

Internazionalizzazione ed intercultura nella formazione degli insegnanti: Può essere *l'Università Virtuale* uno strumento chiave?

Internacionalization and interculture in the teaching's training: can be the *Virtual University* a key instrument?

Internacionalização e intercultura na formação dos docentes: pode ser a Universidade Virtual um instrumento-chave?

Juliana Elisa Raffaghelli¹

Riassunto: In questo articolo si tenta di dare supporto all'assunzione secondo la quale il problema dell'educazione nella società odierna, è quello della *necessità di rendere visibili i processi di acculturazione che stanno alla base di una società-mondo, e quindi, di una riflessività della pedagogia interculturale*, che introdurre l'individuo ad una nuova contemplazione di sé e dell'altro, attraverso coordinate storiche, pratiche culturali, e contatto linguistico.

Tale operazione si realizza attraverso uno sguardo critico ai sistemi di formazione degli insegnanti e le competenze ad essi richieste da un organismo sovranazionale come l'Unione Europea, mettendo in evidenza come alcuni risultati nella formazione degli insegnanti non raggiungono le aspettative di *internazionalizzazione* -considerato in questo articolo come aspetto istituzionale del cambiamento educativo- *ed apertura interculturale* -aspetto relazionale *nella figura del docente in formazione*. Docenti che, richiamati al centro dei sistemi dell'istruzione, navigano comunque nella difficoltà che pone il dramma sociale della diversità culturale entrata sia dalle migrazioni che dai mass media e la rete come culture dominanti estranee alla propria, e affrontano un pubblico di giovani sempre più increduli di quanto l'istruzione, il mondo scolastico, riesca a fare per loro.

Parole-chiave: Internazionalizzazione, formazione docente, formazione a distanza

Abstract: This article attempts to give support to the assumption that the problem of education in modern societies is *the necessity to make visible those acculturation processes that are the basis of a world-society*. Therefore, I assume that these processes require a "*intercultural reflexivity of education practices*", that introduces the individual to a new view of others and him/herself, through history, cultural practices, and linguistic contact. I try to point that there's still a long way to go to achieve this kind of approach, by showing some incoherence between policies and facts: it is highlighted how some of the teachers training results don't reach the UE expectation with regard to the *internationalisation* -considering it in this article as an institutional aspect of educational change- and the *intercultural openness* -considering it the *relationship dimension*-; The focus of my analysis is put on initial teachers' training, being them called to be in a next future at the center of the cultural diversity problem – not only provoked by immigration but also through *mass media and Internet* as dominant, foreign cultures. They

¹ Università Ca' Foscari di Venezia - Italia
Dottoranda in Scienze della Cognizione e della Formazione
e-mail: j.raffaghelli@unive.it

need then the tools to face a youth that is always more and more reluctant to believe in how much education, and the scholastic world, could do for them.

In the last part, it is hypothesized the potential of *the net* to create new methodologies able of guiding internationalisation/intercultural processes in teacher's training and further practices.

Keywords: *Teacher's Training, Internationalisation, E-learning (EAD)*

Resumo: Este artigo tem por finalidade dar sustentação à hipótese de que o problema da educação na sociedade atual, é o da necessidade de dar visibilidade aos processos de aculturação que formam a base de uma sociedade-mundo e, portanto, de uma nova flexibilidade da pedagogia intercultural que introduz o indivíduo a uma nova contemplação de si mesmo e do outro, por meio de orientações históricas, práticas e culturais e contato lingüístico.

Trato de demonstrar, portanto, que existe um extenso caminho a percorrer para alcançar este tipo de enfoque, indicando algumas incoerências entre políticas e fatos: evidenciando, assim, como alguns resultados de programas de formação dos docentes não alcançam as expectativas da União Européia com relação, principalmente, à internacionalização – considerando a mesma neste artigo, como um aspecto institucional de mudança educativa – de abertura intercultural – aspectos interculturais – na figura docente em formação. Docentes que, chamados ao centro dos sistemas educativos, navegam na dificuldade que expõe o drama da diversidade cultural em pauta, seja por meio das migrações, seja através dos meios de comunicação de massa, assim como a rede como cultura dominante estranha à si mesma e assim enfrentam um público de jovens cada vez mais incrédulo sobre a educação e sobre o que o mundo escolar fará por eles.

Palavras-Chave: Formação docente, Internacionalização, Educação a Distância.

1. Introduzione

Nel momento in cui il pianeta ha sempre più bisogno di spiriti adatti a comprendere i suoi problemi fondamentali e globali, adatti a comprendere la loro complessità, i sistemi di insegnamento, in qualsiasi paese, continuano a frazionare e a separare conoscenze che dovrebbero essere collegate, a formare spiriti unidimensionali e riduttori, che privilegiano soltanto una dimensione dei problemi occultandone altre. (Morin, 2003:10).

Con questa eloquente citazione vorrei introdurre un problema che da anni viene dibattuto, che sta oggi alla base del cambiamento sociale e culturale: quale la sfida che l'educazione dovrà risolvere nella *società planetaria* - e non dico, volutamente globalizzazione, che rimanda ad altre rappresentazioni, altro immaginario - ? Quali le competenze chiave degli insegnanti? Insegnanti che, ormai riconosciuti al centro dei sistemi dell'istruzione, navigano comunque nella difficoltà fra il dramma sociale delle migrazioni, la convivenza della diversità culturale, e l'entrata delle nuove tecnologie, di un pubblico di giovani sempre più increduli di quanto l'istruzione, il mondo

scolastico, riesca a fare per loro.

In questo articolo voglio concentrare l'attenzione su un aspetto che attraversa il problema dell'educazione nella società odierna, ed è quello della *necessità di rendere visibili i processi di acculturazione che stanno alla base di una società-mondo, e quindi, di una riflessività della pedagogia interculturale*, che introdurre l'individuo ad una nuova contemplazione di sé e dell'altro, attraverso coordinate storiche, pratiche culturali, e contatto linguistico (perché la lingua esprime in sé tutta la dimensione delle misture storico-culturali, come ente vivo che cresce e si modifica attraverso l'uso che i parlanti fanno di essa). Una pedagogia che va oltre la decontestualizzazione, l'universalismo al quale i sistemi scolastici ci tenevano abituati. Ma una pedagogia che riesce anche ad interpellare la contestualizzazione perché non deve essere soltanto una fenomenologia locale che costruisce l'agenda delle comunità scolastiche, ma anche una visione *planetaria*, di valori che impegnano l'intera umanità.

In effetti, la missione dell'educazione per l'era planetaria è quella di rafforzare le condizioni che renderanno possibile l'emergenza di nuovi modi di interpellare la realtà, di osservare ed essere osservati, di comunicare - in diverse lingue -. E' senz'altro un nuovo modello di educazione che parte dalla tolleranza del diverso per fare un passaggio per la curiosità davanti all'alter, per finalmente arrivare all'arricchimento, alla costruzione, al dialogo, ma anche alla critica di un ordine di fatti anche essi planetari: valori umani che esprimono la natura umana come una non-natura, come qualcos'altro che è creazione umana. Valori che testimoniano la necessità di costituire nuove strade per lo sviluppo.

Il focus per incardinare questa riflessione è la formazione degli insegnanti, che come ho indicato prima, sono *attori e testimoni* delle necessità dei sistemi educativi. Ma il carattere *funzionale* dell'insegnamento porta a ridurre l'insegnante a un *funzionario pubblico*, che ripete ciò che una data società si aspetta di trasmettere nel processo di socializzazione secondaria. Oggi però, l'insegnamento non può essere solo visto come funzione, specializzazione, professione, poiché gli si chiede di diventare missione di interlocuzione per la costruzione di strategie per la vita (Margiotta, 2006). Una tale costruzione richiede, evidentemente, competenza, ma è anche tecnica e soprattutto *arte*. E' dietro ogni arte troviamo la passione, pulsione motrice di forza unica.

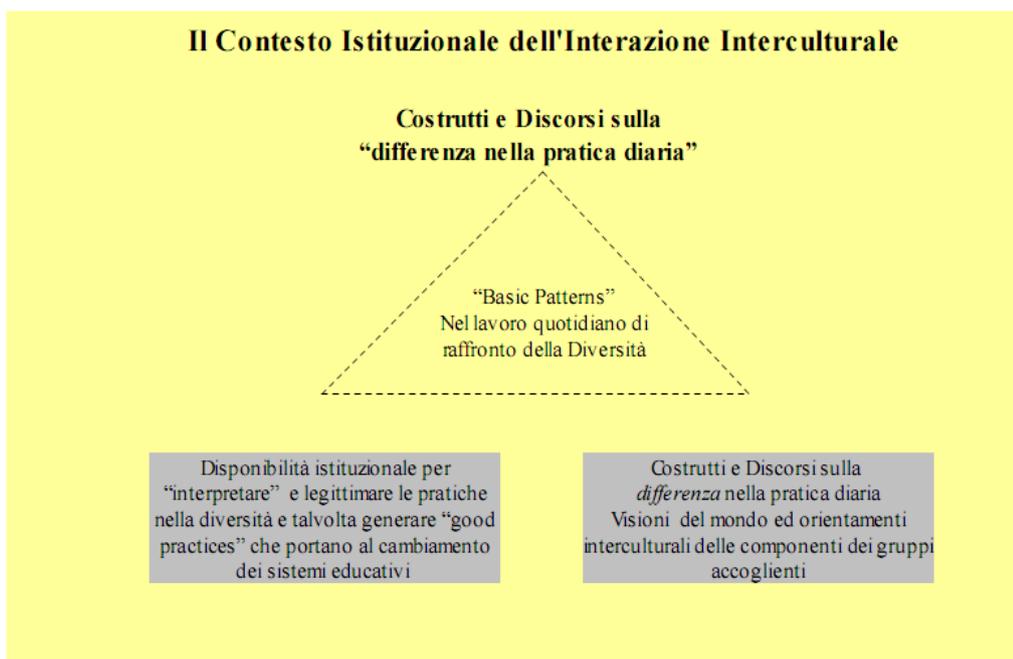
Non è quindi soltanto una questione di informazione, ma anche di costruzione assieme ad altri educatori, che percepiscono la necessità di umanizzazione, per uscire da una preistoria dello spirito umano, per comprendere e sostenere le finalità terrene, quelle che ci avvolgono.

Come nei primi tempi dell'invenzione di Gutenberg, i libri non circolavano e pochi ancora sapevano leggere, sebbene questa è un'era nella quale tanti hanno raggiunto una consapevolezza della costituzione multiculturale della propria identità, sviluppando un interesse intenso per la comunicazione e la costruzione di nuovi spazi di collaborazione, di apprendimento, anche a livello internazionale, ma gli strumenti e gli spazi di socializzazione di queste nuove strategie sono tutti da scoprire. Vi è ancora, in effetti, un'enorme massa di esseri umani, senza escludere i popoli più ricchi, che trovano nell'altro una minaccia, che resistono l'incontro, e ciò che è peggio ancora, stentano a riconoscere in se stessi gli specchi di multiple culture che hanno dato forma al proprio essere.

Ciò che avviene come processo naturale in chi è stato esposto, per forza o per convinzione, a processi di acculturazione, deve essere efficacemente riprodotto in condizioni sperimentali prima, ma con certezza dopo, nello spazio dell'educazione.

L'educazione degli educatori dunque, è con sicurezza la via maestra per iniziare uno sperimento di portata, necessariamente, planetaria.

Queste riflessioni ci portano dunque ad aprire la porta alle altre due tematiche portanti di questo articolo: la questione dell'interculturalità, come nuovo fenomeno critico al centro dei sistemi educativi in processo di apertura internazionale; e la formazione degli insegnanti esperti, che possano padroneggiare una pedagogia della differenza, dello scambio, dell'interculturalità.



Schema I:

Modello interpretativo dell'interazione interculturale nei processi di internazionalizzazione dei sistemi dell'istruzione e della formazione

Adattato da Matthias Otten – University of Koblenz-Landau – Department of Intercultural Education
Internationalisation in Higher Education and the Renewal of the Academic Profession.

2. Il ruolo degli insegnanti nella società globale

2.1. Il problema della formazione degli insegnanti

La formazione degli insegnanti rappresenta un nodo strategico nel processo di qualificazione dei sistemi di istruzione. La definizione di un modello formativo sia per l'abilitazione iniziale alla professione docente sia per l'acquisizione e il perfezionamento delle competenze dei docenti in servizio diventa parte integrante di ogni iniziativa di riforma del mondo della scuola che si prefigga il miglioramento della qualità dell'istruzione, proprio per la capacità di assicurare alla società un corpo docente in grado di assumere il ruolo di formatore delle nuove generazioni di fronte alle sfide della società della conoscenza.

La discussione è di grande attualità in Europa, dove la dichiarazione di Bologna (giugno 1999)² ha messo in moto un processo di armonizzazione dei sistemi di istruzione superiore che si è integrato nelle direttive comunitarie che sono seguite al Consiglio europeo straordinario di Lisbona (Lisbon process, marzo 2000)³: come abbiamo precedentemente accennato, si punta a rafforzare l'occupazione, le riforme economiche e la coesione sociale nel contesto di un'economia fondata sulla conoscenza⁴. Analogamente, rappresenta una priorità anche per i paesi latinoamericani che appartengono al MERCOSUR, dove la ricerca di un modello unitario per la generazione di opportunità economiche ha identificato nella prospettiva del miglioramento dei sistemi d'istruzione una chiave di accesso alla società dell'informazione e alla riduzione del fenomeno della disegualianza sociale.

In seguito alla riunione del Consiglio di Lisbona, nel febbraio 2001 un Consiglio di istruzione concordò una relazione "sugli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e formazione". Sulla base dei contributi degli Stati Membri, tale Consiglio precisò sia alcune

² *The Bologna Declaration of 19 June 1999, Joint declaration of the European Ministers of Education*, <http://www.bolognaprocess.it/>.

³ *The Lisbon Special European Council (March 2000): Towards a Europe of Innovation and Knowledge*, <http://europa.eu.int/scadplus/leg/en/cha/c10241.htm>

⁴ V. *Programma di lavoro dettagliato sul follow-up circa gli obiettivi dei sistemi di istruzione e formazione in Europa 2010* (2002/C 142/01).

priorità comuni per il futuro, tentando una declinazione operativa per poter misurare ed analizzare i cambiamenti. Furono così concordati tre concreti obiettivi strategici da raggiungere per il 2010: migliorare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e formazione dell'UE; Agevolare l'accesso di tutti ai sistemi di istruzione e formazione; Aprire al mondo esterno i sistemi di istruzione e formazione. Di questi ci concentreremo fundamentalmente sul primo obiettivo, poiché esso indicava l'importanza di migliorare la qualità della formazione degli insegnanti e degli addetti alla formazione e di riservare uno sforzo particolare all'acquisizione delle competenze di base che devono essere attualizzate per poter rispondere alle esigenze di sviluppo della società della conoscenza, fra altri indicatori di qualità dei sistemi dell'istruzione. Di fatti, dopo la proposta, all'interno di questo obiettivo, di concentrarsi in primo luogo sulla formazione dei formatori, venne studiata la problematica in profondità, per propendere ad un'ulteriore lavoro di identificazione di dimensioni ed indicatori per il follow-up verso il 2010, dello stato di avanzamento della questione.

Si riporta a continuazione un piccolo quadro per capire tale declinazione operativa:

<p><i>Migliorare l'istruzione e la formazione per insegnanti e formatori</i></p>	<p><u>TEMI CHIAVE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Individuare le competenze che insegnanti e formatori devono possedere vista la trasformazione del loro ruolo nella società della conoscenza ✓ Creare le condizioni per sostenere adeguatamente insegnanti e formatori nel loro impegno di risposta alle sfide della società della conoscenza ✓ Assicurare un livello sufficiente per l'accesso alla professione di insegnante in tutte le materie e a tutti i livelli, e provvedere alle esigenze a lungo termine della professione di insegnante e di formatore rendendola più attraente ✓ Attirare nuovi insegnanti e formatori che abbiano esperienza professionale in altri campi
	<p><u>INDICATORI</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mancanza/esubero di insegnanti qualificati e formatori sul mercato del lavoro ✓ Aumento del numero di persone interessate ai programmi di formazione (insegnanti e formatori) ✓ Percentuale di insegnanti e formatori che seguono cicli di formazione permanente
	<p><u>TEMATICHE PER SCAMBIO BUONE PRATICHE E VALUTAZIONE INTER PARES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Valutazione di programmi di formazione per insegnanti e formatori ✓ Condizioni per accedere alla professione di insegnante o formatore a seconda del livello di insegnamento ✓ Inserimento delle seguenti materie nei piani di studio e di formazione (ITC, lingue straniere, dimensione europea dell'istruzione ed educazione interculturale) ✓ Sistemi di promozione nel corso della carriera per la professione di insegnante ✓ Miglioramento delle condizioni di lavoro degli insegnanti

Fonte: elaborazione su documento del Consiglio Europeo di Barcellona (Marzo 2002, proposta di "programma di lavoro dettagliato")

Come risulta evidente, il problema acquisisce centrale importanza per la realtà europea, e viene messo al centro delle linee strategiche per gli interventi mirati al raggiungimento dei traguardi fissati per il 2010.

Nell'ambito del MERCOSUR, negli ultimi anni i temi dell'agenda sono stati raccordati essenzialmente all'importanza di avanzare nel decentramento e l'autonomia scolastica, la trasformazione e l'organizzazione della gestione delle istituzioni educative, azioni per le quali viene richiesta una maggiore professionalità docente, in grado di gestire il curriculum, di sostenere una cultura valutativa per la qualità (Piano 2001-2005 per il Settore Educativo MERCOSUR" – Giugno di 2000). Nella declinazione operativa, come si legge nel "Compromiso de Brasilia" , la centralità della formazione del profesorado viene percepita fundamentalmente attraverso le azioni di scambio mirate alla costruzione di un'identità regionale, e l'enfasi sulla creazione di corsi di formazione a distanza sulle tematiche regionali, nella formazione dei formatori.

Come risulta evidente, pur essendo la prospettiva del MERCOSUR ancora poco sviluppata da un punto di vista operativo, in entrambe le realtà menzionate il ruolo degli insegnanti e formatori viene percepito dalla società come centrale.

2.2 Formatori di qualità per la qualità educativa

Come indica Margiotta (1999), l'evoluzione del ruolo degli insegnanti richiede nuove conoscenze e capacità. Considerate le profonde trasformazioni in atto nelle società, ci si aspetta dagli insegnanti una padronanza di sistemi di conoscenze e di abilità che non si esaurisce ai tradizionali ambiti didattici o metodologici ma che comprendono ad esempio anche la comprensione dei problemi di personalità degli adolescenti e dei giovani, la capacità di ascoltare la domanda formativa indiretta che proviene dalle famiglie, la conoscenza dei metodi di gestione e di organizzazione propri dei servizi alla persona.

E' da notare peraltro che in un contesto organizzativo caratterizzato da crescente complessità e da risorse in diminuzione tendenziale crescente, lavorare nella scuola significherà sempre più confrontarsi (a livello individuale e collettivo) con i problemi e gli indicatori tipici dei sistemi di controllo di qualità. Non è possibile nessuna definizione statica ed uniforme di tale profilo. Ciò appare sempre più vitale e decisivo per la qualità dell'istruzione nella società globale è costituito dalle capacità inventive e valoriali dell'insegnante, e dal modo in cui comunità di insegnanti professionisti le investono nella ricerca, nell'invenzione, nella gestione e nella

diffusione delle soluzioni innovative richieste dal continuo e obbligato ridislocarsi dell'istruzione della società complessa.

Oggi l'insegnante viene chiamato, in quanto esperto e professionista, ad assicurare la formazione e lo sviluppo dei talenti negli allievi e nelle comunità di riferimento territoriale. Le coordinate entro le quali si consuma la qualità del servizio diventano per tanto le seguenti⁵:

Il lavoro in team, il lavorare in quanto appartenente ad una comunità esperta che non si limita a consegnare il prodotto, ma che si assicura la soddisfazione del cliente come principale parte di accreditamento e di legittimazione del proprio lavoro;

La capacità di leggere dentro lo sviluppo dei talenti e dei bisogni di crescita delle nuove generazioni (diagnosi educativa), e di saperle motivare e orientare alla speranza;

La rivisitazione esperta e collegiale delle conoscenze e dei saperi tramandati dalla cultura, con l'obiettivo di rigenerarli assieme ai propri allievi in vista delle sfide poste dalla globalizzazione;

La qualità della relazione educativa che viene ad istituirsi dentro e intorno alle diverse comunità scolastiche.

L'apprendimento organizzativo, come condizione essenziale per l'insegnante, di imparare a cambiare e ad evolvere in sintonia con l'evoluzione della storia, della cultura, della specificità dell'autonomia della comunità scolastica di cui è parte integrante.

La valorizzazione delle esperienze, apprendendo dai problemi che esse costantemente generano.

Margiotta (2005) introduce inoltre le dimensioni operative per definire lo spazio formativo para un profilo dell'insegnante di qualità:

- Conoscenza e padronanza dello specifico metodologico ed epistemologico delle conoscenze e del contenuto dei relativi programmi;
- Conoscenza e padronanza dei principi e delle metodologie di analisi e sviluppo del curricolo formativo, e capacità di governarlo in relazione allo sviluppo dei talenti negli allievi;

⁵ Margiotta, a cura di. *L'insegnante di qualità. Valutazione e Performance*. Collana innovazione e ricerca, Armando Ed., Roma, 1999.

- Competenze didattiche, relative cioè alla padronanza di un repertorio di strategie didattiche e capacità di applicarle in coerenza con l'impianto curricolare di riferimento;
- Capacità di riflessione e di autocritica, assunte come carattere distintivo del lavoro cooperativo dell'insegnante;
- Empatia, intesa quale capacità di ascoltare e comprendere gli altri riconoscendone dignità e talenti;
- Competenza gestionale, intesa come capacità ad assumere ruoli ovvero di sviluppare servizi nell'ambito del lavoro scolastico, diversi dall'insegnamento dentro e fuori dall'aula.

La qualità dell'insegnante, non può essere vista come una sommatoria di queste competenze, come comportamenti misurabili e disgiunti, bensì come un concetto globale, un insieme di qualità che esprime la combinazione di tutte le dimensioni appena tratteggiate, per la costituzione del carattere distintivo del docente esperto.

Ma quali sono i percorsi di formazione necessari per un simile livello di complessità nell'agire professionale?

Nella discussione internazionale, ormai è chiaro che la formazione degli insegnanti non può che passare attraverso l'università, e addirittura deve essere completata con la formazione continua post-lauream.

2.3. Sui modelli formativi per le professionalità educative

In Europa e in molte altre realtà, nel mondo, la **formazione iniziale degli insegnanti** avviene in specifiche strutture di formazione superiore. Bisogna considerare infatti che in molti paesi la formazione iniziale degli insegnanti viene gestita non solo dalle università, ma anche da altre istituzioni, quasi sempre a carattere più professionalizzante. E' il caso dei *Teacher Colleges* dell'area anglosassone o del *Profesorado* in Argentina. Negli ultimi tempi, in molti casi questo sistema binario sta evolvendo verso una unificazione: anche dove esso sussiste, la formazione dei docenti tende a spostarsi, *in toto* o in parte, verso la sede universitaria. Il processo è stato definito come universitarizzazione (*universitisation*)⁶. Per evitare che la struttura 'accademica' privilegi

⁶ *Libro Verde sulla formazione degli insegnanti in Europa*, prodotto dalla rete TNTEE della Commissione Europea. La

gli elementi teorici anziché integrarli con la pratica professionale si evidenzia, ovunque, la presenza di una *partnership* tra istituzioni formative e sistema scolastico, con effetti positivi per entrambi i partner e per la qualità della stessa *partnership*.

Ovunque, il percorso formativo si conclude con un titolo che qualifica professionalmente, e che – con terminologia italiana - diremo ‘abilitante’⁷. In Francia, in Italia e in non pochi Paesi dell’Est europeo (Polonia, Moldavia, Slovacchia, Estonia ecc.), esso è condizione sia necessaria che sufficiente per l’accesso alla professione, in quanto garantisce l’assunzione nel corpo docente nel servizio in ruolo, grazie ad una precisa programmazione dei posti/allievo. La durata del percorso formativo universitario è compresa tra i quattro e i cinque anni di studi superiori; talora è differenziata tra insegnanti primari e secondari (in tal caso, quattro anni per i primi, cinque per i secondi), spesso non lo è.

Il modello formativo può essere di tipo ‘consecutivo’, se la preparazione nell’area educativo-didattica è successiva alla preparazione in un’area contenutistico-disciplinare, ovvero di tipo ‘integrato’, se l’intero percorso è specificamente finalizzato all’insegnamento e comprende perciò fin dall’inizio entrambe le aree. Nel caso consecutivo si ha una laurea di 1° livello (*licenciatura*) seguita dalla formazione professionalizzante; nel caso integrato si ha un titolo specifico, abitualmente di durata e livello superiore rispetto alla sola *licenciatura*. In entrambi i casi, spesso tale titolo non ha attualmente il carattere ‘accademico’ di una laurea di 2° livello (master, corrispondente alla laurea specialistica italiana), ma in vari Paesi sono in corso iniziative tese a conferire tale carattere.

L’intero percorso, nel caso integrato, ovvero la fase finale di esso, nel caso consecutivo, ha come permanente punto di riferimento la figura professionale, ovvero il profilo dell’insegnante da formare: le scelte relative all’assetto del curriculum, alla costruzione dell’ambiente di apprendimento, alle modalità con cui si svolgono le attività formative convergono nella definizione di tale obiettivo. E’ di grande significato il fatto che l’individuazione delle competenze richieste agli insegnanti appaia, in diversi Paesi, notevolmente omogenea.

Ciò ha potuto avvenire, pur non essendovi stati momenti di coordinamento specifico, perché sia in sede politica, in particolare nel Consiglio dei Ministri dell’Unione Europea, sia in

traduzione italiana è stata curata da Università e Scuola: v. UeS 1/R-2000 pagg. 18-31, 2/R-2000 pagg. 90-106, 1/R-2001 pagg. 54-66, 2/R-2001 pagg. 41-63.

⁷ Il possesso di tale titolo qualificante è quasi ovunque condizione necessaria per l’assunzione come docente.

sedi tecnico-scientifiche, in particolare nell'*OCSE*, si insiste da anni sulle tipologie delle competenze richieste dalla *knowledge society*, sulle modifiche che ciò comporta nella natura dei sistemi di istruzione, sulle trasformazioni indotte relativamente alla funzione degli insegnanti e pertanto relativamente alla loro formazione.

Tali trasformazioni evidenziano una sempre maggiore rilevanza di funzioni diverse dalla mera trasmissione di contenuti disciplinari. (Margiotta, *Syllabus SSIS Veneto*, 2005)

Più variegato è invece il panorama della **formazione continua** degli insegnanti sia per il tipo di istituzioni che offrono opportunità di formazione e aggiornamento (le stesse scuole, enti locali, organizzazioni sindacali, università...) sia per la specificità dei percorsi formativi, spesso realizzati *on-demand* e associati alle esigenze di una scuola o di un contesto specifico. Le raccomandazioni che emergono a livello europeo a questo proposito insistono sull'opportunità di pensare alla qualificazione della professionalità del docente nel contesto del *lifelong learning*, intendendo il processo formativo come un *continuum* nel corso della vita professionale dell'insegnante piuttosto che come opportunità isolate di formazione in servizio. Questa raccomandazione si accompagna con la necessità di offrire un maggior numero di possibilità per lo sviluppo professionale del docente sottolineando il concetto di continuità e coerenza tra le differenti fasi della carriera professionale⁸.

Una delle conseguenze di maggior rilievo al riguardo coinvolge da vicino proprio le istituzioni di formazione superiore, le università, che si trovano nella necessità di integrare le misure di promozione del *lifelong learning* dentro alle loro politiche e strategie di sviluppo globale⁹,

al di là dei titoli accademici di laurea e dottorato. Le misure di coerenza richieste nei processi di formazione continua, di certificazione delle competenze a livello nazionale e internazionale per la progressione delle carriere, la mobilità dei professionisti in Europa sono esigenze che portano le università in primo piano come centri di promozione e certificazione di iniziative di formazione continua. Nel caso della formazione degli insegnanti, come si spiegava anche per la formazione iniziale, l'universitisation sta diventando una costante sempre più presente nelle politiche universitarie in Europa, insieme alla collaborazione diretta con il mondo della scuola.

⁸ EURYDICE, *Questioni chiave dell'istruzione in Europa*, vol. III – *Professione docente: profili, tendenze e sfide*: Report IV: *Keeping Teaching Attractive for the 21st Century*, Eurydice, Bruxelles, 2004.

⁹ Conferencia de Ministros responsables de Educación Superior (Bergen, 19-20 mayo de 2005) - <http://www.bologna-bergen2005.no/>

Per mettere dei punti fermi alla riflessione sull'importanza degli insegnanti come attori chiave dai quali dipende essenzialmente la qualità dei sistemi d'istruzione, è utile soffermarsi sul documento elaborato della Commissione Europea nel luglio 2005, a conclusione del lavoro svolto in oltre due anni da un gruppo di esperti a supporto del programma di lavoro comune sulle possibilità di miglioramento e potenziamento della formazione di insegnanti e formatori. Il documento, dal titolo *Principi comuni europei per le competenze e le qualifiche degli insegnanti*¹⁰, sintetizza opportunamente il dibattito, declinando i principi comuni che valgono come strumento di appoggio per l'elaborazione di politiche in materia di formazione degli insegnanti in ambito europeo e per l'adozione di misure operative.

L'insegnamento è:

- *una professione accreditata da un diploma di studi di livello universitario:*
gli insegnanti devono essere formati a livello di istruzione superiore o a un livello equivalente ed aver ottenuto quindi un diploma di livello universitario, garantendo in questo modo una formazione pluridisciplinare (disciplina specifica, processi pedagogici-didattici...). I programmi di formazione degli insegnanti dovrebbero adattarsi ai tre cicli di livello universitario (3+2+3), per garantire la loro collocazione dentro allo spazio europeo di istruzione superiore e promuovere l'offerta di mobilità nell'ambito professionale.
- *una professione che si situa nel contesto del lifelong learning:*
lo sviluppo professionale degli insegnanti deve collocarsi in un contesto di educazione e formazione permanente, sostenuto da un sistema di offerte coerente a livello locale, nazionale e europeo.
- *una professione mobile:*
la mobilità è una componente centrale dei programmi di formazione iniziale e continua per gli insegnanti, che sono incoraggiati a effettuare periodi di mobilità in altri paesi europei. Da qui la necessità di sviluppare un sistema di riconoscimento reciproco delle competenze e dei percorsi di formazione.
- *una professione basata sulla partnership tra attori della formazione:*
gli istituti di formazione degli insegnanti devono realizzare forme di partenariato con le scuole, l'industria e il mondo professionale, in modo che gli insegnanti possano essere sempre informati sugli sviluppi della ricerca e sulle innovazioni.

¹⁰ http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf.

Gli insegnanti devono misurarsi con quattro competenze professionali chiave, che dovranno sviluppare nell'arco della loro carriera:

- lavorare con l'informazione, le tecnologie e le conoscenze;
- lavorare in stretta collaborazione con studenti, colleghi e altri attori della formazione;
- promuovere la mobilità e la cooperazione in Europa;
- lavorare in seno alla società dal livello locale fino al livello internazionale.

Il lavoro degli insegnanti si inserisce pertanto in un percorso di formazione permanente in cui non si sentiranno mai completamente formati. La professione docente è infatti legata strettamente all'innovazione e alla ricerca, e gli insegnanti, anche se non possono considerarsi dei ricercatori, devono comunque essere in grado di fare propri i risultati della ricerca e dell'innovazione e trasferirli nel loro lavoro in classe, sia in relazione all'evoluzione dei saperi che insegnano sia in relazione ai progressi tecnologici e metodologici in ambito educativo.

Per il 2007, in un recentissima Comunicazione Europea al Parlamento Europeo e al Consiglio¹¹, viene sottolineato che

i circa 6,25 milioni di insegnanti svolgono un ruolo cruciale nell'aiutare i discenti a sviluppare pienamente le proprie capacità e potenzialità per la crescita ed il benessere personali e nel fare in modo che acquisiscano tutta la complessa gamma di conoscenze di cui avranno bisogno in quanto cittadini e lavoratori (...), mediatori fra un mondo in rapida evoluzione.

E sebbene ci siano importanti progressi, quanto acquisito, seguendo l'evoluzione dei numeri che gli indicatori promuovono, non è sufficiente per il raggiungimento degli obiettivi di Lisbona.

Ci sono nuove esigenze quindi per la professione degli insegnanti che, *come (in) qualsiasi professione moderna, hanno anche responsabilità di ampliare i confini delle loro conoscenze professionali attraverso una cultura della riflessione, attraverso attività di ricerca e un impegno sistematico per lo sviluppo professionale continuo in tutto l'arco della carriera. I sistemi di formazione e di istruzione destinati agli insegnanti devono fornire l'opportunità di realizzare quanto indicato.*

Il documento inoltre denuncia una carenza di competenze esistente, e una disponibilità

¹¹ COM (2007) 392 definitivo "Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti", Bruxelles, 3/8/2007.

limitata di formazione. L'indagine OCSE del 2005¹² risulta che quasi tutti i paesi deplorano lacune a livello delle competenze didattiche e difficoltà nell'aggiornamento di queste ultime. Le lacune si riferiscono in maniera particolare alla mancanza delle competenze necessarie per affrontare la nuova evoluzione dell'istruzione (ivi compreso l'apprendimento individualizzato, la preparazione degli alunni all'apprendimento autonomo, la capacità di gestire classi eterogenee, la preparazione dei discenti allo sfruttamento ottimale delle TIC, ecc).

In molti stati esiste uno scarso coordinamento sistematico fra i vari elementi della formazione degli insegnanti, il che comporta una mancanza di coerenza e di continuità, in particolare fra l'istruzione professionale iniziale del docente e il successivo perfezionamento professionale, la formazione continua e lo sviluppo professionale.

Considerando i principi comuni descritti nel documento del 2005 (cfr. *sopra*), due anni dopo la Commissione ritiene che si debbano seguire alcune fasi strategiche per venire incontro alle problematiche di opportunità di aggiornamento:

- la formazione degli insegnanti trova nel sistema universitario il principale ambiente formativo di riferimento ;
- i diversi momenti di formazione degli insegnanti devono inquadrarsi in un sistema internazionale di riconoscimento dei percorsi formativi ;
- la formazione degli insegnanti deve essere intesa come un percorso continuo e coerente che accompagna la carriera professionale del docente ;
- gli insegnanti devono essere incoraggiati alla mobilità e alla condivisione delle proprie esperienze professionali e formative con colleghi di altri paesi e altri attori del mondo della formazione ;
- gli insegnanti si devono inserire in un contesto di ricerca e innovazione da trasferire nella loro pratica docente quotidiana.

¹² *Teachers Matter*, OECD 2005.

3. Dall'internazionalizzazione alla riflessione interculturale: dimensioni chiave nella formazione degli insegnanti

3.1. Fra i Sistemi Nazionali di Formazione dei formatori e l'Internazionalizzazione: i tratti di un problema aperto

Nonostante quanto sia stata rassicurata dai policy papers dell'UE la necessità di una strategia di internazionalizzazione della formazione degli insegnanti in particolare e dei formatori in generale, alcuni fatti particolari stanno ostacolando tale processo, ed è a tutt'oggi critico lo stato di avanzamento.

Considerando che l'educazione degli insegnanti deve essere parte integrale dell'educazione superiore; che al giorno di oggi 46 stati si impegnano nella costruzione di un area dell'Educazione Superiore e la Ricerca Europea (cfr. Bologna Process, EHERA); che l'internazionalizzazione della professione docente è uno dei punti più delicati del processo di costruzione dell'EHERA, si riesce a percepire la complessità di fattori che incidono nel processo di internazionalizzazione della professione del formatore.

In effetti, i sistemi moderni di educazione superiore, così come i sistemi educativi in generale, sono stati fortemente strutturati seguendo le logiche nazionali, ovvero di conformazione degli stati nazionali, e chiaramente, sebbene abbiano ricevuto gli influssi della globalizzazione come abbiamo indicato sopra, essi sono *nazionali* prima ancora che *universali*. I problemi che gli insegnanti possono avere per vedersi riconoscere la propria professionalità in altri sistemi educativi, risponde giustamente al carattere nazionale dei sistemi educativi, come principio che entra in forte contraddizione con la dichiarata *natura universale della conoscenza umana*.

Questa contraddizione è sotto una accesa discussione nel periodo contemporaneo, e l'entrata dell'interculturalità come dimensione nell'educazione fa riferimento a questo dibattito.

Si può dire che la cooperazione educativa abbia una lunga tradizione nella formazione superiore, e che la ricerca si sia costruita attraverso dinamiche di scambio internazionale. Ma lo stesso non è applicabile per l'educazione in generale, che ha la valenza di istituzione socializzante e come tale promuove valori *nazionali*. In mezzo a questo dilemma, troviamo chiaramente gli insegnanti.

Europa è stata divisa per secoli, e da soltanto '50 anni di storia tenta un processo di

“internazionalizzazione interna” ovvero una “europeanizzazione” (dall’inglese *europeanisation*), termine che inizia a circolare già nel 1999 . Mancano soltanto tre anni per una importante *deadline* europea, quella del 2010, con la costituzione sognata di un area comune educativa, ed i sistemi educativi Europei sono in buona parte poco comparabili e compatibili (Zgaga, 2007). Ciò nonostante, il processo è aperto e molti affermerebbero senza esitare quanto sia stata proficua la collaborazione aperta attraverso il Bologna Process: uno dei principali meriti, paradossalmente, è stato quello di capire quanti dilemmi sono aperti nella compatibilità fra i sistemi di educazione superiore.

La cooperazione genuina europea, attraverso programmi come Erasmus, Tempus, Research Framework Programme, ecc) ha indicato un ampio interessamento delle istituzioni superiori a creare reti e modelli di apertura istituzionale (si veda caso ALFA sopra accennato).

Si può comunque vedere come esistano “gelosie” fra gli stati membri, e un caso particolare consiste nella *teacher education*, come parte dell’istruzione superiore.

Il rapporto *Tuning*¹³ ha identificato una situazione anomala con riguardo alla formazione degli insegnanti, nel contesto di implementazione del processo di Bologna, con riguardo ai crediti richiesti per l’accesso alla professione (due o tre cicli? 3+2+2 o 3+2?, Margiotta, report ALFA-MIFORCAL, 2005). Dall’altra parte, è stato messo in evidenza che mentre gli insegnanti lavorano nel contesto Europeo, molti di essi dichiarano di ‘*sapere molto poco sull’ Europeaness*. (Schratz, 2005, p.1)

La domanda “What is an European Teacher”, come è stato indicato in una recente indagine dell’ENTEP (European Network on Teacher Education Policies)¹⁴, ha avuto come risposta un spesso il timore di creare un “insegnante” standard. La diversità –che ha alla base la diversità culturale e linguistica europea- quindi viene messa oggi al centro della discussione del processo di *europeanisation*, come ricchezza principale europea. Preoccupa molto, seguendo la suindicata ricerca, l’incompatibilità dei sistemi e gli ostacoli per una mutua comprensione e soprattutto per una fruizione di questa “ricchezza europea”.

I sistemi di formazione iniziale degli insegnanti possono essere particolari indicatori di

¹³ Il progetto *Tuning* (lanciato nel 2000) è stato descritto come la contribuzione delle università al processo di Bologna; più di un centinaio di rappresentanti delle Università Europee si sono trovati per sviluppare nuovi approcci per l’insegnamento e l’apprendimento in un numero di discipline e aree di studio e per “sintonizzare” le incompatibilità dei propri curricula in diverse istituzioni. *Tuning* ha prodotto un eco importante in Latin America, dove, attraverso fondi europei, vi è un simile progetto. Fonte: www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm

¹⁴ European Network on Teacher Education Policies, iniziativa lanciata dagli stati membro nel 1999. Fonte: www.pafeldkirch.ac.at/enterp

aree di “riserva nazionale”. Tradizionalmente, la formazione degli insegnanti è stata più vicina alle accademie militari o di polizia che dalle università: la formazione degli insegnanti è stata percepita come una parte della “sovranità nazionale”. Soltanto la tensione ad uno sviluppo più complesso delle società, come nel caso europeo, ha lasciata aperta la porta per pensare ad una dimensione superiore della formazione degli insegnanti, nelle competenze disciplinari, conoscenze psicopedagogiche e principalmente nella cultura generale dell’insegnante. Ma man mano che le riforme avanzano nei diversi paesi europei e non, la figura dell’insegnante continua ad essere ristretta nelle maglie della normativa di accesso alla professionalità. Un insegnante lo è se all’interno di un sistema nazionale (per esempio per quanto riguarda all’insegnamento dell’italiano, storia, identità civica, scienze sperimentali), ma vi è una crescente necessità (negli stessi sistemi nazionali), dinnanzi non soltanto all’apertura europea, ma anche alla problematica dell’immigrazione, di collocarlo in un contesto Europeo, attraverso la mobilità e gli scambi con reti di colleghi europei, la padronanza delle lingue, della visione interculturale della storia, dell’interdisciplina, delle molteplici identità della cittadinanza europea). E questo non vale soltanto per il contesto europeo: sicuramente, ha una valenza globale.

Potrei dire, seguendo questa linea di ragionamento, che il problema del dialogo globale nell’educazione, si cristallizza nella formazione degli insegnanti, nel problema della discussione di quale professionalità, e quale percorso per una tale professionalità.

Sembra purtroppo che, dinnanzi alla velocissima internazionalizzazione di ambiti accademico-disciplinari come quelli della medicina, scienze sperimentali, ingegneria, business & management) la professione dell’insegnante, nonostante tutte le dichiarazioni europee di rivalorizzazione, rimane ancora indietro.

L’Università di Lubljana (Centre for Education Policy Studies, CEPS) lanciò fra nel 2003 e nel 2006 due indagini simili sui *trends* nella formazione degli insegnanti in istituzioni di formazione degli insegnanti di 33 paesi coinvolti nel Bologna Process. Una interessante fotografia fu allora costruita sulla base di diverse questioni quali il tipo di modello formativo (due o tre cicli), il cambiamento curricolare e le attività formative rivolte agli insegnanti, il modo parallelo o consecutivo per la promozione della professionalità, e la questione della mobilità.

Mi concentrerò su quest’ultima, nella quale poi faccio la mia proposta di ricerca. Se la mobilità è una chiave (anche se non un aspetto centrale) nel processo di Bologna, è importante sapere quanto *mobili* sono gli studenti nella formazione iniziale e continua. Ebbene quest’indagine, appoggiata ad altri rapporti europei (i.e. ERASMUS MUNDUS) indicano che

all'inizio del millennio (2000/01) vi erano una media di 8.4% studenti provenienti dai EU-15 in mobilità –studenti con matricola “condivisa” da due università- (European Communities, 2003, F.a); con l'allargamento, questa cifra vide una crescita importante, a quasi il 18% degli studenti europei in mobilità). La mobilità degli insegnanti, rimane a tutt'oggi leggermente minore, del 10% sul totale.

All'interno dei paesi EU-15, i tassi più alti di mobilità degli insegnanti ce li hanno la Svezia (7.3%), seguito dai Paesi Bassi (5,7%), e Austria (5,3%). Fra i nuovi paesi membro, la mobilità più alta ce l'hanno la Ungheria (9,6%) e la Polonia (9%).

Nel mondo, consistentemente con questi trend, l'OCSE ci indica che la mobilità degli insegnanti nel mondo è minore a quella di tutte le altre professionalità.

Sembra che gli insegnanti, o non sono interessati ad acquisire esperienze internazionali, poiché esse non “pagano” nel paese di origine (a cosa potrebbe servire l'aver conosciuto altri ambiti accademici se la professionalità è intensamente legata ad un sistema nazionale); oppure che gli insegnanti non abbiano sufficienti opportunità per andare all'estero, e quindi la negligenza partirebbe dagli stessi sistemi formativi nazionali. Queste sono domande che senz'altro richiedono ulteriore approfondimento.

Un recente studio sulla mobilità degli studenti Erasmus-Socrates Programme (Kelo, M. Teichler, U., Waechter, B., 2006) fornisce ulteriore evidenza per tale conclusione. Vi sono nei paesi partecipanti (p.166, tabella 10.4) una partecipazione alla mobilità da parte degli insegnanti del 3,4% nel 2002/2003, con chiara prevalenza degli insegnanti di lingue, che sono “tradizionalmente mobili” Vi sono soltanto tre aree di studio di un totale di 16 aree, che hanno mostrato un calo lingue e filologia (da 18,4 a 16,3%); legge (da 8.1% a 7.1%) e scienze naturali (dal 4.4% al 3.9%).

La situazione peggiora di molto nel programma Tempus: soltanto il 0.5% degli studenti mobili nell'area dell “education and teacher training” (p. 172, tabella 10.11) partecipano alla mobilità. Quindi la posizione degli insegnanti in due programmi di mobilità europea è assai bassa, e addirittura in calo!

Per aggiungere più evidenza, possiamo andare a guardare i risultati Erasmus (erasmus Student Network Survey 2005): Le discipline che più attirano la mobilità sono: business studies/ management sciences (20%), ingegneria/tecnologia (19%), lingue e filosofia (11%), scienze sociali (8%). Le scienze dell'educazione e la formazione degli insegnanti è quasi alla fine della

tabella, con soltanto 2,2%, seguita per scienze agrarie (1.2%) e geografia e geologia (1%) –cfr. Krzaklwska et al., 2006, p.10, Figure 5).

Un piccolo commento dunque su queste eloquenti statistiche: in tutta la mobilità europea, la formazione degli insegnanti è un ambito piuttosto trascurato. Questo è un fatto, e come tale non incoraggia la discussione sui traguardi raggiunti nella formazione europea ed internazionale degli insegnanti. Per tanto, come viene indicato nello studio sloveno, *un incremento della mobilità e della presenza di studenti stranieri nella formazione degli insegnanti dovrebbe essere promosso*. Non soltanto per mantenere la tradizione di formazione alla ricerca delle discipline, vicine alla tradizione di formazione di chile insegnerà (e quindi con al meno una esperienza di contatto internazionale significativa), come sarebbe desiderabile, ma anche per promuovere una visione interculturale, per rappresentarsi altri contesti nel mondo globale (e parliamo in questo ambito soltanto di un ambito molto vicino culturalmente e fisicamente, quello europeo).

Altrimenti: come promuovere l'interdisciplina, la flessibilità e la necessità di introdurre una visione planetaria nell'educazione, se sono gli stessi insegnanti che non hanno ancora esplorato il mondo aldilà delle proprie frontiere –e parliamo forse in un senso più lato del termine frontiera-.

Un'occhiata a casa (Italia, SSIS del Veneto) e nonostante quanto riportato prima, le previsioni non sono tanto scoraggianti, quando si da un'occhiata ai progetti europei e delle stesse istituzioni di formazione degli insegnanti, le SSIS.

Mi concentrerò in questo punto su di una interessante esperienza, di diversi progetti di formazione degli insegnanti di lingue straniere presso la SSIS del Veneto. Su tale esperienza è stato organizzato un seminario di riflessione dell'indirizzo di Lingue straniere *La dimensione Europea nella formazione iniziale degli insegnanti: esperienze della SSIS Veneto in Europa*, poi riportata in numero monografico della Rivista "Formazione & Insegnamento". Vale la pena tracciare brevemente quelle che sono state le conclusioni portanti di questa esperienza (Coonan, 2005).

La proposta, sviluppata dalla SSIS del Veneto, ha raccolto esperienze portate avanti in partnership con l'università IVLOS di Utrecht, con la partecipazione di paesi come la Spagna, Olanda, Norvegia, e Germania –elementi per la strutturazione dell'apprendimento riflessivo nei programmi di formazione iniziale ed in servizio dei docenti -; motivazioni della formazione europea dei futuri docenti di lingue straniere e la formazione dei formatori –SSIS Veneto-;

implementazione del Modello Riflessivo nel tirocinio indiretto, alcune buone pratiche dall'europa viste in ambito locale; docenti contatto e docenti accoglienti all'estero e in ambito locale; diario di bordo dell'accoglienza di un gruppo di docenti stranieri; le problematiche di progettazione di un curriculum europeo in Lingua e Letteratura, e in Fisica, Matematica, ed Informatica; l'implementazione del portfolio del tirocinio all'estero, per la documentazione e la valorizzazione delle esperienze europee all'estero.

La voce degli insegnanti e formatori partecipanti a questo percorso, nella trasmissione delle proprie esperienze, sembra appassionata e descrive in modo vivo l'essenza di un'esperienza di formazione iniziale che è stata arricchita dalla dimensione europea. Da queste esperienze emerge nitidamente il valore aggiunto che va a corredare il curriculum di una istituzione che integra e valorizza nel percorso di formazione iniziale esperienze caratterizzate da una forte dimensione europea.

Tutto questo entusiasmo iniziale dell'esperienza, ciò nonostante, deve essere commisurato con una certa regolarità degli interventi di formazione in mobilità e dell'*internationalisation at home*: poiché si rischia di perdere di vista che non possono essere casi isolati, bensì una pratica che si allarghi alla concezione della professionalità dell'insegnante. Sono ormai 30 anni che nell'Unione Europea, e circa 50 anni che il mondo parla della problematica dell'incontro delle culture, e sembra che questo tempo sia tanto, e la discussione scientifica e gli interventi progettuali, nonché le politiche, siano state materia di continuo aggiornamento e partecipazione. Uno sforzo consistente deve senz'altro essere dedicato alla riorganizzazione di concetti, problemi, esperienze e metodologie tentando di generare uno strumento di lettura della pedagogia interculturale come disciplina di base alla riforma educativa.

I nuovi spazi di sviluppo dell'interculturalità, fra l'altro, porranno nuove domande, aggiunte alle nuove opportunità. Basti pensare agli scambi internazionali e la pedagogia ad essi correlata, e la comunicazione telematica e il linguaggio interculturale nello spazio sociale dell'*agorà telematica* (Sirna, 1997).

3.2. Per una Pedagogia Interculturale: riflessione sul cambiamento educativo.

L'interculturalità dunque può assumersi come tema trasversale, probabilmente un tema maggiore, che necessita di essere considerato in ogni processo di insegnamento, in ogni

esperienza educativa, in ogni esperienza di apprendimento sia esso formale o informale. E' ugualmente trascendentale nella scuola elementare quanto all'università, nella comunità quanto nell'ambito lavorativo.

If education is not intercultural, it is probably not education, but rather the inculcation of nationalist or religious fundamentalism. The theorization of intercultural education, then, is not simply a matter of normative exhortation, of spotting good practice in one area and helping to implement in another. It involves reconceptualization of what schools and universities have done in the past and what they are capable of doing in the present and future (Coulby, 2006:244)¹⁵

In queste parole che cito, si racchiude l'essenza di un cambiamento nelle scienze dell'educazione. Chi teorizza sull'educazione interculturale, deve quindi sapere che non si tratta più di solo essere abile nel capire altre storie, contesti e pratiche e metterle assieme per facilitare la comprensione della diversità: si tratta inoltre, di ripensare la propria posizione come educatore, attraverso una consapevolezza culturale che lascia aperto spazio ad essere interpellato dall'altro, che genera gli strumenti per dialogare con la diversità, e che promuove nei discenti, nelle persone coinvolte in un processo di apprendimento, la capacità di procedere in un'analogia operazione di riconoscimento dei simboli che, nell'azione educativa, si mettono in circolazione (Bourdieu, 1970). Vorrei fare riferimento in questo passaggio particolarmente alla teoria del *capitale simbolico* e le operazioni di violenza simbolica, introdotta da P. Bourdieu. In effetti, questi sono gli argomenti fondanti dei suoi lavori, dove attraverso un'ampia ricerca sperimentale sui problemi relativi al mantenimento del sistema di potere attraverso la trasmissione della cultura dominante, egli argomentò che il sistema di educazione riproduce le divisioni culturali della società. Bourdieu teneva a dire che nell'intervento pedagogico ha luogo un'operazione di violenza simbolica, dove uno (l'insegnante) è portatore del sapere, e l'altro (lo studente) vi accede a tale sapere solo se si comporta nel modo nel quale il primo prefigge. A questo Bourdieu lo presenta come un atto di violenza parallelo al monopolio dello Stato nell'uso legittimo della violenza fisica.¹⁶ Quindi ciò che viene denunciato da questo autore, è la necessità di "leggere" di portare alla luce la natura stessa dell'intervento formativo, non perchè esso sia immediatamente passibile di un cambiamento, come in modo *naif* si sostiene in molti degli interventi in educazione interculturale. Ciò che va cambiato, in primo luogo, è la posizione stessa della pedagogia, della concezione alla base di ogni intervento formativo; ne consegue,

¹⁵ Coulby, D. (2006) *Intercultural education: Theory and Practice*. Rivista Intercultural Education, Vol. 17, N°3, August 2006, pp. 244-257

¹⁶ Cfr. Bourdieu, P., e Passeron, J.C., *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit: Paris, 1970 – Opera consultata in italiano, *La riproduzione*, 2006, Rimini: Guaraldi.

giustamente, la necessità di pensare il ruolo e la persona del formatore, di aiutare all'attore principale dell'atto pedagogico, la natura culturale, prima ancora della natura interculturale, di ogni suo intervento.

Ma una cosa è enunciare questo principio, e una diversa completamente, è quella di immaginare gli interventi che possono tendere ad attuare tale logica formativa. Si pensi agli sforzi per denunciare i ruoli di oppressione fra docente-discente nella relazione pedagogica che porta avanti Freire, attraverso il suo famoso attacco a quello che chiama il concetto "bancario" dell'educazione, in cui lo studente era visto come un conto vuoto che dev'essere riempito dal docente. Egli si spinge un passo -o forse tanti- oltre la *tabula rasa*, e come Dewey si mostra fortemente critico sulla trasmissione di meri "fatti" come fine dell'educazione. Il lavoro di Freire è uno dei fondamenti della *pedagogia critica*: e dimostra la dura avversione di Freire sulla dicotomia docente-studente. Questa divisione ammessa in Dewey, per Freire deve essere completamente abolita. Diventa difficile immaginare questo in termini assoluti (vi deve essere un certa legge della relazione docente-studente nella relazione genitore-figlio), ma ciò che Freire suggerisce è una profonda reciprocità che va inserita nella nostra idea di docente e studente. Freire cerca di pensarli in termini di docente-studente e studente-docente, cioè un insegnante che impara e uno studente che insegna, come ruoli basilari della partecipazione della classe¹⁷. Questo è uno dei tentativi per implementare qualcosa di simile alla democrazia come un metodo educativo, e non meramente un obiettivo dell'educazione democratica.

Mi sembra importante a questo punto ricollegare gli enunciati di Bourdieu, circa la natura istituzionale della relazione pedagogica, la pedagogia critica di Freire nella sua visione della relazione docente-discente, con alcuni passaggi che Bruner, nella sua opera critica "La Cultura dell'Educazione", realizza per capire l'importanza delle teorie della mente e dell'apprendimento. Non si tratta delle teorie che la ricerca psicologica e pedagogica mettono a disposizione del formatore, di teorie nate dall'ambito sterile del laboratorio, dal risultato sperimentale controllato, bensì di quelle teorie che hanno la maggiore efficacia -o anche potere distruttivo- nell'atto educativo, e che riassumono ciò che Bruner riprende come corrente di ricerca aperta, la *Folk Pedagogy*. Bruner accenna a delle rappresentazioni sociali, idee che vivono in ogni singola persona in ogni cultura, sulla natura dei processi mentali,

¹⁷ Questo concetto verrà ripreso anche nel suo ultimo scritto pubblicato in Italia, "Pedagogia dell'autonomia", dedicato alla tematica della formazione docente. In esso Freire afferma con forza che "non c'è insegnamento senza apprendimento", evocando il suggestivo concetto di "do-discenza" (docenza/discenza). Ciò in piena coerenza con il suo stile linguistico, tendente in molti casi a presentare due termini contraddittori per cercarne una conciliazione.

dell'intelligenza, dei modi migliori per imparare e per insegnare. Sebbene Bruner schematizza le diverse teorie educative e le sue ricadute nella scuola, nella vita reale e quotidiana dell'azione educativa¹⁸, egli enfatizza la necessità di pensare la “scuola reale” che confina con una miriade di modelli sull'apprendimento e l'insegnamento. L'assunto portante è quindi che la pedagogia comunica inevitabilmente una concezione del processo di apprendimento e sulla mente dello studente, *pedagogy is never innocent, it is a medium that carries its own message* (Bruner, 1996:63).

Ripensare le menti, le culture e l'educazione è un'operazione che non si può più trascurare, seguendo Bruner. Se la pedagogia moderna si sta muovendo verso una visione dove il discente dovrebbe essere consapevole dei propri processi di pensiero e di apprendimento, onde incoraggiarlo ad avere un approccio indipendente e responsabile della propria formazione, come attivazione di un piacere provato nell'infanzia, per imparare lungo tutto l'arco della vita; se quindi diventa cruciale che gli esperti in pedagogia, e gli insegnanti sappiano come spronare tali processi metacognitivi, riflessivi (Dewey, 1933), persino nell'età adulta (Schon, 1983); allora si tratta di scoprire, di mettere alla luce le rappresentazioni che hanno i partecipanti dell'esperienza educativa, su ciò che vuol dire apprendere, insegnare, educare, seguendo Bruner. Si tratta anche di capire quale capitale simbolico si mette in gioco nella relazione pedagogica, nella visione di Bourdieu.

Da queste operazioni emerge, sicuramente, nel contesto globale, che abbiamo descritto nel capitolo precedente, la relazione interculturale che si viene a creare nello *spazio formativo* (Margiotta, 1997)¹⁹. E non all'inversa: essa non può essere “imposta” nel discorso educativo

¹⁸ Bruner parla di “modelli di mente e modelli di psicologia” e ne fa riferimento a quattro di essi: a) *I bambini imparano per imitazione*, ovvero l'acquisizione del know-how -con riferimento alle teorie dell'insegnamento-apprendimento per osservazione, tipiche della concezione medioevale dell'apprendistato; b) *I bambini imparano per esposizione didattica*, ovvero l'acquisizione di conoscenza “proposta”, presente nell'approccio tradizionale e nozionistico di educazione c) *I bambini come pensatori*, ovvero lo sviluppo di interscambio intersoggettivo come modalità di apprendimento, quale proposta delle nuove scuole pedagogiche critiche, da una parte, e del cooperative learning e la valorizzazione dell'apprendimento in comunità, dall'altra; d) *I bambini come individui ben informati*, ovvero il contatto attivo con conoscenza oggettiva, presente negli ultimi approcci, che tentano di rivalorizzare la partecipazione dello studente, ma attraverso l'analisi dei fondamenti storico-epistemologici delle discipline.

¹⁹ Intendendo per spazio formativo uno spazio di apertura alle sempre nuove possibilità per i soggetti, possibilità di azione e di evoluzione, che deve piuttosto essere inteso come la trama costruttiva fra diversi attori sociali con uno scopo formativo oppure educativo. Seguendo Margiotta, tale possibilità si dà solo in quanto c'è uno spazio sociale. *La complessificazione delle società contemporanee, l'eccedenza delle possibilità esperibili dai soggetti, ha radicalizzato il problema della "riduzione" di tale complessità, cioè la questione del "senso". Come ha osservato Crespi (1982), il piano del senso è anche il piano del simbolico, cioè della esperienza della nostra "mediazione" culturale rispetto al "mondo". Ciò costituisce l'orizzonte della nostra esperienza conoscitiva, ma insieme il limite di essa: di qui il carattere paradossale della mediazione, come "riduzione di complessità", e insieme come rinvio ad altro da sé, al possibile. Il simbolico tende infatti a "ridurre" il vissuto, come "ordine differenziante" (una identità costituisce sempre anche una differenza) e a ricomporlo in una "totalità integrata", a risolverlo cioè in razionalità. Lo spazio sociale resta tuttavia*

come un altro argomento, come una serie di pratiche per fronteggiare ciò che può essere vissuto come un problema di congiuntura (la presenza della cultura estranea nello spazio formativo, sia che essa vi è presente per un fattore di necessità sociale -caso dell'immigrato- che per un fattore di scelta istituzionale o personale -i processi di internazionalizzazione, la mobilità-). Si tratta di generare le condizioni per una conversazione fra chi insegna e chi apprende, una condizione di *ascolto del balbettare del diverso*, (faccendo riferimento a quel famoso discorso di J. Dewey 'My pedagogic creed'²⁰, dove il balbettare viene riferito soltanto al bambino, mentre in questo contesto vogliamo introdurre un senso senz'altro più allargato); un balbettare al quale l'insegnante deve aprirsi, per essere capace di affrontare la relazione pedagogica interculturale nel contesto planetario. Una relazione, che l'insegnante deve riconoscere in sé stesso.

4. Cooperazione tra Università Virtuali nei processi di internazionalizzazione: Importanza della partnership per la costruzione di spazi formativi internazionali ed interculturali con l'uso della rete

Lo spazio virtuale può diventare una leva strategica per la cooperazione educativa nella formazione degli insegnanti, e le nuove tecnologie si presentano come un mezzo privilegiato per tale cooperazione, attraverso il loro potenziale innovativo in materia didattica e organizzativa.

Tuttavia il raggiungimento di questo importante scopo non è automatico. I nuovi programmi e processi formativi presuppongono una reinvenzione della didattica e dell'organizzazione delle università che richiede una partecipazione attiva degli attori coinvolti a livello accademico e amministrativo. Per progettare e gestire processi di internazionalizzazione attraverso l'uso dell'*università virtuale*, e per generare ancora gli attesi processi di cooperazione attraverso i nuovi canali educativi sul web, occorrono nuove professionalità, nuove competenze e nuovi ruoli istituzionali. Il sistema formativo virtuale necessita di una organizzazione interna, che poggi su un sistema di ricerca di base per la didattica on-line, quanto di un adeguato sistema

irriducibile alle interpretazioni che intendono "risolvere" le differenze. Esso è in senza soluzioni", come l'esistenza. Lo spazio formativo è trasversale (Margiotta, 1979) allo spazio sociale : questa trasversalità è qui intesa come "ordine emergente" dalla complessità stessa dei sistemi sociali. (Margiotta, 1997)

²⁰ "I believe that knowledge of social conditions, of the present state of civilization, is necessary in order properly to interpret the child's powers. The child has his own instincts and tendencies, but we do not know what these mean until we can translate them into their social equivalents. We must be able to carry them back into a social past and see them as the inheritance of previous race activities. We must also be able to project them into the future to see what their outcome and end will be. In the illustration just used, it is the ability to see in the child's babblings the promise and potency of a future social intercourse and conversation which enables one to deal in the proper way with that instinct" Jonh Dewey, "My pedagogic creed", The School Journal, Volume LIV, Number 3 (January 16, 1897), pagine 77-80

di amministrazione elettronica per l'agevolazione di tutti i passaggi sul campus virtuale. Solo dopo un chiaro assestamento della singola entità universitaria come identità locale può portare ad una attiva ed efficace cooperazione.

Fra i vantaggi dell'interoperabilità ammissibile attraverso i percorsi internazionali online, ci sarà sicuramente una ricchezza delle proposte formative quanto una capacità di integrazione di risorse di gestione che possano semplificare passaggi e ridurre costi. Ciò nonostante, il pericolo della complessità e pesantezza dei processi decisionali nell'interazione fra gli atenei coinvolti, può fare diventare ogni singola mossa una problematica a risolvere con un costo maggiore di gestione.

Per tanto, se è vero da una parte che le università che sviluppano processi di Formazione a Distanza avranno come opportunità la democratizzazione di accesso all'educazione, attraverso la proposta dei processi di insegnamento come stimolazione orientata a generare un apprendimento autonomo nella valorizzazione dell'esperienza; che avranno inoltre la possibilità di promuovere nuovi scenari per un insegnamento innovativo ed un'incentivazione alla formazione lungo l'intero arco della vita; tutto ciò non si renderà possibile se non esiste una flessibilità, una capacità istituzionale di gestione della complessità, che permetta andare oltre l'autoreferenzialità ed un centramento sui procedimenti amministrativo-gestionali rigidamente stabiliti.

Perché questi obiettivi siano raggiunti, quindi è necessario creare strutture che attuino con persone qualificate in Ead, non bastano gli esperti esterni, ma è fondamentale considerare in chiave riflessiva tutte le dinamiche relazionali ed organizzative fra alunno, docente, mediatori pedagogici e tecnici, supporto amministrativo. I processi comunicazionali fra loro stabiliti staranno alla base del successo delle iniziative formative (Margiotta, 2005). Queste sono strutture caratterizzate dunque da un'altra flessibilità e capacità dialogica, con un'ampia predisposizione al lavoro collaborativo. E sono queste dinamiche che, nella costruzione di comunità di apprendimento e di pratica (Wenger, 2004), producono la efficacia del processo di insegnamento/apprendimento, e la ricchezza innovativa.

Va detto dunque che la cooperazione nei progetti Ead, attraverso un'identità come comunità di Università virtuali, passa primariamente da un consolidamento ed una diffusione di conoscenze di base e consapevolezza specifiche, che risultano determinanti per lo sviluppo del dialogo e la produttività tecnico-scientifica; seguito da un'acquisizione progressiva di conoscenze metodologiche e strumentali, nonché di appropriati elementi per consolidare la

capacità di erogazione integrata ed estensiva di servizi.

Si rende necessario, in ultima istanza, una pratica riflessiva che accompagni l'analisi comparato e la sistematizzazione della pratica come strumenti chiari per lo sviluppo organizzativo dei sistemi virtuali, a livello istituzionale –nodo- e a livello di rete.

Purtroppo non tutte le istituzioni sono in grado di generare queste dinamiche, in vista delle loro culture organizzative, o di particolari momenti di congiuntura socio-economica, o persino di cambiamento generazionale. In un siffatto contesto istituzionale, l'unica via possibile è la formazione, come azione propedeutica, di *capacity building*²¹, mirata all'acquisizione di competenze per operare in progetti Ead, ma soprattutto, ad una sensibilizzazione sulle logiche e le motivazioni ultime della partnership possibile attraverso la formazione on-line. Quanto appena detto serve a introdurre un'affermazione forte: non bastano i mezzi né le competenze tecniche per aprirsi a processi di *knowledge management*, per creare condizioni di lavoro cooperativo, che acconsenta un fenomeno di *cross fertilization*, che ci porta a vedere i benefici ampiamente richiamati per la Ead. Occorrono soprattutto le volontà, le sensibilità e l'apertura culturale per il confronto con il diverso, con gli altri enti –uffici, gruppi di lavoro, istituzioni- che concorrono in un progetto formativo congiunto. I processi di discussione e di condivisione di problematiche di realizzazione della partnership in materia di Ead sono sicuramente, pur sembrando una perdita di tempo, tappe necessarie per l'organizzazione dell'offerta formativa congiunta Ead. Ma a sua volta, la formazione degli educatori/formatori, per l'utilizzo di tutti gli elementi a disposizione in un ambiente virtuale di lavoro ed apprendimento, sono la chiave per raggiungere pienamente gli obiettivi di qualità ed innovazione pedagogico-didattica

E' un fatto che il valore aggiunto dell'Ead oggi risiede nella ricerca costante dell'integrazione e relazione delle discipline, le articolazioni teoriche, i dibattiti interdisciplinari, le proposte, ma soprattutto, l'apertura ad un dialogo per la costruzione di spazi educativi dove si da accoglienza alla diversità culturale o linguistica, che educano dunque a una mondialità. Attraverso la partnership senza frontiere, è possibile ridimensionare pratiche, rivisitare modelli eccessivamente unitari, o eccessivamente autoreferenziali, che non tengono conto della diversità delle diverse comunità che tentano di partecipare ad un processo educativo congiunto, cooperando ad una politica di inclusione. Questo può essere vero se la filosofia educativa degli attori coinvolti punta a riconoscere questi fattori del processo educativo; se gli attori coinvolti

²¹ Adoperando un termine ampiamente utilizzato nell'ambito della cooperazione internazionale, che sta per definire la creazione di capacità di gestione, o in una metafora, la predisposizione della terra per seminare.

sono disposti a sperimentare, se hanno il coraggio di essere idealisti e guardare ad un futuro diverso per quanto il presente renda difficile la pratica quotidiana della partnership.

Sono semplici dichiarazioni di desiderio le visioni ottimistiche sulle possibilità aperte dall'e-learning, soprattutto a livello di un apprendimento cooperativo, se le strategie e le pratiche organizzative che accompagnano l'intero processo formativo, non considerano la partnership e la cooperazione come un valore necessario, e la rete come una metodologia utile a tale cooperazione.

Bibliografia

- ALBAREA, R. & Izzo, D.(2002) *Manuale di Pedagogia Interculturale*, Firenze, ETS.
- Ander-Egg, E. (2002). *Metodología y Práctica del Desarrollo en la Comunidad, (T.III) Aspectos Operativos y Prácticos*, Buenos Aires: Lumen
- BENEDICT, R. (1970). *Modelli di Cultura* (titolo originale: Culture Models, 1934), Milano: Feltrinelli
- BECK, U, (1999). *Che cos'è la globalizzazione: rischi e prospettive della società planetaria*, Roma, Carocci
- BOZEMAN, B (1994). *L'espansione della società internazionale*, Milano, Jaca Book, 1994
- Bourdieu, P., e Passeron, J.C., (1970) *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit: Paris, 1970 – Opera consultata in italiano, *La riproduzione*, 2006, Rimini: Guaraldi.
- BRINT, S. (1998). *School and Societies*, Thousand Oaks, Pine Forge Press: California. Versione italiana: *Scuola e Società* (2004), Bologna: Il Mulino.
- BRUNER, J. (1996). *The Culture of Education*, Cambridge, Harvard University Press.
- CALLARI GALLI,M., (1993). *Antropologia culturale e processi educativi*, Firenze, La Nuova Italia.
- CASTEL, R (1995). *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Paris, Fayard.
- CEDEFOP, Getting (2004). *to work on Life Long Learning. Policy, practice and partnership*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Commissione Europea Documento della Presidenza 5256/00 *Occupazione, riforme economiche e coesione sociale– Verso un'Europa dell'innovazione e del sapere*, Bruxelles, 12 gennaio 2000.
- Commissione Europea, The Bologna Declaration of 19 June 1999, Joint declaration of the European Ministers of Education.
- Commissione Europea The Lisbon Special European Council (March 2000): *Towards a Europe of Innovation and Knowledge*.

Commissione Europea Libro Verde sulla formazione degli insegnanti in Europa, prodotto dalla rete TNTEE della Commissione Europea. La traduzione italiana è stata curata da Università e Scuola: v. UeS 1/R-2000 pagg. 18-31, 2/R-2000 pagg. 90-106, 1/R-2001 pagg. 54-66, 2/R-2001.

COONAN, M.C. (2005). *La dimensione europea nella formazione degli insegnanti di lingua straniera*, n° monografico "Didattica & Didattiche" della rivista Formazione & Insegnamento della SSIS del Veneto.

COULBY, D. (2006). *Intercultural Education: Theory and Practice*, Rivista Internazionale Intercultural Education, Vol.17, N°3, Agosto, pp.245-257.

CRAIG, H. (2007). *Teacher support Networks: Facilitating Change in the Classroom Working Environment* – World Bank, Atti del Congresso Internazionale XIII World Congress on Comparative Education Societies, 3-7 September, Sarajevo.

DEMETRIO, D., Favaro G. (1992). *Immigrazione e Pedagogia Interculturale*. Firenze: La nuova Italia.

_____. (1993). Il costituirsi di mentalità interculturali attraverso l'apprendimento come esperienza e didattica, in Macchietti S.S., Ianni G., *Interculturalità, un itinerario possibile*, Firenze: Irrsae Toscana.

_____. (1998). (a cura di) *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca*. Firenze: La nuova Italia.

DEMORGON, J. (1989). *L'exploration Interculturelle*. Pour une pédagogie internationale, Paris: Colin.

_____. (2005). *Critique de l'interculturel: code, adaptation, histoire* Atti del convegno SIETAR-EUROPE (Society for Intercultural Education, Training and Research).

DESINAN, C. (1997). *Orientamenti in Educazione Interculturale*, Milano: FrancoAngeli.

Dewey, J. (1933). *How We Think. A statement of the relation of reflective thinking to the Education: educative process* (Revised edn.), Boston: D. C. Heath.

European Comision. Directorate-General for Education and Culture. EUROPEAN REPORT ON THE QUALITY OF SCHOOL EDUCATION. *SIXTEEN QUALITY INDICATORS*. Maggio 2000.

European Commission, Directorate-General for Education and Culture. Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010 *The work programme on the future objectives of education and training systems*, Luxemburg (2002).

EURYDICE, Questioni chiave dell'istruzione in Europa, vol. III – Professione docente: profili, tendenze e sfide: *Report IV: Keeping Teaching Attractive for the 21st Century*, Eurydice, Bruxelles, 2004.

FAURE, E. F. Herrera, A. R. Kaddoura, H. Lopes, A.V. Petrovski, M. Rahnema, F. Champion Ward, (1972). Rapporto Faure *Apprendre à être* – UNESCO - Fayard, Paris.

Freire, P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino: EGA.

GARDNER, H. (2007). *Five Minds for the future*, London: Harvard Business School Press.

GOBBO, F. (2000). *Pedagogia Interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Roma: Carocci.

_____. (2004), capitolo *L'insegnante come etnografo: idee per una formazione alla ricerca* nel libro *Intercultura dall'A alla Z*, a cura di Favaro, G. e Luatti, L.

GREGO, F. (a cura di), 2005 *Introduzione all'analisi dei Sistemi Educativi*, Armando Editori, Roma, 2005. Capitolo I, Lo stato dell'arte della ricerca teorica e metodologica (Fiorino Tessaro)

GUILHERME, M. (2007), *Educating Educators for the Intercultural Dimension of Citizenship Education: Giving Voice to Teachers, Academics and Policy-Makers*, Università di Coimbra, Portogallo, Atti del Congresso Internazionale XIII World Congress on Comparative Education Societies, 3-7 September, Sarajevo.

GROSSI, L & Serra, S. (2004). -a cura di- *Mobilità Studentesca e Successo Formativo*, Roma: Armando.

HOFSTEDDE, G., HOFSTEDDE, J. (2005). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, New York: Mc Graw Hill

LANDIS, D., Bennet, J., Bennet, M (2004). *Handbook of Intercultural Training, 3rd. Edition*, Thousand Oaks, California, Sage Publications.

LECLERQ, J. (2003). *Facets Of Interculturality in Education*. Strasbourg, The Council of Europe Publishing.

LYNCH, J. (1989), *Multicultural Education in a Global Society*, Barcombe, Lewes, East Sussex: The Falmer Press; traduzione italiana, 1993, *Educazione Multiculturale in una Società Globale*, Roma: Armando.

MARGIOTTA, U. (1997). *Pensare la Formazione*, Roma: Armando Ed.

_____. (1997). *Pensare in rete. La formazione del multialfabeta*. Bologna: CLUEB

_____. (1999). *Riforma del Curricolo e Formazione dei Talenti*, Roma: Armando Ed.

_____. cura di. 1999, *L'insegnante di qualità. Valutazione e Performance*. Collana innovazione e ricerca, Roma: Armando Ed.

_____. (2005). *Syllabus: La professionalità docente nell'istruzione secondaria*. Milano: PENSA MULTIMEDIA.

MERCOSUR – Documento di lavoro “Piano 2001-2005 per il Settore Educativo MERCOSUR” – Giugno di 2000.

MORIN, E. (1987), *Penser l'Europe*, Ed. Gallimard.

_____. (2003). *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, Armando Ed., Roma.

OECD, Rapporto OCSE (1996) “Apprendere atutte le età. Le politiche educative e formative per il XXI secolo, Armando, Roma, 1997

OCDE. *Analyse des politiques d'éducation – Enseignement et compétences*, Paris, 2001

OECD Employment Outlook 2005 - Chapter 4, Striking facts.

PAVAN, A. (2003). “Formazione Continua: Dibattiti e politiche internazionali” nella collana *Problemi della Formazione* – Roma: Armando Editori

RAZQUIN, P. (2007). *Trends in Qualifications Profile of the Teacher Workforce Associated with Globalization*, Atti del Congresso Internazionale XIII World Congress on Comparative Education Societies, 3-7 September, Sarajevo.

NIGRIS, E. (1996). -a cura di- *Educazione Interculturale*, Collana Testi e Pretesti, Milano: Bruno Mondadori.

RIFKIN JEREMY (2004). *Il sogno europeo. Come l'Europa ha creato una nuova visione del futuro che sta lentamente eclissando il sogno americano*, Milano: Mondadori.

ROBERTSON R. (1995), "Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity," in Featherstone M., Lash S. e Robertson R. (eds.), *Global Modernities*, London

SILVA, C (2002) *Educazione Interculturale: modelli e percorsi*, Firenze: Edizioni del Cerro.

Smith, L. & Geoffrey, W. (1968). *The Complexities of an Urban Classroom: An Analysis Toward a General Theory of Teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Sirna Terranova, C. (1997). *Pedagogia Interculturale, Concetti, Problemi, Proposte*, Milano: Guerini Studio

SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*, London: Temple Smith – Edizione Italiana, 1999: "Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale" Roma: Dedalo.

Soderqvist, M. & Parsons, C. (2005). *Effective strategic Management of internationalization*, European Association for International Education Occasional Paper, 18.

VEGA GIL, L. (2007). *L'education interculturel et la Formation des Maitres en Espagne*, Università di Salamanca, Atti del Congresso Internazionale XIII World Congress on Comparative Education Societies, 3-7 September, Sarajevo.

ZGAGA, P. (2007). *Between national education systems and internationalisation: the case of teacher education*, University of Ljubljana, Faculty of Education, Atti del Congresso Internazionale XIII World Congress on Comparative Education Societies, 3-7 September, Sarajevo.

L'autora:

Juliana Raffaghelli sigue sus estudios de doctorado en la Università Ca' Foscari di Venezia, Scuola di Dottorato in Scienze della Cognizione e della Formazione. Colabora desde el 2004 con el Centro Eccellenza per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata dell'Università Ca' Foscari di Venezia, en estudios e investigaciones sobre la formación de formadores para el desarrollo de sistemas territoriales; y desde el 2005, participa en proyectos de internacionalización de la formación inicial y continua de profesores, con proyectos en America Latina (Progetto ALFA-MIFORCAL) y Europa Sud-Oriental. Ha publicado en colaboración con experto de 'Argentina, España, Brasil, Italia, sobre la temática del curriculum y las competencias de los profesores en el contexto global, así como también sobre la temática del e-learning en contextos interculturales, como estrategia para la construcción de redes internacionales de profesores con una visión de valorización de la profesión docente.

Ha obtenido la licenciatura en Psicología en la Universidad de Buenos Aires (1996), y el Master de Primer Nivel en Formazione dei Formatori en la Università Ca' Foscari di Venezia (2004), a través del Programa de Becas del Ministero degli Affari Esteri Italiano, 2003-2004.