ad accettare le diversità culturali;
- l'attenzione all'utilizzo di metodologie partecipative nella formazione alla comunicazione interculturale.

Proprio quest'ultimo aspetto sembra aver giocato un ruolo determinante in questi studi pionieristici: le ricerche non avevano tanto lo scopo di proporre modelli puramente teorici, ma di risultare utili per la formazione in ambito interculturale.

Non a caso, Priscilla Rogers e Joo-Seng Tan<sup>10</sup> hanno proposto che i modelli più fortunati nell'ambito degli studi interculturali vedano ad un estremo le relazioni interpersonali (che costituiscono il principale interesse di E.T. Hall), per proseguire con le cinque (poi diventate sette nel 2008) dimensioni delineate da Hofstede<sup>11</sup> per identificare diverse culture nazionali, prendere in considerazione con Trompenaars e Hampden-Turner<sup>12</sup> le culture organizzative ed, in anni più recenti, assumere uno sguardo attento ai valori e agli aspetti “universali”, da parti di autori come Schwartz<sup>13</sup>, e agli aspetti intrapersonali legati all'intelligenza nei lavori di Earley e Ang<sup>14</sup>.

Ripensare oggi il contributo di un testo come *Il linguaggio silenzioso* permette di verificare quanta attenzione sia stata prestata in ambito “interculturale” ad un approccio “trasversale”, teso a cogliere i concetti chiave che ci permettono di elaborare la diversità culturale, rispetto ad un approccio “enciclopedico” che tenta di fornire indicazioni specifiche su come si comportino i cittadini delle varie regioni del mondo, spesso dimenticando quanto siano complesse e dinamiche le relazioni fra i fattori non solo culturali, ma anche socio-economici che agiscono su tali comportamenti.

*Il linguaggio silenzioso*, ed i testi di Hall in genere, pur tesi a definire le divergenze fra orientamenti culturali (in particolare nordamericani e asiatici), restituiscono lo sforzo dei migliori studi a carattere antropologico del riuscire a “pensare se stessi” mentre si osservano contemporaneamente l' “altro” e sé, ed è significativo che tanti studiosi e formatori siano rimasti affascinati dalle sue osservazioni che hanno aperto finestre inedite su comunicazione nonverbale e prossemica in rapporto a valori e convenzioni sociali.

Già da qualche anno studiosi come Bateson e Mead (in particolare con *l'Institute for Intercultural Studies* fondato negli anni '40 del secolo scorso) e Illich, dal Centro di documentazione interculturale fondato a Cuernavaca (Messico) negli anni '50 del secolo scorso indicavano come promettente e necessaria questa strada fatta di attenzione per ciò che appare lontano, ma soprattutto di capacità di introspezione.

### 1.3 Mappe narrative

Se è tramite le metafore che si costruiscono le narrazioni<sup>15</sup>, appare importante leggere trasversalmente gli studi che fanno riferimento alle dinamiche interculturali per rintracciare i piani metaforici che consentono di stabilire conversazioni a più voci ed evidenziarne le possibili ricadute

<sup>10</sup> P. Rogers, Tan J.S. *Fifty Years of Intercultural Study: A Continuum of Perspectives for Research and Teaching*, Working Paper No.1104, Ross School of Business Working Paper Series, University of Michigan, 2009

<sup>11</sup> G. Hofstede. *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, McGraw-Hill, Londra, 1991

G. Hofstede, Hofstede, G.J., Minkov, M. e Vinken, H. *Values Survey Module 2008 (VSM 08)*, Manuale disponibile all'indirizzo: <http://stuwww.uvt.nl/~csmeets/ManualVSM08.doc>

<sup>12</sup> F. Trompenaars, Hampden-Turner C. *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business*, Nicholas Brealey Publishing, Londra, 1997

<sup>13</sup> S.H. Schwartz. *Individualism-collectivism: Critique and proposed refinements*, in *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 21, 139-157, 1990

S.H. Schwartz. *A theory of cultural values and some implications for work*, in *Applied Psychology: An International Review*, 48(1): 23-47, 1999

<sup>14</sup> P.C. Earley, Ang S. *Cultural Intelligence: Individual Interactions Across Cultures*, Stanford Business Books, Stanford, CA, 2003

<sup>15</sup> M. Castells. *Comunicazione e Potere*, Università Bocconi Editore, Milano, 2009, p.175

in ambito pedagogico. Per esempio, in questo ambito, sembra di poter accostare e costruire a distanza un dialogo fra tre autori che provengono da matrici disciplinari diverse come l'antropologia, la sociologia e la psicologia.

Per l'antropologo argentino Néstor Garcia Canclini, studiare la cultura è specializzarsi in “intersezioni”<sup>16</sup>, senza sottovalutare la potenza metaforica odierna del mercato che si configura soprattutto come modalità dominante nello strutturare la circolazione mercificata non solo dei beni, ma anche dei servizi e dei messaggi schiacciando

*le interazioni sociali rispetto al valore dello scambio economico.*<sup>17</sup>

Per Canclini, quindi, la ricerca di metafore narrative in chiave interculturale deve rispondere al tentativo di pensarci contemporaneamente come diversi-integrati, diseguali-partecipanti, connessi-scollegati, tre tensioni e modalità esistenziali complementari che suggeriscono di mettere a tema per ogni forma privazione che percepiamo anche le corrispettive forme di appartenenza, possesso o partecipazione.

Anche il sociologo Alberto Melucci<sup>18</sup> segnala l'esigenza di riflettere sulle modalità concettuali e narrative adottate per interpretare condizioni interculturali e mette in luce tre rischi legati a diverse chiavi narrative.

Il rischio di narcisismo è particolarmente presente nella narrazione “espressiva”, in particolare quando prende la via dello sfogo<sup>19</sup>, focalizzandosi su processi di individuazione in assenza di risorse di autolimitazione.

Canclini ne mostra il grado di inattualità:

*Narciso, che si aspettava che l'universo sottomesso gli restituisse la sua immagine – il riflesso della sua coscienza - , dal secolo scorso si applica nel decifrare ciò che sta sotto la faccia che ora gli porgono. Si compiace meno con quel che può fare con il mondo mentre si chiede cosa possa fare il mondo con lui.*<sup>20</sup>

A partire dagli anni Sessanta del secolo scorso regole, strutture e codici e la loro analisi sembrano prendere il posto delle riflessioni filosofiche che avevano visto al centro altri concetti chiave: coscienza, soggetto, libertà. Tendiamo ad identificarci meno con Narciso e più con Alice di Lewis Carroll, a cercare di attraversare gli specchi più che a utilizzarli per contemplarci. Risulta, quindi, inadeguato un codice narrativo come la via dello sfogo che, più che confrontarsi con gli elementi di complessità, tende a negarli.

Così come avviene per chi alimenta il senso di perdita rifugiandosi in narrazioni “depressive”, tutte centrate su un passato idealizzato che rende ancor più difficoltosa l'esperienza del presente.

In modo speculare, chi, nelle narrazioni “proiettive”, è unicamente orientato al futuro, nel rimuovere passato e presente dal racconto, secondo Melucci lo

*disloca continuamente da sé e in definitiva annulla l'intenzione comunicativa del narrare,*<sup>21</sup>

la sua natura relazionale. A tale natura, a partire da ricerche a carattere psicologico condotte soprattutto nei Paesi Bassi, fa riferimento Hermans<sup>22</sup> che propone una concezione decentralizzata del sé: a più voci e dialogico. Nel panorama della mente, intersecato alle menti di altre persone, il sé dialogico assume una dinamica molteplicità di voci o posizioni. Queste non sono solo “interne” (riferite al proprio ruolo familiare e professionale, alle proprie passioni etc.), ma anche “esterne”, cioè appartenenti ad un ambito più esteso del sé (che può comprendere le persone della propria famiglia, i colleghi, l' “angelo custode”, i “nemici”). All'interno di questa mappa le interazioni ed i

<sup>16</sup> N.G. Canclini. *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Gedisa, Barcellona, 2004, p.101

<sup>17</sup> N.G. Canclini. *ibidem*, p.100

<sup>18</sup> A. Melucci. *Culture in gioco. Differenze per convivere*, il Saggiatore, Milano, 2000, pp.113-114

<sup>19</sup> C. Lasch. *The Culture of Narcissism*, Norton, New York, 1978

<sup>20</sup> N.G. Canclini. *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Gedisa, Barcellona, 2004, p.153

<sup>21</sup> A. Melucci. *Culture in gioco. Differenze per convivere*, il Saggiatore, Milano, 2000, p.114

<sup>22</sup> H.J.M. Hermans. *The Person As A Motivated Storyteller: Valuation Theory And The Self-Confrontation Method*, in Neimeyer R., Neimeyer G. (a cura di) *Advances in Personal Construct Psychology*, pp. 3-38, Praeger, Westport, CT, 2002

dialoghi possono avvenire fra posizioni interne (per esempio un conflitto fra il proprio ruolo familiare ed il proprio ruolo professionale), fra posizioni interne ed eterne (per esempio, un conflitto con un/a collega) e fra posizioni esterne (per esempio screzi fra colleghi).

Tale sé dialogico non solo è parte della società, ma funziona come una “società della mente”, la *society of mind* richiamata da Hermans<sup>23</sup> e Minsky<sup>24</sup>, con tutte le tensioni, i conflitti e le contraddizioni che sono caratteristiche intrinseche di un sé che funziona in modo sano, consapevole

*di non poter vivere senza il clamore delle voci dentro di me.*<sup>25</sup>

Come in una società, le varie posizioni vengono coinvolte non soltanto in processi di scambio reciproco, ma anche in conflitti che vedono alcune voci in posizione maggiormente dominante rispetto ad altre, tema affrontato rispetto alle narrazioni in ambito culturale anche da Neimeyer e Buchanan-Arvey<sup>26</sup>. In questa prospettiva la metafora del “campo” e le responsabilità relative alla sua “organizzazione” assumono un ruolo chiave, un tema già affrontato da Melucci:

*La possibilità di definire i confini e di mantenere la continuità di un soggetto è affidata alla capacità di rispondere, cioè alla capacità di riconoscere possibilità e limiti di quel campo di relazioni che costituisce appunto l'identità, modulandone gli adattamenti.*<sup>27</sup>

#### 1.4 Prospettive di ricerca

Se gli studi interculturali ci restituiscono una mappa più complessa di quella convenzionalmente utilizzata dalla pedagogia interculturale, un primo compito in ambito scolastico appare l'esplorazione in chiave interculturale degli orientamenti degli insegnanti che determinano la “cultura” formalmente più importante fra le tre che interagiscono a scuola (docenti, pari, famiglie).

Appare necessario rivolgere tale indagine sia alle concezioni della competenza interculturale presenti e veicolate fra insegnanti, sia al loro atteggiamento nei confronti degli aspetti multiculturali dei contesti sociali in cui operano. La crescita quantitativa registrata negli ultimi anni e i livelli di “ritardo” scolastico degli alunni di origine straniera hanno posto sfide significative agli operatori dell'educazione formale. Tali sfide riguardano sia il versante metodologico/organizzativo, sia quello normativo/simbolico, sollecitando nuovi spazi di riflessività nei confronti dei contenuti curricolari. Gli insegnanti sono stati soggetti di mediazione d'una “scuola in comune”<sup>28</sup> tra allievi europee “di diritto” e “nuovi europei” di fatto<sup>29</sup>: allievi privi della cittadinanza del Paese europeo in cui risiedono, pur essendo a stretto contatto con le reti di simboli e significati di coetanei e compagni di classe con diritti diversi da coloro a cui la cittadinanza non viene concessa. Possibili percorsi di solidarietà vedono negli insegnanti soggetti mediatori tra pratiche e significati variamente sollecitati dai fenomeni di pluralizzazione. Le analisi relative ai percorsi e alle trasformazioni “identitarie” degli allievi stranieri hanno cominciato a registrare l'attenzione dei ricercatori e ad essere discussi quali personificazioni di poliformi “culture in gioco”<sup>30</sup>.

Rispetto a questo scenario altamente dinamico, gli insegnanti sembrano descritti fino ad oggi soprattutto come “variabile indipendente”: al riconoscimento di un loro ruolo essenziale in chiave operativa e di mediazione, non sembra corrispondere una sufficiente attenzione analitica. Appare

<sup>23</sup> H.J.M. Hermans. *The dialogical self as a society of mind*, in *Theory & Psychology*, 12, pp. 147–160, 2002

<sup>24</sup> M. Minsky. *The society of mind*, Simon and Schuster, New York, 1985

<sup>25</sup> A. Gosh. *The Shadow Lines*, 1988, trad. it. *Le linee d'ombra*, Neri Pozza, Vicenza, 2010, p.117

<sup>26</sup> R.A. Neimeyer, Buchanan-Arvey M. *Performing the self: Therapeutic enactment and the narrative integration of traumatic loss*, in H.J.M. Hermans, Dimaggio G. (a cura di) “The dialogical self in psychotherapy”, pp.173–189, Brunner & Routledge, New York, 2004

<sup>27</sup> A. Melucci. *Culture in gioco. Differenze per convivere*, il Saggiatore, Milano, 2000, p.109

<sup>28</sup> G. Giovannini. *Allievi in classe, stranieri in città. Una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all'immigrazione*, Franco Angeli, Milano, 1998

G. Giovannini, Queirolo Palmas L. (a cura di). *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, 2002

<sup>29</sup> V. Pace. *Conflitti di valore e riconoscimento delle differenze in un sistema educativo multiculturale*, in R. De Vita, Berti F. (a cura di) “Dialogo senza paure. Scuola e servizi sociali in una società multiculturale e multi religiosa”, Franco Angeli, Milano, 2002

<sup>30</sup> A. Melucci A. *Culture in gioco. Differenze per convivere*, il Saggiatore, Milano, 2000

non più rimandabile interrogarsi su tale ruolo ed avviare un'indagine sul campo che si proponga per lo meno:

- di tracciare l'evoluzione e stabilire la correlazione tra flussi demografici e cambiamenti negli atteggiamenti degli insegnanti a seguito dell'incremento degli studenti d'origine straniera nelle classi;
- di porre in relazione sistematica gli atteggiamenti con alcune variabili strutturali (come l'età, il genere, il percorso professionale e l'anzianità di servizio, il tipo di scuola e il contesto territoriale);
- di verificare i nessi tra gli atteggiamenti ed i comportamenti degli insegnanti esplorando sia l'asse metodologico-organizzativo (le prassi e i documenti ufficiali) sia quello simbolico-culturale (opinioni, proiezioni, pregiudizi);
- di identificare descrittori e strumenti di rilevazione di tali atteggiamenti tenendone presente la possibile ricaduta in termini applicativi e nei percorsi formativi per gli insegnanti.

La coerenza tra l'agire di ruolo e il quadro percettivo-normativo rispetto ai contesti multiculturali può essere variamente declinata dall'insegnante: in una complementarità fra i suoi atteggiamenti a scuola e i suoi atteggiamenti fuori della scuola, o in processi di ambivalenza e ambiguità, ma anche di incongruenza e contraddizione. Le indagini che, sebbene non esplicitamente dedicate agli insegnanti, hanno cercato di esplorare le risposte della scuola alla presenza degli studenti stranieri hanno evidenziato difformità tra i differenti contesti locali in termini di offerta istituzionale e grado di coinvolgimento dei docenti. Promuovere percorsi di ricerca e formazione in questo ambito significa delineare non solo descrizioni e mappature degli atteggiamenti e delle pratiche degli insegnanti, ma anche ricostruire i nessi che legano i profili d'atteggiamento a visioni delle interazioni sociali e a stati o condizioni specifiche dell' "integrazione" degli immigrati sia nella scuola, sia, più in generale, nella società. In questo quadro assume importanza decisiva l'individuazione di casi studio e incidenti critici che permettano anche in sede di formazione di riflettere sulle condizioni di ambivalenza,

*il fatto che motivazioni e conseguenze del nostro agire sono spesso non univoche e non coincidono sempre con le intenzioni dichiarate. (...) proviamo sentimenti opposti verso persone e situazioni e non ne siamo sempre consapevoli, dichiariamo un'intenzione ma ci muoviamo per ottenere il risultato contrario. (...) il problema aperto è come far esistere la parte opaca ma sempre presente del nostro agire senza negarla. Su questo aspetto si apre oggi, a livello individuale e collettivo, un nuovo spazio di apprendimento, un territorio inesplorato di esperienza che riguarda, per esempio, il trattamento dei conflitti e delle differenze.<sup>31</sup>*

---

<sup>31</sup> A. Melucci A. *Culture in gioco. Differenze per convivere*, il Saggiatore, Milano, 2000, pp.121-123

Fig. 1 - Quadro sinottico delle 18 competenze chiave<sup>32</sup>

<b>Comprensione e conoscenze</b>	<b>Relazioni e comunicazione</b>	<b>Insegnamento e organizzazione</b>
1: Comprensione e conoscenze del contesto politico, legale e strutturale della diversità socio-culturale	7: Dar vita e mantenere comunicazione positiva con allievi, genitori e colleghi con diverso contesto socioculturale	13: Affrontare la diversità socioculturale nello sviluppo organizzativo e del curricolo
2: Conoscenza dei riferimenti internazionali e comprensione dei principi chiave relativi all'educazione alla diversità socioculturale	8: Riconoscere e rispondere agli aspetti comunicativi e culturali dei linguaggi utilizzati a scuola	14: Creare un ambiente di apprendimento inclusivo e sicuro
3: Conoscenza delle diverse dimensioni della diversità, per es. etnicità, genere, bisogni speciali, e comprensione di ciò che implicano in ambito scolastico	9: Suscitare apertura di mente e rispetto nella comunità scolastica	15: Selezionare e modificare metodi di insegnamento rispondenti ai bisogni di apprendimento degli allievi
4: Conoscenza della varietà di approcci didattici, metodi e strumenti per rispondere alla diversità	10: Motivare e stimolare tutti gli allievi ad impegnarsi nell'apprendimento sia individualmente, sia cooperando con gli altri	16: Valutare criticamente la diversità nei libri di testo, nei video, nei media
5: Abilità di indagare diversi argomenti socioculturali	11: Coinvolgere tutti i genitori nelle attività scolastiche e nei processi decisionali collettivi	17: Utilizzare una varietà di approcci per insegnamenti e valutazioni sensibili alla dimensione culturale
6: Riflettere sulla propria identità e sul proprio impegno rispetto alla diversità	12: Affrontare conflitti e violenza per prevenire emarginazioni e fallimenti scolastici	18: Riflettere sistematicamente e valutare le proprie pratiche ed il loro impatto sugli allievi

<sup>32</sup> A.L. Arnesen, Allan J., Simonsen E. (a cura di) *Policies and Practices for Teaching Socio-Cultural Diversity. Framework of teacher competences for engaging with diversity*, Consiglio d'Europa, Strasburgo, 2010, p.64