



## FORMAZIONE INTERCULTURALE DEGLI INSEGNANTI E LEADERSHIP EDUCATIVA\*

di

*Giambattista Bufalino, Gabriella D'Aprile*

### 1. *Per una nuova cultura dell'umano. Rifondare l'asse formativo della scuola in prospettiva interculturale*

Da sempre la storia dell'uomo è stata caratterizzata da una continua e costante mobilità di popolazioni che si sono insediate in luoghi nuovi, alla ricerca di migliori condizioni di vita<sup>1</sup>. Assieme ai soggetti si spostano le culture, i linguaggi, le tradizioni, i saperi, le fedi, i sistemi di valori e credenze, le visioni del mondo. Le migrazioni hanno certamente arricchito il pluralismo delle nostre società, che hanno accolto i caratteri di una multiculturalità strutturale e dinamica, generando forme inedite di ibridazione culturale; nel contempo, hanno sollevato interrogativi profondi e suggerito nuovi terreni di riflessione per la promozione del dialogo e del confronto culturale rivolto a tutti, autoctoni e stranieri.

Negli ultimi anni, a causa dei conflitti bellici, religiosi, culturali, che hanno interessato l'area geo-politica del Mediterraneo, le caratteristiche del percorso migratorio sono significativamente cambiate rispetto al passato<sup>2</sup>, assumendo tratti di complessità per la portata e per la problematicità di un fenomeno "inedito", che costringe uomini e donne a una mobilità forzata e a cercare protezione, sicurezza e rifugio. I movimenti migratori, infatti, non sono sempre scanditi dai migliori auspici, anzi, nella recente stagione storico-culturale, presentano caratteri di particolare emergenza.

---

\* L'articolo è frutto del lavoro congiunto dei due autori. Nello specifico, Gabriella D'Aprile ha redatto il primo e il secondo paragrafo; Giambattista Bufalino è autore del secondo e del terzo.

<sup>1</sup> Cfr. M.E. Tonizzi, *Le grandi correnti migratorie del '900*, Torino, Paravia, 1999; M. Ambrosini, E. Abbatecola, *Migrazioni e società. Una rassegna di studi internazionali*, Milano, FrancoAngeli, 2009.

<sup>2</sup> Cfr. M.L. Bacci, *In cammino. Breve storia delle migrazioni*, Bologna, il Mulino, 2014; P. Corti, *Storia delle migrazioni internazionali*, Roma-Bari, Laterza, 2011.

L'arrivo di donne e uomini da luoghi lontani ha sottoposto le nostre società a nuove sfide, che non coinvolgono soltanto i settori della politica e dell'economia. È in gioco ben altro. Ad essere chiamate in causa sono le politiche sociali per la tenuta democratica dei paesi coinvolti, ma anche le politiche educative e di istruzione, tanto più in una Europa che, negli ultimi decenni, ha registrato un aumento significativo della migrazione minorile. Bambini e adolescenti sono ormai tra i protagonisti dei processi migratori, sono i nuovi *soggetti di cura*, *soggetti di diritto*<sup>3</sup> da inquadrare nell'ambito di un impegno pedagogico etico-civile che chiama in causa i temi della cittadinanza democratica, della giustizia e dell'uguaglianza di opportunità<sup>4</sup>, dell'inclusione sociale e scolastica<sup>5</sup>, sotto l'unica insegna dell'*umanità*.

Riflettere per elaborare chiavi interpretative e strategie d'azione che possano porre in evidenza il ruolo insostituibile della cultura della ricerca educativa quale motore di fattivo cambiamento è oggi un compito irrinunciabile per favorire il passaggio dalla multiculturalità, caratterizzata dalla coabitazione e dalla convivenza più o meno pacifica nel medesimo luogo/contesto/territorio di soggetti con cultura diverse (quasi si trattasse di una sorta di "condominio"<sup>6</sup>) ad un progetto di interculturalità, nel segno dell'interrelazione dialogica. In tale ottica, inderogabile si presenta l'impegno di parte pedagogica<sup>7</sup> per la costruzione del dialogo interculturale e per la promozione di rinnovati spazi di cittadinanza, mediante un articolato progetto di formazione<sup>8</sup>. La convivenza su un medesimo

---

<sup>3</sup> Cfr. *Pedagogia militante. Culture, diritti, territori*, Atti del 29° Convegno nazionale Siped (Catania 6-8 novembre 2014), cur. M. Tomarchio, S. Olivieri, Pisa, Edizioni ETS, 2015. Si veda, in particolare, la sessione seconda del volume dal titolo "Soggetti di cura, soggetti di diritto. Un impegno civile per la marginalità".

<sup>4</sup> Cfr. C. Silva, *Lo spazio dell'Intercultura. Democrazia, diritti umani e laicità*, Milano, FrancoAngeli, 2015.

<sup>5</sup> Sul recente dibattito pedagogico, cfr. *Diritti, cittadinanza, inclusione*, Atti del convegno della Società Italiana di Pedagogia (Siped), cur. S. Polenghi, M. Fiorucci, L. Agostinetto, Lecce, Pensa Multimedia Editore, 2018.

<sup>6</sup> A. Portera, *Educazione e competenze interculturali nella società neoliberale*, in *Pedagogia militante. Culture, diritti, territori* cit., p. 39.

<sup>7</sup> Un contributo importante e significativo nella definizione di categorie interpretative nel campo dell'interculturalità è stato offerto dai pedagogisti italiani facenti parte del gruppo di *Pedagogia interculturale* della Società Italiana di Pedagogia (Siped), coordinato da Massimiliano Fiorucci, Franca Pinto Minerva, Agostino Portera. Nel contesto dell'attività di ricerca del gruppo di lavoro è stato elaborato una sorta di manifesto sull'educazione interculturale e realizzato un volume collettaneo che raccoglie le riflessioni su temi e problemi emergenti della pedagogia interculturale. Per un approfondimento, cfr. *Gli alfabeti dell'Intercultura*, cur. M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera, Pisa, Edizioni ETS, 2017.

<sup>8</sup> F. Pinto Minerva, *Apprendere ad ascoltare le voci dell'altrove*, in *Sicilia/Europa. Culture in dialogo, memoria operante, processi formativi*, cur. V. La Rosa, M. Tomarchio, Roma, Aracne, p. 23.

territorio, infatti, non è garanzia di condivisione di orizzonti di dialogo e di armonica crescita individuale e collettiva. Spesso, il rapporto con più appartenenze culturali si esaspera in vissuti di disagio o, ancor peggio, in conflitti insanabili. È proprio dalla scuola, allora, micro-società e istituzione preposta all'educazione, che bisogna partire per sviluppare nuove competenze relazionali e dialogiche che pongano in valore tutte le differenze (di provenienza, genere, classe sociale, background culturale, biografia, etc.).

In rapporto ai nuovi scenari multiculturali con cui la scuola oggi deve confrontarsi, una nuova *idea di scuola*<sup>9</sup>, deve essere elaborata nel suo complesso assetto fondativo e strutturale, sul terreno delle politiche educative per il funzionamento/potenziamento del sistema d'istruzione attraverso buone prassi inclusive di educazione interculturale.

È bene precisare che fino ad alcuni decenni fa l'orientamento di carattere interculturale nel nostro contesto scolastico è stato circoscritto ad un impegno riferito a misure compensatorie, di carattere speciale, per colmare e recuperare gli svantaggi socioculturali degli allievi con *background* migratorio e per favorire l'integrazione scolastica<sup>10</sup>. La riflessione e la pratica interculturale hanno avuto, agli inizi, una precisa caratterizzazione: essere nate come risposta "emergenziale" alla presenza di allievi stranieri nelle nostre scuole<sup>11</sup>. Per anni si è cercato di intrappolare le differenze dentro un *reticolo delle razionalità livellatrici*<sup>12</sup>, per mutuare le parole di Michel de Certeau, non considerando le innumerevoli dimensioni qualitative delle identità, delle alterità, delle appartenenze. L'educazione interculturale è stata inizialmente intesa come soluzione ministeriale e istituzionale (circolari, proposte, protocolli di accoglienza) necessaria alle nuove istanze di ospitalità e di convivenza emerse nel contesto d'istruzione italiano.

---

<sup>9</sup> M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

<sup>10</sup> A tal proposito, cfr. F. Poletti, *L'educazione interculturale*, Firenze, La Nuova Italia, 1992, p. 118: «Essa trae origine nell'ambito delle cosiddette "pedagogie compensative" che in quel periodo si affermarono in seno ai sistemi formativi per cercare di colmare e recuperare gli svantaggi socioculturali dei soggetti più "deboli" rispetto ad uno standard di prestazioni scolastiche ben definito [...] e all'integrazione di questi nel contesto geo-politico di approdo».

<sup>11</sup> Lo scriveva già chiaramente Franco Cambi in *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Roma, Carocci, 2001, p. 73: «in buona parte si tratta di una "produzione d'emergenza" talvolta improvvisata, spesso retorica: di non buona lega teorica. Nata sotto la spinta dell'urgenza-immigrazione e dell'avvento, anche da noi, di una società multi-etnica [...]. È una pedagogia ora sociale, ora scolastica, che cerca di mediare (più che di pensare) i problemi dell'incontro tra culture, e lo fa con categorie culturali deboli o prese a prestito».

<sup>12</sup> M. De Certeau, *L'invenzione del quotidiano*, Roma, Edizioni Lavoro, 2010. Per le ricadute in chiave pedagogica interculturale riferite ai tempi dell'accoglienza scolastica, cfr. D. Zolletto, *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2007.

Ma per promuovere una scuola interculturale è sufficiente un'efficace normativa ministeriale sull'inclusione e sull'integrazione scolastica? Un progetto di autentica accoglienza non può realizzarsi soltanto in termini di meri adempimenti ministeriali. Non è sufficiente una visione di natura burocratica e tecnicistica del concetto di integrazione, intesa preminentemente nei termini di inviolabile diritto all'istruzione. Bisogna avviare un cambiamento di paradigma culturale, promotore di intenzionalità e di cultura, per rifondare l'asse formativo della scuola attraverso una proposta globale di ripensamento su più livelli (professionalità, prassi di insegnamento-apprendimento, curricoli, discipline, relazioni, vita e clima della classe)<sup>13</sup>, mediante un'analisi profonda dei processi multidimensionali a cui appartiene la realtà scolastica.

Il dettato ministeriale è certamente imprescindibile e necessario, ma da solo non sufficiente. Non si tratta di attuarlo operativamente in modo pedissequo, attraverso la compilazione di formulari d'inserimento e protocolli di accoglienza in classe, ma di fare propria una *filosofia dell'inclusione*, nel suo valore "umanizzante".

La scuola, la cultura, la società dell'inclusione sono possibili se e soltanto il pensiero dell'uomo si *riumanizza*<sup>14</sup>, nel recupero di attenzione, sensibilizzazione, ascolto, rispetto, cura dell'Altro. La questione interculturale non deve essere considerata un argomento da specialisti e addetti ai lavori o una delle tante questioni affrontate accanto alle altre<sup>15</sup>: chiama in causa tutto il sistema formativo con un impegno non solo riflessivo, ma anche pro-attivo di cambiamento<sup>16</sup>.

L'integrazione delle diversità nella scuola è un importante cammino di crescita culturale e civile e l'attenzione deve soffermarsi, ancor prima che sulle singole culture e sul reciproco scambio, sui *soggetti*, motore irrinunciabile del divenire umano-storico-sociale. L'educazione alla differenza e al pluralismo comporta da parte di ciascuno un costante tirocinio percettivo, sensoriale, intellettuale, emotivo e relazionale, alla scoperta delle mille diversità<sup>17</sup>.

---

<sup>13</sup> Per un quadro essenziale, relativo ai riferimenti della normativa nazionale degli ultimi venticinque anni (dal 1989 al 2015) sui temi dell'integrazione degli alunni stranieri e dell'educazione interculturale, cfr. V. Ongini, *Il quadro normativo nazionale. Un percorso di venticinque anni*, in *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporti Nazionale, A.s. 2014/15*, cur. M. Santagati, V. Ongini, Milano, Fondazione ISMU, 2016, pp. 181-184.

<sup>14</sup> Cfr. E. Morin, *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000.

<sup>15</sup> Cfr. M. Fiorucci, *Scuola e società di fronte alle migrazioni e alle diversità: educazione e mediazione*, in *Pedagogia Militante. Culture, diritti, territori* cit., p. 98.

<sup>16</sup> E. Damiano, *Homo migrans. Discipline e concetti per un curriculum di educazione interculturale a prova di scuola*, Milano, FrancoAngeli, 1998, p. 18.

<sup>17</sup> Cfr. F. Pinto Minerva, *Educare al pensiero della differenza*, in *Pensare la differenza a scuola*, cur. F. Pinto Minerva, M. Vinella, Bari, Progedit, 2003.

In tale direzione, le prassi educative e formative giocano un ruolo insostituibile per promuovere processi di trasformazione su più ampia scala (contesto e comunità), per un cambiamento delle coscienze, dei modelli umani di crescita e di relazione con gli altri, per aprire la strada a sistemi diffusi di solidarietà e di collaborazione, per la costruzione di una società dell'integrazione attiva delle differenze. Di qui l'ineludibile sfida culturale rivolta all'istituzione scolastica, luogo sociale e relazionale "protetto" per la costruzione di destini formativi e spazio privilegiato per promuovere esperienze di incontro delle differenze e per attestare i principi etici dell'alterità.

Ecco che diventa fondamentale, allora, un maggiore investimento nella formazione interculturale degli insegnanti, affinché acquisiscano conoscenze e competenze interculturali per la costruzione di uno spazio scolastico di dialogo e per la progettazione di percorsi educativi d'apprendimento/insegnamento in prospettiva inclusiva.

## 2. *La formazione interculturale degli insegnanti per una scuola autenticamente inclusiva*

Nel corso degli ultimi anni, la scuola italiana, come già sopra evidenziato, non solo ha cambiato volto e configurazione rispetto al passato, ma si è anche impegnata sul fronte dell'intercultura con un apprezzabile bagaglio di esperienze, sperimentazioni, progetti, buone prassi sui temi dell'educazione interculturale<sup>18</sup>.

Come afferma Franco Cambi «dobbiamo riconoscere che, anche in Italia, come altrove, la scuola si è mossa per prima non appena si è affacciata la società multietnica. E si è mossa con impegno, con passione anche, con responsabilità, e teorica e strategica. Ormai il lavoro interculturale svolto dalle scuole è articolato e maturo, spesso di ottima qualità. Esso non risente più solo del principio dell'accoglienza, ma si è addentrato in dimensioni più sottili e complesse del fare intercultura»<sup>19</sup>. Oggi l'approccio interculturale all'educazione è al cen-

---

<sup>18</sup> A titolo esemplificativo, importanti documenti come *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri* (2007) o le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli allievi stranieri* (2014) declinano, in chiave programmatica, l'intervento educativo-didattico in una pluralità di linee di azione. Per un *viaggio a colori* nella scuola multiculturale italiana si segnalano, inoltre, due testi: V. Ongini, *Noi domani. Un viaggio nella scuola multiculturale*, Roma-Bari, Laterza, 2011; B. Tobagi, *La scuola salvata dai bambini. Viaggio nelle classi senza confini*, Milano, Rizzoli, 2016.

<sup>19</sup> F. Cambi, *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Roma, Carocci, 2006, pp. 109-110.

tro di uno snodo concettuale e culturale di carattere radicale relativo a una vera e propria riforma del pensiero, con un impatto dirompente nel campo di studi della pedagogia e della scuola<sup>20</sup>. La questione interculturale è ormai posta come *emergenza*<sup>21</sup> a cui la pedagogia deve rispondere, mettendo in campo strategie formative in grado di venire incontro ai bisogni di tutti i soggetti. È una sfida per lo stesso statuto epistemologico teorico ed empirico del sapere pedagogico, al punto da poter sostenere che «nella società democratica multiculturale, l'educazione o è interculturale o non è affatto educazione»<sup>22</sup>.

In tale ottica, alla scuola spetta il compito di farsi spazio formativo di mediazione interculturale<sup>23</sup> per insegnanti, genitori, allievi, territori, per promuovere il diritto alla differenza, prerogativa essenziale per costruire cittadinanza democratica e coesione sociale<sup>24</sup>.

In quest'ottica, la formazione interculturale degli insegnanti, dei dirigenti scolastici e di tutto il personale della scuola<sup>25</sup> ricopre un ruolo decisivo per promuovere una crescita di consapevolezza relativa all'affermazione del dialogo come paradigma formativo e *telos* etico-valoriale di riferimento. A tal proposi-

---

<sup>20</sup> Tra i principali studi che pongono l'attenzione su modelli e prassi educazione interculturale a scuola, cfr. D. Zoletto, *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità* cit.; *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, cur. M. Fiorucci, Milano, FrancoAngeli, 2008; *Un passo dopo l'altro. Osservare i cammini di integrazione dei bambini e dei ragazzi stranieri*, cur. G. Favaro, Firenze, Polistampa, 2008; G.M. Sabatino, *Tutti a scuola. La presenza degli stranieri e il ruolo dell'inclusione della scuola italiana*, Brescia, La Scuola, 2008; *L'educazione al tempo dell'intercultura*, cur. F. Gobbo, Roma, Carocci, 2008; M. Santerini, *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Trento, Erickson, 2010; G. Favaro, *A scuola nessuno è straniero*, Firenze, Giunti, 2011; M. Giusti, *L'educazione interculturale nella scuola*, Milano, Rizzoli Etas, 2012; D. Zoletto, *Dall'intercultura ai contesti eterogenei*, Milano, FrancoAngeli, 2012; *Orientamenti interculturali. Scelte scolastiche e opportunità sociali degli alunni con cittadinanza non italiana*, cur. M. Catarci, M. Fiorucci, Roma, Armando, 2013; *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*, cur. M. Catarci, M. Fiorucci, Roma, Edizioni Conoscenza, 2015; M. Santerini, *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*, Milano, Mondadori, 2017.

<sup>21</sup> Cfr. M. Sirignano, *L'intercultura come emergenza pedagogica. Modelli e strategie educative*, Pisa, Edizioni ETS, 2019.

<sup>22</sup> E. Macinai, *Diritti umani. Fondamento e orizzonte dell'educazione interculturale*, in *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, cur. M. Catarci, E. Macinai, Pisa, Edizioni ETS, 2015, p. 13.

<sup>23</sup> Cfr. M. Fiorucci, *Per una scuola interculturale*, in «Pedagogia Oggi», 2 (2015), pp. 279-283.

<sup>24</sup> Cfr. M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, Roma-Bari, Laterza, 2010; Ead., *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale* cit.

<sup>25</sup> Cfr. M. Fiorucci, *La formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori*, in «Formazione & Insegnamento», 1 (2015), pp. 55-69; Id., *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione* cit.; cfr. *Formazione interculturale: teoria e pratica*, cur. M. Santerini, P. Reggio, Milano, Unicopli, 2007.

to, in uno degli ultimi documenti relativi alla prospettiva scolastica interculturale, si afferma: «una buona scuola deve contare su insegnanti e dirigenti competenti e saper coinvolgere tutto il personale scolastico [...] Occorre dunque passare dal “brusio” delle buone pratiche a una voce forte e condivisa, sviluppando una formazione capillare e non sporadica dei dirigenti scolastici e degli insegnanti, animata in primo luogo da coloro che si sono formati sul campo»<sup>26</sup>. Non si tratta di un obiettivo raggiungibile a breve termine: gli insegnanti sono chiamati a rimettere in discussione le proprie mappe concettuali, destrutturando pregiudizi etnocentrici, stereotipi, narrazioni dominanti<sup>27</sup>, assumendo una prospettiva di decentramento cognitivo, affettivo, esistenziale, in grado di favorire un'educazione alla differenza. Purtroppo, la crescente domanda educativa interculturale non corrisponde ancora a una risposta integralmente strutturata dal punto di vista delle professionalità. Se da una parte l'ambito dell'accoglienza scolastica degli allievi con cittadinanza non italiana risulta pressoché esplorato, sono ancora da indagare le prassi dell'educazione formale chiamate a gestire situazioni interculturali complesse, come quelle della costruzione identitaria della seconda generazione della migrazione, del dialogo intergenerazionale, della prevenzione dei fenomeni del radicalismo identitario. In tale prospettiva, è importante rivolgere particolare attenzione ai temi del successo scolastico e inquadrare, in modo trasversale, anche ai temi della costruzione delle identità (oltre che culturali e di genere<sup>28</sup>), della fragilità individuale<sup>29</sup>, delle forme di conflitto, spesso latenti, che costituiscono fattori di rischio e di deriva identitaria. In questi ambiti, gli insegnanti non hanno una formazione scientifica specifica o riconosciuta da percorsi di specializzazione validati, che pure sono stati formalizzati a livello scientifico-istituzionale<sup>30</sup>. Gli sviluppi teorici e normativi

---

<sup>26</sup> MIUR - Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, *Diversi da chi?* 2005, <http://www.centrocome.it/wp-content/uploads/2015/09/Diversidachi.pdf> (consultato il 15 giugno 2019).

<sup>27</sup> Cfr. A Nanni, A. Fucecchi, *Dove va l'intercultura? Oltre la scuola... la città*, Brescia, Morcelliana, 2018.

<sup>28</sup> Cfr. S. Ulivieri, *Genere, etnia e formazione*, in «Pedagogia Oggi», 1 (2017), pp. 9-16.

<sup>29</sup> Cfr. G. D'Aprile, *Elogio della fragilità*, in «MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», 1 (2019), pp. 295-311.

<sup>30</sup> Può essere utile precisare che l'esperienza formativa dei Master e dei Corsi di Aggiornamento in “Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali”, svoltasi presso molte sedi universitarie nazionali dei Dipartimenti di Scienze della Formazione, fa parte di un percorso di ampio respiro legato a un ambizioso progetto del MIUR rispetto alle tematiche inerenti alla multiculturalità e alla formazione, che ha utilizzato per la sua realizzazione i fondi del FAMI. I suddetti Master / Corsi di perfezionamento hanno avuto come obiettivo quello di contribuire ad arricchire la professionalità dei dirigenti scolastici e dei docenti delle scuole di ogni ordine e grado, statali e paritarie, in relazione alla multiculturalità, con l'obiettivo di migliorare la qualità dell'integrazione scolastica degli alunni con cittadinanza non italiana. Per un

di orientamento interculturale degli ultimi anni, peraltro, non sono stati accompagnati da un investimento sistematico di risorse adeguate per far fronte ad un ripensamento istituzionale, di ampia portata, attraverso l'aggiornamento del personale della scuola, dei contenuti e dei metodi educativo-didattici. Gli insegnanti lamentano, inoltre, di non possedere le competenze interculturali<sup>31</sup> per promuovere processi inclusivi e per fronteggiare le criticità che vengono a determinarsi con la presenza degli allievi con culture diverse in classe. Del resto, gran parte del personale attualmente in servizio è stato formato in un periodo storico-culturale in cui gli sviluppi della pedagogia interculturale erano appena agli esordi. Sono dunque comprensibili le incertezze, le preoccupazioni, i timori con cui la classe docente ha accolto, e tutt'ora accoglie, le proposte ministeriali inerenti all'inclusione interculturale.

La scuola è uno spazio sociale in cui si sedimentano modelli culturali, immagini e rappresentazioni della diversità, di cui i docenti sono detentori in modo più o meno consapevole: con i loro atteggiamenti, comportamenti, *gestalt* concettuali e valoriali, infatti, possono predisporre un terreno fertile, inclusivo o respingente. La loro "cultura pedagogica", gli approcci didattici con cui sono stati formati, il loro di stile d'insegnamento, gli abiti mentali nei confronti della diversità, la qualità della progettazione didattica e dell'esperienza *agita* e *interagita* in classe, incidono in modo significativo sulle pratiche di accoglienza, partecipazione, inclusione scolastica degli allievi con *background* migratorio. Questa questione si riflette inevitabilmente nell'orizzonte culturale di un'etica dell'agire educativo-didattico, non solo sotto il profilo metodologico-disciplinare, ma anche in riferimento alla sfera più "invisibile" e inconscia della relazione educativa<sup>32</sup>. Imparando ad assumere una prospettiva di "etnocentrismo critico"<sup>33</sup> e di decentramento cognitivo, affettivo e esistenziale i docenti devono riscoprire il loro prezioso ruolo di *moltiplicatori di risorse interculturali*, in

---

approfondimento e un bilancio critico delle esperienze avviate, cfr. il numero monografico *Formare gli insegnanti per una scuola democratica e interculturale. L'esperienza dei Master universitari "Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali"*, cur. I. Bolognesi, «Educazione Interculturale», 1 (2019).

<sup>31</sup> Cfr. A. Portera, *Competenze interculturali*, Milano, FrancoAngeli, 2013; *Competenze interculturali nel lavoro educativo*, cur. M. Santerini, P. Reggio, Roma, Carocci, 2014; M. Milani, *Competenze interculturali (a scuola)*, in *Gli alfabeti dell'Intercultura* cit., pp. 111-119; A. Portera, *Competenze interculturali e successo formativo. Sviluppo di un modello nel contesto universitario*, Pisa, Edizioni ETS, 2019.

<sup>32</sup> Cfr. G. Bonetta, *Il docente e la cura. Oltre la pedagogia razionale*, in «Pedagogia Oggi», 1 (2016), pp. 156-168. Dell'autore si veda, inoltre, *L'invisibile educativo*, Roma, Armando, 2017.

<sup>33</sup> Cfr. E. De Martino, *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*, Torino, Einaudi, 1977.



un'ottica di comunità, e di *agenti generativi di cambiamento* per una scuola inclusiva<sup>34</sup>, per promuovere equità e sensibilità alle differenze<sup>35</sup>.

Il loro profilo acquista così un rinnovato compito educativo a livello teorico e operativo-progettuale per le proiezioni in avanti, anche utopiche ma propulsive. In questa direzione, il loro impegno dovrebbe essere rivolto non solo allo strumento didattico che esplicita intenzionalità e strategie operative da mettere in atto: il curricolo, assunto in un'ottica essenzialmente flessibile e duttile, ma anche ad una "rilettura interculturale" della stessa esperienza integrale dell'apprendimento. Non bisogna dimenticare, inoltre, che non è solo in gioco la sfera dei saperi e del saper fare: bisogna agire anche sul *saper essere* nel rispetto dell'identità e dell'alterità di ogni singolo educando. Gli insegnanti, infatti, operano anche sul piano della progettualità esistenziale, promuovendo destini e speranze per il futuro. Hanno dunque una grande responsabilità per promuovere, freireianamente, il meglio di ogni allievo secondo "l'ontologia dell'essere di più"<sup>36</sup>.

Volendo sintetizzare le riflessioni sin qui avviate in forma interrogativa, quali sono, allora, i profili di competenza richiesti agli insegnanti per mettere in atto dispositivi di orientamento formativo per l'accoglienza, l'integrazione/inclusione scolastica, il sostegno e la mediazione nell'ambito delle classi multiculturali? Quale modello di leadership educativa può rappresentare un'opportunità per migliorare le pratiche di insegnamento e di formazione in prospettiva interculturale?

### 3. *Quale modello per una professionalità docente in chiave inclusiva e interculturale?*

Come richiamato in precedenza, le riforme strutturali, le normative e le indicazioni ministeriali in tema di politiche scolastiche di integrazione e inclusione, se, da un canto, si configurano quali agenti propulsori di processi di innovazione e cambiamento, dall'altro, corrono il rischio di creare trasformazioni artificiali, superficiali e non durature, se non fondate e ancorate su un reale mutamento paradigmatico e culturale. La rivoluzione radicale dell'apparato istituzionale istituzionale-organizzativo e didattico<sup>37</sup> si rivela condizione non sufficiente a garantire che il livello globale inclusivo dell'intero contesto scolastico

---

<sup>34</sup> Cfr. *Cultura inclusiva nella scuola e progettazioni curricolari. Suggestioni e proposte*, cur. A. Catalfamo, Trento, Erickson, 2017.

<sup>35</sup> Cfr. F. Dovigo, *Pedagogia delle differenze*, in *Diventare insegnanti: Il primo ciclo di istruzione*, cur. M. Castoldi, L. Cisotto, Roma, Carocci, 2016.

<sup>36</sup> Cfr. P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA, 2002.

<sup>37</sup> Cfr. F. Bocci, *Un tentativo di ulteriore problematizzazione dell'attuale dibattito sul sistema di istruzione in Italia mediante lo sguardo dei Disability Studies*, in «L'integrazione scolastica e sociale», 14 (2015), pp. 100-109.

sia in grado di rispondere alla complessità e all'eterogeneità dei bisogni formativi. Si tratta, in altri termini, di avviare processi di *re-culturing* piuttosto che *re-structuring*<sup>38</sup>, che portano ad una ridefinizione dei significati di Inclusione e di Intercultura, intesi in termini squisitamente più pedagogici ed universali.

In tale dinamica processuale, come afferma Baldacci, «la scuola la fanno gli insegnanti»<sup>39</sup>; pertanto una riflessione sulla definibilità della professione docente in prospettiva inclusiva e interculturale non può prescindere dalla valorizzazione di un reticolo dinamico di competenze, abilità e conoscenze integrate, poste a base e a fondamento della poliedricità e della polivalenza dell'agire professionale. A fronte di una realtà educativa a forte complessità sociale, si palesa la tendenza a proiettare questa figura verso frontiere professionalizzanti, dove specificità individuali e competenze diventano elementi fortemente strategici. Infatti, la complessità costitutiva che sempre più caratterizza questa funzione deve tenere conto della necessità di un continuo adattamento alle mutevoli istanze provenienti dal più generale contesto sociale, economico e sociale, costruendo le basi di una competenza che sappia gestire dinamiche di tipo organizzativo, comunitario, oltre a quelle di natura pedagogica e disciplinare<sup>40</sup>. In tale direzione secondo il documento di lavoro redatto dal MIUR, dal titolo *Sviluppo Professionale e qualità della formazione in servizio*<sup>41</sup>, la definizione del profilo di un docente inclusivo e interculturale richiede la considerazione di più aree di competenza rispetto alle quali andrebbero declinati indicatori e possibili descrittori operativi: personale, relazionale, psicopedagogica, didattica, organizzativa ed epistemologica.

<sup>38</sup> Cfr. D. Lynn, *Leadership and inclusion: Reculturing for reform*, in «International Journal of Educational Reform», 1 (2002), pp. 38-62.

<sup>39</sup> *La formazione dei docenti in Europa*, cur. M. Baldacci, Milano, Mondadori, 2013, p. 1.

<sup>40</sup> Cfr. *Comunità di pratica e società della conoscenza*, cur. G. Alessandrini, Roma, Carocci, 2007; P. Ellerani, *Ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti: Web 2.0 - gruppo, comunità di apprendimento*, Milano, FrancoAngeli, 2010.

<sup>41</sup> *Il Piano per la formazione dei docenti 2016-2019* fornisce opportunità importanti necessarie per professionalizzare la formazione, per studiare e capire nuove metodologie, valutarne le ricadute e l'impatto nel lavoro del docente, cercando di delineare alcune prime condizioni attuative del principio sancito dal comma 124 della legge 107/2015. Tale comma definisce la formazione in servizio dei docenti di ruolo come azione "obbligatoria, permanente e strutturale" e impone, contestualmente, alle scuole di inserire tali azioni nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa. Per accompagnare e arricchire tale riflessione il MIUR ha costituito tre gruppi di lavoro con l'obiettivo di favorire la focalizzazione di alcune delle principali questioni del Piano Nazionale di Formazione 2016-2019 in particolare su temi quali: "Indicatori di qualità", "Standard professionali", "Curriculum e portfolio professionale del docente". Cfr. Direzione Generale per il personale scolastico, *Sviluppo Professionale e qualità della formazione in servizio*, <http://www.flcgil.it/files/pdf/20180417/dossier-miur-sviluppo-professionale-e-qualita-della-formazione-in-servizio-del-16-aprile-2018.pdf> (consultato il 16 giugno 2019).

È fuori dubbio, quindi, che i docenti vengano a collocarsi, da diversi angoli di visuale, in un'area di professionalità alla quale spettano le più ampie caratterizzazione di culturalità, interpretatività e promozionalità educativa ed inclusiva. In tale ottica, gli insegnanti si configurano come attivatori e "interruttori" di prassi pedagogiche e didattiche favorevoli all'inclusione e al riconoscimento della diversità all'interno dei propri contesti scolastici.

Su tali premesse, come richiamato dal già citato documento *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* si rende necessaria una «leadership riconosciuta e autorevole, capace di promuovere un *ethos* basato sull'apertura e sul riconoscimento reciproco e un'assunzione collettiva di responsabilità rispetto ai temi dell'integrazione, dell'educazione interculturale, delle nuove prospettive della cittadinanza»<sup>42</sup>.

In tale ottica, facendo riferimento alla recente letteratura internazionale<sup>43</sup>, principalmente di matrice anglosassone e americana, assumiamo la *teacher leadership* quale modello in grado di fornire una nuova visione e significati di senso alla qualità dell'insegnamento e della formazione in servizio. In particolare, il discorso sulla leadership educativa degli insegnanti, all'interno di un contesto scolastico multiculturale in cui l'obiettivo formativo è quello di educare alla differenza, si fa sempre più cogente.

Il primo ostacolo che si incontra nel tentativo di fornire una definizione di *teacher leadership* è la babele di espressioni che fanno emergere diverse sovrapposizioni terminologiche e concettuali.

Nel tentativo di fornire una definizione teorica ed operativa riferibile al contesto italiano, riferiamo della *teacher leadership* come all'esercizio di ruoli formali di leadership che gli insegnanti assumono quando ricoprono specifici

---

<sup>42</sup> MIUR, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri* cit., pp. 19-20.

<sup>43</sup> Tra i principali studi sul modello di *teacher leadership*, cfr. C. Bezzina, G. Bufalino, *Nurturing authentic leadership for teacher leaders: the challenges ahead*, in «Kappa Delta Pi Record», 1 (2019), pp. 18-23; G. Bufalino, *The study of educational leadership. Themes, emerging models and future research directions*, in «Annali della facoltà di Scienze della formazione Università degli studi di Catania», 17 (2018), pp. 101-114; A. Harris, *Distributed leadership matters*, Thousand Oaks, Corwin Press, 2014; Ead., *Teacher leadership and distributed leadership: An exploration of the literature*, in «Leading and Managing», 10 (2004), pp. 1-9; F. Crowther, M. Ferguson, L. Hann, *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*, Thousand Oaks, Corwin Press, 2009; G. Bufalino, *Teacher leadership: eresia o possibilità?*, in «Rivista dell'Istruzione», 1 (2018), pp. 13-16; M. Katzenmeyer, G. Moller, *Awakening the sleeping giant. Helping teachers develop as leaders*, Thousand Oaks, Corwin, 2001; M. Snoek, *Developing teacher leadership and its impact in schools*, Amsterdam, Amsterdam University Press, 2014; T. Bush, *Theories of Educational Leadership and Management*, London, Sage, 2011.

ruoli di coordinamento o responsabilità (si pensi alle funzioni strumentali, al collaboratore del dirigente scolastico o ad altri ruoli di *middle management*<sup>44</sup>), sia, più in generale, a ruoli informali di leadership finalizzati a promuovere nella scuola dei processi di innovazione e cambiamento. In effetti, il modello della *teacher leadership* definisce e delinea in modo paradigmatico un modello di relazione e di responsabilità in cui gli insegnanti assumono una posizione privilegiata all'interno della scuola, in quanto possono influenzare e orientare i processi decisionali, incidere sui processi di apprendimento degli studenti e favorire il cambiamento della cultura scolastica. In termini più generali, il modello della *teacher leadership* si riferisce al processo attraverso cui insegnanti, individualmente e collettivamente, influenzano i loro colleghi, i dirigenti scolastici e altri membri della comunità scolastica per migliorare le pratiche di insegnamento e di apprendimento<sup>45</sup>. Tale definizione consente di concepire il complesso sistema scolastico come una comunità professionale caratterizzata da un largo numero di agenti in alta connessione, in cui tutti gli insegnanti hanno potenzialmente, ma non necessariamente, le capacità e le opportunità di essere leader. In altre parole, la leadership è un'attitudine, una predisposizione non esclusivamente assimilabile al conferimento di un incarico formale; può coincidere o meno con il riconoscimento formale di compiti e responsabilità; tuttavia, l'insegnante leader si prende cura non solo dell'apprendimento e della crescita degli studenti, ma anche della formazione dei propri colleghi e dello sviluppo dell'intera comunità scolastica. Gli insegnanti leader sono mossi da una forte tensione e spinta etica, sono rispettati dai loro colleghi, in continuo apprendimento, disponibili e aperti alle continue sollecitazioni, usano le loro competenze relazionali per influenzare e migliorare le pratiche educative e supportare la collaborazione. Richiamando una metafora descritta dagli studiosi Katzenmeyer e Molle<sup>46</sup>, all'interno di ogni scuola esiste un "gigante addormentato", che può essere un forte catalizzatore per il cambiamento; esistono, cioè, potenzialità e conoscenze inesprese, implicite, non attivate, che a volte faticano ad emergere.

Lo sviluppo e la valorizzazione della leadership educativa richiede un cambiamento profondo della cultura scolastica. Un presupposto fondamentale di-

---

<sup>44</sup> È opportuno profilare un repertorio di figure intermedie, di sistema, di staff (ma la terminologia dovrebbe essere maggiormente raffinata), che delineano funzioni da presidiare nella scuola, da affidare temporaneamente a docenti che abbiano i necessari requisiti di competenza. Ci riferiamo a: coordinatori di consigli di classe; coordinatori di dipartimenti responsabili di unità scolastiche decentrate, responsabili di progetto ecc.

<sup>45</sup> Cfr. L. Lambert, *Leadership redefined: An evocative context for teacher leadership*, in «School leadership & management», 4 (2003), pp. 421-430.

<sup>46</sup> M. Katzenmeyer, G. Moller, *Awakening the sleeping giant. Helping teachers develop as leaders*, Thousand Oaks, Corwin Press, 2001.

pende dal riconoscimento del ruolo di insegnante leader da parte di tutta la comunità scolastica e che le forme di isolamento didattico, che faticano a immaginarsi «in ambienti di apprendimento che vanno al di là della cattedra»<sup>47</sup>, possono essere sostituite da nuove norme di collaborazione e di lavoro di squadra. Tutto ciò richiede una chiara articolazione delle finalità e degli obiettivi scolastici, la formazione di una nuova classe dirigente e di docenti al fine di comprendere e valorizzare il significativo contributo che gli insegnanti leader possono fornire, *servendo*<sup>48</sup> le esigenze di tutti gli studenti della scuola e della comunità scolastica. Gli obiettivi sono ambiziosi: trasformare le scuole in vere comunità di apprendimento professionale e interculturale che prevedano un profondo sviluppo e promozione di una cultura della collaborazione, dell'ascolto e del dialogo, al fine di potenziare processi di democratizzazione delle strutture scolastiche e di inclusione scolastica. In tal senso, come riferito dalle ricerche internazionali<sup>49</sup> le scuole ad alto rendimento, sono quelle che sviluppano una forte cultura della collaborazione. Gli insegnanti, difatti, possiedono capacità e conoscenze necessarie per consolidare processi di riforma e di miglioramento scolastico e per assumere la diversità culturale come il paradigma della scuola, che richiede una progettualità interculturale, continua e strutturata e non più temporanea o emergenziale. Un ruolo fondamentale è rivestito dal dirigente scolastico che, in qualità di leader educativo, deve riconoscere responsabilità, autorità, e fornire spazi e strutture che promuovano il lavoro collaborativo, di rete e di supporto, ma anche l'assunzione di responsabilità e di leadership da parte degli insegnanti.

La letteratura individua alcuni ostacoli che possono frapporsi a uno sviluppo pieno ed autentico della *teacher leadership*<sup>50</sup>; sono necessarie, pertanto, delle precondizioni per poter consentire lo sviluppo di azioni, strategie e interventi volti alla valorizzazione della leadership educativa degli insegnanti. Conflitti o incompatibilità con i predominanti sistemi di credenze, potere e pratiche nelle organizzazioni scolastiche possono contribuire al fallimento e ostacolare lo svi-

---

<sup>47</sup> Direzione Generale per il personale scolastico, *Sviluppo Professionale e qualità della formazione in servizio* cit., p. 4.

<sup>48</sup> Nel quadro degli studi di educational leadership si colloca una prospettiva di ricerca che fa riferimento ai modelli di servant-leadership. Cfr. G. Bufalino, *Servant-leadership as an effective model for teacher leadership*, in «Formazione & Insegnamento», 2 (2017), pp. 127-136.

<sup>49</sup> Cfr. D. Carpenter, *School culture and leadership of professional learning communities*, in «International Journal of Educational Management», 5 (2015), pp. 682-694; N. Allen, B. Grigsby, M. Peters, *Does leadership matter? Examining the relationship among transformational leadership, school climate, and student achievement*, in «International Journal of Educational Leadership Preparation», 2 (2015), pp. 1-22.

<sup>50</sup> A. Alexandrou, S. Swaffield, *Teacher leadership and professional development*, Londra, Routledge, 2016.

luppo di processi di *teacher leadership*. Per esempio, gli stessi insegnanti possono rappresentare un ostacolo, dal momento che valori egualitaristici possono scoraggiare qualche collega dal presentarsi come leader, e presentare forme aperte di ostracismo alla leadership. Nella ricerca ad opera degli studiosi Smylie e Eckert<sup>51</sup>, si rileva come l'incarico di teacher leader abbia creato differenze di status che hanno minacciato l'equità professionale e le relazioni lavorative, creando un'organizzazione elitista in cui gli insegnanti competevano gli uni gli altri per ottenere quella posizione.

Tra le diverse barriere allo sviluppo della leadership educativa, possiamo annoverare anche una scarsa attitudine alla partecipazione al bene dell'istituzione scolastica, unita alla disillusione che il proprio contributo possa essere inefficace, così come anche un clima competitivo e ostile tra colleghi caratterizzato da gelosia e invidia. Questa cultura è emblematicamente rappresentata dalla *crab bucket culture*, ovvero quella mentalità sintetizzabile nella frase "*if I can't have it, neither can you*". La metafora si riferisce al comportamento dei granchi in un secchio che, nel tentativo di liberarsi ed uscire, scavalcano gli altri granchi e a loro volta sono tirati giù per non poter scappare. Altri insegnanti possono, ad esempio, temere che l'assumere una funzione di leadership e di conseguenza divenire più vicini alla dirigenza scolastica, possa minare le relazioni con gli altri insegnanti. In altri casi, i dirigenti scolastici possono rappresentare una barriera allo sviluppo effettivo della leadership, in modo specifico, quando questi ultimi hanno difficoltà a delegare potere e coinvolgere il corpo insegnante nei processi decisionali. In effetti, anche a causa delle crescenti responsabilità legali che ricoprono, possono risultare poco inclini a condividere le loro responsabilità.

#### 4. *Teacher Leadership per l'inclusione*

In linea con gli obiettivi del presente contributo, tenteremo di riconfigurare il campo della *teacher leadership* declinandolo in prospettiva inclusiva e interculturale. Ciò rappresenta una delle emergenti e future sfide che riguardano la definizione di profili di professionalità docente all'interno di contesti scolastici multiculturali ed eterogenei. Non intendiamo riferirci ad un specifico profilo di docenti (ad esempio, l'insegnante specializzato di sostegno), in quanto questa rilettura professionale e pedagogica riguarda indistintamente la capacità di ogni

---

<sup>51</sup> M.A. Smylie, J. Eckert, *Beyond superheroes and advocacy: The pathway of teacher leadership development*, in «Educational Management Administration & Leadership», 4 (2018), pp. 556-577.

docente di superare i limiti del proprio sapere disciplinare e a confrontarsi con la realtà complessa ed in continuo divenire all'interno della quale ciascuno è attento a costruire e a ricostruire, rinnovando le personali riflessioni teoriche e la pluralità degli strumenti e delle strategie operative, la riprogettazione delle altrui esistenze.

In tal senso, declinando il paradigma della *teacher leadership* in prospettiva inclusiva e interculturale, potremmo individuare e specificare un profilo di insegnante *leader-for-inclusion*, in grado di creare significati condivisi di inclusione all'interno della comunità scolastica e di attivare pratiche collaborative che hanno come fondamento una *critica* del reale e una azione pedagogica militante volta a rimuovere i diversi tipi di barriere culturale e sociale ed evitare di replicare i modelli esistenti di svantaggio e di disuguaglianza<sup>52</sup>. Un altro tema strettamente connesso alla leadership per l'inclusione è quello del *leading by learning*<sup>53</sup> che fa riferimento ad un insegnante leader continuamente impegnato in un'azione riflessiva finalizzata a sostenere pratiche inclusive di insegnamento, di apprendimento e di ricerca all'interno della comunità scolastica che si configura come una vera e propria comunità di apprendimento professionale<sup>54</sup>. La presenza di studenti di origine straniera o di diverso background rappresenta una preziosa occasione per ripensare i propri modelli educativi, didattici, relazione e per metterli in discussione. Sul piano delle prassi pedagogiche e didattiche, la leadership esercitata dal docente può declinarsi in quattro diversi ambiti e livelli di relazione<sup>55</sup>.

All'interno del contesto classe, una *teacher leadership* per l'inclusione rimanda alle modalità di pianificazione e di organizzazione del proprio lavoro didattico in direzione inclusiva e interculturale, al ripensamento del curriculum

---

<sup>52</sup> C. McGlynn, T. London, *Leadership for inclusion: conceptualising and enacting inclusion in integrated schools in a troubled society*, in «Research Papers in Education», 2 (2013), pp. 155-175.

<sup>53</sup> V. Collinson, *Leading by Learning, Learning by Leading*, in «Professional Development in Education», 2 (2012), pp. 247-266.

<sup>54</sup> In tale direzione, si creano spazi di apprendimento reali inclusivi per una pratica guidata di riflessione che includa tutte le parti interessate, studenti, insegnanti, famiglie e comunità impegnate in progetti di riforma culturale. Cfr. E. Wenger, *Comunità di pratica: apprendimento, significato e identità*, Roma, Raffaello Cortina Editore, 2006; L. Fabbri, C. Melacarne, *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*, Milano, FrancoAngeli, 2015; D. Nicoli, *La scuola viva: Principi e metodo per una nuova comunità educativa*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson, 2016.

<sup>55</sup> G. Bufalino, G. Castellana, *Valutare la teacher leadership. Costruzione e validazione di un questionario sulla leadership del docente (teacher leadership). Uno studio esplorativo*, in *Training Action and Evaluation Process*, Atti del Convegno Internazionale SIRD, cur. P. Lucisano, A. Notti, Lecce, Pensa Multimedia, 2019, pp. 241-253.

disciplinare e ad un prendersi cura della crescita dei singoli alunni, attivando percorsi di insegnamento basati sull'*Universal Design for Learning*<sup>56</sup>; fa riferimento inoltre, ad una cura della dimensione relazionale del docente (mediatore e facilitatore) che si impegna a promuovere processi fecondi di incontro con l'alterità e con la diversità, configurando la classe come laboratorio di sperimentazione di pratiche inclusive. All'interno della propria classe, un insegnante leader è in grado di promuovere il senso di appartenenza, riconoscere le differenze, praticare l'ascolto dell'altro, gestire i conflitti, promuovere la partecipazione, stabilire le regole e costruire una comunità autenticamente interculturale.

Un'altra direzione su cui il *teacher leader* declina il proprio impegno a favore dell'inclusione riguarda il rapporto con i colleghi e, nello specifico, l'attivazione di pratiche collaborative e di azioni di leadership all'interno del proprio gruppo di lavoro e nei confronti degli altri membri dell'istituzione scolastica a favore di un riconoscimento della diversità culturale. Gli insegnanti leader accolgono e condividono buone pratiche didattiche e educative inclusive e si impegnano a diffonderle e disseminarle tra i colleghi, all'interno del consiglio di classe o nei gruppi dipartimentali; questo tipo di impegno può anche prevedere l'assunzione di incarichi specifici all'interno dei consigli di classe, o nei collegi docenti, o nelle riunioni dipartimenti, così come funzioni di tutoraggio con attività di *coaching* e *mentoring* per i nuovi docenti (*induction*). In tal modo, il docente leader può esercitare la propria influenza verso il dirigente scolastico e i colleghi al fine di migliorarne le pratiche e decisioni e, in ultima analisi, riformare una cultura inclusiva.

Un altro livello di influenza che il *teacher leader* attiva riguarda l'istituzione-scuola, nel suo complesso, quando, ad esempio, si mostra disponibile e partecipe della crescita della propria istituzione scolastica in quanto parte attiva e motore di iniziative ed opportunità inclusive e interculturali. Sono insegnanti che partecipano alla redazione dei principali documenti scolastici (ad esempio, implementando protocolli specifici per l'accoglienza, o piani specifici per l'inclusione) che elaborano e sviluppano nuovi progetti educativi e attività extra-

---

<sup>56</sup> Con *Universal Design for Learning* ci riferiamo ad una universalità e pluralità dell'insegnamento in grado di raggiungere i diversi apprendenti e di rispettare la diversità-unicità umana. Si tratta di un modello elaborato in America (USA) dal *Center for Applied Special Technology*, che affronta la sfida di realizzare un'educazione che sia valida per tutti proponendo criteri attuativi concreti, che guidino la pratica degli insegnanti verso un cambiamento radicale dei sistemi educativi. Cfr. T.J. Tobin, K.T. Behling, *Reach Everyone, Teach Everyone: Universal Design for Learning in Higher Education*, West Virginia, West Virginia University Press, 2018; *Universal design for Learning. La progettazione universale per l'apprendimento per una didattica inclusiva*, cur. G. Savia, Trento, Erickson, 2016.



curricolari in direzione interculturale e inclusiva, e partecipano ai processi di miglioramento organizzativo e/o di valutazione scolastica, comprendendo, la diversità, tutta la diversità, come occasione per aggiornare i meccanismi di funzionamento e di regolamentazione dell'istituzione scolastica attraverso la rimozione di barriere culturale e sociali.

Un ultimo livello di esercizio di leadership educativa riguarda la mediazione e il coordinamento con la comunità di ricerca e il territorio, ovvero l'assunzione di ruoli e funzioni di ruolo di mediazione tra enti, istituzioni e territorio. Il *teacher leader* diventa promotore e attivatori di reti all'interno di un vero e proprio sistema formativo integrato, partecipando ad associazioni professionali, aderendo a specifiche iniziative di ricerca o di formazione in tema di educazione interculturale e inclusiva; si pone come interlocutore privilegiato per la condivisione di buone pratiche all'interno di una rete di scuole e progetta iniziative per lo sviluppo della comunità in senso inclusivo, anche attraverso l'attivo coinvolgimento dei genitori (*parent leadership*).

Volendo esprimere qualche considerazione conclusiva, a corredo di quanto evidenziato finora, il modello della *teacher leadership* per l'inclusione può fornire sollecitazioni interessanti per promuovere una nuova cultura interculturale nelle scuole, avviando una rinnovata riflessione sul profilo di professionalità richiesto alla classe docente. La formazione degli insegnanti nell'ottica di una leadership declinata in chiave interculturale diviene fondamento irrinunciabile per il pieno sviluppo delle competenze necessarie ad affrontare le sfide attuali dei nuovi contesti formativi multiculturali. In tale direzione, il modello della *teacher leadership* per l'inclusione può rappresentare una nuova frontiera formativa interculturale per consentire all'insegnante di divenire agente di mediazione e autentico attore culturale.

#### ABSTRACT

L'articolo prende spunto dalle recenti direttrici di indagine pedagogica italiana che sottolineano la centralità che ricopre, oggi, la questione della formazione interculturale degli insegnanti e della leadership educativa per accogliere le sfide lanciate dalla pluralità ed eterogeneità delle classi multiculturali, nonché dalle realtà dei contesti educativi a forte complessità sociale. La scuola rappresenta il luogo privilegiato di costruzione del dialogo interculturale, luogo centrale per la costruzione di destini formativi e spazio relazionale privilegiato per promuovere esperienze d'incontro delle differenze e affermare i principi etici dell'alterità e della convivenza democratica

In tale ottica, verrà assunto il modello della *teacher leadership* in chiave inclusiva e interculturale quale prospettiva interpretativa in grado di fornire una nuova visione e significati di senso alla qualità dell'insegnamento e della formazione in servizio. Su ta-

li premesse, si afferma la necessità di un maggiore investimento nella formazione degli insegnanti, affinché acquisiscano una leadership educativa fondata su conoscenze e competenze pedagogiche interculturali per promuovere processi di integrazione e di inclusione educativa di tutte le diversità.

The concept and practice of intercultural and inclusive education have gained momentum in the recent decades. In this sense, the Italian school system has now acquired a multicultural trait while teacher education has become the key to support to the development of a quality inclusive education system. To welcome diversity of all learners, leadership practice is a crucial element in gearing education systems towards inclusive values. Also, the role of teachers in multicultural contexts is central in determining educational and didactical processes and practices based on the principles of an open and inclusive intercultural school.

Within this context, this article focuses on the issue of teacher leadership and explores various interpretations and definitions within the literature. It examines the relationship between teacher leadership and intercultural and inclusive education. Finally, it calls for a “teacher leadership for inclusion” which can be seen as a “vital necessity” of any intercultural training course and professional development for teacher.