



Progetto co-finanziato  
dall'Unione Europea



*Ministero dell'Istruzione*



MINISTERO  
DELL'INTERNO

**FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE 2014 – 2020**

Obiettivo specifico 2 Integrazione/Migrazione legale – Obiettivo Nazionale 3 Capacity building

PROG-740 "Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri"

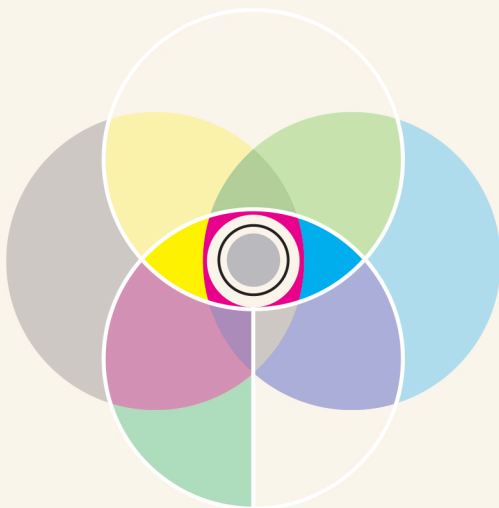
limen

Studi e ricerche pedagogiche  
oltreconfine

Gabriella D'Aprile  
[a cura di]

Formare alla cura  
interculturale

*Università e scuola  
in dialogo*



  
Pensa  
MULTIMEDIA

limen

Studi e ricerche pedagogiche  
oltreconfine

Collana internazionale diretta da  
GABRIELLA D'APRILE

3

**Director**

*Gabriella D'Aprile*, Università degli Studi di Catania

**International Scientific Committee**

*Giuseppe Annacontini*, Università del Salento

*Lucia Balduzzi*, Università di Bologna

*Urgelli Benoit*, University of Lyon

*Christopher Bezzina*, University of Malta

*Giambattista Bufalino*, Università di Catania

*Marco Catarci*, Università di Roma Tre

*Cristiano Corsini*, Università di Roma Tre

*Emiliano Macinai*, Università di Firenze

*Elena Madrussan*, Università di Torino

*Ieva Margeviča-Grinberga*, University of Latvia

*Ingrid I. Olsson*, Uppsala University

*Carmen Alba Pastor*, Universidad Complutense de Madrid

*Raffaella C. Strongoli*, Università di Catania

*Letterio Todaro*, Università di Catania

*Tamara Zappaterra*, Università di Ferrara

*Elena Zizioli*, Università di Roma Tre

*Davide Zoletto*, Università di Udine

*Joss Winn*, University of Lincoln

The volumes of this series have undergone  
a double-blind refereeing procedure



Progetto co-finanziato  
dall'Unione Europea



*Ministero dell'Istruzione*



MINISTERO  
DELL'INTERNO

**FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE 2014 – 2020**

Obiettivo specifico 2 Integrazione/Migrazione legale – Obiettivo Nazionale 3 Capacity building

PROG-740 "Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri"

# Formare alla cura interculturale

## *Università e Scuola in dialogo*

Modelli ed esperienze del Master Fami  
"Organizzazione e gestione delle istituzioni  
scolastiche in contesti multiculturali"  
Università di Catania

a cura di *Gabriella D'Aprile*



Il presente volume viene distribuito e reso accessibile in forma gratuita poiché interamente finanziato dal Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione (FAMI) 2014-2020 – Obiettivo Nazionale 3 Capacity building – PROG-740 “Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri”



Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN volume 978-88-6760-992-5



2022 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.  
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435  
[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it) • [info@pensamultimedia.it](mailto:info@pensamultimedia.it)

# Indice

— Sezione Prima —  
Modelli per la formazione interculturale

<b>Prefazione</b> <i>Maria Tomarchio</i>	11
<b>Per un'educazione "oltreconfine"</b> <i>Gabriella D'Aprile</i>	15
<b>Nota sull'esperienza formativa e professionalizzante del Master universitario FAMI presso l'Ateneo catanese</b> <i>Venera Fasone</i>	19
<b>Il "Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri", FAMI 740 in Sicilia</b> <i>Fiorella Palumbo</i>	22
<b>Università e Scuola per la ricerca educativa interculturale</b> <i>Gabriella D'Aprile</i>	30
<b>Integrazione o inclusione? Riflessioni e spunti per una didattica interculturale e inclusiva...per tutti</b> <i>Raffaele Ciambrone</i>	38
<b>Cura ed enazione nella pedagogia interculturale per la scuola secondaria</b> <i>Gaetano Bonetta</i>	56
<b>Convivenze interculturali: multiple definizioni</b> <i>Liana M. Daher, Giorgia Mavica</i>	70
<b>Integrazione e inclusione dei minori con background migratorio nel sistema scolastico: riscontri e sfide da un'esperienza di ricerca-azione</b> <i>Augusto G. Gamuzza, Anna Maria Leonora</i>	83

Una scuola “di” e “per” tutti. Educazione, leadership interculturale e giustizia sociale <i>Giambattista Bufalino</i>	95
Per un curriculum implicito interculturale. Decostruire le distorsioni valutative <i>culturali</i> <i>Raffaella C. Strongoli</i>	105
Autovalutazione e contesti scolastici multiculturali: percorsi, risorse e opportunità per l’inclusione <i>Giuseppe C. Pillera, Letizia Giampietro</i>	113
<i>Universal Design for Learning</i> in contesti scolastici multiculturali ed eterogenei <i>Giovanni Savia</i>	128
Quando le parole discriminano, quando le lingue sono discriminate. Note per un’educazione interculturale consapevole <i>Maura Tripi</i>	141
Verso un’educazione interculturale digitale a scuola <i>Glenda Platania</i>	151
L’albo illustrato e la narrazione come dispositivo per favorire inclusione nell’esperienza di “Soffiasogno” <i>Francesca Aparo, Robertina Nicastro</i>	162
L’orientamento formativo in ottica interculturale <i>Tiziana Squillaci</i>	174
— Sezione Seconda —	
Esperienze e buone prassi: il contributo degli allievi/docenti del Master	
IO-TU-NOI= Tutti! Nessuno escluso <i>Alfia Patrizia Attanasio</i>	185
“Per l’altro sono l’altro” <i>Maria Barone</i>	192

<b>Erodoto e Ulisse.</b> <b>Ipotesi di modulo transculturale di storia contemporanea</b> <i>Roberto Bruno</i>	199
<b>Inter-media-mente</b> <i>Laura Cacciatore</i>	210
<b>La percezione della diversità tra pregiudizi e identità</b> <i>Anna Cacciola</i>	217
<b>Support with MEntoring: INTER-connessioni STEM</b> <i>Claudia Cavallaro</i>	224
<b>Inte(g)razioni</b> <i>Claudia Cilia</i>	231
<b>Incontriamoci, sotto i portici</b> <i>Chiara L. F. A. Ciliberto</i>	239
<b>Aule verdi tra biodiversità e intercultura</b> <i>Barbara Conigliello</i>	247
<b>Educazione al sentimento interculturale</b> <i>Daniele Nunzio Consoli</i>	255
<b>Narrazione autobiografica ed esperienze laboratoriali con gli alunni nelle scuole carcerarie</b> <i>Maria Conti</i>	263
<b>Siamo tutti “migranti”</b> <i>Marlena Felice</i>	271
<b>A scuola con le lenti interculturali</b> <i>Maria Grazia La Malfa</i>	279
<b>Alle radici dell'accoglienza interculturale</b> <i>Veronica Leotta</i>	286
<b>Unita-Mente si può. Un percorso interculturale interdisciplinare</b> <i>Maria Lombardino</i>	294

Inter-S-cambio, un'esperienza di tutoring per l'inclusione <i>Stefania Montalto</i>	301
Oltre l'Orientalismo: un progetto di ricerca-azione <i>Anna Lisa Palazzo</i>	309
“Siamo come i colori: uguali & diversi” <i>Anna Maria Nunzia Pappalardo</i>	316
I colori dell'identità <i>Corradina Santuccio</i>	324
L'intreccio colorato delle note musicali <i>Onofrio Schillaci</i>	333
Didattica della lingua inglese in chiave interculturale: <i>a case study</i> <i>Dario Sciuto</i>	340
Declinazioni dell'accoglienza <i>Caterina Scuderi</i>	347
Pensieri educativi migranti: il silenzio evocativo delle immagini <i>Daniela Torrisi, Cristina Trovato</i>	355

# Integrazione e inclusione dei minori con background migratorio nel sistema scolastico: riscontri e sfide da un'esperienza di ricerca-azione

**Augusto Gamuzza**

**Anna Maria Leonora<sup>1</sup>**

*Università di Catania*

## Introduzione

Il prolungarsi del conflitto fra la Federazione russa e l'Ucraina orienta drammaticamente l'attenzione del dibattito pubblico e del mondo scientifico sulla capacità dei nostri sistemi nazionali di gestire con efficacia l'accoglienza dei flussi migratori forzati che interessano il continente europeo. Secondo gli ultimi dati diffusi da UNHCR (2022a) 6.361.116 ucraini hanno lasciato il proprio paese ma la guerra ha costretto ad un movimento forzato più di 13 milioni di persone considerando i circa 7,7 milioni di sfollati all'interno dei confini nazionali stimati dai panel di esperti delle Nazioni Unite (OHCHR 2022). La risposta umanitaria alla crisi ucraina è presentata in due piani di risposta: il Flash Appeal (FA) per l'Ucraina e il Regional Refugee Response Plan (RRP) per l'Ucraina. Questi due strumenti sono stati posti in essere per far fronte in maniera coordinata a questa emergenza di proporzioni inaspettate, e delineano una strategia di risposta multi-partner e multi-settore e requisiti finanziari dei 142 partner aderenti fra agenzie internazionali ed enti della so-

1 Sebbene il presente articolo rappresenti l'esito di una riflessione comune fra gli autori, Augusto Gamuzza ha curato l'Introduzione e il paragrafo 2, Anna Maria Leonora il paragrafo 1.

cietà civile. Configurandosi come uno strumento integrato che fornisce una risposta concreta a sostegno degli sforzi dei Paesi che hanno accolto la maggior quota di rifugiati: Polonia Ungheria, Moldavia, Romania, Slovacchia (UNHCR, 2022b). Il piano è orientato ad una da una triplice ratio attuativa: attraverso le risorse di cui è dotato, esso mira a sostenere i Paesi ospitanti tramite un coordinamento efficace a livello regionale al fine di garantire a tutti i soggetti beneficiari sicurezza e protezione, in modo coerente rispetto alla situazione e nel rispetto del principio di non respingimento. In questo quadro, diventa strategica la risposta al ventaglio di bisogni che sono stati identificati dalle agenzie nazionali ed internazionali e dai loro operatori sul campo (UNHCR, 2022c) che comprendono il rafforzamento e il sostegno all'accesso alla salute mentale e al supporto psicosociale; la fornitura di beni di prima necessità e domestici, tra cui cibo, assistenza in contanti senza restrizioni e beni di prima necessità; salute e istruzione.

Quest'ultimo elemento, l'istruzione, rappresenta uno dei tasselli più importanti attraverso cui passa il processo di accoglienza e integrazione della componente più giovane (e vulnerabile) dei rifugiati Ucraini che secondo i dati diffusi dal Ministero dell'interno italiano ed elaborati dalla fondazione ISMU è costituito in significativa prevalenza da donne e minori in età scolare (ISMU, 2022).

L'istruzione svolge un ruolo strategico nel promuovere l'integrazione degli studenti con background migratorio nelle società ospitanti ed è il principale contesto d'interazione che sostiene la partecipazione alla vita sociale e civile delle comunità. D'altro canto, è bene riconoscere che le sfide per garantire un percorso scolastico che realizzi al pieno questi intenti è tutt'altro che semplice nella sua realizzazione. Infatti, in quasi tutta l'Unione Europea (OECD, 2021) ed in modo più accentuato in Italia (MIUR, 2021), i minori con background migratorio inseriti a scuola mostrano un successo scolastico mediamente inferiore rispetto ai loro coetanei autoctoni con, ad esempio, un tasso di abbandono che è più di tre volte superiore a quello degli italiani: 35,4% contro 11,0% (ISTAT, 2021). Questa tendenza può essere dovuta a una serie di fattori e ragioni concomitanti, tra cui il potenziale svantaggio socioeconomico, l'iso-

lamento sociale e i problemi linguistici. Pertanto, è diventata sempre più necessaria ed urgente l'elaborazione di politiche e strategie complementari a diversi livelli (nazionale, locale, ecc.) che devono comprendere e favorire l'azione coordinata di una serie di stakeholder (amministratori scolastici, educatori, genitori, politici, terzo settore). Nonostante tale consapevolezza, si registra spesso una distanza tra i percorsi degli studenti italiani e quelli degli studenti con background migratorio in cui l'insuccesso scolastico è il risultato di più fattori combinati tra di loro come la cultura di origine, il contesto di inserimento impreparato o ostile oppure scarsa motivazione personale unita a sentimenti di inadeguatezza e sfiducia dovuti a pregressi traumatici o a disagio economico (Istat, 2018).

Sebbene i Paesi europei, fra cui l'Italia, abbiano attuato una serie di strategie volte a colmare il gap educativo fra studenti autoctoni e studenti con background migratorio, la coerenza di queste politiche non è evidente, da qui l'opportunità di condividere le buone pratiche implementate a livello europeo.

Questo lavoro presenta i risultati di un'analisi regionale condotta nell'ambito di un progetto finanziato dal programma Erasmus+ TIEREF<sup>2</sup>

– *Towards inclusive education for refugee children* – implementato fra il 2017 ed il 2021 che ha avuto l'obiettivo di elaborare un set di strumenti per gli insegnanti e gli altri stakeholder dei processi formativi di affrontare al meglio le sfide e le esigenze degli studenti con background migratorio. Il progetto, in Italia, risponde alle traiettorie d'intervento delineate dal quadro giuridico della legge n. 47, del 7

- 2 Il progetto TIEREF - *Towards Inclusive Education For Refugee Children* - è stato finanziato dall'Unione Europea all'interno del programma Erasmus+ Key Action 3 *Support for policy reform - Social inclusion through education, training and youth*, Progetto: 592142-EPP-1-2017-1-TR-EPPKA3-IPI-SOC-IN. I partner di progetto sono: Istanbul Milli Egitim Mudurlugu, Ogretmen Akademisi Vakfi, Turchia, Center for information and vocational guidance "ZGURA-M", Bulgaria; Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Τρικάλων και τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Καρδίτσας, Grecia; Inspectoratul Scolar Judetean Dolj, Romania e l'Università di Catania, Dipartimento di Scienze della Formazione, Italia.

aprile 2017 (la cosiddetta legge Zampa) sul diritto all'istruzione garantito a tutti i minori, con particolare riferimento ai minori rifugiati e ai minori stranieri non accompagnati. In particolare il progetto ha visto la sua implementazione in Sicilia, una delle regioni italiane in cui è maggiore l'incidenza dell'accoglienza di primo livello di migranti e rifugiati.

La Sicilia accoglie, secondo gli ultimi dati diffusi dall'Ufficio Scolastico regionale per a.s. 2021/2022 nel Dicembre 2021, 31575 alunni con cittadinanza non italiana con un'incidenza rispetto al totale della popolazione studentesca del 4,6%. Rispetto alla distribuzione per ordine di scuola più di un terzo del totale è iscritto alla scuola secondaria di primo grado (11305 studenti) poco più di un quarto alla scuola primaria (8647 studenti) il 23,4% si trova alla secondaria di secondo grado e il 13% frequenta la primaria. Le prime tre nazionalità rappresentate sono quella romena (17,38%) tunisina (13,30%) e marocchina (12,06%).

Il progetto si è rivolto al personale pedagogico della scuola primaria e secondaria: insegnanti, formatori, presidi, direttori, tutor; ai responsabili delle politiche territoriali e nazionali, alle agenzie formative e alle agenzie e associazioni per i rifugiati e i migranti.

Attraverso le opere d'ingegno il progetto TIEREF ha proposto un'esperienza d'inclusione scolastica efficace grazie alla sinergia tra strumenti di verifica e riconoscimento delle competenze pregresse, strumenti di facilitazione dell'apprendimento (soprattutto linguistico) e modalità di relazione e motivazione a supporto di un processo di apprendimento continuo che, già di per sé, prevede il superamento di difficoltà individuali e di contesto.

Le proposte e gli strumenti realizzati nel corso del progetto TIEREF hanno alla base una strategia di *buddying* attraverso cui le scuole sono incoraggiate a collaborare online e condividere le buone pratiche su un *hub* dedicato ([www. https://platform.teachref.eu/](https://platform.teachref.eu/)) che contiene:

- banca dati di *good practice* negli ambiti orientamento, valutazione, validazione disponibile nelle lingue dei paesi partner di progetto (turco, greco, italiano, romeno, bulgaro) e inglese;

- strumenti di valutazione e validazione e delle conoscenze e competenze pregresse degli studenti con background migratorio;
- supporto per l'applicazione per l'apprendimento tra pari (*peer tutoring*) come strumento per promuovere l'educazione inclusiva;
- database di materiale didattico utilizzabile (*didactic scenario*) e condivisibile per facilitare l'educazione inclusiva dei minori in lingua turca, greca, italiana, rumena, bulgara e inglese;
- portale di scambio collaborativo online fra docenti sull'educazione inclusiva in lingua turca, greca, italiana, rumena, bulgara e inglese;
- studi di caso su stakeholder che hanno utilizzato le risorse del progetto.

## 1. L'inclusione scolastica per l'integrazione sociale

Come ricordato poco sopra, il percorso d'inclusione scolastica nella prospettiva della legge Zampa è propedeutico ad un'efficace integrazione sociale in quanto riconosce all'istituzione scolastica, quale contesto relazionale, un indubbio ruolo di agenzia formativa e di socializzazione secondaria, sede d'incontro e confronto con adulti e gruppo dei pari. In quest'ottica, studente con background migratorio e istituzione scolastica si rapportano in termini di reciprocità concordando obiettivi e metodi opportunamente calibrati rispetto alle esigenze culturali del contesto di accoglienza (l'apprendimento di L2, per esempio) e rispetto alle esigenze/peculiarità del neo studente (gap formativo e/o documentale). Un ruolo fondamentale di responsabilità all'interno di tale percorso inclusivo va riconosciuto agli insegnanti e agli educatori che, concretamente e in prima istanza, elaborano e gestiscono quotidianamente i modi dell'accoglienza scolastica all'interno della classe e all'interno del processo di apprendimento. La trasformazione dell'Italia in paese di accoglienza ha praticamente "promosso sul campo" i docenti delle scuole pubbliche italiane (di ogni ordine e grado) a soggetti preposti al dialogo interculturale e all'implementazione di percorsi formativi atipici, ibridi e individualizzati (Ministero dell'Interno, 2018). La diversità e speci-

ficità di ogni minore con background migratorio oggetto di inclusione scolastica incide inevitabilmente sulle individuali capacità di apprendimento e sulla capacità di valorizzazione delle proprie risorse verso un obiettivo condiviso. Una delle criticità che si rende evidente è il gap temporale che può intercorrere tra l'arrivo e la prima accoglienza del minore rifugiato o MSNA e l'inserimento scolastico, a cui si aggiunge la necessità di accertare e valutare – in un tempo congruo per un efficace inserimento scolastico – le conoscenze pregresse. Come bene sottolinea S. Ebersold (2021), l'accessibilità ai contesti scolastici per i soggetti fragili (disabili, MSNA, rifugiati, e tutti i minori con storie problematiche) va inteso come un diritto tra i diritti riconosciuti e garantiti universalmente. Ma, l'integrazione sociale si presenta come un processo complesso che deve necessariamente essere scomposto e ricomposto in effettive pratiche che lo rendono possibile evidenziando gli eventuali ostacoli presenti nel contesto o dati dalle peculiarità stesse del minore: evitare tali considerazioni comporta il rischio che l'inclusione scolastica rimanga fine a sé stessa realizzando in tal senso una forma di *inserimento segregativo* dei soggetti più fragili (Catarci, 2016). Considerare l'inclusione scolastica in connessione propedeutica all'integrazione sociale significa, innanzitutto, chiarire il significato attribuito al processo e alle caratteristiche dell'integrazione sociale. Sin dagli inizi del dibattito sociologico sul modello dell'istruzione pubblica in Italia (Cesareo, 1968), il processo d'integrazione sociale è strettamente connessa con il processo di socializzazione attraverso cui avviene la trasmissione dei modelli culturali, dei valori, delle norme e delle aspettative di ruolo e comportamentali da parte delle principali agenzie di socializzazione: certamente la scuola, ma più ancora la famiglia e quei soggetti significativi che supportano l'individuo nel processo di costruzione dell'identità sociale in modo non conflittuale (Sciolla, 2010). Questa sfumatura educativa del processo d'integrazione sociale mette in evidenza due punti nodali: da un lato, tale processo riferito a soggetti con *background* migratorio è volto a salvaguardare il contributo di diversità (etnica, storica, culturale, religiosa e anche di condizione economica) di questi studenti come una risorsa biografica da cui avanzare e non come un *vulnus* da dimenticare; pertanto le azioni

di intervento saranno orientate a tutelare la persona la sua integrità e dignità nell'assistenza sanitaria, giuridica, psicologica e sociale (Santagati, 2021). Dall'altro lato i percorsi di inclusione scolastica normativamente previsti e stabiliti (nelle linee generali) e implementati nella scuola pubblica fanno di questa istituzione, e dei ruoli di cui essa si sostanzia (dirigenti, docenti e staff ATA), un'agenzia di socializzazione universale (Ribolzi, 2021) ad un nucleo di valori e principi condivisibili e già condivisi perché la differenza non produca disuguaglianza. Perché il processo di integrazione sociale abbia efficacia esso deve raggiungere risultati concreti negli ambiti economico, relazionale, culturale e politico assicurando riconoscimento e partecipazione. Parimenti, affinché l'inclusione scolastica dei minori con background migratorio produca efficaci risultati nel processo di integrazione sociale è necessario che si garantiscano non solo competenze alfabetiche funzionali, ma anche sociali e relazionali. Già a partire dal 2014, nel documento *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR, 2014) sono ben indicate le azioni di base che una progettazione didattica individuale e inclusiva deve prevedere: apprendere nel minor tempo possibile la nuova lingua (L2); considerare la situazione pregressa sia come risorsa (competenze già acquisite) sia come ostacolo (interruzioni o abbandoni traumatici); inserire i nuovi allievi anche in assenza di documentazione anagrafica, sanitaria e scolastica; predisporre strategie relazionali con il gruppo classe (gruppo dei pari) e con gli adulti che assicurino la tutela dei loro interessi (tutori, mediatori culturali). Si nota, seguendo queste riflessioni, quanto la professionalità pedagogica dei docenti si estenda a mansioni e situazioni di natura relazionale e, talvolta, psicologica (Colombo, 2017). Nella gestione concreta dei casi di inserimento scolastico di minori con background migratorio, docenti e dirigenti scolastici sono investiti dalla responsabilità di mettere in atto, in qualunque periodo dell'anno, un articolato processo che utilizzando strategie appropriate permetta a tutti gli allievi di raggiungere un adeguato livello di autonomia nello studio. In questa complessa articolazione, i singoli insegnanti curriculari predispongono materiale didattico specialistico ritagliato sulle necessità/peculiarità degli allievi (PEI) mantenendo gli obiettivi disci-

plinari e la visione d'insieme della formazione curriculare ministeriale. A tal scopo sono sovente inserite all'interno del proprio piano di studi attività laboratoriali da realizzare in gruppo (per facilitare l'apprendimento della lingua): sport, musica, teatro sono attività che insistono anche sulla motivazione, migliorando le relazioni all'interno del gruppo e permettendo ai minori di esprimere le proprie capacità attraverso il linguaggio del corpo.

Questo composito e complesso quadro rappresentativo delle problematiche inerenti il fenomeno dell'inserimento di minori con background migratorio, ormai condiviso dalla quasi totalità degli istituti scolastici italiani, ha orientato un percorso ragionato di monitoraggio categorizzazione e sistematizzazione di azioni e progetti già implementati nei cinque paesi partner del consorzio che ha realizzato il progetto TIEREF. L'archivio digitale di "buone pratiche" di formazione dei soggetti con background migratorio nell'istruzione primaria e secondaria costituisce uno dei prodotti più concreti e fruibili del progetto è una piattaforma online integrata nel sito web del progetto (<https://platform.teachref.eu/>). Questa piattaforma include un motore di ricerca che consente agli stakeholder cui si rivolgevano le attività di individuare e trovare le buone pratiche caricate dai partner.

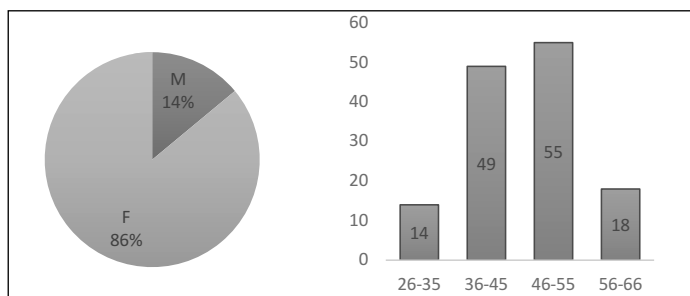
Durante il processo di raccolta e caricamento delle buone pratiche sono stati creati una matrice e un modello di descrizione per sistematizzare e categorizzare progetti e pratiche di successo secondo un ordine di criteri ispirati alle quotidiane necessità di implementazione da parte dei docenti: sono stati presi in considerazione i punti di vista educativo, tecnico, contestuale e funzionale.

## 2. Una strategia flessibile al di là dell'emergenza

Come esplicitato sopra, l'obiettivo del progetto era elaborare e proporre una serie di risorse agili e di libero accesso che rafforzassero il profilo professionale dei docenti e del personale scolastico al fine di promuovere modalità di insegnamento adattive e capaci di affrontare la realtà complessa della diversità in classe rappresentata dagli studenti con background migratorio.

Le prime fasi del progetto hanno avuto un duplice scopo: a) realizzare la raccolta sistematica dei materiali (buone pratiche, casi studio) da inserire nel database digitale e b) l'elaborazione degli strumenti di riconoscimento delle competenze in ingresso (TIEREF RPL) e il TIEREF *peer tutoring method* (metodo di apprendimento tra pari). A queste seguiva la fase di *piloting* (sperimentazione) che ha coinvolto gli insegnanti appartenenti alla rete TIEREF nei cinque paesi partner. La sperimentazione ha inoltre previsto la raccolta strutturata dei feedback degli utenti per ottenere un riscontro rispetto alla qualità e fruibilità concreta degli strumenti proposti durante l'implementazione nei Paesi partner. L'attività di raccolta sistematica dei riscontri sull'utilizzo degli strumenti ha quindi permesso di tracciare un bilancio complessivo degli esiti del progetto.

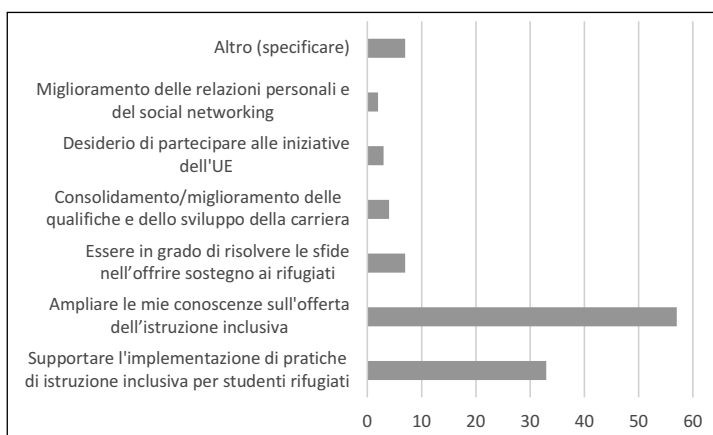
Nel caso dell'Italia è stato somministrato un questionario quantitativo a un gruppo di docenti frequentanti un corso di perfezionamento post-laurea dedicato ai temi dell'educazione interculturale ed inclusiva (N=136). La distribuzione di genere (fig. 1 sinistra) del campione riflette la struttura della forza lavoro docente in Italia (82,9% di donne) con una prevalenza della componente femminile molto rilevante (OECD 2017). La distribuzione per classi d'età (fig. 1 destra) del campione mostra una concentrazione dei rispondenti nelle classi centrali fra 36 e 55 anni.



Fonte: Elaborazione nostra

Figura 1 – Distribuzione per genere e classi d'età del campione

Gli insegnanti delle scuole hanno indicato che la piattaforma TIEREF è stata apprezzata e considerata utile e rilevante per le attività scolastiche quotidiane dei minori con background migratorio. I rispondenti hanno altresì considerato i metodi forniti come molto utili per l'attuazione di un approccio personalizzato per gli studenti con background da rifugiato. La maggior parte di loro, ha sostenuto che il contenuto dei metodi può essere facilmente trasferito nelle diverse realtà nazionali tramite un processo di *upscaling*.



Fonte: Elaborazione nostra

Figura 2 – Qual è stata la motivazione che vi ha spinto a partecipare alla fase di implementazione pilota di TIEREF?

Rispetto alle motivazioni i rispondenti che hanno sperimentato gli strumenti e risposto al questionario si sono dichiarati per la maggior parte (più del 50%) motivati dall'opportunità di ampliare le proprie conoscenze rispetto a strumenti specificamente dedicati alla didattica inclusiva; inoltre, poco più di un terzo ha indicato il focus specifico del progetto stesso (pratiche e strumenti di inclusione per i rifugiati) come motivazione principale alla partecipazione.

Al generale apprezzamento sopra descritto rispetto alla qualità degli strumenti proposti si contrappone, da parte dei rispondenti, il

sottolineare la rilevanza delle difficoltà imposte dalle modalità didattiche virtuali a causa dei ripetuti lockdown dovuti alla pandemia da Covid-19.

In conclusione, l'uso sperimentale delle strategie e degli strumenti del progetto ha messo in evidenza la necessità di provvedere periodicamente a percorsi di aggiornamento e formazione degli insegnanti e delle altre figure di riferimento nei processi di inserimento scolastico dei minori con background migratorio.

## Riferimenti bibliografici

- Catarci M. (2016). *L'integrazione dei rifugiati. Formazione e inclusione nelle rappresentazioni degli operatori sociali*. Milano: FrancoAngeli.
- Cesareo V. (1968). *Insegnanti, scuola e società*. Milano: Vita e Pensiero.
- Colombo M. (2019). La necessità di formare le persone migranti. La dimensione internazionale, gli attori in gioco e il ruolo dell'università. In M. Colombo, F. Scardigno (eds.), *La formazione dei rifugiati e dei minori stranieri non accompagnati. Una realtà necessari*. Quaderni CIR-MiB 2-2019. Milano: Vita e Pensiero.
- Colombo M. (2017). *Gli insegnanti in Italia. Radiografia di una professione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Ebersold S. (ed.) (2021). *Accessibility or Reinventing Education*. ISTE-Wiley - London.
- ISMU (2022). *Minori e Madri in fuga dall'Ucraina*. In: <https://www.ismu.org/minori-e-madri-in-fuga-dallucraina/> (ultima consultazione: 21/05/2022)
- ISMU (2019). *A un bivio. La transizione alla vita adulta dei minori stranieri non accompagnati in Italia*. In [https://www.unhcr.it/wp-content/uploads/2019/11/Report-UNHCR\\_UNICEF\\_OIM-A-un-bivio.pdf](https://www.unhcr.it/wp-content/uploads/2019/11/Report-UNHCR_UNICEF_OIM-A-un-bivio.pdf) (ultima consultazione: 20/05/2022)
- ISTAT (2018). *Vita e percorsi di integrazione degli immigrati in Italia*. In: <https://www.istat.it/it/files/2019/05/Vita-e-percorsi.pdf>
- Manella G., Mantovani F., Rescigno M. (eds.) (2019). *Accoglienza e integrazione, Una sfida per il lavoro sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Ministero dell'Interno (2018). *Manuale operativo per l'attivazione e la gestione di servizi di accoglienza integrata in favore di richiedenti e titolari di protezione internazionale e umanitaria*. Roma, In: <https://www.->

- retesai.it/wp-content/uploads/2018/08/SPRAR-Manuale-Operativo-2018-08.pdf (ultima consultazione: 18/05/2022)
- MIUR (2014) *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. In: <https://www.miur.gov.it> (ultima consultazione: 18/05/2022).
- OECD (2017) *Gender imbalances in the teaching profession*. In: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/54f0ef95en.pdf?expires=1653241108&id=id&caccname=guest&checksum=FD3A266033F3D5B1F8F5EFD2B77EC63F> (ultima consultazione: 21/05/2022).
- OHCHR (2022). *Ukraine: Millions of displaced traumatised and urgently need help, say experts* In <https://www.ohchr.org/en/press-releases/2022/05/ukraine-millions-displaced-traumatised-and-urgently-need-help-say-experts> (ultima consultazione: 21/05/2022).
- Ribolzi L., *C'è ancora bisogno della scuola? Quale scuola per il XXI secolo*. In: <https://www.cnos-scuola.it/sites/default/files/Ultima-Relazione-Ribolzi-def.pdf> (ultima consultazione: 18/05/2022).
- Santagati M. (2019). Autobiografie di una generazione Su.Per. Il successo degli studenti di origine immigrata. *Quaderni CIRMIB*, 1-2019.
- Sciolla L. (ed.) (2010). *L'identità a più dimensioni. Il soggetto e la trasformazione dei legami sociali*. Roma: Ediesse.
- UNHCR (2022a). UKRAINE SITUATION FLASH UPDATE #13. In <https://data2.unhcr.org/en/documents/details/92901> (ultima consultazione: 21/05/2022).
- UNHCR(2022b). UKRAINE SITUATION REVISED SUPPLEMENTARY APPEAL 2022. In <https://reporting.unhcr.org/ukraine-situation-revised-supplementary-appeal> (ultima consultazione: 21/05/2022).
- UNHCR (2022c). *Ukraine Situation Regional Refugee Response Plan*. In <https://reporting.unhcr.org/ukraine-situation-rrp-summary> (ultima consultazione: 21/05/2022).