



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”

MASSIMILIANO FIORUCCI, MARIA TOMARCHIO, GIUSEPPE C. PILLERA, LISA STILLO
(A CURA DI)

LA SCUOLA È APERTA A TUTTI

**MODELLI ED ESPERIENZE DI FORMAZIONE
DOCENTI E DIRIGENTI NEL MASTER FAMI**

**ORGANIZZAZIONE E GESTIONE DELLE ISTITUZIONI
SCOLASTICHE IN CONTESTI MULTICULTURALI**

15 COLLANA
PEDAGOGIA INTERCULTURALE
E SOCIALE



Roma TrE-Press
2021



Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

NELLA STESSA COLLANA

1. B. SFERRA, *La storia senza frontiere. Per una didattica interculturale della storia*, 2016
2. G. LOPEZ, M. FIORUCCI (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, 2017
3. F. BOCCI, M. CATARCI, M. FIORUCCI (a cura di), *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado*, 2018
4. L. BIANCHI, *Imparando a stare nel disordine. Una teoria fondata per l'accoglienza socio-educativa dei Minori stranieri in Italia*, 2019
5. G. ALEANDRI (a cura di), *Lifelong and lifewide learning and education: Spagna e Italia a confronto*, 2019
6. M. D'AMATO (a cura di), *Utopia. 500 anni dopo*, 2019
7. F. POMPEO, G. CARRUS, V. CARBONE (a cura di), *Giornata della ricerca 2019 del Dipartimento di Scienze della Formazione*, 2019
8. F. BOCCI, C. GUELI, E. PUGLIELLI, *Educazione Libertaria. Tre saggi su Bakunin, Robin e Lapassade*, 2020
9. L. STILLO, *Per un'idea di intercultura. Il modello asistemico della scuola italiana*, 2020
10. F. BOCCI, A.M. STRANIERO, *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*, 2020
11. M.L. SERGIO, E. ZIZIOLI (a cura di), *La Convenzione Onu sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, 2020
12. M. PELLERREY, M. MARGOTTINI, E. OTTONE (a cura di), *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategie.it, strumenti e applicazioni*, 2020
13. V. CARBONE, M. DI SANDRO (a cura di), *Esquilino, esquilini. Un luogo plurale*, 2020
14. E. PUGLIELLI, *La scuola di Roberto Sardelli (1968-1973). Documenti e testimonianze*, 2021

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

LA SCUOLA È APERTA A TUTTI

**MODELLI ED ESPERIENZE DI FORMAZIONE
DOCENTI E DIRIGENTI NEL MASTER FAMI**

**ORGANIZZAZIONE E GESTIONE DELLE ISTITUZIONI
SCOLASTICHE IN CONTESTI MULTICULTURALI**

A CURA DI

MASSIMILIANO FIORUCCI, MARIA TOMARCHIO, GIUSEPPE C. PILLERA, LISA STILLO

15 COLLANA
**PEDAGOGIA INTERCULTURALE
E SOCIALE**



Roma TrE-Press

2021

Direttori della Collana:

Marco Catarci, Università degli Studi Roma Tre
Massimiliano Fiorucci, Università degli Studi Roma Tre
Elena Zizioli, Università degli Studi Roma Tre

Comitato scientifico:

Marco Catarci, Università degli Studi Roma Tre
Massimiliano Fiorucci, Università degli Studi Roma Tre
Giuditta Alessandrini, Università degli Studi Roma Tre
Anna Aluffi Pentini, Università degli Studi Roma Tre
Gabriella D'Aprile, Università degli Studi di Catania
Silvia Nanni, Università degli Studi L'Aquila
Nektaria Palaiologou, University of Western Macedonia
Edoardo Puglielli, Università degli Studi Roma Tre
Donatello Santarone, Università degli Studi Roma Tre
Alessandro Vaccarelli, Università degli Studi L'Aquila
Elena Zizioli, Università degli Studi Roma Tre

Coordinamento editoriale:

Gruppo di Lavoro *Roma TrE-Press*

Impaginazione e cura editoriale: Start Cantiere Grafico

Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it MOSQUITO.

Caratteri tipografici utilizzati:

Domain Display Black, Futura Std Heavy, Futura Std Book, Futura Std Bold, Oblique, Futura Bold, Minion Pro Regular, Brandon Grotesque Regular (copertina e frontespizio)
Adobe Garamond Pro (testo)

Edizioni: Roma TrE-Press©

Roma, dicembre 2021

ISBN: 979-12-5977-063-9

<http://romatrepress.uniroma3.it>

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.



L'attività della *Roma TrE-Press*© è svolta nell'ambito della Fondazione Roma Tre-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma

Collana

Pedagogia interculturale e sociale

La collana si propone come uno spazio per approfondire teorie ed esperienze nel vasto campo della pedagogia interculturale e sociale. Vengono dunque proposti volumi che danno conto di riflessioni teoriche e ricerche sul campo in due ambiti principali.

Un primo settore riguarda il campo della 'pedagogia interculturale', con contributi sugli approcci intenzionali di promozione del dialogo e del confronto culturale, indirizzati a riflettere sulle diversità (culturali, di genere, di classe sociale, biografiche, ecc.) come punto di vista privilegiato dei processi educativi. Il secondo ambito concerne il campo della 'pedagogia sociale', con particolare riferimento alle valenze e responsabilità educative sia delle agenzie non formali (la famiglia, l'associazionismo, gli spazi della partecipazione sociale e politica, i servizi socio-educativi sul territorio, ecc.), sia dei contesti informali (il territorio, i contesti di vita, i mezzi di comunicazione di massa, ecc.).

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in 'doppio cieco'.
Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referee

Indice

Prefazione	13
Introduzione	17
Elenco delle abbreviazioni	22
PRIMA PARTE	23
Politiche, modelli, curricula per una formazione interculturale	
Conoscere per integrare. Il modello di ricerca-azione nel contesto del Master in <i>Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali</i> (Giuseppe Elia, Maura Simone)	25
Intercultura e formazione degli insegnanti. Scuola e Università per la ricerca (Elsa M. Bruni, Maila Pentucci)	41
Processi migratori, identità e culture in un'ottica pedagogico-educativa (Fabrizio Manuel Sirignano, Pascal Perillo)	57
L'intercultura forma la scuola. Dalla teoria alla formazione in servizio come ricerca-azione (Luca Agostinetto, Lisa Bugno, Cristina Alleman-Ghionda)	69
Una scuola interculturale è 'in situazione', territorialmente connotata (Maria Tomarchio, Gabriella D'Aprile)	87
Il curriculum in prospettiva interculturale. Tra istruzione ed educazione e formazione iniziale e in servizio di insegnanti e dirigenti scolastici (Laura Cerrocchi, Federico Zannoni, Alessandro Ramploud)	101
Verso una formazione interculturale e plurilingue degli insegnanti. Note a partire dall'esperienza del Master <i>Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali</i> presso l'Università degli Studi di Udine (Davide Zoletto, Fabiana Fusco)	127

SECONDA PARTE	143
Esperienze, laboratori e riflessività per la formazione interculturale	
Dialogo interculturale a scuola. Percorsi di ricerca azione e pratiche di riflessione per la formazione dell'insegnante (Ivana Bolognesi)	145
Apprendere dall'esperienza: la formazione problem-based dei docenti e dirigenti scolastici del Master OGISCOM dell'Università di Siena (Loretta Fabbri, Carlo Orefice, Nicolina Bosco)	161
Per un nuovo progetto cooperativo all'educazione interculturale. Un'esperienza formativa laboratoriale tra ricerca teorica e progettazione di strumenti di intervento pratico (Chiara Brambilla, Giuliana Sandrone)	173
Traiettorie formative interculturali. Le dinamiche laboratoriali (Flavia Stara, Rosita Deluigi, Laura Fedeli)	191
Riflessività come habitus interculturale: il senso del 'laboratorio riflessivo' nel Master a Milano (Chiara Bove, Andrea Varani, Doris Valente)	209
La formazione interculturale in servizio di insegnanti e dirigenti scolastici. L'esperienza dell'Università degli studi di Perugia (Alessia Bartolini, Floriana Falcinelli)	227
TERZA PARTE	243
La ricerca-azione come formazione e sperimentazione	
Il ruolo dell'Università per la formazione dei docenti in scuole a forte presenza migratoria: documentazione e progettazione di attività realizzate (Raffaella Biagioli)	245
Educazione interculturale inclusiva e formazione degli insegnanti (Franco Bochicchio, Andrea Traverso)	261
La formazione interculturale degli insegnanti. Esperienze e sperimentazioni all'interno del Master <i>Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali</i> (Francesca Audino)	277

Processi scolastici di partecipazione, ricerca-azione e cambiamento interculturale. Riflessioni sui percorsi generati dal progetto FAMI 740 in Piemonte (Lucia Portis, Giulia Gozzelino)	295
La formazione interculturale degli insegnanti in Abruzzo attraverso la ricerca-azione (Nicoletta Di Genova, Silvia Nanni, Antonella Nuzzaci, Alessandro Vaccarelli)	309
Pratiche di didattica interculturale: sinergia e integrazione di approcci qualitativi e quantitativi (Alessandra La Marca, Elif Gülbay)	331
Dalla teoria alle buone prassi. Formare per promuovere intercultura. L'esperienza del Master all'Università di Foggia (Isabella Loiodice, Alessandra Altamura)	347
La formazione di docenti e dirigenti come formazione intrinsecamente interculturale. Linee di riflessioni conclusive (Giuseppe C. Pillera, Lisa Stillo)	365

Prefazione

Questo volume raccoglie i contributi di quasi tutti i coordinatori della prima edizione dei Master in “Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali”.

Si tratta di un’iniziativa nata all’interno del progetto FAMI 740, finanziato dal Fondo Asilo Migrazione e Integrazione (FAMI), in collaborazione con il Ministero dell’Interno quale Autorità responsabile per l’Italia.

Il Progetto FAMI 740 *Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri* (Obiettivo specifico 2 Integrazione/Migrazione legale – Obiettivo Nazionale 3 Capacity building), rivolto al personale della scuola, ha come obiettivo la formazione di circa 1.000 dirigenti scolastici, 10.000 docenti e 2.000 unità di personale ATA.

Per le finalità di cui sopra sono state strutturate le seguenti azioni strategiche:

- l’attivazione di almeno 35 master per la gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali, cui possono accedere circa 1.000 dirigenti scolastici e 2.500 docenti a livello nazionale;
- l’avvio di corsi di specializzazione – presso Università certificate – in didattica dell’italiano L2 rivolti ad almeno 1.200 docenti;
- la formazione on line (per un impegno didattico pari a circa 10 CFU) rivolta a 6.300 docenti a livello nazionale. Tale attività formativa in corso di svolgimento è integrata con esperienze di tutoring e coaching;
- l’attività di ricerca-azione nelle scuole, con momenti di restituzione e formazione ricorrente a livello territoriale e nazionale, svolta dai 6.300 docenti che abbiano seguito il programma di formazione on-line e dai 2.500 docenti tutor che abbiano seguito i master universitari.

Investire sulla formazione del personale scolastico può avere significative ricadute in termini di miglioramento dei dati relativi al successo formativo degli alunni con background migratorio, destinando pertanto professionalità appositamente formate ed al contempo un arricchimento dell’offerta formativa complessiva, puntando su metodologie didattiche innovative e adatte a contesti multiculturali.

Il progetto ha coinvolto complessivamente circa 1.000 istituzioni scolastiche, con progettualità rivolte all’integrazione interculturale, per promuovere, all’interno della scuola, la dimensione dell’apertura e del riconoscimento reciproco e, all’esterno della scuola, la relazione e le intese necessarie con il territorio di riferimento.

La formazione dei 10.000 docenti comporta diversi vantaggi, quali: la capacità di accrescere consapevolezza e sensibilità interculturali; il coltivare un

network professionale a livello nazionale con conseguente scambio di esperienze di insegnamento virtuose; la possibilità di acquisire e potenziare specifiche competenze nella gestione della classe plurilingue, dei gruppi di alunni multilivello e nel rapporto con le famiglie.

La formazione di 2.000 unità di personale ATA, che non trova precedenti, può agevolare le procedure di prima accoglienza, il contatto con le famiglie, la gestione degli ambienti di apprendimento e la cura della documentazione educativa e amministrativa.

Il piano ambisce tra l'altro a sviluppare e promuovere:

- competenze specifiche nell'insegnamento linguistico, orientato non più solo alla prima alfabetizzazione, ma soprattutto all'apprendimento dell'italiano come lingua di studio (fattore essenziale per diminuire la dispersione scolastica in uscita dal primo ciclo di istruzione), che potranno essere utilizzate per il consolidamento e perfezionamento linguistico degli alunni con background migratorio;
- competenze adeguate nella didattica multiculturale, che permetteranno di attivare percorsi didattici orientati alla valorizzazione, alla motivazione, all'autostima e all'auto orientamento degli studenti con background migratorio;
- risorse spendibili nel *peer tutoring* e nel *peer teaching* rivolto agli altri docenti curricolari che operano in classi frequentate da alunni con background migratorio, con conseguente miglioramento della qualità dell'offerta formativa.

In forza di una convenzione sottoscritta tra la *Direzione generale per lo studente, l'inclusione e l'orientamento scolastico* e la CUNSF (Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione), sono stati realizzati 27 master/corsi, nelle seguenti sedi universitarie:

- Università degli Studi Gabriele d'Annunzio di Chieti e Pescara
- Università degli Studi dell'Aquila
- Università degli Studi Suor Orsola Benincasa
- Università degli Studi di Udine
- Università degli Studi Roma Tre
- Università degli Studi di Bergamo
- Università degli Studi di Milano-Bicocca
- Università degli Studi di Macerata
- Università degli Studi di Foggia
- Università del Salento
- Università degli Studi di Bari Aldo Moro
- Università degli Studi di Catania
- Università degli Studi di Enna Kore
- Università degli Studi di Palermo
- Università degli Studi Firenze

- Università di Siena
- Università degli Studi di Perugia
- Università degli Studi di Padova
- Università degli Studi di Messina
- Università degli Studi di Genova
- Alma Mater Studiorum Università di Bologna
- Università della Calabria Dipartimento di Studi Umanistici
- Università degli Studi di Torino
- Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
- Università della Calabria Dipartimento di Lingue e Scienza dell'Educazione
- Università degli Studi di Trieste
- Università degli Studi di Salerno

È stata quindi sottoscritta una nuova Convenzione con la CUNSF per l'attivazione – anche in modalità interuniversitaria – di almeno altri 9 Master/Corsi, da svolgersi, compatibilmente con l'evoluzione dell'emergenza pandemica, in modalità telematica. Di questi, due sono destinati ai dirigenti scolastici e si stanno svolgendo presso l'Università degli Studi Firenze e l'Alma Mater Studiorum Università di Bologna; mentre quelli per i docenti, si stanno svolgendo presso le seguenti sedi universitarie:

- Università degli Studi Roma Tre
- Università degli Studi di Catania
- Università degli Studi di Messina
- Università della Calabria
- Alma Mater Studiorum Università di Bologna
- Università del Salento
- Università degli Studi di Foggia

I Master/corsi della seconda fase e si concluderanno entro dicembre 2021.

Nell'ambito della ricerca azione sono state inoltre realizzate due pubblicazioni *Intercultura e scuola. Scenari, ricerche, percorsi pedagogici* (Nanni & Vaccarelli, 2019) e *Una pedagogia possibile per l'intercultura* (Bruni, 2019).

Si tratta, in definitiva, di un ampio piano di formazione sull'intercultura realizzato negli ultimi anni, rivolto al personale della scuola.

Il progetto si presenta nella sua complessa articolazione come una forma sinergica di collaborazione tra il mondo della Pedagogia e il Ministero dell'Istruzione, in un continuo dialogo con le Società scientifiche più rappresentative a livello nazionale e con le Università, affinché pur nel rispetto dei diversi ruoli istituzionali vi sia un reciproco arricchimento in termini di competenze ed esperienze.

Un sentito ringraziamento va alla CUNSF - Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione e a tutti i docenti universitari che hanno consentito il realizzarsi di questa importante iniziativa; e parimenti va al per-

sonale dell'Amministrazione, che ha elaborato e gestito il progetto, rendendolo fruibile alle scuole; ma, soprattutto, va ai destinatari del progetto – dirigenti scolastici, docenti e personale ATA – che con la loro viva e attiva partecipazione ne hanno inverato le intenzioni, portando nella realtà concreta dell'esperienza scolastica elementi di conoscenza, declinati in azioni competenti per una nuova stagione dell'accoglienza e dell'inclusione per tutti.

Antimo Ponticiello
Direttore generale per lo Studente, l'Inclusione
e l'Orientamento scolastico del Ministero dell'Istruzione

Introduzione

La fase storica attuale è percorsa da grandi trasformazioni di carattere socioeconomico e politico determinate da diversi fattori. Tra questi un ruolo di grande rilievo è rivestito dai processi di mobilità umana che conducono ad un numero sempre più elevato di contatti e di relazioni tra persone di origine sociale e culturale diversa. È indispensabile, dunque, progettare, predisporre e realizzare percorsi educativi e formativi che siano all'altezza dei problemi del presente per comprendere i processi in atto senza subirli, senza esserne travolti ed evitando che possano condurre al cosiddetto 'scontro di civiltà' (Huntington, 2000). Le guerre, le enormi disparità nella distribuzione delle risorse, lo squilibrio fra Paesi ricchi e poveri, le nuove forme di colonialismo in atto producono e produrranno, comunque la si pensi, sempre maggiori spostamenti di persone. Il sistema educativo è chiamato in causa direttamente e la pedagogia ha il compito non rinviabile di tracciare i «lineamenti fondanti nell'attuale stagione del pluralismo e della complessità» (Portera, 2006: 11). Si tratta di costruire le condizioni per la positiva convivenza tra persone che fanno riferimento a sistemi culturali e valoriali in alcuni casi anche molto differenti assumendo una prospettiva del tutto diversa rispetto a quella immaginata da Samuel P. Huntington. Ammonisce Todorov (2009: 16): «La paura dei barbari è ciò che rischia di renderci barbari». Predisporre le condizioni per la convivenza costruttiva tra le persone è prima di tutto una questione educativa: la 'cultura della convivenza', tuttavia, non è né naturale né scontata e chiama in causa sia le maggioranze sia le minoranze. I processi di integrazione, infatti, sono tali solo se sono biunivoci e bilaterali. Molto più che in passato dipendiamo da persone che non conosciamo e che non abbiamo mai visto e viceversa. Le questioni che siamo chiamati ad affrontare (ambientali, economiche, politiche e religiose) sono di carattere globale e non potranno essere risolte se non quando le «persone, tanto distanti, si uniranno e coopereranno come non hanno mai fatto finora» (Nussbaum, 2011: 95). Si pensi, solo per fare degli esempi, al riscaldamento globale, alla protezione dell'ambiente, alle questioni energetiche, alla definizione di condizioni di lavoro dignitose, ecc. Tali questioni potranno essere positivamente risolte solo in una prospettiva sovranazionale anche a partire da un ripensamento dei modelli educativi e di istruzione: nessuno può ritenersi estraneo rispetto a questa interdipendenza globale (Catarci & Fiorucci, 2015). Le nostre scelte di consumo così come quelle ambientali producono conseguenze decisive sulle condizioni di vita e di lavoro di altre persone che vivono in paesi lontani e, dunque, uno dei compiti più urgenti e prioritari della scuola e dell'Università è quello di renderci consapevoli di ciò, aiutandoci a percepire noi stessi come membri della più ampia comunità umana, superando una sterile e pericolosa prospettiva nazionalista e autoreferenziale (Ceruti, 2018).

Spetta in primo luogo al sistema di istruzione il compito di dotare di nuove conoscenze gli studenti: si tratta di conoscenze relative ai gruppi minoritari e ai sottogruppi (religiosi, di genere, minoranze linguistico-culturali, ecc.) alle loro lotte, alle loro conquiste, al loro contributo alla cultura nazionale, ma anche di conoscenze relative alle altre nazioni e alle loro popolazioni. La conoscenza non costituisce di per sé la garanzia di un comportamento corretto ma rappresenta il presupposto per superare gli stereotipi e i pregiudizi più banali e più superficiali. «Per cominciare a contrastare tutto ciò occorre che gli scolari apprendano il prima possibile a relazionarsi in maniera diversa con gli altri, cioè in un maniera mediata da conoscenze corrette e da una curiosità rispettosa» (Nussbaum, 2011: 97).

Il compito di insegnare un'intelligente cittadinanza del mondo appare così vasto che «si è tentati di arrendersi e dichiarare che avremmo fatto meglio ad occuparci solo del nostro paese» (*Ibid.*), ma già solo studiare e capire la propria nazione implica la conoscenza dei gruppi e delle culture che la compongono. Diventa essenziale allora la capacità di decentramento:

è importante – in altri termini – valorizzare il momento in cui l'individuo prende coscienza dell'identità del proprio gruppo e diventa capace di osservarlo mettendosi nei panni dell'altro; così facendo, è in grado di analizzare con occhio critico il proprio passato, per cogliere sia tracce di umanità, sia di barbarie. Non è possibile riconoscere le proprie tradizioni e la propria cultura se non si è capaci di prendere una certa distanza rispetto ad esse, il che non coincide affatto con l'autodenigrazione sistematica e la fustigazione pubblica, ma nemmeno con la tranquilla certezza di aver sempre avuto ragione. Si tratta piuttosto di sostituire le grida di fierezza e le lacrime di pentimento interrogandosi sulle cause e sul significato degli avvenimenti passati (Todorov, 2009: 87).

I processi di globalizzazione in atto, l'alto tasso di complessità e la configurazione in senso sempre più multiculturale delle odierne società interrogano sempre più in profondità, dunque, il mondo dei servizi (educativi, sociali, socio-sanitari, di orientamento ecc.) e la società nelle sue diverse articolazioni. Si va così sempre più diffondendo la consapevolezza relativa all'importanza di dotare di strumenti di interpretazione adeguati non solo i professionisti direttamente coinvolti nei percorsi di accoglienza e di integrazione, ma tutti coloro che lavorano e operano in un mondo ormai interdependente.

La formazione interculturale occupa, in tale prospettiva, un posto di tutto rilievo: necessita in primo luogo di azioni progettuali di profondo respiro, orientate e sostenute ad ampio raggio da una logica specifica; necessita, altresì, di strategie mirate e di una corretta impostazione nell'esercizio del lavoro perché, con diversa funzione e a più livelli di responsabilità, tutti possano essere parte attiva di un complessivo piano di crescita della 'cultura della convivenza'.

Insegnanti, dirigenti scolastici, educatori, operatori socioeducativi sono tra i primi ad essere chiamati a rimettere in discussione i propri paradigmi di riferimento, a prendere consapevolezza del tasso di etnocentrismo che connota, non di rado, i loro parametri e valori di riferimento proiettando un'ombra divisiva e discriminatoria sull'intero progetto educativo e d'istruzione dell'Istituto scolastico.

Nel corso degli ultimi venti anni, tuttavia, bisogna considerare anche quanto si è fatto, soprattutto in campo educativo e scolastico, perché possa oggi offrirsi alla nostra attenzione, con apprezzabili margini di condivisione, la prospettiva di un'educazione interculturale che si configuri come risposta in termini di prassi formativa alle sfide poste dal mondo delle interdipendenze. In diretto riferimento al contesto scolastico, essa diventa ancor più un progetto educativo intenzionale che taglia trasversalmente tutti gli ambiti di conoscenza e le discipline insegnate nella scuola, che si propone di modificare le percezioni e gli abiti cognitivi con cui generalmente ci rappresentiamo sia gli stranieri che il complessivo, popolato e rinnovato orizzonte delle interdipendenze.

L'educazione alla cittadinanza globale in prospettiva interculturale non si pone dunque innanzi, è evidente, come un compito facile, né di breve periodo, poiché implica un riesame degli attuali saperi insegnati nella scuola e perché non è una nuova disciplina che si aggiunge alle altre, ma un punto di vista, un'ottica radicalmente diversa attraverso cui interpretare i saperi attualmente insegnati.

È per questa via che docenti e dirigenti scolastici potranno interpretare fino in fondo, dentro una scuola realmente aperta a tutti, il loro ruolo di attori culturali e di vettori primi di rinnovamento di una società autenticamente democratica. Sta a loro creare le condizioni perché la naturale disposizione della scuola a costituirsi quale territorio di mediazione, disposizione sottesa al principio stesso di una Istituzione che colloca i propri scopi sul terreno dell'istruzione, possa trovare spazi in esperienze di incontro/confronto, di prestiti e di scambi intellettuali e sociali, emotivi e valoriali.

Da sempre la pedagogia rivolge tante attese e investe una parte consistente della propria articolata ricerca alle competenze e alla forma mentis di tanta preziosa professionalità, alle possibilità di una loro maturazione in termini di persone colte dai forti caratteri dell'*hospitalité intellectuelle* (Tomarchio, 2009), alla loro determinazione nel formare e formarsi all'esercizio di un pensiero relazionale e dialogico, aperto e orientato alla cognizione della differenza. In tale direzione spinge a fondo il proprio impegno, nella consapevolezza forte che la pratica culturale stessa è, e deve rimanere, fondamento solido e 'inespugnabile' di una società democratica.

In tale direzione vengono alimentati e posti sotto attenta considerazione i due assi principali lungo cui trovano sviluppo la ricerca educativa e le pratiche interculturali: individuare, progettare e sperimentare le strategie educative e didattiche più idonee per favorire un positivo inserimento degli allievi di origine non italiana nella scuola e, quindi, nella società (ma la scuola e i servizi

socio-educativi e formativi in questo compito non possono essere lasciati soli); favorire abiti di accoglienza negli italiani, atteso che l'educazione alla cittadinanza globale si rivolge a tutti e in modo particolare agli autoctoni. In perfetta coerenza con le finalità di una scuola che non deve mirare solo alla formazione del cittadino italiano, ma soprattutto alla formazione di un cittadino del mondo (Fiorucci, 2011; Fiorucci, Pinto Minerva & Portera, 2017).

Alla luce di tali considerazioni nasce l'idea del presente volume che accoglie i contributi di quasi tutte le sedi universitarie italiane che hanno svolto la prima edizione del Master in *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali*, attivati grazie al Ministero dell'Istruzione in convenzione con la CUNSF (Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione) grazie al fondo FAMI-programma 740. Lo scopo è quello di far conoscere, e dunque valorizzare, alcuni di questi percorsi formativi che hanno visto impegnati dirigenti scolastici e insegnanti in servizio appartenenti a scuole, di ogni ordine e grado, caratterizzate da un'elevata complessità socioculturale.

Il Fondo Asilo Migrazione e Integrazione 2014-2020 (FAMI) è uno strumento finanziario istituito con Regolamento UE n. 516/2014 con l'obiettivo di promuovere una gestione integrata dei flussi migratori sostenendo tutti gli aspetti del fenomeno: asilo, integrazione e rimpatrio; esso offre un supporto agli Stati per perseguire i seguenti obiettivi:

1. rafforzare e sviluppare tutti gli aspetti del sistema europeo comune di asilo, compresa la sua dimensione esterna;
2. sostenere la migrazione legale verso gli Stati membri in funzione del loro fabbisogno economico e occupazionale e promuovere l'effettiva integrazione dei cittadini di Paesi terzi nelle società ospitanti;
3. promuovere strategie di rimpatrio eque ed efficaci negli Stati membri, che contribuiscano a contrastare l'immigrazione illegale, con particolare attenzione al carattere durevole del rimpatrio e alla riammissione effettiva nei Paesi di origine e di transito;
4. migliorare la solidarietà e la ripartizione delle responsabilità fra gli Stati membri, specie quelli più esposti ai flussi migratori e di richiedenti asilo, anche attraverso la cooperazione pratica.

Con riferimento al Master di nostro interesse, l'Amministrazione Centrale del Ministero dell'Istruzione ha presentato all'Autorità Responsabile del Fondo FAMI a titolarità del Ministero dell'Interno, il progetto *Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri*, ricevendone l'approvazione e il conseguente finanziamento complessivo di 4 milioni di euro, finalizzato alla formazione del personale della scuola che opera in contesti a elevata complessità multiculturale. Il progetto si è dato quale obiettivo generale, quello di implementare e rafforzare le competenze dei dirigenti e del personale scolastico in relazione alla multiculturalità, con l'obiettivo di migliorare la qualità dell'inclusione scolastica.

Nello specifico, il progetto pone quali obiettivi: individuare e diffondere modelli efficaci di formazione continua dei dirigenti scolastici, caratterizzati da alta interattività e approccio di ricerca-azione; aumentare le competenze dei docenti nella gestione della classe plurilingue e plurilivello e nella didattica multiculturale; dotare gli insegnanti di competenze specifiche nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda; assicurare l'informazione e la formazione del personale ATA anche attraverso l'utilizzo di vademecum e piattaforme on line; assicurare, già in sede di formazione, il coinvolgimento delle agenzie del territorio (servizi sociosanitari, associazionismo, volontariato, ecc.), in modo da facilitare l'integrazione dei servizi in ambito scolastico.

Massimiliano Fiorucci, Maria Tomarchio

Elenco delle abbreviazioni

§/§§: paragrafo/paragrafi
A.s./a.s.: anno scolastico
A.a./a.a.: anno accademico
Cfr.: confronta
CNI: cittadino non italiano
CPIA: Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti
CUNSF: Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione
DS: Dirigente/i scolastico/i
FAD: Formazione a Distanza
FAMI: Fondo Asilo Migrazione e Integrazione
IC: Istituto/i comprensivo/i
IS/IIS/IISS: Istituto Superiore/Istituto d'Istruzione Superiore/Istituto d'Istruzione Secondaria Superiore
L1: Prima lingua o lingua madre
L2: Lingua seconda
MIUR: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
MSNA: Minore straniero non accompagnato
MPI: Ministero della Pubblica Istruzione
MI: Ministero dell'Istruzione
NAI: Nuovi Arrivati in Italia
OGISCOM: Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali (Master/Corso)
PPT: Power point
PW: Project work
R-A: Ricerca-azione
SSIS: Scuola di specializzazione all'insegnamento secondario
TFA: Tirocinio formativo attivo
USR: Ufficio/i scolastico/i regionale/i

PRIMA PARTE

Politiche, modelli, curricoli
per una formazione interculturale

Conoscere per integrare. Il modello di ricerca-azione nel contesto del Master in *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali*¹

Giuseppe Elia

Università degli Studi A. Moro Bari (giuseppe.elia@uniba.it)

Maura Simone

Università degli Studi A. Moro Bari (maura.simone@uniba.it)

1. Il costrutto di una pedagogia delle differenze per una società culturalmente dialogica ed inclusiva

Il pensiero della differenza, sviluppatosi a partire dagli anni '60 ha prodotto il ripensamento delle categorie teoretiche e morali che avevano contraddistinto il pensiero occidentale, mettendo in discussione il rapporto tra soggetto, conoscenza e verità. A ciò si è accompagnata l'elaborazione del pensiero della *defferance* che ha aperto alla possibilità di vedere nell'identità una forma dinamica, non *data* irrevocabilmente ma sempre ridiscussa dalla presenza dell'altro come *possibilità* (Derrida, 1971).

Senza entrare nel merito delle non poche obiezioni che sono state rivolte al pensiero della differenza, dell'opposizione tra 'analitici' e 'continentali', o sulla sua presunta responsabilità nell'aver aperto la strada di un certo relativismo sia in ambito teoretico-scientifico sia in quello valoriale, esso ha l'innegabile merito di aver indicato un modello alternativo di conoscenza che, 'decostruendo' l'univocità dell'io, apre alla possibilità che ciò che-differisce-da me, il totalmente altro, possa essere riconosciuto e valorizzato come parte del mondo che io stesso sono e vivo.

Dal canto loro, i *Cultural Studies*, sviluppatisi sulla scia del post-strutturalismo, hanno radicalmente trasformato le analisi sul rapporto tra poteri e saperi, individuando in questi ultimi non solo uno spazio di analisi ma anche il luogo di un agire critico e politicamente impegnato. In questo contesto, grande importanza ha acquisito il concetto di *governamentalità* inteso come modalità di coinvolgimento sempre maggiore di un 'insieme di individui' nell'esercizio del potere sovrano (Foucault, 2017), con particolare riferimento all'istituzione scolastica di cui si è evidenziata la funzione ideologico-disciplinante che, attraverso la triangolazione famiglia-pedagogia-sapere medico, ha favorito lo 'sviluppo normalizzato' del bambino attraverso uno 'schema di razionalità' e un insieme di regole proprie della cultura e società borghesi (Foucault, 2000).

Le conseguenze di queste trasformazioni paradigmatiche sulla pedagogia non sono state poche. Trovatisi nel 'vicolo cieco' (Cambi, 1987) in cui, da una

¹ Il contributo è stato integralmente condiviso dagli Autori. Nello specifico i §§ 2 e 4 sono stati scritti da Giuseppe Elia e i §§ 1 e 3 da Maura Simone.

parte, ripensare sé stessa e dall'altra adattarsi ad una sempre crescente richiesta di «specializzazione in direzione prevalentemente cognitiva» (Felini & Di Bari, 2019: 45), la pedagogia ha dovuto costantemente affrontare il rischio di una messa in discussione del proprio ruolo e *status*. Questa tensione ha stimolato nei saperi pedagogici un approccio critico-riflessivo concretizzatosi, solo per fare due esempi, nell'attivismo promosso da John Dewey e nella *pedagogia degli oppressi* di Paulo Freire, che irrompono nello 'schema di razionalità' conformante non solo perché pongono al centro della propria conoscenza i bambini, gli adulti e i diversi, ma anche perché ampliano l'oggetto di intervento dell'educazione indirizzandolo verso un ideale di neo-*Bildung* intesa come «formazione umana di ogni soggetto» (Cambi 2019: 27).

Lo sviluppo di una pedagogia *critica* ha proceduto con l'ampliarsi dei suoi oggetti d'intervento, individuati precisamente nelle molteplici differenze, da quella etnica a quella di genere, dalle disabilità alle marginalità sociali, acquisendo la complessità (Elia, 2015) come propria cifra paradigmatica. La pedagogia *delle differenze* ha così acquisito nel tempo un rigoroso *status* epistemologico che l'ha resa punto di riferimento per le innovazioni introdotte nei contesti educativi.

Uno dei postulati del criticismo pedagogico è quello di superare la visione di una educazione meramente assimilativa e gerarchicamente strutturata nella polarità docente-allievo:

Concepire la trasmissione della cultura come un processo unilaterale penalizza sia chi educa sia chi è educato. L'insegnamento diventa un processo di oppressione, in cui la cultura maggioritaria si impone su culture minoritarie, saperi ed esperienze che vengono lasciati ai margini del processo conoscitivo (Granata, 2018: 94).

In questa prospettiva, che investe la pedagogia del duplice compito di ripensare non solo se stessa ma anche il rapporto con le istituzioni e il territorio, uno degli obiettivi è mirare ad una educazione *complessa*, distanziandosi dal paradigma dell'educazione *depositaria* ed evitando altresì il rischio dell'«educatore burocratizzato» che, seppur capace di gestire l'ambiente-classe, potrebbe non essere altrettanto competente nel non facile compito di «costruire» interazioni fondate sulla percezione dell'allievo, in particolare se «differente», come portatore di un insieme di esperienze, spesso incomunicabili, che compongono il suo vissuto esistenziale (Freire & Macedo, 1995; Zoletto, 2007).

Operare un approccio critico-riflessivo nella pedagogia significa riproporre la funzione etica che l'educazione aveva nel paradigma illuminista ovvero promuovere lo sviluppo e il progresso dell'umanità, affrancandola da tirannie, schiavitù, fanatismo e superstizione. Tolleranza e uguaglianza nascono dalla capacità di ognuno di mediare con la propria ragione operando una scelta. L'agire etico poggia quindi sull'autonomia del giudizio critico rispetto a opinioni, credenze e pregiudizi (Arendt, 2003). L'uscita dell'uomo dallo stato di minorità, che

Kant² dichiarava essere l'orizzonte di senso dell'Illuminismo, trova riscontro nel concetto di *coscientizzazione* che Paulo Freire eleggeva a scopo ultimo della pedagogia degli oppressi, paradigma dimensionato nello spazio 'utopico' (Elia, 1984) dell'umanità a-venire, e perciò stesso progettualmente definito attraverso pratiche educative di convivenza consapevoli e orientate all'impegno di colmare il divario tra classi, culture e modi di essere e pensare.

Il presupposto del criticismo pedagogico è dunque quello di coniugare l'apprendimento formale generalmente richiesto e lo sviluppo della personalità individuale, valorizzando le differenze come molteplici possibilità di essere nel mondo. D'altra parte, sappiamo che una delle maggiori criticità consiste precisamente nell'equilibrare, nell'individuo in formazione, ciò che egli è da ciò che *deve* imparare ad essere in quanto partecipe di una collettività che ha le sue norme e i suoi valori. Per Freire, essere equivale ad *essere in situazione*, ciò significa che il processo di costruzione dell'identità deve mediare con la realtà in cui si trova effettivamente ad esistere. Tale mediazione è possibile laddove l'educazione promuova il pieno e costante sviluppo della coscienza *transitiva* critica quale strumento al tempo stesso problematizzante e dialogico nei confronti della realtà: «Gli uomini *sono* perché *stanno* in una situazione. E tanto più *saranno* quanto più penseranno criticamente il loro *stare* e agiranno criticamente su esso» (Freire, 2011: 102).

La diffusione di un pensare e un agire critico può essere favorita da politiche democratiche e da una più equa distribuzione dei beni, da uguaglianza dei diritti e da pari opportunità; ancora, può essere supportata attraverso conoscenze e saperi non solo scientifici ma anche umanistici. In questa ottica essa è prima di tutto «frutto di una elaborazione pedagogica critica, appoggiata a condizioni storiche propizie» (Freire, 1973: 72).

Dinanzi ai nuovi compiti di cui la pedagogia è investita, l'approccio interculturale non si limita ad elaborare metodologie e formulare progetti mirati alla sola istituzione scolastica. Integrazione e pluralismo sono espressione di una società culturalmente dialogica ed empatica, dato che la capacità di vedere 'il simile nel dissimile' (Adorno, 1991), *in primis* come paziente morale, è sempre legata alla capacità di 'conoscere' in modo non pregiudizievole l'alterità. Ne consegue che la pedagogia, nella sua forma teoretica, deve impegnarsi nella costruzione di progetti formativi che abbiano come orizzonte di senso anche la costruzione di valori etico-civili (Elia, 2014) fondati sul pluralismo.

Al tempo stesso paradigma e opportunità, l'intercultura configura un nuovo modo di educare e formare alla conoscenza e alla costruzione di relazioni solidali che possa, attraverso pratiche di convivenza, di progettualità e condivisione di scopi e obiettivi, contribuire a formare nella persona il cittadino e, nel far ciò, promuovere una «*societas* in cui le differenze si fanno, appunto valore» (Cambi 2019: 23).

² Si veda Kant, I. (1995), *Risposta alla domanda: che cos'è l'Illuminismo?*, in *Scritti di storia, politica e diritto*, Laterza, Roma-Bari.

2. Oltre l'assimilazione: la costruzione della cittadinanza consapevole

Jaques Derrida, che, com'è noto, era egli stesso figlio di due culture, invitava alla consapevolezza della crescente *coscienza di responsabilità politica* che ognuno deve *condividere* di fronte all'avvenire (Derrida, 2011). La gestione dei flussi migratori dovrebbe potersi fondare su tale principio che chiama in causa, ancora una volta, il concetto di coscienza critica. Essere responsabili, infatti, equivale ad operare una scelta sulla base di motivazioni e prevedendo le conseguenze che ne deriveranno. Se assumiamo come principio il diritto di ogni uomo ad una esistenza libera, dobbiamo agire coerentemente affinché il principio si trasformi in prassi. Dinanzi all'umanità che preme alle 'frontiere della democrazia' (Balibar, 1993) condividiamo la responsabilità della sua accoglienza e integrazione non solo in virtù del 'risarcimento', se non altro morale, del nostro passato di colonialisti, ma in quanto membri della comunità umana.

Da un punto di vista formale la transizione tra il paradigma multiculturale e quello interculturale segna il superamento di un approccio ancora largamente influenzato dal principio *assimilazionista*, utilizzato in Francia, in base a cui il migrante deve acquisire la lingua, i comportamenti e la mentalità del paese di accoglienza. In questo contesto, lo studente straniero è visto come un 'caso' problematico, una zona d'interferenza con il regolare percorso formativo degli 'autoctoni', da gestire con un modello pedagogico di tipo *compensativo* che riduca al minimo possibile l'incidenza dell'identità d'origine.

Il passaggio ad una visione interculturale apre ad un modello orientato sul principio della *convivenza* e del 'trattamento paritetico delle minoranze' in cui le diverse identità culturali possano co-abitare una medesima comunità. Se il modello assimilazionista può essere considerato largamente fallimentare perché, nei fatti, reitera la polarità dominanti/dominati che non può non sfociare in acuti conflitti e aberrazioni di cui il radicalismo di matrice islamica ci ha fornito triste testimonianza, il modello multiculturale può avere limiti nel gestire fenomeni di intolleranza e paura del diverso o di chiusura nella propria identità culturale, come attesta la realtà dei quartieri-ghetto che non interagiscono, se non in modo accessorio e spesso conflittuale, con il resto della comunità.

Il riconoscimento è dunque condizione necessaria ma non sufficiente all'integrazione, che dovrebbe avere, come criterio guida, la formazione di *con-cittadini*. Valorizzare la diversità pone tra i compiti educativi quelli di favorire un processo di integrazione tra le diverse culture, orientando i percorsi di crescita affinché tutti gli alunni «imparino a sentirsi parte del gruppo senza dover rinunciare o vergognarsi della propria specificità e diversità» (Granata, 2018: 65).

Si concorda nel considerare il 1989 come l'anno di avvio, in Italia, dell'educazione interculturale intesa come «condizione strutturale nella società multiculturale»³. La legge Martelli sull'immigrazione (416/1989), la Circolare Ministeriale sull'inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo (n.

³ Condizione, questa, riconosciuta dalla Circolare Ministeriale n. 205/1990.

301 dell'8 settembre 1989), l'avvio del Progetto Giovani con Circolare Ministeriale n.246 del 15 luglio 1989 aprono la strada ad una radicale ridefinizione del ruolo e delle finalità comprese nel concetto di intercultura (Nanni & Fucecchi, 2018).

Il rallentamento che ha connotato gli anni '90, anche in virtù di un certo clima politico che preannunciava l'affiorare di posizioni più intransigenti sul tema dell'integrazione e accoglienza dei migranti, ha in gran parte delegato le scuole e gli enti territoriali del compito di gestire le criticità che il crescente ampliarsi dei flussi generava. Molte sono state le pur lodevoli 'iniziative partite dal basso' che tuttavia, come è stato rilevato, hanno spesso peccato di 'eccessivo pragmatismo' (Curci, 2009) perdendo di vista l'aspetto teoretico che il concetto di differenza, come possibilità di costruzione di nuovi saperi, implica.

Il 2007 ha segnato l'inizio di un nuovo dinamismo enunciato dalla Circolare Fioroni (ottobre 2007) con cui la scuola italiana "sceglie" di adottare una prospettiva interculturale – ovvero la promozione del dialogo e del confronto tra le culture – per tutti gli alunni e a tutti i livelli: "insegnamento, curricoli, didattica, discipline, relazioni, vita della classe" (Tosolini, 2010: 93).

Se l'intercultura si fa 'sfondo generale' dei processi educativi tesi a ridisegnare in modo dialogico e inclusivo l'interazione con le 'diverse diversità' (Derwin, 2012), non si può affermare che, sul piano normativo, l'Italia abbia colmato lacune e ritardi accumulati nella gestione del fenomeno migratorio, né che sia stato scongiurato il rischio di evidenti quanto allarmanti derive razziste e xenofobe che i molti recenti episodi attestano diffondersi anche tra le nuove generazioni, ampliati e diffusi dai *social media* in forme che non esitano a riesumare vecchi stereotipi, costruendone di nuovi.

Un approccio interculturale alla definizione di nuove pratiche di convivenza non può peccare di ingenuità, rifiutandosi di vedere le criticità che l'incontro tra culture determina, né indulgere a certo relativismo che liquidava la complessità limitandosi ad ammetterla con il concetto che ogni cultura equivale ad un'altra. Non è necessariamente segno di effettiva integrazione il fatto che si accetti l'esistenza di differenze riconoscendo loro dei diritti, ma non operando un reale sforzo conoscitivo per comprenderne il reale vissuto esistenziale. Di qui il richiamo ad operare a favore dell'*integrazione* dei migranti e, contestualmente, all'*interazione*, ovvero alle «linee d'intervento che hanno a che fare con la gestione pedagogica e didattica dei cambiamenti in atto nella scuola e nella società» e che dovrebbero coinvolgere tutti gli agenti educativi in relazione al territorio (Nanni & Fucecchi, 2018: 31).

Per poter valorizzare la diversità dobbiamo prima comprenderla come *esperienza vissuta*, percependola anche nella sua *vulnerabilità*. Nel caso dei migranti, oltre allo sradicamento, dobbiamo confrontarci con esperienze di sofferenza, violenza e privazione che non sempre siamo ancora in grado di ge-

stire. I resoconti degli sbarchi a Lampedusa denunciano, particolarmente nei periodi più critici, l'inadeguatezza e il non rispetto degli «standard minimi di accoglienza stabiliti per le persone vulnerabili, incluse le vittime di torture e violenze, i minori non accompagnati e le donne, che si trovano ad affrontare nuove situazioni di incertezza e sofferenza» (www.medicisenzafrontiere.it)⁴.

La questione dell'immigrazione resta confinata in un perenne stato di emergenze, l'intero percorso di integrazione, con le sue procedure, i suoi protocolli, le difficoltà comunicative, l'adattamento a spazi abitativi, lavori e condizioni di vita spesso al di sotto dei criteri minimi atti a garantire il benessere fisico e psichico delle persone, rischia di riprodurre marginalità che il difficile percorso per l'ottenimento della cittadinanza non aiuta a minimizzare. L'insegnante che dovrebbe perciò gestire un contesto multiculturale, deve costantemente operare una riflessione su queste condizioni.

L'emergenza del nostro tempo è dunque un'emergenza più profonda di ciò che si crede: non consiste banalmente negli effetti quantitativi che i processi migratori su scala globale hanno giocato in termini di multiculturalismo. Essa riguarda piuttosto il venir meno di un ethos condiviso che pare regredire proprio quando era sul punto di giungere a una più piena maturazione, sul finire del Novecento (Macinai, 2020: 3).

Se il criticismo pedagogico differenzialista operante nell'intercultura ha promosso nell'istituzione scolastica l'elaborazione delle categorie *adeguate* e delle pratiche *necessarie* per affrontare l'«impegno epocale» rappresentato dall'incontro con le differenze (Cambi: 27), facendo emergere i «tesori sommersi» (Portera, 1997) che in questa si celano, la scuola non può essere la sola a farsi carico di un processo che, proprio perché «epocale», può essere realizzato solo con lo sviluppo di metodi di intervento che coinvolgano l'intero territorio. Formare non è sufficiente se a ciò non si accompagna un modello organico di *costruzione di cittadinanza*.

Da un punto di vista teorico, il superamento della contraddizione tra *cittadinanza* e *nazionalità*, tra il diritto alla differenza e quello all'integrazione poggiano sulla considerazione di quanto «illusoria» possa essere l'idea di riformulare il diritto della nazionalità senza intervenire sui rapporti sociali (Balibar, 1993) e sul ripensamento dell'*uomo cittadino* (Fistetti, 1992).

⁴ Si è giustamente notato che il concetto di vulnerabilità deve essere distinto dal suo essere «ontologicamente» connaturato alla nostra corporeità, in quanto esseri «fragili» e dipendenti dagli altri, dalla sua forma *situazionale* in cui risulta essere «prodotto» da condizioni contingenti e, al limite, dalle proiezioni di tipo stereotipato che *inferiorizzano* l'individuo vulnerabile. D'altra parte «una concezione universale della vulnerabilità» può non risultare efficace sul piano delle pratiche d'intervento se queste trascurano, ignorano o stigmatizzano l'essere vulnerabile come una condizione esclusivamente negativa e non in stretta relazione con cui essa viene socialmente costruita. Cfr.: Lopez (2018), Mackenzie, Rogers & Doods (2014), Gilson (2011).

Limitare tale principio al territorio-nazione risulta oggi anacronistico se appena si considerano le trasformazioni apportate dalla globalizzazione e dalla rivoluzione digitale. Piuttosto occorre orientarsi verso il principio di *identità terrestre* proposto da Morin, che implica la formazione di una visione globale di cittadinanza come coscienza di comune appartenenza al pianeta, promuovendo una identità complessa in grado di aprirsi alla comprensione del valore unico e intrinseco che la cultura ‘altra’ può, se opportunamente valorizzata, esprimere. Di qui la necessità di fornire ai migranti i mezzi per elaborare un percorso di *ricostruzione* della propria identità (Elia, 2017) attraverso possibilità, opportunità e valori che diano un ‘significato’ alla loro esistenza (Bellingreri, 2010).

La formazione permanente dei migranti, che è il percorso basilare per accedere alla cittadinanza, non può dunque esaurirsi nell’acquisizione delle competenze linguistiche o nella capacità di adattarsi ad un lavoro che, in molti casi, può risultare addirittura non adeguato al grado di istruzione ottenuto nel paese di provenienza (Granata, 2018). Perché si dia vera cittadinanza, occorrono percorsi di ricomposizione del sé e della vulnerabilità generata dallo sradicamento:

Affinché, infatti, i diritti civili e politici possono essere esercitati in modo tale da produrre partecipazione nel senso di rendersi costruttori della vita sociale, è indispensabile che ciascuno percepisca l’importanza del suo essere risorsa insostituibile ed unica della comunità di cui fa parte (Elia, 2017: 14).

Il riconoscimento dei diritti politici e sociali, per non restare lettera morta, deve poter comprendere le condizioni entro cui possano essere pienamente agiti. Ciò chiama in causa il ruolo dei territori e di come si concepiscono e distribuiscono gli spazi comuni e abitativi, di quanto siano in grado di realizzare un modello di cittadinanza interculturale e partecipata o in quale misura garantiscano la fruibilità dei servizi. Nelle città europee «la periferia, il degrado, la povertà, l’assenza di servizi sono un arcipelago e non una cintura» (Boeri, 2011: 7). Una larga parte degli stranieri che accogliamo spesso non hanno alternative a questo arcipelago nel quale facilmente naufragano.

La pedagogia interculturale si trova perciò a doversi costantemente confrontare, sia dal punto di vista teoretico che della prassi, con una riflessione sulla centralizzazione del *margin*e intesa come atteggiamento e impegno dell’insegnante ad orientare in modo de-centrato lo spazio relazionale educativo:

Dalla problematizzazione della relazione esistente tra centro e margine nasce dunque l’esigenza di una ricomposizione, che potremmo tradurre nella promozione di una positiva convivenza tra chi è adagiato sul centro e chi invece è schiacciato sul margine. È un bisogno di comunicazione, di mettere in comune esperienze per creare legami, in una parola di addomesticare, che è autenticamente accogliere nella domus, far entrare in casa (Rossini, 2015: 158-159).

Ma la capacità di gestire un contesto multiculturale valorizzandolo in quanto tale si realizza attraverso l'elaborazione di specifiche competenze.

La formazione interculturale degli insegnanti riveste, in questo senso, un ruolo cruciale: è solo a partire da una corretta impostazione del lavoro educativo nella scuola che si può sperare di diffondere una sempre più necessaria 'cultura della convivenza', che deve essere adeguatamente progettata e costruita. Non si tratta di un obiettivo immediato: insegnanti ed educatori per primi sono chiamati a rimettere in discussione i propri paradigmi di riferimento con l'obiettivo di ridurre il tasso di etnocentrismo presente nel nostro sistema educativo. È necessario allora ripensare curricoli e metodologie didattiche per acquisire le competenze necessarie a spostare il centro del mondo (Fiorucci, 2017: 97).

L'insegnante deve poter disporre di strumenti teorici e pratici che gli consentano di gestire le variabili intrascolastiche con approccio al tempo stesso critico e autocritico, che si estrinseca pienamente solo se egli «cessa di essere il punto focale della classe» (Zoletto, 2007: 66). Tale capacità di de-centramento non può essere il frutto di un atteggiamento spontaneo ma il risultato di un processo di apprendimento permanente esteso non solo ai docenti ma a tutti gli attori coinvolti nel contesto dell'istituzione scolastica. La legge 107/2015 definisce la formazione permanente dei docenti 'obbligatoria e strutturale' e promuove una rete di scambio tra scuola e università che favorisca la creazione di nuovi saperi trasferibili nei specifici contesti di apprendimento. I Master ministeriali di I livello in *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali*, attivati presso numerose università italiane, hanno direzionato la formazione di dirigenti e docenti di ogni ordine e grado verso l'utilizzo del modello *Action Research* attraverso il quale realizzare nuovi protocolli sperimentali di accoglienza e organizzazione del percorso formativo degli alunni stranieri.

Di seguito cercheremo di evidenziare in che modo il Master è stato sviluppato presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia e Comunicazione dell'Università degli Studi di Bari.

3. Formare per integrare: il modello Ricerca-Azione

Inquadrato nel progetto 740 *Piano pluriennale di formazione per dirigenti e insegnanti di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri*⁵, il Master di I livello,

⁵ Il progetto ha lo scopo di individuare e sviluppare modelli di formazione continua del personale scolastico, aumentando le competenze interculturali dei docenti con particolare attenzione all'insegnamento dell'italiano L2, assicurando contemporaneamente lo sviluppo di reti di collaborazione

di durata annuale, in *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali*, approvato con decreto n. 6238 del 14.04.2016 dall’Autorità Responsabile del Fondo Asilo Migrazione ed Integrazione (FAMI)⁶, allo scopo di promuovere e sviluppare specifiche competenze di livello universitario in tema di integrazione e *Diversity Management*.

Nelle pagine precedenti si è cercato di evidenziare come la pedagogia interculturale debba costituire uno spazio discorsivo complesso costantemente rivolto all’interazione tra teoria e prassi. Educare/formare all’integrazione implica, così come suggerito dai paradigmi interculturali, che il migrante non sia solo oggetto di una ri-definizione culturale ‘basica’, ma che possa essere guidato all’elaborazione della piena coscienza di sé come membro attivo e partecipe della comunità accogliente, nel senso della consapevole costruzione della propria identità di *cittadino*.

D’altra parte, l’educazione interculturale non può prescindere dall’analisi del contesto in cui il fenomeno viene percepito, quindi dalla realtà in cui esso è situazionato. Confrontarsi costantemente con le forme e le strutture dell’accoglienza, con l’ambiente in cui il migrante vive e con le reazioni di questo ambiente alla sua presenza implica cercare strategie di soluzione dei problemi che, di volta in volta, l’insegnante si trova ad affrontare.

Il modello *Action Research* venne elaborato dallo psicologo gestaltista Kurt Lewin allo scopo di indagare i fenomeni e i processi sociali nella loro interdipendenza in modo sistemico-dinamico attraverso un quadro teorico che, coniugando ricerca (sapere teorico) e azione (sapere pratico), potesse contribuire ad individuare nuovi modelli di soluzione del conflitto in ambienti specifici. In questo modo si promuoveva una circolarità che permetteva al gruppo di essere, contemporaneamente, soggetto e oggetto della ricerca. Il modello di R-A è stato poi utilizzato in diversi contesti come strumento per coniugare in modo continuato l’attività di ricerca e l’utilizzo pubblico dei suoi risultati.

Il Piano Didattico ministeriale orientava i Master FAMI verso un approccio interdisciplinare che formasse competenze sociologiche, pedagogiche, psicologiche e giuridiche attraverso l’alternanza di formazione teorico-pratica.

Il Master attivato presso il Dipartimento Forpsicom di Bari⁷ è stato strut-

con agenzie, enti e servizi presenti sul territorio.

⁶ Il Fondo asilo migrazione e integrazione 2014-2020 è stato istituito con Regolamento UE n. 516/2014 per supportare finanziariamente la promozione e lo sviluppo di progetti di gestione integrata dei flussi migratori in tutti i loro aspetti.

⁷ Il Master, coordinato e diretto dal Prof. Giuseppe Elia, è stato avviato il 18 dicembre 2017 e si è concluso l’8 novembre 2018. Le relazioni scritte finali, comprensive di project work, sono state discusse, previa valutazione, in tre sessioni pubbliche. Gli iscritti sono stati 100, scesi a 97 dopo rinuncia formale di tre. Hanno conseguito il titolo 94 degli iscritti tra docenti e dirigenti. La didattica era suddivisa in tre moduli formativi di 20 cfu corrispondenti a un livello ‘base’, ‘intermedio’, ‘avanzato’. L’articolazione generale prevedeva che una percentuale di cfu fosse dedicata alle esperienze applicative delle cognizioni acquisite, svolte a scuola e certificate da un dirigente o, in alternativa, di tirocinio con tutor presso istituzioni scolastiche, centri specializzati, strutture di accoglienza. Le ore erogate sono state complessivamente 1500 comprensive di laboratorio, di cui il 30% con attività on

turato in tre moduli formativi che potessero fornire ai corsisti non solo gli strumenti metodologici di ricerca maggiormente applicati in contesti multiculturali, ma anche le linee guida per apprendere la *fenomenologia* del fenomeno migratorio nei suoi aspetti economici, sociali e politici in modo da poter avere contezza delle dimensioni, della distribuzione geografica dei flussi, dell'impianto normativo nazionale e internazionale in tema di accoglienza. Acquisire una conoscenza oggettiva delle cause endogene ed esogene del fenomeno, al di fuori di certa retorica deformante di tipo populista, consente di evitare due approcci ugualmente pericolosi: lo scivolamento in un concetto universalistico di 'accoglienza' privo però di efficacia se non articolato attraverso pratiche di *governance* efficaci; la riattivazione di un razzismo invocato a *strategia di difesa sociale* (Foucault, 1998).

Per orientare fin dal principio i corsisti nella realizzazione del tirocinio⁸ entro cui sviluppare il modello di R-A, si è scelto di individuare nell'elaborazione dei protocolli di accoglienza l'oggetto di indagine e valutazione specifica, per verificarne la loro validità teoretica e applicativa, le criticità e le possibilità di miglioramento. Le linee-guida fornite sono state articolate nel modo seguente:

- raccolta di esperienze di attivazione di protocolli di accoglienza consolidate nella propria o in altre scuole, attraverso un'analisi documentale e bibliografica;
- progettazione di un Protocollo di Accoglienza/Inclusione per il proprio Istituto da sperimentare su un gruppo di almeno cinque studenti già iscritti e frequentanti;
- l'inserimento nel protocollo di uno strumento di ricerca sociale quantitativa e qualitativa;
- la raccolta di evidenze sull'efficacia del protocollo di sperimentazione attraverso l'autovalutazione e la valutazione esterna;
- l'elaborazione di una scheda di valutazione della efficacia del protocollo;
- la stesura di un *project work* finale sulla R-A condotta.

I gruppi sono stati coordinati dai dirigenti e vicari del gruppo in formazione. Per gestire al meglio le fasi di confronto, scambio, interazione dei gruppi sono state avviati laboratori sulle esperienze di *tutoring* e di lavoro di gruppo.

L'istituzione dei gruppi di lavoro, come pure l'interazione docenti-corsisti

line. I docenti universitari coinvolti nella didattica sono stati 24, di cui dieci come esperti esterni.

⁸ Per promuovere l'interazione tra scuola e territorio, il Progetto FAMI prevedeva l'istituzione di reti di scopo con una scuola capofila (nel caso di Bari l'IPSSAR Perotti). I corsisti erano tenuti a svolgere 30 ore di tirocinio presso la sede di servizio, nel caso questa avesse aderito alla rete, o, in caso contrario, presso un'altra istituzione. I corsisti potevano espletare le ore di tirocinio, previste per il secondo e terzo modulo (complessivamente 70 ore), con attività di tutoraggio con i colleghi delle scuole di rete. L'ampliamento della rete di scopo alla quasi totalità delle sedi di servizio dei corsisti, può dirsi uno dei successi del Master di Bari.

in un costante scambio di dati ed esperienze, ha permesso di enucleare le aree di intervento e le criticità verso cui orientare l'elaborazione dei protocolli sperimentali, schematizzabili nel modo seguente:

- come realizzare la transizione del paradigma dell'omogeneità formativa a quello della complessità intesa come valorizzazione di differenti competenze non tradizionalmente incluse nei progetti formativi, evitando il rischio della cosiddetta 'pedagogia *cous cous*' in parte derivata dalla difficoltà di reperire mezzi e strumenti efficaci per investire in pratiche alternative;
- come incentivare la padronanza linguistica in modo che essa fornisca non solo i mezzi necessari all'interazione minima con l'ambiente, ma anche per sviluppare un rapporto dialogico con l'insieme valoriale e culturale della società accogliente. La criticità individuata concerne i limiti derivati dal mero apprendimento di un numero più o meno elevato di parole, senza che queste si trasformino in una concreta chiave d'accesso alla piena partecipazione alla vita sociale;
- in che modo osservare, gestire e modificare l'atteggiamento di allievi e famiglie nei confronti della diversità culturale, utilizzando griglie osservative da applicare nelle unità di *cooperative learning*. La criticità maggiormente rilevata riguarda la formazione e circolazione degli stereotipi in particolare sui *social media*.

Nel secondo modulo, durante il quale sono state avviate le attività di tirocinio coordinate da un tutor, alla comparazione dei diversi modelli di pedagogia interculturale si è affiancata l'acquisizione di elementi di glottodidattica e linguistica, lasciando ampio spazio alla creazione di gruppi di lavoro e laboratori sulla gestione delle organizzazioni complesse accompagnate da un comparto di lezioni di psicologia sociale e antropologia, attraverso cui i corsisti hanno acquisito competenze sul funzionamento di pregiudizi e stereotipi, sulle risposte all'autoritarismo, sulle diverse problematiche legate al dialogo inter-religioso.

Infine, nel terzo modulo, si è proceduto alla verifica dei dati raccolti durante il tirocinio, che sono stati oggetto di elaborazione critico-riflessiva attraverso la costituzione di gruppi secondo le aree d'intervento scelte. Per poter potenziare gli strumenti metodologico-didattici sono stati organizzati seminari specifici sulle competenze dei docenti nel *Diversity Management*, sull'organizzazione e gestione dell'*ambiente-classe*, sulla validazione e certificazione delle competenze. I corsisti hanno realizzato in questa fase il Project-Work finale, strutturato in modo da aderire ad un impianto razionalmente impostato a partire da una solida teoria di partenza (sociologica, giuridica, antropologica, pedagogica), seguita dalla presentazione del protocollo sperimentale (modello R-A) utilizzato durante il tirocinio, infine dalla verifica della sua validità ed efficacia, delle sue possibilità di applicazione.

4. Verifiche e conclusioni

Da un punto di vista formativo, il Master attivato presso l'Università di Bari è stato paradigmatico sia per i contenuti proposti, sia per le sinergie create tra le diverse scuole coinvolte nel programma. Sotto il profilo umano, possiamo definirlo un laboratorio di relazioni perché ha messo in gioco l'impegno di ognuno a mettere in discussione i propri ruoli, le proprie competenze e, in certa misura, le proprie credenze.

D'altra parte, si è potuto osservare come spesso l'interazione tra docenti e ricercatori produce effetti di irrigidimento su chi, ritenendo di possedere maggiore esperienza sul campo, non accetta facilmente di rivedere categorie conoscitive e modi di lavorare acquisiti. Uno degli aspetti che l'interazione con la figura del ricercatore ha permesso di evidenziare come problema riguarda precisamente la difficoltà del docente ad operare quel de-centramento rispetto alle proprie posizioni che il paradigma interculturale richiede. A questo proposito, entrano in gioco anche le condizioni entro cui l'insegnante opera. Il ricercatore coinvolto in un progetto di R-A deve perciò collocarsi in una prospettiva di osservazione che tenga conto delle carenze strutturali della scuola, del carico di lavoro e responsabilità richiesto a docenti e dirigenti, come pure del vissuto esistenziale che spesso, soprattutto nel caso delle donne, è fatto di molto precariato e non poche frustrazioni.

Per altro verso, le criticità in materia di integrazione scolastica sono diverse e di non semplice soluzione. L'apprendimento dell'italiano e la valorizzazione delle diversità culturali e linguistiche, come pure la prevenzione del cosiddetto ritardo scolastico costituiscono le maggiori problematiche emerse dai gruppi di lavoro, sulle quali i corsisti hanno elaborato e sviluppato il loro percorso di tirocinio e ricerca-azione. La competenza linguistica emerge come criticità maggiore da gestire soprattutto tra i docenti dell'infanzia e della primaria, mediamente attestata nella secondaria di I grado, mentre la valorizzazione delle diversità culturali, come ricerca di strumenti didattici diversificati, riguarda tutti i gradi scolastici⁹.

Nonostante le criticità derivate dall'utilizzo della R-A, che dovrebbe poter contare sul tempo necessario ad effettuare rigorosamente i passaggi richiesti, a coadiuvare gli insegnanti nell'apprendimento delle competenze metodologiche richieste e a verificare le condizioni entro cui realizzare la collaborazione, gli esiti del percorso possono essere considerati positivi sia dal punto di vista del successo formativo realizzato, sia per il valore di una ricerca destinata a profilare un segmento di studi specifici sul tema dell'integrazione scolastica degli alunni stranieri.

Il paradigma interculturale richiede, infatti, capacità di coniugare *rigore* metodologico e *flessibilità* relazionale, proprio perché agisce in un contesto dove

⁹ Traiamo queste considerazioni dalla valutazione dai *project work* finali redatti dai corsisti e dai registri delle attività di tirocinio.

il rapporto tra soggetto e oggetto della ricerca non è circoscritto entro parametri rigidi. Se, da una parte, la R-A deve essere connotata da un approccio epistemologico oggettivista, impiantato su una solida 'cifra teorica' che preceda l'azione empirica (Frabboni, 1988), dall'altra essa è applicata in un contesto, quello della scuola complessa e multiculturale che non sempre può o dispone degli strumenti per adattarsi ai tempi e alle modalità proprie del lavoro di ricerca. Gli insegnanti chiedono, prima di tutto, strumenti efficaci e realistici che tengano conto della situazione effettiva più che di quella ipotetica. Il ricercatore deve perciò mostrarsi flessibile nel recepirne le istanze, che restano, dopo tutto, la base di partenza del proprio lavoro.

D'altra parte, se ci si pone come obiettivo il paradigma di una pedagogia dei 'diversi', che fin troppo spesso restano sinonimi di 'oppressi', non si può prescindere dal rigore oggettivo che solo una metodologia scientifica può garantire, questo perché l'integrazione è un processo complesso, soggetto a numerose variabili e che deve essere costantemente riformulato nelle pratiche attraverso cui avviene in ragione del carattere dinamico del fenomeno migratorio. Accanto a ciò, occorre reintrodurre, a nostro avviso, un approccio di carattere storico-teorico che aiuti a dimensionare fenomeni quali il razzismo o l'utilizzo degli stereotipi come forma di discriminazione politica e sociale.

È perciò auspicabile che esperienze come quelle del Master FAMI possano acquisire carattere strutturale e continuato, in modo da favorire concretamente la possibilità di formare, nell'umano, il cittadino.

Bibliografia

- ADORNO, T.W. (1994). *Minima moralia. Meditazioni della vita offesa*. Torino: Oxford.
- ARENDT, H. (2004). *Responsabilità e giudizio*. Torino: Oxford.
- BALIBAR, E. (1993). *Le frontiere della democrazia*. Roma: Manifestolibri.
- BOERI, S. (2011). *L'anticità*. Roma-Bari: Laterza.
- BALDACCI, M. (2012). Questioni di rigore nella ricerca-azione educativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, vol. 6, 97-106.
- BALDACCI, M. (2014). La realtà educativa e la ricerca-azione in pedagogia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, vol.9, 387-396.
- BARBIER, R. (2007). *La ricerca azione*. Roma: Armando.
- BELLINGRERI, A. (2010). *La cura dell'anima. Profili di una pedagogia del sé*. Milano: V&P.
- BOWLBY, J. (1999). *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*. Milano: Raffaello Cortina, (ed.or.1989).
- BRUNER, J. (2011). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli, (ed.or.1969).
- CAMBI, F. (1987). *La sfida della differenza. Itinerari italiani di pedagogia critico-radical*. Bologna: CLUEB.
- CAMBI, F. (2001). *Intercultura: fondamenti pedagogici*. Roma: Carocci.
- CAMBI, F. (2006). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- CURCI, S. (2009). 1989-2009: Venti anni di interculturalità nella scuola italiana. *CEM Mondialità*, 1.
- DERVIN, F. (1980). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan.
- ELIA, G. (1984). *Paulo Freire. Una scelta per l'utopia*. Bari: Adda.
- ELIA, G. (2014) (a cura di). *Le sfide sociali dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- ELIA, G. (2014) (a cura di). *A scuola di cittadinanza. Costruire saperi e valori etico-civili*. Bari: Progedit,
- ELIA, G. (2017), *I processi migratori per una nuova sfida all'educazione*. *Rivista Formazione Lavoro Persona*, VII, 22, 10-16.
- ELLIOT, J., GIORDAN, A., SCURATI, C. (1993). *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*. Torino: Bollati-Boringhieri.
- FELINI, D., DI BARI, C. (2019) (a cura di). *Il valore delle differenze. Tra teorie e pratiche educative*. Bergamo: Edizioni junior.
- FIORUCCI, M., PINTO MINERVA, F., PORTERA, A. (2017) (a cura di). *Gli alfabeti dell'interculturalità*. Pisa: ETS Edizioni.
- FISTETTI, F. (1992). *Democrazia e diritti degli altri*. Bari: Palomar.
- FOUCAULT, M. (2000). *Gli Anormali. Corso al Collège de France (1974-1975)*. Milano: Feltrinelli, (ed.or.1999).

- FOUCAULT, M. (2017). *Sicurezza, territorio, popolazione. Corso al Collège de France (1977-1978)*. Milano: Feltrinelli, (ed. or. 2004).
- FOUCAULT, M. (1978). La 'governamentalità', tr.it. in *aut aut*, 167-168, pp. 12-29.
- FRABONI, F. (1988). Per una teoria razionalista della ricerca-azione. *Scuola e Città*, n. 8, 332-334.
- GILSON, E. (2011). Vulnerability, Ignorance and Oppression. *Hipatia*, 26(2), 308-332.
- GRANATA, A. (2018), *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*. Roma: Carocci Faber.
- FREIRE, P. (2002). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- FREIRE, P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- LOPEZ, A.G. (2018). *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. Pisa: ETS.
- MACKENZIE, C., ROGERS, W., DOODS, S. (2014). *Vulnerability: new says in ethics and feminist philosophy*. Oxford: Oxford University Press.
- MACINAI, E. (2020). *Pedagogia interculturale. Cornici di senso e dimensioni della riflessione pedagogica*. Firenze: Mondadori Università.
- NANNI, A., FUCECCHI, A. (2018). *Dove va l'intercultura? Oltre la scuola... la città*. Brescia: Editrice Morcelliana.
- PORTERA, A. (1997). *Tesori sommersi. Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*. Milano: FrancoAngeli.
- PORTERA, A. (2006). *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*. Trento: Erickson.
- ROSSINI, V. (2015). Il senso del margine in pedagogia. in Elia, G. (a cura di). *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- SANTELLI BECCEGATO, L. (2003) (a cura di). *Interculturalità e futuro*. Bari: Levante.
- TOMARCHIO, M., ULIVIERI, S. (2015) (a cura di). *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: ETS Edizioni
- TOSOLINI, A. (2010). L'insegnante inevitabilmente interculturale. *Animazione sociale*, Anno 40, n. 244 (giugno-luglio), 80-100.
- ZOLETTO, D. (2007). *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*. Milano: Raffaello Cortina.

Intercultura e Formazione degli insegnanti. Scuola e università per la ricerca¹

Elsa M. Bruni

Università degli Studi G. d'Annunzio di Chieti-Pescara (elsa.bruni@unich.it)

Maila Pentucci

Università degli Studi G. d'Annunzio di Chieti-Pescara (maila.pentucci@unich.it)

1. La formazione in servizio fra scuola e università

A due anni di distanza dalla conclusione del Master in *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali* attivato e svolto presso il Dipartimento di Scienze Filosofiche, Pedagogiche ed Economico-Quantitative dell'Università degli Studi di Chieti-Pescara e alla luce delle sfide che negli ultimi mesi hanno accelerato l'esigenza di cambiamento e adeguamento della scuola alle sopraggiunte emergenze socio-culturali, è tornato centrale nel dibattito pubblico e nell'agenda politica dei governi, nello specifico di quello italiano, il tema-problema dei docenti, della loro formazione e del reclutamento. Gli ultimi mesi, infatti, quelli vissuti all'insegna della pandemia di COVID-19, hanno portato alla luce necessità di rinnovamento, legate in generale ai tratti pluriarticolati delle attuali democrazie e in particolare all'ingresso del digitale nella didattica e delle tecnologie nelle pratiche di lavoro. Se inevitabilmente ne è derivata una presa d'atto, vale a dire la coscienza della centralità della formazione e del suo costante aggiornamento nella gestione di fenomeni e di conflitti che investono a livelli diversi società e persone, allo stesso tempo la trasformazione dei luoghi, dei processi di costruzione dei saperi, l'ingresso della comunicazione mediale, le odierne architetture delle combinazioni fra conoscenza e capacità, la condizione giovanile, esortano a ragionare su un profilo rinnovato degli insegnanti e degli operatori socio-educativi (Bruni, 2019b: 103-122). Sono questi alcuni degli aspetti che invitano a riflettere e ripensare la configurazione delle agenzie educative per renderle più capaci di intercettare i bisogni umani attuali e in grado di prestare le giuste 'cure' pedagogiche. La formazione degli insegnanti è la cartina di tornasole di una lunga e contorta, perversa e inarrestabile, storia giocata per lo più fra inerzia politica e strumentale opportunismo sindacale, che ha di fatto impedito un'autentica e lungimirante promozione culturale ed educativa del nostro Paese.

Come un paradosso, via via che la situazione generata in ultimo dal COVID andava svelando necessità e carenze a diversi livelli e su molteplici piani del sistema dell'educazione e dell'istruzione (culturali, strutturali, professionali, organizzativi, ordinamentali), l'iniziale urgenza di ricorrere ad azioni speciali atte

¹ Il lavoro è frutto di una ricerca condivisa. In particolare, Elsa M. Bruni è autrice dei §§ 1 e 2 e Maila Pentucci ha curato la redazione dei §§ 3 e 4.

a rispondere alla straordinaria occasionalità del momento ha ancora una volta stentato a tramutarsi in una reale occasione di progettualità di lunga scadenza, coraggiosa e incisiva, per superare le inefficienze del sistema educativo. Prova ne è che su un'architettura formativa vecchia, con finalità culturali ed educative obsolete, i problemi reali sono rimasti altrettanto inalterati, affrontati con frettolosi emendamenti e con lo spirito dell'emergenzialità. La formazione degli insegnanti e il reclutamento della classe docente restano nello stato di fatto fra i nodi cruciali del fallimento politico e istituzionale. Gli insegnanti precari aumentano, le classi ad inizio di anno scolastico risultano scoperte di docenti nelle diverse discipline, si immettono nei ruoli per forza di leggi financo docenti non abilitati, si è finito per costituire un vero e proprio caos normativo per il quale nuove leggi si sovrappongono, senza cancellarle, a vecchie leggi (Bertagna, 2020). Gli insegnanti in servizio, seppur soggettivamente motivati, continuano a vivere nell'indifferenza di una politica formativa di sostegno all'aggiornamento professionale. Questi, inoltre, operano all'interno di una scuola che, nata quale il luogo privilegiato dell'umano *educere*, è stata al centro di disegni politici volti a negarne, come la storia dimostra, la sua più autentica natura.

Il progetto FAMI 740, parte di un *Piano pluriennale di formazione per dirigenti e insegnanti di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri*, ha focalizzato l'attenzione sulla sfida più rappresentativa che le attuali società democratiche e le istituzioni formative sono chiamate a mettere in campo per sostenere l'integrazione come «la forma più alta ed efficace di valorizzazione dell'umanità» (Bonetta, 2019: 24). Nata dagli accordi tra MIUR, Ministero degli Interni e fondo FAMI, l'iniziativa è stata legata alla volontà concreta di migliorare la qualità dell'istruzione a partire dallo sviluppo e dal perfezionamento di competenze professionali del personale scolastico.

Ed ha toccato il tratto più esclusivo della formazione e, in generale, dello stesso villaggio globale. L'intercultura, infatti, considerata come progetto di ogni società e come frutto di intelligenze capaci di valorizzazione umana, si inserisce per un verso nel campo delle capacità di una persona e per un altro verso nell'ambito della costruzione di uno spazio sociale inteso come terreno di formazione e di cittadinanza in cui poter realizzare le forme e le modalità più appropriate di partecipazione alla vita democratica (Tarozzi, 2015). Per entrambe le prospettive l'intercultura passa attraverso la formazione e la realizzazione di un orizzonte cognitivo ed esistenziale di cui ogni essere umano ha bisogno per dare significato alla propria esperienza di vita, senza affidarsi a forme, visioni, soluzioni stereotipate e comunque dipendenti da altri.

Questa premessa, che ha costituito la bussola di orientamento per pianificare gli approfondimenti scientifici del Master, porta inevitabilmente a riconsiderare i processi di conoscenza istituzionalizzati nei luoghi della formazione. Va sottolineato che la revisione delle pratiche della formazione procede di pari passo con il costante ripensamento delle teorie pedagogiche come strategia di traduzione dei saperi in capacità di partecipazione attiva di ciascuno sul terreno socioculturale e di superamento dei vari tecnicismi educativi basati su approcci prettamente razionalistici.

Anche da questo punto di vista è stato privilegiato l'esercizio di osservazione e riflessione delle pratiche comportamentali e didattiche esperite in classe mediante il quale i corsisti, decentrandosi rispetto ai propri costrutti e ai modi operativi routinari, hanno potuto rielaborare esperienze e situazioni, caricandole di significati formativi nuovi.

Ad animare il lavoro del Master di Chieti-Pescara, che ha interessato 95 corsisti provenienti da tutto l'Abruzzo, è stata l'intenzione di osservare l'agenzia educativa per eccellenza con lo sguardo di chi in essa opera, al fine di ripensare a fondo l'operare paideutico e i processi di apprendimento-insegnamento attraverso un esercizio prassico-riflessivo e valutativo-teoretico generato dalla dialettica fra realtà scolastica e ricerca scientifica. Nello specifico, alle lezioni e ai laboratori in presenza e a distanza si sono affiancate attività volte a documentare e analizzare la cornice socioculturale, le diverse esperienze in rapporto ai contesti, gli stili educativi degli insegnanti, al fine di ragionare sulle modalità di gestione delle situazioni scolastiche nella prospettiva interculturale dell'educazione.

Le attività didattiche e di tirocinio sono state pianificate seguendo l'articolazione dei 60 CFU come definita dalla Convenzione nazionale tra MIUR e CUNSF e tenendo conto delle raccomandazioni per una offerta formativa flessibile adatta ai bisogni formativi del personale della scuola e in coerenza con il Piano Nazionale del MIUR per la Formazione in servizio dei docenti 2016-2020. Pertanto, le complessive 1500 ore previste per l'acquisizione dei 60 crediti universitari formativi sono state suddivise in 246 ore di attività didattica frontale, 60 ore di esercitazioni pratiche, 80 ore di attività laboratoriale, 1014 ore di studio individuale, 50 ore per la prova finale. A conclusione delle attività didattiche di ciascun modulo (base, intermedio, avanzato) si è proceduto alla verifica tramite la somministrazione di questionari a risposta multipla predisposti dai docenti di ciascun insegnamento dei tre moduli.

L'esame finale ha riguardato la discussione della relazione del project work per attività di ricerca-azione che ciascun corsista ha sviluppato nel corso dell'anno sotto la supervisione di un docente del corso, come previsto dall'art 10 del Bando del Master (Decreto n. 1446/2017. Prot. n. 29161 del 14.06.2017 Titolo III classe 5). Nello specifico, ciascun corsista ha elaborato il project work nel corso del Master e nel corso del tirocinio (indiretto e diretto), svolto per i docenti corsisti presso le strutture scolastiche individuate, sotto la tutela dei docenti tutor e dei docenti disciplinari, e per i dirigenti scolastici e per i docenti comandati sotto la supervisione dell'USR.

Sono stati condivisi materiali di studio nella piattaforma e-learning di Ateneo, dove è stato pubblicato e costantemente aggiornato il calendario delle attività; sono stati realizzati progetti e prodotti di ricerca-azione; in collaborazione con la Rete di Scuole e sotto il coordinamento di una Cabina di Regia regionale sono state pensate e attuate nelle scuole iniziative di ricerca-azione dirette a 6300 docenti, affidando ai docenti formati nel Master le attività di tutorato; sono stati organizzati, in stretta collaborazione con l'università

dell'Aquila, l'Ufficio Scolastico Regionale e la Cabina di Regia regionale, due seminari di approfondimento scientifico sul complesso fascio di questioni, di temi, di problemi e di prospettive che la categoria dell'intercultura genera. A questo plurale universo di categorie e di problemi è stata, infine, destinata la pubblicazione del volume *Una pedagogia possibile per l'intercultura* (Bruni, 2019a), curato dal Coordinatore del Master che ha voluto raccogliere i contributi esplicativi dell'architettura teorica, storico-educativa e didattico-valutativa del percorso di formazione interculturale degli insegnanti.

Sotto il profilo del metodo seguito, la pianificazione del lavoro maturato in seno alle attività del Master di Chieti-Pescara ha preso corpo dall'analisi delle prassi didattiche e delle esperienze professionali dei corsisti con l'obiettivo di portare alla luce i principi e le ragioni che le hanno determinate. Un'indagine che, attraverso uno scavo interpretativo, ha mirato a decostruire l'*operari* educativo, pratico ed esperienziale, attraverso un intenso approfondimento teorico ed epistemologico sulle diverse dimensioni della complessità odierna e sui temi che scaturiscono dalla multiculturalità e dall'intercultura. In modo particolare, l'idea di intercultura è stata al centro di un'operazione culturale e pedagogica richiamando in primo luogo la storia passata alla ricerca e alla comprensione dei fenomeni, dei fatti, delle costruzioni intellettuali, delle categorie e degli alfabeti, dei silenzi e delle negazioni a partire dai quali è stato possibile interpretare le dominanti visioni del mondo, spiegare la matrice socio-culturale degli attuali populismi e antieuropeismi, trovare le cause reali dell'emergenza dei razzismi di questo tempo, dare il giusto significato degli atteggiamenti che marginalizzano ed escludono, traghettare quella necessaria riforma culturale per una nuova e concreta capacità di considerare i bisogni di formazione e trasformazione umana.

In contesti sociali e comunità scolastiche sempre più contraddistinti dall'intreccio tra prospettive culturali differenti continuano a prendere vita strategie organizzative, educative e didattiche atte ad accogliere e valorizzare tanta pluralità di vedute, oggi più che mai ambito di primario interesse per le scienze pedagogiche. Ricerca scientifica e politiche di indirizzo non possono esimersi dal trovare fonte di orientamento e banco di prova nelle pratiche sviluppate all'interno del corpo vivo della scuola. Occasioni di formazione per insegnanti e dirigenti possono costituire, in tale direzione, un valore aggiunto di notevole impatto lungo percorsi di riflessione scientificamente informata e attivamente partecipata tra i diversi attori che concorrono alla vita di un'istituzione chiamata a fronteggiare una realtà sempre più dinamica, complessa e plurale.

In questa prospettiva, il progetto FAMI (Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione) 740, denominato *Piano pluriennale di formazione per dirigenti e insegnanti di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri*, ha permesso, tra il 2017 e il 2019, la realizzazione del master di primo livello *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali*, attivato in numerose sedi universitarie sparse in tutta Italia e dedicato a insegnanti e dirigenti della scuola. Queste esperienze di formazione in servizio hanno rappresentato non solo una

preziosa occasione per promuovere, in maniera condivisa tra dirigenti e corpo docente, i temi legati alla multiculturalità e all'educazione interculturale, nel rispetto e nella valorizzazione della eterogeneità che compone il Paese, ma hanno costruito, per il tramite delle esperienze di ricerca-azione realizzate da numerosi gruppi di insegnanti e dirigenti durante il percorso formativo, un patrimonio essenziale e irrinunciabile per la scuola.

2. Per una formazione interculturale

Gli interventi formativi, che maturano all'interno di contesti multiculturali, presuppongono di considerare insieme alla dimensione cognitiva, il valore delle componenti implicite, affettive e relazionali. Le ricerche in campo educativo, anche quelle di matrice cognitivista, hanno posto l'accento sulla centralità della relazione quale fattore determinante di dinamiche affettive, apprenditive e di maturazione interpersonale (Freud, 1914; Nussbaum, 2001; Irigaray, 2002; Mortari, 2006; De Monticelli, 2012; Bruni, 2016a; Bonetta, 2017).

Per gli insegnanti e i dirigenti del Master sono proprio gli aspetti comunicativi e relazionali a risultare il campo più caratterizzante la gestione delle situazioni scolastiche multiculturali.

L'attenzione agli aspetti didattici prevarrebbe, secondo le riflessioni dei corsisti, su quelli legati alle dimensioni della relazione, del dialogo, dell'ascolto, del rapporto con le famiglie, ritenuti focali per ricentrare l'universo delle competenze e delle pratiche e maturare una visione organica e realistica della variegata fenomenologia educativa, delle strategie per trattare questioni connesse alla multiculturalità, nonché delle stesse prassi educative da mettere in atto (Portera & Grant, 2017).

Nel corso delle lezioni e dei laboratori, gli approcci disciplinari sono stati, pertanto, calibrati sull'analisi dei tratti propri delle realtà scolastiche territoriali e parallelamente su una riflessione anche comparativa circa il quadro normativo nazionale e internazionale e le politiche scolastiche in materia di inclusione (Catarci & Fiorucci, 2015). Il filo rosso, che ha tenuto insieme le diverse angolazioni tematiche e scientifiche sulla questione interculturale, può rintracciarsi nel tentativo di superare i canoni pregiudiziali in base ai quali l'educazione interculturale viene ancora erroneamente equiparata a un'educazione speciale indirizzata a particolari gruppi di persone o a specifici strati sociali, al pari di una pedagogia interculturale identificata con una pedagogia *ad hoc* per stranieri.

L'intercultura, prima ancora di definirsi per i suoi fini e per i suoi principi valoriali, è stata pertanto assunta come categoria interrogante l'orografia del sapere pedagogico e la pluriarticolata geometria dei processi educativi. Come sottolineato, molto si è meditato sulle ragioni e sulle cause dei limiti interni alle attuali impostazioni culturali che pensano l'educazione e i saperi dell'educazione ancora in riferimento a postulati razionali e deterministici che, proprio

perché giustificati dal principio della normatività e della fissità, negano di fatto l'imperativo categorico dell'intercultura che, al contrario, reclama dinamismo e riflessività nel cogliere e interpretare gli espliciti e gli impliciti dei processi di formazione umana scaturenti dalle connessioni uomo-cultura-natura.

Seguendo questa prospettiva, l'intercultura è stata accolta quale motore irrinunciabile di *paideia*, per il fatto che sintetizza proprio quel processo di umanizzazione, che è di tutti e di ciascun essere umano, che è processo di conoscenza e di trasformazione continua, di auto-realizzazione della persona che elabora il significato del suo essere, del suo essere-nel-mondo e per-il-mondo e, ancora, del suo essere con-il-mondo.

Questo passaggio metodologico ha restituito all'educazione e alla pedagogia la possibilità di riaffiorare in virtù del proprio essere *naturaliter* interculturali, in quanto processi culturali vocati intenzionalmente alla trasformazione dell'individualità singolare in una individualità plurale (Bonetta, 2013: 109-122). Da questo punto di vista, allo stesso tempo, l'intercultura si è potuta specificare nitidamente come il compito a cui le società non possono rinunciare per regolare l'esistenza e la qualità di vita delle comunità. Si è definita come *il* compito irrinunciabile e si è affermata come una altrettanto ineludibile sfida per assicurare la filigrana delle relazioni che sono il presupposto di valorizzazione delle differenze che convivono in un panorama globalizzato in cui ciascuno cresce e vive la condizione della pluralità delle appartenenze con le relative difficoltà delle contraddizioni (Bruni, 2019b: 35-46).

Ciò che idealmente costituisce una risorsa, il crescere fra culture diverse, di fatto impegna i giovani in una continua elaborazione identitaria, sperimentando in maniera dinamica passaggi da un atteggiamento all'altro, cambiamenti da una strategia identitaria all'altra, per far fronte alla necessità delle situazioni di vita e alle necessità che vengono dalla propria interiorità (Erikson, 1995).

In una chiara circolarità, la pluralità, che è il tratto distintivo delle nostre società, esorta ad adottare esperienze mentali e relazionali originali, chiamando in causa l'educazione e con essa il ruolo delle agenzie educative, della scuola in particolar modo, in virtù della funzione, a cui sono tradizionalmente chiamate, di pensare e di governare i processi di formazione. Anche alla luce dell'esperienza del Master è emersa con forza la convinzione di ricentrare il tema formativo sulla dimensione culturale e intellettuale, sui fini di una pedagogia e di un'educazione che, lungi dal poter essere ridotta ad atto tecnico e appannaggio di didatticismi alla moda, deve saper recuperare una narrazione incentrata sulla promozione di strumenti intellettuali, abiti mentali, atti a preparare i giovani a vivere il proprio tempo, a saper discernere, scegliere e agire in vista della piena realizzazione umana, esercitare liberamente e coscientemente i propri diritti di cittadinanza (Bruni, 2016b; Fiorucci, Pinto Minerva & Portera, 2017).

Se sotto il profilo della progettazione dei percorsi di formazione, e di formazione interculturale in modo particolare, alberga il rischio di ignorare le

questioni problematiche interne alle culture che si incontrano e spesso si scontrano, molto va ancora fatto per emancipare l'azione educativa dalla pura occasionalità o, meglio, dalla improvvisazione dell'educatore che fa esclusivo affidamento sulle proprie capacità personali.

La progettualità educativa in senso interculturale, da configurarsi come modo riflessivo e antidogmatico di pensare il fatto educativo, esige una programmazione organica, che superi il carattere sporadico degli interventi isolati che non sono che la riproposizione della stratificazione caratterizzante la società. Si tratta, in particolare di un'operazione culturale che, ripensando i processi di costruzione identitaria e i percorsi didattici, miri a neutralizzare la tendenza a una occidentalizzazione che esclude gruppi sociali dalla produzione della conoscenza. In questo senso, proporre una nuova veste curricolare, scardinando i vecchi modelli culturali, non è che il tentativo di offrire percorsi di formazione tesi a toccare direttamente i meccanismi di trasformazione e di innovazione della realtà, di liberazione individuale e di sviluppo del potenziale cognitivo e umano personale.

3. Professionalizzare gli insegnanti attraverso percorsi di ricerca partecipata

L'approccio a una didattica interculturale che accolga le istanze dell'inclusione e della democratizzazione dei contesti educativi e scolastici richiede la sperimentazione, nella pratica, di «modi e configurazioni poliedriche, non riducibili a standard rassicuranti né controllabili attraverso le tradizionali prassi educative» (Bruni, 2019a: 13). Ciò porta al centro del profilo professionale del docente la necessità di ripensare alla formazione, in modo che essa sia, da un lato, realmente trasformativa rispetto alle pratiche per renderle allineate ai bisogni di una utenza complessa, in continua trasformazione e portatrice di identità multiple e composite, che coinvolga, dall'altro, l'insegnante in maniera diretta, evitando di proporre percorsi predefiniti, eccessivamente strutturati, perciò non situati rispetto ai contesti di apprendimento.

La proposta che la ricerca sulla professionalizzazione degli insegnanti oggi avanza è quella di partire dalle pratiche, per ripercorrerle in maniera critica e riflessiva, connettere saperi pratici e saperi teorici, mettere in discussione le preconcezioni tipiche della cultura di comunità e riorganizzare gli schemi preesistenti (Altet, 2010). Per avviare un processo formativo così articolato, con esiti che modifichino in profondità la postura stessa dell'insegnante, sono necessari dispositivi di formazione appositamente costruiti, finalizzati a co-costruire e auto-costruire competenze professionali. Queste ultime, seguendo la natura euristica desumibile dai processi di analisi di pratica (Altet, 2000) e dall'esempio della didattica professionale applicata ai contesti educativi (Vinatier, 2013), seguono un percorso ricorsivo che comprende competenze per insegnare, desumibili dalla rappresentazione e dalla narrazione del proprio agire didattico, competenze di processo, che danno la possibilità di distanziarsi dalla

pratica stessa per osservarla e competenze riflessive, che attivano il ripercorrimiento e la reinterpretazione delle situazioni vissute in aula (Pentucci, 2018).

La sfida da accettare, da parte di scuola e università, è quella di stringere la cosiddetta 'Nuova Alleanza', che Elio Damiano già nel 2006 auspicava in termini di superamento dei paradigmi di formazione istruzionali. Si tratta di una collaborazione nella ricerca che coinvolga i ricercatori e i pratici in maniera congiunta, attivando rapporti bidirezionali tra il pensiero degli insegnanti sulle pratiche e sui processi e le modellizzazioni teoriche che possono essere ricostruite a partire da questi.

Il punto di forza di una modalità di formazione di questo tipo sta nella valorizzazione del sapere della pratica, quale sapere autonomo e originale, utile per la ricerca educativa e per meglio allineare le scienze dell'educazione alla realtà dei contesti di insegnamento-apprendimento, senza trascurarne la scientificità data dalla possibilità di attingere a evidenze raccolte sul campo, secondo metodologie sperimentali, sia qualitative che quantitative.

L'alleanza è in grado di stabilire relazioni profonde tra le due comunità al fine di reagire alla visione consueta secondo cui la ricerca produce saperi teorici e dichiarativi rispetto alla pratica, ma lascia i pratici fuori dal percorso, senza partire dai bisogni esplicitati (Magnoler, 2012). Inoltre, modifica gli atteggiamenti dei soggetti implicati, i quali, in spazi collaborativi, sperimentali, condivisi possono agire in termini di destrutturazione, ristrutturazione, discussione gestendo così le eventuali insicurezze che il processo trasformativo potrebbe produrre.

Come si reifica, nei contesti di professionalizzazione, tale prospettiva?

La risposta è nel costrutto di Ricerca Partecipativa (RP) e dell'Inquiry Approach di Dewey (1938), entro cui è riconducibile la Ricerca-azione (R-A) ideata da Lewin (1947), nella quale al centro del processo di riflessione sull'insegnamento vengono posti gli attori dell'azione educativa, ovvero i formatori o gli insegnanti. L'acquisizione della R-A che ha avuto un ruolo decisivo nell'evoluzione successiva del concetto di professionalizzazione dei docenti sta nell'aver colto l'importanza del situare l'azione: i processi sono fortemente connessi alla situazione concreta e le scelte vanno fatte alla luce della decodifica delle questioni critiche che la pratica stessa evidenzia (Baldacci, 2001). Il limite della R-A, soprattutto nel suo portato originario, è quello di non rendere effettiva la relazione tra il pratico e il teorico: al ricercatore viene lasciato un ruolo neutro, di semplice osservatore, a partire da un'idea di stampo attivista in base alla quale il cambiamento può avvenire solo dall'interno e la centralità del processo è esclusiva dei pratici (Pastori, 2017). La revisione del ruolo del ricercatore, come soggetto permanentemente coinvolto nei processi di trasformazione, che garantisce un approccio metodologico ben delineato e uno statuto metodologico definito e chiaro, è oggetto di riflessione da parte dei teorici della RP. Si apre la strada a modelli di ricerca tra scuola e università maggiormente improntati al dialogo e che includano nei processi trasformativi e professionalizzanti una pluralità di soggetti: dal lato dei teorici, sono implicati ricercatori di

area non solo Pedagogico-didattica, ma anche disciplinaristi, psicologi, sociologi per addivenire alla cosiddetta 'Analisi Plurale' (Altet, 2012) delle pratiche, che consente sguardi multiprospettici e guida la riflessione su piste diverse, proprie della mediazione didattica operata dall'insegnante. Dal lato dei pratici, entrano nel contesto della ricerca non solo gli insegnanti, ma tutti coloro che in qualche modo influiscono sui processi formativi: educatori, dirigenti scolastici, esperti esterni.

In questo modo la RP si orienta verso l'indagine della pratica concreta, coinvolgendo in maniera diretta e profonda tutti i soggetti come attori protagonisti e come agenti di ricerca. Si pone come ricerca non direttiva, mira a ridurre l'asimmetria tra docente e formatore e si attiva a partire da bisogni emersi direttamente dal contesto (Bondioli & Savio, 2017). Inoltre, l'azione è lo spazio privilegiato di indagine, da cui partire e a cui tornare, consentendo agli insegnanti di trasformare in profondità le proprie posture e i propri schemi.

Tra i modelli di RP sperimentati in contesti sia internazionali che nazionali assume un particolare rilievo la Ricerca Collaborativa (RC). Nata in Canada negli anni Novanta del secolo scorso per la formazione iniziale degli insegnanti (Desgagné, 1997), si ripositiona successivamente nella formazione continua in servizio e risponde all'esigenza di ancorare in maniera diretta i saperi prodotti dall'università nell'ambito delle scienze dell'educazione alle urgenze e ai bisogni incontrati dagli insegnanti nella loro pratica quotidiana. La RC prevede infatti processi collettivi che rendano gli insegnanti stessi attori del cambiamento e dell'innovazione professionale ed elimina la figura del formatore *ex chatedra* che dispensa sapere, poiché è il ricercatore stesso che si fa carico di formare i docenti seguendo le linee di intervento che emergono dall'analisi e dalla riflessione sulle pratiche.

La parola-chiave della RC è infatti interattività: pratici e teorici lavorano costantemente in sinergia e negoziano tutti gli aspetti del percorso. La logica è quella della reciprocità e della mutualità (Gaulier & Pesce, 2016): insegnante e ricercatore pongono all'attenzione lo stesso oggetto di indagine, assumono la stessa responsabilità nella ricerca e si riconoscono vicendevolmente come esperti nei rispettivi settori. Il fine è quello di giungere a un traguardo preventivamente fissato in termini di ricerca, formazione, trasformazione positiva delle pratiche.

Secondo i teorici della RC (Desgagné, 1997; Bednarz, 2009) il processo si articola in quattro fasi, accomunate dalla presenza del prefisso *cum*, che enfatizza la presenza costante delle due prospettive che lavorano in comune:

1. Co-situare la ricerca, ovvero far emergere il problema e definire l'oggetto della ricerca, in modo che intercetti sia i bisogni del contesto di pratica, sia le necessità del campo di ricerca, ponendosi all'incrocio tra essi.
2. Co-operare nella ricerca, ovvero predisporre un dispositivo che preveda una metodologia comune e una processualità condivisa. Il processo, che deve sempre prevedere una fase sperimentale e un momento di analisi e

riflessione collettiva, rappresenta il cuore della ricerca e deve essere fluido e dinamico, caratterizzato dalla ricorsività: teoria e pratica devono dialogare continuamente ed essere messe reciprocamente in discussione.

3. Co-produrre il risultato, ovvero portare a sintesi il percorso messo in atto ripercorrendo l'esperienza e ricostruendo il processo, andando a cercare i significati interessanti per l'oggetto della ricerca.
4. Co-costruire un nuovo tipo di sapere, ovvero formalizzare l'esito della ricerca. Il sapere prodotto deve rispondere al criterio della doppia verosimiglianza, ovvero essere utile e riconosciuto come valido tanto dalla comunità accademica, quanto dalla comunità dei pratici. In genere le esperienze di RC si concludono con un doppio prodotto di ricerca, uno più focalizzato sulla sperimentazione, che narra l'esperienza e documenti il dispositivo al fine di una sua eventuale replicabilità, uno più teorico, che modifichi le teorizzazioni precedenti e vi inserisca elementi di innovazione.

L'obiettivo euristico proprio della RC e la sua attenzione all'esperienza agita sono i punti forti che il filone della ricerca partecipativa ha sviluppato nei contesti scolastici, proponendo un panorama molto ampio e con approcci vari di interventi di Ricerca-formazione (Clanet, 2008). Una simile declinazione di ricerca pone l'accento sull'aspetto formativo, inteso come processo attraverso il quale i docenti possono maturare le proprie competenze professionali utilizzando lo scambio, il dialogo, il confronto. Una formazione di gruppo, che amplia le prospettive culturali e sociali da cui osservare i fenomeni e che ha bisogno delle voci di tutti, teorici e pratici, per esprimere al meglio le sue potenzialità trasformative (Nigris, 2018).

4. Trasformare le pratiche in senso interculturale

Nei contesti scolastici e formativi, quali sono le pratiche e le competenze dei docenti su cui la RP può agire in senso trasformativo, al fine di assumere al loro interno la dimensione interculturale?

Come espresso sopra, le istanze sul tema dell'interculturalità escono dal contesto prettamente scolastico e occupano una dimensione sociale e civile: l'urgenza, infatti, non è semplicemente quella di formare gli studenti integrando tali tematiche nel loro curriculum di studi, bensì quella di formare i cittadini al senso di accoglienza, di modificare posture, di educare alla scelta consapevole e soprattutto improntata a principi di umanità.

Gli insegnanti hanno così una responsabilità profonda in tal senso e risulta indispensabile dotarli di strumenti adatti a supportare percorsi complessi, che si innestino in profondità nel modo di 'fare scuola', agendo sugli schemi d'azione e sulle concezioni relative all'insegnamento dei docenti.

Gli elementi che possono essere letti in chiave interculturale e che sono stati

oggetto anche delle riflessioni condotte con gli utenti del Master, si possono raggruppare intorno a tre fili rossi che innervano l'agire didattico ed educativo: la costruzione di curricoli interculturali, l'attenzione all'interculturalità nel processo di trasposizione didattica e la mediazione didattica agita in prospettiva inclusiva e dunque interculturale.

La progettazione del curricolo è nella scuola odierna uno dei principali mandati delegati agli insegnanti: il passaggio dalla scuola dei programmi alla scuola delle indicazioni ha infatti reso il curricolo uno degli strumenti più importanti non solo per la pianificazione educativa e didattica, ma anche e soprattutto per l'esplicitazione del progetto formativo della scuola e dei principi che dovrebbero orientare il lavoro dei singoli docenti. Come recitano le Indicazioni Nazionali del 2012:

il curricolo di istituto è espressione della libertà d'insegnamento e dell'autonomia scolastica e, al tempo stesso, esplicita le scelte della comunità scolastica e l'identità dell'istituto. La costruzione del curricolo è il processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l'innovazione educativa [...]. A partire dal curricolo di istituto, i docenti individuano le esperienze di apprendimento più efficaci, le scelte didattiche più significative, le strategie più idonee (MIUR, 2012: 18).

Conferire al curricolo un taglio interculturale non significa cedere a impostazioni differenzialiste, ovvero all'inserire meri riferimenti a culture altre, a diverse tradizioni e modi di vita (Santarone, 2012): occorre prendere le distanze dall'idea in base alla quale l'educazione interculturale sia la risposta ai problemi creati dall'immigrazione. In questo modo si accomunerebbe la didattica interculturale a una didattica speciale o compensatoria, che si limita a pratiche di accoglienza e non mette in luce la dimensione necessariamente omnicomprensiva dello sguardo interculturale sull'intero progetto formativo della scuola (Campani, 2002). Si tratta di guardare al curricolo in una prospettiva inclusiva, in cui tutte le istanze trattate riguardano tutti gli alunni e studenti, a prescindere dalla loro condizione, provenienza, sesso, cultura: un curricolo democratico ispirato ai dettami della Costituzione italiana.

La reificazione di tale visione va operata nel processo di trasposizione didattica (Chevallard, 1991) che ogni insegnante è chiamato a mettere in pratica. Il taglio interculturale deve diventare interno al sapere da insegnare relativo alle diverse discipline. Non basta prendere in carico solo le questioni linguistiche, istituendo percorsi di italiano come seconda lingua, che sono essenziali nel caso di studenti di recente immigrazione, ma che non soddisfano le esigenze delle seconde e terze generazioni e che comunque si allineano a quell'ottica di differenziazione di cui si è accennato sopra e non rispondono al principio dell'inclusività.

Se l'aggettivo globale può essere assunto per delineare la profondità e la di-

rezione dei cambiamenti nella società e nel mondo, esso può anche diventare l'orizzonte di riferimento per il rinnovamento richiesto alla declinazione delle discipline e alla ricerca sulla loro trasposizione e mediazione (Perillo, 2010).

Le aperture a scala mondiale, l'introduzione di punti di vista multipli, una particolare attenzione agli strumenti offerti dall'antropologia e dalla sociologia possono sostenere gli insegnanti nella costruzione dei propri percorsi progettuali in modo che sfuggano al pericolo della costruzione delle cosiddette 'narrazioni uniche' di cui parla la scrittrice nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, narrazioni entro cui le minoranze e le differenti etnie vengono ridotte a semplificazioni molto spesso denigratorie, che alimentano stereotipi: «il potere è la possibilità non solo di raccontare la storia di un'altra persona, ma di farla diventare la storia definitiva di quella persona» (Ngozi Adichie, 2020: 34). Occorre invece smantellare la narrazione unica o dominante, non solo sul piano storico o sociale, ma anche su quello delle epistemologie delle varie discipline, sottraendole a un punto di vista parziale, occidentale e scarsamente inclusivo di visioni altre.

L'utilizzo di lenti multiple di interpretazione diventa postura essenziale nella mediazione didattica e nella scelta dei mediatori (Damiano, 2013), delle strategie, delle proposte operative da portare in classe. Il peer tutoring, il class wide peer tutoring (Milani, 2017), grazie alla loro dimensione interattiva e improntata al mutuo supporto tra studente e studente incrementano, a prescindere dal contesto disciplinare in cui vengono applicati, lo scambio, il dialogo tra pari e soprattutto l'abitudine all'ascolto del punto di vista dell'altro per accoglierne gli elementi migliorativi che possono agire in senso positivo sul proprio apprendimento e sulle proprie pratiche.

Altra proposta pedagogica interessante può essere quella del Service Learning, attraverso cui gli allievi possono sviluppare competenze attraverso un servizio solidale alla comunità: il territorio diventa ambiente di apprendimento, le tecnologie un mezzo per sviluppare il pensiero critico e confrontarsi con prospettive differenti (Tapia, 2006).

Ovviamente tali metodologie necessitano, da parte dell'insegnante, di approfondimenti di tipo didattico e di percorsi di sperimentazione adeguati che permettano di padroneggiarle per renderle efficaci, inclusive e fondamentali nell'attivazione dello studente.

Ritorniamo pertanto alla centralità della professionalizzazione del docente, che in contesti appunto globali, multiculturali e fluidi, quali quelli odierni, deve essere in grado di governare tale complessità accettando le sfide che il presente via via gli pone.

Bibliografia

- ALTET, M. (2000). L'analyse de pratique. Une démarche de formation professionnalisante? *Recherche et Formation*, 35, 25-41.
- ALTET, M. (2010). La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM: d'une opposition à une nécessaire articulation. *Education Science & Society*, 1, 117-141.
- ALTET, M. (2012). L'apporto dell'analisi plurale dalle pratiche didattiche alla co-formazione degli insegnanti. In Rivoltella, P.C. e Rossi, P.G. (a cura di), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola, 291-312.
- BALDACCI, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica: l'indagine empirica nell'educazione*. Milano: Mondadori.
- BEDNARZ, N. (2009). Recherches collaboratives en enseignement des mathématiques. Une nouvelle entrée sur la conception d'activités en mathématiques à l'intersection de pratique en classe et recherche. *Quaderni di ricerca in didattica Matematica*, 2, 2-18.
- BERTAGNA, G. (2020). Formazione iniziale e reclutamento dei docenti: nuove basi per una ripartenza. *Nuova Secondaria*, 1, XXXVIII, 4-7.
- BONDIOLI, A., e SAVIO, D. (2017). La "non direttività" come prospettiva educativa e di ricerca. Un approccio esperienziale alla didattica universitaria. In Ghirotto L. (a cura di.), *Formare alla Ricerca Empirica in Educazione*. Bologna: Alma Mater Studiorum, 17-25.
- BONETTA, G. (2013). La pedagogia: in principio era integrazione sociale. In Mulé P. (a cura di), *Pedagogia, recupero e integrazione tra teorie e prassi*. Roma: Armando, 109-122.
- BONETTA, G. (2017). *L'invisibile educativo. Pedagogia, inconscio e fisica quantistica*. Roma: Armando.
- BRUNI, E.M. (2016a). Educazione e affettività. Per una pedagogia del desiderio. In Ea. (a cura di), *Modi dell'educare*. Lanciano: Carabba Editore, 49-82.
- BRUNI, E.M. (2016b). Interculture as a cognitive style. *Educational Reflective Practices*, VI-1, 7-20.
- BRUNI, E.M. (2019b). I giovani di oggi e la domanda formativa. *Education Sciences & Society*, 2, 103-122.
- BRUNI, E.M. (a cura di). (2019a). *Una pedagogia possibile per l'intercultura*. Milano: FrancoAngeli open access, 35-46.
- CAMPANI, G. (2002). *I saperi dell'interculturalità*. Napoli: Liguori.
- CATARCI, M. e FIORUCCI, M. (a cura di) (2015). *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*. London-New York: Routledge.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné. Edition augmentée*. Grenoble: La Pensée Sauvage.

- CLANET, J. (ed.) (2008). *Recherchelformation des enseignants. Quelles articulations?* Rennes: PUR.
- DAMIANO, E. (2006). *La nuova alleanza. Temi, problemi, prospettive della nuova ricerca didattica.* Brescia: La Scuola.
- DAMIANO, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento.* Milano: FrancoAngeli.
- DE MONTICELLI, R. (2012). *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire.* Milano: Garzanti.
- DESGAGNÉ, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 2, 371-393.
- DEWEY, J. (1938). *Experience and Education.* New York: Macmillan.
- ERIKSON, E.H. (1995). *Gioventù e crisi di identità.* Roma: Armando.
- FIORUCCI, M., PINTO MINERVA, F. E PORTERA, A. (a cura di) (2017). *Gli alfabeti dell'interculturalità.* Pisa: ETS.
- FREUD, S. (1914) (2003). *Psicologia del Ginnasiale. Opere di S. Freud.* Torino: Bollati Boringhieri, vol. VII, 478- 480.
- GAULIER, S. E PESCE, S. (2016). Réciprocité, agir collectif et identité professionnelle. Le cas des formations de formateurs de l'alternance. *Education Permanente*, 205, 121-129.
- IRIGARAY, L. (2002) (2008). *La via del sentire.* Torino: Bollati Boringhieri.
- LEWIN, K. (1947). Frontiers in group dynamics II. Channels of group life; social planning and action research. *Human relations*, 1(2), 143-153.
- MAGNOLER, P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti.* Lecce: Pensa Multimedia.
- MILANI, M. (2017). *A scuola di competenze interculturali. Metodi e pratiche pedagogiche per l'inclusione scolastica.* Milano: FrancoAngeli.
- MORTARI, L. (2006). *La pratica dell'aver cura.* Milano: Mondadori.
- NGOZI ADICHIE, C. (2020). *Il pericolo di un'unica storia.* Torino: Einaudi.
- NIGRIS, E. (2018). L'evoluzione della ricerca pedagogico-didattica fra teoria e pratica. Quali i ruoli e quali i compiti di ricercatori e insegnanti nella Ricerca-Formazione? In G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive.* Milano: FrancoAngeli, 27-41.
- NUSSBAUM, M.C. (2001) (2004). *L'intelligenza delle emozioni.* Bologna: il Mulino.
- PASTORI, G. (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti di ricerca per educatori e insegnanti.* Parma: Junior.
- PENTUCCI, M. (2018). *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti.* Milano: FrancoAngeli.
- PERILLO, E. (a cura di) (2010). *Storie plurali. Insegnare la storia in prospettiva interculturale.* Milano: FrancoAngeli.
- PORTERA, A. E GRANT, C. (a cura di) (2017). *Intercultural Education and Competences: Challenges and Answers for the Global World.* Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

- SANTARONE, D. (2012). *Didattica e intercultura*. Roma: Armando.
- TAPIA, M.N. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Roma: Città Nuova Editrice.
- TAROZZI, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: FrancoAngeli.
- VINATIER, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles: DeBoeck.

Processi migratori, identità e culture in un'ottica pedagogico-educativa¹

Fabrizio Manuel Sirignano

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli (fabrizio.sirignano@unisob.na.it)

Pascal Perillo

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli (pascal.perillo@unisob.na.it)

1. Migrazioni e multietnicità: una lettura pedagogica

Oramai da tempo le sfide poste dalla società multiculturale all'educazione sono divenute oggetto di un vasto e variegato dibattito pedagogico-didattico. A cavallo tra '800 e '900 la demografia europea ha subito radicali mutamenti proprio in funzione dei flussi migratori. Tali cambiamenti comportarono un'eccedenza di forza-lavoro in concomitanza con un periodo in cui in America era invece molto elevata la richiesta di manodopera. Nella prima fase i flussi migratori verso l'America interessarono le popolazioni dei paesi del Nord-Ovest dell'Europa – inglesi, irlandesi, olandesi, norvegesi, svedesi –, che si spostarono verso zone ancora poco abitate dell'America impegnandosi, soprattutto, nello svolgimento di attività agricole, e grazie ad un loro adeguato livello d'istruzione, fondarono delle comunità sufficientemente omogenee dal punto di vista etnico, religioso e culturale.

Nella seconda fase emigrarono verso l'America italiani, greci, portoghesi, spagnoli e polacchi. Si trattò prevalentemente di maschi soli che si diressero verso grandi agglomerati urbani in cui veniva richiesta una manodopera non qualificata e a basso costo. Gli italiani nel nord dell'America vennero rapidamente inseriti nelle industrie, mentre in America del Sud trovarono un impiego nel settore dell'edilizia (Sirignano, 2007; Tonizzi, 1999). Con la fine della Seconda Guerra Mondiale e l'attuazione del Piano Marshall, l'Europa, da terra di emigranti, divenne un luogo di accoglienza per milioni di immigrati provenienti dal c.d. terzo mondo. Tra il 1950 e il 1973 l'Europa Nord-Occidentale attuò una politica di porte aperte, perché con le aziende in espansione la richiesta di manodopera era molto alta e vennero assunte persone provenienti anche da paesi extraeuropei. Nel periodo successivo al 1973, con il calo della domanda di manodopera, si diffusero atteggiamenti di intolleranza verso gli stranieri e i governi decisero di chiudere le frontiere e favorire i rimpatri. Di conseguenza, i Paesi del Sud Europa, tra cui anche l'Italia, diventarono aree di immigrazione a causa del calo demografico e della modernizzazione del sistema produttivo.

¹ Il contributo è frutto di una riflessione condivisa fra i due autori. Ai soli fini dell'attribuzione delle responsabilità individuali nella redazione, il §1 è da attribuire a Fabrizio Manuel Sirignano e il § 2 è da attribuire a Pascal Perillo.

La chiusura delle frontiere rappresentò un'inversione notevole rispetto agli inizi del '900, in cui i Paesi del Nord Europa si avvicinavano al progresso americano investendo in forza lavoro e provocando una riduzione delle nascite, mentre nel Sud dell'Europa e in Italia l'alto indice di natalità continuava a rappresentare una spinta per l'emigrazione verso il Nord. Con la caduta dei regimi comunisti, in Italia, negli anni '90, gli immigrati provenivano principalmente dal Nord dell'Africa, dall'Africa centrale, dall'India, dall'ex Jugoslavia, dall'Albania e dai Balcani, giungendo in Europa a bordo di veloci motoscafi o nei doppi-fondi dei tir. Con il modello di sviluppo occidentale e la crisi dell'agricoltura, molte persone si spostarono dalle campagne alle città contribuendo alla formazione di megalopoli (Bade, 2001).

Oggi, la composizione dell'immigrazione europea, che interessa Italia, Grecia, Francia, Germania e Regno Unito, è molto complessa: i migranti provengono soprattutto da Siria, Libia, Egitto, Marocco, Tunisia, Iraq, Senegal, Somalia, Filippine, Cina, Sri Lanka e Pakistan. Si tratta di persone che scappano da guerre e persecuzioni politiche, etniche e religiose. Questi flussi migratori vengono gestiti da organizzazioni criminali che coordinano il traffico di clandestini a bordo di 'barconi' fatiscenti che spesso non raggiungono le nostre coste.

Il Mediterraneo si trasforma, così, in un letto di morte per bambini, donne e uomini, che provano ad attraversare queste acque in cerca di salvezza e di un futuro migliore. L'UNHCR (Alto Commissario delle Nazioni Unite per i Rifugiati) fa sapere, in un comunicato pubblicato agli inizi di novembre, che solo nel 2018 sono più di 2000 le vite perse in mare. Le rotte più battute sono quelle che conducono in Sicilia, Calabria, Malta e Spagna. Benelli (2017), in uno studio condotto a Lampedusa sull'inclusione interculturale, sottolinea proprio quanto sia importante che il lavoro educativo parta dall'incontro, dall'empatia, dalla conoscenza dei vissuti drammatici di queste persone, soprattutto dei bambini. Le persone che giungono sulle nostre coste sono il risultato di una storia di espropriazioni materiali e simboliche, che l'Occidente ha perpetuato in secoli di colonizzazioni (Loiodice & Ulivieri, 2017). Le migrazioni sono esperienze decisive e traumatiche che provocano lo spopolamento di interi villaggi e segnano profondamente l'esistenza delle persone, a partire dal viaggio. A tal proposito, è stato evidenziato che «Il viaggio che gli immigrati e le immigrate intraprendono verso il paese di destinazione rappresenta molto spesso anche un viaggio interiore, un viaggio dentro di sé alla continua ricerca dell'appartenenza e dove forte è il senso dello sradicamento e dello spaesamento» (Fiorucci, 2017: 164).

Le grandi migrazioni mediterranee attuali stanno modificando gli assetti culturali, sociali ed economici dei Paesi europei: l'essere immigrato e l'essere cittadino del paese ospitante sono condizioni che impongono una continua decostruzione e ridefinizione delle nostre identità, conseguente all'instaurarsi di nuove relazioni orientate all'accoglienza oppure all'emarginazione e all'esclusione dell'altro. Lo straniero, infatti, nell'impatto con una realtà sociale e culturale estranea, vive una crisi di sradicamento che genera un disagio dal quale

si difende chiudendosi in se stesso e rifiutando la comunicazione con gli altri. La paura della differenza produce attribuzioni di identità per lo più svalutative e negative, creando barriere che alimentano pregiudizi e pratiche di intolleranza (Sirignano, 2007). L'accoglienza è una dimensione dell'interculturalità e si realizza attraverso l'ascolto e la comprensione dell'altro: accogliere significa accettare l'altro presso di sé, si tratta di un avvicinamento intersoggettivo finalizzato alla costruzione di una convivenza sociale fondata sulla solidarietà (Fiorucci, Pinto Minerva & Portera, 2017).

I cambiamenti repentini che hanno investito la società odierna (Sirignano 2012), più vicina al modello multiculturale della semplice tolleranza delle differenze, lasciano trasparire la complessità (Polany, 1987; Morin, 2000) e la conflittualità che caratterizzano i contesti di vita, dominati dalla presenza sullo stesso territorio di storie personali, sociali e familiari, oltreché tradizioni culturali completamente diverse che, pur incontrandosi in un crocevia di scambi relazionali, restano ferme nei loro confini valoriali e nella loro individualità. Si auspica, in questo senso, un passaggio al modello della società interculturale (Sirignano, 2007) in cui le diversità vengono percepite come risorsa e fattore di arricchimento per tutti. A tal proposito, la riflessione pedagogica attuale si focalizza sulla necessità di individuare percorsi educativi orientati verso un modello formativo che considera prioritaria l'educazione dei cittadini alla democrazia (Bertolini, 2003; Cambi & Orefice, 2005; Dewey, 1916/1992; Perillo, 2013) e alla coesistenza pacifica tra individui provenienti da contesti culturali lontani e spesso in antitesi tra loro.

La scuola si rivela quale luogo privilegiato per la formazione interculturale (Sirignano, 2011), in quanto ha il compito di promuovere nelle giovani generazioni l'apertura al cambiamento verso l'accettazione di nuovi schemi culturali, senza preclusioni pregiudiziali, al fine di esercitare la capacità di passare da una *forma mentis* a un'altra (Demetrio & Favaro, 1992; Sirignano, 2007). L'accoglienza, l'integrazione e il successo formativo del bambino a scuola possono essere garantiti solo attraverso un processo di collaborazione tra famiglia, istituzioni scolastiche e associazioni territoriali. Il docente ha un ruolo impegnativo e spesso svolge una funzione di raccordo tra le diverse figure con cui si interfaccia il bambino, pertanto egli non può essere lasciato solo e privo di strumenti di intervento adeguati per promuovere l'inclusione dell'alunno straniero all'interno della classe e, di conseguenza, della comunità ospitante. Di qui la necessità di pensare a percorsi formativi per gli insegnanti al fine di perseguire l'obiettivo della diffusione di un atteggiamento positivo verso l'altro, per la costruzione di un dialogo tra diverse origini e culture attraverso l'esperienza quotidiana.

Sono queste le premesse che hanno portato all'ideazione del Master di I livello in *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali*, finanziato dal MIUR e istituito anche presso l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli nell'ambito delle attività promosse dal Progetto FAMI 740 *Piano pluriennale di formazione per dirigenti e insegnanti di scuole ad*

alta incidenza di alunni stranieri (Obiettivo specifico 2 Integrazione/Migrazione legale – Obiettivo Nazionale 3 Capacity building - lettera k Formazione per dirigenti e insegnanti), in seguito all'Accordo Quadro del 23/12/2016 stipulato fra il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e la Conferenza Universitaria Nazionale dei Direttori e dei Presidi dei Dipartimenti e delle Facoltà di Scienze della Formazione.

Il Master è nato con l'intento di contribuire ad arricchire la professionalità dei dirigenti scolastici e dei docenti delle scuole di ogni ordine e grado, statali e paritarie, in relazione all'interculturalità, con l'obiettivo di migliorare la qualità dell'inclusione scolastica degli alunni di diversa provenienza sociale, culturale ed etnica. Una scuola efficace, da questo punto di vista, ha bisogno di una *leadership* diffusa, capace di promuovere la dimensione dell'apertura e del riconoscimento reciproco. La relazione e le intese necessarie con le altre istituzioni territoriali risultano essere fondamentali per la realizzazione di un'educazione interculturale dentro e fuori i contesti formali della formazione.

Gli allievi hanno svolto attività di *stage* e di *project work*, tenendo presenti tutti i contenuti affrontati durante il corso delle lezioni. Le conoscenze e le competenze sviluppate e implementate dal Master hanno consentito ai docenti di progettare, in campo educativo e scolastico, adeguate strategie educative, operative e organizzative, nonché di gestire la classe plurilingue mediante l'impiego della didattica interculturale per favorire i processi di apprendimento e inclusione degli studenti con cittadinanza non italiana.

Essere un buon cittadino del mondo non significa solo riconoscere la dignità dello studente straniero appartenente ad altre minoranze etniche, ma significa educare alla comprensione. Coloro che hanno nel proprio background familiare la migrazione oppure che l'hanno vissuta in prima persona, devono affrontare un processo di ristrutturazione identitaria connessa alle dissonanze simbolico-culturali esistenti tra la realtà privata e quella sociale (Dusi, 2017; Nussbaum, 2011). L'appartenenza è il frutto di un reciproco riconoscimento, segna l'essere accolti in una data comunità sociale come simili, significa diventare parte di una storia. Il caso Mediterraneo, da questo punto di vista, è emblematico (Sirignano, 2017; 2019).

Come si avrà modo di approfondire nel paragrafo successivo, il lavoro educativo deve essere orientato soprattutto allo studio delle storie di vita (Sirignano & Maddalena, 2012) e alla sensibilizzazione dell'altro per un esercizio sempre più consapevole e adeguata di un'accoglienza che sia realmente empatica, nel rispetto di tutti e nel riconoscimento del diverso, 'dell'altro-da-me' come fonte di arricchimento.

2. Educazione interculturale e cittadinanza nella ricerca-azione educativa

Nell'odierna società della globalizzazione, l'educazione interculturale rappresenta uno degli aspetti fondamentali della formazione del cittadino sia dal

punto vista etico che dal punto di vista socioculturale. A partire da una riflessione sui flussi migratori internazionali, la pedagogia si deve interrogare in modo critico sulla formazione di un cittadino che sia sempre più consapevole della sua ‘appartenenza al plurale’. Ciò implica il fatto che l’idea di cittadinanza debba essere costruita non solo in relazione ai suoi aspetti giuridici, ma anche in relazione ai suoi aspetti sociali e culturali. Ci si riferisce a un concetto di cittadinanza partecipativa realizzabile attraverso un approccio educativo di tipo interculturale, che pensi all’individuo come ad un membro di una comune società globale in continua trasformazione (Silva, 2017). Quella che è in gioco è la visione della cittadinanza che lega l’individuo all’appartenenza a un determinato stato nazionale, con i suoi diritti e doveri, risulta sempre più dissonante rispetto al nostro tempo, in cui si fanno strada la cittadinanza globale e l’appartenenza planetaria (Morin, 2000).

In questo scenario, in prospettiva pedagogica si rende necessario analizzare i bisogni sociali e quelli educativi a essi interconnessi. Solo così tali bisogni potranno essere realmente compresi in tutta la loro complessità, ovvero focalizzandosi sulle loro relazioni reciproche e sull’impatto che hanno sui contesti di vita, anch’essi considerati a partire da una prospettiva globale (Striano, 2014). La globalizzazione, con i suoi cambiamenti economici e sociali, ha rappresentato la spinta propulsiva in grado di agire sulle scelte, sui bisogni e sui desideri delle persone disposte a lasciare i loro paesi d’origine per recarsi e stabilizzarsi in contesti politicamente e culturalmente differenti, in cui le categorie che determinano lo *status* di cittadino – etnia, lingua, cultura e religione – sono completamente diverse (Macinai, 2018: 52).

L’educazione interculturale (Fiorucci, Pinto Minerva & Portera, 2017) consente di pensare alla complessità della categoria della cittadinanza tenendo conto della sua triplice dimensione: giuridica, politica e sociale (Marshall, (2002). In questo senso, se la cittadinanza implica la partecipazione alla vita pubblica, essa contiene in sé inevitabilmente anche tutte le relazioni con cui ci si interfaccia nella condizione di appartenenza a una determinata comunità. Di conseguenza, l’educazione alla cittadinanza non può essere perseguita solo dall’istituzione scolastica: l’autonomia come libertà di scelta va stimolata e potenziata in occasioni di partecipazione e condivisione da realizzare dentro e fuori i luoghi della formazione formale; ad essere chiamati in causa sono, contemporaneamente, l’educatore, l’insegnante, il territorio o il microcontesto in cui la pratica educativa è agita (Dewey, 1945).

Se si pensa alle minoranze etniche o ai minori stranieri non accompagnati (MSNA) (Muscarà, 2020), nel processo di apprendimento degli alunni, in particolare di quelli in età adolescenziale, risultano fondamentali alcuni fattori capaci di incidere in maniera negativa e positiva sul conseguimento dei risultati formativi attesi e, più in generale, sul processo di adattamento. I fattori di rischio fanno riferimento a quelle variabili che possono ostacolare il processo di adattamento e di resilienza della persona, poiché contrastano l’effetto dei fattori di protezione, frustrando i bisogni evolutivi (Pace, 2020).

Le difficoltà di apprendimento, lo sviluppo delle abilità linguistiche, la dispersione scolastica, i comportamenti indisciplinati e provocatori, l'emarginazione sociale, le forme di devianza o di delinquenza, così come 'fattori di resilienza' riconducibili ad aspirazioni formative, supporto genitoriale, atteggiamenti positivi verso la scuola e il gruppo dei pari, vanno adeguatamente monitorati e gestiti per l'attivazione di processi di emancipazione (Ulivieri, 2018: 83). Da questo punto di vista assume un ruolo strategico la pratica educativa esercitata nell'ottica di una 'militanza pedagogica' (Perillo, 2015), vale a dire quale espressione concreta della responsabilità, in capo al professionista dell'educazione, di costruire le condizioni di possibilità volte a garantire e supportare l'esercizio dell'impegno civile. È questo che contribuisce a connotare eticamente e razionalmente il processo formativo che, sulla base di tali premesse, potrà generare e supportare lo sviluppo di apprendimenti trasformativi (Bertin, 1953; Mezirow, 2003).

Esprimere appieno il proprio potenziale umano, crescendo e sviluppandosi secondo forme di vita attiva, consapevole, creativa e produttiva, in accordo con i propri bisogni, i propri interessi e le risorse disponibili rappresenta un obiettivo prioritario per il soggetto in formazione. Di qui la necessità che educatori e insegnanti esercitino un impegno professionale autentico che si espliciti nella costante promozione dell'educazione come 'pratica di libertà' (Freire, 1973).

Rivolgendo l'attenzione all'utenza principale del Master *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali*, è bene evidenziare come l'approccio interculturale all'educazione debba coincidere con un agire riflessivo dell'insegnante (Perillo, 2012; Schön, 1993; Striano *et al.*, 2008) che eviti di generare nuovi utopismi, incapaci di prefigurare progetti di educazione alla cittadinanza che si incarnino in autentiche e consapevoli pratiche partecipative. Se questo tipo di educazione alla cittadinanza esige l'impegno a formare le persone alla critica, la pratica professionale che ne deve derivare dovrà esprimersi in laboratori di democrazia nei quali allenare il pensiero.

La difficoltà di molti insegnanti ad organizzare la propria attività lavorativa in armonia con l'aspetto mutevole delle situazioni dimostra che, nella pratica lavorativa, esistono problemi indeterminati e resistenti a soluzioni di tipo tecnico. Questi sono molto spesso considerati di poca importanza dagli stessi insegnanti, soprattutto quando essi si affidano ad approcci di tipo non problematico, frutto di una fiducia miope in una Razionalità Tecnica (R.T.) che sembra legittimare l'expertise. Eppure oggi è ampiamente acclarato che l'epistemologia della pratica educativa professionale si radica nel 'pensiero riflessivo' e nella 'teoria dell'indagine' di Dewey (1933; 1938). Infatti, in teoria qualunque insegnante dichiara di rifiutarsi di esercitare un ruolo meramente esecutivo, derivante da una gerarchizzazione delle professioni in base alla maggiore o minore aderenza procedurale a protocolli operativi scientificamente validati (Schön, 2006: 10). Se così fosse, ancora oggi la professione docente sarebbe legittimata scientificamente dal livello di adeguamento della pratica

dell'insegnamento ai relativi standard procedurali, per cui insegnare significherebbe semplicemente dare luogo a un processo di *soluzione* dei problemi mediante la selezione, fra i mezzi disponibili, di quello che meglio si adatta a determinati fini (Schön, 1993: 67).

La sfida pedagogica interculturale guarda ad un nuovo modello di cultura, radicalmente diverso rispetto a quello tradizionale (Cambi, 2001). Sul piano della ricerca e dell'azione educativa professionale, si impone la necessità di ripensare a modelli e stereotipi che vengono dati per scontati nell'ambito di una cultura generale e di un'educazione integrale (Daher, 2012). Gli stereotipi sono quelli più sfuggenti perché tendono ad aderire alle *routine* e si fissano nelle pratiche quotidiane. Se la pedagogia riflette sulle prassi che concorrono a delineare la processualità educativa e formativa a contatto organico dell'umanità con la cultura (Cambi & Frauenfelder, 1994), il compito da assegnare alla pedagogia – proprio in relazione a quanto emerso nel paragrafo precedente a proposito delle migrazioni che interessano il Mediterraneo – potrebbe essere quello di muovere la riflessione secondo le coordinate proprie di una «formazione meridiana» sviluppata all'interno di un mare «legato all'intero destino europeo» (Braudel, 1953: 692) leggendone la storia come racconto di mescolamenti e meticciami continui, evitando di cadere nella trappola dello stereotipo che non è altro che una visione riduzionista della realtà e della formazione.

Se si guarda alla pedagogia come sapere che riflette sulla prassi educativa secondo le coordinate proprie di un approccio educativo di tipo 'transazionale' (Dewey & Bentley, 1949), si comprende come il dispositivo della retroazione riflessiva consenta tanto alla ricerca quanto all'azione educativa professionale di non ignorare l'opzione realistica, scegliendo di affrontare i problemi della formazione stando «in mezzo al guado» (Corbi, 2010: 110) e riconoscendo l'esistenza del limite come spazio reale col quale necessariamente confrontarsi.

In un'ottica educativa transazionale (Perillo, 2014: 27-39) si riconosce la razionalità prassica in virtù della quale l'agire educativo realizzato nei vari contesti si configura come accadimento storico a carattere pratico, secondo il modello della Ricerca-Azione (R-A) (Barbier, 2007; Becchi, 1992; Orefice, 2006; Trinchero, 2007). Nello specifico, le categorie dell'intercultura e della transcultura richiamano una dimensione culturale non modellizzata, più pragmatica ed esperienziale che riconosce, oltre all'attraversamento dei confini territoriali, l'eterogeneità delle identità che vivono di differenze e di ibridazioni, in un processo di co-sviluppo, di negoziazione e di interdipendenza nel più ampio rapporto con la globalità della conoscenza e delle pratiche tipiche della società complessa (Fiorucci, Pinto Minerva & Portera, 2017).

Se la prassi si rivela come sapere in atto, l'azione educativa di un insegnante dovrà essere validata dall'esperienza nella quale si incardina perché la «validità di soluzione del problema da affrontare è vagliata essenzialmente alla luce dell'esperienza» (Baldacci, 2007: 81). Tuttavia, l'agire degli insegnanti è talvolta guidato da un complesso di credenze e di abiti provenienti in parte dal senso comune. Per incidere nella prassi bisogna modificare la cultura pedagogica

degli insegnanti, la cui formazione è un compito fondamentale della pedagogia (Baldacci, 2012: 37) ed è sulla base di tali premesse che è stato progettato il percorso formativo per la diffusione di una cultura dell'accoglienza – in chiave interculturale – e dell'inclusione indirizzato a dirigenti scolastici, docenti ed educatori.

Si è inteso far confrontare i partecipanti con metodi esplorativi e inquisitivi tipici della R-A, consentendo loro di verificare le forme e i modi mediante i quali il cambiamento auspicato potesse rispondere a istanze teleologicamente emancipative, traducendosi quindi in azioni trasformative. Come è noto, la R-A considera i risultati della ricerca mai come definitivi, punta sul processo e non essenzialmente sul prodotto; tutti gli attori coinvolti nell'indagine subiscono dei cambiamenti in quanto intraprendono un percorso di emancipazione e di maturazione qualitativa. Pertanto, il modello ermeneutico della R-A – servendosi del dispositivo della riflessività che consente una regolazione dell'azione nel corso della sperimentazione per la riprogettazione dell'azione educativa stessa – innesca un processo di apprendimento e di ridefinizione della cultura di una data comunità di pratiche, dei principi su cui orientare le scelte operative e dell'interpretazione delle prassi educative messe in atto. In questo senso, si può parlare di *ricerca-azione-formazione* in quanto si giunge a un miglioramento continuo della pratica educativa (Baldacci & Frabboni, 2013). Tale esercizio di apprendimento e di formazione, che si svilupperà nel corso della pratica, sarà reso possibile mediante vari dispositivi. Si pensi, solo per fare qualche esempio, alla scrittura, al dialogo e alla narrazione (Demetrio, 2013).

Il *setting* di tipo laboratoriale che ha caratterizzato le lezioni del master ha fatto sì che in aula si concretizzasse una partecipazione attiva e reale dei docenti iscritti al percorso formativo, tanto che si è ritenuto opportuno proporre loro di formalizzare l'attività svolta e le conoscenze acquisite attraverso una pubblicazione, nella quale sono stati raccolti i contributi dei corsisti. Il filo rosso che lega tra loro i saggi presentati è ravvisabile nel riconoscimento e nella valorizzazione della diversità come ricchezza. Infatti, i contributi focalizzano l'attenzione sullo spazio dell'accoglienza e dell'incontro con l'altro. I progetti proposti sono finalizzati all'inclusione degli alunni appartenenti a minoranze etniche, favorendo lo sviluppo delle loro abilità sociali ed emotive e delle loro aspirazioni, puntando in modo prevalente sul potenziamento delle competenze linguistiche e sulla diffusione di interventi volti ad incrementare il coinvolgimento dei genitori.

Bibliografia

- BADE, K.J. (2001). *L'Europa in movimento. Le migrazioni dal Settecento a oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- BALDACCI, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- ID. (2007). *La pedagogia come attività razionale*. Roma: Editori Riuniti University Press.
- BALDACCI, M., FRABBONI, F. (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Torino: UTET.
- BARBIER, R. (2007). *La ricerca-azione*. Roma: Armando.
- BECCHI, E. (1992). Ricerca-azione: riflessioni su voci di dizionari, manuali, enciclopedie. *Scuola e Città*, 4, 145-149.
- BENELLI, C. (2017). Biografie (e autobiografie). In Fiorucci, M. F. Pinto Minerva, F., Portera, A. (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS, 69-78.
- BERTIN, G.M. (1953). *Etica e pedagogia dell'impegno*. Milano: Mondadori.
- BERTOLINI, P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- BRAUDEL, F. (1953). *Civiltà e imperi del Mediterraneo nell'età di Filippo II*. Torino: Giulio Einaudi Editore.
- CAMBI, F. (2001). *Intercultura: fondamenti pedagogici*. Roma: Carocci.
- CAMBI, F., FRAUENFELDER E. (a cura di) (1994). *La formazione. Studi di pedagogia critica*. Milano: Edizioni Unicopli.
- CAMBI, F., OREFICE, P. (2005) (a cura di). *Educazione, libertà, democrazia. Il pensiero pedagogico di L. Borghi*. Napoli: Liguori.
- CORBI, E. (2010). *Prospettive pedagogiche tra costruttivismo e realismo*. Napoli: Liguori.
- DAHER, L. (2012). *Migranti di seconda generazione. Nuovi cittadini in cerca di un'identità*. Roma: Aracne.
- DEMETRIO, D. (2013). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- DEMETRIO, D., FAVARO, G. (1992). *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- DEWEY, J. (1933). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra pensiero riflessivo ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- ID., (1938). *Logica, teoria dell'indagine*. Torino: Einaudi.
- ID., (1945). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.
- ID., (1992). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- DEWEY, J., BENTLEY A.F. (1989). The Knowing and the Known. In Boydston, J.A. (a cura di), *The Later Works of John Dewey. 1925-1953*, vol. 16, Carbondale: Southern Illinois University Press.

- DUSI, P. (2017). Appartenenza, appartenenze. In Fiorucci, F., Pinto Minerva, F., Portera, A. (a cura di) *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa: ETS, 55-67.
- FIORUCCI, M. (2017). Donne e migrazioni tra letteratura, testimonianze e dinamiche interculturali. *Pedagogia Oggi*, 15(1), 164-179.
- FIORUCCI, M., PINTO MINERVA, F., PORTERA, A. (a cura di) (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- FRAUENFELDER, E., STRIANO, M., OLIVERIO, S. (a cura di) (2013). *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia, pedagogia. Prospettive interdisciplinari*. Napoli: Fridericiana Editrice Universitaria.
- FREIRE, P. (1973). *L'educazione come pratica di libertà*. Milano: Mondadori.
- LOIODICE, I., ULIVIERI, S. (a cura di) (2017). *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*. Bari: Progedit.
- MACINAI, E. (2018). Tra appartenenza e cittadinanza: il senso di una ricerca con adolescenti di seconda generazione. In Ulivieri, S. (a cura di), *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola. Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*. Pisa: ETS, 51-59.
- MARSHALL, T.H. (2002). *Cittadinanza e classe sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- MEZIRROW, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano: Raffaello Cortina.
- MORIN, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- MUSCARÀ, M. (2020). Minori stranieri non accompagnati (MSNA). In Milana M., Perillo, P. (a cura di) *Progetto RE-SERVES: Glossario*. <https://www.re-serves.it/>
- NUSSBAUM, M.C. (2001). *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*. Bologna: Il Mulino.
- OREFICE, P. (2006). La Ricerca Azione Partecipativa. *Teoria e pratiche*, Vol. 2, Napoli: Liguori.
- PACE, U. (2020). Fattore di Rischio. In Milana, M., P. Perillo, P. (a cura di) *Progetto RE-SERVES: Glossario*. <https://www.re-serves.it/>
- PERILLO, P. (2013). L'educazione in 'movimento'. La memoria pedagogica del Sessantotto e la scommessa sull'educazione alla cittadinanza democratica. *Civitas educationis. Education, Politics and Culture*, 1, 91-127.
- ID., (2012). *Pensarsi educatori*. Napoli: Liguori.
- ID., (2015). Cittadinanza e impegno civile. Una ricerca sulle pratiche educative. In M. Tomarchio, S. Ulivieri (a cura di) (2018), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, Pisa: ETS, 490-497.
- PERILLO P. (2014). L'approccio educativo transazionale. In Corbi, E., Perillo, P. (a cura di), *La formazione e "il carattere pratico della realtà". Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*. Lecce: Pensa MultiMedia, 27-39.
- POLANY, K. (1987). *La libertà in una società complessa*. Torino: Bollati Boringhieri.

- SCHÖN, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- SCHÖN, D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Bari: Dedalo.
- SILVANA C. (2017). Cittadinanza. In Fiorucci, M. Pinto Minerva, F., Portera, A. (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa: Edizioni ETS, 91-100.
- SIRIGNANO, F.M. (2007). *La società interculturale. Modelli e pratiche pedagogiche*. Pisa: ETS.
- ID., (2012; 2019). *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*. Milano: FrancoAngeli.
- ID., (2019). *L'intercultura come emergenza pedagogica. Modelli e strategie educative*. Pisa: Edizioni ETS.
- ID., (2017). Pedagogia della decrescita e pedagogia meridiana. Tra storia e teoria. In Loiodice, I. G. Annacontini G. (a cura di), *Pedagogie meridiane. Educare tra emancipazione e immaginazione*, Bari: Progedit, 61-70.
- SIRIGNANO, F.M., MADDALENA S. (2012). *La pedagogia autobiografica. Riflessioni e percorsi formativi*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- SIRIGNANO, F.M. (2011). L'educazione alla democrazia come impegno etico per la scuola. In Corbi, E., Sirignano, F.M. (a cura di), *Etica pubblica e scuola. Riflessioni pedagogiche*. Napoli: Liguori.
- STRIANO, M. (2014). Pratiche educative per lo sviluppo umano e sociale negli scenari della globalizzazione. In Strollo, M.R. (a cura di), *Promuovere la "democrazia cognitiva" Scritti in memoria di Bruno Schettini*. Napoli: Luciano Editore, 77-86.
- STRIANO M., FABBRI L., MELACARNE C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- TONIZZI, M.E. (1999). *Le grandi correnti migratorie del '900*. Torino: Paravia.
- TRINCHERO, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- ULIVIERI, S. (a cura di) (2018). *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola. Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*. Pisa: ETS.
- UNHCR The UN Refugee Agency. 2.000 vite umane e il conteggio aumenta: il bilancio delle vittime nel Mediterraneo nel 2018. [<https://www.unhcr.it/news/2-000-vite-umane-conteggio-aumenta-bilancio-delle-vittime-nel-mediterraneo-nel-2018.html>] (ver. 8/11/2018)

L'intercultura forma la scuola. Dalla teoria alla formazione in servizio come ricerca-azione¹

Luca Agostinetto

Università degli Studi di Padova (luca.agostinetto@unipd.it)

Cristina Allemann-Ghionda

Università di Colonia (cristina.allemann-ghionda@uni-koeln.de)

Lisa Bugno

Università degli Studi di Padova (lisa.bugno@unipd.it)

1. Lo sfondo teorico

1.1 Interculturalità e diversità nelle società contemporanee

Se si vuol parlare di formazione interculturale degli insegnanti in un mondo che per molti versi ha subito e sta subendo enormi cambiamenti rispetto ai tempi (anni '70) in cui, in Europa, si è incominciato a discutere di educazione interculturale, ci pare utile soffermarsi sulle basi teoriche ed empiriche del concetto.

In questa parte introduttiva si propone una definizione dell'educazione interculturale che vuol sottolineare l'evoluzione dell'idea pedagogica di educazione interculturale da una visione stretta (etno-nazionale, statica, spesso essenzialista) verso una concezione allargata, multidimensionale e dinamica di educazione alla diversità.

Un tale allargamento della prospettiva corrisponde a sviluppi del discorso pedagogico interculturale che si riscontrano nella letteratura e nelle pratiche di formazione degli insegnanti in molti paesi del mondo (Banks, 2009; Grant & Portera, 2011; Allemann-Ghionda, 2013); riflette la realtà attuale di contesti sociali e formativi estremamente diversificati, perlomeno nel mondo che si usa definire 'occidentale' e in particolare nei paesi europei; infine, suggerisce che una visione corrispondente a tale evoluzione sociale possa contribuire a prevenire il consolidarsi e perpetuarsi di visioni stereotipate e obsolete (probabilmente radicate nella visione del mondo e nella prassi pedagogico-didattica di una parte degli insegnanti) secondo cui 'educazione interculturale' sarebbe un tipo di educazione specificamente diretta agli allievi 'stranieri' e allofoni, etichettati come 'culturalmente diversi', e pertanto da integrare nella cultura dominante. L'obiettivo è invece costruire un progetto educativo che necessariamente riguarda e deve poter coinvolgere tutti gli allievi e studenti, e che richiede, di conseguenza, la ridefinizione di adeguate competenze interculturali, in un'accezione allargata a tutti gli aspetti della diversità, degli insegnanti e, in generale, di coloro che operano nella scuola.

¹ L'intero lavoro è frutto del lavoro congiunto dei tre autori: nello specifico, Cristina Allemann-Ghionda ha redatto il § 1 *Lo sfondo teorico* e Luca Agostinetto il § 2 *Scuola e formazione interculturale degli insegnanti*, mentre Lisa Bugno è autrice del § 3 *Il Master* e il § 4 *Conclusioni*.

Per descrivere la realtà multiforme in cui si trovano a lavorare molti insegnanti e dirigenti scolastici, il personale scolastico e, non dimentichiamolo, chi redige circolari ministeriali e altri strumenti normativi, si propongono tre linee di ricerca utili a delineare le caratteristiche della società contemporanea o della tarda modernità (in tedesco: *Spätmoderne*), secondo il termine usato dal sociologo tedesco Reckwitz (2019).

Il concetto di intersezionalità, che bene riassume Dietz (2007), propone una definizione molto ampia della diversità e delle identità individuali e collettive. Tale definizione include numerosi aspetti: le appartenenze (e quindi anche le differenze) designate come culturali, le questioni legate al genere, le disparità socioeconomiche, le lingue e i dialetti, altri elementi come cittadinanza, nazionalità, etnia, religione o spiritualità, abilità, e via dicendo. Tali differenze non sono viste come aspetti di uno schema binario o dicotomico (bianco/nero, autoctono/straniero) bensì come sfumature facenti parte di un *continuum*, anzi di molti *continua*. Nel discorso sulle diversità così intese, gli elementi suddetti che fanno parte di un'identità in senso personale e sociale, non sono statici, ma dinamici. Non sono esclusivi, ma si sommano e si intersecano in ogni persona: da qui il concetto di intersezionalità. In parole povere: nessuna persona è esclusivamente donna o esclusivamente straniera, o esclusivamente 'diversamente abile', bensì racchiude in sé molte altre caratteristiche innate o acquisite, auto-attribuite o etero-attribuite, esprime le proprie preferenze e scelte. Il concetto di intersezionalità ha contribuito notevolmente a far avanzare il discorso interculturale, evidenziando i rischi dell'essentialismo e della riduzione degli individui o dei gruppi alle culture loro attribuite.

Secondo il concetto sociologico di super-diversità (Vertovec, 2007) le società di molti paesi, in particolare di quelli interessati da importanti movimenti migratori transnazionali, sono estremamente diversificate, e lo sono in misura crescente secondo una serie di parametri. Non solo in ogni paese, città, villaggio, quartiere, isolato, scuola si intensificano i contatti tra persone con diversi percorsi di acculturazione in senso strettamente etnico, culturale, religioso; ma anche la composizione socioeconomica delle popolazioni si diversifica e si mescola sempre più, indipendentemente dall'essere migranti o no. Le caratteristiche degli stessi migranti non possono essere ridotte a schemi semplicistici del tipo povertà contrapposta a benessere, richiedente asilo/migrante economico. Coloro che migrano possono avere alle spalle percorsi molto diversi e misti, anche dal punto di vista delle qualifiche professionali e accademiche. L'analisi di Brubaker (2015), che include ed evidenzia dimensioni spesso trascurate ma emergenti – nel discorso scientifico e politico sulla diversità in particolare negli Stati Uniti, ma non solo – quali la biologia e il sacro, può essere considerata come complementare a quella di Vertovec nel senso che egli critica la tendenza ad incasellare gli individui visti come 'diversi', assegnandoli a gruppi omogenei (per esempio etnici). Infine, analisi sociologiche più recenti rivisitano i concetti di 'cultura' e 'classe' alla luce dei processi di individualizzazione e globalizzazione che sempre più marcatamente attraversano, seppure in modi diversi a seconda delle condi-

zioni economiche e politiche e di altri fattori, ogni società contemporanea. Tali cambiamenti sociali e culturali, accentuati ed accelerati dalla digitalizzazione, influiscono sul formarsi di identità complesse e variabili. Esse non sono plasmate principalmente, né tanto meno esclusivamente, dall'appartenenza nazionale o etnica o culturale o dallo status socioeconomico. Nel quadro di tale ridefinizione dei fattori che concorrono a formare l'identità di qualsiasi persona, appare ancora meno plausibile, come constata Reckwitz (2019: 110), vedere i migranti come gruppo a sé, prescindendo dalla loro appartenenza d'origine a questo o quell'ambiente sociale; così come non avrebbe senso vedere le donne o gli uomini come gruppi omogenei e ben distinti, a prescindere dal concetto di classe o di ambiente sociale, che peraltro Reckwitz ridefinisce alla luce delle trasformazioni della società contemporanea.

In vista di un progetto pedagogico per la scuola, che comunque è inserita in un contesto sociale in piena trasformazione in ragione dei processi sopra delineati, tali impianti teorici importano. Essi consentono di vedere il singolo allievo o studente, ma anche il singolo adulto, non come entità estranea (da escludere) o appartenente (da includere) in base a criteri più o meno arbitrari come l'origine nazionale o culturale, il colore della pelle o il reddito o la qualifica formale dei genitori; ma come persona con tutte le sue sfaccettature e con le evoluzioni di cui è protagonista più o meno attiva nel corso della propria vita. Nel pensare modelli educativi rivolti agli allievi e studenti, e nel concepire e modellare la formazione degli insegnanti, strumenti analitici adeguati alle condizioni attuali di estrema e complessa diversificazione socioculturale, possono essere utili per prevenire o decostruire eventuali visioni stereotipate del concetto di interculturalità.

1.2 Educazione interculturale e diversità

Su questo sfondo, come si può ridefinire l'educazione interculturale o, in senso più ampio, l'educazione alla diversità?

Si ricorderà (senza poterlo qui approfondire) che l'educazione multiculturale (negli Stati Uniti a partire dagli anni '60) e l'educazione interculturale (in Europa a partire dagli anni '70) fu inizialmente una risposta alla sempre più evidente disuguaglianza di opportunità tra la popolazione maggioritaria e autoctona da un lato, e le minoranze variamente definite, a seconda dei paesi e dei continenti, dall'altro. Negli Stati Uniti e in altri paesi anglofoni o con passato coloniale, fu determinante la questione razziale. In Europa si trattò, nei primi anni, di dare voce e opportunità educative ai figli dei migranti che, essenzialmente per sfuggire alla disoccupazione e cercare condizioni di vita migliori, generarono e resero evidente una crescente domanda di educazione e formazione, come bene illustra il caso dei lavoratori italiani in Germania, in Svizzera e in molti altri paesi.

Semplificando, si può dire che dalle origini ad oggi l'educazione interculturale si è trasformata attraversando vari stadi che toccano diverse dimensioni:

- Da un'educazione interculturale in cui prevale l'attenzione quasi esclusiva verso le (supposte, costruite, ma ciononostante ritenute reali) differenze culturali, specialmente tra minoranze e maggioranza, tra 'bianchi' e 'neri', tra persone migranti viste come portatrici di culture diverse da quelle degli autoctoni, per passare ad una prospettiva più ampia, che comprende tutte le linee di differenza rilevanti per l'identità (secondo il concetto di intersezionalità, cfr. Dietz, 2007);
- Dall'educazione interculturale intesa come insegnamento agli e integrazione (di fatto spesso intesa come assimilazione) degli alloglotti (i discendenti con storia migratoria vengono definiti così ad esempio in Svizzera, nel Cantone Ticino, mentre in altri contesti sono chiamati allofoni, neo-arrivati, o, in dizione ormai arcaica, allievi stranieri), per passare ad una prospettiva ulteriormente allargata: l'educazione interculturale si basa ancora sul concetto delle appartenenze e delle differenze culturali, ma permea tutte le materie del curriculum, riguarda ogni discente, ogni docente, indipendentemente dalle origini;
- Dall'educazione interculturale a un'educazione esplicitamente attenta a tutti gli aspetti della diversità umana, e più chiaramente interessata, rispetto alle versioni precedenti, all'obiettivo delle pari opportunità educative e formative.

Il fenomeno delle migrazioni internazionali continua ovviamente ad essere una ragione molto importante per proporre un'educazione interculturale attenta a tutti gli aspetti della diversità. Ma si tratta di non perdere di vista il quadro generale, altrimenti si rimane nella vecchia logica di trattare i figli dei migranti in maniera diversa, come se "loro" fossero parte di una specie a sé, diversa da 'noi', con il rischio quindi di promuovere e realizzare una pedagogia etnicizzata, speciale ed escludente.

In questa logica si può proporre, a titolo di esempio, la seguente definizione:

L'educazione interculturale è un'opzione pedagogica secondo la quale nel processo educativo e formativo la pluralità linguistica e socioculturale viene riconosciuta sul piano organizzativo, dei contenuti e dei metodi di insegnamento. Le diversità sono rispettate, paragonate, analizzate criticamente. Ci si rivolge a tutti, non specificamente a questo o quel gruppo etnico. Le lingue e culture dei discendenti appartenenti a minoranze possono essere oggetto di insegnamento, ma non lo sono necessariamente (tradotto liberamente da Allemann-Ghionda, 2013: 60).

Così delineata, un'educazione interculturale aperta alla diversità deve necessariamente educare e formare ogni discente al rispetto dell'altro, indipendentemente dalla provenienza, e deve contribuire ad aprire la mente alla

diversità geografica, linguistica, culturale, religiosa, socioeconomica. Adottare l'approccio interculturale e il rispetto delle diversità sul piano organizzativo implica scelte strutturali inclusive, e non classi 'per stranieri', come se ne sono viste molte nei decenni passati, perlomeno in alcuni paesi. Quando si dice che l'educazione interculturale/alla diversità si manifesta sul piano curricolare e dei metodi di insegnamento, non si intende l'invenzione di una materia specifica (su questo vi è consenso in quasi tutti i paesi), bensì la revisione dei curricoli di tutte le materie con l'obiettivo di decostruire eventuali elementi di etnocentrismo, razzismo, sessismo, discriminazione in base all'origine sociale.

Infine, un'educazione interculturale sensibile a tutte le diversità ha come obiettivo di mitigare, se non ridurre, le disparità derivanti dallo status socio-economico, insomma di aspirare e contribuire alle pari opportunità educative. Questo aspetto è particolarmente rilevante dato che molti studi comparativi internazionali (si pensi alle ricerche PISA, condotte dall'OCSE fin dal 2000 ogni tre anni, cfr. OECD, 2018) mostrano come l'aver una storia di migrazione e l'essere socializzati in condizioni socioeconomiche disagiate spiega in buona parte le minori competenze in lettura, matematica, scienze naturali, e influiscono negativamente sulla capacità di distinguere le informazioni dalle opinioni e di risolvere problemi, di una percentuale non trascurabile degli allievi all'età di 15 anni. Gli stessi rapporti dell'OCSE mostrano anche in quali paesi e grazie a quali caratteristiche strutturali e pedagogiche determinati sistemi scolastici registrano minori divari.

Se partiamo dall'assunto che tutti gli allievi e studenti sono immersi in una società estremamente diversificata, e ne sono parte attiva, e che i processi di individualizzazione e digitalizzazione concernono tutti, ne consegue logicamente che tutti gli obiettivi educativi, anche dal punto di vista dell'interculturalità e della diversità, sono uguali per tutti.

Detto ciò, si pone però ugualmente la questione di sapere se vi siano specifiche esigenze, da parte degli allievi e studenti con una storia di migrazione o di minoranza linguistica (ed eventualmente culturale, religiosa), delle quali sia necessario tener conto ai fini di una formazione adeguata, efficace.

Certamente vi sono delle esigenze specifiche e, specularmente, determinate percezioni e problematicità da parte degli insegnanti e dei dirigenti scolastici. Vi possono essere, ad esempio, aspettative divergenti (tra famiglia e scuola) nei confronti dei rispettivi ruoli e delle responsabilità che ne conseguono. Il bilinguismo degli allievi e studenti migranti e, in molti casi, la loro padronanza ancora più o meno incompleta della lingua italiana, possono richiedere interventi didattici specifici. Le culture e le religioni percepite come 'altre' rispetto alla cultura (compresi gli aspetti religiosi) percepita e designata più o meno esplicitamente come dominante, e le identità miste (biculturali, bireligiose, agnostiche) possono contenere disagi e preoccupazioni sia per i discenti sia per i docenti e richiedere quindi particolari attenzioni nel modulare i processi di apprendimento e la vita sociale della classe e del plesso scolastico.

2. Scuola e formazione interculturale degli insegnanti

2.1 Teoria/Pratica

Rispetto al quadro teorico appena tracciato, dove si trova la nostra scuola? Non vi è dubbio che nella promozione di una educazione interculturale autentica, la scuola – quale fondamentale agenzia educativa (Loiodice, 2015) – gioca un ruolo determinante, e in essa gli insegnanti che ne veicolano gli apprendimenti e ne promuovono la cultura.

Se guardiamo alla scuola 'in teoria', le cose sembrano andare piuttosto bene. Almeno negli ultimi trent'anni, l'educazione interculturale di strada pare averne fatta parecchia, tanto sul versante dei modelli teorici quanto su quello degli indirizzi di politica sociale e scolastica. Sul piano della teoresi pedagogica, è da tempo saldamente guadagnata la tensione integrativo-inclusiva che l'intercultura deve avere invece di quella colmativo-deficitaria (Banks, 2010), ed anche su quello delle politiche di indirizzo, la scuola italiana si distingue per indicazioni particolarmente chiare e avanzate. A riguardo basti solo pensare a documenti come *La via italiana per la scuola interculturale e gli alunni di origine migratoria* (MIUR 2007) dove viene ben detto che si tratta «di assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze (di provenienza, genere, livello sociale, storia scolastica)».

Eppure, se l'intercultura risulta 'sdoganata' a livello formale e incoraggiata su quello didattico-pedagogico, essa può essere ancora considerata in una fase di sviluppo fragile (Archer, 2008), frammentata – nel composito panorama nazionale – in molte esperienze eterogenee, e comunque non sempre congruenti ai buoni enunciati teorici e di principio che ricordavamo in precedenza. Se allora guardiamo 'alla pratica' (e alle pratiche) nella scuola, possiamo parlare di un quadro sfuggente o, come efficacemente indica Tarozzi (2015), di un vero e proprio 'modello fantasma'.

Le ragioni possono essere molte. Ad esempio, come abbiamo potuto indagare direttamente (Agostinetto & Bugno 2017), una di esse può essere legata alle concezioni degli insegnanti relativamente al tema della diversità culturale e a quello della sua gestione educativa. Con il costrutto di concezione intendiamo degli assunti esplicitabili ma non completamente consapevoli, che poggiano in parte su conoscenze e in parte su impliciti (non sempre coerenti tra loro – Pajares, 1992; Nespor 1987; Abelson 1979). La loro doppia natura (consapevole/inconsapevole) ha come rilevante conseguenza il fatto che tali costrutti risultano 'resistenti', ovvero difficilmente modificabili (Kagan, 1992). Le concezioni – per quel che di più ci interessa – sono parte di un sistema complesso, interconnesso, e multidimensionale (Buhel & Beck 2015) che incide concretamente sulla pratica insegnante, determinando un'espressione di quest'ultima parzialmente 'difforme' da quella che ci si potrebbe attendere dalla sola assunzione dei 'buoni' principi e teorie.

Ciò spiega in parte come, al di là della buona volontà e della convergenza ‘a parole’ sui più vevoli principi interculturali, la pratica insegnante rischi di attardarsi su posizioni ingenuie e semplificatorie, talvolta più tendenti all’assimilazionismo (e quindi all’esclusione) che ad un’integrazione inclusiva. Con ciò non vogliamo certo disconoscere le molte cose buone che vengono realizzate nella nostra scuola (Ongini 2011; 2019), ma incontriamo ancora troppo spesso progettualità estemporanee, proposte deboli e retoriche (Favaro & Luatti 2008), giocate sui buoni sentimenti da ‘mettere in scena’ a consumo delle famiglie, della comunità, della stessa scuola e, si vorrebbe credere, degli alunni. Sono proposte interculturali che rimangono ‘lontane’ dai vissuti degli alunni, che non incidono realmente perché estranee alle spigolosità e alle difficoltà esperibili nella vita di ogni giorno; sono facilmente riconoscibili perché laterali alla quotidianità scolastica, tanto da non scalfire né i metodi e né i contenuti degli insegnamenti, né la dimensione di socializzazione (orizzontale e verticale) che la scuola – in chiave di educazione alla relazionalità – dovrebbe proporre. Tale modo di fare intercultura riflette una concezione «dell’alterità culturale [...], riproposta in chiave ingenuamente folkloristica o marcatamente etnica (Fabiatti 1998; Aime 2004; Lorcerie, 2004), talvolta con tratti esterofili e talaltra con un piglio che non può non farci tornare alla mente le critiche di Said (1978), un piglio quasi neocoloniale» (Agostinetto, 2016: 75).

2.2 Intercultura: da laterale alla scuola a strutturante la scuola

Se l’intento è quello di un’educazione interculturale attenta a tutti gli aspetti della diversità umana nella consapevolezza della complessità e crucialità odierna dei processi integrativi, la scuola non può limitarsi ad aggiungere un qualche gradiente interculturale nel proprio sistema di pratiche e di saperi, ma lo deve – al contrario – cambiare nel suo insieme e nel profondo, per ‘farsi’ essa stessa interculturale. In altre parole, il progetto interculturale a scuola dovrà essere ‘strutturale’ e ‘strutturante’ la normalità dell’essere e del fare scuola, innervando non solo gli aspetti *didattici* (contenutistico-metodologici), ma anche quelli *organizzativi* e di *formazione* docente.

Su quest’ultimo aspetto torneremo poco oltre; fermiamoci ora brevemente sul piano didattico-organizzativo. La dimensione interculturale a scuola è dapprima entrata dal versante extracurricolare, ossia come componente laterale e secondaria rispetto alle ore e alle discipline scolastiche, aggiungendosi a queste come attività specifica, sovente ‘colmativa’ o ‘riparatoria’, oppure come proposta di mera sensibilizzazione. Questo ‘ingresso laterale’ va compreso in un quadro di impreparazione ai rapidi mutamenti imposti dalla realtà e non va certo eccessivamente biasimato; tuttavia, alla luce di quanto sin qui argomentato, oltre all’ovvietà di non poter in alcun modo rimanere il solo piano sul quale si gioca il discorso interculturale a scuola, va oggi necessariamente superato, di modo che la dimensione non strettamente disciplinare divenga occasione per aprire la scuola al contesto più ampio nel quale è inserita, coinvolgendo – il

più attivamente e reciprocamente possibile – le famiglie, la comunità, i servizi e il territorio tutto. La scuola interculturale deve esercitarsi in un salutare movimento continuo di ‘sconfinamento’, secondo una prospettiva ecologica, in quel contesto eterogeneo di cui è parte e agente attivo di cambiamento.

L'intercultura, non di meno, deve giungere ad abbracciare tutto ‘l'interno’ del mondo scolastico, vale a dire, il proprio impianto *curricolare*. Lo deve fare interrogando e ridisegnando i *contenuti* disciplinari, la loro selezione, organizzazione e proposta (Giusti 2014; Nigris, 2015), ben sapendo che ciò può (e deve) essere fatto in qualsiasi materia, come da molto tempo è stato evidenziato (Nanni 1992; Demetrio 1997). Inoltre, data la necessaria interrelazione che tra di essi intercorre, è necessario operare sul versante del *metodo* didattico, riconoscendo come l'ampio e variegato approccio del *cooperative learning* (Comoglio & Cardoso 2006; Bay 2006) sia quello che meglio corrisponde alle istanze di apertura e decentramento, dialogo e mediazione, collaborazione e partecipazione proprie del discorso interculturale (Gobbo 2010; Lamberti 2010). Se la tensione interculturale permea la scelta e l'organizzazione tanto dei contenuti quanto dei metodi di ogni insegnamento, ecco che il loro insieme delinea intrinsecamente una prospettiva inter- e trans-disciplinare nella quale promuovere (ovvero, educare a) una ‘visione’ interculturale, che abbracciando le singole materie, consente di muoversi tra di esse sviluppando uno sguardo aperto alla complessità e disposto verso le sue possibili connessioni.

2.3 Competenze e formazione interculturale

Una scuola nella quale le diversità (di cui anche gli insegnamenti sono necessariamente fatti) divengono fili differenti di un'unica trama educativa: sembra qualcosa davvero utopico, eppure, sebbene – come sempre in educazione – è ad una tensione realizzativa a stadi progressivi di concretizzazione che si debba guardare, tale quadro è sì difficile, ma possibile. Le difficoltà forse non stanno tanto nell'individuazione di una sinergica trasversalità metodologico-contenutistica tra le discipline, quanto in un loro inveramento nella pratica e negli atteggiamenti degli insegnanti che le veicolano, non sempre disponibili a ripensare metodi e contenuti della propria materia nell'ottica dell'attualità interrogante e spesso restii ad un'autentica condivisione progettuale con i colleghi.

Al tema della formazione interculturale degli insegnanti, al quale quanto detto sin qui ci conduce, va premesso quello delle competenze alle quali tale formazione dovrebbe mirare. La questione delle competenze in ambito pedagogico-formativo risulta particolarmente complessa e lo è forse in misura maggiore se si considerano competenze ‘estensive’ quali quelle interculturali. Rimandando necessariamente ad altrove l'approfondimento del tema (magari a partire, ad esempio, dall'ampia ricognizione sviluppata in sede europea da Barrett *et al.*, 2014), quello che qui ci preme sottolineare è il carattere particolarmente ampio e profondo attraverso il quale le competenze interculturali de-

vono essere pensate. Esse intersecano elementi cognitivi, sociali, affettivi e comportamentali, riguardando l'essere della persona e la sua relazione con l'alterità e con il mondo. Nel modello dinamico avanzato da Deardorff (2009), le basi della competenza interculturale stanno nell'attitudine all'apertura, al decentramento, al rispetto e alla curiosità: tali atteggiamenti modellano tanto l'autoconsapevolezza culturale quanto l'incontro con l'alterità nella mobilità dei quadri di riferimento possibili. Connettendo saperi e abilità in prospettiva situata (Ajello & Meghnagi, 1998) e interrelandosi anche a dimensioni come la motivazione, l'immagine di sé e i ruoli sociali (Portera & Milani, 2019), le competenze interculturali, secondo Deardorff (2009), si sviluppano dinamicamente in un rimando 'ciclico' tra *internal outcomes* (adattabilità, flessibilità, empatia) e l'esperienza concreta dell'incontro con l'alterità (*external outcomes*), il che, peraltro, spiega quanto il compito di «valutare le competenze interculturali sia particolarmente duro» (*Ivi*: 490).

Le competenze interculturali, data la loro ampiezza e profondità, non possono essere ridotte ad un mero apparato strumentale, una tecnica mirata a risolvere un presunto problema con l'alterità culturale. Il loro carattere estensivo le radica nel profondo della professionalità docente e alla base della pratica didattica. Le possiamo riconoscere – in termini ancora più ampi – come fondamentali competenze relazionali che «richiedono sia all'educando che all'educatore di mettersi in gioco e in ascolto reciproco, rinunciando a relazioni di potere predeterminate e promuovendo una trasformazione continua in un percorso di arricchimento scambievole» (Fiorucci & Stillo, 2019: 18). Anche sotto questa prospettiva le competenze interculturali sono ben lontane dal ridursi a semplici competenze comunicative (Balboni, 1999), o tanto meno a competenze linguistiche, ma debbono essere poste su un piano che Mehan (2001) definisce 'interazionale', quali «esito di un'azione inter-soggettiva» (*Ivi*: 109), saldamente situata e imperniata sulla significazione degli scambi relazionali. L'esercizio e la promozione di competenze interculturali crea quindi uno spazio di significato attivo e reciproco, ovvero uno spazio di autentica *partecipazione*. Quest'aspetto è di assoluta importanza soprattutto nei contesti educativi altamente eterogenei poiché non è in una generica intenzione dell'insegnante, ma è nella partecipazione che gli alunni (tanto quelli di origine italiana che non) 'si integrano' in quel contesto che il gruppo-classe rappresenta e veicola: la partecipazione diviene quindi fine e mezzo per l'educazione interculturale. Essa non coincide con il fatto di essere nello stesso posto e nel fare delle cose assieme, ma attiene ad una 'qualità' e 'direzionalità' del fare relazionale guidato dall'insegnante. Per tale compito, quest'ultimo, con consapevole intenzionalità pedagogica, deve essere in grado di padroneggiare – tra le altre – quelle competenze interazionali che abbiamo incluso in quelle interculturali.

Ecco quindi, come anticipato poc'anzi, che giungiamo necessariamente al tema della formazione interculturale degli insegnanti. La portata della sfida tracciata, la distanza ancora da colmare tra teoria e pratica interculturale a

scuola, nonché l'estensività delle competenze interculturali, richiedono percorsi formativi commisurati, sia in ingresso alla professione, sia in servizio. Quest'ultimo aspetto ci pare particolarmente cruciale: se oggi nella formazione iniziale non può certo mancare la dimensione interculturale, tale necessità formativa è forse ancora più rilevante per gli insegnanti che già operano nella scuola, poiché essa è meno scontata e più difficile da realizzare. Nell'urgenza della pratica, gli insegnanti strutturano le proprie concezioni, radicano le proprie pratiche e si scontrano con i limiti di supporto e di intervento che il contesto consente di realizzare. Tuttavia, per divenire efficace, è proprio la spigolosa complessità del reale che la formazione interculturale deve poter incontrare. E un Master esteso a livello nazionale e rivolto ad insegnanti e dirigenti in servizio che affronti l'organizzazione e la gestione dei contesti multiculturali sembra proprio andare nella giusta direzione.

3. Il Master

3.1. La struttura, le caratteristiche e i contenuti proposti dall'Università di Padova

L'intesa tra il MIUR, l'Autorità Responsabile del Fondo Fami² (2014-2020) e la Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione ha permesso di dare seguito alla necessità di formazione interculturale per i professionisti in servizio nella scuola italiana (OECD, 2017), anche sulla sponda normativa offerta dalla riforma della scuola, che definisce le attività formative rivolte ai docenti obbligatorie, permanenti e strutturali (legge 107/2015, comma 124). Nel corso dell'anno accademico 2017-2018 è stato infatti istituito a livello nazionale il Master dal titolo *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali*: senza approssimazione alcuna, è possibile sostenere che tale azione raccolga le indicazioni formulate nel 2015 dall'*Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale*, costituendo l'iniziativa più organica, esecutiva e diretta concretizzata dal Ministero rispetto a tali tematiche (Fiorucci & Stillo, 2019).

Come altre realtà accademiche italiane, anche l'Università di Padova è stata incaricata di attivare il percorso, proponendo un'interpretazione delle indicazioni ministeriali volta ad approfondire i principali elementi conoscitivi e riflessivi relativi ai costrutti teorici che caratterizzano la pedagogia interculturale e le discipline ad essa strettamente interdipendenti. I 60 crediti formativi universitari sono stati suddivisi in tre moduli che hanno affrontato

² Il Fondo Asilo Migrazione e Integrazione attraverso il decreto n. 6238 del 14.04.2016 ha attivato la proposta di progettuale Progr. n. 740 *Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri* - Obiettivo specifico 2 Integrazione/Migrazione legale - Obiettivo Nazionale 3 Capacity building - lettera k Formazione per dirigenti e insegnanti.

in successione il quadro teorico di riferimento, le strategie operative e le modalità di relazione interculturale: oltre all'intreccio degli insegnamenti di area pedagogica, sociologica, giuridica, antropologica e psicologica offerto dal piano didattico, è stata conferita al percorso particolare significatività grazie al dinamismo del concorso tra didattica in presenza e a distanza su piattaforma *e-learning*, didattica laboratoriale ed esperienza di ricerca-azione tramite il tirocinio.

I protagonisti del percorso sono stati 65 insegnanti e 4 dirigenti scolastici, prevalentemente di genere femminile ($f=86/99$) e provenienti da tutto il territorio regionale, soprattutto dalle province di Padova (37,11%), Venezia (21,65%) e Verona (12,7%). Coerentemente al bando, la priorità di iscrizione è stata accordata a quei dirigenti scolastici e docenti di ogni ordine e grado che prestano il loro servizio in scuole a elevata concentrazione di alunni con cittadinanza non italiana, preferibilmente con funzione strumentale: nel dettaglio, in 25 hanno dichiarato di essere referenti per l'intercultura o di avere incarichi inerenti all'integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana; inoltre, la maggior parte di coloro che hanno preso parte all'edizione patavina del Master ricopre una cattedra curricolare ed insegna alla scuola primaria, come evidenziato dai grafici in Figure 1 e 2.

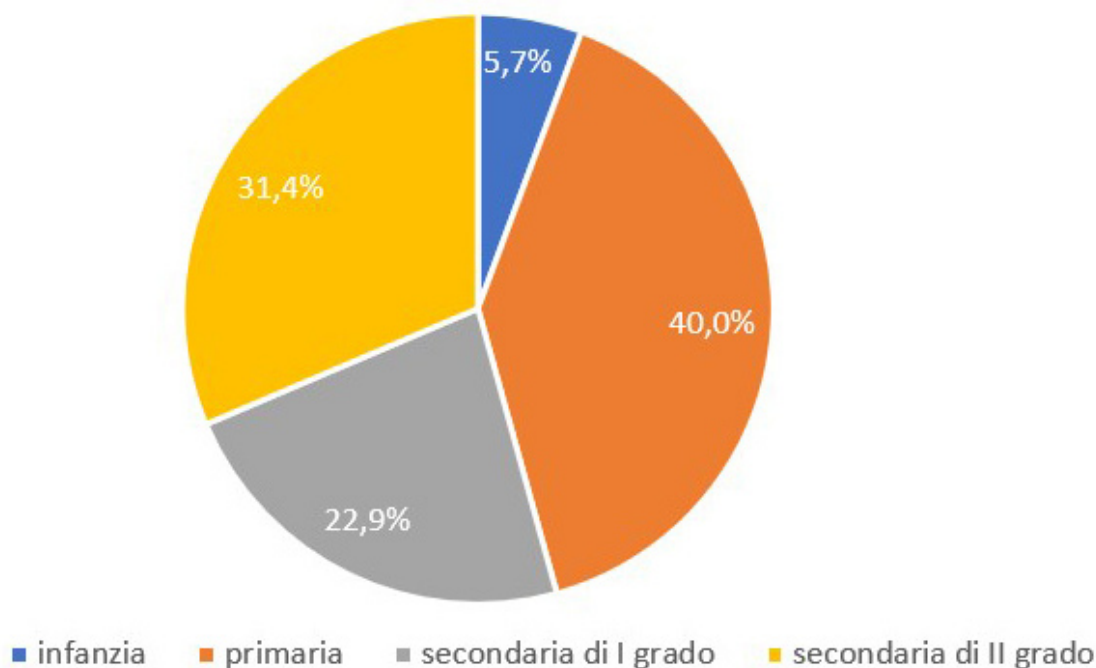


Figura 1. Sede servizio partecipanti al Master

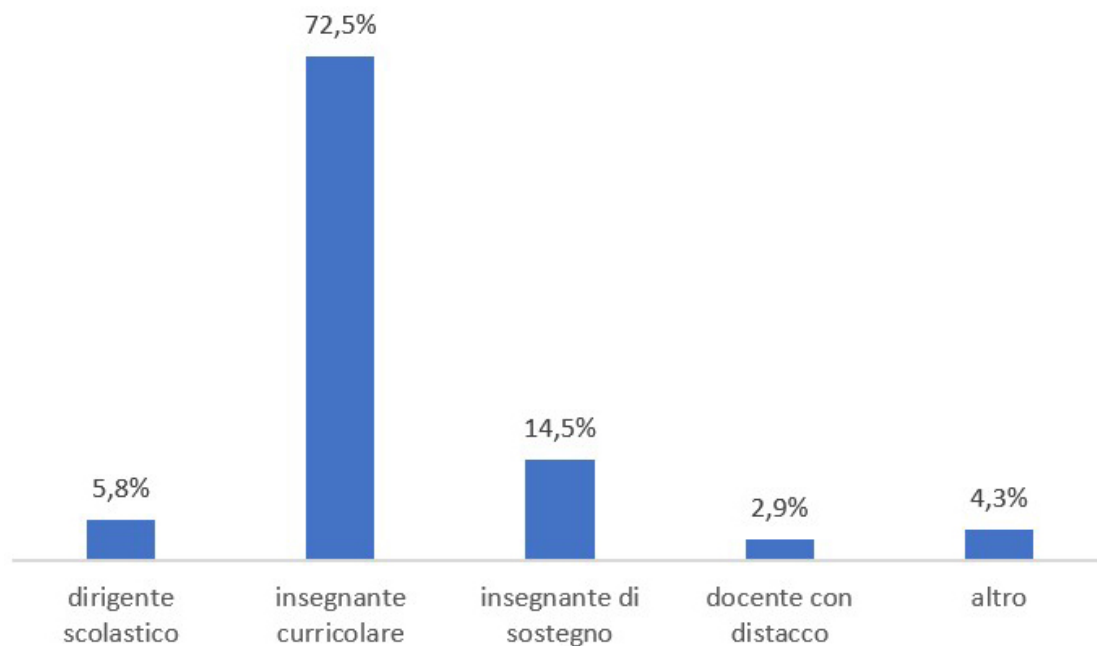


Figura 2. Ruolo partecipanti

3.2 La ricerca-azione ed il project work

Altrove abbiamo approfondito ed indagato la zona grigia in cui si misura la distanza tra la teoria interculturale e le sue applicazioni concrete, una sorta di spazio privo di nitidi contorni in cui confluiscono tutti quei *lost in translation*, tara tra il dire ed il fare (Agostinetto & Bugno, 2017). Nelle nostre riflessioni abbiamo spesso invocato la formazione in servizio tra i possibili accorgimenti capaci di ridurre tale defalco: in linea con la letteratura scientifica di settore, infatti, riteniamo che l'aggiornare con costanza le conoscenze e l'impegnarsi nella riflessione ricorsiva sulle progettualità consentano agli insegnanti di accrescere la propria sensibilità interculturale e di rileggere creativamente configurazioni di pensiero e d'azione, agevolando così la gestione delle complessità che caratterizzano le classi odierne (Fiorucci, 2015). Secondo numerosi studiosi, la forma più consona ed efficace che questo sostare può assumere è quella della ricerca-azione, metodologia che il percorso di cui trattiamo in questo scritto ha inteso inverare: infatti, grazie alla collaborazione dell'Ufficio Scolastico Regionale, i masterizzandi sono stati abbinati ai docenti in servizio nelle istituzioni della Rete delle scuole multiculturali della Regione Veneto proprio per condurre una ricerca-azione. Nello specifico, la struttura del Master ha previsto un piano suddiviso in due moduli: relativamente al primo, i corsisti hanno inizialmente svolto un'attenta osservazione di contesto di tipo sistematico, esplorativo, interlocutorio e partecipante. Questa ha permesso loro di esa-

minare da una prospettiva prettamente interculturale la gestione delle relazioni all'interno dell'istituzione scolastica di riferimento, nel contesto della Rete, con le specificità territoriali e la società, oltre a prendere visione dei documenti stilati per la comunicazione. Inoltre, sempre durante questa prima fase, sono stati considerati composizione, tempi, modalità, significati e prospettive individuate dai gruppi di lavoro a livello collegiale: ciò ha consentito di valutare la coordinazione e la collaborazione tra docenti nelle singole scuole in quanto professionisti sul campo per ciò che concerne le responsabilità e le posizioni che si intessono nel complesso passaggio tra finalità, progettualità, attività educativo-didattiche e conduzione dei gruppi classe in chiave interculturale. L'esito di questa prima fase del processo ha consentito ai corsisti del Master di accedere alla seconda, individuando gli estremi per la definizione di un *project work* da realizzare in collaborazione con i colleghi in servizio nelle scuole della Rete, mentre per i dirigenti scolastici sono stati previsti interventi di raccordo di carattere organizzativo e gestionale.

Riferibile alle indicazioni deweyane relative al *learning by doing* (Bove, 2019), nella logica del Master il *project work* ha rappresentato il tentativo di concretizzazione dei contenuti appresi dai partecipanti durante il percorso formativo offerto dagli insegnamenti e dalla didattica laboratoriale attraverso la progettazione di ricerche-azione definite alla luce delle circostanze e dei contesti reali. I paragrafi che seguono saranno dedicati all'analisi in forma aggregata delle caratteristiche emerse dall'attenta lettura dei *project work* elaborati dai masterizzandi: in particolare, verranno presi in considerazione i problemi individuati sui quali si sono sviluppate le ipotesi di intervento e le relative valutazioni.

In merito alle problematicità rilevate dai corsisti, è possibile affermare che esse afferiscano a tre macroaree tematiche e precisamente a quelle relative alle relazioni, agli apprendimenti e all'organizzazione interna. Rispetto alla prima, hanno attirato l'interesse dei corsisti le conflittualità all'interno delle classi (soprattutto nelle scuole secondarie di primo e secondo grado), la scarsa partecipazione dei genitori di alunni con cittadinanza non italiana alla vita scolastica e l'acquisizione delle abilità sociali. Per quanto concerne gli apprendimenti, invece, il focus è stato posto sia sull'acquisizione della lingua seconda, che sul tentativo di superare il *gap* relativo all'insuccesso scolastico degli studenti con cittadinanza non italiana. Infine, alcuni gruppi di lavoro si sono concentrati sull'aggiornamento di protocolli di accoglienza per gli alunni NAI e della modulistica.

Le ipotesi di intervento hanno forzatamente dovuto fare i conti con i pochi mesi a disposizione per la conduzione della ricerca-azione e, quindi, talvolta si sono delineati percorsi volti a raggiungere obiettivi di breve termine, in altri casi la collaborazione tra i corsisti e gli insegnanti delle scuole della Rete ha costituito l'innescò di progettualità che si sarebbero poi dipanate su tutto l'anno scolastico. Un esempio della prima situazione è dato dalla costruzione e dall'utilizzo di un sondaggio volto ad interrogare tutti i genitori di una scuola

primaria circa le iniziative a cui sarebbero stati stimolati a partecipare: i risultati sono stati utili al *team* dei docenti per organizzare un ciclo di incontri con e tra adulti che, data la situazione iniziale, ha riscosso un successo più che soddisfacente. Possono essere annoverati in questa categoria anche tutti quei progetti che, intervenendo sull'area dell'organizzazione interna, si sono occupati degli aggiustamenti di protocolli e modulistica dedicati alla prima accoglienza degli alunni con cittadinanza non italiana e delle loro famiglie: si è fatto uso sia di strumenti quantitativi che qualitativi per interrogare le necessità delle varie componenti strutturali degli Istituti coinvolti e si è cercata la collaborazione dei genitori che padroneggiano lingue altre.

Diversamente, nella maggior parte delle progettualità i tempi previsti eccedevano quelli del Master e, pertanto, le analisi dei corsisti hanno riguardato soltanto le fasi di pianificazione e di avvio: in queste circostanze, metodologie partecipative e cooperative sono state utilizzate per superare eventuali situazioni di tensione all'interno dei gruppi classe, o per cercare di favorire il successo scolastico in diversi ordini e gradi di scuola o, ancora, per l'avvicinamento dei discenti ad una lingua seconda, o la sensibilizzazione dei colleghi rispetto alla diffusione di pratiche interculturali. Tra i progetti di questo ampio gruppo, quello realizzato da un gruppo di docenti della scuola secondaria di secondo grado promuovendo il blog di classe come luogo e mediatore degli apprendimenti si è rivelato particolarmente interessante.

L'aspetto della valutazione è sicuramente quello che ha messo più alla prova gli insegnanti impegnati nelle ricerche e che, a posteriori, è possibile sostenere essere stato condotto con meno rigore: è ipotizzabile che le cause siano da rintracciare nel poco tempo a disposizione per la gestione delle progettualità e nelle conseguenti difficoltà di monitorare e misurare modificazioni che necessitano di tempi distesi per essere riscontrate, come nel caso di relazioni ed equilibri all'interno dei gruppi classe. Ciononostante, è comunque possibile affermare che i *project work* abbiano sortito l'effetto per cui sono stati proposti: in particolare, è stata considerata molto positivamente la capacità interpretativa dimostrata nell'analisi critica dei fattori contestuali, come le caratteristiche del tessuto sociale di riferimento o gli aspetti organizzativi, amministrativi, relazionali e di rete, le scelte pedagogiche e didattiche degli Istituti. Oltre a ciò, è stato possibile rilevare l'impegno con cui tali elementi sono stati posti in collegamento a fondamenti teorici e strategie operative presentati lungo il percorso di formazione, al fine di delineare valide proposte di ricerca-azione.

4. Conclusioni

In definitiva, il bilancio del Master proposto dall'Università degli Studi di Padova non può che essere positivo, sebbene perfettibile poiché si sono riscontrati alcuni inciampi di carattere logistico, frequenti nelle prime edizioni di numerose iniziative. Non si tratta della sola opinione di chi scrive, bensì del

quadro di sintesi che emerge dagli esiti del questionario di valutazione che è stato proposto ai partecipanti una volta portato a termine il percorso: infatti, oltre il 70% dei rispondenti ha testimoniato la congruenza degli insegnamenti rispetto agli obiettivi dichiarati ed il proprio interesse ad approfondire ulteriormente temi affini a quelli del corso, valutato nel complesso edificante e formativo, grazie anche al bilanciamento tra la trattazione di aspetti teorici e l'ingaggio su attività pratiche. Inoltre, il Master ha visto realizzarsi la collaborazione tra scuole di ogni ordine e grado, Ufficio Scolastico Regionale ed Università: si tratta di una auspicata *partnership* che potrebbe diffondersi in più settori, dal momento che ha saputo superare le differenze organizzative e gestionali, come attesta il buon esito del percorso.

In chiusura, ci sembra doveroso porre in luce come gli inciampi delle prime volte possano essere considerati delle opportunità, soprattutto se consentono di assumere la logica della ricerca-azione nella costruzione di gruppi di lavoro e di favorire la crescita degli insegnanti attraverso l'analisi delle pratiche professionali. Il Master, infatti, ha permesso da un lato di attivare una riflessione critica individuale e collettiva sulle pratiche didattiche e, dall'altro, di promuovere lo scambio di esperienze tra scuole e docenti, come auspicato da Fiorucci (2011). Ora la sfida sta nel continuare lungo la via tracciata, evitando così il rischio di incespicare in quella stessa critica di estemporaneità che spesso viene mossa alle progettazioni interculturali attuate a scuola (Agostinetto, 2016).

Bibliografia

- ABELSON, R.P. (1979). Differences Between Belief and Knowledge Systems. *Cognitive Science*, 3, 355–366.
- AGOSTINETTO, L. (2016). Oltre il velo: l'intercultura che fa scuola. *Studium Educationis*, vol. 1, 1-86.
- AGOSTINETTO, L., BUGNO, L. (2017). L'intercultura in pratica. Una ricerca sulle concezioni degli insegnanti e del loro peso in classe. *Ricerche Pedagogiche*, n. 202, 33-42.
- AIME, M. (2004). *Eccessi di cultura*. Torino: Einaudi.
- AJELLO, A.M., MEGHNAGI, S. (a cura di) (1998). *La competenza tra flessibilità e specializzazione. Il lavoro in contesti sociali e produttivi diversi*. Milano: FrancoAngeli.
- ALLEMANN-GHIONDA, C. (2013). *Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven*. Paderborn: Schöningh.
- ARCHER, L. (2008). The impossibility of minority ethnic educational “success”? An examination discourses of teachers and pupils in British secondary schools. *European Educational Research Journal*, 7 (1), 89-107.
- BALBONI, P.E. (1999), *Parole comuni culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- BANKS, J.A. (2010). Series Foreword, In G. Gay (a cura di), *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. New York: Teachers College Press, IX-XV.
- BANKS, J.A. (a cura di) (2009). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. New York & London: Routledge.
- BARRETT, M. ET AL. (2014). *Developing Intercultural Competence through Education*. Council of Europe Publishing.
- BAY, M. (a cura di) (2008). *Cooperative learning a scuola nel XXI secolo. Confronto e sfide educative*. Roma: LAS.
- BOVE, C. (2019). Pensare con metodo e logica dell'indagine: la ricerca-azione per la formazione e l'azione nella scuola multiculturale. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*. Vol. 17, n.1, 59-75.
- BRUBAKER, R. (2015). *Grounds for Difference*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- BUHEL M., BECK J.S. (2015). The Relationship Between Teachers' Beliefs and Teachers' Practices. In Fives, H., Gill, M. G., *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York: Routledge, 60-73.
- COMOGLIO, M., CARDOSO, M.A. (2006). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. Roma: LAS
- DEMETRIO, D. (1997). *Agenda interculturale. Quotidianità e immigrazione a scuola. Idee per chi inizia*. Roma: Meltemi.

- DEARDORFF, D.K. (2009). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage.
- DIETZ, G. (2007). Keyword: Cultural Diversity. A Guide Through the Debate. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(19), 7-30.
- FABIETTI, U. (1998). *L'identità etnica*. Roma: Carocci.
- FAVARO, G., LUATTI, L. (2008). *Il tempo dell'integrazione*. Milano: FrancoAngeli.
- FIORUCCI, M. (2011), *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*. Roma: Armando.
- FIORUCCI, M. (2015), La formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori. *Formazione & Insegnamento*, vol. XIII, n. 1, 55-69.
- FIORUCCI, M., STILLO, L. (2019). La formazione interculturale degli insegnanti tra esperienze, saperi e ricerca sul campo. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, Vol. 17, n.1, 7-21.
- GIUSTI, M. (a cura di) (2014). *Intercultura interdisciplinare. Costruire inclusione anche con le discipline*. Milano: Cortina Libreria Milano.
- GOBBO, F. (a cura di) (2010). *Il cooperative learning nella società multiculturale. Una prospettiva critica*. Bari: Unicopli.
- GRANT, C.A. & PORTERA, A. (a cura di) (2011). *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*. Abingdon & New York: Routledge.
- KAGAN, D.M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.
- LAMBERTI, S. (2010). *Apprendimento cooperativo e educazione interculturale. Percorsi e attività per la scuola primaria*. Trento: Erickson.
- LOIODICE, I. (2015). Teaching cross-culture. The pedagogy of the dialogue 'beyond' ethnic groups. *Pedagogia oggi*, 2, 94-102
- LORCERIE, F. (2004). Discovering the ethnicized school: The case of France. In S. Luchtenberg (a cura di), *Migration, Education and Change*, Abingdon, UK & NY: Routledge, 103-126.
- MEHAN, H. (2001). *L'etnografia costitutiva*. Pensa Multimedia: Lecce.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, OSSERVATORIO NAZIONALE PER L'INTEGRAZIONE DEGLI ALUNNI STRANIERI E PER L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma
- MIUR – Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale (2015). *Diversi da chi?*, [<http://www.centrocome.it/wpcontent/uploads/2015/09/Diversidachi.pdf>]. (ver. 5/10/2021)
- NANNI, C. (1992). Pedagogia interculturale: su che basi e in che senso? *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*, Brescia: La Scuola.
- NESPOR, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- NIGRIS, E. (a cura di) (2015). *Pedagogia e didattica interculturale*. Milano: Pearsons.

- OECD (2017). *Teachers in Diverse Societies Proceedings of the Second Policy Forum*. [<http://www.oecd.org/education/school/Forum-Proceedings-final.pdf>]. (ver. 5/10/2021)
- OECD (2018). *PISA (Programme for International Student Assessment) 2018 results*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
- ONGINI, V. (2011). *Noi domani. Un viaggio nella scuola multiculturale*. Bari: Editori Laterza.
- ONGINI, V. (2019). *Grammatica dell'integrazione*. Bari: Editori Laterza.
- PAJARES, M., (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307–332.
- PORTERA, A., MILANI, M. (2019). *Competenze culturali e successo formativo. Sviluppo di un modello nel contesto universitario*. Pisa: ETS.
- RECKWITZ, A. (2019). *Das Ende der Illusionen: Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne*. Frankfurt am Main: Edition Suhrkamp.
- SAID, E.W. (1999). *Orientalismo. L'immagine europea dell'oriente*. Milano: Feltrinelli (ed. or pub. 1978).
- TAROZZI, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: FrancoAngeli.
- VERTOVEC, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 29(6), 1024-1054.

Una scuola interculturale è ‘in situazione’, territorialmente connotata¹

Maria Tomarchio

Università degli Studi di Catania (maria.tomarchio@unict.it)

Gabriella D’Aprile

Università degli Studi di Catania (gabriella.daprile@unict.it)

1. L’ampio orizzonte di una *scuola interculturale*

Sembra profilarsi all’orizzonte il tramonto di quella logica dell’emergenza che troppo a lungo, specialmente nell’ultimo decennio, ha operato sullo sfondo di temi e interessi legati all’intercultura e alle società multiculturali. La ricerca pedagogica non ha fatto certo mancare importanti apporti perché nuovi modelli e rinnovati paradigmi interpretativi potessero farsi strada e trovare condivisione, cogliendo così anche l’opportunità per ripensare a più ampio raggio quanto i soggetti e le collettività in età contemporanea vanno elaborando in termini di strumenti di comunicazione, di appartenenze, di potenziale di trasformazione, di linguaggi e di narrazioni. Restano tuttavia aperte non poche partite di rilievo; alcune decisive sotto il profilo dei processi inclusivi e della complessità dell’agire teorico-pratico della pedagogia, poiché ogni esperienza che apre al confronto e allo scambio tra culture rientra tra le prassi più radicalmente, e allo stesso tempo universalmente, formative: apre all’incontro e al dialogo intesi nella loro ampia accezione chiamando in causa lo spazio, tanto fisico quanto mentale, di ciascuno di noi; impone un continuo esercizio di riconoscimento reciproco e di verifica del rispetto dei diritti umani. È allora il momento in cui con maggiore determinazione e pianificata organizzazione di interventi bisogna mettere in atto programmi che puntino alla costruzione di un territorio mentale decolonizzato, nel quale non bisogna operare alcuno sforzo per concepire il principio di uguaglianza tra le persone, i corpi siano liberati dalle strettoie di modelli uni-formati di civiltà, ogni soggetto sia agente insostituibile e nessuno ‘a carico d’altri’ in un’ottica marginalizzante di mero assistenzialismo.

Grandi attese, in tale direzione, continuano ad essere rivolte all’istituzione scolastica, all’interpretazione e alla traduzione in atto di quell’idea di scuola interculturale che ormai da tempo nell’ambito degli studi pedagogici va progressivamente a prendere forma, rammentando, se mai fosse necessario, che alla scuola, come del resto alla pedagogia, non appartiene occuparsi di cultura, e dunque di intercultura, nel senso del passaggio di informazioni/nozioni, di consegne o di eredità di pratiche; in obbedienza al diritto allo studio sancito dalla Costituzione Italiana si tratta piuttosto di creare le condizioni perché

¹ La progettazione e la realizzazione del saggio è frutto del lavoro congiunto e condiviso delle due Autrici. In particolare, Maria Tomarchio ha curato la stesura dei §§ 1; 2; Gabriella D’Aprile dei §§ 3; 4.

venga rimosso 'ogni ostacolo che possa impedire la piena e attiva partecipazione di tutti' (art. 3), elaborando piani riferiti al territorio che servano a promuovere interventi utili a colmare ogni possibile divario di opportunità. Proprio in obbedienza al principio di equità, il tempo scolastico dovrebbe darsi come unità di misura l'esperienza vissuta quale cambiamento possibile in termini d'apprendimento; unità di misura che deve sempre valere, a tutti i livelli di valutazione, perché laddove di rendimento e di congruità del lavoro scolastico rispetto ad obiettivi educativi si dovrà parlare, essa non potrà essere misurata se non in termini di crescita e di evoluzione di opportunità di conoscenza. Sganciare le stime di valore del lavoro svolto a scuola dai meccanismi di mera produttività materiale, derivati in forma più o meno diretta da modelli di produzione aziendale, sarà allora la prima vera cifra di merito di una scuola inclusiva; cosicché essere più o meno 'produttivi' in ambito scolastico sarà giudizio sotteso a quanto la logica dello stesso sviluppo umano impone di considerare in termini di qualità di risposta ai reali bisogni delle persone in formazione.

Insostituibili custodi d'esperienza, in tale direzione, sono i docenti e i dirigenti scolastici; attori primi sulla scena di una scuola inclusiva che conduce gli allievi ai campi della conoscenza con approccio critico aperto. Alla loro 'sensata esperienza' si consegna il compito di saper condurre da esperti un'osservazione attenta che non trascuri mai ogni elemento di rilievo, alla loro competenza si affida l'opportunità di mettere in gioco più opzioni, per sviluppare ed accrescere la capacità d'interpretare e di tessere mappe di saperi. Docenti che, tuttavia, non acquisiranno automaticamente, per effetto del raggiungimento di uno status professionale, una evoluta e matura consapevolezza in ordine alla intrinseca natura interculturale dell'istruzione scolastica, né le necessarie competenze didattiche e di progettazione educativa. Essendo veri e propri attori culturali (Ulivieri, 2014) essi chiedono di essere opportunamente formati entro percorsi di ampio respiro, accompagnati a ideare e mettere in atto interventi 'su misura' da riferire a soggetti e contesti specifici.

Sembrava ormai assodato e definitivamente acquisito, fino a qualche anno fa, che gli insegnanti dovessero ricevere una formazione universitaria specifica, ancor più dopo l'esperienza, nel primo decennio del 2000, delle Scuole di specializzazione universitaria di durata biennale per la specializzazione all'insegnamento secondario (SSIS); tuttavia così non è stato. Passaggi e ritardi normativi che sembravano impensabili ci hanno condotto oggi alla formula riduttiva del percorso dei 24 crediti formativi regolamentato dal DM 616 del 10.08.2017, disposizione di legge nata come provvedimento transitorio che, tuttavia, rimane ancora oggi l'unico riferimento per una possibile formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria.

È su tale sfondo, alla luce di una ormai diffusa consapevolezza in ordine ai limiti e alle insufficienze dell'esperienza in atto (peraltro, ribadisco, concepita come provvedimento transitorio) che ha trovato accoglienza e particolare favore presso un elevato numero di sedi universitarie e scolastiche, il cosiddetto Master Fami avviato nel 2017.

In attesa che più avanzate disposizioni quadro giungano finalmente a configurare rinnovate modalità di formazione degli insegnanti, l'ampio riscontro da esso ricevuto a livello nazionale ha chiaramente evidenziato quale rilevante interesse emerga verso iniziative di ampio respiro di formazione e/o di aggiornamento in servizio per i docenti, che sempre vanno accolte e valorizzate come preziosa opportunità di crescita e di confronto.

2. Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali. Il Master di Catania

Entro la cornice delle soprarichiamate considerazioni, confidando nel coordinamento dell'Ufficio Scolastico Regionale, sono state progettate e poi realizzate le attività interne al Master *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali* presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli studi di Catania, dando seguito alla Convenzione fra MIUR e Conferenza Universitaria Nazionale dei Direttori dei Dipartimenti di Scienze della Formazione (fondo FAMI – programma 740) che ha permesso a ben 23 sedi universitarie italiane di avviare percorsi formativi rivolti alla professionalità di dirigenti e docenti delle scuole di ogni ordine e grado, statali e paritarie.

Se si considerano nel loro insieme, sia il percorso formativo che ha portato 93, fra docenti e dirigenti scolastici, al conseguimento del Master, sia le attività di ricerca-azione svolte senza soluzione di continuità per un ulteriore gruppo di 197 iscritti (tutti in servizio all'interno di scuole aderenti alla Rete FAMI-Sicilia)², le attività formative del cosiddetto Master-FAMI avviato presso la sede catanese hanno raggiunto il considerevole numero di quasi 300 tra docenti e dirigenti. L'intero percorso ha complessivamente interessato tre annualità scolastiche e due anni accademici: dal settembre 2017, data di avvio delle attività interne al Master, al maggio 2019, data di chiusura delle attività di ricerca-azione condotte all'interno delle scuole della rete scolastica Fami. In una regione siciliana che nell'a.s. 2019-2020 ha visto la presenza di 21.235 alunni con cittadinanza non italiana, così distribuiti all'interno delle tre province siciliane che ne ospitano il maggior numero: Palermo 4.556 presenze, Catania 3.914 e Ragusa 3.501; quest'ultima con una spiccata incidenza, pari all'8,48%, sulla popolazione studentesca totale.

Senza trascurare le importanti specificità che connotano la ricca riflessione pedagogica sull'intercultura prodotta in Italia, il Master catanese si è voluto ispirare ad una concezione dell'educazione interculturale come predisposizione delle condizioni necessarie per garantire a tutti i soggetti (autoctoni e immi-

² Il gruppo dei 197 docenti coinvolti nella ricerca-azione era rappresentato per circa ¼ da insegnanti di sostegno, tra questi otto referenti per l'intercultura. Soltanto un partecipante su dieci era in servizio presso la secondaria di II grado e meno del 15% nella scuola dell'infanzia.

grati) di ottenere gli stessi tassi di successo scolastico (Fiorucci, 2015). Accennata si è voluta, pertanto, la dimensione progettuale, operativa e sperimentale, impegnando i partecipanti in attività in larga misura laboratoriali, oltre che di tirocinio all'interno del contesto scuola, indirizzate a progettare e valutare attività educativo-didattiche con finalità interculturali.

Con particolare convinzione si è coerentemente investito nelle attività di tutorato per le quali si è attinto a risorse umane appositamente reclutate nel numero complessivo di sette tutor esterni ai quali sono state affidate mansioni specifiche: di interfaccia studenti-docenti durante le attività formative in aula (esercitazioni, supporto alla gestione organizzativa e logistica dell'erogazione dei moduli del Master, digitalizzazione e gestione dei contenuti in FAD, supporto ai corsisti in tutte le attività on-line); di tutor-formatori e di tutor-stage per le necessità specifiche legate al monitoraggio e raccordo delle esperienze dirette e dei tirocini, per le funzioni di coordinamento delle attività di ricerca-azione, anche in considerazione del significativo numero di partecipanti (fermo restando che, presso le sedi scolastiche, la principale funzione tutoriale è stata assolta dai docenti corsisti del Master Fami). Il monitoraggio, la supervisione tecnico-scientifica e la valutazione delle azioni formative legate alla ricerca-azione sono altresì state affidate, come consigliato dalla Convenzione, ad un esperto Assegnista di ricerca, affinché restituisse, entro un raggio d'azione allargato, nel medio e breve termine, anche la mappatura e la valutazione delle geometrie gestionali e delle prassi che gli istituti scolastici hanno posto in essere per promuovere e armonizzare le differenze culturali in rapporto alle peculiarità del perimetro territoriale scolastico di competenza³.

Come attestato da un considerevole numero di accreditati studi, la ricerca-azione si offre quale metodologia particolarmente efficace nel rispondere alle esigenze peculiari di realtà scolastiche e territoriali differenti e con peculiari tratti di specificità rispetto all'incidenza e alla tipologia del fenomeno migratorio; è uno strumento atto a coinvolgere e attivare gli attori sul campo come agenti dei processi di conoscenza e di progettazione del cambiamento, accompagna con gradualità l'introduzione di concreti cambiamenti all'interno del tessuto scolastico partendo dai professionisti impegnati in prima persona sul campo e dall'osservazione dei contesti specifici che sapranno operare.

Un apposito percorso formativo, in buona parte fruibile on line sulla piattaforma e-learning della scuola Polo per la formazione di Catania IC Italo Calvino, è stato ideato e realizzato ad avvio attività della ricerca-azione, a beneficio dei 197 docenti in servizio presso le scuole afferenti alla rete scolastica Fami. Entro la cornice di tale corso, avente in oggetto *Contesti scolastici multiculturali: ricerca-azione e progettualità educativo-didattica per l'intercultura*, sono stati trattati temi attinenti ai più recenti scenari del multiculturalismo: i flussi mi-

³ Per una dettagliata restituzione in sede scientifica dell'impatto su territorio delle attività proposte dal Master con particolare riferimento alle attività di ricerca-azione si rimanda a: Pillera & Tomarchio (2018), Pillera (2020), Pillera & Tomarchio (2020).

gratori in Europa, in Italia e in Sicilia; i principali quadri di riferimento teorici relativi alla ricerca formativa in contesti educativi multiculturali ed eterogenei; l'approccio interculturale in campo educativo e d'istruzione; la qualità delle relazioni tra scuola, famiglie, comunità territoriali; le competenze del docente e i processi di rilettura del curriculum in chiave interculturale.

Fin dall'inizio si è puntato alla massima condivisione degli obiettivi da parte dei partecipanti. Obiettivi quali l'acquisizione di competenze di progettazione funzionali alla messa a punto di itinerari formativi e di interventi di rete sul territorio e la sperimentazione di strategie e tecniche educativo-didattiche e organizzative per supportare i processi di apprendimento; il cui raggiungimento è stato documentato attraverso la stesura di un project work finale che ha restituito interessanti itinerari, costellati anche di criticità e di imprevisti che hanno offerto spunti di riflessione sulla didattica interculturale e la possibile gestione di classi plurilingue.

Una scuola efficace in termini di integrazione interculturale ha bisogno oggi di una leadership diffusa, capace di promuovere all'interno della scuola la dimensione dell'apertura e del riconoscimento reciproco e, all'esterno delle mura scolastiche, la relazione e le intese necessarie con le altre scuole, con le istituzioni e le risorse del territorio. Per il futuro l'auspicio è che l'analisi dei dati emersi dal Master e dalla ricerca-azione, così come lo studio del materiale progettuale, possano ulteriormente contribuire, non soltanto allo sviluppo ed alla condivisione di modelli operativi organizzativi e didattici, espressione propria del contesto regionale di riferimento, ma anche alla messa a punto di indicatori per l'osservazione e la valutazione di buone prassi di educazione interculturale.

Un momento per certi aspetti emblematico della stretta sinergia che si è sviluppata tra le quattro sedi universitarie siciliane in occasione dello svolgimento delle attività del Master, ha preso vita in occasione del seminario internazionale di studi sul tema *Scuola e territorio. Prospettive e prassi per l'intercultura*, organizzato in novembre 2018 presso la sede del Dipartimento di Scienze della formazione di Catania. In quella occasione sono stati anche restituiti i primi dati della ricerca universitaria internazionale *Hostis-Hospes - Connecting People for a Europe of Diversities* alla quale hanno collaborato in partenariato l'Ateneo di Catania, di Palermo e l'Università Kore di Enna, un progetto nato per favorire lo sviluppo di modelli di società multietniche per una Unione Europea 'unita nella diversità' e, in particolare, per identificare, promuovere e diffondere un possibile modello siciliano per il dialogo interculturale e l'inclusione sociale⁴.

⁴ Per maggiori informazioni sul Progetto *Hostis-Hospes. Connecting People for a Europe of Diversities*, cfr.: Siino, Bufalino, Muscarà & Tomarchio (2018); Bufalino, D'Aprile & Tomarchio (2019).

3. In terra di Sicilia

Ombelico geografico del Mediterraneo, ma anche 'terra bellissima e disgraziata' (Borsellino, 1992), luogo di molteplici antinomie in cui si palesano i paradossi e le contraddizioni di un modello di sviluppo non sempre accompagnato da logiche di promozione del territorio, la Sicilia si offre come preziosa risorsa da valorizzare, ancor più in un contesto europeo chiamato ad elaborare disegni di progettualità pedagogica interculturale, ancorati a differenti connotati storico-geografico-culturali (D'Aprile, 2017).

Proprio per il suo essere frontiera dell'Europa e del Mediterraneo, cerniera fra mondo occidentale e orientale, la Sicilia assume il ruolo di *isola-ponte* fra culture, etnie e religioni diverse, entro un complesso panorama che oggi, più che in passato, deve rispondere al compito di necessario cambiamento, per promuovere una cultura della differenza e del dialogo interculturale.

Per la natura intrinsecamente multiculturale, per il carattere insieme unitario e plurale, il territorio siciliano rappresenta il «laboratorio italiano in prima linea nei processi di accoglienza, di cooperazione e di aiuto» (Ulivieri, 2015: 21), per ripensare, nel gioco di relazioni attive tra processi formativi e culturali, nuove forme di convivenza e di inclusione sociale, prassi formative di accompagnamento e di radicamento sul territorio, nel segno dell'apertura e dell'ospitalità.

Negli ultimi anni, a causa dei conflitti bellici, religiosi, culturali, che hanno interessato l'area geo-politica del Mediterraneo, le caratteristiche del percorso migratorio sono significativamente cambiate rispetto al passato. L'approdo in terra sicula non è sempre scandito dai migliori auspici, per la portata e per la problematicità di un fenomeno migratorio 'inedito', che costringe uomini, donne, minori, per lo più non accompagnati, a una mobilità forzata e a cercare proprio in Sicilia protezione, sicurezza, rifugio, speranza per un futuro di vita. Si tratta di vite umane con un pesante e fragile vissuto fatto di persecuzioni, guerre, violenza e povertà, esposte a un'oppressione multidimensionale: in quanto vite in fuga da un paese che li persegue, che mette a dura prova l'esistenza; in quanto vite senza diritti umani riconosciuti. La domanda di dignità che viene accolta in questa isola di primo approdo è istanza politica e pedagogica assieme. Ancor di più se i volti della violazione dei diritti umani universali sono quelli di bambini e bambine.

La componente minorile straniera in Sicilia ha molte facce, dimensioni, realtà ed esperienze e presenta, rispetto al contesto nazionale italiano, connotazioni peculiari. Ecco perché si rende necessaria una riflessione non solo politico-sociale, ma anche sul piano delle politiche culturali di inclusione e di integrazione in campo educativo e d'istruzione. Tale prerogativa fa delle scuole siciliane laboratori di dialogo interculturale, grazie all'impegno profuso da docenti che operano come 'moltiplicatori' di risorse e di opportunità, interpreti di opportunità formative ispirate dai valori della differenza. La scuola siciliana si è impegnata culturalmente sul fronte dell'intercultura con un variegato ba-

gaglio di esperienze, sperimentazioni, buone pratiche di educazione interculturale, sotto l'insegna di una scuola inclusiva, presidio di democrazia e di cittadinanza (Tomarchio, D'Aprile & Bufalino, 2020). La scuola, in quanto luogo deputato all'elaborazione culturale, deve farsi garante, in tutte le proprie azioni e per tutte le componenti presenti al suo interno, del rispetto delle prerogative individuali che danno voce a prospettive culturali originali atte a generare sempre più comprensive prassi di inclusione educativa. Nel riconoscere il diritto allo studio sancito dalla Costituzione Italiana, deve inoltre darsi come obiettivo formativo prioritario la rimozione di ogni ostacolo che possa impedire la piena e attiva partecipazione di tutti. Dialogo interculturale, intergenerazionale ed esercizio consapevole della cittadinanza democratica sono connessi al maturare dei tratti di una *hospitalité intellectuelle* (Tomarchio, 2015), al di fuori della quale resta inconcepibile una dimensione autenticamente interculturale che solleciti nelle coscienze la capacità di *coltivare umanità* (Nussbaum, 2006).

Il riconoscimento del diritto alla dignità, all'identità culturale, allo studio, all'autodeterminazione, alla prospettiva di un progetto di futuro, di cui i bambini e ragazzi stranieri sono interpreti, dovrebbe essere il primo passo verso la realizzazione di una cultura della cittadinanza democratica (Santerini, 2010; 2017) e partecipata (Mortari, 2008). Culture, cittadinanza, diritti umani, giustizia sociale, sono tasselli interconnessi per superare il paradosso esistenziale di *abitare senza appartenere*.

Ci troviamo in una terra del Sud, dove quella *sicilitudine* (Sciascia, 1970), pigramente gattopardesca, è ancora pressoché radicata in una parte del tessuto sociale e nell'*habitus* antropologico e storico-culturale di molti abitanti. Sud da riscattare, promuovere, emancipare, secondo quello stile *meridiano* (Casano, 1996) da adottare a più ampio raggio. Stare al passo di una tale sfida comporta la continua riconsiderazione del ruolo etico e civile di una scuola chiamata a orientare l'azione educativo-didattica all'indirizzo di una nuova urgente questione sociale, che richiede rinnovate elaborazioni concettuali in termini di appartenenza, di potenziale e di prassi di trasformazione, ponendo in primo piano il livello dei processi formativi e culturali nelle loro dinamiche, componenti e qualità soggettive.

In particolare, pensare a forme di progettazione educativo-didattica in sede scolastica orientate all'inclusione interculturale implica porsi nell'ottica di garantire a tutti la possibilità di *crescere in comunità*, avendo pieno accesso ad una costruttiva partecipazione alla vita collettiva e cittadina.

È evidente quale stretto rapporto di circolarità tiene assieme prassi educative e processi di trasformazione sociale in senso democratico e partecipativo e in tal senso non può essere taciuto il legame stretto che esiste tra territori e interculturalità. In tale cornice, si inseriscono linee orientative che partono dall'analisi di questo importante nesso per favorire appartenenza, coesione sociale, convivenza democratica di tutti alla vita di comunità intorno a quei luoghi ove si possa concretizzare una feconda esperienza di cittadinanza «intesa come possibilità di riconoscersi e di essere riconosciuti» (Iori, 2003: 56). Occorre al-

lora potenziare la sostenibilità sociale riguardo alla promozione di forme di partecipazione consapevole, responsabile e attiva nei differenti ambiti di azione dei soggetti sul territorio.

4. I territori al banco di prova dell'interculturalità

Le migrazioni costituiscono un fenomeno sociale, politico e antropologico straordinariamente potente nel configurare lo spazio territoriale. Cultura e territorio rappresentano un binomio indissolubile sul quale fare leva per definire disegni di progettualità pedagogicamente fondati. Nella dialettica territoriale tra individui, gruppi, comunità, si consolida il legame fra appartenenza e costruzione identitaria che fa dell'*abitare* in un luogo un processo di elaborazione di identità sociale e culturale, un percorso individuale e collettivo di riconoscimento e di radicamento. Lo asserisce bene Michel de Certeau (2001: 150): «La storia comincia raso terra, con dei passi». Si disegnano itinerari, si tracciano percorsi, si compiono azioni, si intrecciano storie, semplicemente al ritmo dei propri passi. Le successioni di passi costituiscono la trama dei luoghi, ma non hanno un ricettacolo fisico. Non si localizzano: sono esse stesse a costituire uno spazio. In tal senso, il territorio non è soltanto categoria geografica, sociale, antropologica, esperienza del confine geometrico. Non è soltanto una presenza misurabile (*res extensa*) da leggere e studiare attraverso dispositivi di tipo statistico-quantitativo ispirati a paradigmi fisico-geometrici. È anche luogo simbolico, generativo di esperienza e di sapere, di cultura e di progresso. In parallelo, è pure sede di molteplici antinomie. Più società, più appartenenze coabitano su medesimi territori dentro i quali, spesso, si annientano identità, si sviluppano conflitti che appaiono insanabili. È qui che può intervenire con prassi trasformativa l'azione educativa. Siamo di fronte a un riposizionamento della riflessione pedagogica nei confronti del territorio sempre più diffusamente assunto come chiave di volta per orientare i processi educativi (Mannese, 2012) e per promuovere processi di co-evoluzione per crescere in *comunità*.

In particolare, porre oggi la questione del territorio in chiave critica e problematizzante, con le molteplici declinazioni di senso che essa può assumere, risponde a una tensione e intenzione cogenti per una ricerca pedagogico-interculturale che sappia promuovere un impegno teorico e progettuale per corrispondere alle innumerevoli istanze formative che emergono da situazioni e peculiarità locali, da realtà territoriali assolutamente specifiche (Persi, 2018). I flussi migratori si 'territorializzano' nei paesi di destinazione (Zoletto, 2020). Ogni territorio si presenta come peculiare sedimento culturale e sociale, localmente connotato, «luogo praticato» (De Certeau, 1990: 172-173) con le sue 'mappe' e i suoi 'percorsi'. Ogni territorio prende forma a seconda delle attribuzioni di significati e in funzione delle pratiche soggettive, esperienze e storie, linguaggi e lavori, segni e parole (Dematteis, 1985: 74). Ecco una dimensione fenomenologica della località (Appadurai, 2005), che valorizza non aspetti sca-

lari o spaziali, ma relazionali e contestuali. Se le migrazioni globali mettono a contatto persone dalle origini spaziali e culturali quanto mai disparate, resta altresì evidente che anche identità culturali appartenenti a persone con la medesima origine spesso si differenziano, non di meno, in ragione delle diverse esperienze, delle varie opportunità legate ai differenti ambienti e contesti di vita.

La convivenza su un medesimo territorio, infatti, non è sempre garanzia di condivisione di orizzonti di dialogo e di armonica crescita individuale e collettiva. Quali sono, allora, le implicazioni relative ai modi con i quali i soggetti *abitano* la territorialità?

Interessanti ricadute ne derivano sul terreno della ricerca e della progettualità pedagogica che, volendo continuare ad ispirarsi a modelli d'educazione integrale, deve tuttavia misurarsi, oggi più che in passato, con una qualità dell'esperienza che ormai definiamo 'integrata' (D'Aprile & La Rosa, 2010), improntata a relazioni estremamente complesse da gestire 'in situazione'. Senza l'analisi di contesto qualsiasi progettazione educativa risulterebbe inefficace nel soddisfare i reali bisogni educativo-formativi dei soggetti, sempre situati in una precisa realtà sociale e territoriale.

Questa direttrice d'analisi, se analizzata in prospettiva interculturale, sollecita a sviluppare una nuova cultura formativa della territorialità.

Il territorio non è un'astrazione, un 'contenitore senza contenuto' (Lefebvre, 2000); piuttosto, si costruisce, si struttura e si destruttura continuamente, in rapporto alla crescita e al cambiamento delle persone che vi abitano; è fondamento dell'abitare come possibilità di riconoscersi e di essere riconosciuti in una *storia comune*. Per uscire da una riflessione teorica ipostatizzata dell'intercultura è necessario riposizionare le questioni entro 'cornici di intellegibilità' (Butler & Spivak, 1997; Zoletto & Zanon, 2019) che provino a sottrarsi a modi standardizzati e preconfezionati, a semplificati modelli generalizzanti e universalisti. Ogni territorio è una *histoire à soi*. È sempre *spazio vissuto* (Iori, 1996), rappresentato, interpretato, soggettivizzato. Va sottolineato che la territorialità, oltre alla dimensione sociale e politica, rinvia ad una dimensione della persona nella sua globalità, rispettandone il senso di appartenenza nelle piccole e grandi dimensioni dell'esistenza. E il primo senso di appartenenza che il bambino/ragazzo con background migratorio sperimenta è certamente nella comunità scolastica, che ha il compito etico di promuovere equità e sensibilità alle differenze. Ciò comporta il superamento dell'idea di una scuola come organizzazione finalizzata solo all'apprendimento di competenze disciplinari. Per quanto queste ultime rappresentino un elemento essenziale, lo scenario multiculturale in cui ci troviamo attualmente immersi fa sì che un'attività didattica altamente formativa sia possibile solo se l'interesse verso gli obiettivi dell'apprendimento venga accompagnato da un'analoga attenzione verso la dimensione della partecipazione e dell'appartenenza (Dovigo, 2016; 2017). È importante sottolineare, in tal senso, che la prerogativa di un'educazione inclusiva è sviluppare un'azione a partire da un'ottica di comunità.

Occorre allora ripensare la cornice concettuale entro la quale resta possibile concepire forme di integralità del fatto educativo e, in parallelo, aprire ad analisi ed indagini sul terreno di quei linguaggi che nel dialogo interculturale sono stati fino ad oggi poco esplorati, come sperimentare e promuovere prassi di accompagnamento e di elaborazione interculturale a forte radicamento su territorio, ponendo in valore l'analisi delle contingenze, delle specificità e delle differenze locali. Tale visione rende difficile far coincidere la proposta di un'educazione interculturale con una serie di politiche o prassi standardizzate già consolidate, facilmente imitabili o esportabili da un contesto all'altro. Questa lettura interpretativa ben si collega all'idea che il processo interculturale sia sempre territorialmente connotato. Ogni questione interculturale si pone, dunque, anche come questione legata al territorio e ad una cultura della 'presenza' e dell'appartenenza del soggetto in un preciso contesto.

Questa prospettiva assume un significato del tutto particolare per valorizzare una cultura formativa dell'*abitare* in prospettiva interculturale, nell'orizzonte di una piena realizzazione e valorizzazione di quell'"intorno" che è parte determinante della nostra condizione umana (Maldonado, 1992: 27).

Bibliografia

- APPADURAI, A. (2005). *Modernità in polvere*. Roma: Meltemi.
- BACHELARD, G. (2006). *La poetica dello spazio*. Bari: Dedalo.
- BALDACCI, M. (2014). *Per un'idea di scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- BORSELLINO, P. (1992). *Discorso ai cittadini siciliani*. TaoDue film.
- BUFALINO G., D'APRILE G., TOMARCHIO M. (2019). Hostis-Hospes, Connecting People for a Europe of Diversity: a multiple case study approach on school leaders' and teachers' perceptions of intercultural education. In *Proceedings of the 1st International Conference of the Journal Scuola Democratica. Education and post-democracy. Vol. 1 Politics, citizenship, diversity and inclusion*, 147-152, Associazione per Scuola Democratica, Cagliari, 5-8 June.
- CASSANO F. (1996). *Il pensiero meridiano*. Roma-Bari: Laterza.
- D'APRILE, G., LA ROSA, V. (2010). *Ricerca educativa e formazione integrata. Itinerari ed esperienze di orientamento tra scuola e università*. Catania: CUECM.
- D'APRILE, G. (2017a). «Come un sasso gettato in uno stagno». *Per una cultura inclusiva nella scuola prospettiva interculturale*. In Catalfamo, A. (a cura di), *Cultura inclusiva nella scuola e progettazioni curricolari. Suggestioni e proposte*, Trento: Erickson, 59-71.
- D'APRILE, G. (2017b). Xenia. La sfida educativa di una in-tercultura scolastica. *Formazione, Lavoro, Persona*, (22), 101-115.
- D'APRILE, G. (2017c). Sicilia, terra di approdo e di pedagogia militante. *Pedagogia oggi* (15), 329-336.
- DE CERTEAU, M. (2001). *L'invenzione del quotidiano*. Roma: Edizioni Lavoro.
- DEMATTEIS, G. (1996). *Le metafore della Terra. La geografia umana tra mito e scienza*. Milano: Feltrinelli.
- MANNESE, E., CERUTI M. (2020). *Racconti dallo Spazio. Per una pedagogia dei luoghi*. Lecce: Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
- DOVIGO, F. (2016). *Pedagogia delle differenze*. In Castoldi, M. and Cisotto, L. (a cura di), *Diventare insegnanti: Il primo ciclo di istruzione*. Roma: Carocci.
- IORI, V. (1996). *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.
- IORI, V. (2003). *Abitare. L'educazione ambientale tra scienza ed esistenza*. In P. Malavasi (ed.), *Per abitare la Terra, un'educazione sostenibile*. Milano: I.S.U. Università Cattolica.
- IORI, V. (2019). Il territorio e l'abitare: prendersi cura delle relazioni educative. *Attualità pedagogiche*, (1), 2-9 [<http://www.attualitapedagogiche.it/ojs/index.php/AP/issue/download/2/2>] (ver. 5/10/2021)

- LOIODICE I. AND ULIVIERI, S. (2017). *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*. Bari: Progreedit.
- MALDONADO T. (1992). *La speranza progettuale. Ambiente e società*. Torino: Einaudi.
- MANNESE, E. (2012). La formazione tra processi educativi e l'analisi territoriale. *Nuova Secondaria*, (3) XXX, 105-112.
- MERLEAU-PONTY, M. (2005). *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1945, trad. it. *Fenomenologia della percezione*. Milano: Bompiani.
- MORTARI, L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Mondadori.
- NUSSBAUM, M.C., (2006). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Carocci: Roma
- PERSI, R. (2018). *Ambiente e territorio per una pedagogia dell'intorno*. In Dato, D. and Ladogana, M., and Taverna, L. (a cura di), *Formare ecologicamente. Riflessioni teoriche e itinerari di esperienza*, Bergamo: ZeroSei.
- PILLERA G.C., TOMARCHIO, M., (2020). *Intercultura e professionalità del docente: autovalutazione delle competenze sviluppate in un percorso di ricerca-formazione*. In D'Aprile G. and Strongoli R.C. (a cura di), *Lo stato in luogo dell'Educazione. Ambienti, spazi, contesti*. Lecce: Pensa MultiMedia Editore s.r.l., 177-192.
- PILLERA, G.C. (2020). Sperimentazione e validazione dello Strumento di Autovalutazione della Qualità di una Progettazione Interculturale Inclusiva (SAQPII). *I Problemi della Pedagogia*, LXVI (1), 177-205.
- PILLERA, G., TOMARCHIO, M. (2019). Intercultural Teachers Training: Process, Product and Impact Assessments of the Master Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali at the University of Catania. In *Proceedings of the 1st International Conference of the Journal Scuola Democratica. Education and post-democracy. Vol. 1 Politics, citizenship, diversity and inclusion*, 220-227.
- RUFINO, A. AND PIZZO, C. (a cura di) (2012). *Intelligenza territoriale come propulsore di sviluppo sostenibile: studio di un laboratorio di ricerca per la storia del futuro*. Milano: FrancoAngeli.
- SANTAGATI, M. AND ONGINI, V. (a cura di) (2016). *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto Nazionale, A.S. 2014/15*. Milano: Fondazione ISMU.
- SANTERINI, M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Roma-Bari: Laterza.
- SANTERINI, M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Milano: Mondadori Education.
- SCIASCIA, L. (1970). *La corda pazza. Scrittori e cose della Sicilia*. Torino: Einaudi.
- SIINO M., BUFALINO, G., MUSCARÀ M., TOMARCHIO, M. (2019). *Tra il dichiarato e l'agito: il caso dell'inclusione multiculturale negli istituti scolastici siciliani. Primi esiti di una ricerca documentale*. Atti del Convegno Internazionale SIRD. Lecce: Pensa MultiMedia, 307-320.

- TOMARCHIO, M. (2015). Franca Pinto interprete di una pedagogia dell'hospitalité intellectuelle. In Ulivieri S., Cantatore, L., Ugolini, F. C. (a cura di), *La mia Pedagogia*. Pisa: Edizioni ETS, 66- 74.
- TOMARCHIO, M. (2015). Coltivare l'essere che trasforma le cose. Pedagogia militante e progettualità educativa. In Tomarchio, M., Ulivieri S. (a cura di), *Pedagogia Militante. Culture, diritti, territori. Atti del 29° Convegno nazionale SIPED (Catania 6/8 novembre 2014)*. Pisa: Edizioni ETS.
- TOMARCHIO, M. (2017). Manifesto per una scuola inclusiva. Filosofia di una scelta educativa e didattica. In Catalfamo, A. (a cura di), *Cultura inclusiva nella scuola e progettazioni curriculari. Suggestioni e proposte*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.
- TOMARCHIO, M. (2017). Colto/a, cultura, intercultura. In Fiorucci, M., Pinto Minerva, F., Portera, A. (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa: Edizioni ETS.
- TOMARCHIO, M., D'APRILE, G., BUFALINO, G. (2020). School and University collaboration in intercultural education research: insights gleaned from a European project. In D'Aprile G. and Strongoli R.C. (a cura di), *Lo stato in luogo dell'EducAzione. Ambienti, spazi, contesti*. Lecce: Pensa MultiMedia, 237-253.
- ULIVIERI (ed.) (2014). *Insegnare nella scuola secondaria*. Pisa: Edizioni ETS.
- ZOLETTO, D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- ZOLETTO, D., ZANON, F. (2019). "La ricerca-azione come 'risposta' alle sfide emergenti nei contesti educativi eterogenei. Responsabilità sociale dell'università e formazione in servizio degli insegnanti. *LLL – Lifelong, Lifewide Learning*, (15), 33. 13-25.

Il curriculum in prospettiva interculturale. Tra istruzione ed educazione e formazione iniziale e in servizio degli insegnanti e dirigenti scolastici¹

Laura Cerrocchi

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia (laura.cerrocchi@unimore.it)

Federico Zannoni

Alma Mater Studiorum Università di Bologna (federico.zannoni3@unibo.it)

Alessandro Ramploud

Università degli Studi di Pisa (alessandro.ramploud@dm.unipi.it)

1. Il Master del DESU UNIMORE

Nel Dipartimento di Educazione e Scienze Umane (DESU) UNIMORE, il Master è stato concluso da 8 Dirigenti scolastici e 60 insegnanti di differente ordine e grado (inclusi CPIA) (prevalentemente a tempo determinato) e di differente ambito disciplinare e anzianità di servizio, che lavoravano nei Comuni e nelle Province di Reggio Emilia, Modena, Parma, Piacenza; non sono mancate alcune unità in servizio in Romagna e, per ragioni di prossimità territoriale, a Mantova.

I principali aspetti che hanno contrassegnato il caso del Master Fami UNIMORE sono stati:

- ricorsività fra teoria e prassi;
- impianto tipico della ricerca-azione e della ricerca-formazione;
- sessioni di riflessività entro uno scambio individuale e di gruppo tra coordinatore, tutor (due insegnanti e un dirigente) e corsisti (potenziali moltiplicatori delle competenze interculturali – Vaccarelli, 2019);
- curriculum caratterizzato dalla sintesi tra saperi umanistici e scientifici, disciplinari e interdisciplinari, da didattiche disciplinari e in ottica interdisciplinare (Frabboni, 2002), in funzione di setting pedagogici e didattici nella prospettiva dell'educazione interculturale;
- continuità tra differenti Università (con il contributo didattico di rispettivi docenti) e tra Università, MIUR (anche nella sua declinazione locale di USR-ER) e agenzie e attori educativi di tipo scolastico ed extra-scolastico, in linea con la via italiana della scuola multiculturale, nell'ottica della educazione per tutta la vita attraverso il sistema formativo integrato e/o la rete dei servizi (Frabboni & Pinto Minerva, 1994).

¹ Il contributo è il risultato di un lavoro comune. Gli autori hanno condiviso l'impianto dell'intero articolo e la bibliografia. Laura Cerrocchi è autrice dei §§ 1 e 4; Federico Zannoni è autore del § 2; Alessandro Ramploud è autore del § 3.

1.1 La reciprocità tra fattori sociali, culturali e psicologici (di tipo cognitivo e affettivo): conoscere per progettare in prospettiva pedagogica

La migrazione costituisce una costante della filogenesi e dell'ontogenesi – con differenti andamenti quantitativi e qualitativi e carature sociali, culturali e psicologiche – da pensare e trattare come fenomeno di emigrazione-immigrazione; questo attraverso un osservatorio e una progettualità di tipo internazionale, nazionale e locale, estranei a filantropie e assistenzialismi, piuttosto propensi a processi e pratiche di istruzione (con riguardo didattico alla dimensione simbolico-culturale) e di educazione (con riguardo pedagogico alla dimensione etico-valoriale), di coscientizzazione e autodeterminazione, senza preclusioni di genere, generazioni, profili psicofisici, classi sociali e gruppi etnico-linguistico-religiosi.

Il quadro e l'impianto della proposta UNIMORE riconoscono – entro la ricorsività fra teoria e prassi – la necessità di tenere conto sul piano conoscitivo e progettuale, anche a livello di prevenzione e recupero, dell'insieme (se non della reciprocità) di quei fattori sociali (di *macrosistema*, di *mesosistema* e di *microsistema*), culturali e psicologici (cognitivi e affettivi) che interferiscono e/o favoriscono l'accesso e il successo formativo e, più ampiamente, le possibilità di integrazione e inclusione, culturale e sociale, a fronte dello stringente rapporto tra democrazia cognitiva e sociale, ma anche tra cognizione e affettività.

I fattori di *macrosistema* concernono l'analisi e il ripensamento di politiche e di rispettive disposizioni legislative e interventi programmatici di tipo sanitario, assistenziale, abitativo, lavorativo e educativo etc., che caratterizzano e segnano diversi aspetti materiali, culturali e umani della vita. I fattori di *mesosistema* concernono l'analisi e la promozione della continuità sinergica e strategica ma anche del riconoscimento dello specifico di differenti agenzie e attori del sistema formativo formale e non formale che concorrono alla formazione, da corrispondere nell'ottica del sistema formativo integrato e del lavoro di rete dei servizi: evitando assenze e confusioni, sovrapposizioni e contraddizioni e rendendo necessario chiarire e garantire quanto dovrebbe essere pubblico – perché di fondamentale valore e qualità – anche tenuto conto dell'impossibilità della fruizione a fronte di aspetti economici, logistici e culturali. I fattori di *microsistema* concernono l'analisi e la messa a punto – competente e cosciente – di curricoli (come sintesi di programma e programmazione) e/o *setting* (Dozza, 2000; 2018) a valenza pedagogica e/o didattica caratterizzati da specifici sistemi d'ipotesi e cornici organizzative degli interventi: tempi e spazi, regole e relazioni che dovrebbero reggere l'incontro tra oggetti della cultura/artefatti (contenuti, materiali, linguaggi, strumenti, metodi, strategie, tecniche, campi d'esperienza/discipline e prospettive interdisciplinari) e soggetti educativi e in educazione, per rispondere ai bisogni individuali e di comunità, espressi e da attribuire (perché persone e gruppi potrebbero non essere consapevoli o non avere mezzi per esprimere e soddisfare i bisogni). Ci riferiamo a *setting* caratterizzati da: patto-contratto educativo chiaro e condiviso, coerenza

tra i fattori di occupazione, organizzazione e dinamica e in cui ciascuno e tutti siano attivi e consapevoli (Dozza, 1993).

I fattori culturali rimandano all'analisi e all'intervento circa miti e riti, routine e nuovi schemi di pensiero e modelli di azione: le fasi di inserimento, permanenza, congedo dai contesti e dai progetti possono produrre una crisi della presenza per la messa in discussione dei riti collettivi costruiti entro i miti della cultura di appartenenza da cui ci si allontana – nonché risolti sul piano delle routine individuali – (De Martino, 1959; Di Nola, 1976), ma anche costituire una possibilità di ristrutturazione e riorganizzazione dei modelli di apprendimento e degli schemi di insegnamento/educazione (Ballanti, 1988) (di simboli e di significati, di valori e di appartenenze) che consentiranno di pensare e sentire, parlare e agire nella realtà come identità plurime costruite entro multi-appartenenze (Harris, 1990; Winnicott, 1971).

I fattori psicologici di tipo cognitivo – a livello di analisi e intervento – sono da correlare alle opportunità e agli stimoli culturali ma anche all'interferenza delle rappresentazioni sociali, esterne e interne ai gruppi e tali da produrre status e reti relazionali, in particolare di stereotipi e pregiudizi (Moscovici, 2005), che possono segnare i pari e le figure educative, con ricadute disfunzionali sul sistema di auto-percezione, sul senso di autoefficacia e sull'agentività – entro il nesso pensieri-emozioni-azioni – incidendo, di riflesso, su condizioni e conoscenze, abilità e competenze reali dei soggetti. I fattori psicologici di tipo affettivo – a livello di analisi e intervento – sono da correlare sia alle dinamiche degli affetti anche sul piano delle fratture e delle suture (come opportunità di crescita e di emancipazione) tra vecchi e nuovi tempi e spazi, regole e relazioni, rispetto cui quelli di partenza e approdo dalle migrazioni possono risultare, contemporaneamente, necessari e insufficienti (Sayad, 1999) nonché possono produrre blocchi/regressioni/disintegrazioni e/o nevrosi e depressioni (Schützenberger, 2004; Grinberg & Grinberg, 1990), ma anche far maturare opportunità di crescita e di emancipazione; sia alla reciprocità fra vita affettiva (inclusiva della disposizione affettivo-motivazionale) e percorsi dell'intelligenza (l'affettività può tornare ad essere intelligente, decisionale e operativa, quando è inibita e/o bloccata, con il sostegno della propria e dell'altrui intelligenza oltre che affettività – Montuschi, 1983).

1.2 Dalla multiculturalità, all'interculturalità e alla transculturalità

La progettazione pedagogica e didattica non può che muovere – per quanto possibile – dalla conoscenza della società, della cultura² e dei profili psico-fisici

² Senza trascurare che non è possibile continuare a intendere le culture come delimitate e fisse poiché esse vanno concepite, da sempre e necessariamente, come *culture migranti* (Cerrocchi & Contini, 2011), segnate da tensioni e cooperazioni, soggette a continui meticciamenti e dinamismi e tali da incentivare multi-appartenenze e pluri-identità; peraltro le culture sono intese anche come culture di genere, di generazione, di profilo psico-fisico, di classe sociale e di gruppo etnico-linguistico-religioso (perché le culture generano cultura e specifiche culture al loro interno) che si costruiscono e

che segnano la migrazione di singoli soggetti e gruppi storici, tanto da smarcare:

- separatismo/ghettizzazione e assimilazionismo/omologazione, estremi opposti dovuti a eventuali spinte affini e/o complementari delle culture autoctone e di approdo, spesso corrisposti da protocolli e pratiche (informali e/o istituzionalizzati) classificatori e selezionatori, segregativi e congregativi (di corpi, menti, affetti, classi sociali e gruppi etnici), che impediscono integrazione e inclusione culturale e sociale;
- incoerenze e contraddizioni tra processi e pratiche di socializzazione primaria e secondaria (a rapporti/legami di tipo asimmetrico e simmetrico) e di inculturazione e acculturazione;
- mancati riconoscimento e valorizzazione dei profili psico-fisici come identità plurali esito anche di multi-appartenenze.

Sappiamo che integrazione e inclusione non possono essere intese e trattate nei termini di condizioni meramente legate alla differenza etnica (quale divergenza di valori e significati) ma anche alle condizioni di prevalente sperequazione socioeconomica e, di riflesso, di povertà dei migranti (e non solo) e, non per ultimo, di povertà educativa (in tutte le sue accezioni e modalità, pertanto come fattore che può segnare oltre al target, in termini di variabile assegnata, anche agenzie e attori coinvolti nella formazione umana e in quella delle professioni di settore (cfr. Cerrocchi, 2019).

Per Pinto Minerva (2002), si tratta di promuovere il passaggio dalla *multicultura* (quale dato di fatto che fotografa la coesistenza di più culture nello stesso spazio fisico), all'*intercultura* (che richiede lo scambio e la reciprocità tra le culture) e alla *transcultura* (come ideale regolativo riferibile alla consapevolezza di appartenere tutti a una comune Madre Terra che riunisce le differenti forme di vita vegetale, animale e umana, quest'ultima nelle sue differenti società e culture: secondo un'educazione ecologicamente segnata ed eticamente prospettata, tenuto conto dell'inseparabilità tra la sopraffazione dell'ambiente naturale e le forme – materiali e simboliche, vecchie e nuove – di colonizzazione dei popoli).

1.3 Per una visione e un'azione complesse e plurali, di sistema e integrate: tra compiti e rete, strumenti e strategie

Collochiamo la questione che siamo ad affrontare entro una visione e un'azione complesse e plurali, di sistema e integrate (Fiorucci, 2000; Catarci, 2015), ritenendo che la rete di servizi, agenzie e attori di settore (dedicata a progetti individuali e di comunità) abbia il compito di fornire strumenti conoscitivi e attivare strategie di integrazione e inclusione culturale e sociale (a favore della cura fisica e psichica, in senso cognitivo e affettivo). Ciò richiede di smarcarsi anche da forme di assistenzialismo per promuovere il passaggio a un modello di comunità basato sull'impianto educativo che non manchi di mappature na-

si modificano nel contesto delle interazioni sociali e dei rapporti politici.

zionali e locali delle realtà e/o di esperienze di settore, affini e complementari (sappiamo che i servizi sono distribuiti a macchia di leopardo per quantità e caratterizzazione), e fondamentale per la messa in comune delle pratiche (che a oggi risultano frammentarie) e della documentazione (per lasciare tracce conoscitive) anche e soprattutto nel rapporto tra scuola ed extra-scuola: un fattore sentito come bisogno dalle realtà di settore che, in questi termini, mostrano di soffrire di un certo isolamento culturale e professionale (talvolta dovuto anche alla reticenza nel condividere materiali, strumenti e strategie; cfr. Cerrocchi, 2019). Di riflesso, si tratta di rilevare e ri-definire le caratteristiche e i cambiamenti dei modelli organizzativi e degli schemi culturali: monitorando e co-costruendo strumenti e strategie e indicatori della loro efficacia, nonché prefigurando – *in progress* – anche lo scopo formativo di revisionare (dunque, di ri-significare) motivazioni e prospettive, significati e pratiche del target, dei ricercatori e delle figure coinvolte, ovvero attraverso un approccio di ricerca-azione, ricerca collaborativa, ricerca-formazione propenso a implementare esperienze di appropriazione partecipata tali da sventare forme di esclusione e auto-esclusione dai processi decisionali (infatti strumenti e strategie non andrebbero consegnati e assegnati, ma compresi e co-costruiti in profondità).

Sappiamo che gli alunni non autoctoni vengono tendenzialmente inglobati nella macro-categoria ‘stranieri’ (producendo un appiattimento, arbitrario e insufficiente) senza riconoscerne lo specifico sociale (per esempio, prime, seconde generazioni e oltre, figli di coppie miste – cioè con genitori di diversa cultura – , migranti generici o rifugiati politici, profughi o apolidi, minori stranieri non accompagnati, orfani bianchi, minori presunti etc.) e culturale (per esempio, di origine marocchina, cinese, albanese etc., senza trascurare le ulteriori articolazioni interne) oltre al carattere psicologico individuale della migrazione: mentre ognuno migra a suo modo e in rapporto al grado e al tipo di sostegno (come cura del contesto che non dovrebbe consentire di cronicizzare o amplificare criticità) e sfida (come attivazione del soggetto che non dovrebbe creare dipendenza e assuefazione), entro una traiettoria formativa sintesi dei fattori sociali, culturali e psicologici (sia cognitivi che affettivi) della migrazione.

Siamo, pertanto, convinti che nella formazione iniziale e in servizio delle professioni di settore, la pedagogia e la didattica siano tenute a coltivare un sapere e un saper fare, un saper stare con gli altri e un saper essere che muovano dalla conoscenza delle culture di appartenenza (ossia dei valori e significati che segnano l’inculturazione), della società di provenienza (ossia delle regole alla base dei rapporti asimmetrici e simmetrici nella socializzazione primaria) e del profilo psicologico – cognitivo e affettivo – oltre che fisico delle persone (ossia delle esperienze psico-fisiche dei singoli), per procedere con coerenza all’acculturazione, alla socializzazione secondaria e alla cura psico-fisica. Di tale sapere potranno e dovranno segnare la messa a punto e l’uso complesso, integrato e dinamico di strumenti d’indagine per revisionare strategie di intervento come compito di comunità e corresponsabilità educativa, tanto da sventare la *deculturazione*.

1.4 La(le) famiglia(e) come osservatorio e progetto della migrazione, la lingua e il lavoro come mezzi di integrazione e inclusione culturale e sociale

Se la(le) famiglia(e) costituisce(ono) il principale osservatorio e progetto della migrazione contemporanea e delle più ampie trasformazioni sociali e culturali, la lingua e il lavoro costituiscono i principali mezzi di integrazione e inclusione culturale e sociale.

La famiglia – La migrazione si mostra come un fenomeno familiare con forme articolate e fluide di strutturazione del nucleo (Balsamo, 2003; Cerrocchi, 2013; 2018): tradizionale al maschile, ricongiungimento al femminile, neocostituito, simultaneo, monoparentale, biculturale, diasporico, di minori non accompagnati, di orfani bianchi, di minori presunti; allo stesso tempo, il ruolo – materiale e simbolico – della famiglia (gruppo esterno ma anche interno) nella migrazione può delinearci come *propulsore* (alla partenza), *agente di controllo* (anche a distanza), *assenza*, *risorsa* (in presenza), *costo* (da risarcire) e segnarsi di eventuali cambiamenti nelle identità, nei ruoli e nei rapporti/legami di genere e generazionali dovuti alla migrazione. Infatti, nel bilancio tra risorse e perdite materiali, simboliche ed esistenziali, la famiglia, in alcuni casi, può reagire inasprescendo l'aderenza alle pratiche di inculturazione (per il timore che soprattutto le donne, i figli e le figlie perdano valori e significati della cultura di riferimento) o, in altri casi, può agire delle aperture che la svincolano dalla solitudine: spesso sono proprio i figli e le figlie e i rispettivi rapporti con la scuola e altre agenzie educative extra-scolastiche del territorio, il gruppo dei pari e i media (mass e personal) a fungere da mediatori con la cultura di approdo e a riportare in famiglia le evenienze dei processi e delle pratiche di acculturazione e di socializzazione secondaria. Consideriamo fondamentale rilevare la natura plurale e sostenere la funzione (trasformativa) della famiglia, ossia comprenderne le caratteristiche e la storia e meglio prospettarne la progettualità educativa (e, di riflesso, quella esistenziale dei membri) entro compiti di sviluppo ed educazione per ciascuno e tutti i membri, da sostenere anche nelle pratiche di educativa familiare, di sostegno alla genitorialità (che non coincide con la mera generatività) e, dunque, di co-costruzione e coltivazione di competenze genitoriali.

La lingua e il lavoro – La lingua e il lavoro permettono di entrare in contatto con e di co-costruire pensieri ed emozioni (se non sentimenti), artefatti (materiali e simbolici) e azioni, tramite una coordinazione tra differenti punti di vista resa possibile dalla pratica intersoggettiva del linguaggio entro attività cooperative con caratteristiche di mediazione (per conto di un terzo neutrale) o di negoziazione (tra pari).

La *lingua* (ovvero l'alfabetizzazione/l'istruzione) – La lingua consente (per condizionamento, per immersione e per co-costruzione) l'accesso sia ai differenti campi del sapere e, di riflesso, ai saperi, anche in prospettiva occupazionale, sia alle regole alla base della socializzazione (con le figure educative e i pari). Sebbene con un'eventuale difformità quantitativa e qualitativa tra scritto e parlato, sotto questo punto di vista va inteso anche il peso e il ruolo delle lingue veicolari

e/o coloniali, di approdo e di transito, oltre a quello della lingua di origine e dei dialetti (relativi a molteplici appartenenze), della molteplicità di linguaggi (valorizzabili tramite pratiche laboratoriali estetico-espressive, tipicamente narrative – con il ricorso, ad esempio, ai *silent book* – e tecnologiche che possono ammortizzare – almeno in fase iniziale – eventuali incompetenze nella lingua orale e scritta, consentendo di comunicare e di implementare successivamente il potenziale espressivo/comunicativo). Senza trascurare la funzione compensativa e preventiva (a livello di alfabetizzazione e di socializzazione) della prescolarizzazione della prima infanzia e la padronanza della lingua scritta come principale fattore di discriminazione nella comprensione e nella partecipazione al progresso individuale e sociale, da parte di ciascuno e tutti.

Si pone anche il problema del codice ristretto e specifico, oltre a quello di differenti lingue e linguaggi in rapporto ad almeno due grandi fattori.

Da un lato, in rapporto:

- al rinforzo dato dalla distribuzione a polvere e ghettizzata dei gruppi etnici che può intensificare una condizione di stranierizzazione per specifici gruppi tanto fuori quanto dentro la scuola (ad esempio, i minori di origine non italiana come i minori stranieri non accompagnati che frequentano i CPIA lamentano che nei corsi di alfabetizzazione non sarebbero presenti italiani con cui parlare in italiano);
- all'uso (sovente) congregativo della lingua di origine;
- al caso delle comunità della non scrittura, in cui la trasmissione della cultura avviene in modalità orale (le persone si trovano a incontrare per la prima volta la scrittura e in un codice affettivo e cognitivo diverso da quello del gruppo di appartenenza senza trascurare le difficoltà di apprendimento e di relazione che questo comporta; cfr. Ong, 1982/1986);
- all'appartenenza a specifici gruppi etnico-linguistico-religiosi alfabetizzati alla lingua di origine al fine di mantenere il canone culturale e/o religioso (può essere il caso, ad esempio, degli studenti che provengono dalle scuole coraniche), rendendo necessario lavorare sull'alfabetizzazione in senso non solo cognitivo (ossia rendendo coscienti del rapporto tra lingua ed emancipazione culturale e sociale) ma anche educativo, ovvero di dialogo interetnico e di smarcamento da un'eventuale attribuzione di valore minimo e meramente strumentale all'alfabetizzazione e alla scuola (con un potenziale impatto sul rendimento scolastico, sulla socializzazione e sull'emancipazione dei più giovani e degli adulti).

Dall'altro, in rapporto:

- a tardiva o mancata prescolarizzazione e scolarizzazione, frammentata scolarizzazione o dispersione scolastica (che prevale nel primo biennio delle scuole superiori di secondo grado, talvolta per migrazioni in movimento

- tra diversi paesi, interrogando anche sul rapporto tra formazione, informazione e orientamento scolastico e professionale);
- a certa tendenza a ricorrere eventualmente a contraddittorie certificazioni delle patologie (identificando una differenza di ordine culturale con una condizione di *deficit* di apprendimento) che non manca nemmeno del rischio di tradursi in una programmazione diversificata e/o semplificata, caratterizzata dalla definizione di obiettivi minimi e prevalentemente di socializzazione, privilegiando propensioni diagnostico-terapeutiche e sollevando erroneamente l'insegnante e la scuola da responsabilità e mandato professionale e istituzionale;
 - al ricorso a un uso selettivo (in uscita) piuttosto che, correttamente, formativo (in ingresso e *in progress*) della verifica e della valutazione, che invece sarebbe funzionale a consolidamento e recupero degli apprendimenti attraverso strategie individualizzate e personalizzate, anche entro attività di cooperazione;
 - a precoce e obbligata canalizzazione degli studi verso una formazione professionale e adozione di scorciatoie (rivestite da certo tipo di esternalizzazioni del curriculum scolastico se non da precarie certificazioni delle competenze) determinando (tendenzialmente in linea con i gruppi di appartenenza) il destino (oltre che) culturale, professionale, occupazionale ed esistenziale quale riproduzione della frattura tra teoria e prassi come culture che esprimono anche la sperequazione fra classi sociali e fra gruppi etnici (e internamente di profilo psico-fisico e di genere: con un segno a sfavore per quello femminile, si pensi alle frequenze a singhiozzo per l'impegno nelle attività domestiche e di cura verso fratelli/sorelle minori).

Non di scarsa importanza, la lingua è anche quella del sistema formativo non formale e informale, dunque:

- delle attività extra-scolastiche e dei gruppi che possono essere compromessi nella fruizione per barriere economiche (indigenza e/o povertà economica), logistiche (distanze fisiche dai luoghi della cultura e della socializzazione e impossibilità degli adulti ad accompagnare i minori a fronte di impegni lavorativi a tempo pieno) e culturali (diffidenza nei confronti delle proposte per differenti valori/questioni identitarie e impedimento alle donne a uscire di casa anche per accompagnare figli/figlie o alle bambine e alle ragazze di svolgere attività sportive o, in generale, del territorio),
- nonché dei media (prevalentemente televisione, ma anche radio e stampa) e sempre più di social e personal media, che possono essere fruiti nella lingua di origine oppure in quelle veicolari, di transito o di approdo, con un impatto informale sull'apprendimento della nuova lingua (in certi casi coadiuvato anche dai rapporti con la scuola) o sul mantenimento o meno di continuità con il Paese di provenienza, senza tuttavia mancare di produrre modelli e, di riflesso, di condizionare stili di vita.

Il *lavoro* costituisce un'attività tipicamente umana che può coinvolgere e

accrescere globalmente l'insieme delle facoltà – fisiche, cognitive, affettive, etiche ed estetiche – che ne consentono l'espletamento, ossia con rimando alla dimensione informale dell'apprendimento e del lavoro come mezzo di sostentamento, coordinamento di strumenti cognitivi e progettuali e possibilità di partecipazione sociale attiva da sostenere anche attraverso pratiche di orientamento e bilancio delle competenze (Ladogana & Loiodice, 2018). Nel fare riferimento al lavoro, non possiamo trascurare sia il rapporto con il conflitto sociale e, dunque, quanti sono senza lavoro (a rischio di disuso delle abilità e di vuoti potenzialmente depressivi e/o antisociali), sia dinamiche scadenti che possono segnare gruppi di lavoro (dunque di subalternità e alienazione).

Sul piano dell'alfabetizzazione linguistica e del lavoro, si rende necessario un ripensamento del curricolo in prospettiva interculturale (Baldacci, 2006), ma anche sostenere i membri della famiglia nell'accesso e nella presenza scolastici, nell'aggiornamento e nella riconversione, nel ri-orientamento e nel reinserimento al lavoro.

1.5 Il curricolo in prospettiva interculturale

Gli alunni di origine non italiana presentano una forte eterogeneità biopsicologica e socioculturale: questo si traduce in differenti variabili assegnate (si pensi al dibattito sull'eventualità del tetto massimo e delle classi ponte) ma anche in potenzialità nel percorso scolastico che richiedono responsabilità nelle letture e nelle propensioni da risolvere con coscienza e competenza.

La scuola (di differente ordine e grado) – soprattutto obbligatoria e pubblica – come agenzia intenzionalmente formativa, secondo Frabboni (1992), traduce la propria intenzionalità formativa (funzione pedagogica) attraverso la propria predisposizione curricolare (funzione didattica): ne consegue che i processi e le pratiche dell'istruzione (alfabetizzazione, disciplinare e interdisciplinare) e dell'educazione (socializzazione con le figure educative e i pari: quindi, nella forma più matura, il lavoro) debbano essere letti e trattati nella loro inestricabilità, traducendo – nell'educare insegnando – l'uguaglianza delle opportunità di accesso in uguaglianza delle opportunità di successo formativo.

Si tratta di risposte capaci di assumere in modo competente e profondo le differenze, attraverso un ripensamento del curricolo in prospettiva interculturale, e che rendono necessarie sia una revisione dei programmi d'insegnamento, sia l'adozione di una prospettiva curricolare che sappia valorizzare gli effetti formativi delle singole discipline (Martini, 2005), ma anche del valore che assumono nella loro globalità (ciascuna disciplina è necessaria ma se presa da sola insufficiente): il curricolo³ dovrebbe riuscire a connettere l'intero sistema di saperi, interno ed esterno alla scuola, supportato dalla definizione dei traguardi che si propone e dall'organizzazione degli specifici saperi che prevede,

³ Il curricolo si distingue in esplicito e implicito: entrambi questi livelli logici concorrono a perseguire e conseguire una forma d'intuizione trans-contestuale (Baldacci, 2006).

per dare integrità e unità all'esperienza formativa, ossia concorrendo a formare *formae mentis* (Gardner, 1987) capaci di *pensiero logico-paradigmatico* (Dewey, 1972), tipico delle scienze esatte, e di *pensiero narrativo* (Bruner, 2002), tipico delle scienze umane, in funzione di una conoscenza e di una coscienza che ineriscano ecologicamente ed eticamente il progresso scientifico e sociale.

Non manca il rischio però che all'alunno venga chiesto di adattarsi alla programmazione senza che si ripensi l'organizzazione (e prima la gestione) scolastica in funzione della presenza di soggetti segnati da differenze sociali e culturali e il curricolo nel suo potenziale multiculturale e (meglio) interculturale: a riguardo, anche ancorarsi al concreto e/o esternalizzare il curricolo possono essere intese azioni funzionali sul piano strategico – per raccogliere a livello cognitivo comprensione e a livello affettivo interesse (a vantaggio di una successiva e più alta ricostruzione dell'esperienza) – ma non definitive o identificabili con quel valore assoluto che può corrispondere soltanto al perseguire una formazione tale da mettere la persona in possesso di tutte le sue facoltà e che, dunque, necessariamente consenta l'acquisizione di un pensiero astratto e riconosca la funzione pedagogica e didattica della scuola come agenzia intenzionalmente formativa. Ci riferiamo al ricorso all'individualizzazione delle strategie (anche in ambienti cooperativi) e alla valorizzazione delle competenze (acquisite dagli studenti nei contesti non formali di laboratori/attività educative sul campo) ma nel raccordo tra le competenze promosse nei contesti non formali e formali in vista della loro valutazione da parte degli insegnanti: dunque entro un ripensamento del curricolo (secondo una progettazione integrata che richiede un raccordo interno alla scuola e tra scuola ed extra-scuola, ovvero una convergenza sul curricolo). Questioni che, ad esempio, rilanciano anche la necessità di mettere a punto protocolli di lavoro e buone pratiche a livello centrale e/o locale per documentare la storia e il percorso di studenti di cui si rischia di perdere le tracce ai fini della continuità fra ordini e gradi scolastici – senza escludere casi di ulteriore migrazione in altre città o nazioni – come fra diverse agenzie e di riflesso – ma non solo – tra lavoro di insegnanti e di educatori, che tendono a lavorare su binari paralleli senza necessariamente incontrarsi a livello culturale e operativo (un aspetto molto critico nel caso di minori di origine non italiana, con famiglie particolarmente problematiche e fragili o affidati a comunità educative).

Questa prospettiva, da un lato, include la visione di un curricolo teso a corrispondere a conoscenze, abilità e competenze di base (fondamentali e irrinunciabili per ciascuno e tutti), significative (che consentano un ancoraggio affettivo-motivazionale in profondità e personalizzabile, la percezione di un impegno reale e la conferma delle proprie conoscenze, abilità e competenze), stabili (che permangano nella memoria), sistematiche (non frammentarie ma progressive e/o graduali e individualizzabili), reticolari (capaci di creare connessioni tra saperi), capitalizzabili (che possono fornire la base o l'anello per un sapere più ampio) e decontestualizzabili (che possono essere utilizzate in tempi e spazi, attività e relazioni diverse da quelle in cui sono state acquisite e funzionali a promuovere auto-apprendimento e auto-orientamento; Domenici,

2009); dall'altro, richiede un coinvolgimento e una partecipazione da parte degli studenti, delle famiglie e dei gruppi di riferimento (aumentandone consapevolezza e motivazione, nella convinzione di una scienza non tanto *delle*, non solo *per* le ma *con* le persone – Cerrocchi & Dozza, 2018). Sappiamo infatti che la prevalenza degli studi e delle azioni vengono svolti (se non sul) per il target ma non con il target, riducendo notevolmente le ricadute educative.

Al contrario, ribadiamo, si tratta di favorire conoscenza di valori e significati delle culture di origine e creare raccordo tra processi e pratiche di inculturazione e acculturazione, socializzazione primaria e socializzazione secondaria (con le figure adulte e i pari), tanto da sventare rischi di deculturazione e, allo stesso tempo, di rilevare elementi di qualità (sul piano dei fini e dei metodi) che (pur consapevoli dell'intraducibilità del canone culturale) possono essere ripresi con un approccio critico-riflessivo (in termini di cosa e come) nelle pratiche educative e didattiche delle culture di approdo.

Sappiamo che i saperi (orientamenti e soluzioni) vanno rapportati a una Storia del Pensiero, collocata 'in' una più ampia storia politico-economica e socio-culturale e non estranea a rapporti e risvolti sul piano del potere *delle* e *tra* le discipline (e le differenti prospettive disciplinari) e i rispettivi campi d'applicazione, in linea con un certo tipo di individuo da corrispondere e avvalorare e di società da perseguire e conseguire, dunque sia di soggetto-persona e di gruppo in educazione, sia di ambiente-istituzione-contesto-dispositivo-setting educativo per la formazione umana, individuale e collettiva. I saperi – dunque anche i campi di esperienza e le discipline, come la didattica generale e le didattiche disciplinari e interdisciplinari – sono socialmente e culturalmente segnati e connotati: non esistono, ad esempio, la lingua e la matematica, la didattica della lingua e della matematica ma le lingue e le matematiche, le didattiche della lingua e della matematica. Ne conseguono molteplici questioni, che interpellano in modo prioritario le professionalità sia dei docenti di ogni ordine e grado, sia dei dirigenti scolastici. Tra queste: da un lato, l'intraducibilità e l'irriproducibilità del canone dei saperi, l'impossibilità di una trasposizione del canone in differenti culture, la sottomissione della conoscenza e dell'intervento anche al paradigma di chi insegna/educa; dall'altro, la possibilità di acquisire valori e significati dai saperi culturali e pedagogico-didattici di altre culture per ri-pensare il proprio impensato e per ri-orientare le pratiche curriculari, extra-curricolari e/o integrate.

2. La didattica della lingua italiana

Tra i project work, almeno 6 hanno trattato l'insegnamento dell'italiano come L2 e 9 l'educazione interculturale attraverso la narrazione, la memoria e l'autobiografia, secondo approcci in grado di intersecare finalità d'apprendimento e consolidamento della lingua italiana (aspetto comunque ripreso trasversalmente anche in altri project work) con stimoli alla riflessione su sé stessi, sulle radici, sui percorsi esistenziali intrapresi.

L'insegnamento della lingua italiana, particolarmente nella scuola dell'obbligo, ha vissuto, dall'Unità d'Italia, con repentina accelerazione a partire dagli anni Novanta del Novecento, una radicale rivoluzione che ha portato allo stravolgimento dei propri paradigmi e delle finalità principali. A cavallo tra la seconda metà dell'Ottocento e buona parte del Novecento, lo scopo primario delle istituzioni educative e formative, perseguito soltanto in parte, era quello di contribuire a trasformare in nazione un insieme disomogeneo di realtà regionali e locali, in cui dialetti e analfabetismo ancora predominavano. Fatta l'Italia, era necessario plasmare gli italiani, compattandoli attraverso una propensione all'unitarietà di confini, religione e lingua che il successivo irrompere della globalizzazione e l'accentuarsi delle migrazioni internazionali, con il conseguente consolidamento di una realtà sociale irreversibilmente multiculturale, hanno reso ormai anacronistica. La presa di coscienza dell'immigrazione come fenomeno strutturale e attivamente partecipe alla mutazione del quadro socio-culturale della composizione demografica in Italia ha ben presto palesato non solo le magagne e l'inefficacia degli approcci compensativi che ancora caratterizzavano l'inserimento scolastico e l'alfabetizzazione dei minori stranieri negli anni Ottanta, ma anche l'inopportunità di un sistema d'istruzione eccessivamente trasmissivo e normativo, quindi statico, poco permeabile ai mutamenti della realtà circostante. Con l'irrompere sulla scena di bambini e ragazzi nati in Italia, o arrivati molto giovani, risultava ormai chiaro come la mera alfabetizzazione alla lingua italiana rivolta agli alunni figli di immigrati internazionali, finalizzata a inserirli in percorsi di assimilazione culturale erroneamente pensati come lineari e progressivi, avrebbe portato a un clamoroso scacco, e come l'evoluzione in chiave multiculturale dell'intera società, con annessi plurilinguismo e pluralismo religioso, rendeva necessaria l'introduzione di un nuovo approccio, destinato all'intera popolazione studentesca, trasversale alle discipline, ai contenuti e ai metodi d'insegnamento. Le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (2012) inquadrano questa evoluzione nel contesto di un «passaggio da una società relativamente stabile a una società caratterizzata da molteplici cambiamenti e discontinuità» (MIUR, 2012: 7) che, offrendo alla scuola stimoli culturali più ricchi e più contraddittori, le richiede di accompagnare gli alunni nel percorso di interiorizzazione e sperimentazione di un inedito «saper stare al mondo» (*Ibid.*) che ben si coniuga con lo sviluppo di una identità consapevole e aperta, in grado di riconoscere, accettare e valorizzare le differenze, emanazioni naturali di legittime alterità. Accettare la sfida che la diversità pone significa riconoscere l'inadeguatezza delle «trasmissioni standardizzate e normative delle conoscenze, che comunicano contenuti invariati pensati per individui medi» (*Ivi*: 8).

Il paradigma interculturale intende promuovere forme di interazione e integrazione che sappiano mettere in dialogo le specificità culturali, religiose, linguistiche ed esistenziali, al fine di costruire in modo dinamico collettività più ampie e composite, anche attraverso la valorizzazione delle interdipendenze tra locale e globale. L'alfabetizzazione culturale di base, propria della scuola

primaria, è quindi invitata ad allargare l'orizzonte alle diverse manifestazioni culturali che convivono in Italia, per perseguire il pieno sviluppo dell'identità di ogni singolo alunno attraverso il contatto con l'alterità linguistica e culturale. L'apprendimento della lingua italiana, partendo dalle competenze linguistiche e comunicative maturate in famiglia anche nella pratica dell'idioma nativo, dovrà essere funzionale non solo al rendimento scolastico, ma pure al consolidamento di abilità e competenze per la vita e per la pratica attiva della cittadinanza. Non si tratta soltanto di impartire contenuti tratti dalla tradizione letteraria italiana ed europea più consolidata, norme di composizione scritta e strategie per l'esposizione orale, bensì di promuovere processi di costruzione di significati che risultino attinenti e adeguati ai nuovi contesti della società globalizzata e multiculturale.

Il passaggio dalla prassi del seguire il programma a forme più responsabilizzanti e aperte all'apporto individuale, in cui il docente (di differenti ordini e gradi) è invitato a raggiungere gli obiettivi di apprendimento seguendo le strategie e selezionando i contenuti che ritiene più consoni, consente un adattamento più armonico e potenzialmente efficace alle espressioni dell'insegnamento più adeguate per affrontare le sfide dell'attuale complessità e a declinare in chiave anche interculturale i contenuti e le finalità della propria azione didattica.

Per fare questo, può avvalersi di materiali e strumenti che nella scuola precedente, quella della trasmissività e dell'omogeneità etnica e culturale (vera o presunta) dell'utenza, non erano contemplati. In questa direzione, un primo importante riferimento è stata la Circolare Ministeriale n. 73 del 2 marzo 1994, *Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola*, che invita a educare a una corretta fruizione dei messaggi elargiti dai mass media e a utilizzare le diverse forme dell'arte e dell'espressività, tra le quali i libri, per promuovere dialogo e riflessione. Vinicio Ongini (1999: 11) ricorre all'immagine dello scaffale multiculturale, inteso non solo come ripiano su cui poggiare volumi e oggetti, ma anche come contenitore e collettore di spunti, stimoli e idee, per indicare «un insieme di testi e materiali utili nella dimensione dell'educazione interculturale», che sarebbe opportuno siano presenti in tutte le classi, o per lo meno nelle biblioteche scolastiche. Tra i prodotti che dovrebbero caratterizzare lo scaffale multiculturale, è possibile ricordare i libri di divulgazione sui paesi e sulle culture del mondo, le opere di narrativa in italiano, in lingua originale o in versione bilingue o plurilingue, i prodotti multimediali, musicali e filmici, i materiali per l'alfabetizzazione linguistica (grammatiche, dizionari, manuali), i *silent book* privi di testo, fatti di sole immagini, in grado di rendere «i lettori non solo narratori, ma anche costruttori di storie, fruitori di bellezza, esploratori instancabili di soluzioni narrative e di significati fuori dall'ordinario, sperimentatori dei diversi linguaggi espressivi» (Zizioli & Franchi, 2019: 316).

Il ricorso ai materiali cartacei e virtuali (peraltro in considerazione delle recenti esperienze di didattica a distanza e delle buone pratiche di *eTwinning*, promosse e incoraggiate anche dal MIUR) che scaffali multiculturati in per-

petuo riallestimento possono fornire consente all'insegnante la progettazione flessibile e contestualizzata di percorsi d'apprendimento vicini alle caratteristiche degli alunni e aperti alle evoluzioni che sul breve, medio e lungo termine possono intercorrere, per poter abbracciare e fare interagire l'asse cognitiva del curricolo, relativa all'istruzione e all'alfabetizzazione a linguaggi e saperi, con l'asse dell'affettività, dell'educazione alla socializzazione con docenti e coetanei. Si tratta di proposte didattiche emotivamente dense e cognitivamente significative, da conoscere, analizzare e di cui promuovere interpretazioni critiche, al riparo dai rischi di un eccessivo relativismo o di una sorta di razzismo dell'antirazzismo che considera lodevole a prescindere ogni espressione del meticciamiento (Genovese, 2003). L'insegnante può tuttavia ricorrere a materiali illustrativi e narrativi che presentano contenuti stereotipati o eccessivamente folklorizzanti (ad esempio, con immagini e descrizioni di africani in perizoma intenti a rincorrere elefanti in villaggi di capanne, messicani all'ombra dei sombrero appisolati accanto ai cactus nel deserto, europei bianchi, biondi, opulenti e buoni, che generosamente aiutano i più sfortunati provenienti da altre parti del mondo, e così via). Si tratta, ovviamente, di immagini false e fuorvianti, che non aderiscono a realtà ben più complesse e variegata e veicolano valori e messaggi dal retrogusto fastidiosamente pietistico e neocoloniale (Di Rienzo & Zannoni, 2006). Al contrario, risulta importante che l'insegnante di lingua italiana sappia scegliere narrazioni che, nei linguaggi e nei contenuti, mantengano un forte focus sul mondo reale, inteso sia nei suoi eventi su larga scala, sia nelle dinamiche quotidiane di quartiere, in modo da promuovere comprensione, allargamento degli orizzonti, immedesimazione: in ultima istanza, una vicinanza cognitiva ed emotiva che sia supportata dall'onestà delle argomentazioni e degli intenti. La migrazione italiana attuale non è più quella pionieristica, ma coinvolge le seconde e le terze generazioni: parallelamente, negli scaffali delle librerie (e, si auspica, delle biblioteche scolastiche), ai volumi dei primi autori migranti, che, a partire dall'inizio degli anni Novanta, supportati da coautori italiani, raccontavano di lunghi viaggi, integrazioni difficili, privazioni materiali ed economiche, discriminazioni, fraintendimenti e incomprensioni linguistiche (Pezzarossa & Rossini, 2012), si affiancano e si sostituiscono i racconti e i romanzi di giovani autori di origine straniera, ma nati o comunque cresciuti in Italia, che, attraverso una prosa più ricca e sicura, descrivono il groviglio identitario, le incertezze, i conflitti che caratterizzano la loro quotidianità di italiani col trattino, padroni di una doppia appartenenza culturale non sempre riconosciuta e valorizzata. A tali scaffali gli insegnanti possono attingere, in modo critico-riflessivo, per promuovere attività di lettura, comprensione e interpretazione da cui possono scaturire discussioni e incursioni nelle autobiografie degli alunni che sappiano ancorare il sapere alla condivisione, a immedesimazioni e ricordi, ai vissuti reali e densi, favorendo motivazione e coinvolgimento, eludendo i pericoli della folklorizzazione, senza arretrare nemmeno al cospetto dell'iniziale imperscrutabilità dei nuovi linguaggi, per mostrarsi aperti all'interdisciplinarietà. Dalla lettura di racconti e brani di autori

coetanei, o di adulti che parlano della loro infanzia, possono scaturire processi di immedesimazione, confronto, curiosità e stimolazione dei propri ricordi che, se fatti convergere in attività orali e scritte di narrazione e riflessione autobiografica, possono contribuire anche a plasmare i legami di un gruppo-classe che dal potere delle parole attinge la forza, l'energia e i contenuti per rinsaldare condivisione, dialogo e interesse per le reciproche differenze (Demetrio, 2003). Ne scaturiranno inedite forme ed espressioni del lessico affettivo e sociale tra coetanei e tra alunni e insegnanti, a loro volta strettamente connesse a nuove costruzioni linguistiche e a modalità di scelta e utilizzo delle parole che riflettono la dinamicità con cui la lingua, la cultura e i legami si trasformano attraverso il meticciamiento, il movimento e lo scambio.

Questa prospettiva è stata intrapresa in alcuni project work che riferiscono esperienze di didattica interculturale della letteratura e della storia centrate su analisi e discussioni attorno a brani significativi nella scuola superiore, attività di scuola primaria che hanno assunto la fiaba come punto di partenza, momenti di conversazione e riflessione autobiografica condivisa tra gli alunni delle scuole medie, ma anche video-interviste e interviste individuali in profondità che hanno consentito alle/agli insegnanti di addentrarsi in aspetti più reconditi dei vissuti dei propri alunni, adolescenti figli di immigrati.

3. La didattica della matematica

Nell'immaginario collettivo, la matematica ha sempre rappresentato e rappresenta un sapere universale le cui regole sono valide in ogni angolo del pianeta, e con le quali sembra essere possibile 'leggere' tutto ciò che ci si pone dinanzi. La proposta che tenteremo di articolare è legata a un gesto decostruttivo (Derrida, 1967a). Cercheremo di mostrare che la matematica non può darsi come sapere idealmente 'universale', ma se ne colgono tutte le sue implicazioni se e soltanto se si pone attenzione al suo sviluppo genealogico, culturale e progressivo. Se assumiamo questa prospettiva, allora possiamo chiederci: ha senso ri-porre il problema di 'una matematica'? Non sarebbe meglio utilizzare l'espressione plurale: le matematiche? E ancora: in questa prospettiva di trasposizione culturale delle matematiche non è forse importante che anche questo contenuto disciplinare divenga un elemento essenziale in un processo di multi-inter-culturalizzazione della società? Si potrebbe pensare di formare delle/degli insegnanti all'interno di un paradigma che ricolloca la matematica in una prospettiva di sviluppo culturale e di ripensamento del curriculum in prospettiva multi-interculturale, come si è tentato di perseguire nel Master Fami UNIMORE? Una provvisoria risposta potrebbe essere che se consideriamo il 'canone' matematico come culturalmente connotato sarà fondamentale conoscere per creare coerenza nei processi e nelle pratiche di inculturazione e acculturazione, ossia quali aspetti delle 'altre' matematiche possano esserci utili per ripensare il nostro approccio alla matematica.

3.1 Per un quadro di riferimento nella cornice del pensiero Occidentale

Non si tratta di filosofia comparata, della messa in parallelo delle diverse concezioni, bensì di un dialogo filosofico dove ogni pensiero, nel farsi incontro all'altro, si interroga sul proprio *impensato* (Jullien, 2006/2008: V).

François Jullien, nel suo *Parlare senza parole*, ci parla di *impensato*. Con questo termine si riferisce all'*impensato* dei diversi livelli in cui si stratificano le culture. In tal senso possiamo dire che ogni paradigma culturale si situa su una serie di impliciti. Questi ultimi si danno come *impensabili*, come non tematizzabili all'interno dello stesso paradigma. Dunque, ripensare i propri *impensati* significa spostarsi in un differente paradigma per poter decostruire ciò che si dà come assolutamente auto-evidente, ma, in realtà, tale auto-evidenza si dà solo a partire da una configurazione specifica (culturalmente specifica) di paradigmi.

È ovvio che qui la lingua e il linguaggio assumono una centralità fondamentale. Citando sempre il sinologo e filosofo francese, possiamo dire che essi divengono il 'partito preso operativo' nel quale si struttura la riflessione occidentale. Proprio a partire da questo elemento la decostruzione da fuori ci mostra l'*impensato* della nostra cultura, del nostro partito preso operativo.

La parola decostruzione deriva da un'espressione di Heidegger, *Destruktion*, da intendersi come 'destrutturazione' e non come 'distruzione'. «Io la uso nel senso di un'analisi dei diversi livelli in cui si stratifica la cultura»⁴: nel 2002, all'Incontro d'Orta, Jacques Derrida rilascia un'intervista nella quale definiva proprio in questo modo la decostruzione.

È facile cogliere come questi elementi ci riconducano ancora una volta a riflettere sulla problematica posta precedentemente: il ripensamento del proprio *impensato* culturale.

Già Derrida (1967b/1990: 366) scriveva:

Preoccuparsi dei concetti che fondano tutta la storia della filosofia, de-costituirli non è fare opera di filologo o di storico classico della filosofia. È certamente, malgrado le apparenze, la maniera più audace per tentare un passo fuori della filosofia.

È quindi già agli inizi della riflessione di Derrida che si mostra questo essere all'opera di un atteggiamento che, 'preoccupandosi' dei concetti che fondano la storia della filosofia, tenti continuamente di decostruirli, ossia di mettere in atto una critica radicale nei loro confronti.

Parallelamente, però, Derrida (1967b/1990: 362) è perfettamente consapevole che, per noi, non sia possibile pensare a un superamento della filosofia occidentale, tant'è che scrive:

⁴ Incontro di Orta, Marzo 2002: <http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2002/07/03/calma-scienza-io-vi-rispetto.html>

noi non disponiamo di alcun linguaggio – di alcuna sintassi e di alcun lessico – che sia estraneo a questa storia; non possiamo enunciare nessuna proposizione distruttrice che non abbia già dovuto insinuarsi nella forma, nella logica e nei postulati impliciti a quello stesso che essa vorrebbe contestare.

È evidente, quindi, che il fuori non possa essere letto come un superamento, un andare al di là di qualcosa. Il senso che qui comincia ad emergere è proprio quello del lavoro *nel* testo per tentare di andare fuori. Un andare fuori che diviene possibilità di ripensamento del proprio impensato. A questo punto noi crediamo che il senso potrebbe proprio essere quello di un fuori del testo filosofico, di un fuori disciplinare che attraversa e segna continuamente dei possibili transiti nel testo, fra i testi disciplinari.

Se quindi seguiamo il lavoro di Derrida, il passo che potremo fare sarà sempre un secondo passo nella filosofia. Questo secondo passo ha una caratteristica interessante: esso si pone come critica radicale. In questo secondo passo, in questa fuoriuscita dal testo filosofico, si apre la possibilità della decostruzione didattica applicata anche alla didattica della matematica.

Ciò che cerchiamo di mostrare qui, in altre parole, potrebbe essere descritto come un processo di continua segmentazione. Ogni volta che costruiamo rappresentazioni del mondo, che gli attribuiamo significati attraverso il linguaggio, questo processo co-implica continuamente una dimensione contestuale implicita. È quindi evidente che il contesto condiziona le modalità con cui utilizziamo l'espressione. In questo senso la matematica non può essere considerata esente da tale processo continuo. Sempre in questo senso crediamo possa risultare utile la riflessione di Willard Van Orman Quine: in un famoso esperimento mentale ci mostra come un linguista occidentale non può che attribuire a un indigeno (la cui lingua non sia mai venuta a contatto con lingue occidentali) la stessa tipologia di strutturazione del costruito linguistico. Le differenze nell'uso, infatti, non sono sempre completamente esplicitabili. Anzi, per arrivare ad esse, sarebbero necessarie disambiguazioni di impliciti che vanno al di là della semplice competenza di strutturare rapporti sinonimici fra un termine e l'altro. Ciò modifica sempre il significato proprio in funzione dell'uso che di esso se ne fa. Contemporaneamente si mostra un'ulteriore struttura: il rapporto che si determina fra l'uso (in questo caso del linguaggio) ed il corrispondente processo di *significazione* che da questo emerge. Aspetto che spinge ad ipotizzare che, forse, può essere necessario passare a una struttura differente, più complessa e sistemica, rispetto alla semplice traduzione. Ciò dovrebbe anche consentirci un'applicabilità possibile in altri ambiti. A questo punto, se si dà questa radicalità della traduzione proprio nel linguaggio, com'è possibile ipotizzare che essa non venga replicata anche in elementi più complessi e sistemici come il passaggio da un sistema didattico di una cultura a un altro?

Ecco allora che si comprende ancor meglio quest'altro passaggio di Quine (1959/1973: 135-163):

[...] certe proposizioni filosofiche sono affermate in una cultura e rifiutate in un'altra. Ciò che in realtà questa situazione sottende è la difficoltà o l'indeterminatezza della correlazione. Il fatto è che, quanto più ci allontaniamo dagli enunciati che presentano un condizionamento manifestamente diretto riguardo a stimoli non-verbali, e quanto più ci allontaniamo dal terreno che ci è familiare, la base di confronto diminuisce, e ha quindi meno senso dire quale traduzione è buona e quale è cattiva.

Ora proviamo a rileggere Quine all'interno della prospettiva che abbiamo provato a tratteggiare. Se il farsi incontro genera lo scarto, la differenza, è altrettanto vero che la centralità del linguaggio, della lingua, dei segni pone questi elementi alla radice di questo processo. Fra lingue differenti, che non condividono ceppi comuni (e forse anche fra quelle che lo condividono), esiste un problema di correlazione, ossia la traduzione che si allontana da elementi non-verbali ha sempre a che fare più con se stessa, che con 'l'altro' (l'altra lingua), potremmo aggiungere anche che ha sempre più a che fare con gli altri segni, quindi in definitiva essa avrà sempre più a che fare con il proprio impensato, piuttosto che con la propria capacità di restituirci un'identificazione delle parole dell'altro con le nostre parole.

3.2 Trasposizione culturale e consapevolezza culturale in didattica della matematica come processo di emancipazione

Con trasposizione culturale ci riferiamo alla condizione di possibilità del decentramento dalla pratica didattica del proprio contesto culturale, passando attraverso il contatto con pratiche didattiche di altri contesti culturali. Prendendo le mosse dalla riflessione sui processi di significazione degli altri, si torna a una ri-significazione dei propri.

La trasposizione culturale può essere intesa come un processo, messo in atto da ricercatori, insegnanti/ricercatori di didattica della matematica, i quali, venendo in contatto con pratiche didattiche presenti in altri paesi, cominciano ad attivare una *decostruzione* (Derrida, 1967a) per ripensare alle intenzionalità educative che si mostrano sullo sfondo di quel tipo di pratica didattica.

In questo senso, riferendoci alla visione di Ole Skovsmose di educazione matematica come processo di emancipazione degli studenti, noi crediamo che allo stesso modo il processo di trasposizione culturale possa rappresentare uno strumento di emancipazione per gli insegnanti e gli educatori. Infatti, gli insegnanti dovrebbero passare dall'essere visti come fonti passive di 'conoscenza istituzionalizzata' a coloro che determinano la natura dell'esperienza di insegnamento della matematica che offrono. Nel quadro della trasposizione culturale vorremmo mostrare che entrare in contatto con pratiche educative diverse dalle proprie potrebbe essere un'esperienza cruciale per aumentare la consapevolezza di insegnanti e ricercatori nel definire la natura della loro proposta educativa.

I ricercatori – alla luce del processo decostruttivo di analisi dei diversi livelli in cui si stratifica una cultura/pratica didattica – inaugurano altre chiavi interpretative rispetto alla pratica didattica del proprio contesto culturale.

Prendendo le mosse da questa esperienza, i ricercatori progettano e implementano dei processi di formazione insegnanti con diverse modalità, per indurre/proporre un ripensamento delle pratiche didattiche. Insieme agli insegnanti, formati secondo questo paradigma, sarà possibile attivare dei cambiamenti nelle convinzioni educative e innovazione didattica nell'insegnamento-apprendimento della matematica.

Da tale definizione di trasposizione culturale proviamo a estrarre le fasi chiave di questo processo.

- *Contatto con pratiche didattiche di altri contesti culturali.* Questo contatto può avvenire in vario modo, ad esempio attraverso la lettura di libri di testo usati nelle scuole, interviste con testimoni privilegiati (ricercatori, dirigenti scolastici, insegnanti, studenti), videoregistrazioni di lezioni, lettura di articoli di ricerca etc.
- *Decostruzione* (Derrida, 1967a) *per ripensare alle intenzionalità educative di quelle pratiche didattiche.* Questa decostruzione intesa come critica radicale dei livelli in cui si stratificano le pratiche didattiche può coinvolgere lo studio di fattori linguistici e di fattori geografici, valutazione sul sistema di valori etc.
- *Pratiche di formazione insegnanti.* Queste pratiche possono avvenire in vario modo: formazioni di tipo seminariale (top-down), partecipazione a progetti internazionali, formazioni con laboratori di progettazione didattica etc.
- *Cambiamenti nelle convinzioni educative.* Dalle recenti analisi è possibile cogliere come questi processi di formazione incidano in modo assolutamente significativo sui *belief* dei ricercatori e degli insegnanti ricercatori coinvolti.
- *Innovazione didattica.* I cambiamenti possono essere di varia natura, si tratta di un ritorno sulla pratica didattica attiva nel proprio contesto culturale: l'insegnante formato nel paradigma della trasposizione culturale promuove innovazione didattica (può significare anche non cambiare niente ma essere più consapevoli delle proprie intenzionalità educative).

È proprio a partire da tale esperienza che abbiamo progettato e implementato percorsi di formazione e sviluppo professionale per insegnanti in servizio e per insegnanti in formazione, in modo da indurre un continuo processo di decostruzione delle proprie pratiche educative (decostruzionismo didattico): il Master FAMI ha costituito un'occasione assolutamente unica per promuovere questa prospettiva di ricerca didattica.

Parafrasando Jullien, potremmo dire: noi crediamo che non si tratti di didattica della matematica comparata, della messa in parallelo di diverse conce-

zioni (anche per le differenze dei sistemi scolastici), ma vorremmo tentare di aprire un dialogo traspositivo fra le diverse didattiche della matematica, che, nel farsi incontro le une alle altre, si interrogano sul proprio impensato.

3.3 *Un riscontro a conclusione*

Il Master ha recepito il richiamo della Normativa (Indicazioni Nazionali, etc.) alla funzione della Matematica nella formazione del cittadino. Dei project-work, 17 si sono concentrati sulla trasposizione culturale del curricolo di matematica (ricorrendo a differenti: modalità di espressione linguistica dei numeri; strategie di proposizione dei problemi a parole; percorsi di coinvolgimento delle famiglie per aumentare la consapevolezza delle richieste della didattica della matematica italiana e del modo in cui questa potesse farsi carico di altri approcci alla matematica, etc.); tali lavori, ma anche il riscontro degli altri corsisti, hanno confermato che una prospettiva curricolare multi-interculturale incide e modifica l'approccio alla matematica fornendo un nuovo angolo prospettico per la ridefinizione di una proposta curricolare.

4. La crescita culturale e professionale tra formazione iniziale e in servizio

La crescita culturale e professionale e il rispettivo potenziale (dei ruoli e delle funzioni) professioni di governance, didattiche e educative – di ambito scolastico ed extrascolastico – si caratterizza sul piano dell'educazione degli Adulti (con riferimento a figure parentali e professionali) come stato e/o condizione dell'esistenza considerato centrale nei cicli biologici e nel corso umano della vita e della processualità educativa, come prospettiva a carattere 'meta' entro una traiettoria formativa sintesi di fattori culturali-professionali-esistenziali (che interroga su chi educa, a cosa educare e come educare colui/colei che andrà ad educare, poiché educazione di adulti che – attraverso processi e pratiche di istruzione ed educazione – concorreranno alla altrui formazione).

Ci riferiamo a una prospettiva tesa, peraltro, a emancipare, in senso etico, dall'exasperazione del conflitto sociale che segna *target*, ricercatori e figure professionali: con ricadute – oltre che a livello economico – sulla qualità del mandato, sulla progettualità lavorativa ed esistenziale (familiare e personale) e, di riflesso, su frammentazione e mobilità disfunzionali all'erogazione dei servizi e alla cura dei soggetti in educazione, dovute anche a modelli gestionali come a eventuali scelte di auto-licenziamento nel tentativo di trovare migliori condizioni lavorative e di vita. Sembra irrinunciabile:

- concentrarsi su compiti, strumenti e strategie secondo un principio di comunità e corresponsabilità educativa con riguardo anche al contributo dell'insegnante e del dirigente (come figure di trasposizione didattica e organizzazione e di gestione delle istituzioni scolastiche), dell'educatore

per il nido e i servizi per l'infanzia e dell'educatore professionale socio-pedagogico (come testimone consapevole – Miller, 1985 – e figura ponte, all'interno e con l'esterno, con cui rivelare e sperimentare un modo alternativo di pensare e sentire, dire e agire) e del pedagogo (come figura di progettazione e coordinamento, ricerca e supervisione), senza trascurare ulteriori professionalità che attraversano la pluralità e la dinamicità dei contesti educativi per il sociale e l'interculturale (per esempio, i mediatori culturali) o i volontari (la cui preziosa presenza non dovrebbe comunque mancare di attenta selezione e preparazione);

- rilevare e attribuire bisogni formativi (oltre che alle figure parentali) alle figure professionali in formazione iniziale e in servizio, da corrispondere – nel curriculum formativo e nell'aggiornamento – sul piano della trasposizione e generazione di conoscenze, abilità e competenze investigative, didattiche e professionali di tipo teorico, operativo, interazionale e deontologico. Senza perdere la specificità della natura, dei mandati e delle professioni, almeno per alcuni spaccati culturali e professionali, ci sembra che – nella prospettiva del lavoro sul campo – una formazione congiunta dell'insegnante e dell'educatore (che tendono a lavorare su binari paralleli senza necessariamente incontrarsi a livello culturale e operativo) potrebbe favorire un migliore raccordo (culturale e professionale) tra scuola ed extra-scuola e implementare una capacità di agire in maniera convergente, consentendo di riconoscersi reciprocamente nei ruoli e facendo evolvere la propria professionalità, il più complessivo contesto lavorativo e/o la rete di servizi, agenzie e attori.

Si tratta di privilegiare curricula formativi e percorsi professionali coerenti nei fini e nei metodi, inclusivi della supervisione scientifica e della valutazione formativa in équipe, del bilancio delle competenze e di pratiche critico-riflessive con funzioni revisionali, nonché caratterizzati da un fecondo rapporto tra ricerca-azione-formazione (Asquini, 2018) e, dunque, tra ricerca-didattica-terza missione: ovvero, secondo un progetto scientifico (pensare) interessato a risolvere una tensione traducendosi in un progetto sociale (fare).

Bibliografia

- ASQUINI, G. (Ed.) (2018). *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- BALDACCI, M. (2006). *Ripensare il curricolo*. Roma: Carocci.
- BALLANTI, G. (1988). *Modelli di apprendimento e schemi di insegnamento*. Firenze: Giunti & Lisciani.
- BALSAMO, F. (2003). *Famiglie di migranti. Trasformazioni dei ruoli e mediazione culturale*. Roma: Carocci.
- BARTOLINI BUSSI, M.G., SUN, X., & RAMPLOUD, A. (2013). *A dialogue between cultures about task design for primary school*, ICMI Study 22: Task Design in Mathematics Education July 2013.
- BARTOLINI-BUSSI, M.G., MARTIGNONE, F. (2013). *Cultural issues in the communication of research on Mathematics Education*, FLM.
- BARTON, B. (2008). *The Language of Mathematics*. New York: Springer.
- BATESON, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine, trad. it. Longo, G., *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi, 2000.
- BATESON, G. (1979). *Mind and Nature: A Necessary Unity*, New York: Dutton, trad. it. Longo G., *Mente e natura. Un'unità necessaria*. Milano: Adelphi, 1984.
- BISHOP, A.J. (1988). *Mathematical enculturation. A cultural perspective on mathematics education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- BROWN, T. (2011). *Mathematics Education and Subjectivity. Cultures and Cultural Renewal*. Springer.
- BRUNER, J. (2000). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- BRUNER, J. (2002). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Roma-Bari: Laterza.
- CATARCI, M. (2015). Integrazione. Una nozione multidimensionale e interazionista. In Catarci, M., Macinai, E. (a cura di). *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*. Pisa: ETS, 31-48.
- CERROCCHI, L. (2013). *L'intercultura in prospettiva pedagogica. Tra processi e pratiche*. Bari: Adda.
- CERROCCHI, L. (2014). La dimensione fenomenologica: condizioni e funzioni. L'integrazione fra multiappartenenza e pluridentità. In Ellerani, P. (Ed.), *Intercultura come progetto pedagogico*. Lecce: Pensa Multimedia, 99-120.
- CERROCCHI, L. (2018). La famiglia come osservatorio e progetto migratorio in prospettiva pedagogica. In Brescianini, C. (Ed.), *Sguardi simmetrici. Ragazzi che arrivano da lontano nelle scuole dell'Emilia Romagna*. Napoli: Tecnodid – “I Quaderni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna” n. 41, 157-178.

- CERROCCHI, L. (Ed.) (2019). *Narrare la migrazione come esperienza formativa. Strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- CERROCCHI, L., CONTINI, A. (a cura di) (2011). *Culture migranti. Luoghi fisici e mentali d'incontro*. Trento: Erickson.
- D'AMBROSIO, U. (2006). *Ethnomathematics - Link between traditions and modernity*. Rotterdam: Sense Publishers.
- DE MARTINO, E. (1959). *Sud e magia*. Milano: Feltrinelli.
- DEMETRIO, D. (2003). *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*. Roma-Bari: Laterza.
- DERRIDA, J. (1967a). *De la grammatologie*, Paris, Les Editions de Minuit; trad. it. Balzarotti, R., Bonicalzi, F., Contri, G., Dalmasso, G., & Loaldi, A.C., Milano, Jaca Book, 1989.
- DERRIDA, J. (1967b). *L'écriture et la différence*, Paris, Edition du Seuil; trad. it. Pozzi, G., *La scrittura e la differenza*, Torino, Einaudi, 1990.
- DERRIDA, J. (1997). *La différence*, in *Margini della Filosofia*. Torino: Einaudi.
- DEWEY, J. (1972). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- DI NOLA, A.M. (1976). *Gli aspetti magico-religiosi di una cultura subalterna italiana*. Torino: Bollati Boringhieri.
- DI RIENZO, A., e ZANNONI, F. (2006). *Con gli occhi dei bambini. Come affrontare stereotipi e pregiudizi a scuola*. Roma: Carocci.
- DOMENICI, G. (2009). *Ragioni e strumenti della valutazione*. Napoli: Tecno-did.
- DOZZA, L. (1993). *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza*. Firenze: La Nuova Italia.
- DOZZA, L. (2000). Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione. In Contini, M. (Ed.). *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*. Roma: Carocci, 47-90.
- DOZZA, L. (2018). Professioni educative per il sociale: progettualità e setting educativo. In Cerrocchi, L., Dozza, L. (a cura di). *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. Milano: FrancoAngeli, 26-48.
- ERNEST P., SRIRAMAN B., & ERNEST N. (a cura di). (2016). *Critical mathematics education: Theory, praxis, and reality*. Charlotte: Information Age Publishing.
- FIORUCCI, M. (2000). *La mediazione culturale: strategie per l'incontro*. Roma: Armando.
- FIORUCCI, M., PINTO MINERVA, F., & PORTERA, A. (a cura di) (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- FRABONI, F. (1992). *Manuale di didattica generale*. Roma-Bari: Laterza.
- FRABONI, F. (2002). *Il curriculum*. Roma-Bari: Laterza.
- FRABONI, F., PINTO MINERVA, F. (1994). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.

- GARDNER, H. (1997). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*. Milano: Feltrinelli.
- GENOVESE, A. (2003). *Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro*. Bologna: Bononia University Press.
- GRINBERG, R., GRINBERG, L. (1990). *Psicoanalisi della migrazione e dell'esilio*. Milano: FrancoAngeli.
- HABERMAS, J., TAYLOR, C. (1998). *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*. Milano: Feltrinelli.
- HARRIS, M. (1990). *Antropologia culturale*. Bologna: Zanichelli.
- JULLIEN, F. (2006), Si parler va sans dire. Du logos et d'autres ressources, Paris, Edition du Seuil; trad. it. Piccioli Fioroni, B., De Michele, A.. *Parlare senza parole. Logos e Tao*, Bari, Laterza, 2008.
- LADOGANA, M., LOIODICE, I. (2018). Il Bilancio di competenze. Un'azione educativa di natura sociale. In Cerrocchi, L., Dozza, L. (a cura di). *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. Milano: FrancoAngeli, 270-284.
- LAOZI (2007). *Genesi del "Daodejing"*. Torino: Einaudi.
- LEWIN, K. (1948). *I conflitti sociali*. Milano: FrancoAngeli.
- LO, M.L. (2012). *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning*, Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till acta@ub.gu.se.
- LOTMAN, J.M., USPENKIJ, U. (1975). *Tipologia della cultura*. Milano: Bompiani.
- MARTINI, B. (2005). *Formare ai saperi. Per una pedagogia della conoscenza*, Milano: FrancoAngeli.
- MILLER, A. (1985). *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero sé*. Torino: Bollati Boringhieri.
- MIUR (2012). *Annali della pubblica istruzione. Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Firenze: Le Monnier.
- MONTUSCHI, F. (1983). *Vita affettiva e percorsi dell'intelligenza*. Brescia: La Scuola.
- MOSCOVICI, S. (2005). *Le rappresentazioni sociali*. Bologna: Il Mulino.
- ONG, W.J. (1982/1986). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: Il Mulino.
- ONGINI, V. (1999). *Lo scaffale multiculturale*. Milano: Mondadori.
- ONGINI, V. (2011). *Noi domani. Un viaggio nella scuola multiculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- PEZZAROSSA, F., ROSSINI, I. (2012). *Leggere il testo e il mondo. Vent'anni di scritture della migrazione in Italia*. Bologna: Clueb.
- PINTO MINERVA, F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- PORCARO, E. (2018). Il ruolo dei CPIA nel processo di integrazione linguistica dei migranti con focus sui MSNA. In Brescianini, C. (Ed.), *Sguardi simmetrici. Ragazzi che arrivano da lontano nelle scuole dell'Emilia Romagna*.

- Napoli: Tecnodid, “I Quaderni dell’Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna” n. 41, 111-126.
- QUINE, W.V.O. (1959), *Meaning and Translation*, R. A. Brower (Ed.), *On Translation*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.; trad. it Usberti, G., *Significato e traduzione*, in Ed. Bonomi, A., *La struttura logica del linguaggio*, Milano, Bompiani, 1973,
- RADFORD, L. (1997). On Psychology, Historical Epistemology, and the Teaching of Mathematics: Towards a Socio- Cultural History of Mathematics. *For the Learning of Mathematics*, Vol. 17, No. 1, pp. 26-33.
- SAYAD, A. (1999). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell’emigrato alle sofferenze dell’immigrato*. Milano: Raffaello Cortina.
- SCHÜTZENBERGER, A.A. (2004). *La sindrome degli antenati*. Roma: Di Renzo Editore.
- SKOVSMOSE, O. (1994). Towards a critical mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 27(1), 35–57.
- SUN, X. (2011), “Variation problems” and their roles in the topic of fraction division in Chinese mathematics textbook examples, *Educational Studies in Mathematics*.
- TODOROV, T. (2008). *La letteratura in pericolo*. Milano: Garzanti.
- TRAVERSO, A. (Ed.) (2018). *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*. Milano: FrancoAngeli.
- VACCARELLI, A. (2019). Intercultura e formazione degli insegnanti: percorsi di decostruzione pedagogica. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17, 1, 22-40.
- WINNICOTT, D. (1971). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.
- ZIZIOLI, L., FRANCHI, G. (2019). Ri-dare voce senza parole. I racconti di sole immagini come dispositivo autobiografico per la costruzione di nuovi immaginari. In Cerrocchi, L. (Ed.), *Narrare la migrazione come esperienza formativa. Strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa*. Milano: FrancoAngeli, 314-326.

Verso una formazione interculturale e plurilingue
degli insegnanti.
Note a partire dall'esperienza del Master *Organizzazione
e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali*
presso l'Università degli Studi di Udine¹

Davide Zoletto
Università degli Studi di Udine (davide.zoletto@uniud.it)
Fabiana Fusco
Università degli Studi di Udine (fabiana.fusco@uniud.it)

1. Quali culture per gli insegnanti delle scuole ad alta complessità linguistica e socioculturale?

I dati ministeriali relativi agli ultimi anni scolastici (MIS - Ufficio Statistica e Studi 2020) documentano una situazione di particolare complessità per quanto riguarda la presenza di allievi e allieve con cittadinanza non italiana nelle istituzioni scolastiche del nostro Paese. Al di là del dato medio secondo cui il 10% della popolazione scolastica è oggi di origine migratoria (MIS - Ufficio Statistica e Studi 2020: 9), la geografia della presenza migrante e post-migrante nelle scuole italiane appare infatti caratterizzata da grandi differenze tra le diverse aree del Paese, dei territori e persino tra i quartieri delle stesse città. Altrettanto diversificata appare la situazione fra i diversi ordini e le diverse tipologie di scuola. E ulteriori differenze appaiono se analizziamo i dati da altri punti di vista: per esempio, in riferimento al genere – per quanto riguarda il ritardo scolastico o le scelte nel passaggio alle secondarie di secondo grado – o in riferimento ai retroterra e/o progetti migratori e post-migratori, basti pensare alle differenze fra i percorsi scolastici degli allievi nati nel nostro Paese e quelli degli allievi entrati già grandi nel sistema scolastico italiano.

Ciò che colpisce, in questo senso, è il fatto che a tale complessità emergente concorrono una pluralità di aspetti. A quelli sin qui menzionati potremmo, infatti, aggiungere anche altri: ad esempio l'età, il gruppo sociale, i repertori linguistici, gli stili di vita, il capitale culturale, le caratteristiche riconducibili ai diversi funzionamenti degli allievi (come ci ricorda l'ICF - International Classification of Functioning). E l'elenco certo potrebbe non esaurirsi qui.

Non a caso, la ricerca pedagogico-interculturale (Catarci & Fiorucci, 2015; Fiorucci, Pinto Minerva & Portera, 2016; Portera & Grant, 2017; Santerini, 2019) ha evidenziato che la complessità emergente nelle scuole e negli altri contesti educativi eterogenei non andrebbe decodificata solo a partire da un

¹ Il lavoro è frutto di una elaborazione congiunta dei due autori, tuttavia si precisa che i §§ 1, 2, 3 sono da attribuire a Davide Zoletto e i §§ 4, 5 e 6 a Fabiana Fusco.

paradigma ‘culturalista’, ma dovrebbe sempre essere compresa anche a partire dall’intersezione di una pluralità di elementi, oltre che in base ai rapporti fra tali intersezioni e le specificità dei contesti scolastici (Valentine, 2007).

Un’attenzione sempre più precisa alle sfide poste da questa complessità viene posta negli ultimi anni anche da quella specifica parte della ricerca pedagogico-interculturale che si focalizza sulla formazione degli insegnanti chiamati a operare nei contesti educativi ad alta complessità linguistica e socioculturale (Catarci, 2013; Fiorucci, 2015; Howard & Richard Milner IV, 2014; Sleeter, 2010; Tarozzi, 2014).

Emblematica può essere considerata la riflessione di Caroline Sleeter, che ci ha ricordato quanto siano centrali, in una scuola che voglia essere davvero aperta alle diversità, gli insegnanti e la loro capacità di partire dai saperi e dalle competenze che gli allievi portano in classe. La stessa Sleeter, peraltro, non ha mancato di sottolineare come questa capacità non implichi meramente il concentrarsi sulle problematiche degli allievi con background diverso, ma debba necessariamente fondarsi anche su una postura teorico-pratica più ampia. Potremmo dire, forse, su uno sguardo capace di cogliere *anche* i presupposti storico-culturali che orientano – talora senza che ne siamo consapevoli – il nostro essere insegnanti e il nostro modo di ‘pensare’ e ‘fare’ scuola (Sleeter, 2010: 117).

Volgere anche in questa direzione l’attenzione della ricerca sulla formazione insegnanti in contesti multiculturali dovrebbe quindi portarci a porre un focus specifico anche sui modi con cui gli insegnanti guardano le istituzioni e le comunità in cui operano, e in definitiva anche sui presupposti, il più delle volte impliciti, che sono alla base dello stesso ruolo docente. Si tratta in altri termini di porre attenzione non solo alle cosiddette ‘culture altre’, ma anche alle culture pedagogiche, didattiche, organizzative degli stessi insegnanti e professionisti che operano in campo educativo, e specificamente nella scuola. E, con esse, alle diverse pratiche nelle quali queste culture pedagogiche, didattiche e organizzative si declinano.

2. Una “prospettiva di innovazione dell’insegnamento complessivamente inteso”

Questo pare essere, fra l’altro, uno dei significativi casi nei quali la ricerca pedagogica si trova a incontrare le *policies* che concorrono a orientare, sul piano anche istituzionale, l’azione delle scuole e degli insegnanti. Lo dimostrano la lucidità e il taglio con cui, già nel 2007, *La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli allievi stranieri*, promossa dall’allora Osservatorio Nazionale per l’integrazione degli allievi stranieri e l’educazione interculturale, richiamava la centralità in questa prospettiva della formazione dei docenti. Si chiariva, infatti, in tale documento, che si trattava di lavorare con gli insegnanti per promuovere un approccio di tipo riflessivo e critico alla loro professionalità (MPI, 2007: 21), muovendo da una formazione interculturale di tipo anche

«esperienziale» che si configurasse «come una prospettiva di innovazione dell’insegnamento complessivamente inteso e, di conseguenza, del ruolo docente» (*Ibid.*).

Questa centralità ha trovato poi conferma in tutti i principali documenti che hanno negli anni successivi concorso a delineare il quadro pedagogico-istituzionale entro cui sono chiamate a operare le scuole ad alta complessità linguistica e socioculturale. Ad esempio, nel documento *Diversi da chi?*, proposto nel 2015 dal rinnovato Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e per l’intercultura. Infatti, quasi a ribadire quanto già evidenziato nella *Via italiana*, tale documento rimarcava come «una “buona scuola” [dovesse] contare su insegnanti e dirigenti competenti e saper coinvolgere tutto il personale scolastico» (MIUR, 2015: 1). Inoltre, il documento del 2015 delineava anche l’importanza di partire dal «ricco repertorio di indicazioni e di suggerimenti» offerto dalle esperienze da anni costruite dalle istituzioni scolastiche dei diversi territori, anche attraverso il lavoro di rete con altre scuole e/o con altri enti e realtà locali, incluse le università (*Ibid.*).

La consapevolezza, da un lato, della rilevanza politico-culturale oltre che pedagogica di questa dimensione della formazioni dei docenti e, dall’altro lato, dell’importanza metodologica di muovere dai saperi e dalle competenze già presenti sui territori (e di farlo in un’ottica di rete), costituisce d’altra parte una sorta di ‘filo rosso’ nella maggior parte dei documenti ministeriali sul tema: dalle più operative *Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli allievi stranieri* del 2014 – che si soffermano appunto anche sul ruolo del coordinamento fra reti di scuole e altri enti (MIUR, 2014: 21) – alla specifica sezione del “Piano per la formazione dei docenti 2016-2019” dedicata a Integrazione, competenze di cittadinanza e cittadinanza globale – dove si ricorda «la diversità delle diversità» oggi presente nelle scuole e la rilevanza di partire dal (già più volte richiamato) «patrimonio professionale e di buone pratiche» esistenti per «far diventare il sistema scolastico un “sistema esperto”» su queste tematiche (MIUR, 2016: 44). Ma si potrebbe citare anche il documento *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*, redatto nel 2018 dalla ministeriale Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa, che – pur muovendosi sul più vasto e articolato ambito del contrasto al fallimento formativo – ripetutamente insiste sull’importanza che la scuola interagisca con le diverse agenzie del territorio per formare una «comunità educante» (cfr. ad esempio MIUR, 2018a: 8), ribadendo altresì come sia oggi strategico sviluppare modalità di formazione dei professionisti e degli insegnanti che possano coniugare fra loro forme di riflessione sulle pratiche e di supervisione (*Ivi*: 47).

È in questo ampio quadro – nel quale le *policies* ministeriali incrociano molteplici spunti emergenti nell’ambito della ricerca – che paiono collocarsi in modo significativo le diverse azioni del *Piano pluriennale di formazione per dirigenti e insegnanti di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri*, promosso dal MIUR in collaborazione con il Ministero dell’interno e cofinanziato dal-

l'Unione europea nell'ambito del Programma nazionale Fondo asilo migrazione e integrazione (FAMI), Obiettivo specifico 2 Integrazione/Migrazione legale - Obiettivo Nazionale 3 Capacity building (cfr. MIUR, 2017). È, in particolare, le attività di formazione e ricerca-azione connesse ai Master di I livello in *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali* attivati nell'ambito di tale Piano pluriennale.

È in questo stesso quadro che pare possibile rileggere alcuni tratti delle esperienze maturate nell'ambito dell'edizione friulana di tale Master, attivata presso l'Università degli Studi di Udine, nonché nel contesto della ricerca-azione collegata al Master stesso e realizzata nelle scuole del Friuli-Venezia Giulia. Infatti, il composito insieme di tali attività, sviluppatasi grazie alla collaborazione fra l'Ufficio Scolastico Regionale del Friuli Venezia Giulia, l'ateneo friulano e la rete di scopo avente con capofila l'Istituto Statale di Istruzione Superiore Sandro Pertini di Monfalcone, è parso configurare davvero un percorso entro cui, proprio grazie al lavoro di rete, è stato possibile attingere al ricco repertorio di conoscenze e competenze presenti sul territorio per dare vita a contesti e situazione di formazione nei quali sono parsi emergere diversi degli elementi sin qui richiamati.

3. Rendere espliciti saperi e competenze maturati nel quotidiano contatto con la diversità

Si è trattato, infatti, di promuovere contesti di formazione, anche *peer-to-peer*, entro i quali insegnanti attivi in situazioni educative ad alta complessità ed eterogeneità del territorio regionale hanno potuto incontrarsi, discutere e scambiarsi – appunto – saperi e competenze. E, in molti casi, tali contesti hanno potuto assumere la forma di momenti di riflessione condivisa sulle proprie pratiche.

In questo senso le azioni del progetto sembrano aver intercettato un aspetto significativo della pratica professionale degli insegnanti. Infatti, la centralità di momenti di riflessione condivisa è un elemento che pare emergere con forza nell'ambito delle scuole ad alta complessità del territorio. Lo ha confermato fra l'altro, anche a livello locale, una recente ricerca condotta fra gli insegnanti di alcune scuole dell'infanzia e primaria ad alta presenza migratoria in Friuli-Venezia Giulia (cfr. ad esempio Zinant & Zoletto, 2019). La ricerca ha evidenziato come la possibilità o meno di poter contare su momenti di condivisione fra colleghi emerga come una delle dimensioni che gli insegnanti avvertono come centrale nello svolgimento del loro quotidiano lavoro a contatto con la diversità.

Entro contesti ad alta complessità tali occasioni di riflessione tra colleghi possono divenire particolarmente preziose in quanto, grazie al dialogo tra gli insegnanti, nonché tra questi ultimi e i ricercatori, possono divenire esplicite le conoscenze e competenze maturate dai docenti stessi in molti anni di lavoro

a contatto con la diversità socioculturale e linguistica (cfr. ad esempio Dyson, 1995: 79-80). E queste conoscenze e competenze possono concorrere alla formazione di quel sistema scuola ‘esperto’ delle diversità che, come si è visto, viene auspicato anche dalle *policies* ministeriali.

È quanto accaduto anche nel corso delle attività svolte durante il Master e durante la ricerca-azione ad esso connessa: alcune delle diverse esperienze e competenze costruitesi nel tempo nel variegato territorio regionale hanno effettivamente potuto confrontarsi e contaminarsi. Una particolare valenza in questa prospettiva paiono averla rivestita i momenti di tipo laboratoriale, nonché le attività di tutoraggio e di project work. Come si è provato, infatti, a suggerire anche altrove (Zoletto & Zanon, 2019; Zoletto, 2020b) muovendo dalle pratiche e dai contesti concreti – e adottando l’atteggiamento di problematizzazione, monitoraggio e progressivo affinamento caratteristici della ricerca-azione – si è potuto da un lato costruire azioni di miglioramento del sistema scuola territoriale, dall’altro allenare quella postura riflessiva e critica che dovrebbe caratterizzare oggi non solo un percorso di formazione professionale che si voglia davvero radicato nella pratica degli insegnanti (cfr. Perrenoud, 2012; Altet, 2012), ma anche un approccio alla formazione che provi a declinarsi davvero in prospettiva interculturale.

Se, infatti, come si è provato sin qui a suggerire, tale prospettiva dovrebbe oggi caratterizzarsi anche per la capacità professionale di rivolgere uno sguardo riflessivo e critico verso le proprie culture pedagogiche, didattiche e organizzative, allo stesso tempo sarà importante sottolineare come tale sguardo dovrebbe avere non solo come scopo o effetto quello di evidenziare eventuali criticità, ma dovrebbe piuttosto – soprattutto – allenarsi a riconoscere, mappare, valorizzare quelle risorse e quei punti di forza che spesso rimangono fuori dal nostro sguardo sia di insegnanti sia di ricercatori. Si tratta, come ha sottolineato efficacemente Anna Maria Piussi (2011: 33), di allenarsi ad ampliare e modificare progressivamente il nostro sguardo, per diventare sempre più capaci di cogliere tali risorse nascoste.

Un esempio di ambito entro cui questo allenamento e ampliamento di sguardo è apparso particolarmente ricco di potenzialità è forse quello delle lingue, del plurilinguismo e di un’educazione che provi davvero ad essere plurilingue oltre che interculturale. E questo, forse, non solo perché si tratta di un tema oggi centrale nelle politiche educative europee e nazionali (cfr. ad esempio Beacco *et al.*, 2016, oltre che i già citati MPI, 2007; MIUR, 2013, 2015 e 2016), ma anche perché l’esplicita attenzione dedicata a queste tematiche all’interno del percorso del Master ha potuto incrociare una diversità come quella linguistica che caratterizza profondamente i territori, le comunità, le scuole della regione Friuli-Venezia Giulia, dove le tante lingue delle migrazioni odierne incontrano quotidianamente le molte lingue delle comunità locali (cfr. Fusco, 2017). E che costituisce in questo modo, da un lato, una di quelle risorse nascoste che dovremmo imparare a riconoscere, mappare e valorizzare, dall’altro un banco di prova particolarmente stimolante per le culture pedago-

giche, didattiche e organizzative di una scuola che voglia provare davvero a incamminarsi lungo una strada plurilingue e interculturale.

4. La dimensione plurilingue dentro e fuori la scuola

Se il plurilinguismo può essere osservato come il fenomeno prototipico che attraversa ogni comunità linguistica, è facile intuire che il plurilinguismo spontaneo e naturale non è bastevole per venire incontro ai bisogni di una società in continuo movimento. Per rafforzare la formazione di una competenza plurilingue e favorirne la diffusione, occorre naturalmente anche educare al plurilinguismo e ciò richiede l'impegno duraturo delle istituzioni politiche ed educative nella promozione dell'insegnamento/apprendimento delle lingue².

Negli ultimi decenni, gli organi internazionali prima, affiancati da quelli nazionali e locali poi, hanno segnalato con forza la necessità di una efficace politica di tutela e promozione linguistica, sia per la conservazione delle molteplici varietà presenti in ogni territorio, sia per la diffusione delle lingue comunitarie o straniere in genere. Nello specifico, le strutture europee (in specie la Commissione europea e il Consiglio d'Europa) hanno individuato nelle condizioni di plurilinguismo degli ambienti privilegiati nei quali far germinare il valore culturale e identitario dei propri cittadini. Nelle intenzioni degli estensori dei documenti, infatti, c'è la ferma esigenza di riconoscere e promuovere la specificità di ciascuna cultura (e di ciascuna lingua) in una prospettiva di unitarietà, senza sacrificare l'alterità. Una prospettiva difforme da quella che nel XIX secolo aveva preso forza nell'affermazione nazionale della identità monolitica di una lingua unica per ciascun popolo, enfatizzando le distanze con i cittadini e i paesi contermini.

Rivolgendo uno sguardo particolare al contesto europeo, è infatti essenziale rammentare alcune delle molteplici finalità perseguite dalla politica linguistica ed educativa delle istituzioni citate dianzi nelle azioni concrete a favore del plurilinguismo, come:

- la diffusione di un'idea di competenza plurilingue multipla, dinamica, funzionale e parziale che si modifica nell'arco della vita (è infatti cruciale mirare a una offerta linguistica diversificata che consenta agli apprendenti di potenziare una capacità di comunicazione plurilingue e interculturale, posseduta anche con gradi diversi, volta altresì alla gestione delle strategie di comunicazione plurilingue);
- lo sviluppo di una politica linguistica che preveda la presenza di diverse

² Consapevoli della complessa questione terminologica che soggiace ai diversi impieghi dei tecnicismi multilinguismo e plurilinguismo (l'uno più attento a denotare la diversità linguistica nelle comunità e nella società, l'altro più pertinente alla dimensione individuale), preferiamo in questo contributo adottare il secondo in una accezione che somma i significati ora espressi: per un chiaro appunto sui termini, rinviamo a Beacco *et al.* (2016: 27) e Cognigni (2020: 48-49).

- lingue (lingua nazionale, lingue straniere, lingue di minoranza, lingue dell'immigrazione, ecc.) nei contesti educativi (il potenziamento di un repertorio linguistico complesso permette al discente di non concepire separatamente le lingue, bensì di inglobarle in un mosaico parlante in cui ogni tessera dialoga con le altre; l'obiettivo non è solo quello di far emergere analogie grammaticali o lessicali, ma di far riflettere l'apprendente sui principi di funzionamento delle lingue con cui è in contatto, potenziando le sue capacità metalinguistiche e di apprendimento linguistico);
- e infine la sperimentazione di strumenti e approcci didattici che mirino alla formazione di un reale competenza discorsiva (il *Language Policy Programme* del Consiglio d'Europa, in sinergia con un altro organo del Consiglio stesso, il Centro Europeo di Lingue Moderne, che ha sede a Graz [<https://www.ecml.at>], da tempo sollecitano e incoraggiano efficaci pratiche didattiche capaci di includere nell'educazione scolastica la competenza plurilingue e interculturale)³.

Tali spunti, che evidentemente non esauriscono l'impegno profuso in favore della promozione del plurilinguismo da parte delle istituzioni internazionali, nazionali e locali, sono comunque necessari per far emergere le modalità grazie alle quali oggi il plurilinguismo è riconosciuto come un valore e una risorsa per le società e per l'individuo, come parte costitutiva del patrimonio culturale e identitario di ciascuno di noi.

Tale capitale di raccomandazioni e supporti è stato accolto con favore anche dalla normativa scolastica italiana che vi ha intercettato da un lato quella presa di coscienza dei fenomeni e dei cambiamenti sociali, demografici e politico-economici che stanno attraversando molti paesi europei ed extraeuropei, dall'altra quell'urgenza di ridurre disparità, ritardi e insuccessi nei processi educativi. Anche il sistema di istruzione italiano dichiara con fermezza l'esigenza di formare individui arricchiti da competenze plurilingui e interculturali già a partire dalla scuola primaria, come si legge, tra l'altro, nelle *Indicazioni nazionali* del 2012 (cfr. Calò, 2015 e Sordella, 2015, cui ci siamo ispirati):

Il compito specifico del primo ciclo è quello di promuovere l'alfabetizzazione di base attraverso l'acquisizione dei linguaggi e dei codici che costituiscono la struttura della nostra cultura, in un orizzonte allargato alle altre culture con cui conviviamo e all'uso consapevole dei

³ Non è questa la sede per passare in rassegna i testi e i materiali prodotti dalle istituzioni citate, va però segnalato il *Quadro comune europeo di riferimento* (QCER, 2002), affiancato dal prezioso e recente *Companion Volume* (Consiglio d'Europa, 2018), cui aggiungiamo Beacco *et al.* (2016) e Candelier *et al.* (2012), per apprezzare la progettazione curricolare e la valutazione delle competenze suggerite, reperibili, come anche altre fonti, nella *Piattaforma delle risorse e dei riferimenti per l'educazione plurilingue e interculturale* (<http://www.coe.int>). Un approfondimento ampio e sicuro su questi temi è rintracciabile in Beacco & Coste (2017), Calò (2015), Carbonara & Scibetta (2020) e Cognigni (2020), cui siamo debitori di molte delle considerazioni qui espresse.

nuovi media. [...] All'alfabetizzazione culturale e sociale concorre in via prioritaria l'educazione plurilingue e interculturale. La lingua materna, la lingua di scolarizzazione e le lingue europee, in quanto lingue dell'educazione, contribuiscono infatti a promuovere i diritti del soggetto al pieno sviluppo della propria identità nel contatto con l'alterità linguistica e culturale. L'educazione plurilingue e interculturale rappresenta una risorsa funzionale alla valorizzazione delle diversità e al successo scolastico di tutti e di ognuno ed è presupposto per l'inclusione sociale e per la partecipazione democratica (MIUR, 2012: 32).

Il plurilinguismo è inoltre riconosciuto come tratto imprescindibile del repertorio linguistico e del contesto antropologico:

Nel nostro paese l'apprendimento della lingua avviene oggi in uno spazio antropologico caratterizzato da una varietà di elementi: la persistenza, anche se quanto mai ineguale e diversificata, della dialettologia; la ricchezza e la varietà delle lingue minoritarie; la presenza di più lingue di tutto il mondo; la presenza infine dell'italiano parlato e scritto con livelli assai diversi di padronanza e con marcate varianti regionali. Tutto questo comporta che nell'esperienza di molti bambini e ragazzi l'italiano rappresenti una seconda lingua (MIUR, 2012: 36).

Ma ciò che va sottolineato, in questo efficace ritratto della diversità linguistica, è la valorizzazione dei repertori linguistici di partenza degli allievi e le competenze linguistiche già acquisite da ognuno nell'idioma nativo (cioè la lingua di origine) che diventano una risorsa per l'apprendimento dell'italiano e per lo sviluppo di capacità:

La cura costante rivolta alla progressiva padronanza dell'italiano implica, dunque, che l'apprendimento della lingua italiana avvenga a partire dalle competenze linguistiche e comunicative che gli allievi hanno già maturato nell'idioma nativo e guardi al loro sviluppo in funzione non solo del miglior rendimento scolastico, ma come componente essenziale delle abilità per la vita (MIUR, 2012: 36).

La presenza di minori con cittadinanza non italiana (d'ora in avanti CNI), in progressivo aumento negli ultimi anni, è oramai un dato strutturale del nostro sistema scolastico. Sono soprattutto loro a sperimentare con parole e storie inedite il volto cangiante della scuola. In Italia il plurilinguismo costituisce un valore aggiunto che però la società talora fatica a comprendere ovvero continua a vivere come un problema, nonostante le tracce sempre più marcate delle lingue immigrate nel panorama urbano e scolastico. Tale incomprendimento è talora

avvertita anche dalla scuola che ha il compito di sviluppare le competenze nella lingua nazionale come L2 e nel contempo deve tenere conto e valorizzare le diverse lingue di origine, come ci insegnano le *Indicazioni nazionali* prima citate (cfr. altresì MIUR, 2018b, che riprende e aggiorna tali temi). La sfida maggiore è infatti quella che coinvolge i minori che devono affrontare un tratto irreversibile del loro vissuto anche linguistico, ovvero l'inclusione scolastica, un percorso talora accidentato, ma che, come vedremo, può invece essere facilitato e incoraggiato da insegnanti consapevoli e addestrati al plurilinguismo.

5. Gli insegnanti di fronte all'educazione plurilingue: alcuni appunti dall'esperienza del Master

Quanto fin qui discusso costituisce il fondamento del fruttuoso lavoro condotto da chi scrive all'interno dell'esperienza didattica del Master, che era volta a tematizzare il patrimonio linguistico-culturale dei ragazzi CNI e le sperimentazioni didattiche adottate per facilitare lo sviluppo dell'italiano L2⁴. Alla luce dell'eterogeneità della platea di docenti e dirigenti, proveniente da scuole di ogni ordine e grado, con una specializzazione correlata al proprio ambito di insegnamento (materie letterarie, lingue straniere, matematica e informatica, scienze, ecc.), abbiamo deciso di non proporre delle lezioni frontali all'interno delle quali predisporre una serie di contenuti preconfezionati, ma di creare un ambiente flessibile, teso a un apprendimento attivo e responsabile su alcuni argomenti centrali dell'educazione linguistica in chiave plurilingue⁵.

La varietà dei bisogni formativi della classe ci ha spinto da una parte a sperimentare delle attività di insegnamento tra pari, permettendo ai docenti più competenti di guidare quelli meno esperti nella riflessione e nel dibattito sugli argomenti esaminati e dall'altro a far emergere le convinzioni e gli atteggiamenti degli insegnanti verso un fatto non emergenziale ma normale, ovvero la presenza nelle loro classi di alunni che a scuola utilizzano l'italiano, ma che sono portatori anche di altre lingue utilizzate in vari ambiti della loro vita familiare e sociale. Abbiamo infatti cercato di osservare la sensibilità e l'inclinazione dei docenti a riflettere sull'educazione plurilingue, a partire però da taluni

⁴ Il modulo, denominato Elementi di linguistica e glottodidattica, ha rappresentato la cornice entro la quale abbiamo cercato di rendere i docenti autonomi e critici nella ricerca delle fonti e capaci di applicare le conoscenze apprese nel proprio ambito specifico, rafforzando un 'saper fare' utile a valorizzare percorsi didattici improntati all'apertura della diversità. Una rassegna più circostanziata e distesa di tale occasione formativa è rintracciabile in Fusco (2020), che qui si presenta in modo succinto e parziale.

⁵ A tal proposito giova ricordare i principi, sempre attuali, che animano le *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* e che si rivolgono a tutti i docenti, di qualunque disciplina, che costituiscono la base da cui siamo partiti anche per l'esperienza qui commentata; per una limpida rivisitazione delle *Dieci tesi* rimandiamo a Loiero & Lugarini (2019), cui aggiungiamo De Mauro (2018) per una proficua ri-lettura di molti dei suoi contributi sul tema, che per certi versi prefigurano molti dei contenuti espressi nei testi programmatici europei.

assunti preliminari, nello specifico l'esigenza di una osservazione della realtà linguistica e delle implicazioni didattiche e operative che ne derivano, nonché di un confronto sulle politiche linguistiche delineate dai documenti europei e le relative declinazioni in ambito nazionale.

Dopo una rapida valutazione delle conoscenze pregresse, abbiamo avviato una forma di didattica collaborativa, sviluppando le puntualizzazioni teoriche-metodologiche sui repertori linguistici degli studenti e delle loro famiglie e le analisi di strumenti didattici volti alla progettazione di iniziative per il mantenimento della lingua di origine. Il percorso si è realizzato con delle presentazioni da parte della scrivente, accompagnate da letture individuali da parte dei partecipanti, la cui finalità era di introdurre il metodo di osservazione della realtà linguistica e i fondamenti della sociolinguistica della migrazione: conoscenza del panorama linguistico entro il quale i parlanti si muovono; raccolta delle informazioni sugli usi linguistici in famiglia e in altri ambienti, sulle lingue che sono capaci di parlare, leggere e scrivere (utile è stato il confronto degli eventuali protocolli di accoglienza, non sempre ben sfruttati negli istituti); inoltre, tali lezioni hanno illustrato alcuni risultati della ricerca condotta a Udine su un campione di immigrati adulti allo scopo di osservare le dinamiche dei loro repertori plurilingui (cfr. Fusco, 2017). Preludio essenziale per affrontare questo tipo di analisi è l'informazione statistica e demografica: si è quindi spiegato ai corsisti la necessità di reperire fonti adeguate e precise per monitorare l'andamento della popolazione studentesca a livello nazionale e locale⁶. Altrettanto significativo è il confronto con indagini già svolte: a tal proposito si è fornito come modello la ricerca sociolinguistica promossa da Marina Chini e Cecilia Andorno (2018) sulla configurazione dei repertori linguistici degli alunni stranieri nelle scuole primarie e secondarie inferiori del territorio di Pavia e del Piemonte centro-meridionale. A partire da tali letture si è ritenuto indirizzare i corsisti verso un rafforzamento della loro capacità di esplorare il repertorio linguistico degli allievi, ovvero l'insieme delle lingue e delle varietà cui essi possono ricorrere, che non va inteso semplicemente come inventario o una somma delle lingue conosciute, ma come un esame puntuale delle competenze linguistiche possedute e degli ambiti d'uso di tali lingue.

L'insieme di tali coordinate, che costituisce un capitale significativo per tutti i docenti, va altresì accompagnato anche da conforti istituzionali. Per tale ragione si è voluto portare alla luce anche un pacchetto di risorse (documenti, linee guida, raccomandazioni, buone pratiche) utile per avviare e sostenere una discussione su temi pregnanti, quali le politiche linguistiche delineate dalla Commissione europea e dal Consiglio d'Europa e le implicazioni didattiche che ne derivano, messe altresì in connessione con il quadro nazionale (indicazioni nazionali, in specie quelle di MIUR, 2012, circolari ministeriali, materiali di supporto, raccomandazioni dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione

⁶ Oltre al censimento fornito dal notiziario annuale del MIS, vanno segnalati i circostanziati rapporti pubblicati dalla Fondazione ISMU e dal Centro IDOS.

degli alunni stranieri e per l'intercultura, ecc.) al fine di scoprire nei testi, europei e italiani, aspetti trascurati che, dopo il lavoro di lettura e analisi, sono apparsi invece chiari e ricchi di suggerimenti.

Il principale risultato che questa esperienza ha ottenuto è stato un riconoscimento da parte dei docenti della consapevolezza dei 'retrotterra' dei propri allievi e dei vantaggi determinati dalla padronanza di più lingue. Ciò è stato, nelle parole dei docenti, fonte di conforto sul proprio agire didattico, poiché ha consentito di conoscere meglio l'oggetto del proprio lavoro, (auto)valutando le proprie sensibilità su alcune questioni precise e stemperando qualche asperità preconcepita, come, ad esempio, la necessità di inibire l'uso della lingua di origine a scuola e a casa, in quanto ostacolo all'apprendimento ovvero fonte di confusione e interferenza.

In questa prospettiva, fare educazione linguistica in un'ottica plurilingue significa sviluppare il repertorio linguistico degli apprendenti, incoraggiando esperienze linguistiche diverse, tra le quali stimolare la curiosità positiva verso gli idiomi, superare atteggiamenti di pregiudizio o sentimenti di disagio verso le lingue e le culture che nell'immaginario collettivo sono considerate come subalterne, esplorare aspetti inediti delle stesse, sollecitando confronti e sperimentazioni interlinguistiche.

Gli approcci didattici che, coinvolgendo le lingue della classe, puntano ad attivare le conoscenze e le risorse degli alunni per lo sviluppo di competenze metalinguistiche, oltre che interculturali, offrono anche strumenti che illustrano attività basate sul confronto tra le strutture di un'ampia varietà di lingue. L'intento non è quello di far imparare altre lingue, ma di sostenere negli studenti il ricorso a tutte le competenze e abilità linguistiche per raggiungere obiettivi specifici, di stimolare delle ipotesi grammaticali sul funzionamento della lingua e sul peso della variabilità per comprendere appieno la relatività storica e socioculturale delle norme di uso linguistico.

Questa modalità di formazione partecipata ha costituito lo stimolo per un ripensamento della loro riqualificazione professionale. Più volte durante il dibattito, è infatti emersa la necessità di una formazione continua specifica fortemente ancorata con la pratica didattica e con i bisogni dei propri alunni, ma che sia anche interdisciplinare e trasversale, in virtù dei punti di vista dei docenti di ogni disciplina⁷.

⁷ È interessante, a tal proposito, passare in rassegna il *Rapporto Eurydice* 2019 (Commissione europea, 2019), che sintetizza gli esiti di una mappatura delle azioni e strategie politiche in ambito educativo dei paesi aderenti alla rete *Eurydice*; Carbonara & Scibetta (2020: 315) sottolineano, nel loro commento al testo, che «sul piano dei contenuti delle normative il nostro paese si attesta fra i più avanzati e fra i più illuminati, ma dal punto di vista della pratica degli investimenti (sia in termini economici sia in termini culturali), tali contenuti sembrano non trovare un adeguato riscontro reale nella prassi quotidiana».

6. Qualche riflessione che chiude ma non conclude

I bambini e i ragazzi CNI che fanno parte integrante della scuola, oltre a ribadire un radicamento dell'immigrazione nel nostro paese, rappresentano altresì una testimonianza di un mutamento oramai irreversibile, le cui specificità sono tratti strutturali tanto nella società quanto nel sistema scolastico. Dalla prospettiva di emergenza di qualche decennio fa, in cui si tendeva a far prevalere una prospettiva 'solo' negativa dei percorsi di questi allievi (il problema è 'solo' di alcuni e le strategie compensative servono a risolvere 'solo' quel problema), si è passati all'adozione di interventi educativi mirati e condivisi che tengano conto sì dei loro bisogni di apprendimento ma anche delle modalità organizzative con cui le varie istituzioni scolastiche riescono a incoraggiare azioni efficaci e sostenibili nel lungo periodo. Progettare una formazione interculturale e plurilingue non significa però soltanto organizzare momenti di accoglienza e inclusione in lingue diverse nella classe e nelle scuole, o avvalersi di testi, narrazioni e glossari bi-/plurilingui, o ancora insegnare un certo numero di idiomi; ma, come si è potuto intuire dalle nostre riflessioni, configurarsi come una occasione benefica per scoprire che in fondo il plurilinguismo è la più autentica e frequente delle condizioni.

Tali presupposti sono alla base anche di una progettazione educativa che si deve contraddistinguere in modo strutturale per la sua dimensione interculturale. E ciò vale tanto di più in una regione come il Friuli-Venezia Giulia che porta già nel nome la vocazione alla pluralità e che da sempre considera la diversità linguistica e culturale una propria ricchezza.

Il progetto formativo qui descritto è quindi l'espressione di un impegno corale (Rete di scuole, Ufficio Scolastico Regionale, Università), il cui obiettivo prioritario è di far conoscere e apprezzare nuove consapevolezze e saperi professionali adattabili a una realtà scolastica in cui quotidianamente si fanno prove di comunità e di convivenza, in linea con quanto affermato nel già citato documento ministeriale *Diversi da chi?* (2015):

I processi migratori in atto a livello globale hanno modificato anche la scuola e la sollecitano a nuovi compiti educativi. Dipendono infatti anche dalla scuola la velocità e la profondità dell'integrazione di una componente ormai strutturale della popolazione. Dipende dagli esiti dell'esperienza scolastica dei figli dei migranti la possibilità di un Paese di contare, per il suo sviluppo economico e civile, anche sulle intelligenze e sui talenti dei "nuovi italiani". È nella scuola che gli studenti con background migratorio possono imparare una concittadinanza ancorata al contesto nazionale e insieme aperta a un mondo sempre più grande, interdipendente, interconnesso. Nella scuola infatti tutti questi bambini e i ragazzi si "allenano" a convivere in una pluralità diffusa. È infine anche nella scuola che famiglie e comunità con storie diverse possono imparare a conoscersi, superare le reciproche diffidenze, sentirsi responsabili di un futuro comune.

Bibliografia

- ALTET, M. (2012). L'apporto dell'analisi plurale dalle pratiche didattiche alla co-formazione degli insegnanti. In P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (a cura di), *L'agire didattico. Manuale per gli insegnanti*. Brescia: La Scuola, 291-311.
- BEACCO J.C. ET AL. (2016). Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e pluriculturale. *Italiano LinguaDue*, 8(2), 1-243.
- BEACCO, J.C., COSTE D. (a cura di) (2017). *L'éducation plurilingue et interculturelle. La perspective du Conseil de l'Europe*. Paris : Didier.
- CALÒ, R. (2015). *Educazione linguistica e plurilinguismo. Dal progetto europeo al contesto italiano*. Roma: Aracne.
- CANDELIER, M. ET AL. (2012), CARAP. Un Quadro di riferimento per gli Approcci plurali alle Lingue e alle Culture. Competenze e risorse. *Italiano LinguaDue*, 4(2), 1-124.
- CARBONARA, V. E SCIBETTA A. (2020). *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica*. Roma: Carocci.
- CATARCI, M., FIORUCCI, M. (a cura di) (2015). *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*. Farnham: Ashgate.
- CATARCI, M. (2013). Interculturalism in Italian primary schools with a high concentration of immigrant students. *Intercultural education*, 24(5), 456-475.
- CHINI, M., ANDORNO. C. (a cura di) (2018). *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione. Una indagine su minori alloglotti dieci anni dopo*. Milano: FrancoAngeli.
- COGNIGNI, E. (2020). *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*. Pisa: Edizioni ETS.
- COMMISSIONE EUROPEA (2019). *Integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole d'Europa: politiche e misure nazionali. Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasburgo: Divisione delle Politiche linguistiche.
- DE MAURO, T. (2018). *L'educazione linguistica democratica*, a cura di S. Loiero, M.A. Marchese. Bari-Roma: Laterza.
- DYSON, A.H. (1995). What Difference Does Difference Make? Teacher Perspectives on Diversity, Literacy, and the Urban Primary School. *English Education*, 27(2), 77-139.
- FIORUCCI, M., PINTO MINERVA, F., PORTERA. A. (a cura di) (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- FIORUCCI, M. (2015). The Italian Way for Intercultural Education. In M. Ca-

- tarci, M. Fiorucci (a cura di), *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*. Ashgate: Farnham, 105-129.
- FUSCO, F. (2017). *Le lingue della città. Plurilinguismo e immigrazione a Udine*. Roma: Carocci.
- FUSCO, F. (2020). L'educazione plurilingue nella formazione degli insegnanti: appunti da una ricerca. *Rassegna italiana di linguistica applicata*, 52(1), 63-80.
- HOWARD T.C., RICHARD MILNER IV, H. (2014). Teacher Preparation for Urban Schools. In H. Richard Milner IV & K. Lomotey (a cura di), *Handbook of Urban Education*. New York: Routledge, 199-216.
- LOIERO, S., LUGARINI, E. (a cura di) (2019). *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*. Firenze: Cesati.
- MIS – Ufficio Statistica e Studi (2020), *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2018/2019*, Roma.
- MIUR (2012). Indicazioni nazionali per la costruzione del curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione*, numero speciale, 1-88.
- MIUR (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli allievi stranieri*.
- MIUR (2015). *Diversi da chi?*, a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura del MIUR.
- MIUR (2016). *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019* adottato con D.M. n. 797/2016.
- MIUR (2017). *Nota MIUR 2239 del 28 aprile 2017 su "Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri"*. Programma Nazionale FAMI, Obiettivo Specifico 2 "Integrazione e migrazione legale". Obiettivo 3 "Capacity Building" – lettera K), Prog. N. 740.
- MIUR (2018a). *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*, Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa.
- MIUR (2018b). Indicazioni nazionali e nuovi scenari. Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, di cui al D.M. 1/8/2017, n. 537, integrato con D.M. 16/11/2017, n. 910.
- MPI (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri*, Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli allievi stranieri e l'educazione interculturale.
- PERRENOUD, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Anicia (ed. or. 1999).
- PIUSSI, A.M. (2011). Il senso libero della libertà. La posta in gioco di una civiltà desiderabile, *Encyclopaideia*, XV (29), 11-45.
- PORTERA, A., GRANT, C.A. (a cura di) (2017). *Intercultural Education and Competences. Challenges and Answers for the Global World*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholar Publishing.

- QCER (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia-Oxford.
- SANTERINI, M. (2019), *Pedagogia socioculturale*. Milano: Bruno Mondadori.
- SLEETER, C.E. (2010). Afterword. Culturally responsive teaching: A reflection. *Journal of Praxis in Multicultural Education*, 5(1), 116-119.
- SORDELLA, S. (2015). L'educazione plurilingue e gli atteggiamenti degli insegnanti. *Italiano LinguaDue*, 7(1), 60-110.
- TAROZZI, M. (2014). Building an “intercultural ethos” in teacher education. *Intercultural education*, 25(2), 128-142.
- VALENTINE, G. (2007). Theorizing and Researching Intersectionality: A Challenge for Feminist Geography. *The Professional Geographer*, 59(1), 10-21.
- ZINANT, L., ZOLETTO, D. (2019). Ruolo della scuola e degli insegnanti in scuole dell'infanzia e scuole primarie ad alta presenza migratoria. In G. Elia, S. Polenghi, V. Rossini (a cura di), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*. Lecce: PensaMultimedia, 1252-1262.
- ZOLETTO, D., ZANON, F. (2019). La ricerca-azione come “risposta” alle sfide emergenti nei contesti educativi eterogenei. Responsabilità sociale dell'università e formazione in servizio degli insegnanti. *LLL*, 11(33), 16-25.
- ZOLETTO, D. (2020). Formarsi insieme in scuole ad alta complessità socioculturale. Ricerca-azione e collaborazione fra docenti. In P. Floreancig, F. Fusco, F. Virgilio, F. Zanon, D. Zoletto (a cura di), *Ricerca-azione e trasformazione delle pratiche didattiche. L'esperienza del Piano pluriennale di formazione per le scuole ad alta incidenza di alunni stranieri*. Milano: FrancoAngeli, 66-74.

SECONDA PARTE

Pratiche, laboratori e riflessività
per la formazione interculturale

Dialogo interculturale a scuola. Percorsi di ricerca azione e pratiche di riflessione per la formazione dell'insegnante

Ivana Bolognesi

Alma Mater Studiorum Università di Bologna (ivana.bolognesi@unibo.it)

1. Il percorso formativo del Master: lezioni, laboratori e tirocinio

Il percorso del Master *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali* realizzato dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna con il supporto della Fondazione Alma Mater (FAM) è stato strutturato a partire dalle linee progettuali indicate dal Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione (FAMI 2014-2020)¹, con l'obiettivo di formare dirigenti e insegnanti a conoscenze pedagogiche, psicologiche, sociologiche, antropologiche e giuridiche e a competenze metodologico-didattiche per la gestione di gruppi-classi secondo un approccio interculturale. La scelta iniziale del comitato scientifico del Master² è stata quella di anticipare i moduli disciplinari che comprendevano i laboratori in modo tale che gli insegnanti avessero, fin da subito, la possibilità di sperimentare metodi e strategie e di metterli in pratica nel loro tirocinio³.

Il tirocinio è stato caratterizzato da due modalità: il *tirocinio diretto* che prevedeva un intervento del docente in un contesto scolastico da lui individuato in cui realizzare il percorso di ricerca azione, e il *tirocinio indiretto* costituito da incontri di gruppo in cui venivano analizzati i tanti passaggi della ricerca azione avviata nelle scuole⁴. Tutte le componenti (lezioni, laboratori, tirocinio), costituenti la struttura organizzativa del Master, sono state avviate in modo consequenziale affinché la teoria e la prassi fossero strettamente connesse e si potessero richiamare a vicenda (Figura 1).

¹ Il Master è iniziato in ottobre 2017 e si è concluso a luglio 2018. La parte amministrativa è stata seguita dalla Fondazione Alma Mater (FAM) dell'Università di Bologna che si occupa della gestione dei corsi professionalizzanti post-laurea e percorsi formativi collegati a progetti didattici specifici.

² Il comitato scientifico è stato composto da: Ivana Bolognesi, Letizia Caronia, Federica Tarabusi, Paola Villano.

³ I moduli disciplinari iniziali sono stati: Pedagogia e Didattica interculturale, Linguistica e Glottologia, Psicologia sociale. I rimanenti moduli sono stati effettuati nella seguente successione: Metodologia della ricerca in contesti multiculturali; Teoria dell'organizzazione delle istituzioni scolastiche; Politiche e diritto dell'immigrazione; Elementi di sociologia delle religioni; Elementi di antropologia culturale.

⁴ Le ore di tirocinio in totale sono state 250, di cui: 150 ore dedicate al tirocinio diretto svolto nella scuola e 100 ore destinate a quello indiretto. Le ore del tirocinio indiretto sono state così ripartite: 25 ore per seminari sulla ricerca azione e incontri di discussione in gruppo e sottogruppo; le restanti 75 ore utilizzate per un lavoro di approfondimento individuale del docente utile allo studio e alla preparazione del proprio percorso di ricerca.



Figura 1. Percorso formativo del Master.

1.1 Gli iscritti: qualche dato

Le informazioni sull'avvio del Master ministeriale sono state diffuse sull'intero territorio regionale, grazie anche alla collaborazione dell'Ufficio scolastico regionale dell'Emilia-Romagna, con l'esplicitazione del criterio, espresso nel bando ministeriale, che sarebbero stati scelti in via prioritaria i dirigenti e gli insegnanti con compiti di coordinamento in ambito interculturale (come per esempio la funzione strumentale). Gli iscritti al Master sono stati in totale 100 (90 donne e 10 uomini), di cui 93 insegnanti e sette dirigenti⁵. La Tabella 1 riporta in sintesi la suddivisione dei docenti per appartenenza scolastica e genere.

⁵ I docenti erano provenienti: 97 dall'Emilia Romagna (cinque da Ferrara, nove da Forlì-Cesena, 50 da Bologna, 15 da Modena, cinque da Ravenna, dieci da Reggio Emilia, uno da Rimini) e due da fuori regione (un docente da Torino ed un altro da Livorno). In totale le domande pervenute sono state 186, tra queste ne sono state accolte 100, mentre 86 sono rimaste in liste di attesa, tra cui due non idonei. Il Master ha accolto anche dieci docenti come uditori.

Tabella 1. Iscritti al Master per ordine scolastico e genere.

<i>Scuola di appartenenza</i>	<i>Femmine</i>	<i>Maschi</i>
Scuola infanzia	7	-
Scuola primaria	23	-
Scuola secondaria di primo grado	25	2
Scuola secondaria di secondo grado	28	8
Dirigenti	7	
Totale	90	10

Questa sintetica tabella permette di rilevare alcune questioni, non nuove nei dibattiti sulla scuola. La prima è la presenza molto elevata di insegnanti donne rispetto agli uomini che sono in netta minoranza e presenti, in questo gruppo, soltanto nella scuola secondaria. La seconda una presenza considerevole di docenti appartenenti alla scuola secondaria, rispetto a quelli di scuola dell'infanzia e primaria, da noi interpretata come l'espressione di una maggiore necessità di formazione su questi temi che, forse, è mancata in passato a questo ordine di scuola.

Gli insegnanti che hanno acquisito il titolo conclusivo sono stati 84: 80 docenti e quattro dirigenti scolastici.

2. Tirocinio e ricerca azione: ambiti qualificanti la formazione in servizio degli insegnanti

Prima di addentrarci nella descrizione degli aspetti che hanno reso possibile collegare il tirocinio alla ricerca azione, è bene fornire una cornice di riferimento sulla formazione e sul senso del tirocinio dell'insegnante in servizio, tema ampiamente dibattuto a livello nazionale e internazionale (Vannini, 2018). L'intento principale, che accompagna da diversi anni tale dibattito, è quello di far diventare la formazione degli insegnanti un reale agente di cambiamento, inteso come un processo orientato non solo alla diffusione e condivisione dei saperi delle scienze dell'educazione, ma rivolto anche allo sviluppo del soggetto e della sua identità professionale (Altelet, Charilier, Paquay & Perrenoud, 2006). Sulla scia di questo modo di intendere la formazione dell'insegnante, il comitato scientifico del Master ha proposto un percorso formativo che potesse far acquisire al docente una disposizione scientifica contrassegnata da coerenza e rigore metodologico nell'affrontare i problemi educativi presenti a scuola (Magnoler, 2008). In un percorso formativo così inteso, caratterizzato dai temi dell'intercultura unitamente a quelli della ricerca in educazione, acquisisce, quindi, par-

ticolare significato l'esperienza del tirocinio, che non va considerata come un altro modo di 'fare pratica', ma bensì un'opportunità preziosa in cui attivare processi di riflessione. Quindi se lezioni e laboratori hanno avuto lo scopo di presentare teorie e ricerche e di proporre esercitazioni, il tirocinio ha dato l'opportunità di attivare un dialogo tra i docenti a partire dalle loro pratiche.

Il tirocinio indiretto ha preso avvio con due incontri seminariali che si sono svolti contestualmente all'inizio del tirocinio diretto. Successivamente a questi due incontri tutti i docenti sono stati divisi in tre gruppi, definiti come 'gruppi di ricerca', ognuno coordinato da un tutor universitario; ognuno di questi, a sua volta, è stato suddiviso in tre sottogruppi, composti da un massimo di dieci docenti, che avevano in comune lo stesso oggetto di ricerca. Questa ulteriore suddivisione ha creato dei gruppi numericamente più ridotti, e ciò ha facilitato una partecipazione più attiva dei docenti sui temi della ricerca-azione.

I due incontri seminariali sono stati condotti da alcuni docenti universitari che hanno introdotto in una prima parte gli aspetti più propriamente teorici e metodologici della ricerca empirica in educazione e dei suoi strumenti ricognitivi (Demetrio, 1992; Silverman, 2009), per dare spazio in un secondo momento alla ricerca azione che, nonostante la complessità della sua attuazione e le sue fragilità intrinseche, rappresenta lo sfondo concettuale e metodologico che più di altri approcci può contribuire all'individuazione di possibili azioni ai tanti problemi educativi presenti nella scuola. Inoltre ha il merito di porre al centro del proprio statuto epistemico il lavoro del gruppo che è considerato a tutti gli effetti un luogo di riflessione e di rielaborazione di significati e nucleo progettuale della ricerca, in cui teoria e prassi si intrecciano ricorsivamente per migliorare situazioni educative difficili e complesse (Barbier, 2007). Il percorso di ricerca azione intrapreso nel tirocinio può essere considerato quindi come

un'indagine riflessiva condotta dall'insegnante ricercatore in prima persona nel proprio contesto, a partire da una situazione problematica, con lo scopo di migliorare la comprensione della situazione in cui opera e la qualità dell'azione attraverso un coinvolgimento di tutti gli attori, mediante un controllo sistematico dei processi. I dati esaminati da una pluralità di punti di vista in un contesto di condivisione ne costituiscono la principale forma di validazione (Losito & Pozzo, 2005: 30).

2.1 Il tirocinio indiretto e i gruppi di ricerca

I gruppi e i sottogruppi, costituiti da insegnanti tutor⁶ e docenti, hanno svolto un ruolo di supporto al lavoro di ricerca intrapreso da ogni docente nella propria scuola. Ogni gruppo ha effettuato quattro incontri, ognuno di questi

⁶ I tutor del Master sono stati: Adriana Di Rienzo, Filippa La Loggia, Rita Lugaresi (già tutor del Corso di laurea in Scienze della formazione primaria dell'Università di Bologna).

dedicati ai diversi passaggi della ricerca; tutti gli incontri sono stati caratterizzati dalla presenza di pratiche discorsive che hanno permesso ad ogni docente di sperimentare «la capacità di vivere anche la differenza, di sperimentare l'incertezza, di tollerare il disaccordo, di cambiare, di collaborare» (Bove, 2009: 98).

Il primo incontro è stato dedicato all'individuazione della domanda di ricerca che doveva emergere da situazioni problematiche rilevate da ogni insegnante nel proprio contesto scolastico. Questo passaggio è stato valutato da ogni gruppo come un passaggio significativo, ma complesso poiché per diversi docenti è stato difficile non solo identificare un particolare fenomeno-problema, separato dal flusso degli eventi quotidiani, ma anche capire come per esso si potessero individuare possibili azioni secondo una prospettiva interculturale, cioè azioni che avessero come scopo la costruzione di un dialogo tra tutti i soggetti (alunni, genitori e insegnanti) coinvolti nel percorso di ricerca.

In sintesi le domande di ricerca hanno riguardato le seguenti difficoltà educative e didattiche: la farraginosità, a volte inesistenza, di procedure chiare e condivise per l'accoglienza di alunni e famiglie di origine straniera; la mancanza di strumenti per la comprensione e la gestione di relazioni conflittuali e discriminanti tra alunni, talvolta fondate su pregiudizi reciproci e su fenomeni di razzismo; la complessità di insegnare l'italiano come lingua seconda e l'urgenza di adottare un curriculum interculturale.

Una volta individuato l'interrogativo della propria ricerca, ogni insegnante, grazie al confronto con il proprio gruppo e alla collaborazione dei tutor, si è dedicato alla scelta degli strumenti per la raccolta dei dati. Tale scelta è stata caratterizzata da una certa complessità dettata dalla difficoltà di capire quale potesse essere lo strumento più adatto per la comprensione del proprio problema di ricerca.

Nel secondo incontro ogni insegnante ha presentato, all'interno del proprio sottogruppo, i dati raccolti con il proprio strumento (sintesi di osservazioni, dati di questionari, analisi di interviste o di focus group), proponendo una loro iniziale interpretazione e le possibili azioni da perseguire. Questa fase non era rivolta soltanto alla ricerca di soluzioni rispetto all'interrogativo della ricerca, quanto piuttosto allo sviluppo di un'analisi critica, condivisa con il gruppo, che permettesse di ampliare le interpretazioni iniziali dei dati. In altre parole, ogni insegnante ha avuto la possibilità, grazie all'apporto degli altri colleghi, di costruirsi una rappresentazione più articolata del proprio interrogativo di ricerca oltre che comprendere, con più rigore metodologico, le tante azioni (strategie, pratiche e contenuti) che potevano essere intraprese nella propria scuola.

Nel terzo e quarto incontro sono state pianificate ulteriori azioni e definiti gli strumenti per una seconda raccolta dei dati che consentissero di valutare eventuali cambiamenti avvenuti. Questo modo di procedere ha coinvolto e appassionato i docenti poiché ha permesso loro di tirarsi fuori dal ruolo di insegnante per calarsi in quello di 'ricercatore' (Vannini, 2012).

In sintesi, il lavoro dei gruppi di ricerca è stato caratterizzato dalle seguenti fasi (Pourtois, 1984):

- pianificare le azioni: individuazione del problema, scelta degli strumenti ricognitivi, delle strategie, dei contenuti, ecc.;
- agire: attuazione delle azioni, pianificate e condivise con il gruppo di ricerca;
- osservare: applicazione degli strumenti ricognitivi individuati nella pianificazione per raccogliere i dati su eventuali cambiamenti avvenuti (o non avvenuti) a seguito delle azioni attivate;
- pianificare altre azioni: interpretazione e valutazione dei dati raccolti, individuazione di ulteriori azioni o prosecuzione di quelle già adottate;
- agire;
- osservare;
- pianificare... (Figura 2).

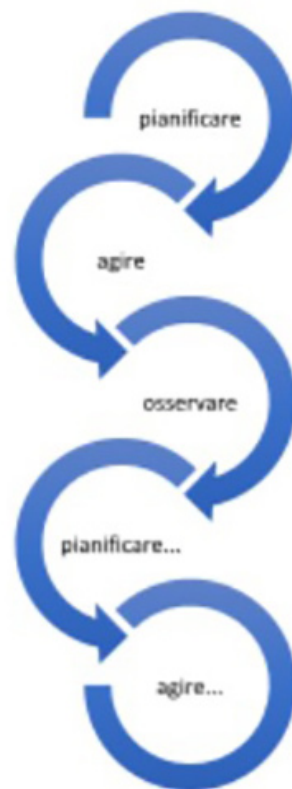


Figura 2. Processo della ricerca azione.

È bene ribadire che la ricorsività di queste fasi, che hanno caratterizzato il lavoro dei gruppi, va intesa non tanto come un loro susseguirsi in modo sequenziale secondo un ordine temporale gerarchico, bensì secondo un processo in cui tutte si ripetono e si influenzano reciprocamente. Nel loro svolgersi ognuna è sempre in relazione alle altre: si arricchisce di quella precedente, l'ap-

profondisce e a sua volta influenza quella successiva; talvolta la può anticipare, modificare oppure essere una sua evoluzione. In altre parole, queste fasi sono state caratterizzate da ricorsività, cioè da un loro ripetersi, che ha permesso ad ogni insegnante di portare alla consapevolezza le motivazioni e le teorie implicite che hanno spinto verso la scelta di strategie, di azioni e di ulteriori pianificazioni.

2.2 Il gruppo di ricerca: luogo di riflessione per l'agire dell'insegnante

Come più volte sottolineato il fulcro del lavoro svolto da ogni gruppo di ricerca è stato caratterizzato dalla costruzione di processi di riflessione riguardo a tutte le fasi della ricerca: formulazione dell'interrogativo di ricerca, individuazione del campione, scelta degli strumenti e analisi dei dati raccolti, scelta di pratiche e strategie da realizzare nel contesto scolastico.

È stato quindi necessario esplicitare a cosa intendiamo riferirci quando si utilizza la parola 'riflessione' e, soprattutto, in quale modo essa è stata perseguita nel confronto tra i docenti. Per Dewey (1961) la riflessione, o pensiero riflessivo, è una specifica attività della mente che consiste in un particolare tipo di pensiero che si ripiega su sé stesso e che rivolge verso un particolare soggetto un'attenta e continua attenzione. Per il filosofo americano esistono svariate forme di pensiero che si possono presentare come immagini, impressioni rapide, speranze gradevoli senza però che queste abbiano alcun fondamento, e perciò non possono essere definite come un pensiero riflessivo poiché

la riflessione non implica soltanto una mera sequenza, bensì una "conseguenza" di idee, un ordine consecutivo siffatto che ognuna di esse determina la successiva come il suo proprio risultato e, a sua volta, ciascun risultato si appoggia o si riferisce a quelle che lo precedono. [...] In qualsiasi pensiero riflessivo vi sono unità ben definite collegate in modo da rendere possibile un movimento rivolto a un fine comune (Dewey, 1961: 63).

Dal punto di vista deweyano, per far emergere un pensiero riflessivo, è necessario prima di tutto che il soggetto avverta un senso di incertezza, come una forma di disagio cognitivo che si manifesta con domande la cui formulazione è ancora in divenire; ed è proprio a partire da tale disagio cognitivo che il soggetto è spinto ad adottare degli strumenti (confronto di gruppo, elaborazione di nuove domande, osservazioni, approfondimento di conoscenze) che lo possono aiutare nella ricerca di possibili risposte o interpretazioni.

Nei gruppi di tirocinio indiretto tale pensiero riflessivo è stato perseguito grazie alla formulazione di domande aperte rivolte al gruppo sui temi che, di volta in volta, erano argomento dell'incontro. Tali domande sono state considerate come un incipit all'emersione di un confronto che è diventato «un pensare in profondità, che scava nelle pieghe dell'esperienza, per capire le ragioni

che hanno guidato l'azione in quella precisa direzione, le alternative che sono state scartate e i motivi, se c'erano, che hanno orientato quella prima scelta» (Mortari, 2003: 30).

Dunque, interrogativi che cercavano di dare un 'ordine consecutivo' ai pensieri prodotti e che, nell'andare in profondità, indagavano non solo l'agito, ma anche lo stesso pensiero con lo scopo di comprendere un fenomeno o un problema educativo, un'azione intrapresa o ancora l'interpretazione di dati raccolti. L'utilizzo di materiale cartaceo, strutturato in forma di scheda aperta (Tabella 2), è stato utilizzato contestualmente al confronto del gruppo.

Tabella 2. Scheda per la discussione elaborata dalle tutor del Master.

Il gruppo aiuta a ...	Io annoto durante la discussione
Chiarire, precisare (togliere ambiguità alle parole, riformulare)	Domande per chiarimenti, ulteriori informazioni
Esprimere: domande, dubbi e riflessioni, interpretazioni differenti o alternative dei dati	Punti di attenzione emersi
Fornire: suggerimenti, esperienze analoghe, risorse	Possibili scelte orientate dalla discussione

Questa semplice scheda si è dimostrata, fin da subito, uno strumento utile al confronto poiché ogni docente poteva prendere appunti su quanto emergeva oltre che annotare pensieri, parole chiave, interrogativi, autori e riferimenti teorici, che diventavano così argomenti da proporre e da discutere con gli altri. La scrittura, anche estemporanea, aveva lo scopo di dare concretezza al procedere della riflessione e di ridurre, quindi, possibili dispersioni in cui poteva cadere il gruppo nella sua narrazione, come descrive una tutor del tirocinio:

Abbiamo creato delle schede che sono state utili per permettere ai vari gruppi di avere un percorso piuttosto parallelo in modo tale che si potessero confrontare, [...] le schede con le domande specifiche nelle quali loro dovevano sintetizzare ciò che era emerso, costringevano a fare uno sforzo di meta cognizione e di generalizzazione di quello che erano le varie situazioni dei singoli e questo era utile sia per il singolo, sia per il gruppo (Tutor del Tirocinio).

Di seguito l'esempio di alcuni interrogativi proposti al gruppo per approfondire i temi della discussione.

Qual è il problema educativo o didattico, da cui sei partita, per intraprendere il tuo percorso di ricerca azione? Questa prima domanda ha avuto lo scopo di indirizzare ogni insegnante a rivolgere una considerazione più accurata verso la propria domanda iniziale di ricerca, che ha prodotto a sua volta ulteriori interrogativi di approfondimento: *è proprio questo il problema che percepisco quotidianamente a scuola? Ne esistono invece altri che potrebbero essere generatori di ciò che ho individuato?* Questi interrogativi sono stati utilizzati come un ulteriore supporto conoscitivo che ha permesso all'insegnante di addentrarsi sempre di più nella complessità del problema educativo analizzato (Demetrio, 1992).

Altrettanti interrogativi sono stati formulati per approfondire l'analisi e l'interpretazione dei dati raccolti con gli strumenti di ricerca (osservazioni, questionari, interviste...) e per comprendere l'efficacia delle azioni/pratiche intraprese: *quali sono i dati che posso utilizzare per la scelta di azioni e strategie? Quali azioni sono più opportune per realizzare cambiamento? È possibile realizzare un cambiamento educativo nei tempi prevista dalla ricerca?*

Quindi un insieme di domande che hanno aiutato i docenti non solo a pianificare le proprie azioni, ma eventualmente a modificarle o a perfezionarle rispetto all'oggetto dell'indagine (problema educativo). In questa fase il pensiero riflessivo è stato rivolto all'analisi puntuale e attenta delle azioni pianificate (scelta di strategie, di metodi, di contenuti...) in modo che queste fossero collegate anche ad una seconda rilevazione dei dati che doveva dare un riscontro degli eventuali cambiamenti avvenuti rispetto al problema individuato. La riflessione in gruppo era direzionata, inoltre, a generare uno sguardo critico (produttore di ulteriori domande), razionale e intenzionale, volto a cogliere la molteplicità dei tanti aspetti presenti nel contesto. Lo scopo è stato, dunque, quello di far emergere le narrazioni dell'esperienza che è stata intesa come un agire in cui «il vissuto diventa oggetto di riflessione e il soggetto se ne appropria consapevolmente per comprenderne il senso. [...] Perché ci sia esperienza è, quindi, necessario un intervento del pensiero che consenta di mettere in parola il vissuto dando ad esso esistenza simbolica» (Mortari, 2003: 15).

Narrare la propria esperienza di ricerca all'interno di un gruppo che si interroga sulle pratiche adottate e sul senso del proprio agire, significa anche andare a ricercare il collegamento con le teorie che sorreggono tali pratiche, di cui talvolta c'è scarsa consapevolezza. L'agire dell'insegnante, come afferma Mortari (2009), è sempre sostenuto da teorie che hanno la forma di idee e che guidano le decisioni prese. Tali teorie possono essere agite in modo inconsapevole dall'insegnante e perciò diventare un ostacolo nell'individuare le motivazioni che hanno guidato le proprie scelte, ma possono anche essere chiare ed evidenti al docente, che si mostra invece capace di elaborarle con proprie valutazioni critiche, fornendo le ragioni pedagogiche del proprio agire. È questo ultimo atteggiamento che si è cercato di perseguire all'interno dei gruppi di ricerca, con l'intento di far emergere non solo eventuali teorie dell'apprendimento, ma anche i principi della pedagogia interculturale e gli orientamenti

teorici delle altre scienze dell'educazione. Il dialogo, per esempio, non è stato solo una pratica sperimentata dai docenti durante la discussione in gruppo, ma è stato considerato anche nella sua dimensione più teorica, inteso cioè come un'interazione verbale intenzionale volta alla costruzione di significati condivisi caratterizzata da un ascolto attivo, dal pluralismo delle idee, dal decentramento culturale e della sospensione del giudizio (Cambi, 2006).

In sintesi, possiamo ribadire che praticare il pensiero riflessivo può comportare l'emersione di un duplice processo di consapevolezza da parte dell'insegnante. La prima consapevolezza è volta ad incrinare e a mettere in discussione pratiche 'cristallizzate' che, grazie alla riflessività, sono sottoposte ad un processo di ridefinizione ricorsivo. La seconda consapevolezza permette il generarsi di un'attenzione costante e continua verso i propri stereotipi e pregiudizi e verso il nostro 'esserci' nella relazione con l'altro (Vaccarelli, 2009), con lo scopo primario di coltivare quel dialogo silenzioso che ognuno intrattiene con sé stesso e che occupa una parte importante per lo sviluppo del pensiero e dell'introspezione (Arendt, 2006).

2.3 Breve sintesi dei progetti di ricerca azione svolti in contesti scolastici multiculturali

I tanti percorsi di ricerca avviati dai docenti non hanno avuto vita facile. Molteplici sono state le battute di arresto per ridefinire, per esempio, la domanda di ricerca oppure per precisarne altre che meglio rispondessero ai problemi educativi individuati. In questo paragrafo intendiamo proporre una breve sintesi dei temi presentati nei project wok conclusivi dell'esperienza.

Un primo gruppo di percorsi di ricerca ha riguardato il tema dell'*accoglienza* degli alunni e delle famiglie di origine straniera, comprendendo anche quella che interessa gli alunni NAI. Questa tipologia di percorsi è stata spesso indirizzata in una prima fase ad un'analisi descrittiva delle procedure amministrative, comunicative e relazionali adottate da un istituto, in ogni ordine di scuola, per facilitare la conoscenza delle famiglie e degli alunni e alunne. Una particolare attenzione è stata rivolta alla comprensione dei linguaggi tecnici utilizzati dalla scuola, valutati come una possibile criticità nella comunicazione con le famiglie poiché spesso non sempre chiari e comprensibili. Le azioni di cambiamento, talvolta, hanno avuto delle ricadute di tipo formativo nei confronti dei colleghi dell'istituto poiché è stato grazie al loro coinvolgimento che alcune procedure e strumenti sono stati modificati in ottica interculturale. Alcuni di questi percorsi si sono rivolti alla comprensione dei mondi familiari dei genitori immigrati, dei loro percorsi migratori e modelli culturali spesso caratterizzati da profondi cambiamenti a seguito della migrazione.

Un secondo gruppo di percorso di ricerca si è rivolto alla comprensione delle tante questioni che riguardano le *relazioni in classe*, lo stare bene degli alunni con i compagni e con i docenti, in riferimento anche ai NAI. All'interno di questi percorsi sono stati utilizzati i dati raccolti dagli strumenti (osserva-

zioni, test...) per comprendere le dinamiche del gruppo e successivamente sono state individuate azioni (apprendimento cooperativo di gruppo e tra pari, giochi cooperativi, discussioni di gruppo, ecc.) che permettessero di migliorare le dinamiche tra coetanei all'interno di specifiche didattiche disciplinari (musica, teatro, educazione motoria) e approcci metodologici diversi (come la scuola all'aperto). Tutte queste azioni hanno avuto come orizzonte comune la finalità di decostruire pregiudizi reciproci e contrastare alcune forme di razzismo. Per quest'ultimo gruppo di percorsi, sono risultati utili gli approfondimenti teorici sul razzismo e sulla formazione degli stereotipi e pregiudizi. Come conclusione del Master è stato organizzato un seminario⁷ tutto dedicato al fenomeno del razzismo di sistema, a come esso si presenta nelle realtà scolastiche caratterizzate da una elevata presenza di alunni di origine straniera. Questo specifico tema è stato più volte sollevato dagli stessi insegnanti durante le lezioni e il tirocinio indiretto, poiché molti di loro provenivano da scuole aventi la connotazione di 'scuole di stranieri'; un tema tra l'altro affrontato sempre di più nella letteratura e nelle ricerche in Italia (Borlini & Memo, 2009; Bartoli, 2012; Bolognesi, 2014; Zoletto, 2016; 2019).

Un terzo gruppo di percorsi è stato caratterizzato da una dimensione di ricerca più istituzionale e formativa. Va ricordato che diversi docenti frequentanti il Master occupavano il ruolo di referente interculturale e proprio per questo erano interessati a capire come il proprio istituto si stava muovendo rispetto a scelte didattiche e formative caratterizzate da un approccio interculturale. Ovviamente l'analisi compiuta da questi docenti è stata contraddistinta da uno sguardo critico, basato sui principi della Pedagogia e didattica interculturale, che ha cercato di capire in che modo venissero perseguiti tali principi nei progetti dell'istituto o delle classi e come, per esempio, avvenisse la costruzione di un dialogo interculturale, la valorizzazione delle differenze oppure la decostruzione di pregiudizi. Da questa analisi sono state poi individuate delle azioni rivolte alla costruzione di percorsi di formazione per i colleghi dell'istituto.

Il quarto gruppo di percorsi può essere inserito nell'ambito della *didattica dell'italiano come lingua seconda*. Questi percorsi hanno avuto l'obiettivo di promuovere azioni metodologiche che permettessero di affrontare la complessità dell'insegnare ad alunni non italofoni. A partire da un'analisi del bilinguismo, dei linguaggi disciplinari e della semplificazione dei testi i docenti hanno individuato azioni fondate sulla metodologia dell'apprendimento cooperativo, con particolare riferimento all'approccio dell'istruzione complessa di Elizabeth Cohen (1999) che unisce l'apprendimento alla dimensione socio-relazionale. I laboratori dedicati alla conoscenza ed all'esercitazione dell'approccio cooperativo sono stati tra i più apprezzati da parte dei docenti di ogni ordine scolastico.

⁷ Il seminario *Dalle politiche dell'accoglienza ai processi di integrazione: le scuole ad alta presenza di alunni con cittadinanza non italiana*, organizzato in collaborazione con l'Ufficio scolastico regionale, ha affrontato questo tema in ottica interdisciplinare (legislativa, antropologica, amministrativa, pedagogica), grazie al contributo di docenti del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna e di altre università italiane.

Il quinto gruppo di percorsi è stato realizzato nei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA) ed ha avuto tra i principali obiettivi quello di promuovere *processi di inclusione* tra i frequentanti di queste classi. I docenti hanno utilizzato strategie didattiche e contenuti vicini agli interessi dei loro allievi in modo da favorire la valorizzazione delle loro capacità. Ciò che ci preme evidenziare è la flessibilità professionale e didattica di questi insegnanti, grazie alla quale è stato possibile scardinare alcune strutture organizzative e adattare certi contenuti curriculari per avvicinare questa tipologia di studenti agli apprendimenti disciplinari.

Durante lo svolgimento del tirocinio indiretto più volte i docenti e i dirigenti hanno sottolineato le tante problematiche affrontate che possono essere ricondotte alla difficoltà di riuscire ad «assumere una postura e uno sguardo da 'ricercatori sulle pratiche' dall'interno» (Bove, 2018: 71). Il Master è stato una sfida proprio per questo e riteniamo che, sotto molti punti di vista, tale sfida sia stata assunta e fatta propria dai docenti coinvolti.

3. Il pensiero riflessivo per la costruzione di un dialogo interculturale

La pedagogia interculturale, come già sottolineato, pone al centro del proprio impianto teorico la costruzione del dialogo interculturale e del processo riflessivo ad esso connesso, considerandolo una componente essenziale per l'acquisizione di competenze come l'ascolto, il decentramento, la decostruzione di stereotipi e pregiudizi e la gestione dei conflitti (Fiorucci, Pinto Minerva & Portera, 2017; Bolognesi & Lorenzini, 2017). Grazie all'assunzione di una postura riflessiva verso le scelte e le pratiche educative e didattiche, come quella descritta nei paragrafi precedenti, il docente può diventare parte attiva nella costruzione di spazi di incontro e di dialogo a scuola (con alunni, genitori e colleghi). Per dialogo interculturale, quindi, intendiamo riferirci a quella forma di interazione verbale intenzionale tesa alla costruzione di significati culturali condivisi con lo scopo di realizzare 'zone di reciproca comprensione' (Favaro, 2011).

La formazione attuata dal Master a Bologna, in sintesi, ha avuto l'obiettivo di far assumere ai docenti una disposizione scientifica che potremmo sintetizzare nei seguenti passaggi:

- adottare un punto di osservazione esplicito e rigoroso costituito da teorie e metodi appartenenti alle diverse scienze dell'educazione per acquisire la capacità di cogliere possibili collegamenti tra gli eventi osservati;
- riuscire e rendere il proprio agire educativo meno confuso e uscire dalla logica del 'dato per scontato';
- generare riflessività, analisi e cambiamento intorno alle proprie pratiche.

Grazie al dialogo attivato all'interno dei gruppi di tirocinio indiretto sono

stati individuati progetti e percorsi di ricerca azione che hanno avuto ricadute su più contesti, relazioni e soggetti (alunni, colleghi, famiglie) e ciò ha avuto dei riflessi non solo sull'agire degli stessi insegnanti, promotori della ricerca, ma anche sulla percezione del loro ruolo e impegno professionale (Contini, Demozzi, Fabbri & Tolomelli, 2014).

Ovviamente in questo processo di azione e di ricerca hanno avuto un ruolo determinante le pratiche discorsive avvenute durante le lezioni teoriche, nell'operatività dei laboratori e nei gruppi di ricerca durante il tirocinio indiretto. La parola in ogni pratica discorsiva è decisiva non solo perché attraverso essa ogni insegnante può descrivere il proprio agire educativo, ma perché è in grado di diffondere un pensiero, veicolo di idee e di vissuti che, come abbiamo visto, necessitano di seguire un'argomentazione logica e razionale per diventare riflessione.

Il pensiero riflessivo nel suo svolgersi in gruppo diventa, pertanto, un pensiero critico che può sospendere il giudizio, problematizzare le scelte e le esperienze effettuate e che si arricchisce nel suo procedere della pluralità dei punti di vista dei partecipanti. Come suggerisce Massimiliano Fiorucci (2011: 41), «un pensiero critico, autonomo, non omologato è in altri termini già di per sé interculturale perché rifiuta il pregiudizio e la conoscenza preconfezionata mettendo l'individuo in condizioni di agire e pensare liberamente e non essere facilmente influenzabile».

Ora più che mai, c'è bisogno di individuare approcci teorici e metodi che siano da fondamento allo sviluppo del pensiero critico e autonomo in ogni soggetto, a scuola come nella società civile, ora più che mai ce ne è bisogno per fronteggiare le sfide collegate alla pandemia e all'emergenza sanitaria di questo periodo storico e per affrontare quelle future, climatiche e ambientali, che ci attendono (Ghosh, 2016; Matrojeni & Pasini, 2017).

Pertanto, è necessario continuare ad investire e progettare una formazione in servizio che sia caratterizzata dall'approccio interculturale unitamente, aggiungiamo noi, a quello ecologico affinché la scuola sia, sempre più, un luogo dedito alla pratica del dialogo e alla crescita di individui pensanti che sappiano prendersi cura di tutti gli enti (viventi e non) presenti in natura (Mortari, 2020).

Bibliografia

- ALTELET M., CHARILIER E., PAQUAY L. E PERRENOUD P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando.
- ARENDT, H. (2006). *Alcune questioni di filosofia morale*. Torino: Einaudi.
- BARBIER, R. (2007). *La ricerca-azione*. Roma: Armando.
- BARTOLI, C. (2012). *Razzisti per legge. L'Italia che discrimina*. Bari Roma: Laterza.
- BOLOGNESI, I. E LORENZINI, S. (2017). *Pedagogia interculturale. Pregiudizi, razzismi, impegno educativo*. Bologna: BUP.
- BOLOGNESI, I. (2014). Scuole dell'infanzia con elevata presenza di bambini di origine straniera. Conflitti sociali, processi educativi e opportunità evolutive. *Educazione interculturale*, 12(2): 183-198.
- BORLINI, B. E MEMO, F. (2009). L'insediamento degli immigrati nello spazio urbano. Un'analisi esplorativa sulla concentrazione degli alunni di origine straniera. *Sociologia urbana e rurale*, 90: 89-112.
- BOVE, C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- BOVE, C. (2019). Pensare con metodo e logica dell'indagine: la ricerca-azione per la formazione e l'azione nella scuola multiculturale. *Educazione interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(1): 59-75.
- CAMBI, F. (2006). *Incontro e dialogo. Prospettive di pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- COHEN, E. (1999). *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, Funzioni, attività*. Trento: Erikson.
- CONTINI, M., DEMOZZI S., FABBRI, M. E TOLOMELLI, A. (2014). *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. Milano: FrancoAngeli.
- DEMETRIO, D. (1992). *Micropedagogia*. Firenze. La Nuova Italia.
- DEWEY, J. (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- FAVARO, G. (2011). *A scuola nessuno è straniero*. Firenze: Giunti.
- FIORUCCI, M. (2011). *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*. Roma: Armando.
- FIORUCCI, M., PINTO MINERVA, F. E PORTERA, A. (a cura di) (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura* Pisa: ETS.
- GOSH, A. (2016). *La grande cecità. Il cambiamento climatico e l'impensabile*. Milano: Neri-Pozza.
- LOSITO, B. E POZZO, G. (2005). *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*. Roma: Carocci.
- MAGNOLER, P. (2008). *L'insegnante professionista. Dispositivi per la formazione*. Macerata: EUM
- MASTROJENI, G. E PASINI, A. (2017). *Effetto serra. Effetto guerra*. Milano: Chiarelettere.

- MORTARI, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- MORTARI, L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- MORTARI, L. (2020). *Educazione ecologica*. Bari-Roma: Laterza.
- PORTERA, A., LA MARCA, A. E CATARCI, M. (2015). *Pedagogia interculturale*. Brescia: La Scuola.
- POURTOIS, J.P. (1988). *La ricerca azione in pedagogia*. In Becchi, E. e Vertecchi, B. (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- SILVERMAN, D. (2009). *Come fare ricerca qualitativa*. Roma: Carocci.
- VACCARELLI, A. (2009), *Dal razzismo al dialogo interculturale. Il ruolo dell'educazione negli scenari della contemporaneità*. Pisa: ETS.
- VANNINI, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- VANNINI, I. (2018). Il curriculum di Tirocinio per la formazione iniziale dei maestri di scuola dell'infanzia e primaria: territorio di confine e di incontro. In Bolognesi, I. e D'Ascenzo, M. (a cura di), *Insegnanti si diventa. L'esperienza di Tirocinio nei Corsi di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria*, Milano: FrancoAngeli, pp. 25-32.
- ZOLETTO D. (2016). Scuole e quartieri ad alta presenza migratoria tra processi di territorializzazione e flussi transnazionali. Ambiti emergenti per la ricerca pedagogia. *Studium Educationis*, 1, 43-53.
- ZOLETTO D. (2019). *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*. Milano: FrancoAngeli.

Apprendere dall'esperienza: la formazione *problem-based* dei docenti e dirigenti scolastici del Master OGISCOM dell'Università di Siena¹

Loretta Fabbri

Università degli Studi di Siena (loretta.fabbri@unisi.it)

Carlo Orefice

Università degli Studi di Siena (carlo.orefice@unisi.it)

Nicolina Bosco

Università degli Studi di Siena (nicolina.bosco@unisi.it)

1. Framework teorico

La società multiculturale in generale, e la scuola multietnica in particolare, si trovano oggi ad affrontare sempre più domande sfidanti, ossia ad individuare nuove pratiche che permettano loro di trasformare la diversità che le contraddistingue in un'opportunità di apprendimento e di inclusione. L'incontro interculturale si presenta infatti come un fenomeno complesso, che racchiude in sé l'intrecciarsi di un insieme di fattori che possono riguardare tanto l'evolversi di specifiche dinamiche sociali e relazionali che si creano tra gruppi maggioritari e gruppi minoritari, quanto le relative strategie di acculturazione che vengono messe in atto nei differenti territori di riferimento (Cottrell & Neuberger, 2005; Verkuyten & Martinovic, 2006; Fabbri & Melacarne, 2020). Da questa prospettiva, le scuole possono essere considerate come dei contesti in cui si verificano i primi processi di acculturazione: in esse infatti gli attori sociali che le abitano si confrontano con norme e significati culturalmente differenti (Fabbri, 2019) che vengono negoziati attraverso un contatto quotidiano (Amirault & Araya-Moreno, 2014; Daher, Gamuzza & Leonora, 2017), mentre le situazioni contraddittorie e complesse che si presentano trovano forme plurime di esplicitazione, negazione o rifiuto.

Per le scuole italiane che operano in contesti multiculturali, riconoscere tale complessità assume significati multipli che vanno dunque ben oltre la capacità di intercettare aspetti conoscitivi generali, per quanto significativi. Per queste istituzioni, infatti, quello che sembra essere in gioco è la promozione al proprio interno di una dimensione di apertura e di riconoscimento reciproco della diversità, così come la possibilità di creare al proprio esterno rapporti di rete stabili e fecondi con il territorio di riferimento e con altre istituzioni analoghe. Per gli insegnanti, particolarmente coinvolti in questi processi, un elemento significativo coincide con il favorire i processi di apprendimento degli allievi che dispongono di un patrimonio culturale differente, gestire eventuali episodi

¹ Il contributo è frutto di una riflessione congiunta tra i diversi Autori. Solo per ragioni di attribuzione scientifica, si specifica che Loretta Fabbri è responsabile del § 1, Nicolina Bosco del § 2 e Carlo Orefice del § 3, mentre il § 4 è da attribuire a Loretta Fabbri e Carlo Orefice.

di conflitto interetnico che possano manifestarsi nelle classi e, quando necessario, capire perché alcuni comportamenti o simboli diventano predittori di potenziali pericoli (Orefice, Betti & Bosco, 2019). Quella che emerge, a partire da tale sfondo, è dunque la necessità di aprire sempre più nelle scuole traiettorie di *inquiry* collettiva (Fabbri & Bianchi, 2018) che producano una conoscenza situata e utile per affrontare i problemi indicati, dove il contatto e lo scambio quotidiano tra modi differenti di abitare gli spazi sociali e le organizzazioni, di pensarsi collettivamente e di percepire l'Altro possa generare risposte che, se sostenute e praticate, favoriscono l'adeguata gestione di una tale complessità. Quali sono dunque alcune delle pratiche interculturali che vengono utilizzate nei contesti scolastici? come viene gestito dagli insegnanti il conflitto, ad esempio, tra differenti gruppi etnici? quali sono le principali sfide che i docenti multiculturali devono fronteggiare? Queste sono alcune delle domande attorno alle quali si è costruita la riflessione scientifica che ha guidato la preparazione del Master in *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali* gestito dall'Università di Siena², la sua organizzazione interdisciplinare e successivamente la sua messa in forma.

Ponendo l'enfasi sull'operato di alcuni professionisti appartenenti a contesti scolastici diversificati e geograficamente distanti, il Master appare come un dispositivo educativo attraverso il quale è stato possibile costruire setting dove i *practitioner* hanno potuto validare le premesse che stavano alla base del loro agire, individuarne le distorsioni, aprirsi a nuove prospettive e conoscenze e discutere insieme delle esperienze disorientanti e dei conflitti di valore che quotidianamente vivevano (Kreber, 2004; Fabbri & Romano, 2017). Da tale prospettiva, le diverse esperienze portate in aula da questi professionisti appaiono significative in quanto diventate oggetto di discussione e negoziazione attraverso specifiche metodologie di formazione (lezioni frontali, laboratori, etc.). Analizzarle e validarle, anche grazie al confronto continuo con colleghi e realtà scolastiche diversificate, ha permesso di dare forma a dei 'temi emergenti' (l'importanza dell'apprendimento situato nel gestire i fenomeni multiculturali; l'utilizzo di specifici modelli di ricerca; l'uso di conoscenze rilevanti per riconfigurare la propria professionalità, etc.) che sembrano aiutare la scuola multietnica a darsi delle risposte rispetto alla pluralità di sfide cui è chiamata.

2. Il contesto del Master OGISCOM: alcuni dati di sintesi

Il Master OGISCOM promosso dall'Università di Siena ha visto l'adesione

² Il Master OGISCOM (Direttore: prof.ssa Loretta Fabbri; Vicedirettore: prof. Carlo Orefice) si è svolto presso il Dipartimento di Scienze della formazione, scienze umane e della comunicazione interculturale (DSFUCI) dell'Università di Siena tra settembre 2017 e settembre 2018. Promosso in collaborazione con il MIUR e con l'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana, il Master ha visto coinvolti dieci docenti appartenenti a vari settori disciplinari e ha perseguito lo scopo di contribuire ad arricchire la professionalità di dirigenti scolastici e docenti delle scuole di ogni ordine e grado (statali e paritarie), tanto toscane che di altre Regioni.

di 90 partecipanti, dei quali il 79% (71) ha concluso il percorso iniziato con la redazione di uno specifico *projet work*. Dal punto di vista descrittivo, si è trattato principalmente di docenti (la quota di dirigenti è stata del 5%) con una marcata connotazione di genere, mentre gli istituti di provenienza sono stati soprattutto scuole secondarie di secondo grado, anche se si è registrata una presenza non trascurabile di docenti provenienti da scuole secondarie di primo grado e scuole primarie (Figura 1).

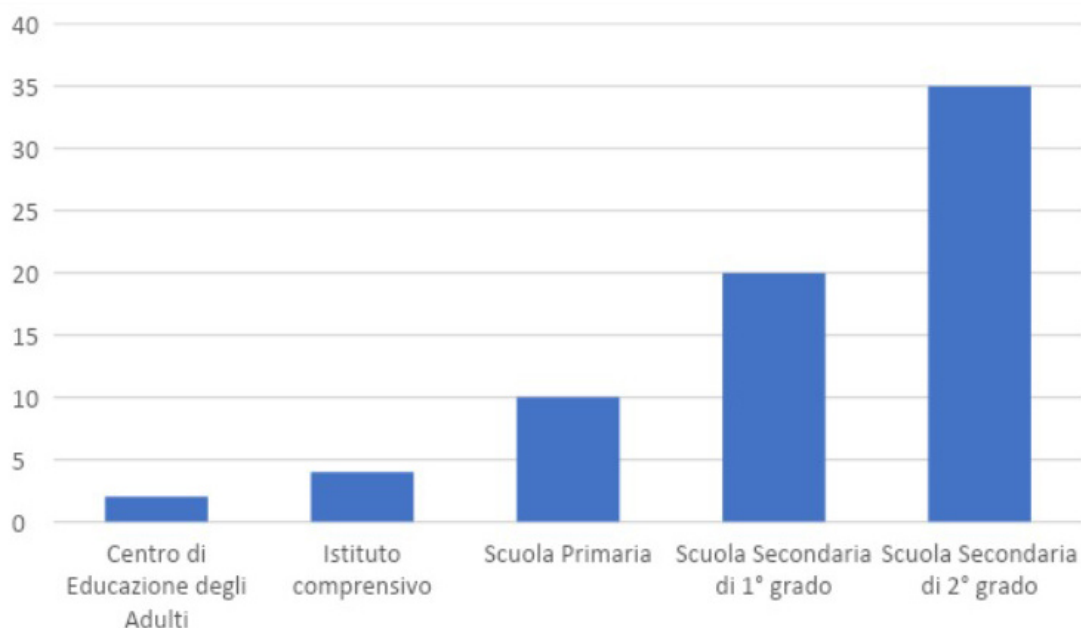


Figura 1. Partecipanti al Master per istituto di provenienza. Valori assoluti.
Fonte: elaborazione di dati amministrativi (Orefice & Romano, 2019).

Per quanto concerne l'età di partecipanti, è stato possibile individuare tre fasce di partecipanti ripartiti in ragione dell'età: la fascia dei docenti giovani, al di sotto dei 40 anni di età; la fascia dei docenti medi, con un'età compresa tra i 41 e i 50 anni di età; infine la fascia dei docenti senior, con oltre 50 anni di età. La fascia dei docenti medi è stata quella più consistente, mentre rilevante è stata la classe dei docenti senior (Tabella 1).

Tabella 1. Partecipanti al Master per età. Valori assoluti e percentuali.
Fonte: elaborazione di dati amministrativi (Orefice & Romano, 2019).

Fino a 40 anni	14	16%
Da 41 a 50 anni	39	43%
Oltre 50 anni	37	41%

Concentrando invece l'attenzione sulla distribuzione territoriale, è possibile notare come l'attrattività del Master non sia stata unicamente legata al contesto locale ma abbia coinvolto, in maniere variabili, più province del territorio nazionale (Figura 2).



Figura 2. Partecipanti al Master per Provincia.
 Fonte: elaborazione di dati amministrativi (Orefice & Romano, 2019).

Aggregando inoltre i partecipanti sulla base delle macroaree territoriali emerge la preminenza del centro Italia (82%) e del Sud del paese (15%), mentre più contenuta è risultata la partecipazione di docenti e dirigenti provenienti dalle province del Nord del Paese (3%).

Analizzando tale aspetto più nel dettaglio, la Toscana appare come l'area di provenienza della maggior parte dei partecipanti, seguita dal Lazio, mentre le altre Regioni hanno presentato una distribuzione piuttosto simile (Figura 3). Nella Toscana, in cui l'Ateneo di Siena si colloca, la Provincia più rappresentata è stata quella di Arezzo, nel cui capoluogo si trova il DSFUCI (28 partecipanti), seguita dalle Province di Siena (7 partecipanti) e Grosseto (6 partecipanti).

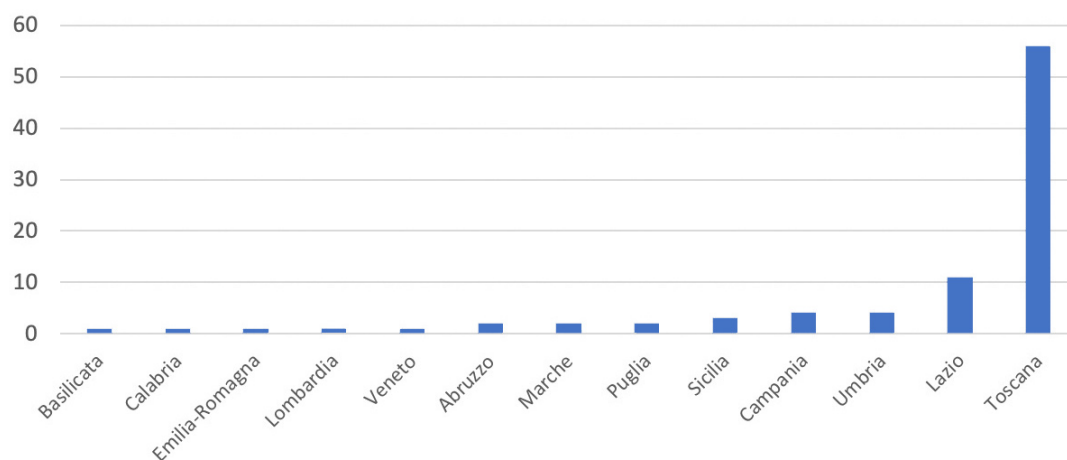


Figura 3. Partecipanti al Master per Regione di provenienza. Valori assoluti.
Fonte: elaborazione di dati amministrativi (Orefice & Romano, 2019).

3. Apprendere dall'esperienza: la formazione *problem-based*

Il percorso del Master OGISCOM si è strutturato attraverso specifici Moduli didattici che sono stati progressivamente gestiti ed implementati da 10 docenti appartenenti a diversi settori scientifico disciplinari (tra cui la Pedagogia, la Sociologia, la Psicologia e l'Antropologia), permettendo così una lettura multidisciplinare del complesso fenomeno del multiculturalismo nei contesti scolastici. Partendo da tale struttura didattica, il percorso formativo è stato realizzato attraverso momenti di didattica frontale e partecipata realizzata in aula (188 ore), l'approfondimento on-line dei materiali presentati all'interno di una piattaforma dedicata (108 ore) e, infine, lo svolgimento di un'esperienza pratica di tirocinio (110 ore). Tale struttura, nei suoi diversi livelli di attuazione, si è basata sul presupposto teorico secondo il quale partire dalle proprie esperienze professionali e dai problemi reali che caratterizzano il quotidiano nella scuola può permettere la riflessione critica e l'attribuzione di nuove prospettive di significato (Kolb, 1984; Archambault, Janosz, Morizot & Pagani, 2009; Fabbri & Romano, 2017). Stressando questo presupposto, durante il Master sono state utilizzate metodologie attive di sviluppo professionale per supportare i processi di apprendimento trasformativo dei soggetti coinvolti, permettendo loro di effettuare un continuo dialogo tra le conoscenze preesistenti e quelle pregresse rispetto a situazioni sfidanti che nella quotidianità apparivano nuove da gestire (Barbier, 2007; Fabbri, Striano & Melacarne, 2008; Fabbri & Melacarne, 2016; Coryell, 2019): in tal senso, la formazione realizzata è apparsa un dispositivo utile per transitare dall'esperienza lavorativa all'esperienza di apprendimento, e viceversa.

Altro elemento innovativo che appare utile evidenziare riguarda l'appro-

fondimento di specifici argomenti che i partecipanti hanno potuto sviluppare durante l'esperienza finale che ha coinciso con la produzione dei loro *Project Work* (centrati sull'esperienza del tirocinio o su un argomento teorico specifico). Se si analizzano infatti i materiali prodotti (Orefice, Betti & Bosco, 2019), si possono individuare alcuni assi tematici che appaiono significativi nel pensare la professione di quanti operano in contesti scolastici ad alto tasso di multiculturalità (Figura 4).

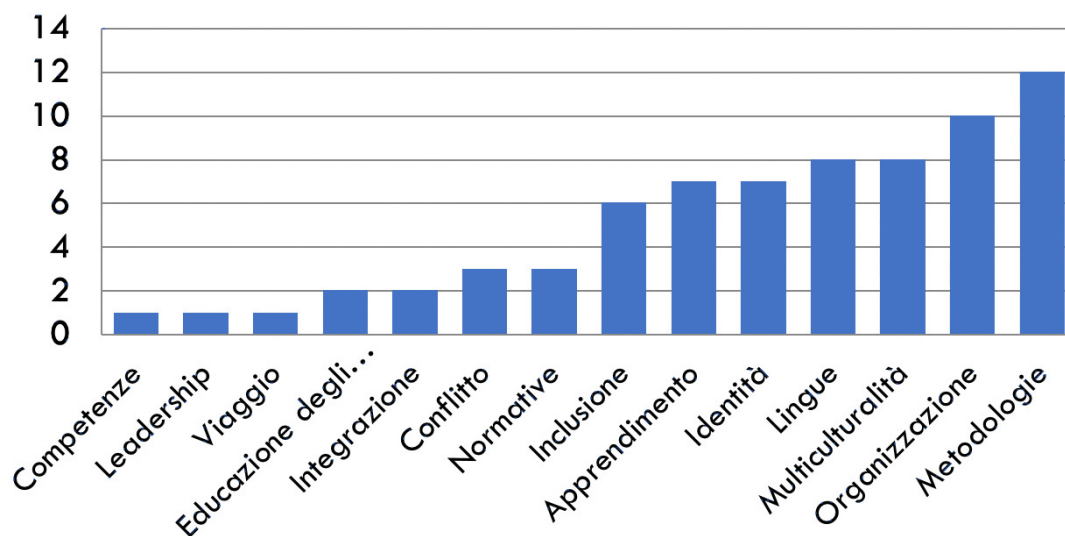


Figura 4. Principali argomenti affrontati nei Project Work dei corsisti.
Fonte: elaborazione di dati amministrativi (Orefice & Romano, 2019).

Da questo punto di vista, tenuto di conto che uno degli obiettivi del Master è stato quello di arricchire le professionalità dei docenti e dei dirigenti coinvolti in relazione ai temi della multiculturalità e dell'inclusione, l'argomento più trattato negli elaborati finali appare essere proprio quello legato alle metodologie di tipo trasformativo e collaborativo (Fabbri & Romano, 2017). Ulteriore elemento ritenuto importante per migliorare la qualità dell'integrazione negli istituti scolastici ha riguardato la comprensione delle trasformazioni in atto all'interno delle scuole: tale aspetto pare infatti trovare conferma negli elaborati dei partecipanti e chiama in causa elementi strategici quali l'apprendimento organizzativo, il management inclusivo, la gestione della normativa e del dettato legislativo. Di rilievo sembrano infine essere state le problematiche legate ai costrutti di identità multiculturali e alla lingua, mentre meno centrale è risultato essere il tema del conflitto. Si tratta di elementi particolarmente rilevanti che sembrano corroborare l'idea che, nonostante una visione spesso folkloristica e stereotipata delle classi multiculturali, nelle realtà concrete i docenti sono capaci di riconoscere la diversità, promuovere la partecipazione e l'accettazione del diverso, praticare l'ascolto e dunque farsi moderatori e risolutori

di potenziali conflitti (Fiorucci & Catarci, 2019; Orefice & Romano, 2019; Bosco, Giampaolo & Orefice, 2020).

Se ci si sposta sull'analisi qualitativa delle relazioni finali elaborate dai corsisti del Master, le considerazioni riportate permettono di individuare alcune aree strategiche sulle quali indirizzare possibili azioni future che riguardano la *mission* e l'operato delle istituzioni scolastiche che operano in contesti multiculturali e a forte complessità sociale:

- *Apprendimento e vita quotidiana*. Negli ultimi anni sempre più l'apprendimento è diventato un argomento chiave, non solo per i professionisti e gli studenti nell'area delle scienze dell'educazione, ma anche per quanti operano a vari livelli nelle istituzioni scolastiche. Accanto, infatti, alle definizioni più tradizionali nelle quali l'apprendimento implica l'acquisizione di saperi e competenze standardizzate e rappresenta un parametro cruciale di competizione nel mercato globalizzato e nella società della conoscenza, ne sono state elaborate altre che includono dimensioni relazionali, emotive e sociali (Fiorucci, 2011). L'apprendere inteso come sviluppo di competenze connesse alla capacità di gestire le sfide emergenti dalla pratica risulta essere una di queste: di qui la possibilità di descriverlo come il processo mediante cui l'adulto acquisisce, interpreta, organizza, modifica o assimila gruppi d'informazioni, saperi e sentimenti tra loro collegati e costruisce significati da attribuire alla vita quotidiana (Fabbri, 2019). Promuovere un siffatto apprendimento nella scuola significa quindi supportare l'inclusione di voci spesso tacitate, il senso di appartenenza ai gruppi culturali di provenienza, i processi dialogici e di negoziazione intra e interculturale, intercettando a volte anche fenomeni di micro-radicalizzazione.
- *Spazi inclusivi e azioni community-based*. Lo spazio, inteso in questa sede come *setting* nel quale costruire la relazione e l'apprendimento, diventa un contesto culturale emergente se la sua trasformazione formativa va a costituirne il valore aggiunto sul quale innestare processi di apprendimento trasformativo. I temi dell'inclusività trattati nel Master OGI-SKOM non appaiono dunque nuovi, ma senz'altro innovativa è apparsa l'idea di fornire orientamenti su come progettare spazi inclusivi attraverso l'attivazione di azioni di tipo *community-based* che possono supportare processi di apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003; Orefice & Romano, 2019).
- *Modelli di ricerca e ricerca collaborativa*. Dal punto di vista procedurale e metodologico, il Master ha rivolto l'attenzione allo sviluppo e all'adozione di modelli di ricerca che potessero prendersi cura del loro effettivo impatto sulle concrete pratiche di vita individuale, sociale e organizzativa. La ricerca azione (Fabbri, 2019), nella sua dimensione collaborativa, ha permesso di pensare ad interventi che potessero coinvolgere attivamente gli attori sociali della scuola multiculturale, consentendo loro di appropriarsi delle metodologie della ricerca collaborativa e trasformativa applicate alle

situazioni disorientanti e alle criticità con cui tali professionisti entravano in contatto. Come evidenziato, di fronte a cambiamenti che si configurano come sfidanti perché pongono questioni rispetto alle quali non sussistono soluzioni preconfezionate, i professionisti dell'educazione possono avere a disposizione gli strumenti e le metodologie dell'*inquiry* collaborativa finalizzata a produrre conoscenze utili per la co-costruzione di organizzazioni inclusive (Fabbri, 2019).

- *Conoscenze rilevanti per 'pensare' la diversità.* Produrre conoscenze rilevanti è tra le grandi sfide cui la Scuola, in quanto organizzazione finalizzata alla produzione di conoscenza, è chiamata a rispondere in una società multiculturali. La ricerca utile e spendibile che il Master OGISCOM ha cercato di lasciar emergere ha a che fare dunque con la situatività, la collaborazione e la partecipazione di una pluralità di soggetti (Sirignano & Perillo, 2019). La produzione di conoscenze rilevanti in risposta alle richieste emergenti dai contesti ad elevata complessità multiculturale sembra così valorizzare la funzione sociale della Scuola nel suo complesso (Lucenti & Hirsch, 2020). In tale scenario, infatti, il sistema scolastico ed il docente multiculturale possono acquisire nuove modalità attraverso le quali accogliere l'alunno che dispone di un patrimonio culturale differente e rispondere ai suoi bisogni educativi specifici. Tale passaggio, fondamentale, permette di considerare la scuola come una 'comunità in apprendimento' (Wenger, Mcdermott & Snyder, 2007) in cui gli attori sociali coinvolti – dirigenti, docenti, alunni e figure genitoriali – possono lavorare in sinergia per promuovere comunità educanti inclusive e per creare condizioni per 'pensare' la diversità e gestirla.

4. Ripensare la 'scuola multiculturale' tra sperimentazioni e riflessioni condivise

Le sintetiche riflessioni cui questo articolo rimanda permettono di indagare il tema della formazione dei docenti e dei dirigenti scolastici attraverso una pluralità di piani.

In primo luogo ci ricordano come, per costruire strumenti di conoscenza e di interpretazione delle differenti culture che abitano le nostre scuole, sia necessario un incontro tra saperi diversi; si tratta quindi, avendone gli strumenti interpretativi e metodologici, di mettere in discussione una certa concezione di 'universalismo' fatta di standardizzazioni, livellamenti e uniformità che conduce ad una banalizzazione dell'esistenza del 'diverso' e che ci sembra abbia a volte prodotto, anche nelle scuole, una organizzazione binaria del nostro spazio mentale attraverso cui le differenze vengono ripartite tra noi e loro, buoni e cattivi, autoctoni e allogeni. Il *framework* che viene qui definito, come abbiamo indicato, è quello di un pluralismo metodologico, multimetodo, multidisciplinare e transdisciplinare, inclusivo per la sua stessa capacità intrinseca di fa-

vorire la coesistenza e il confronto tra prospettive molteplici e punti di vista divergenti (Fabbri, 2019). La prospettiva utilizzata è quella interdisciplinare che legge l'intercultura come particolarmente adatta ad affrontare problemi connessi a situazioni in cui le differenze culturali sono in primo piano.

Fare intercultura, infatti, significa superare la visione delle differenze culturali come compartimenti stagni proposta con insistenza da una certa riflessione giornalistica e dal sentire comune, non cristallizzando così le differenze e lavorando sul 'contatto' (Orefice, 2020). Le sfide alle quali si è chiamati, anche nella scuola, chiedono dunque di riconoscere nuove forme di relazione spesso nascoste dentro vecchi involucri, di saper vedere le differenze senza costringerle negli stereotipi che a volte vengono riproposti ('l'alunno marocchino', 'la bambina con il velo', etc.), e soprattutto di superare l'etnocentrismo che si è assorbito come parte integrante della propria educazione (Fabbri & Melacarne, 2020).

Il secondo elemento di riflessione riguarda come e a quali condizioni le scuole, in quanto contesti multiculturali e a forte complessità sociale, sono chiamate a elaborare pratiche didattiche innovatrici per favorire delle competenze multiculturali. Il passaggio da una prospettiva lineare, così come precedentemente richiamata, ad una complessa, richiede infatti un lavoro integrato tra contenuti e competenze, così come l'adozione di un modello che si faccia carico di una pluralità di strategie didattiche pratico-riflessive. Il Master OGISCOM ha compreso opzioni metodologiche volta a supportare i professionisti a transitare dall'esperienza lavoro all'esperienza apprendimento (Wenger, McDermott & Snyder, 2007; Fabbri, 2019), facendo proprie alcune metodologie attive di sviluppo quali l'*action learning* e l'analisi di *case study*, che sono partiti da problemi reali incontrati da quegli stessi professionisti nei loro contesti di lavoro e che hanno consentito loro di confrontarsi in piccoli gruppi per individuare possibili risoluzioni. Come ricordato, è stato proprio in queste attività di partecipazione (precedenti o coincidenti con l'elaborazione dei singoli *Project Work* e la loro analisi) che si sono supportati processi di co-costruzione di *mindset* inclusivi, poiché i soggetti implicati (in questo caso gli insegnanti) nei percorsi didattici hanno fatto proprie quelle pratiche didattiche e tecnologiche trasformandole in strumenti di sviluppo professionale e di lavoro. Questo processo di attribuzione di significato all'esperienza, in ragione del quale una pratica didattica e un'esperienza formativa sono diventate strumenti di lavoro quotidiano dei *practitioner* coinvolti (Fabbri, 2019), appare essere un valore aggiunto particolarmente significativo del Master.

Per concludere, l'esperienza del Master OGISCOM gestito dall'Università di Siena rivela quanto un modello formativo non prescrittivo e unilaterale che vede la classe come 'laboratorio pedagogico', dove elaborare un pensiero critico e meticcio, sia funzionale nel favorire una idea di scuola come spazio pubblico, ovvero uno spazio dove promuovere pratiche educative e didattiche che favoriscano l'esercizio effettivo di diritti di cittadinanza. Quella che emerge – questo l'auspicio – è l'idea di una scuola che ha come scopo primario quello di formare

abilità culturali e l'acquisizione di un pensiero critico dove l'Altro non appare come un 'disturbo', ma come l'ingrediente fondamentale attraverso cui pensare tanto la nostra identità individuale quanto la nostra appartenenza collettiva.

Bibliografia

- AMIRAUX, V., ARAYA-MORENO, J. (2014). *Pluralism and radicalization: Mind the gap!. Religious Radicalization and Securitization in Canada and Beyond*, 92-120.
- ARCHAMBAULT, I., JANOSZ, M., MORIZOT, J., PAGANI, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: relationship to dropout. *Journal of School Health* 79, 408–415, DOI: 10.1111/j.1746-1561.2009.00428.x
- BARBIER, R. (2007). *La ricerca-azione*. Roma: Armando.
- BOSCO, N., GIAMPAOLO, M., OREFICE C. (2020). Noi e loro. Indagine esplorativa sulle rappresentazioni degli insegnanti in contesti scolastici multiculturali. *Educational Reflective Practices*, 1, 132-145, DOI:10.3280/ERP2020-001007.
- CORYELL, J.E. (2019). Teaching and Engaging Adult Learners Actively. *Educational Reflective Practices*, 1, 58-77, DOI:10.3280/ERP2019-001005.
- COTTRELL, C.A., NEUBERG, S.L. (2005). Different emotional reactions to different groups: a sociofunctional threat-based approach to” prejudice”. *Journal of personality and social psychology*, 88(5), 770.
- DAHER, L.M., GAMUZZA, A., LEONORA, A.M. (2017). Bisogni e competenze degli insegnanti in una società multireligiosa. Oltre il progetto Multicultural Schools. *Scuola democratica*, 8(3), 596-588.
- FABBRI, L. (2019). Le metodologie attive di ricerca. Che cosa hanno a che fare azione, partecipazione, apprendimento e ricerca. *Educational Reflective Practices*, 1, 7-18, DOI:10.3280/ERP2019-001002.
- FABBRI, L., STRIANO, M., MELACARNE, C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- FABBRI, L., MELACARNE, C. (2016). Didattica dell'innovazione e innovazione didattica. L'apprendimento come condizione per il cambiamento. In M. Fedeli, V. Grion, & D. Frison (a cura di), *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*, Lecce: Pensa Multimedia.
- FABBRI, L., ROMANO, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- FABBRI, L., BIANCHI, F. (2018). *Fare ricerca collaborativa. Vita quotidiana, cura, lavoro*. Roma: Carocci editore.
- FABBRI, L., MELACARNE, C. (2020). Learning and de-learning in everyday life. A case study of an Italian multiethnic district. *Educational Reflective Practices*, 1, 18-54, DOI:10.3280/ERP2020-001002.
- FIORUCCI, M. (2011). *Gli altri siamo noi: la formazione interculturale degli operatori dell'educazione*. Roma: Armando.
- FIORUCCI, M., CATARCI, M. (2019). *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*. Roma: Edizioni Conoscenza.

- KOLB D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- KREBER C. (2004). An analysis of two models of reflection and their implications for educational development. *International Journal for Academic Development*, 9, 29-49.
- LUCENTI, M., HIRSCH, S. (2020). Do school textbooks give access to the other one in the classroom? A comparative analysis between Italy and Québec. *Educational Reflective Practices*, 1, 92-116, DOI:10.3280/ERP2020-001005.
- MEZIROW, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione: il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- OREFICE, C. (2020). Ethnography of a regional train: Discursive practices and identity positioning between FS professionals and immigrant travelers. *Educational Reflective Practices*, 1, 74-91, DOI:10.3280/ERP2020-001004.
- OREFICE, C., BETTI, M., BOSCO, N. (2019). Processi di inclusione e di esclusione nelle scuole multiculturali. Un'indagine preliminare nel territorio toscano. *Comparative Cultural Studies-European and Latin American Perspectives*, 4(8), 83-92.
- OREFICE, C., & ROMANO, A. (2019). Formazione degli insegnanti, competenze multiculturali e inclusione scolastica. Riflessioni interdisciplinari a seguito del Master OGISCOM. In *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative* (pp.243-255). Bari: Pensa Multimedia.
- SIRIGNANO, F.M., PERILLO, P. (a cura di) (2019). *La scuola delle culture. Riflessioni pedagogiche situate*. Lecce: PensaMultimedia.
- VERKUYTEN, M., MARTINOVIC, B. (2006). Understanding multicultural attitudes: The role of group status, identification, friendships, and justifying ideologies. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(1), 1-18.
- WENGER, E., MCDERMOTT, R., SNYDER, W.M. (2007). *Coltivare comunità di pratiche. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Milano: Guerini e Associati.

Per un nuovo progetto cooperativo all'educazione interculturale. Un'esperienza formativa laboratoriale tra ricerca teorica e progettazione di strumenti di intervento pratico³

Chiara Brambilla

Università degli Studi di Bergamo (chiara.brambilla@unibg.it)

Giuliana Sandrone

Università degli Studi di Bergamo (giuliana.sandrone@unibg.it)

1. Introduzione

Presso l'Università degli studi di Bergamo, nel Dipartimento di Scienze Umane e Sociali, il Master in *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali* 2018 è stato realizzato tra il 15 settembre 2017 e il 4 giugno 2018. I tempi sono stati strettissimi, come ripetutamente era stato richiesto dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), per la realizzazione di quella che si annunciava come prima azione del *Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri*, risposta istituzionale ai problemi quotidianamente affrontati dai dirigenti e dai docenti per l'organizzazione e la gestione di una realtà educativa sempre più composita ed eterogenea dal punto di vista culturale. La proposta è stata positivamente accolta dal Dipartimento perché, nonostante l'esiguità del finanziamento ministeriale, si è prospettata, fin da subito, la possibilità di un'attività di ricerca in cui la pedagogia poteva virtuosamente intrecciarsi con diverse prospettive delle scienze umane e sociali, coniugarsi in modo fecondo con l'agire educativo e, di conseguenza, realizzare

la progettazione di percorsi didattici, la narrazione e la riflessione sulla loro realizzazione, lo studio e l'analisi di percorsi teorici plurimi [che] si intrecciano generativamente, dando vita ad un lavoro che vuole essere a disposizione di coloro che la problematica interculturale quotidianamente affrontano e vivono sia nella prassi, tutta tesa ad affrontare quanto meglio possibile ciascuna specifica situazione, sia nel lavoro di riflessione teorica che, a partire da questa stessa prassi, ambisce ad alimentarne altra, argomentandone le ragioni (Sandrone, 2020a: 113).

Al di là della doverosa rendicontazione amministrativa, le risultanze e i 'guadagni' culturali e formativi che sono scaturiti dal percorso del Master sono stati raccolti e pubblicati sulla rivista Nuova Secondaria in un Dossier Ricerca (Sandrone, 2020b) che testimonia la cifra pedagogica assunta da tutti coloro che, a vario titolo, hanno partecipato al percorso, corsisti (dirigenti e inse-

³ Il § 1 è di Giuliana Sandrone. I §§ 2, 3, 4 e 5 sono di Chiara Brambilla.

gnanti), docenti universitari e formatori provenienti dalla scuola, tutor di laboratorio e ricercatori incaricati; tutti hanno contribuito all'impresa comune nella convinzione che la scuola, oltre ad essere luogo in cui si realizzano processi educativi attraverso l'istruzione, è, di per sé, luogo di relazione tra le persone che la vivono, sfaccettato microcosmo in cui si incrociano dimensioni individuali e sociali plurime, la cui complessità può essere problema ma, allo stesso tempo, ricchezza e risorsa. È nell'intersecarsi di quest'ampia gamma di variabili fenomenologiche, tra cui spicca la diversità *nelle e fra* le culture che la animano, che la scuola rappresenta un vero e proprio *laboratorio continuo* in cui è possibile realizzare e scoprire pratiche, a volte inedite, di convivenza civile e interculturale che ben testimoniano la complessità che porta con sé il voler rendere la scuola vero e proprio *bricolage* educativo. Per questo, osservare e riflettere su quanto avviene nella scuola e nelle sue pratiche più innovative, avendo condiviso alcuni criteri epistemologici fondamentali, rappresenta uno spazio di ricerca generativo che coniuga linguaggi e comportamenti diversi e apre a linee d'azione interculturali ampie e plurime. Laddove, poi, si realizzano queste osservazioni e riflessioni, mettendo cooperativamente insieme 'teorici' e 'pratici' dell'educazione, si ottiene come esito un interessante lavoro di ricerca pedagogica e didattica rispetto al fenomeno, oggi al centro dell'attenzione culturale, sociale, politica ed economica del nostro Paese, rappresentato dalla presenza nella scuola di un importante numero di bambini, preadolescenti e adolescenti stranieri che approdano in Italia ad età diverse, o che qui nascono, provenendo da situazioni, storie, culture e vite molto diverse tra di loro e da quelle dei loro coetanei di nazionalità italiana, ma che mantengono vivissimo un interesse educativo comune.

La scelta di realizzare il Master in *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali* si radica in due principi pedagogici fondativi del Dipartimento di Scienze Umane e Sociali: l'interazione territoriale tra ricercatori e 'pratici' dell'educazione (in campo formale e non) e la connessione tra teoria e pratica che si ritiene essere intrinseca all'apprendimento integrale che ciascuna persona, di qualunque età e in qualunque luogo, realizza. Entrambi questi principi hanno trovato espressione nelle scelte organizzative e didattiche compiute per il percorso formativo del Master: al di là dell'impianto didattico centralisticamente dato dal Ministero, la costante sinergia progettuale tra i docenti, che si sono occupati delle lezioni d'aula e quelli che hanno condotto le attività di laboratorio, ha ben realizzato il principio dell'alternanza formativa intesa come

quel continuo e strutturale intreccio che lega, nell'uomo di qualsiasi età, l'azione formativa intenzionale [...] con l'apprendimento che viene dall'esperienza sempre situata e concreta che ciascuno affronta nei diversi luoghi in cui vive; un intreccio che continuamente fa sintesi tra gli aspetti di cognitività, manualità, affettività, corporeità, [...] che risponde all'indispensabile attivazione delle potenzialità

buone di ciascuno e continuamente riafferma la lezione di Socrate a Glaucone, per cui sbagliano coloro che ritengono l'educazione come l'infondere 'la scienza nell'anima da cui essa sia assente, quasi infondessero la vista in occhi ciechi', giacché solo l'adesione personale mette in moto il processo di apprendimento di ciascuno (Sandrone, 2018: 45-46).

Dunque, docenti esperti, occupati nei diversi gradi di scuola, disponibili e abituati a pensarsi in rete e a confrontarsi sulle loro pratiche, hanno lavorato cooperativamente a fianco dei ricercatori e, attraverso la narrazione e la parola propria dell'esperienza soggettiva, il vissuto di ciascuno si è fatto riconoscibile e collocabile in una dimensione conoscitiva; l'intreccio tra intelligenza pratica e sapere concettuale ha prodotto un vero e proprio intreccio epistemologico per cui la prima non è più risultata estranea e separata dal secondo, ma entrambi hanno contribuito a coinvolgere i corsisti nella produzione di ragionamenti generativi di nuove ipotesi di ricerca e di azione.

La scelta organizzativa d'investimento sulle figure tutoriali, operata per la realizzazione del Master, testimonia l'ossequio ai due principi pedagogici poc'anzi richiamati. I corsisti del Master, docenti e dirigenti, sono stati accompagnati durante tutto il percorso da tutor selezionati che hanno realizzato una *tutorship* volta, oltre che alla classica funzione di facilitazione nel percorso formativo, a rendere la lettura dell'esperienza professionale, propria e altrui, mezzo di riflessione rispetto alla propria antropologia pedagogica e strumento generativo di ulteriori esperienze innovative, coraggiose e, anzitutto, intenzionali e consapevoli. Molti sono stati i guadagni formativi, derivati da queste scelte progettuali e organizzative, che si sono realizzati, in termini di apprendimento professionale e di ricerca, con il percorso del Master. Il più importante guadagno, esplicitato e condiviso tra gli attori che a vario titolo hanno partecipato, è legato al radicarsi della consapevolezza, come ci insegnano le teorie costruttiviste e inter-azioniste, che l'apprendimento di ciascun allievo, a qualunque età, specie in un contesto di culture plurime, è favorito da una prospettiva di insegnamento che, anziché reificare le diversità presenti e le problematiche che ne conseguono, sposta l'attenzione al complesso sistema di inter-azioni che avvengono in questo contesto, alle specificità dell'apprendimento che ne nasce, all'emergere della costruzione di significati condivisi piuttosto che contrapposti. L'apprendimento, che via via si definisce come situato, trova espressione nel processo di co-partecipazione sociale con il quale ciascuno interviene a pieno titolo in una pratica formativa, comprende le ragioni di acquisizione e utilizzo di conoscenze e abilità, sviluppa competenze immediatamente spese nell'agire partecipativo che sfuma le dicotomie fra attività cerebrale e concreta, fra contemplazione e coinvolgimento, fra astrazione ed esperienza, ricordandoci come persone e azioni siano sempre intimamente connesse col pensiero, il discorso, il sapere e l'apprendimento.

Il saggio che segue viene offerto come testimonianza di una delle innumere-

revoli occasioni formative realizzate nel corso del Master presso l'Università di Bergamo, tutte innervate dalla cifra epistemologica della complessità, dell'intreccio fecondo tra diverse scienze umane e sociali che alimenta sempre l'agire educativo e la riflessione che lo accompagna. È accaduto così, che una studiosa di Antropologia abbia potuto ricreare, con dirigenti e docenti, spazi di azione e di ricerca educativa che, a partire dal tema del confine, del 'passaggio' geografico e culturale, accompagna ad una responsabile costruzione dell'identità personale e al consapevole collocarsi nel vivere sociale comune.

2. Confini, migrazioni, identità e differenze: un esempio di esperienza formativa laboratoriale per un progetto educativo all'interculturalità

Questo contributo intende ripercorrere un'esperienza di formazione sul tema *"Tattiche" di educazione interculturale: esperienze, metodi e strumenti dell'Antropologia per insegnare e comunicare il nesso tra confini, migrazioni, identità e differenze nell'età della globalizzazione*, sperimentata nell'ambito del Master in *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali* 2018 presso l'Università di Bergamo, nel Dipartimento di Scienze Umane e Sociali. L'esperienza formativa ha previsto la sperimentazione, con il gruppo di dirigenti e insegnanti frequentanti il Master, di metodologie di formazione in aula laboratoriale, cooperative e riflessive volte a favorire una presa di responsabilità condivisa riguardo all'urgenza di un progetto educativo all'interculturalità atto a rispondere alle sfide antropologiche, pedagogiche e politiche che gli scenari multiculturali contemporanei ci chiamano ad affrontare. Tra i temi che richiedono maggiore attenzione per elaborare un progetto educativo all'interculturalità, è particolarmente rilevante quello dei nessi plurali tra confini, frontiere, migrazioni, identità e differenze. Con questa consapevolezza, l'esperienza di formazione si è concentrata sugli approcci concettuali, i metodi e gli strumenti applicativi dell'Antropologia e interdisciplinari che consentano di riflettere su tali nessi, incoraggiando uno sguardo critico necessario per decostruire gli stereotipi che rischiano di vanificare la ricchezza di percezioni, rappresentazioni e pratiche di tutti coloro che, in diverso modo, fanno esperienza e si confrontano con la complessità multi-dimensionale epistemica, spaziale e temporale delle connessioni tra confini, frontiere e migrazioni nelle loro biografie personali, scolastiche e lavorative.

L'esperienza di formazione con il gruppo di dirigenti e docenti, condividendo i criteri epistemologici e i principi pedagogici fondamentali sulla base dei quali il percorso del Master è stato realizzato presso l'Università di Bergamo (Sandrone, 2020a), si è proposta come uno spazio di ricerca generativo di *tattiche per un progetto educativo all'interculturalità* che, volte a far dialogare linguaggi e pratiche diverse in un'ottica interdisciplinare tra scienze umane e sociali, mostrassero l'importanza di uno scambio e una cooperazione costanti non solo tra discipline accademiche ma anche tra ricercatori e 'pratici' dell'educazione

per una presa di responsabilità urgente verso un compito formativo all'intercultura. Allo stesso tempo, l'esperienza di formazione presentata risponde a un criterio guida, quello di sussidiarietà, fondamentale per il percorso di Master dell'Università di Bergamo (Sandrone, 2020c: 166-168), nell'intento di valorizzare la rete di relazioni territoriali già instaurate dal Dipartimento di Scienze Umane e Sociali, nonché di rafforzare i suoi legami con il territorio sul tema specifico dell'educazione interculturale.

Durante il percorso di formazione sono state presentate e si sono svolte in aula attività laboratoriali sul tema "Confini, Frontiere e Migrazioni: Immagini, Immaginari, Pratiche" che – ideate e sperimentate durante la ricerca-azione condotta nel Progetto Europeo settimo Programma Quadro Euborderscapes (2012-2016, <http://www.euborderscapes.eu>) nella regione di frontiera italo-tunisina, in particolare nelle città di Mazara del Vallo (Italia) e Mahdia (Tunisia), coinvolgendo bambini e ragazzi delle scuole e di alcune realtà educative extra-scolastiche – si propongono come strumento per la progettazione di azioni educative all'intercultura, favorendo la collaborazione tra ricercatori, insegnanti, educatori e altre figure professionali interessate (operatori sociali e culturali, mediatori...). Le attività laboratoriali sono state ideate, infatti, per valorizzare le possibilità applicative della conoscenza antropologica prodotta attraverso la ricerca etnografica nella regione di frontiera italo-tunisina. Facilitando la comunicazione non-accademica di tale conoscenza, i laboratori si propongono come esempio di pratica educativa volta a una valorizzazione delle esperienze e alla diffusione di buone pratiche di educazione interculturale, mostrando la rilevanza di approcci educativi con metodi partecipativi e pragmatici (partecipazione attiva e feedback personalizzati), anche non verbali e soprattutto audio-visuali (disegno, fotografie, video, mappe). Le attività laboratoriali sperimentate durante il Master sono state proposte anche in interventi di educazione interculturale in diversi contesti scolastici delle provincie di Bergamo e Brescia⁴, nonché in progetti, che hanno previsto il coinvolgimento e la partecipazione di soggetti territoriali esterni al Master, finalizzati alla sensibilizzazione del territorio sulle questioni interculturali, anche attraverso percorsi di formazione per adulti⁵.

⁴ Nell'anno scolastico 2018-2019, presso Istituto di Istruzione Superiore Giovanni Falcone, Palazzolo sull'Oglio (BS), n. 1 classe prima indirizzo sociosanitario orientamento sportivo; nell'anno scolastico 2016-2017, presso Istituto Comprensivo Enrico Fermi di Carvico (BG), n. 3 classi terze medie nel plesso Scuola secondaria di primo grado Padre D.M. Turoldo, Sotto il Monte (BG) e n. 2 classi terze medie nel plesso Scuola secondaria di primo grado E. Fermi, Carvico (BG); I.I.S. Giovanni Falcone, Palazzolo sull'Oglio (BS), n. 1 classe terza indirizzo sociosanitario orientamento sportivo.

⁵ Due esperienze di formazione per adulti (giugno 2018 e giugno 2019), nel Progetto Isola non Isole (2017-2019), promosso da Agenzia per l'Integrazione di Bergamo, con il finanziamento della Fondazione della Comunità Bergamasca onlus e in collaborazione con Dipartimento di Scienze Umane e Sociali, Università degli Studi di Bergamo, Ufficio Pastorale Migranti Diocesi di Bergamo, MAV – Parrocchie di Mapello, Ambivere, Valtrige, Gruppo AEPER, Fondazione Diakonia dell'Isola. Un percorso di formazione per adulti (febbraio 2019) a Pontida (BG), organizzato su committenza

3. L'ideazione delle attività laboratoriali nella ricerca-azione 'tra' Italia e Tunisia

Durante la fase iniziale di 'costruzione del campo' per lo studio etnografico condotto nella regione di frontiera italo-tunisina, l'interrogazione riguardo a quali potessero essere approcci e metodi di ricerca adeguati ad assolvere l'obiettivo di contribuire a superare la retorica semplicistica dello 'spettacolo' dei confini e delle migrazioni ha portato a individuare nel lavoro con i bambini e i ragazzi di origini tunisine e non – che insieme vivono a Mazara del Vallo e 'tra' Mazara e Mahdia – un potenziale virtuoso (Brambilla, 2016a). In particolare, è emersa l'importanza di impostare la ricerca prevedendo approcci e metodi che permettessero di raccogliere e analizzare le percezioni, esperienze, rappresentazioni e immaginari caleidoscopici dei giovani che insieme abitano lo spazio di frontiera italo-tunisino. Inoltre, una delle priorità che ha caratterizzato l'impostazione della ricerca è stata quella di dare 'visibilità pubblica' (Arendt, 1958/2015) alle esperienze di questi giovani attraverso l'uso di metodi di ricerca che permettessero di restituire quanto emerso dal lavoro svolto non solo ai giovani stessi e alle loro comunità locali, ma anche di comunicare e disseminare tale conoscenza in altri contesti italiani ed europei. A questo scopo, oltre a delle specifiche attività laboratoriali per l'educazione interculturale, che saranno qui descritte, è stata ideata la mostra "*Houdoud al bahr* | I Confini del Mare", che raccoglie i materiali iconografici prodotti nei laboratori svolti con i giovani durante la ricerca. La mostra è stata pensata come itinerante nell'intento di farne, abbinata ai laboratori, uno strumento di educazione e formazione sui temi dei confini, delle frontiere e delle migrazioni sia per i ragazzi, in contesto scolastico ed extra-scolastico, sia per gli adulti (Brambilla, 2016b).

Adottando tale orientamento, nell'ideazione dei laboratori si sono utilizzati metodi di carattere interdisciplinare, abbracciando un approccio epistemologico della complessità nel muoversi tra diverse scienze umane e sociali (Morin, 2001). Coerentemente con tale approccio interdisciplinare, la ricerca ha utilizzato metodi etnografici collaborativi e partecipativi con l'obiettivo di dare particolare attenzione alle percezioni, interpretazioni, esperienze, rappresentazioni e immaginari delle frontiere da parte delle persone che le pensano, le abitano, le agiscono, le attraversano. Le attività laboratoriali con i giovani nell'ambito della ricerca-azione hanno previsto l'utilizzo di approcci e metodi propri dell'antropologia visuale applicata, nel tentativo di conciliare ricerca accademica e intervento sociale (Pink, 2007). Più precisamente, si sono favoriti metodi estetici, narrativi, tenendo conto del ruolo rilevante delle storie e delle narrazioni – siano esse dei testi scritti, delle narrazioni orali o delle storie raccontate con mezzi visuali – per esprimere i processi identitari. In particolare, si sono utilizzati metodi narrativi visivi (disegni, auto-fotografia, foto-elicitazione, mappe partecipative e video), oltre ad altri metodi della ricerca qualita-

delle Parrocchie di Albenza, Almenno S. Bartolomeo, Barzana, Burligo, Gromlongo, Palazzago, Pontida e Roncallo Gaggio.

tiva, tra i quali, con un approccio fenomenologico (Ingold, 2000), le passeggiate a piedi e lo *shadowing* (Czarniawska, 2007), così da incoraggiare la capacità di espressione dei ragazzi attraverso forme narrative visive, che recuperano all'attenzione la rilevanza della loro immaginazione spaziale e sociale, raccontandoci della loro particolare relazione con il *borderscape* (Brambilla, 2015a) multiculturale che abitano⁶. Le attività proposte nei laboratori hanno riservato particolare attenzione all'importanza della proliferazione di punti di vista molteplici, enfatizzando il metodo partecipativo e la condivisione nel racconto delle storie di vita (Figura 1). La narrazione si è rivelata uno strumento particolarmente efficace per elaborare una riflessione condivisa sul tema della diversità e della convivenza interculturale. Come scrive Nanni (2004: 222), «[l]a narrazione è l'*a priori* dell'intercultura, la sua *conditio sine qua non*». Di fatti, la narrazione è di per sé un'operazione interculturale, perché ogni storia che viviamo, costruiamo, raccontiamo è, prima di tutto, un intreccio di altre storie, di altri racconti: non esistono storie pure, monoculturali; le storie sono sempre il risultato di commistione, di contaminazione, di meticcianti.

Particolare importanza ha avuto la narrazione videografica. Le attività con i ragazzi sono state filmate e incluse nel film documentario "*Houdoud al bahr | I confini del mare: Mazara - Mahdia*" (60', Italia, 2015) e i ragazzi stessi hanno girato parte delle immagini⁷. Il metodo videografico e gli altri metodi visivi impiegati sono stati intesi non solo come strumenti estetici, ma anche analitici e comunicativi, utili per descrivere visualmente discorsi e pratiche sociali, ma anche per favorire una migliore comprensione dei modi in cui lo spazio di frontiera multiculturale è percepito, interpretato e rappresentato da chi lo abita. I metodi estetici narrativi e visuali adottati hanno permesso di interrogare la tensione tra immagini mass-mediatiche dominanti, proposte dalla retorica dello spettacolo dei confini e delle migrazioni, e immagini che emergono dall'abitare e dall'agire quotidianamente il *borderscape* italo-tunisino da parte dei giovani, attraverso il loro *esser-ci*, quali partecipanti attivi nella costruzione del mondo che abitano come spazio di vivibilità (Brambilla, 2021).

⁶ Per una più puntuale analisi dei metodi impiegati nell'ambito dei laboratori svolti durante la ricerca, rimando a Brambilla (2018). Inoltre, a proposito dell'impiego dei metodi visivi nello studio degli immaginari e delle esperienze dei bambini migranti di un contesto urbano multiculturale, si veda Brambilla (2015b).

⁷ Il documentario è visualizzabile in streaming al seguente link: <https://goo.gl/GqeHHj>. Ideazione: C. Brambilla; Regia: C. Brambilla, S. Visinoni; voce narrante e testi: A. Cusumano; ricerca e consulenza antropologica: C. Brambilla, A. Angelo.



Figura 1. Momento laboratoriale a Mazara del Vallo.

I risultati della ricerca condotta ‘tra’ Italia e Tunisia si situano, allora, tra ricerca teorica nella prospettiva interdisciplinare della complessità e l’ideazione e la progettazione, in un’ottica di antropologia applicata, di strumenti di intervento pratico per l’educazione interculturale in contesti scolastici o extra-scolastici. Scopo degli strumenti ideati durante la ricerca-azione è quello di offrire una proposta articolata di attività laboratoriali per affrontare – con i giovani di diverse fasce d’età⁸ – l’argomento dei nessi complessi tra confini, frontiere, migrazioni, identità e differenze, che costituisce un tema centrale per (ri)pensare le pratiche educative nei contesti multiculturali contemporanei.

⁸ A Mazara, i laboratori si sono svolti con diversi gruppi di bambini: sette-nove anni (doposcuola della Casa della Comunità Speranza); nove-dieci anni (classe quarta, poi quinta, B della scuola elementare Daniele Ajello); 11-12 anni (classe prima C della scuola media Paolo Borsellino); e con un gruppo di ragazzi di 16-19 anni (Centro Voci del Mediterraneo della Fondazione San Vito). Con quest’ultimo gruppo si sono svolte delle attività laboratoriali anche a Mahdia durante i mesi estivi, periodo in cui i ragazzi di origini tunisine tornano in Tunisia approfittando delle vacanze scolastiche.

4. Lo svolgimento delle attività laboratoriali in aula durante l'esperienza formativa nel Master

L'esperienza formativa nell'ambito del Master ha inteso presentare e discutere insieme ai dirigenti e docenti frequentanti l'utilità degli approcci e dei metodi verbali, audio-visuali, collaborativi e partecipativi sperimentati durante la ricerca-azione nel Progetto Euborderscapes. L'eterogeneità del gruppo degli insegnanti e dirigenti ha permesso, nel confronto tra le loro rispettive specificità e diversità, un dialogo e uno scambio molto interessanti. In particolare, durante le attività in aula, dopo una breve introduzione di didattica frontale, si è previsto lo svolgimento con il gruppo dei partecipanti di alcune delle attività laboratoriali ideate nell'ambito della ricerca-azione nella regione di frontiera italo-tunisina.

Nella prima sessione si è proceduto alla visione in plenaria del film documentario "*Houdoud al bahr* | I confini del mare: Mazara - Mahdia". La visione del film è stata seguita da una discussione sul potenziale del documentario come strumento educativo in laboratori didattici sull'educazione interculturale in ambito scolastico ed extra-scolastico, anche a partire dal riferimento all'esperienza di realizzazione partecipativa del film nell'ambito della ricerca-azione.

La seconda sessione del laboratorio in aula ha previsto lo svolgimento di due attività. Si è cominciato con un'attività di brainstorming, con realizzazione, in gruppi, di un cartellone, su immaginari e pratiche riguardanti il nesso confini-frontiere-migrazioni (Figura 2). L'attività di brainstorming è stata strutturata a partire dalla presentazione ai partecipanti di alcune domande: che cosa pensiamo, quando sentiamo la parola 'confine' o 'frontiera'? Quali parole ci vengono in mente? Abbiamo mai visto un confine/frontiera? Se sì, dove? Quando? Quali sentimenti/emozioni ci vengono in mente pensando a confini/frontiere? Ci sono anche degli oggetti o degli elementi naturali che ci vengono in mente pensando a confini/frontiere? Chi ci viene in mente quando pensiamo a confini/frontiere? Che cosa si può fare e che cosa non si può fare in un confine/frontiera?

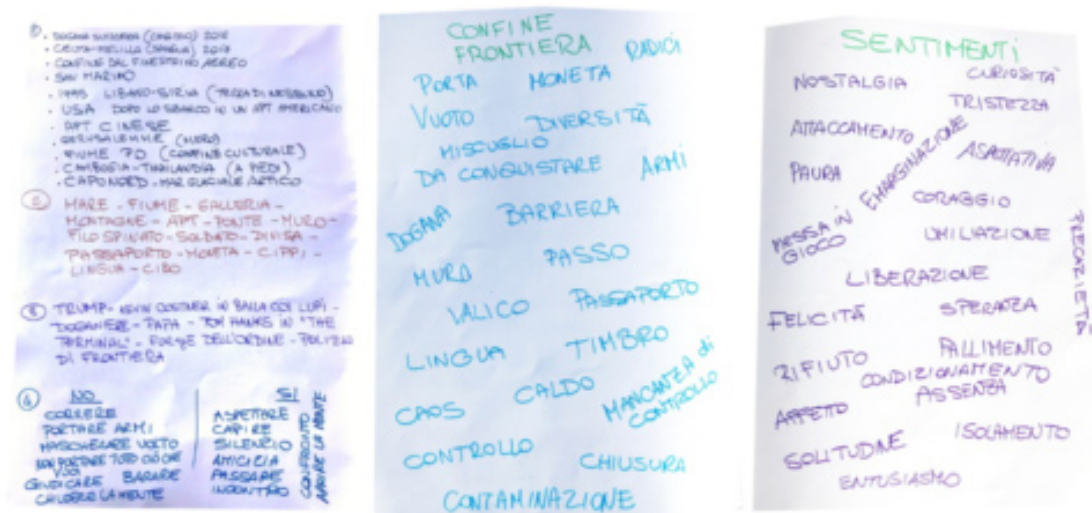


Figura 2. Esempio di cartellone attività di brainstorming.

All'attività di brainstorming di gruppo ha fatto seguito la richiesta, rivolta individualmente a ogni partecipante, di rappresentare, attraverso un disegno, il confine/frontiera come immaginato da ciascuno. Si è chiesto, poi, ai partecipanti di consegnare il disegno accompagnato da un breve testo, che ne descrivesse le ragioni (anche facendo riferimento a quanto emerso nella discussione di gruppo durante il brainstorming), e nel quale indicare un animale e un colore, che ciascuno associasse all'idea di confine/frontiera, così da sollecitare i partecipanti a lavorare sulle metafore, facendone emergere i personali immaginari (Figure 3 e 4). Durante la discussione, che ha seguito l'attività di disegno, si è considerato lo specifico potenziale di questo strumento visuale rispetto ad altri metodi visivi – come, ad esempio, la fotografia e il video – nelle azioni educative all'intercultura. Infatti, il disegno presenta, a differenza di altri metodi visuali, il vantaggio di poter essere separato dalle condizioni 'reali' nelle quali ciò che in esso è rappresentato è collocato, permettendo così di decontestualizzare e 'trasportare' ciò che nel disegno è raffigurato in ambienti diversi da quelli reali, lasciando spazio all'emergere dei personali punti di vista, significati simbolici e immaginari dei partecipanti riguardo al tema dei confini, delle frontiere e dei loro attraversamenti (Afonso, 2004).

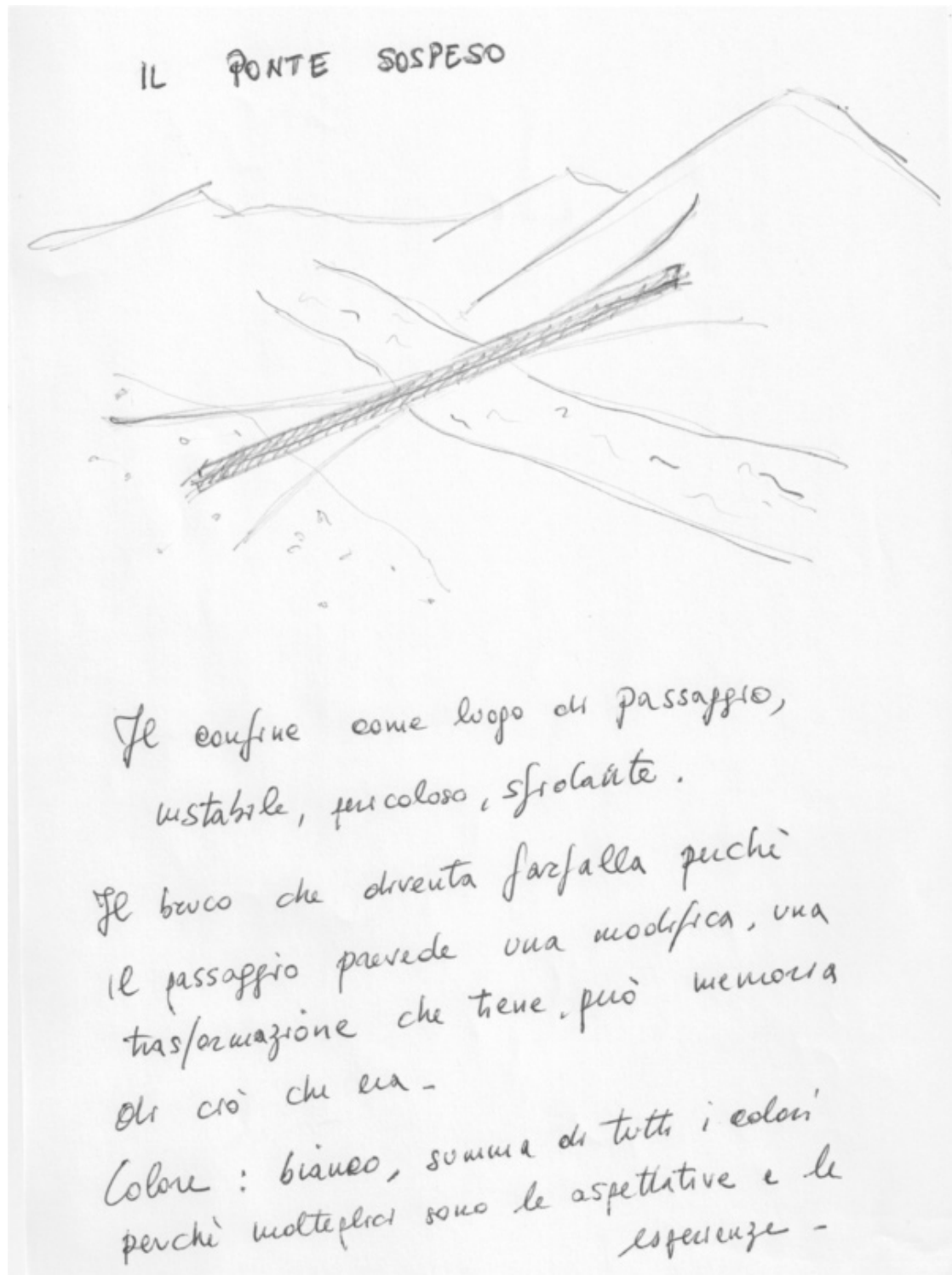


Figura 3. Esempio di disegno e breve testo.

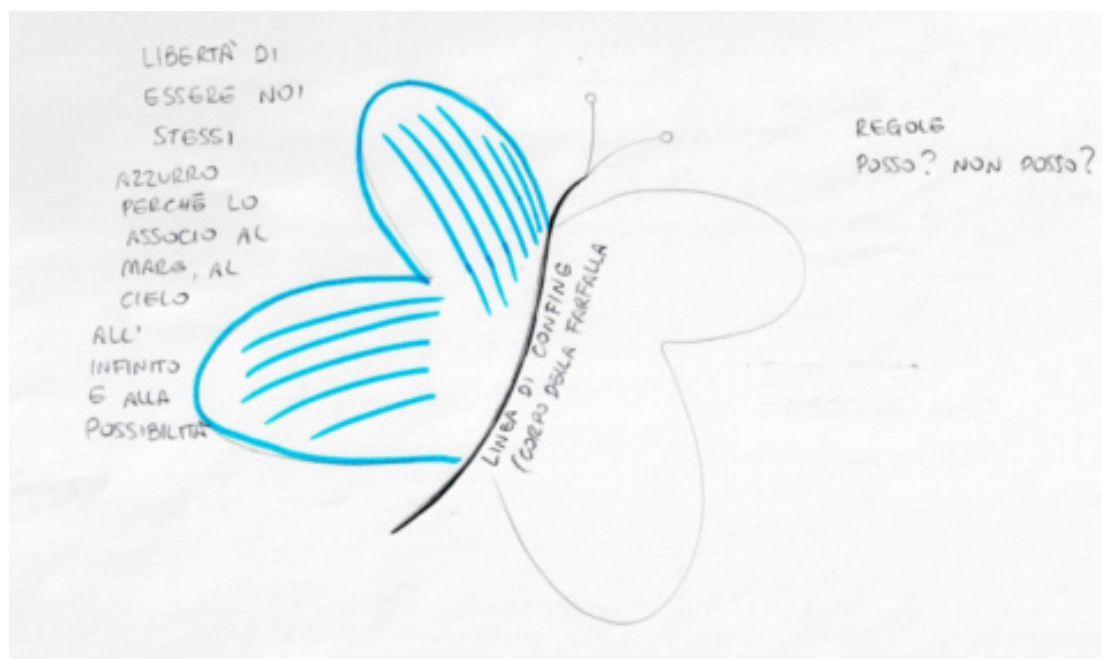


Figura 4. Esempio di disegno e breve testo.

Nella terza sessione del laboratorio si è proposta un'attività che ha contemplato l'uso della fotografia e ha previsto l'organizzazione di un focus group con foto-elicitazione e discussione collettiva. L'attività di foto-elicitazione è volta a sollecitare la conversazione e a stimolare il dialogo tra i partecipanti sul tema dei confini e delle migrazioni (Collier & Collier, 1986). La foto-elicitazione consente di far emergere – attraverso i significati che si attribuiscono alle fotografie e le emozioni che esse generano in chi le osserva – delle interpretazioni che non necessariamente o esclusivamente corrispondono con quelle che si ottengono nella discussione verbale. Ciò si deve alla qualità polisemica delle immagini, per la quale esse hanno molti significati potenziali e si prestano a diverse interpretazioni possibili, le quali dipendono dal fatto che i modi con i quali ciascuno osserva delle immagini sono inestricabilmente legati al nostro modo di pensare, alla nostra immaginazione, alla nostra memoria delle esperienze passate e alle abilità di ciascuno di combinare in modi di volta in volta diversi gli elementi che compongono tali esperienze. Durante l'attività, i partecipanti sono chiamati a scegliere collettivamente – attraverso il confronto democratico secondo il principio della maggioranza dei voti – nove fotografie tra 18 immagini che vengono mostrate loro con riguardo al tema dei confini/frontiere e delle migrazioni (Figura 5). Durante la discussione, la conduttrice interagisce con i partecipanti, al fine di mettere in relazione i loro disegni e testi individuali, realizzati nel corso della sessione laboratoriale precedente, con le fotografie mostrate nella foto-elicitazione.

Quest'ultima sessione è terminata con una discussione sull'efficacia di ab-

binare alla foto-elicitazione il metodo dell'auto-fotografia in pratiche educative all'intercultura, attraverso la presentazione da parte della conduttrice di esempi di applicazione di questo metodo in laboratori già svolti con i bambini e i ragazzi (Brambilla, 2018; 2021).



Figura 5. Cartelloni immagini attività di foto-elicitazione.

5. Conclusioni: un nuovo progetto educativo all'intercultura per una politica della speranza

La discussione finale in plenaria, a chiusura delle tre sessioni laboratoriali, ha enucleato alcuni punti di riflessione rilevanti rispetto alle specifiche finalità che l'attività formativa in aula si è posta.

Innanzitutto, si è discusso riguardo al potenziale degli strumenti presentati e sperimentati durante le attività d'aula per un progetto educativo all'intercultura. In particolare, è stata rilevata dai partecipanti l'importanza di individuare e utilizzare metodi e strumenti misti, facendo attenzione, nella scelta e nella combinazione di questi, alle questioni etiche. Infatti, *l'etica*, tanto più nella delicata progettazione di azioni di educazione interculturale, *va sempre situata in modo complesso*, tenendo conto di utilizzare approcci che assicurino il coinvolgimento dei partecipanti all'esperienza formativa, di là di una loro semplice partecipazione, stimolandoli a riflettere sulle loro interpretazioni soggettive.

Più precisamente, la discussione finale in plenaria ha permesso di individuare alcuni aspetti delle attività laboratoriali, sperimentate in aula, considerati dai partecipanti di particolare utilità per l'elaborazione di un progetto educativo all'intercultura. Si tratta della possibilità di:

- contribuire all'acquisizione da parte dei partecipanti di informazioni più

consapevoli a partire dai dati reali e dal confronto diretto e personale con il tema dei confini e delle migrazioni, anche sulla base delle loro storie personali vissute in situazioni concrete, dando attenzione alle pratiche di socialità interculturale che permeano gli ambienti educativi e formativi e ai modi in cui esse si integrano con gli spazi di vita quotidiana, da quelli abitativi a quelli ludici e sportivi, a quelli di socializzazione;

- favorire, attraverso la riflessione riguardo agli immaginari e alle immagini di confine, l'acquisizione di strumenti (cognitivi e operativi) per la lettura critica delle rappresentazioni di sé e dell'*altro*, delle immagini, degli stereotipi, dei pregiudizi sedimentati nel proprio immaginario o sollecitati dalle rappresentazioni mass-mediatiche;
- contribuire alla diffusione di buone pratiche di educazione interculturale, elaborando in modo cooperativo, assieme ai partecipanti alle attività laboratoriali, pratiche educative per affrontare, attraverso la valorizzazione delle esperienze, la complessità del fenomeno multiculturale nei contesti educativi formali e non.

La discussione tra i partecipanti ha evidenziato, inoltre, l'importanza, che le attività laboratoriali consentono di riconoscere, di una problematizzazione critica del nesso tra confini, frontiere e migrazioni, ripensando la frontiera non più ridotta a essere una linea statica e naturalizzata, demarcante i limiti territoriali dell'autorità e della giurisdizione politica sovrana statale, come la sua rappresentazione cartografica moderna l'ha imposta. Occorre, invece, *umanizzare la frontiera*, imparando a guardare, ad ascoltare la pluralità di esperienze diverse che abitano e attraversano la frontiera cercando, al contempo, strategie virtuose per renderle visibili, per dar loro voce (Brambilla, 2016a). L'esperienza che delle frontiere si fa non è, infatti, la stessa per tutti. In quest'ottica, sembra importante allargare lo spettro di attori coinvolti nel pensare e agire un nuovo progetto educativo all'intercultura, elaborato a partire dalla consapevolezza che la questione multiculturale non riguarda solo i migranti e i loro figli, ma tutta la società civile; riguarda la vita di ogni cittadino nella varietà di ruoli sociali che ognuno ricopre (genitori, figli, insegnanti, educatori, studenti, concittadini, vicini di casa, compagni di scuola...). Per tale via, sarebbe possibile far emergere la molteplicità della frontiera, che è attraversata da una pluralità di percezioni, sentimenti ed esperienze che ne fanno una risorsa di creatività politica; un margine affatto marginale per l'elaborazione di una progettualità futura all'intercultura.

Le trasformazioni radicali degli scenari politici, sociali e culturali necessitano, infatti, di mettere in atto un cambiamento di paradigma – da compiersi sul piano storico-antropologico quanto su quello conoscitivo e educativo (Ceruti, 2018) – che comporti una riformulazione della questione multiculturale con la quale l'umanità è chiamata a confrontarsi nell'età della globalizzazione. Le particolari attività laboratoriali proposte sono emerse, nella discussione tra i partecipanti, come utili per generare tale riformulazione urgente di un pro-

getto educativo all'intercultura, offrendo l'opportunità di *cambiare idea* sul tema attraverso pratiche educative che implicano sconfinamenti generativi tra discipline e tra ricerca teorica e pratica, sperimentando azioni educative incentrate sull'esperienza in un'ottica collaborativa e partecipativa⁹. Queste considerazioni richiamano la riflessione di Ingold (2019: 24-25) riguardo a ciò che ha eloquentemente definito «equipollenza relazionale tra antropologia e educazione». Nel definire le due discipline equipollenti, Ingold non solo individua l'importanza di un'esplorazione dei punti di incontro tra antropologia e educazione, ma si spinge oltre, riconoscendo una loro fondamentale congruenza, che individua nella forte valenza trasformativa condivisa dalle due discipline nel rispondere alle sfide della contemporaneità.

In quest'ottica, le attività formative sull'intercultura, proposte attraverso i laboratori, si propongono di lavorare sull'apprendimento come movimento attivo e bi-direzionale, nella convinzione che la comprensione *inter-tra-transculturale* è un faticosissimo lavoro dialogico. C'è diversità tra culture come anche dentro a una stessa cultura. Ciò mette in discussione l'idea ancora troppo diffusa che la diversità sia un'eccezione o un'emergenza che viene dall'esterno, evidenziando, invece, come la diversità culturale sia un'occorrenza quotidiana che accompagna ogni relazione in ambito educativo e non solo. Certamente la diversità culturale non è mai agevole, anzi ci procura disagio perché ci richiede un surplus analitico ed emotivo che ci porta a consumare molte più energie mentali e morali. Un progetto educativo virtuoso all'intercultura, tuttavia, non può e non deve insegnare ad addomesticare quella differenza, che tale è nei fatti, ma potrebbe insegnare a fare i conti con quel disagio, imparare a gestirlo, senza che degeneri, offrendosi quale esperienza di apprendimento per i bambini e i ragazzi e di formazione per gli insegnanti e gli educatori per un'educazione alla relazione, al dialogo e a un confronto costruttivo tra persone di età ed esperienze diverse (Bonetti, 2019).

Si potrebbe definire tale progetto educativo all'intercultura come una forma di educazione alla complessità (Callari Galli, Cambi & Ceruti, 2003), che attiva la capacità di generare molteplici alternative di mondo attraverso uno sguardo che, adottando una prospettiva ecologica, Bateson (1979/1984) ha definito 'binoculare', rimarcandone la vocazione a guardare alle relazioni anziché agli enti. Uno sguardo binoculare e al contempo *caleidoscopico* e *strabico* (Brambilla, 2015a), capace cioè di guardare alla pluralità delle relazioni tra le 'piccole storie' che abitano la quotidianità dei mondi locali e le 'grandi storie' della planetarizzazione del mondo, di cui i fenomeni migratori raccontano.

In altre parole, l'esperienza formativa qui raccontata e sperimentata con i docenti e i dirigenti del Master può essere interpretata come una pratica che ci interroga sulla natura epistemologica dell'interculturalità per aprire la via a

⁹ A questo riguardo, l'esperienza di formazione qui presentata ben dialoga con un altro percorso formativo, proposto nell'ambito del Master presso l'Università di Bergamo dalla prof.ssa Paola Gandolfi (Gandolfi, 2020).

possibilità virtuose di ri-significazione dell'agire educativo attraverso la condivisione di esperienze, metodi e strumenti per abitare la complessità degli scenari multiculturali contemporanei¹⁰. Ciò favorirebbe anche la possibilità di immaginare alternativi riguardo ai nessi tra confini, migrazioni, identità e differenze, oltre la retorica mass-mediatica della crisi e dell'emergenza, e mostrando, invece, la frontiera come uno spazio di creatività politica, dove diventa possibile elaborare una 'politica della speranza', vale a dire una *politica delle possibilità a-venire* (Appadurai, 2014: 297-412). Auspicare tale politica della speranza significa affatto negare le molte difficoltà nel trovare modalità operative virtuose affinché questa politica possa essere praticata nei contesti multiculturali contemporanei. Occorre, piuttosto e inevitabilmente, imparare a guardare in un modo nuovo agli spazi di frontiera che caratterizzano i contesti multiculturali contemporanei, dove forme inedite di *agency politica* si originano, rivelando uno spazio di possibilità per orizzonti di speranza, attraverso i quali si afferma un nuovo immaginario del nesso confini-frontiere-migrazioni. In quest'ottica, i contesti multiculturali educativi, e non solo, sono luoghi importanti da considerare per ritrovare, come argomenta Fassin (2010: 23), una politica che, richiamando la riflessione arendtiana, si fonda sulla pluralità umana come legge della terra piuttosto che sulle identità nazionali; una politica che si basa sulla reciprocità dell'essere differenti e assume la differenza a principio attraverso il quale costruire un'uguaglianza potenziale e futura, ma non utopica.

¹⁰ Al proposito, è importante menzionare uno dei momenti centrali previsti nel percorso didattico del Master presso l'Università di Bergamo, che si è definito con la realizzazione del Project Work. Per approfondimenti, si veda: Sandrone, 2020d.

Bibliografia

- AFONSO, A.I. (2004). New graphics for old stories: representation of local memories through drawings. In Pink, S., Kurti, L. and Afonso, A.I. (a cura di), *Working images. Visual research and representation in ethnography*. New York: Routledge, 72-89.
- APPADURAI, A. (2014). *Il futuro come fatto culturale. Saggi sulla condizione globale*. Milano: Raffaello Cortina.
- ARENDT, H. (1958/2015). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.
- BATESON, G. (1979/1984). *Mente e natura. Un'unità necessaria*. Milano: Adelphi.
- BONETTI, R. (2019). *Etnografie in bottiglia. Apprendere per relazioni nei contesti educativi*. Milano: Meltemi.
- BRAMBILLA, C. (2015a). Exploring the critical potential of the borderscapes concept. *Geopolitics*, 20(1), 14-34.
- BRAMBILLA, C. (2015b). Mobile euro/african borderscapes: migrant communities and shifting urban margins. In Amilhat Szary, A.-L. and Giraut, F. (a cura di), *Borderities and the politics of the contemporary mobile borders*. Basingstoke - London: Palgrave MacMillan, 138-154.
- BRAMBILLA, C. (2016a). Borderscaping, o ripensare il nesso frontiere migrazioni nel Mediterraneo. Nuove agency politiche nella frontiera italo-tunisina. *Illuminazioni*, 38, 111-139.
- BRAMBILLA, C. (2016b). Houdoud al bahr: an exhibition about the Italo-Tunisian Border, Bergamo (Italy) – Notes from an exhibition. In *Museum and Migration. Experiences, ideas and practices regarding migration and the refugee crisis* Blog, [<https://museumsandmigration.wordpress.com/2016/06/30/houdoud-al-bahr-an-exhibition-about-the-italo-tunisian-border-in-bergamo-italy>] (ver. 28/09/2020).
- BRAMBILLA, C. (2018). Educare all'intercultura attraverso il paesaggio. Esperienze dal paesaggio di frontiera "tra" Italia e Tunisia. *Urbantracks*, 27, 81-85.
- BRAMBILLA, C. (2021). In/Visibilities beyond the spectacularization: young people, subjectivity, and revolutionary border imaginations in the mediterranean borderscape. In Schimanski, J. and Nyman, J. (a cura di). *Border images, border narratives: the political aesthetics of boundaries and crossings*. Manchester: Manchester University Press, 83-104.
- CALLARI GALLI, M., CAMBI, F. E CERUTI, M. (2003). *Formare alla complessità: prospettive dell'educazione nelle società globali*. Roma: Carocci.
- CERUTI, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

- COLLIER, J. AND COLLIER, M. (1986). *Visual anthropology: photography as a research method*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- CZARNIAWSKA, B. (2007). *Shadowing and other techniques for doing fieldwork in modern societies*. Liber: Copenhagen Business School Press.
- FASSIN, D. (dir.) (2010). *Les nouvelles frontières de la société française*. Paris: Éditions La Découverte.
- GANDOLFI, P. (2020). Come ripensare la pluralità nelle scuole? Conversazioni e sperimentazioni tra docenti, dirigenti e ricercatori. *Nuova Secondaria*, 5(20), pp. 141-162.
- INGOLD, T. (2000). *The perception of the environment. Essays on livelihood, dwelling and skill*. New York: Routledge.
- INGOLD, T. (2019). *Antropologia come educazione*. Bologna: La Linea.
- MORIN, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- NANNI, A. (2004). Intercultura e pedagogia narrativa. In Favaro, G. e Luatti, L. (a cura), *L'intercultura dalla A alla Z*. Milano: FrancoAngeli, 22-230.
- PINK, S. (ed.) (2007). *Visual interventions: applied visual anthropology*. Oxford: Berghahn.
- SANDRONE, G. (2018). Percorsi di formazione superiore per l'educatore sociale in Francia: l'insegnamento universitario in alternanza formativa e l'Institut du Travail Social. *Nuova Secondaria*, 3, 42-50.
- SANDRONE, G. (2020a). Introduzione – Dossier Scuola e intercultura. Dimensioni teoriche, pedagogiche-didattiche-organizzative. *Nuova Secondaria*, 5(20), 113.
- SANDRONE, G. (a cura) (2020b). Dossier Scuola e intercultura. Dimensioni teoriche, pedagogiche-didattiche-organizzative. *Nuova Secondaria*, 5(20), 113-187.
- SANDRONE, G. (2020c). Intercultura e scuola: ragioni pedagogiche per un percorso formativo di terzo livello. *Nuova Secondaria*, 5(20), 163-171.
- SANDRONE, G. (a cura) (2020d). Project Work. *Nuova Secondaria*, 5(20), 172-187.

Traiettorie formative interculturali. Le dinamiche laboratoriali nell'esperienza dell'Università degli Studi di Macerata¹

Flavia Stara

Università degli Studi di Macerata (flavia.stara@unimc.it)

Rosita Deluigi

Università degli Studi di Macerata (rosita.deluigi@unimc.it)

Laura Fedeli

Università degli Studi di Macerata (laura.fedeli@unimc.it)

1. L'interculturalità e le nuove dimensioni delle sue pratiche educative

La consistenza del fenomeno migratorio in Europa e altrove ha stimolato una maggiore attenzione per le altre tradizioni, per cui la molteplicità delle culture, inizialmente vista con sospetto, tende ad essere sempre più riconosciuta come una condizione normale ed inevitabile delle società occidentali. In questo contesto si è imposta l'esigenza del dialogo e dell'educazione interculturale, strumenti necessari per avvicinare le culture e per favorire l'integrazione degli stranieri. Di conseguenza, le pratiche interculturali che si sono affermate sono prima di tutto di tipo 'compensativo', dette così perché rispondono principalmente all'urgenza di compensare gli svantaggi patiti dagli immigrati nelle nuove realtà, svantaggi dovuti alla scarsa conoscenza di: lingua, norme giuridiche, usi e costumi dei paesi ospitanti. Tuttavia, gli interventi 'compensativi' non esauriscono l'ambito dell'educazione interculturale. Si tratta piuttosto di assumere la diversità come paradigma dell'identità della scuola e come occasione per aprire l'intero sistema formativo a tutte le differenze. Di qui la necessità di perseguire, in campo educativo ma non solo, competenze interculturali elevate, rivolte alla conoscenza profonda dei diversi universi culturali, al fine di apprezzarne le differenze e gli eventuali punti di convergenza. Ciò costituisce un requisito indispensabile per un'educazione interculturale non superficiale, capace di promuovere il rispetto del pluralismo, senza però rinunciare alla possibilità di trovare momenti d'intesa e livelli di armonizzazione tra le dette differenze. L'importanza di queste maggiori competenze interculturali è stata sottolineata nel Master/Corso di perfezionamento in *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali*, attivato presso il Dipartimento di SFBCT/UNIMC nell'ambito del progetto FAMI 740 *Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri*.

Il progetto, diretto alla formazione del personale della scuola che opera in contesti a elevata complessità multiculturale, ha avuto come sua finalità il potenziamento dell'agire inclusivo.

¹ Il saggio è espressione di una sinergica condivisione da parte delle tre autrici. In particolare, Flavia Stara è autrice dei §§ 1 e 1.1; Rosita Deluigi è autrice dei §§ 2, 2.1. e 2.2; Laura Fedeli è autrice dei §§ 2.3 e 2.4.

Il progetto, nello specifico, ha perseguito i seguenti obiettivi:

- Individuazione e diffusione di modelli efficaci di formazione continua dei dirigenti scolastici, caratterizzati da alta interattività e approccio di ricerca-azione;
- Rafforzamento delle competenze nella gestione della classe plurilingue e plurilivello e nella didattica multiculturale;
- Acquisizione di competenze specifiche nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda;
- Informazione e formazione del personale ATA anche attraverso l'utilizzo di vademecum e piattaforme on line;
- Coinvolgimento, già in sede di formazione, delle agenzie del territorio (servizi sociosanitari, associazionismo, volontariato, ecc.), in modo da facilitare l'integrazione dei servizi in ambito scolastico.

Il master organizzato in didattica in presenza e in modalità FAD su piattaforma Moodle è stato strutturato in tre macro-moduli di quattro-cinque corsi, ognuno con relativi percorsi di tirocinio, articolati secondo i seguenti quadri teorico-contenutistici.

Il contesto teorico di riferimento. I corsi compresi in questo modulo si sono concentrati sull'analisi di modelli e strategie interculturali a livello europeo e italiano con particolare attenzione all'ambito scolastico e territoriale. Sono stati affrontati temi quali: origini e fondamenti dell'educazione interculturale; società multiculturali e risposte educative; strategie e modelli di inclusione in Europa; l'approccio interculturale italiano; pratiche di accoglienza e logiche di dialogo interculturale a scuola. In particolare si sono approfondite, a livello teorico-pratico, questioni relative a: educazione alla cittadinanza e alla partecipazione; politiche e diritto dell'immigrazione, istituzioni scolastiche in contesti multiculturali e nei territori di grande fragilità, elementi di sociologia delle migrazioni ed elementi di sociologia delle religioni.

Le strategie operative. Nei corsi offerti in questo modulo si sono voluti approfondire alcuni metodi e tecniche per la realizzazione di progetti di ricerca in contesti eterogenei, a partire dallo sviluppo dell'approccio interculturale e del modello di progettazione partecipata. Si è posta l'attenzione sulla progettazione e il disegno della ricerca interculturale e transculturale, sulle metodologie e gli strumenti di ricerca-azione sul campo; sui percorsi e processi di valutazione e di monitoraggio. Le riflessioni sulle metodologie e le possibili azioni educative hanno dedicato particolare attenzione alle lingue e alle comparazioni fonetiche, fonologiche, lessicali, semantiche e pragmatiche. I laboratori hanno previsto attività ed approcci utili a valorizzare i repertori linguistici e culturali di tutti gli alunni, all'occorrenza in particolare, nell'ottica di promuovere un'educazione plurilingue ed interculturale.

La costruzione di relazioni interculturali. La finalità dei corsi di questo mo-

dulo è stata quella di offrire competenze teorico-critiche necessarie per progettare e creare percorsi educativi e di accoglienza nella contemporaneità multiculturali. Sono state proposte e discusse questioni interculturali affrontate dalla ricerca interdisciplinare anche a livello internazionale, relativamente alle dimensioni antropologica, etica, educativa, storico-politica, giuridica. Gli strumenti di analisi forniti trovano una loro utilità nella gestione di situazioni di decentramento/distanziamento culturale e di contestualizzazione dei comportamenti e delle relazioni umane.

1.1 Le esperienze di tirocinio

Durante lo svolgimento dei percorsi di tirocinio sono state affrontate tre fasi essenziali di lavoro, perseguendo in particolare i seguenti obiettivi formativi:

- *osservazione e analisi dei contesti multiculturali* per cogliere le dinamiche attive nella realtà di servizio, prestando attenzione alle reti di interazione già attivate e attuate all'interno della dimensione in cui si opererà (classe, plesso, istituto comprensivo, ente...). In questa fase (corrispondente al primo modulo di esperienze dirette) il tirocinante ha potuto realizzare un'analisi di contesto rintracciando le competenze interculturali necessarie per favorire una maggiore inclusione e partecipazione e, allo stesso tempo, individuando eventuali esperienze e logiche progettuali già in essere per potenziarle o per proporre nuove iniziative in sinergia con l'esistente;
- *progettazione e attuazione di strategie e interventi educativi/formativi* valorizzando l'approccio interculturale in modo trasversale. In questa fase (corrispondente al secondo modulo di esperienze dirette) il tirocinante ha progettato un intervento o si è inserito in un intervento già avviato con sfondo interculturale, evidenziandone le logiche e le finalità, affiancando e/o conducendo attività fondate sul dialogo interculturale, sulla partecipazione attiva e sulla valorizzazione del contesto eterogeneo. Le linee del progetto di ricerca-azione hanno dovuto contenere elementi di riflessione e progettualità (a partire dall'analisi realizzata nel primo modulo di tirocinio) e descrizioni di azioni e interventi sostenibili di educazione interculturale;
- *attuazione e valutazione di strategie e interventi educativi/formativi* valorizzando l'approccio interculturale in modo trasversale. In questa fase (corrispondente al terzo modulo di esperienze dirette) il tirocinante ha implementato l'attività progettuale, avviata nella precedente esperienza, procedendo poi con la valutazione dell'efficacia dell'intervento, ascoltando tutte le parti coinvolte nel processo educativo/formativo avviato. La valutazione ha sottolineato i processi di riflessione che hanno orientato la progettazione. In questo modo, è stata ricostruita la filiera del progetto di ricerca-azione, definendo logiche, strategie e prospettive interculturali emerse dall'esperienza, così come innovazione e cambiamenti rilevati.

L'esperienza del Master ha evidenziato che l'educazione interculturale si pone come prospettiva pedagogica piuttosto che come modello in atto, poiché si tratta pur sempre di un processo sociale in fieri, destinato certamente ad affermarsi nel tempo, probabilmente ancora tra resistenze, conflittualità, reazioni dei singoli soggetti e delle politiche stesse degli stati. Su tale questione nevralgica si conferma centrale il ruolo della scuola e delle fondamentali agenzie dell'educazione. La scuola, infatti, può diventare il luogo privilegiato in cui si sperimenta il pluralismo, la pacifica convivenza e la democrazia, a condizione che questa agenzia educativa fuoriesca dal modello istituzionale, culturale e pedagogico monotematico, monolingustico, etnocentrico e monoculturale. Ponendosi come centro della formazione alla libera investigazione, al dialogo, al confronto, alla partecipazione, alla co-implicazione, la scuola può fare emergere e sentire vivi i valori della persona, dell'alterità, della diversità, della pluralità, dell'intersoggettività. In questo modello conoscitivo aperto alla pluralità dei soggetti, dei linguaggi, dei saperi, dei sistemi di rappresentazione sociale, esercita una funzione di primo piano l'irrobustimento del pensiero creativo e autonomo. Quel che cambia, con il diverso approccio alla conoscenza, è l'attribuzione di senso e di significato alla cultura e, quindi, l'apertura della creatività alla divergenza, l'orientamento del soggetto ad apprezzare e rispettare lo studio e l'analisi delle diverse vicende umane e sociali, lo sviluppo di un patrimonio di competenze libero da pre-giudizi e pre-cognizioni.

2. Sfondi pedagogici e traiettorie formative

La progettazione dei laboratori di pedagogia e didattica interculturale (livello base e intermedio) del Master OGISCOM si è focalizzata sulla possibilità di declinare alcuni assunti della pedagogia interculturale, a partire dalle dimensioni di organizzazione e di gestione dei contesti scolastici, per comprendere come promuovere approcci partecipativi e co-costruire azioni educative da sperimentare sul campo. L'organizzazione presuppone una logica di sistema, uno sguardo ampio e un dialogo polifonico di saperi e di competenze, così come una capacità di lavorare in gruppo e di cooperare, anche mediando i conflitti. La gestione necessita di una struttura di riferimento, di modalità adeguate di coordinamento, di plasticità all'interno di processi di cambiamento e di percorsi da avviare e da mantenere nel tempo. Il ruolo dei dirigenti scolastici, degli insegnanti e dei formatori si colloca su piani inclinati e scivolosi, tra attivazione di progetti collegiali, supervisione dei processi educativi, partecipazione degli interlocutori, cura degli ambienti di apprendimento e valutazione degli obiettivi concordati.

La comprensione dei contesti eterogenei passa anche attraverso l'osservazione e la descrizione delle situazioni e, dal punto di vista della pedagogia interculturale, è necessario riflettere sui legami, sulle relazioni, sulle interdipendenze plurali per non rischiare l'effetto 'condominio' (Portera, 2013).

Per organizzare e gestire ambienti educativi in ottica inclusiva, occorre passare dalla progettualità al progetto, valorizzando orientamenti dialogici e problematizzanti situati nei luoghi dell'agire educativo e in continuo rinnovamento.

2.1. Elementi di progettazione e dinamiche laboratoriali

L'intento del laboratorio di pedagogia e didattica interculturale (livello base) era di proporre un'esperienza formativa in cui sperimentare logiche cooperative e progettare attività da realizzare in équipe nei contesti di appartenenza. A partire dal dialogo come modalità interculturale, sono state messe in campo strategie pedagogiche volte all'incontro tra identità personali e professionali, stimolando le competenze trasversali dei docenti (Deluigi, 2015) che, lavorando nella scuola, possono valorizzarla come luogo di interdipendenza e di esperienze multidimensionali (MIUR, 2014: 4).

Tra obiettivi di apprendimento e promozione dell'integrazione, gli insegnanti sono chiamati a un compito che non può essere affrontato in solitudine. La fatica che ogni giorno di scuola porta con sé deve nutrirsi di interrogativi (Granata, 2016) che generano soluzioni creative e che invitano gli adulti a investire su processi partecipativi, ricordando che:

la rivoluzione culturale è un'impresa a lungo termine, l'impresa più importante. E infatti la grande questione 'di vita o di morte' del nostro tempo consiste nell'identificare quale dei due intervalli – quello della sostenibilità del pianeta e quello di rivedere il nostro modo di vivere – durerà più a lungo (Bauman, 2016).

Il titolo del modulo formativo – Animare la narrazione: chiavi di partecipazione e di inclusione – delinea una traiettoria scelta per dare forma al paradigma dell'animazione socioeducativa (Gillet, 2000a; 2000b; 2000c) e alla dimensione partecipativa attraverso linguaggi plurali. I corsisti si sono messi in gioco in una dinamica laboratoriale riflessiva, in cui ogni docente è stato chiamato in causa come soggetto in formazione e come professionista teso a immaginare strategie interculturali nel proprio contesto-classe. L'apprendimento riflessivo ha seguito un tracciato didattico-educativo volto a esplicitare l'intenzionalità del pensiero e dell'azione interculturale nei contesti eterogenei abitati dai protagonisti dell'esperienza. In tal modo, l'*expertise* degli insegnanti ha avuto spazio di espressione e di confronto, costituendo un ambiente di apprendimento aperto al dubbio, alla molteplicità delle proposte, alle inquietudini riflessive e alle valutazioni sulla sostenibilità delle idee progettate.

Interpretare il tempo e lo spazio della formazione interculturale come un laboratorio aperto di dinamiche condivise e messe in evidenza, ne può far emergere il potenziale di replicabilità in luoghi differenti. Soprattutto quando gli interlocutori sono professionisti che portano la complessità delle realtà che vivono e in cui diventano promotori di sfide partecipative.

Lo scenario interculturale che ha guidato il laboratorio ha valorizzato alcuni elementi irrinunciabili, riproposti in seguito nelle idee messe a punto dagli insegnanti, tra cui segnaliamo: la considerazione delle risorse e delle competenze in campo; la promozione di dinamiche di gruppo cooperative; la condivisione degli orizzonti di senso e degli obiettivi educativi e didattici (Catarci & Fiorucci, 2019; Fiorucci, 2008; Ongini, 2019). Il paradigma dell'animazione socioeducativa con cui è stato realizzato il modulo formativo ha caratterizzato anche le attività didattiche immaginate dai docenti, amplificando la valenza interculturale dell'utilizzo plurale di lingue e di linguaggi, la necessità di costruire prossimità nel gruppo e l'urgenza di promuovere dinamiche di attivazione diretta (Deluigi, 2016; 2017; La Gioia, 2018; Ripamonti & Boniforti, 2020).

Possiamo parlare, quindi, di un approccio di didattica interculturale, innescato da un flusso di intenzionalità riflessiva, che ha condotto i docenti dalla sperimentazione di attività in prima persona alla progettazione di proposte per gli ambiti scolastici e formativi di appartenenza. Vediamo di seguito (Figura 1) gli elementi portanti di questo approccio:



Figura 1. Progettare dinamiche laboratoriali per la formazione interculturale degli insegnanti.

Le modalità partecipative attuate nel laboratorio in presenza hanno sottolineato la necessità di non fermarsi a creare dei parallelismi tra quanto vissuto dai docenti in aula e ciò che avrebbero messo in atto nel proprio ambiente. La sfida interculturale vera e propria è veicolata da situazioni che tra loro si intersecano, si relazionano, si meticciano, fino a dare vita a risultati inediti (Baron & Cara, 2011; Cohen & Toninato, 2010).

L'analisi critica dell'efficacia dell'approccio interculturale e degli strumenti di azione, ha fatto sì che i partecipanti, immersi in un ambiente formativo eterogeneo, raccogliessero sfide, nodi problematici, possibilità e intuizioni provenienti dai diversi enti. La formazione in servizio dei docenti, ancor più a livello universitario, non può arrestarsi all'esercizio della tecnica ma, partendo dai contributi dei soggetti, può ampliarsi all'approfondimento di questioni contestualizzate su cui tracciare ipotesi d'intervento e traiettorie di riflessione. Ricordiamo che al Master erano presenti insegnanti di scuola dell'infanzia,

della primaria, della secondaria di primo e di secondo grado, formatori dei CPIA e dirigenti scolastici (complessivamente 65 iscritti). L'esperienza laboratoriale, quindi, non è partita da 'un punto zero' o da una situazione 'tipo', in quanto ogni corsista ha attinto al suo bagaglio di saperi e di vissuti, rendendo ulteriormente complessa l'analisi delle sfide e tracciando idee progettuali che tenessero conto delle tensioni presenti.

2.2. L'organizzazione del laboratorio: attività, strumenti e idee progettuali

La gestione del modulo laboratoriale (10 ore di attività), ha previsto la suddivisione in piccoli gruppi (tre-sei componenti) con riferimento al background professionale dei partecipanti. Complessivamente, si sono formati nove gruppi omogenei per ordine e grado di scuola di appartenenza al cui interno si sono distribuiti i dirigenti scolastici.

Dopo aver condiviso in aula un'esperienza di narrazione animata, utilizzando il testo *Stranieri di Carta* (Stefanchich & Cardelicchio, 2005), gli insegnanti si sono confrontati con svariati volumi messi a disposizione tra cui, a titolo di esempio per le fasce di età dei destinatari finali, indichiamo: libri illustrati e testi rivolti ai bambini della scuola dell'infanzia e della primaria; testi di narrativa e silent books per la scuola secondaria di primo grado; volumi, romanzi e silent books per la scuola secondaria di secondo grado e per gli allievi dei CPIA (si veda la bibliografia specifica al termine del contributo).

Il primo incontro si è svolto in un clima informale, allestendo un caffè letterario, in cui i corsisti hanno visionato i materiali, sfogliandoli, valutandoli, confrontandosi sui diversi temi, acquisendo titoli e nuovi riferimenti, implementando la propria 'biblioteca decentrata' (Zizioli, 2016; 2017) e condividendo alcune pratiche già condotte. A seguire, i piccoli gruppi hanno scelto un libro da analizzare, progettando un'attività di narrazione interculturale, presentando al termine dei lavori una scheda operativa e predisponendo un'azione sperimentabile in aula (durante l'ultimo incontro del laboratorio). Il formato tecnico conteneva i seguenti elementi:

- La motivazione della scelta del materiale: i partecipanti hanno ragionato criticamente sulla scelta del testo, in base alle proprie esperienze e ai contesti di apprendimento attraversati. Sono stati presi in considerazione i contenuti e i linguaggi ricercando una coerenza problematizzante con quanto osservato nei diversi luoghi di lavoro.
- La descrizione del contenuto e gli argomenti toccati, con particolare riferimento alle aree conflittuali su cui confrontarsi in ambito formativo. In continuità con il punto precedente, sono emerse le tematiche da animare (in modo interdisciplinare), a partire dallo stimolo della narrazione, per incrementare l'efficacia dello strumento, avviando ulteriori ipotesi.
- La definizione degli obiettivi da raggiungere attraverso la proposta di narrazione animata: i gruppi di lavoro hanno chiarito l'area d'intervento, spe-

cificando i risultati attesi. Gli obiettivi hanno orientato la programmazione delle attività, restituendone l'intenzionalità e orientando le pratiche.

- L'organizzazione del lavoro (descrizione delle azioni): i docenti hanno sviluppato la programmazione delle attività definendone gli elementi di concretezza (spazi, tempi, destinatari, risorse...) e ragionando in modo puntuale sulla fattibilità degli interventi.
- L'individuazione di criteri di valutazione e di feedback, per verificare l'efficacia delle metodologie, in stretta risonanza con la necessità di sviluppare percorsi sostenibili e aperti alla cooperazione scolastica e territoriale.

La formazione di piccoli gruppi, omogenei per ordine e grado di scuola di appartenenza ed eterogenei per distribuzione territoriale, ha permesso ai corsisti di attuare un arricchente scambio di prassi, ponendo in evidenza elementi di sfida e di risorsa legati alla concretezza delle scuole e degli ambiti locali. Le molteplici modalità organizzative e di gestione scolastica e socioeducativa hanno richiamato alla necessità di spazi di apprendimento permanente, favorendo la costituzione di reti di ricerca, di scambio, di co-progettazione, pronte a decentrarsi da modelli di pensiero e di azione statici e in grado di confrontarsi con realtà mutevoli e cangianti.

Un ulteriore elemento sperimentale si è verificato proprio durante lo svolgimento del Master: per un verso, ogni gruppo ha proposto ai colleghi una delle iniziative ideate per la scuola, per poterla vivere e discutere collegialmente; per un altro, svariate esperienze progettate in piccolo gruppo sono state realizzate nelle classi di appartenenza dei docenti, diventando argomento di approfondimento anche in chiave di realizzazione del *project work* di fine percorso, basandosi su un modello di ricerca-azione (Losito & Pozzo, 2005).

In sintesi, possiamo osservare che il laboratorio ha cercato di valorizzare il potenziale di una formazione interculturale per gli insegnanti attraverso la trasversalità dell'apprendimento esperienziale (Mortari, 2003) su cui si innescano riflessività nutrite di competenze, di pratiche e di contenuti orientati al pensiero nomade e migrante.

2.3 Il laboratorio di pedagogia e didattica interculturale: dalla presenza alla distanza

Il laboratorio di pedagogia e didattica interculturale (intermedio) è uno dei corsi del Master erogati interamente a distanza, in modalità asincrona, con il supporto di un Learning Management System (Moodle), una piattaforma didattica open source gestita dall'Università di Macerata e utilizzata per diversi corsi *post lauream*.

La modalità di erogazione online del laboratorio non risponde solo a esigenze organizzative del Master, ma è una scelta progettuale i cui obiettivi didattici sono stati modulati anche in funzione degli esiti di un'indagine conoscitiva condotta prima dell'inizio del corso e rivolta a tutti i partecipanti.

Le informazioni ottenute hanno consentito di ottimizzare l'offerta formativa in termini di scelta di strategie e tecniche didattiche, tipologia di risorse da adottare e modalità di interazione da attivare.

Dall'analisi dei feedback raccolti attraverso un breve questionario online è emerso che il 78,1% dei corsisti che ha aderito alla richiesta di compilazione (55 su un totale di 65 iscritti) ha dichiarato di aver già partecipato, nella propria esperienza di formazione, a corsi erogati in modalità e-learning e una percentuale simile ha affermato di utilizzare, come docente nelle proprie classi, ambienti e strumenti online come ulteriore opportunità di insegnamento/apprendimento. Inoltre, un numero consistente di corsisti (92,7%) conferma di utilizzare video e/o altre risorse multimediali (non necessariamente online) come risorsa nella propria pratica didattica.

Il format laboratoriale prevede un coinvolgimento attivo dei corsisti che, nel caso del laboratorio di pedagogia e didattica interculturale di livello intermedio, si è avvalso di un approccio collaborativo condotto attraverso strumenti di interazione online asincroni (forum e wiki) adottando una prospettiva *problem e project-based learning* (Barron *et al.*, 1998; Roessingh & Chambers, 2011; Savin-Baden, 2000). Tali scelte progettuali sono coerenti con le logiche e le premesse del laboratorio di livello base e fanno leva sulla modalità di erogazione online per aprire un'ulteriore traiettoria di riflessione per lo sviluppo di competenze progettuali e trasversali da parte del docente; un'attenzione particolare, infatti, è stata dedicata al ruolo e all'efficacia dell'uso di risorse multimediali e alle modalità di comunicazione e interazione online.

La dimestichezza di una parte consistente di corsisti con ambienti e strumenti per la formazione online e l'intuitività degli strumenti scelti (discussione in forum; ambiente di scrittura collaborativa) ha consentito, nelle sei settimane di attività laboratoriale, di sviluppare due distinte attività concentrando l'attenzione sulle seguenti dimensioni di analisi:

- la relazione tra dinamiche collaborative e tipologie di gruppi di lavoro (numero partecipanti; gruppi omogenei e/o eterogenei, etc.) in un ambiente online;
- la relazione tra specifiche strategie didattiche quali il *problem e project-based learning* e diverse tipologie di risorse (materiale autentico; prodotti multimediali, etc.).

Sono, dunque, due gli obiettivi perseguiti: (1) lo sviluppo di competenze trasversali legate alla gestione delle relazioni nei lavori di gruppo online; tali competenze comprendono non solo un'acquisita consapevolezza delle specificità della comunicazione asincrona, ma anche una capacità di organizzazione e gestione dei gruppi di lavoro in ambienti digitali con una duplice valenza legata alla sperimentazione, in prima persona, delle opportunità e delle criticità delle dinamiche collaborative online per poterne valutare sia l'efficacia in situazioni professionali di futuro utilizzo in lavori condotti in équipe, ma anche

in funzione della pratica didattica in classe con i propri studenti; (2) lo sviluppo di competenze progettuali in un'ottica interculturale in cui l'apertura a prospettive differenti è agevolata dall'utilizzo di risorse dinamiche messe a disposizione dal web (artefatti multimediali che la digitalizzazione ci consente di modificare e adattare facilmente alle nostre esigenze d'uso grazie alla caratteristica della modularità) e dalla scelta di strategie didattiche che possano stimolare attività di ricerca e analisi, *problem-solving* e *decision making*.

2.4 Il lavoro di gruppo: proposte per la collaborazione online

Il laboratorio ha proposto due macro-attività di gruppo, ognuna delle quali è stata descritta nella piattaforma didattica e introdotta dalla docente con un video per rendere più esplicita la connessione tra obiettivi didattici, strumenti utilizzati e valore collaborativo dell'attività.

La prima attività, organizzata con un approccio *problem-based learning*, ha previsto la divisione dei corsisti in cinque gruppi eterogenei (11-13 partecipanti afferenti a scuole di diverso ordine e grado) per lo svolgimento di un'attività di discussione e analisi (in forum) rispetto a una situazione-problema presentata attraverso materiale autentico.

Il caso, presentato attraverso il format della breve descrizione scritta, riguardava una situazione di partenza che presentava un problema *ill-structured*, ossia una situazione che non solo non contiene tutte le informazioni utili alla sua risoluzione e che, quindi, favorisce il coinvolgimento attivo dei partecipanti nella ricerca e analisi delle variabili implicate, ma che, prevedendo possibili percorsi, non richiede un'unica soluzione. Gli insegnanti possono partire dalle proprie conoscenze pregresse per poi acquisire nuove informazioni che verranno discusse, sintetizzate, integrate all'interno del gruppo sviluppando un processo di apprendimento auto-diretto. Le piste di riflessione e discussione documentano le traiettorie di analisi e interpretazione del problema iniziale consentendone un riattraversamento in un processo ricorsivo che favorisce l'acquisizione di strategie di *problem-solving* e *decision making*.

L'approccio *problem-based learning*, quando utilizzato nella formazione universitaria, presenta nel modello di Howard Barrows (Lotti, 2018) una serie di caratteristiche che si innescano a partire dalla formulazione di un problema autentico. Il testo autentico utilizzato nell'attività proposta presentava il caso di un alunno non italofono e la sua narrazione di uno spaccato di vita scolastica. Ai corsisti, nei diversi gruppi, è stato richiesto di analizzare la situazione individuando le relazioni tra diverse dimensioni: (1) *linguistica*: gestione dei bisogni formativi dell'alunno non italofono in riferimento all'apprendimento della lingua italiana; riflessione sul rapporto tra la lingua madre dell'alunno e l'apprendimento dell'italiano; (2) *disciplinare*: gestione dei bisogni formativi dell'alunno non italofono in riferimento allo studio delle discipline; (3) *relazionale*: ruolo del contesto classe e dei suoi diversi attori (docente, studenti) per un produttivo inserimento dell'alunno non italofono; (4) *gestionale-orga-*

nizzativa: ruolo che un mediatore linguistico/culturale può svolgere in un contesto formativo.

Il lavoro per gruppi eterogenei ha consentito una maggiore efficacia nella fase di confronto in quanto gli insegnanti hanno evidenziato il valore di un background differente e di strategie di *problem solving* maturate nell'ambito di contesti scolastici anche molto lontani (dalla scuola dell'infanzia alla scuola superiore ai centri provinciali per l'istruzione degli adulti).

Ad ogni componente del gruppo veniva richiesta la partecipazione attiva nel proprio forum con la possibilità di visionare le discussioni di altri gruppi; il poter curiosare nei fili di discussione altrui non ha costituito una mera attività di *lurking*, ma ha rappresentato uno spazio aggiuntivo di riflessione; tale opportunità risulta particolarmente efficace quando l'approccio *problem-based* è utilizzato in ambienti di apprendimento online (Savin-Baden, 2007).

Il ruolo del docente in un approccio *problem-based learning* è assimilabile a quello di un facilitatore, un tutor di processo che ha la responsabilità di proporre e gestire i gruppi di lavoro e che in tale attività funge da attivatore di processi di riflessione. Il docente ha, quindi, favorito nelle discussioni di gruppo l'esplicitazione delle categorie interpretative emerse durante il confronto affinché le diverse prospettive venissero evidenziate e rilette in funzione di un apprendimento trasformativo (Fabbri & Romano, 2017).

Al termine dell'attività di confronto e condivisione la docente ha, poi, fornito un feedback conclusivo attraverso un video, una modalità di comunicazione di cui i corsisti hanno apprezzato l'efficacia, sia in forma di input iniziale per l'attività, sia in fase di ricostruzione finale.

La seconda attività proposta ha riguardato un lavoro di progettazione didattica attraverso uno strumento di scrittura collaborativa online (wiki). Tale strumento consente di stimolare l'interdipendenza positiva tra i membri del gruppo attraverso la possibilità di interazione asincrona nello spazio di 'discussione' integrato nel sistema, funzionalità che ottimizza la fase di organizzazione alla scrittura in un'ottica cooperativa. La stesura della progettazione è un processo a più mani dove ognuno è autore e revisore, ogni componente può visualizzare e modificare gli interventi altrui in un'interazione costruttiva, ma con una responsabilità individuale.

L'attività di approccio *project-based learning* ha riguardato la progettazione di un percorso educativo-didattico da proporre in un'ipotetica classe sulla tematica del corpo nelle diverse rappresentazioni e connotazioni che può avere per ogni individuo e per l'impatto sulla sua vita sociale. Il corpo e l'accettazione sociale, il corpo non rispettato (si pensi alle spose bambine) sono solo alcune delle dimensioni da poter affrontare. Il corpo è parte dell'identità e viene ad assumere, oggi più che nel passato, valenze amplificate in virtù dell'esposizione dello stesso anche attraverso i media sociali e le sue rappresentazioni mediate (avatar). L'attività prevedeva che venissero forniti agli ipotetici allievi gli input e gli strumenti necessari per poter costruire in autonomia e con consapevolezza un artefatto (un breve racconto, un video, un ipertesto, un fumetto, un dise-

gno, etc.) che avesse come tema primario il corpo, le sue rappresentazioni e il suo legame con l'identità culturale. In questo caso l'input iniziale fornito dal docente doveva soddisfare l'esigenza di offrire prospettive di lavoro, ma soprattutto di curvare l'attenzione sulle valenze culturali.

Essendo l'attività di progettazione contestualizzata a specifiche categorie di utenti (studenti di diverse età) i corsisti sono stati divisi in gruppi di lavoro omogenei (per ordine e grado scolastico) ed è stato chiesto loro di riflettere sulla tipologia di risorse multimediali da poter utilizzare come input al lavoro per i propri potenziali studenti.

Molti gruppi hanno scelto di presentare input video nelle proprie progettazioni. L'uso di tale format è stato oggetto di riflessione libera in un questionario di fine corso e si ritiene che l'aver sperimentato in piattaforma l'utilizzo che ne aveva fatto la docente (presentazione, risorsa-stimolo per attività, strumento per veicolare feedback) abbia contribuito ad innescare un percorso di riflessione sulle sue potenzialità in ambito interculturale:

Nell'impostazione di questo corso, sin dall'inizio, il video ci ha mostrato un percorso chiaro ed interessante. Per me è stato molto formativo il confronto con i colleghi attraverso la scrittura condivisa e la riflessione sull'uso delle tecnologie nella didattica interculturale.

La partecipazione al corso mi ha consentito di misurarmi su nuove richieste, sollecitando anche interessi originali ed attività didattiche realmente innovative, che, in parte, sto applicando, pertanto ho apprezzato l'invito alla produzione.

Il corso è stato particolarmente interessante; accattivante, infatti, è stato il video iniziale di presentazione. Importante è stata la sperimentazione della scrittura condivisa, il confrontarsi con i colleghi e l'uso del materiale multimediale.

L'aver offerto online un laboratorio che, per definizione, presuppone un coinvolgimento attivo dei corsisti in attività *hands-on* ha rappresentato un passo di apertura verso un uso consapevole delle tecnologie in ambito formativo, sia da un punto di vista disciplinare, ma soprattutto in un'ottica di pratiche e strategie didattiche che possono efficacemente essere sviluppate anche in attività gestite a distanza. In un momento storico in cui la scuola vive una situazione di emergenza e si apre alla didattica integrata pensiamo di voler concludere con un messaggio costruttivo offerto da uno degli insegnanti:

[il corso] ci ha fatto sperimentare questo approccio collaborativo [in cui la docente] ha dato gli input iniziali e ha condotto la regia senza invadenza, ma contemporaneamente rispondendo con prontezza ad ogni quesito e dubbio sollevato. Anche questo approccio [...] è stato

di insegnamento. Se siamo riusciti noi ad interagire senza conoscerci, perché non dovrebbero saperlo fare i nostri alunni? Certo, è fondamentale dare le giuste istruzioni, mettere a disposizione i materiali e fornire il supporto quando necessario.

Bibliografia

- BARON, R., & CARA, A. (2011). Introduction: Creolization as Cultural Creativity. In R. Baron R., & A. Cara (eds), *Creolization as Cultural Creativity*, University Press of Mississippi, 3-19.
- BARRON, B.J., SCHWARTZ, D.L., VYE, N.J., MOORE, A., PETROSINO, A., ZECH, L., & BRANSFORD, J.D. (1998). Doing with understanding: Lessons from research on problem-and project-based learning. *Journal of the Learning Sciences*, 7(3-4), 271-311.
- BAUMAN, Z., (2016). Conversazione con Zygmunt Bauman. In [<https://www.idiavoli.com/it/article/conversazione-zygmunt-bauman>] (ver. 25/09/2020).
- BENHABIB, S. (2002). *The Claims of Culture. Equality and Diversity in Global Era*. Princeton University Press.
- BURUMA I. (2011). *Domare gli dei. Religione e democrazia nei tre continenti*. Roma-Bari: Laterza.
- COHEN, R., TONINATO, P. (2010). *The Creolization Reader. Studies in Mixed Identities and Cultures*. New York: Routledge.
- DELUIGI, R. (2015). Dialogo. Forme di prossimità d-istanti. In M. Catarci, E. Macinai (eds), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, Pisa: ETS, 113-130.
- DELUIGI, R. (2016). Ri-animare la lettura e costruire patrimoni culturali e relazionali. In L. Dozza, S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Milano: FrancoAngeli, 746-754.
- DELUIGI, R. (2017). Progettazione partecipata e intercultura: linee di intersezione e di cittadinanza. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, & A. Portera, *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa: ETS, 515-523.
- FABBRI, L., ROMANO, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- FERREIRA MARTINS, I. (2008). Learning to Live Together: The Contribution of Intercultural Education. *European Journal of Education*, 43(2), 197-206.
- FIORUCCI, M. (2011). *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*. Roma: Armando.
- FIORUCCI, M., CATARCI, M. (2019). *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- GILLET, J.-C. (2000a). Il modello d'azione alla base dell'animazione. *Animazione Sociale*, 144, 39-48.
- GILLET, J.-C. (2000b). L'animatore strategico, ovvero l'arte combinatoria dell'animazione. *Animazione Sociale*, 145, 25-31.
- GILLET, J.-C. (2000c). L'animazione è utile alla democrazia. La democrazia è necessaria per l'animazione. *Animazione Sociale*, 145, 42-55.

- GRANATA, A. (2016). *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*. Roma: Carocci.
- HAIDT, J. (2013). *Menti Tribali. Perché le brave persone si dividono su politica e religione*. Torino: Codice.
- LA GIOIA, A. (a cura di) (2018). *Essere gruppo di lavoro: mappe ed esercitazioni*. Torino: EGA.
- LOSITO, B., & POZZO, G. (2005). *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*. Roma: Carocci Faber.
- LOTTI, A. (2018). *Problem-based Learning. Apprendere per problemi a scuola: guida al PBL per l'insegnante*. Milano: FrancoAngeli.
- MIUR, (2014). Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri. In [https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890] (ver. 22/09/2020).
- MORTARI, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo della formazione*. Roma: Carocci.
- ONGINI, V. (2019). *Grammatica dell'integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme*. Roma-Bari: Laterza.
- PANIKKAR, R. (2013). *Dialogo interculturale e interreligioso. Culture e religioni in dialogo*, Tomo 2. Milano: Jaca Book.
- PANIKKAR, R. (2002). *Pace e Interculturalità*. Milano: Jaca Book.
- PORTERA, A. (a cura di) (2013). *Competenze interculturali, Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*. Milano: FrancoAngeli.
- PROTHERO, S. (2010). *God is not One*. Harper Collins Publisher.
- RASMUSSEN, D. (ed.) (2015). Philosophy and Social Criticism. Special Issue: *Reset-Dialogues Istanbul Seminars*, 41(4-5).
- RICHTER, E. (2001). Intercultural Education as the Responsibility of the School. In S. R. Steinberg., *Multi/Intercultural Conversations: A Reader (Counterpoints)*, Peter Lang Inc., International Academic Publishers, 87-110.
- RIPAMONTI, E., BONIFORTI, D. (a cura di) (2020). *Metodi collaborativi. Strumenti per il lavoro sociale di comunità*. Torino: EGA.
- ROESSINGH, H., CHAMBERS, W. (2011). Project-Based Learning and Pedagogy in Teacher Preparation: Staking out the Theoretical Mid-Ground. *The International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23, 60-71.
- SAVIN-BADEN, M. (2000). *Problem-based Learning in Higher Education: Untold Stories*. Buckingham: Open University Press/SRHE.
- SAVIN-BADEN, M. (2007). *A Practical Guide to Problem-Based Learning Online*. London: Routledge.
- SENNETT, R. (2012). *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*. Milano: Feltrinelli.

- STARA, F. (2014). *La costruzione del pensiero e delle strategie interculturali*. Bari: Pensa Multimedia.
- STEFANCICH, G., CARDELLICCHIO, P. (a cura di) (2005). *Stranieri di carta*. Bologna: EMI.
- ZIZIOLI, E. (2016). Con i bambini e i ragazzi di Lampedusa: costruire futuro attraverso i libri. In L. Dozza, S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Milano: FrancoAngeli, 712-722.
- ZIZIOLI, E. (2017). Narrazioni decentrate. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa: ETS, 455-464.

Estratto dei testi utilizzati durante il laboratorio di pedagogia e didattica interculturale (livello base):

Scuola dell'infanzia e scuola primaria

- ANTONY, S. (2017). *Lucertole verdi e rettangoli rossi*. Reggio Emilia: Zoolibri.
- BARROUX (2016). *Benvenuti*. Firenze: Edizioni Clichy.
- FITZPATRICK, M-L. (2016). *Testa in su. Testa in giù*. Roma: Lapis.

Scuola secondaria di primo grado

- AIME M. (2009). *Una bella differenza. Alla scoperta della diversità del mondo*. Torino: Einaudi.
- BALLERINI, & L. TERRANERA (2017). *Fifa nera*. Roma: Donzelli editore.
- KIMURA Y. (2015). *In una notte di temporale*. Milano: Salani.

Scuola secondaria di secondo grado e CPIA

- AIME, M. (2005). *Sensi di viaggio*, Milano: Ponte alle Grazie.
- GEDA, F. (2010). *Nel mare ci sono i cocodrilli. Storia vera di Enaiatollah Akbari*. Milano: Daliai Editore.
- TAN, S. (2016). *L'approdo*. Latina: Tunuè.

Estratto delle risorse utilizzate durante laboratorio di pedagogia e didattica interculturale (livello intermedio):

- Testo tratto dal compito: “*Come mi trovo nella mia classe*” pubblicato in: Bertocchi D., Castellani, M.C. (a cura di) (2000). Modulo di formazione. Progetto MILIA Multimedia per l'Italiano L2.
- Testo tratto da un intervento inedito che Lea Melandri ha tenuto a un incontro sul tema “*La memoria del corpo nella scrittura di esperienza*” nel 2006, pubblicato su Minima&Moralia.
- Video: *7 ragazze di seconda generazione in Italia* di Afroitaliansouls.it [<https://www.youtube.com/watch?v=KGUuizePX5c>] (ver. 5/10/2021)

Video: *Pelle nera? Pelle bianca?* Di Iara Heide
[<<https://www.youtube.com/watch?v=Y19MX2cek6s>>] (ver. 5/10/2021)

Video: *Il corpo in Occidente* seminario di Umberto Galimberti
[<https://www.youtube.com/watch?v=zQy_dpq3QCg>] (ver. 5/10/2021)

Video: intervento di Kossi Komla Ebri al XV convegno dei Centri Interculturali: [<https://www.youtube.com/watch?v=YHFo_6zq8MU>] (ver. 5/10/2021)

Riflessività come habitus interculturale: il senso del 'laboratorio riflessivo' nel Master a Milano¹

Chiara Bove

Università degli Studi di Milano-Bicocca (chiara.bove@unimib.it)

Andrea Varani

Università degli Studi di Milano-Bicocca, Presidente OPPI (andrea.varani@unimib.it)

Doris Valente

Università degli Studi di Milano-Bicocca (doris.valente@unimib.it)

1. Scelte di fondo e premesse: la riflessività al centro della formazione interculturale

La formazione a un habitus-riflessivo è al centro del dibattito contemporaneo sull'identità professionale degli insegnanti nella scuola multiculturale: non c'è voce che non concordi sulla necessità di formare gli insegnanti a quella postura riflessiva che è ciò che permette un agire consapevole, lontano da rischi di automatismi comportamentali che, in quanto tali, non risulterebbero coerenti con la complessità socioculturale dei contesti educativi contemporanei (Portera *et al.*, 2015; Bolognesi & Lorenzini, 2017). Da un punto di vista pedagogico, la figura dell'insegnante-riflessivo è oggi una consapevolezza diffusa (Fabbri, Striano & Melacarne, 2008) che possiamo riassumere con l'idea che per garantire una scuola di qualità, in qualsiasi contesto culturale e in tutti gli ordini di scuola, è prioritario che gli insegnanti integrino «il sapere, il saper fare e il saper pensare rispetto a un campo d'attività» (Fiorucci, 2015: 40).

Se questo è un presupposto indiscutibile, ciò che pare a tratti più sfuocato è come garantire che la cosiddetta riflessività – su cui sarebbe necessario soffermarsi in prospettiva pedagogica per non assumerla a-criticamente – accompagni effettivamente l'agire educativo e didattico degli insegnanti nella scuola contemporanea. Se da un lato è ragionevole aspettarsi che la riflessività si alimenti nelle occasioni di formazione, grazie alla predisposizione di contesti di scambio e di confronto tra pari facilitati da uno sguardo esterno, dall'altro non è scontato che lo stesso habitus-riflessivo permanga nella complessità della vita quotidiana quando il lavoro a scuola chiede azioni tempestive e la capacità di operare senza avere il tempo di meditare di fronte alle situazioni. Potremmo dire che una certa postura riflessiva e dialogica che si sperimenta quando si è in contesti di formazione, se non è ben agganciata alle pratiche quotidiane e se non è sostenuta da una buona competenza metodologica, rischia di esaurirsi al termine dell'esperienza formativa lasciando il posto, a volte, a un agire più rigido e meno versatile.

¹ Il capitolo è frutto del lavoro congiunto degli autori. Nello specifico: Chiara Bove ha redatto i §§ 1 e 4; Andrea Varani il § 2, mentre Doris Valente il § 3.

Il tempo della riflessione, ci ha insegnato Schön (2007), non è così lontano dal tempo del fare: riflessione e azione in realtà possono stare insieme, anzi devono stare insieme, a patto che si sviluppi quella competenza metodologica che consente davvero di agire la riflessività tenendo sempre stretto il legame tra pensiero e azione (come abbiamo già approfondito altrove; cfr. Bove, 2021). Il tempo della riflessione nella scuola è, nei fatti, un tempo agito. Stiamo parlando di una competenza centrale per la formazione interculturale: non è possibile insegnare in contesti eterogenei senza assumere una prospettiva capace di vedere 'oltre' le proprie categorie culturali, decentrandosi, tollerando l'incertezza, sospendendo il giudizio, aprendo il dialogo, confrontandosi creativamente con chi ha background linguistici e culturali diversi dai propri per sviluppare una concezione dinamica delle culture (Reggio & Santerini, 2013; Nigris, 2015), accogliendo anche quelle prospettive divergenti che ci mettono più in discussione e che ci chiedono di saper stare a scuola 'capovolgendo lo sguardo' (Zoletto, 2020).

Coerentemente con queste premesse, nel Master in *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali*² attivato all'Università di Milano-Bicocca (Fondo FAMI 2014-2020), come peraltro è accaduto anche in molti altri Master a livello nazionale (Bolognesi, 2019), si è scelto di dedicare ampio spazio alla riflessività come 'postura e azione' profondamente interculturali: l'ipotesi che ci ha guidato è che solo costruendo fin dal primo incontro un contesto materiale e simbolico che favorisse la formazione di una comunità di pratica e di ricerca (Lave & Wenger, 2006), basata sullo scambio e il confronto tra pari a partire dall'analisi delle pratiche (Altet, *et al.*, 2006), avremmo sollecitato lo sviluppo di una postura utile a guidare l'azione educativa a scuola anche al termine del percorso formativo. Una sorta di palestra per allenarsi a un agire riflessivo che sa tenere insieme teoria e pratica, secondo il modello della ricerca-azione (Baldacci, 2014), e che diventa, gradualmente, uno stile riconoscibile e ben radicato nell'azione educativa (Mortari, 2009). Uno stile educativo e didattico alla cui base c'è quella mente che Anolli ha efficacemente definito 'multiculturale', perché creativa, versatile, aperta, flessibile e capace di combinare elementi, modelli, tradizioni, lingue, culture diverse generando soluzioni innovative (Anolli, 2011: 59).

Questa ipotesi si è tradotta in due azioni principali: un investimento organizzativo e culturale specifico nelle ore di laboratorio, allo scopo di garantire uno spazio protetto per l'esercizio sistematico della riflessività attraverso il dialogo e lo scambio tra pari e, parallelamente, la formazione alla logica della ricerca attraverso un approfondimento metodologico di tipo etnografico-qualitativo come azione trasversale ai diversi moduli, come abbiamo già discusso altrove (Bove, 2019: 59-75; Bove, 2021).

² Per un approfondimento sull'impianto didattico/formativo del Master, inaugurato il 29 settembre 2017, rimandiamo al numero monografico della rivista di *Educazione Interculturale*, 17 (1), 2019, e in particolare, agli articoli di Bove, C. e Fassino, M. relativi all'esperienza di Milano. Ringraziamo tutti gli insegnanti e i dirigenti, i docenti, i colleghi dell'Università di Milano-Bicocca, i supervisori, i tutor, i referenti dell'USR Lombardia e tutti coloro che hanno partecipato a questa esperienza di formazione.

Le ragioni di questa scelta, oltre che di natura teorica, sono connesse a una serie di condizioni e caratteristiche specifiche del contesto in cui si è svolto il Master lombardo. In primo luogo la composizione eterogenea dei corsisti (insegnanti e dirigenti³) provenienti dalle diverse realtà provinciali, in una regione particolarmente estesa e differenziata dal punto di vista economico e socioculturale. Questa articolazione, di per sé inedita e promettente, ha reso in parte complessa la sfida di raggiungere egualmente tutti i partecipanti, nonché le strutture territoriali/associazioni connesse con le scuole coinvolte indirettamente in quanto scuole di riferimento dei corsisti. La stessa provenienza dei corsisti ha visto una variabilità tale da impedire, in alcuni casi, l'approfondimento specifico dei temi in relazione alle età degli allievi e alle specificità dei diversi ordini di scuola.

In secondo luogo, l'ampiezza e la complessità della Regione Lombardia e, dunque, della dislocazione delle scuole ha posto diverse sfide alla gestione delle attività di ricerca-azione avviate dai corsisti come aspetto centrale della proposta culturale e formativa del Master. Questa scelta si è fin da subito scontrata con la presenza di un problema: il disallineamento temporale tra l'erogazione delle ore di formazione e la costituzione ad hoc di una rete di scuole, caratteristica emersa a livello locale e connessa con il veloce avvio del Master a Milano. Era evidente un rischio: quello di invitare gli insegnanti/dirigenti a condurre un'esperienza di ricerca sul campo, di per sé straordinaria in prospettiva formativa, senza offrire loro la necessaria connessione con un gruppo di ricerca, condizione di per sé ben poco congeniale al lavoro del ricercatore che, come è noto, richiede una dimensione di confronto con una comunità di ricerca.

Proporre un lavoro di ricerca individuale e solipsistico sarebbe stato paradossale rispetto al tema stesso del Master: evidente era la necessità di sopperire a questa mancanza attivando delle occasioni di 'riflessività intermedia tra scuola e università' e ampliando le ore dedicate a questi scopi, senza ridurre quelle dedicate alla formazione teorica interdisciplinare che – fin da subito – è parsa una ricchezza specifica del piano didattico e formativo ministeriale.

Per poter fare questo, garantendo il numero di ore richiesto dal piano didattico e facendo i conti con i limiti-oggettivi in termini di risorse, si è scelto di connettere esplicitamente i laboratori previsti dal Modulo Pedagogico con l'attività di ricerca-azione mediante il dispositivo del 'Laboratorio riflessivo'.

2. Il 'Laboratorio riflessivo': significati e premesse teoriche

L'ampia tradizione pedagogica sul tirocinio riflessivo chiarisce da tempo la necessità di proporre agli insegnanti una formazione in servizio che non preveda solo la diffusione di saperi condivisi, ma anche di attivare un reale cambiamento di atteggiamenti e di pratiche, in un processo che coinvolga lo

³ Il Master ha accolto 69 insegnanti e 23 dirigenti scolastici.

sviluppo sia professionale che individuale dell'insegnante (Altet, Charlier, Paquay & Perrenoud, 2006; Magnoler, 2008). In questa prospettiva, il tirocinio indiretto è una metodologia che ha una tradizione accreditata a livello pedagogico: in particolare, nel caso dell'esperienza maturata all'interno dell'Università Milano-Bicocca, l'idea di accompagnare il tirocinio professionale con un tirocinio indiretto fortemente caratterizzato come Laboratorio riflessivo, trova la sua prima concretizzazione nell'ambito del corso di formazione degli insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia; l'esperienza viene poi traslata nei corsi SSIS (SILSIS in Lombardia) e poi nei TFA per la formazione dei docenti della secondaria di 1° e 2° grado. L'idea è di accompagnare i corsisti nel loro percorso di tirocinio professionale costruendo attorno ad esso un dispositivo formativo che, attraverso lo sviluppo di un habitus-riflessivo che contempli anche la dimensione etica e valoriale della professione, consenta l'armonica integrazione delle conoscenze e delle abilità, acquisite nei corsi e nei laboratori ad essi collegati, con gli apprendimenti esperienziali e pratici conseguiti sul campo, in un approccio sistemico e complesso.

Il Laboratorio di Tirocinio non può che essere riflessivo, pena il suo scivolamento in una pratica più simile all'apprendistato, processo assolutamente inadeguato, se non nocivo, per lo sviluppo di una professionalità complessa e sfaccettata come quella dell'insegnante.

A livello teorico, l'impianto del Laboratorio riflessivo si rifà ad un approccio epistemico costruttivista, in particolare socio-costruttivista, che assume una «riabilitazione della soggettività» (Damiano, 2014: 57), in cui le conoscenze sono costruite e negoziate in una connessione circolare tra il soggetto conoscente e l'oggetto della conoscenza, all'interno di una costante 'negoziato sociale' come «processo di condivisione di una 'realtà' con altri che utilizzano processi uguali o simili a quelli da noi usati» (Varisco, 2002: 98). Un processo che integra la dimensione e la mediazione del contesto socioculturale con l'importanza delle relazioni interpersonali (Carletti & Varani, 2005; Giaconi, 2008).

Questo approccio viene ulteriormente valorizzato dalla postura indotta dalla ricerca-azione, attività finalizzata a cercare possibili soluzioni a problemi presenti nei contesti educativi attraverso la collaborazione tra insegnanti e ricercatori che operano insieme con lo scopo di contribuire a modificare situazioni ritenute dagli stessi insegnanti difficili e/o complesse (Nigris, 2004; Bolognesi, 2019).

Mediante questi processi è possibile far emergere e consolidare quelle competenze 'artistiche', «attraverso le quali i professionisti di fatto interagiscono con le zone indeterminate della pratica» (Schön 2007: 43). Situazioni frequenti nel lavoro quotidiano dei docenti, in cui spesso, e in particolare in contesti multiculturali, devono agire con urgenza, decidere nell'incertezza, operare senza avere il tempo di meditare di fronte a problemi incerti, inediti, unici, spesso connotati da conflitti etici e valoriali, rispetto ai quali non è sufficiente ricorrere alla pura esperienza acquisita o all'utilizzo di teorie o protocolli

d'azione codificati, ma occorre invece costruire in situazione una nuova conoscenza da applicare. Un esercizio di intelligenza, che integra «un'abilità legata all'impostazione del problema, un'abilità dell'implementazione e un'abilità dell'improvvisazione» (*Ivi*: 44), e che diventa elemento fondamentale di mediazione fra le scienze applicate e il loro uso nella pratica. In queste situazioni si può manifestare una forma di 'conoscenza tacita' (Polanyi, 1979) che supera il concetto di pratica come semplice applicazione della teoria e che qualifica il sapere professionale come «*un sapere per*, procedurale, in vista del fare; non un *sapere che*, proposizionale, orientato al puro conoscere» (Damiano, 2006: 103). In altri termini, la pratica è un tipo di conoscenza particolare, situata e contestualizzata, fatta di azioni, di linguaggi, di repertori, costruita insieme ad altri e quindi distribuita, in cui i piani razionali si formano dentro l'azione e non prima di essa e l'azione incorpora la cognizione, e non viceversa (March, 1991).

È attraverso l'analisi critica delle nostre pratiche che possiamo attivare quei processi che Bateson (1976) chiama 'deutero apprendimento' o 'apprendimento dell'apprendimento' e che ci permettono di vedere le cose in una prospettiva che prima ci era negata. Una dimensione della conoscenza che, riprendendo Habermas, Mezirow (2003: 89) definisce emancipatoria, in quanto «ci affranca dalle forze istintive, linguistiche, epistemologiche, istituzionali o ambientali che limitano le nostre opzioni» attraverso «i concetti erronei, le pregiudiziali ideologiche e le distorsioni psicologiche insite nell'apprendimento progressivo», mediante «una visione investigativa dei presupposti indiscussi su cui si fondano le nostre paure, le nostre inibizioni e i nostri modelli di interazione».

Perché avvenga il salto dall'apprendimento al deutero-apprendimento la sola esperienza non è sufficiente, è necessaria una rielaborazione ed una riflessione su di essa perché la conoscenza della pratica si trasformi in pensiero e professionalità consapevole: «l'apprendimento intenzionale mette al centro l'esplicazione del significato di un'esperienza, la reinterpretazione di quel significato, o l'applicazione di esso in un'azione meditata» (*Ivi*: 101).

Condizione essenziale perché avvenga questo livello di ricostruzione dell'esperienza – e il conseguente riconoscimento delle trasformazioni delle idee iniziali – è la disponibilità ad accettare il cambiamento, anche attraverso pratiche riflessive. Non ultima, è necessaria anche la disponibilità a risalire attraverso la problematizzazione delle proprie emozioni alle premesse implicite che le rendevano ovvie e giustificate (Varani, 2008). In questo modo le emozioni diventano:

informazioni riguardanti modelli di comportamento più o meno profondamente interiorizzati e inconsci che stiamo attivando perché ritenuti i più adeguati a una percezione largamente inconscia e data per scontata di un ambiente. La funzione delle emozioni è fornire le informazioni che uno di questi pattern è in atto (Sclavi, 2003: 125).

Questo insieme di concetti ha costituito lo sfondo per l'attivazione di un percorso formativo nel Master rivolto a sviluppare la necessaria competenza interculturale, che può essere concepita «come *sensibilità* che permette di utilizzare risorse (saperi, abilità ed atteggiamenti) in situazioni critiche e complesse ed in contesti connotati da differenze e pluralismo culturali» (Reggio & Dodi, 2017: 20) e che Bennet (2015: 104) sintetizza nel saper «riconoscere una serie di modi in cui gli esseri umani hanno organizzato la realtà e comprendere l'influenza che tali visioni del mondo hanno sulla maniera di agire delle persone, sé stessi inclusi».

2.1 Gli elementi costitutivi di un 'Laboratorio riflessivo'

Il problema è, come in tutti i dispositivi pedagogici, trovare le modalità, le forme e le attività che traducano nella pratica didattica, nei limiti e nelle risorse offerte dal contesto organizzativo, il quadro teorico assunto e descritto fin qui. Le esperienze di supervisione di tirocini indiretti maturate nella formazione degli insegnanti offrono punti di riferimento metodologico-operativo che qui proviamo a sintetizzare.

In primo luogo, il laboratorio è un momento di raccordo e di sintesi dei vari ambiti di conoscenza che fanno parte del percorso formativo: è il luogo per la costruzione collettiva di significati e di attribuzione di senso ad un insieme di elementi fra di loro altrimenti separati e isolati. Le attività proposte tendono infatti a sostenere la riflessione critica, in un'ottica circolare e ricorsiva prassi-teoria-prassi, facilitando e stimolando l'esplorazione e la ricerca con il preciso intento di far emergere il dubbio, l'incertezza, il conflitto cognitivo. La prospettiva è una scuola che si interroga e che si attrezza costantemente per la lettura della complessità del processo educativo.

In secondo luogo, il laboratorio è un luogo contemporaneamente distinto e connesso rispetto all'esperienza scolastica: un luogo cerniera che tiene costantemente collegate le due parti, teoria e pratica. Le esperienze portate in laboratorio diventano casi di studio attraverso i quali, con la collaborazione del gruppo e del conduttore, il sapere pratico, per sua natura locale e contestuale, viene esplicitato e in qualche misura 'modellizzato', cercando di mantenerne la complessità e quindi il processo epistemico con cui si è manifestato e la *ratio* con cui si è agito. In questo modo il laboratorio diventa uno spazio dedicato specificatamente alla de-contestualizzazione di un sapere nato nel 'qui e ora', operazione che rende possibile esplicitare le teorie implicite incorporate nelle pratiche rappresentandole attraverso un linguaggio in grado di rispettarne le caratteristiche originarie, ma affrancate, depurate dalla dimensione locale (Damiano, 2014). In questo modo, «il Laboratorio diventa un campo pedagogico essenziale, perché si costituisce come il luogo che rende *intelligibile* l'esperienza condotta sul terreno [...] e quindi comunicabile, trasformazione necessaria perché diventi formativa» (*Ivi*: 310), e consente così la presa di coscienza del sapere pratico espresso.

In terzo luogo, il laboratorio prevede l'azione competente del conduttore che, in quanto esperto esterno, aiuta l'insegnante a mettere a fuoco e dire quello che ha imparato in termini di conoscenza pratica e ad assumere o a valorizzare la postura e lo sguardo del ricercatore, che potrà mantenere nel corso di tutta la sua carriera professionale.

I tre punti enucleati fin qui si intrecciano poi con il gruppo, caratteristica fondamentale dell'azione formativa in contesti laboratoriali, che porta con sé il valore aggiunto della collaborazione, del confronto e quindi della co-costruzione sociale del sapere. Il gruppo di lavoro consente di analizzare e interpretare attraverso diverse prospettive le situazioni esperite e, attraverso la necessità di esplicitare il proprio punto di vista, non solo permette di superare l'inevitabile individualità e parzialità di una esperienza scolastica, ma svolge anche un'importante funzione di rispecchiamento e di confronto della soggettività delle interpretazioni e dei comportamenti individuali (Varani, 2008; Bolognesi, 2009). La dimensione del gruppo è assunta quindi come spazio generatore di conoscenza e di riflessione attraverso il confronto, l'ascolto e la messa in gioco dei singoli (Contini, 2005).

Infine, va ricordata la connessione tra la dimensione laboratoriale e quella metodologica. Una delle attività fondanti del Laboratorio riflessivo è l'osservazione che funge da strategia e supporto per la maturazione di una postura riflessiva. Nel laboratorio l'osservazione diventa strumento di «rilevazione finalizzata all'esplorazione/conoscenza di un determinato fenomeno», generando nei partecipanti un modo rinnovato di stare nei contesti con uno sguardo diverso «dal semplice guardare poiché è uno sguardo intenzionale, mirato, attivo, non generico» (Mantovani, 1995: 84). Una rilevazione selettiva, guidata dagli obiettivi, dagli interessi e dalle motivazioni, più o meno consapevoli, dell'osservatore. Un'osservazione che, in particolare nella dimensione interculturale, concepisce la scuola come un contesto complesso caratterizzato da dimensioni, antropologiche, culturali, fisiche e sociali, che si influenzano reciprocamente in una logica sistemica e che richiedono occhi attenti e capaci di decodificare questa complessità con rigore e metodo.

Riportare questo insieme di elementi in una classe porta a concepirla come un sistema aperto, in relazione di influenza reciproca con altri sistemi; ciò comporta che per comprendere ciò che avviene occorre «accentrare l'attenzione e l'osservazione non sulle singole parti/allievi, ma sui rapporti tra queste parti/individui e sulle loro interdipendenze» (Blandino, 2008: 110). È un'attenzione, questa, che si concretizza anche nella fase di documentazione e analisi dei materiali osservativi raccolti.

Sappiamo però, con Bruner, che il pensiero narrativo, attraverso la contestualizzazione e la storicizzazione, è pensiero della comprensione e dell'interpretazione ed è sempre caratterizzato da due poli: quello dell'azione e della successione degli eventi e quello del significato che i soggetti attribuiscono agli stessi. La verbalizzazione, quindi, non è solo registrazione o descrizione neutra dell'esperienza, ma «rielaborazione produttiva, capace di promuovere la comprensione delle opzioni

praticate ma anche di collegarle ad altre in un sistema operatorio a maggiore estensione e flessibilità» (Damiano, 2014: 313). Questa dimensione formativa consente anche di esplicitare il divario fra quanto accaduto e quanto ipotizzato in fase di progetto e di esplorare possibili e concrete alternative.

Centrale, in questa fase, è l'attività di scrittura come presa di distanza necessaria per rendere chiaro ciò che è confuso e opaco, strutturato ciò che è precario; analizzare le pratiche di insegnamento (regolarità, routine, procedure, processi, dinamiche, reazioni, interazioni, tecniche, atti e gesti professionali); comprendere le relative logiche di azione, i significati; esplicitare teorie e modelli iscritti nella pratica. Una scrittura riflessiva non si limita ad analizzare quanto accaduto fuori da sé, ma richiede anche di scrivere di sé, consentendo di individuare momenti generatori di cambiamenti, di cogliere insight e di assumere la propria dimensione emotiva, portando alla luce pregiudizi e blocchi e prendendo coscienza delle proprie emozioni, frustrazioni, difese. Per arrivare alla decostruzione e ricostruzione di sistemi di *credenze* tacite e non, strutture di *conoscenze* esplicite e non, elaborazioni di *teorie* delineate e non (Laneve, 2009).

Attraverso questo percorso il docente in formazione si stacca progressivamente, come avviene in ogni positivo percorso di formazione, dalla dipendenza dal tutor/conducente per arrivare ad una serena autovalutazione del proprio operato, attivando in questo modo un processo di crescita professionale e di cambiamento di atteggiamenti profondi.

3. Il Laboratorio riflessivo in pratica: l'esperienza nel Master di Milano tra risorse e vincoli

Alla luce delle considerazioni teoriche esposte fin qui, nel Master milanese si è proposto un percorso laboratoriale articolato in sei incontri intesi come parte integrante dell'attività di tirocinio. Il tirocinio si è così tradotto a sua volta in un'attività di ricerca-project work al fine di:

sperimentare sul campo le acquisizioni offerte dalla formazione teorico disciplinare attraverso l'analisi del contesto, l'individuazione di situazioni problematiche in quanto stimoli per l'innovazione, la progettazione, la realizzazione e la valutazione di microprogetti condotti da ciascun corsista (Bove, 2019: 62).

Questa l'articolazione: due incontri plenari nel primo modulo, sei incontri di Laboratorio riflessivo con i partecipanti suddivisi in quattro gruppi nel secondo modulo, un incontro finale plenario nel terzo modulo, più le ore di attività di ricerca sul campo svolte da ciascun corsista nell'ambito dei progetti di ricerca/project work.

Gli incontri plenari, propedeutici alla fase più operativa, avevano la finalità di armonizzare le attività proposte nei laboratori successivi, approfondendo e

condividendo il senso di una postura riflessiva nella scuola multiculturale, il metodo dell'osservazione, il valore del project work inteso come ricerca-azione e l'importanza di documentare con rigore la propria attività sul campo per farne oggetto di analisi critica nel gruppo.

Questi incontri sono stati condotti da due autori di questo contributo⁴ che hanno anche coordinato e supervisionato l'intero percorso di tirocinio in stretta collaborazione con i tutor, o conduttori di laboratorio, provenienti dal mondo della scuola, e individuati come testimoni privilegiati e figure-ponte tra il contesto della formazione e le *pratiche*.

Nel Laboratorio riflessivo, spazio di approccio attivo e partecipativo dei corsisti, ogni gruppo ha progressivamente costruito la propria metodologia di lavoro in quanto comunità di pratica e di ricerca.

3.1. La struttura del laboratorio e il piano di lavoro

La scelta di attribuire al Laboratorio riflessivo un ruolo centrale nella proposta formativa ha posto fin da subito due questioni di metodo: individuare i criteri per la formazione dei gruppi e progettare pratiche in grado di sviluppare un agire riflessivo interculturale in un tempo circoscritto. Sul primo aspetto, è parso importante privilegiare l'eterogeneità intesa come stimolo al confronto. Sul secondo aspetto, si è scelto di attivare due percorsi paralleli per insegnanti e dirigenti in modo da consentire l'emergere della specificità della riflessione anche in base ai rispettivi ruoli. In entrambi i casi il criterio della massima differenziazione possibile ha orientato la formazione di gruppi con 20-25 membri, in base a una eterogeneità sia orizzontale, per la provenienza territoriale dell'ordine di scuola, sia verticale per differente ordine scolastico di appartenenza.

Questa modalità organizzativa ha contribuito ad arricchire i gruppi garantendo la massima espressione di ciascun partecipante e riducendo il rischio di reificazione di modelli, pedagogie e pratiche locali. Non sono mancate ovviamente le difficoltà legate al confronto tra le pratiche nei diversi contesti, ma si sono ritenute a loro volta generative in termini di apprendimento riflessivo.

Proviamo a descrivere la declinazione concreta dei presupposti teorici sopra esposti sintetizzando gli obiettivi e le attività svolte nei singoli incontri di laboratorio.

I. La competenza dell'osservare

Il primo incontro si è focalizzato sulle problematiche dell'osservazione e la lettura del contesto, già precedentemente attivata. Attraverso un lavoro in piccoli gruppi si sono confrontati i metodi utilizzati e i relativi problemi incontrati, a partire dalla condivisione da parte di ogni gruppo del proprio prodotto con successiva discussione e sistematizzazione.

⁴ Andrea Varani e Doris Valente.

Proposta di lavoro di gruppo 1 - La competenza dell'osservare

Saper osservare è competenza imprescindibile all'interno di una professionalità complessa necessaria alla scuola multiculturale.

In questa prospettiva:

- a) confrontatevi sulle osservazioni raccolte nel diario di bordo e sulle esperienze raccontate nell'incidente critico;
- b) individuate gli aspetti problematici e funzionali della pratica dell'osservare: metodi, strumenti, tempi, soggettività/oggettività, contesti, documentazione.

Sintetizzare quanto prodotto su cartellone o slide per presentarlo in intergruppo in non più di 5' (definire relatore). Tempi: 45'

Con la medesima modalità è stata rivolta una particolare attenzione all'individuazione degli indicatori di inclusività nei diversi contesti e all'efficacia delle griglie di rilevazione degli elementi specifici.

Proposta di lavoro di gruppo 2 - Gli indicatori dell'inclusività

Sulla base dell'esperienza di osservazione svolta, il gruppo:

- individui gli indicatori più efficaci per definire il livello di inclusività del contesto scolastico;
- rifletta sull'efficacia e sulla funzionalità delle griglie e degli altri strumenti di osservazione.

Sintetizzare quanto prodotto su cartellone o slide per presentarlo in intergruppo in non più di 5' (definire relatore) Tempi: 45'

II. Verso il Project Work (PW)

Nel secondo incontro, sulla base dei dati osservativi raccolti dai partecipanti, si sono individuati i nodi problematici e i bisogni formativi e culturali trasversali e specifici rispetto ai diversi contesti, creando così i presupposti per la messa a fuoco dei PW.

Proposta lavoro di gruppo 3 - Verso l'ideazione del progetto

A partire dall'analisi del vostro contesto scolastico, svolta mediante gli indicatori di inclusione definiti insieme, vi siete collocati in uno specifico gruppo tematico.

Il gruppo:

- individui ulteriori azioni possibili;
- raffini le azioni individuate;
- ciascuno ipotizzi l'azione da svolgere nella propria scuola e la condivida con il gruppo;
- formalizzi le idee emerse avvalendosi della griglia di macro-progettazione. Sintetizzare ogni idea progettuale e consegnarla al termine del laboratorio.

Contestualmente, in una logica di costruzione di una micro-comunità di ricerca in grado di confrontarsi su alcuni temi chiave come se fossero degli 'oggetti di ricerca', sono stati formati sottogruppi omogenei in base alle scelte tematiche dei PW, funzionali a favorire il confronto anche durante le fasi effettive dell'esperienza di ricerca. Sono state prese in considerazione quattro macroaree di possibili interventi interculturali entro cui individuare il tema specifico da approfondire, in loco, attraverso le ricerche-azione: l'accoglienza degli studenti e delle famiglie; l'integrazione nel contesto scuola; l'educazione interculturale; la formazione degli insegnanti. All'interno di queste aree sono state poi sviluppate le ricerche su temi che possiamo così riassumere:

- le pratiche di accoglienza/inclusione;
- le relazioni con le famiglie, con il territorio;
- la progettazione curricolare interculturale (didattica interculturale, competenze interculturali);
- l'organizzazione di una classe plurilingue, la valorizzazione del plurilinguismo, l'insegnamento-apprendimento dell'italiano L2, la lingua per lo studio;
- la formazione dei docenti su competenze interculturali.

III. Progettazione dei PW

Nel terzo incontro il confronto nel gruppo e la condivisione di un format di progettazione di un PW hanno indotto i partecipanti a mettere a fuoco i criteri e gli strumenti per preparare il loro progetto, individuarne le modalità di implementazione e di sviluppo. L'idea iniziale è stata formalizzata mediante una macro-progettazione in cui si sono messi a fuoco: il problema da affrontare, gli obiettivi generali del progetto, i destinatari, l'argomento, i contenuti (le attività), i risultati (obiettivi specifici) e le risorse. Il PW è stato successiva-

mente articolato nei dettagli attraverso una micro-progettazione, nella quale sono stati definiti il titolo e le strategie operative.

IV. Sviluppo e monitoraggio dei PW

Nel quarto incontro un'attenzione specifica è stata data all'implementazione del PW e al confronto nel gruppo sugli strumenti di monitoraggio e di valutazione di processo. Nella fase di realizzazione del progetto, il corsista stesso ha monitorato l'andamento verificando il progressivo conseguimento degli obiettivi, secondo le linee ipotizzate sulla base degli stimoli e delle riflessioni sul monitoraggio di processo sviluppate all'interno del laboratorio.

I tutor hanno accompagnato a distanza la sperimentazione del PW aiutando a riflettere su come monitorarne il processo e valutarne l'andamento e l'impatto.

V. Valutazione e riprogettazione

Nel quinto incontro, con un lavoro di gruppo e un intergruppo, è stato proposto un confronto sugli strumenti per valutare i risultati di un PW, stimolando la riflessione su possibili ed eventuali sviluppi delle attività realizzate.

VI. La scrittura 'critica' del percorso

Nell'ultimo incontro si è posta la questione dei criteri adottati per la rielaborazione scritta dell'esperienza, confluita poi nella relazione finale, promuovendo percorsi di autovalutazione con logiche riflessive.

A partire dalla documentazione del processo e dalla riflessione sugli esiti della sperimentazione del PW, ciascun corsista ha messo a fuoco i punti di forza e di debolezza delle esperienze, estrapolando come patrimonio comune alcune acquisizioni generali potenzialmente utili e trasferibili in altri progetti di intervento su temi analoghi. L'attenzione è stata rivolta, dove possibile, a prendere atto degli esiti e a individuare possibili ipotesi di miglioramento.

3.2. Esiti

La dimensione laboratoriale, la formazione metodologica, l'attività di scrittura della propria esperienza come un caso di studio, la discussione e il confronto nel gruppo come momenti di ripensamento e rielaborazione, nonché come stimolo all'esplicitazione di buone-prassi spesso consolidate e date per scontate nei propri contesti di riferimento, sono stati gli elementi che hanno favorito la co-costruzione di un sapere esperto, lo sviluppo di una professionalità più consapevole e riflessiva dei partecipanti, arricchendo di valore aggiunto la dimensione più astratta e teorica vissuta nel corso dell'intera esperienza progettuale. Tra gli spunti emersi nell'attività di laboratorio va rilevata la vivacità del dibattito sulle pratiche più idonee a rispondere ai bisogni

educativi e didattici dei ragazzi e delle famiglie nell’ottica di una educazione interculturale, il tema della relazione con le famiglie, quello degli stili didattici rispetto allo sviluppo del multilinguismo, la relazione con il territorio e l’extra scuola e la riscoperta del proprio ruolo come insegnanti-in apprendimento.

Rispetto all’impianto teorico prefigurato nel § 2, il vincolo organizzativo che ha imposto l’attivazione del laboratorio solo nella parte centrale del percorso formativo ha costituito un significativo limite in quanto sono mancati momenti di confronto tra pari nella fase finale del percorso per una valutazione intersoggettiva con i colleghi. La rielaborazione personale dell’esperienza, l’analisi critica sul PW, oggetto di scrittura per la relazione finale, sono stati supportati dai tutor/conduttori di laboratori garantendo comunque la dimensione del confronto a più voci.

Inoltre, alcuni corsisti hanno realizzato il PW solo parzialmente, altri ne hanno fatto slittare l’implementazione all’anno successivo. In questi casi, il mancato completamento dell’esperienza sul campo, con la relativa impossibilità di una sua rielaborazione critica, è stato parzialmente compensato da una approfondita analisi e valutazione del progetto.

La presenza di referenti del mondo della scuola è stata la garanzia che ha permesso di tenere sempre molto vicine le riflessioni che avvenivano durante le ore di formazione con la vita della scuola. Un anello di congiunzione tra scuola, università e territorio che ha permesso alle iniziative di formazione teorica di restare sempre molto agganciata alla pratica è stato il coinvolgimento di alcuni Dirigenti Scolastici ed ex-dirigenti, nonché figure di insegnanti che hanno svolto funzioni di tutor⁵. La costruzione di un gruppo di riflessione parallelo tra i tutor ha costituito un dispositivo a sua volta funzionale allo sviluppo di un approccio riflessivo in prospettiva circolare: tra i corsisti, tra i tutor, tra i singoli insegnanti, tra insegnanti, dirigenti e le scuole di riferimento.

4. Conclusioni

Giunti al termine di un percorso formativo così intenso è naturale misurarsi con gli aspetti positivi, ma anche con le criticità. Alcune parole chiave emerse dalla valutazione formativa proposta in itinere tramite questionario⁶ ci aiutano a mettere a fuoco, attraverso le voci degli insegnanti/dirigenti coinvolti, gli aspetti positivi:

⁵ Ringraziamo A. Lodi, M. Frigo, A. Bai, A. Saccone per il prezioso lavoro svolto come tutor nei ‘Laboratori riflessivi’.

⁶ Al termine di ogni modulo è stato proposto un questionario per consentire a tutti i partecipanti di esprimersi in merito all’impianto didattico formativo del Master, assumendo una postura critica anche nei confronti del proprio posizionamento come insegnanti ‘in formazione’. Gli esiti sono stati presentati e discussi con i partecipanti stessi in un momento di ‘valutazione formativa’ al termine di ciascun modulo e, successivamente, alla fine del Master per condividere i punti di forza e le criticità del lavoro apportando le necessarie correzioni in itinere.

- l'opportunità di mettersi in gioco in un contesto di piccolo gruppo (tra pari);
- il valore del confronto tra pari in una prospettiva di eterogeneità e pluralità per provenienza, tipologia di scuola, ruolo, territorio;
- la ricchezza del confronto con il territorio e l'extra-scuola;
- l'occasione di progettare attività molto vicine alla vita a scuola che fungano da stimolo per la formazione di un pensiero interculturale non solo nella pratica, ma anche nella progettazione delle azioni didattiche/educative;
- l'acquisizione di strumenti e metodi per assumere una postura da insegnante-ricercatore nella vita in classe;
- la capacità di utilizzare strumenti e metodi etnografico-qualitativi per vedere i fenomeni da un altro punto di vista e per aprire il dialogo con l'altro;
- la conoscenza di strumenti di rilevazione e analisi delle pratiche adeguati alla complessità della scuola;
- la capacità di assumere una postura da osservatori partecipanti, necessaria per vedere dall'interno la complessità dei fenomeni educativi;
- l'allenamento a tenere insieme osservazione e progettazione per garantire che la dimensione dell'analisi delle pratiche si traduca in azioni di miglioramento, da monitorare in itinere;
- la sensibilità a cambiare punto di vista;
- la possibilità di capire che i dubbi sono condivisi e possono fungere da stimolo per l'avvio di esperienze di approfondimento e di indagine in collaborazione con altri insegnanti/dirigenti;
- la progressiva acquisizione di un habitus-riflessivo a partire da una competenza di analisi del contesto.

Rientrano nelle criticità e nei limiti, invece, il numero di ore disponibili a volte ridotto a fronte della complessità del piano didattico formativo previsto dal Master; il disallineamento temporale tra le ore di laboratorio e l'effettiva attività di ricerca svolta sul campo; l'assenza della rete-di-scuole per lo svolgimento di azioni di ricerca condivise; la fatica di combinare le attività previste dal Master con la dimensione professionale, in particolare per i dirigenti.

Pur consapevoli dei limiti che inevitabilmente accompagnano la pratica formativa, ci piace concludere dando la parola a quattro insegnanti, tra i tanti che hanno partecipato, che sintetizzano con chiarezza quanto descritto fin qui.

Durante il percorso del Master ho imparato a valutare con più precisione i bisogni specifici degli alunni, a intervenire sul raggiungimento di target possibili, monitorando costantemente i progressi ed eventualmente 'correggere il tiro' in corso d'opera. Ho anche messo in conto che c'è il rischio che il progetto non sia efficace e che occorre vigilare sui segnali che le persone per cui progettiamo ci inviano. Saper

leggere l'ambiente sociale significa saper cogliere le reazioni delle persone e avere anche l'umiltà di ricominciare tutto da capo [...] o semplicemente correggere la rotta (Ins. 1⁷).

Analogamente, un'altra insegnante chiarisce come l'interculturalità sia diventata «un modo di essere che si traduce in azione quotidiana» (Ins. 2). Per lei il percorso del master e l'esperienza di ricerca-azione hanno costituito una spinta non solo a leggere il contesto in cui lavora, ma a rileggere anche la sua postura rinnovando lo sguardo sulla vita a scuola. Il confronto con gli altri insegnanti durante il percorso del Laboratorio riflessivo si è rivelato uno stimolo in tal senso:

Il confronto con gli altri 'studenti' mi ha spinto a guardare me stessa, smascherando eventuali pregiudizi; a comprendere l'importanza di essere docente-mediatore; di essere docente-ricercatore. Mi ha mostrato quanto fosse necessario mettermi in discussione e ripensare le mie lezioni e le mie strategie didattiche, obbligandomi a una maggior consapevolezza del mio ruolo 'dentro' e 'fuori' dal gruppo, ma anche a lavorare 'insieme' ai miei colleghi e ai miei alunni, per stimolarli a fare altrettanto (Ins. 2).

Maturare una sensibilità per la vita dei ragazzi a scuola è parte di questo sguardo che, osserva un'altra insegnante, si sviluppa gradualmente proprio a partire dal confronto con gli altri e dalla ricerca intesa come risorsa per la pratica quotidiana nella scuola:

La possibilità straordinaria che mi è stata data è quella di vedere la realtà e le dinamiche sociali e umane dei contesti multiculturali, attraverso varie sfaccettature che non sempre corrispondevano all'idea di immigrazione che mi ero fatta. Quello che maggiormente mi è servito dal punto di vista umano e professionale è stato il percorso svolto che mi ha guidato alla ricerca in questi contesti, supportata da una base teorica di riflessione antropologica, sociologica, linguistica, pedagogica, psicologica, che non dimentica dell'aspetto organizzativo e del diritto. Questa base teorica mi ha guidata in numerose scelte operate quest'anno, rendendomi più accorta e più attenta alle persone e alle conseguenze di quello che si compiva (Ins. 3).

Agire con attenzione, accorgersi della straordinaria pluralità dei contesti

⁷ Ringraziamo tutti gli insegnanti e i dirigenti che hanno partecipato al Master per i loro dubbi e i loro stimoli che ci hanno permesso di costruire una comunità di apprendimento e di ricerca multivocale. In particolare: M.R. Giammona (Ins. 1), L. Valenti (Ins. 2), S. Olivari (Ins. 3), P. Ciampa (Ins. 4) per le testimonianze riportate nel testo.

scolastici, incuriosirsi, aprire il dialogo con i ragazzi, saper cogliere le domande, i dubbi, le suggestioni che arrivano dal campo – come ci ha insegnato più di un secolo fa J. Dewey – sono competenze chiave per lo sviluppo di una professionalità effettivamente interculturale. Tuttavia, si tratta di vestire panni a tratti ‘inusuali’, come spiega un’altra insegnante, da coltivare quotidianamente:

Nel corso di quest’attività progettuale ho indossato delle vesti per me non usuali, quelle della ricercatrice. Non avendo dimestichezza con la ricerca in campo educativo, ho raccolto nei corsi proposti dal Master delle indicazioni su come poter procedere e sugli strumenti da poter utilizzare [...] l’indagine ha assunto la forma di una ricerca qualitativa nella quale mi sono avvalsa di diversi strumenti di ricerca (ampiamente utilizzati nella ricerca pedagogica) affrontati nel corso delle lezioni [...] così da delineare un percorso di ricerca con ricadute formative. Da un lato l’indagine ha permesso di analizzare una problematica di notevole interesse emersa nel contesto scolastico, dall’altro ha avuto delle ricadute significative sui docenti e inaspettatamente anche su me stessa (Ins. 4).

Se intercultura è apertura di sguardi e messa in campo di azioni rivolte a formare menti libere e capaci di vivere in comunità profondamente eterogenee (Fiorucci, Pinto Minerva & Portera, 2017), allora le parole di queste insegnanti, senza con questo sottovalutare la necessità che la formazione ‘non si fermi qui’, fanno ben sperare ricordandoci quanto l’essere ‘in ricerca’ sia, a tutti gli effetti, un habitus interculturale.

Bibliografia

- ANOLLI, L. (2011). *La sfida della mente multiculturale*. Milano: Cortina.
- ALTET, M., CHARLIER, É., PAQUAY, L., PERRENOUD, P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando.
- BATESON, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- BENNET, M. (2015). *Principi di comunicazione interculturale. Paradigmi e pratiche*. Milano: FrancoAngeli.
- BALDACCI, M. (2014), La realtà educativa e la ricerca azione in pedagogia. *ECPS Journal*, 9, 387-396.
- BLANDINO, G. (2008). *Quando insegnare non è più un piacere*. Milano: Raffaello Cortina.
- BOLOGNESI, I. (2019). Formarsi alla riflessività. Il tirocinio dell'insegnante in servizio in contesti multiculturali. *Educazione interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(1), 76-89, Erickson.
- BOVE, C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- BOVE, C. (2019). Pensare con metodo e logica dell'indagine: la ricerca-azione per la formazione e l'azione nella scuola multiculturale. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(1), 59-75, Erickson.
- BOVE, C. (2021) "Habitus riflessivo e inquiry come risorse per l'agire educativo interculturale" in Marrone, P., Sorzio, P. (a cura di) *Contesti multiculturali. Problemi, metodi, pratiche educative*. Milano-Udine: Mimesis Edizioni, pp. 155-172.
- BOLOGNESI, I., LORENZINI, S. (2017). *Pedagogia interculturale. Pregiudizi, razzismi, impegno educativo*. Bologna: Bononia University Press.
- CARLETTI, A., VARANI A. (2005). *Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica in classe*. Trento: Erickson.
- CHARLIER, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. *Reviews des Sciences de l'Education*, 31 (2), 259-272.
- CONTINI, M.G. (2005). *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*. Roma: Carocci.
- DAMIANO, E. (2006). *La nuova alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- DAMIANO, E. (2014). Epimeteo: colui che, avendo fatto, pensa. In Laneve, C., Pascolini F. (a cura di), *Nella terra di mezzo. Una ricerca sui Supervisor del Tirocinio*. Brescia: La Scuola, 36-66.
- DESGAGNÈ, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- FABRI, L., STRIANO, M., MELACARNE, C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.

- FIORUCCI, M. (2015). La formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori, *Formazione & Insegnamento*, vol. XIII, n. 1, 55-69.
- FIORUCCI, M., PINTO MINERVA F., PORTERA A. (a cura di) (2017), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS: Pisa.
- GIACONI, C. (2008). *Le vie del costruttivismo*. Roma: Armando.
- LAVE, J., WENGER, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti di apprendimento*. Trento: Erickson.
- LANEVE, C. (2009). *Scrittura e pratica educativa*, Trento: Erickson.
- MAGNOLER, P. (2008). *L'insegnante professionista. Dispositivi per la formazione*. Macerata: EUM.
- MANTOVANI, S. (1995). *La ricerca sul campo in educazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- MARCH, J.G. (1991). How decisions happen in organization. *Human-Computer Interaction*, 6, 95-117.
- MEZIROW, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- MORTARI, L. (2009). *Ricercare e riflettere*. Roma: Carocci.
- NIGRIS, E. (2004). *La formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.
- NIGRIS, E. (2015) (a cura di). *Pedagogia e didattica interculturale*. Milano: Pearson Mondadori.
- POLANYI, M. (1966/1979). *La conoscenza inespresa*. Roma: Armando.
- PORTERA, A., LA MARCA A. E CATARCI M. (2015). *Pedagogia interculturale*. Brescia: La Scuola.
- REGGIO, P. & DODI, E. (2017). Le competenze interculturali di insegnanti ed educatori. *OPPIinformazioni*, 123, 17-28.
- REGGIO, P. & SANTERINI M. (2013). *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- SCHÖN, D. (2007). *Formare il professionista riflessivo*. Milano: FrancoAngeli.
- SCLAVI, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili*. Milano: Bruno Mondadori.
- VARISCO, B. (2002). *Costruttivismo socio-culturale*. Roma: Carocci.
- VARANI, A. (2008). La professionalità docente tra costruttivismo e riflessività. In Colombo M. & Varani A. (2008) (a cura di), *Costruttivismo e riflessività. La formazione alla pratica di insegnamento*. Bergamo: Junior, 11-24.
- ZOLETTO, D. (2020). *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, formazione*. Milano: FrancoAngeli.

La formazione interculturale in servizio di insegnanti e dirigenti scolastici. L'esperienza dell'Università degli Studi di Perugia¹

Alessia Bartolini

Università degli Studi di Perugia (alessia.bartolini@unipg.it)

Floriana Falcinelli

Università degli Studi di Perugia (floriana.falcinelli@unipg.it)

1. La proposta formativa del Master/Corso di aggiornamento professionale in *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali*

La pluralità culturale della società in cui viviamo si riflette specularmente all'interno dell'aula scolastica, dove il multiculturalismo può essere fotografato a colpo d'occhio. Nell'anno scolastico 2017-2018 nelle scuole italiane sono stati censiti 8.664.000 studenti, di cui circa 842.000 con cittadinanza non italiana, pari al 9,7% della popolazione studentesca complessiva (MIUR, 2019). La foto scattata dal Ministero non rappresenta però la totalità degli alunni con background migratorio che frequentano i nostri istituti scolastici che è molto più ampia, essendo esclusi da questo conteggio coloro che hanno acquisito la cittadinanza per beneficio di legge o per adozione. Il numero dei ragazzi venuti d'altrove e presenti nelle scuole italiane è destinato ad aumentare se, a quei ragazzi regolarmente iscritti nei vari ordini di scuola, aggiungiamo tutti coloro che, «assolto l'obbligo scolastico, passano alla formazione professionale o si avvia verso qualche lavoro dequalificato» (Genovese, 2003: 4) e, tra questi, ci sono molti minori stranieri non accompagnati. La multiculturalità della società e della scuola ha messo in luce numerosi problemi di accoglienza, di gestione, di relazione e di apprendimento e tutto il settore educativo è stato investito da tale processo. Insegnanti, dirigenti, educatori e pedagogisti si sono così trovati a dover fare i conti con nuove sfide educative e ad assolvere compiti inediti per promuovere pratiche inclusive autentiche che non attengono solamente al piano degli apprendimenti o dell'organizzazione scolastica ma che hanno a che fare anche con la sfera relazionale ed emotiva.

L'immigrazione ha modificato la fisionomia della scuola italiana e la multiculturalità è ora una sua dimensione strutturale. La presenza di persone che vengono da paesi diversi può rappresentare una grande risorsa per la scuola e per la società intera ma occorre prepararsi a vivere insieme. In termini pratici e organizzativi la presenza di alunni con background migratorio può determinare significative complessità nella quotidianità scolastica. Le difficoltà comunicative e relazionali, quelle di apprendimento legate alla non conoscenza della lingua italiana, unite a senti-

¹ Il presente contributo, completamente condiviso dalle autrici, è stato così stilato: sono da attribuire ad Alessia Bartolini (direttrice del Master) i §§ 1, 2 e 5; a Floriana Falcinelli (docente referente delle attività on-line del Master) i §§ 3 e 4.

menti di paura, di diffidenza e di indifferenza possono rappresentare una barriera per il processo di inclusione. La presenza all'interno di uno stesso contesto di mondi culturali diversi, infatti, può rafforzare le tendenze etnocentriche e portare le persone ad arroccarsi all'interno degli stereotipi sociali condivisi. La relazione interculturale non è un processo né spontaneo né naturale, ma un approccio che va voluto da tutti i soggetti coinvolti e, pertanto, progettato. L'intercultura chiama in causa l'educazione affinché promuova percorsi che permettano agli uomini di riconoscere le diversità che abitano in ciascuna persona e il pluralismo nel quale siamo immersi. Per vivere in un mondo complesso e plurale quale il nostro, è necessaria la promozione di competenze interculturali specifiche che permettano all'uomo di aprirsi agli altri uomini in maniera autentica ed empatica, in un rapporto di mutua priorità nel quale ciascuno conserva la propria originalità, come basi imprescindibili per la costruzione di una civiltà di pace. «Occorre organizzare la pace, preparandola scientificamente attraverso l'educazione», scriveva la Montessori (1964: 40). La scuola, in quanto luogo dell'istruzione educativa, educa attraverso la cultura e si caratterizza per essere un laboratorio che forma e apre la mente dei ragazzi, creando le condizioni per cui possano lasciare la loro impronta creativa nella società. In quanto luogo di coesistenza delle diversità, è una palestra di virtù sociali che riconosce la «diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola, occasione privilegiata di apertura a tutte le differenze» (MPI, 2007: 8-9).

Alla scuola, pertanto, spetta il compito di promuovere un'educazione che sappia trasformare la diversità in un fattore costruttivo di reciproca comprensione tra gli uomini, dando a ciascun ragazzo i mezzi per svolgere un ruolo attivo e cosciente nella società (Delors, 1996: 45). La scelta fatta dalla scuola italiana di «adottare la prospettiva interculturale, la promozione del dialogo e del confronto tra culture» (MPI, 2007: 8-9) come nuova normalità dell'educazione (MPI, 2000), richiede personale scolastico preparato, docenti consapevoli, motivati e formati, in grado di innescare il cambiamento. La formazione iniziale e in servizio assume un ruolo fondamentale per lo sviluppo delle competenze interculturali che «non sono automatiche» ma «è necessario acquisirle, praticarle e alimentarle nel corso di tutta la vita» (Consiglio d'Europa, 2008: 30), in un processo continuo che mentre si sviluppa, si arricchisce (Portera, 2013). L'obiettivo della formazione non deve essere quello di formare esperti di intercultura, ma di fornire a ciascun docente, nella formazione di base e durante quella in servizio, competenze per promuovere una scuola di qualità e un insegnamento inclusivo, attento ai temi della cittadinanza democratica e dei diritti umani. L'impegno e la disponibilità personale dei singoli insegnanti sono fattori importanti ma da soli non sono sufficienti (Susi, 1995: 114).

Gli educatori svolgono un ruolo essenziale a tutti i livelli sia nel rafforzare il dialogo interculturale, che nel preparare le generazioni future al dialogo. Possono diventare modello di ispirazione attraverso la testimonianza del proprio impegno e mettendo in pratica, con gli allievi, ciò che insegnano (Consiglio d'Europa, 2008: 33).

Gli insegnanti devono attuare un vero decentramento cognitivo, «rimettere in discussione i propri paradigmi di riferimento con l'obiettivo di attenuare il tasso di etnocentrismo presente nel nostro sistema educativo» (Fiorucci, 2015: 57) su cui devono innestarsi tutte le conoscenze di carattere generale e specialistico. Lo sviluppo delle competenze interculturali, intese come «un insieme di tratti o di manifestazioni comportamentali – tra cui – i più citati sono il rispetto, l'empatia, la flessibilità, la pazienza, l'interesse, la curiosità, l'apertura, la motivazione, il senso dell'umorismo, la tolleranza dell'ambiguità, la sospensione del giudizio» (Gozzoli & Regalia, 2005: 231), è un'operazione complessa e pluridimensionale, che riguarda la didattica e l'organizzazione della scuola, ma attiene anche alla crescita personale dell'insegnante che dovrà essere consapevole del proprio ruolo di mediatore interculturale (Fiorucci, 2015), assumendo una prospettiva di etnocentrismo critico e di decentramento cognitivo.

Il progetto FAMI 740, denominato *Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri*, nasce all'interno di questo paradigma educativo per incentivare, tra l'altro, la formazione interculturale in servizio di insegnanti e dirigenti scolastici, essendo state individuate come priorità nazionali di formazione proprio le tematiche relative all'integrazione, alle competenze di cittadinanza e di cittadinanza globale. Il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia ha attivato nell'a.a. 2016-2017 un Master di primo livello e un corso di aggiornamento professionale in *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali*. Il percorso formativo, rivolto agli insegnanti di ogni ordine e grado e ai dirigenti scolastici, si è svolto nel periodo tra dicembre 2017 e dicembre 2018; si è sviluppato secondo la progettazione e le indicazioni nazionali e ha seguito una modalità blended, prevedendo il 50% delle lezioni in presenza e il 50% on-line sulla piattaforma Unistudium (<https://www.unistudium.unipg.it>). La formazione si è rivolta sia ai docenti laureati, che hanno potuto iscriversi al Master di primo livello così come i dirigenti scolastici, ma anche agli insegnanti non laureati con l'istituzione di un parallelo Corso di aggiornamento professionale. Il percorso di studio si è articolato in 60 CFU, ha avuto una durata complessiva di 1500 ore, con un'offerta formativa organica e molto ampia che ha spaziato dai temi del diritto a quelli dell'antropologia, della sociologia, della progettazione educativa e della didattica interculturale, con l'obiettivo di promuovere competenze che potessero aiutare docenti e dirigenti non solo a migliorare la qualità dell'integrazione dei ragazzi immigrati, ma la qualità della scuola stessa, nella prospettiva dell'inclusione scolastica. Il Master/Corso di aggiornamento professionale è stato strutturato in tre moduli formativi; l'ammissione ai moduli successivi al primo e, quindi, all'esame finale è avvenuta a seguito del superamento di un test a risposta multipla. Il percorso si è concluso con l'elaborazione e la discussione di un project work che ha permesso ad insegnanti e dirigenti di riflettere e progettare la scuola in termini di accoglienza e di inclusione.

La promozione e il rafforzamento delle competenze gestionali, relazionali, pedagogiche e didattiche hanno rappresentato la colonna vertebrale dell'intero percorso formativo, in linea con quanto previsto nel Libro Bianco sul dialogo interculturale (2008: 33), quando si afferma che i programmi di formazione degli insegnanti devono «prevedere strategie pedagogiche e metodi di lavoro che li preparino a gestire le nuove situazioni determinate dalla diversità, la discriminazione, il razzismo, la xenofobia, il sessismo e l'emarginazione, e a risolvere i conflitti in modo pacifico», favorendo «un approccio globale della vita istituzionale sulla base della democrazia e dei diritti umani». Alle lezioni tradizionali in presenza e a distanza si sono alternati momenti di tirocinio e di laboratorio che hanno permesso di affiancare ai docenti universitari, professionisti che nel territorio si occupano di intercultura, favorendo la promozione di ponti interculturali. Una scuola di qualità in termini interculturali ha bisogno, infatti, di scambio con il territorio, di relazioni e di intese con le altre scuole, con le istituzioni e le risorse presenti nel contesto sociale. Si è così avviata una collaborazione proficua con CIDIS, un'associazione nazionale che nel territorio umbro è impegnata ad accogliere, proteggere e promuovere l'inclusione dei nuovi cittadini, con ARCI, associazione esperta nell'accoglienza degli immigrati adulti e dei minori stranieri non accompagnati, con Oxfam-Italia, un'organizzazione internazionale con sede anche nel nostro Paese, che dalla metà del secolo scorso è impegnata a migliorare le condizioni di vita di migliaia di persone povere nel mondo. Significativa è stata anche la collaborazione con la Glottodrama Academy con cui si è potuta sperimentare una metodologia innovativa per l'insegnamento dell'italiano L2, attraverso il laboratorio teatrale.

Per favorire la costruzione di reti interculturali, così come previsto dalla circolare ministeriale n. 2239 del 28/4/2017 che ha dato il via all'intero piano pluriennale di formazione, ci si è avvalsi della collaborazione di docenti afferenti ad altre università italiane e sono stati istituiti una Rete di Scopo Regionale, costituita dalle scuole partecipanti al progetto, con cui l'Università ha formalizzato delle convenzioni al fine dello svolgimento delle attività formative e di tirocinio, e un Gruppo di Coordinamento che ha costituito la *governance* regionale del progetto del quale sono entrati a far parte i membri del Consiglio Direttivo del master. Quest'ultimo, nominato durante il primo Collegio dei Docenti e composto dal direttore del Master/Corso di aggiornamento professionale in qualità di Presidente, cinque rappresentanti del Collegio Docenti e un rappresentante dell'USR Umbria, è stato istituito con la funzione di occuparsi «dell'organizzazione e della gestione ordinaria del Master/Corso di aggiornamento professionale» e svolgere «ogni altra funzione atta a garantirne il funzionamento o inerente i fini istituzionali» (art. 4 del regolamento didattico).

Gli iscritti al Master/Corso di aggiornamento professionale sono stati 44 di cui sette dirigenti scolastici e due iscritti al Corso di aggiornamento professionale. Hanno concluso il percorso in 35, di cui quattro dirigenti scolastici e

due iscritti al Corso di aggiornamento professionale. Si è trattata di un'offerta formativa molto onerosa sia in termini di tempo sia di impegno richiesto ai partecipanti, essendo previsto un obbligo di frequenza pari al 75% delle attività in presenza per ciascun modulo formativo. Dalla valutazione sul corso e sugli insegnamenti fatta dai corsisti, è comunque emerso da parte loro un apprezzamento sia per l'impianto generale del percorso sia per i singoli insegnamenti. La principale criticità rilevata ha riguardato la difficoltà di conciliazione tra i tempi scolastici e quelli della formazione a causa dei sovrabbondanti impegni scolastici di docenti e di dirigenti, sia nelle ore della mattina che in quelle del pomeriggio.

2. Apprendere dall'esperienza: l'esperienza formativa del tirocinio

Il Master/Corso di aggiornamento professionale è stato strutturato secondo un impianto teorico-pratico per promuovere un'azione formativa intesa come esperienza educativa. Il Tirocinio ha rappresentato per i corsisti un caso di apprendimento dall'esperienza o, meglio, di apprendimento situato in quanto ha offerto la possibilità di uscire sul campo e di provare lo spessore delle problematiche interculturali, ma anche di cimentarsi nell'individuare ipotesi risolutive a situazioni reali. Nello specifico, le attività di tirocinio, hanno voluto rappresentare uno spazio di esperienza educativa che ha contribuito alla promozione delle competenze necessarie a svolgere la funzione educativa e a porsi in maniera critica nei contesti scolastici (Bartolini & Riccardini, 2006). Il tirocinio, infatti, si è svolto sotto la supervisione di un docente universitario che ha accompagnato l'esperienza, offrendo ai corsisti la possibilità di rielaborare l'esperienza vissuta in termini di conoscenze apprese e di riflessione personale, utilizzando la piattaforma Unistudium. Il momento di rielaborazione personale dell'esperienza ha avuto un ampio spazio nell'intero percorso di tirocinio che ha quindi assunto un duplice valore: conoscitivo e di riflessione. Attraverso la ricostruzione dell'esperienza vissuta, infatti, con la supervisione dei docenti, si è cercato di promuovere la consapevolezza delle competenze professionali necessarie per operare in contesti multiculturali.

All'interno del percorso formativo sono stati inseriti tre cicli di tirocinio, per un totale di 11 CFU, così come previsti dal regolamento del Master, all'interno di tre distinti moduli, corrispondenti a 110 ore di attività diretta: 30 ore per il primo tirocinio e 40 ore ciascuno per il secondo ed il terzo. Il primo ciclo di tirocinio diretto si è svolto da gennaio a marzo 2018, con l'obiettivo di osservare, conoscere e documentare la propria realtà scolastica o quella selezionata per l'esperienza di tirocinio, in chiave multiculturale. Per facilitare il processo osservativo è stata fornita ai corsisti una griglia di osservazione. Durante questa prima fase sono state proposte anche due attività facoltative. La prima, rivolta esclusivamente ai docenti, ai quali è stato chiesto di fare un'intervista focalizzata al dirigente e/o alla funzione strumentale della scuola sede

di tirocinio e un'altra, estesa anche ai dirigenti, riguardante una visita documentata ad una struttura esterna che opera in situazioni multiculturali. Durante questo modulo di tirocinio ad ogni corsista è stato affiancato un tutor di tirocinio della scuola, scelto dal corsista stesso tra il dirigente scolastico, un docente con funzione strumentale o un altro corsista del Master, con il compito di accompagnare la rielaborazione dell'esperienza professionale e attestarne lo svolgimento, attraverso l'apposizione della firma sul libretto di tirocinio; il tutto supervisionato da un docente universitario. È stato chiesto ai corsisti di redigere un diario di bordo, con compilazione quotidiana, nella sezione dedicata della piattaforma Unistudium. La scrittura giornaliera di un diario di bordo, in termini riflessivi, svolge, infatti, differenti funzioni: amplifica la capacità osservativa e di analisi, consente di dare un nome ai propri pensieri e vissuti; fa emergere elementi di significazione ma anche possibili contraddizioni; documenta l'esperienza rendendola disponibile per ulteriori significazioni e/o riflessioni (Mortari, 2003). Per facilitare la rielaborazione e la condivisione delle esperienze, nella piattaforma Unistudium è stato allestito anche un forum di discussione con la funzione specifica di consentire una socializzazione tra i tirocinanti della propria esperienza di tirocinio, con l'intervento di un docente-moderatore, con funzioni di accompagnamento e di confronto. Il forum è rimasto attivo in tutti e tre i moduli di tirocinio.

Il secondo e il terzo ciclo di tirocinio, così come precisato nelle circolari del MIUR n. 6193 del 22-11-2017 e n. 7075 del 21-12-2017 sono stati per lo più legati all'asse 2 del piano di formazione pluriennale FAMI, ossia quello relativo alla ricerca azione che ha visto impegnati alcuni docenti afferenti alla Rete di Scopo nell'attività diretta di ricerca e i corsisti nel ruolo di tutor. Nello specifico durante il secondo tirocinio, che si è svolto tra maggio e agosto 2018, come prima azione è stata organizzata una giornata formativa per definire una cornice metodologica della ricerca-azione presso una delle scuole facenti parte della Rete di Scopo, alla quale hanno congiuntamente preso parte sia i corsisti che i docenti della ricerca-azione. Successivamente ai corsisti è stato chiesto di sviluppare una co-progettazione del pacchetto di formazione a distanza destinato ai docenti partecipanti alla ricerca azione, in risposta a quanto stabilito nella circolare ministeriale n. 2239 del 28/4/2017, corredando la proposta formativa anche con l'individuazione e l'elaborazione dei necessari materiali di studio. In questo secondo tirocinio, sono state previste anche due giornate formative presso due SPRAR gestiti da Arci, uno rivolto agli adulti e l'altro per minori stranieri non accompagnati. Per affrontare al meglio queste due giornate sono state proposte e caricate nella piattaforma Unistudium delle domande stimolo che potessero fungere da accompagnamento e orientare lo sguardo. Data l'eterogeneità delle proposte di tirocinio di questa fase, alcune ore sono state destinate alla riflessione personale sull'esperienza svolta. «La pratica riflessiva – infatti – dà spazio [...] alla costruzione della soggettività, che è la capacità di prendere posizione a partire da una disamina critica dell'orizzonte simbolico cui si appartiene, di costruire significati a partire da sé, di ascoltare

e dare voce ai propri desideri» (Mortari, 2003: 41-42), per agire in maniera creativa e significativa nei diversi contesti educativi.

Il terzo modulo di tirocinio, che si è svolto tra settembre e dicembre 2018, è stato interamente dedicato all'attività di affiancamento dei partecipanti alla ricerca azione. Nello specifico, una prima parte del lavoro ha riguardato la formulazione di proposte di co-progettazione delle attività on line e della prova di verifica finale del pacchetto formativo a distanza già elaborato nel secondo tirocinio. Questa fase è stata coordinata dai dirigenti-corsisti che hanno poi provveduto a redigere una sintesi dei lavori presentati nei singoli gruppi, per arrivare ad una proposta didattica e valutativa unitaria. Ai dirigenti è spettata anche la progettazione di uno strumento di monitoraggio della ricerca azione. Gran parte delle ore di questo terzo modulo di tirocinio sono state adibite alle attività di tutorato nei confronti dei docenti della ricerca azione, che si sono formati on line nei mesi di ottobre, novembre e dicembre 2018 su una proposta formativa di 24 ore (4 CFU). Il percorso formativo è stato intitolato X SPIA: Per una scuola plurale, interculturale e aperta ed è stato presentato dai corsisti, in collaborazione con la scuola capofila della rete di scopo, in una sede messa a disposizione dalla scuola stessa. Anche in questo ultimo ciclo di tirocinio è stato chiesto ai corsisti di rielaborare la propria esperienza e risignificare i vissuti.

Il tirocinio, nella sua organizzazione ha rappresentato, pertanto, per i docenti e per i dirigenti un fertile terreno nel quale osservare, riflettere e sperimentare per elaborare nuove conoscenze e nuove competenze a partire dalla problematizzazione delle questioni (Bartolini & Riccardini, 2006: 33) e dagli interrogativi che di volta in volta sono emersi dal confronto con la realtà multiculturale e dalle sfide educative che da essa sono emerse. Si è costituito come «luogo centrale per lo sviluppo dell'identità professionale» (Dalle Fratte, 1998: 67) e ha assunto un'importante valenza formativa proprio in questo lavoro di riflessione sulla realtà e su se stessi, ma ha rappresentato anche un importante banco di prova per l'esercizio delle competenze professionali, grazie anche alla possibilità di affiancamento ai docenti della ricerca azione, che ha permesso ai corsisti di risignificare e mettere in pratica quelle conoscenze acquisite durante il percorso formativo.

3. L'organizzazione della didattica a distanza

Il regolamento del Master/Corso di aggiornamento ha previsto che il percorso formativo, sviluppato secondo la progettazione e le indicazioni nazionali seguisse una modalità blended, prevedendo il 50% delle lezioni e attività didattiche in presenza e il 50% on line.

La soluzione blended è sembrata sicuramente efficace sia per venire incontro ai bisogni formativi di docenti e dirigenti che già lavorano nella scuola, che per diverse ragioni e motivazioni, hanno difficoltà a frequentare i corsi in presenza, sia per sperimentare nuove modalità di costruzione di saperi, orientate alla riflessione e in alcuni casi revisione di pratiche professionali, di fronte a

problematiche complesse come quelle che coinvolgono l'educazione in contesti multiculturali.

La professionalità docente va vista oggi come un 'abito' ermeneutico da indossare nella stagione della scuola dell'autonomia; il docente si caratterizza come un soggetto ermeneutico-critico che sa dare senso al proprio agire e al sistema di cui fa parte (Laneve, 2011). Per questo la formazione deve essere impostata secondo un circolo virtuoso teoria-prassi in cui il docente viene messo nelle condizioni non solo di acquisire nuovo sapere anche specifico rispetto alle tematiche multiculturali, ma di organizzare, connettere, rielaborare questo sapere, in relazione all'esperienza didattica agita nel contesto classe.

Per questo si è scelto di integrare i processi formativi in presenza con attività di e-learning, inteso come percorso di insegnamento-apprendimento a distanza in cui non ci si limita a trasferire sul Web materiali, dispense o libri, ma si attivano dei veri e propri processi di formazione, fondati sull'interazione tra le persone (Falcinelli, 2005).

Si voleva quindi promuovere un utilizzo a più livelli di ambienti on-line, aperti e flessibili, che permettessero agli studenti di negoziare il proprio percorso formativo rispetto al come, quando e dove apprendere. Questo diverso scenario di insegnamento-apprendimento apre prospettive quindi molto interessanti, perché alla didattica universitaria tradizionale, è possibile integrare un modo nuovo di fare formazione, in cui non si condivide uno spazio fisico, ma si condivide lo spazio delle interazioni, della costruzione della conoscenza.

Si è scelto, dunque, di adottare soluzioni tecnologiche aperte, polivalenti nel loro impiego, che già nella fase di progettazione prevedono usi flessibili, esplorativi, sociali della conoscenza e che permettono un rapporto attivo, costruttivo e interattivo tra il soggetto e le tecnologie stesse. Tali ambienti permettono inoltre la costruzione della conoscenza attraverso negoziazione e cooperazione intellettuale con partner reali o virtuali, ma soprattutto possono permettere a ciascuno di esprimere le proprie potenzialità in modo creativo.

La formazione universitaria quando adotta l'impostazione dell'e-learning può definirsi *e-university*, una università che si avvale delle nuove tecnologie per supportare l'attività didattica in presenza, ma pur immaginando la possibilità di usufruire di ambienti dedicati o software specifici per l'apprendimento a distanza, non sostituisce e non esclude la didattica in presenza, bensì integra i due momenti.

Si delinea, quindi, una soluzione dove distanza e presenza si integrano in una logica *blended*, senza escludersi a vicenda, ognuna nella specifica capacità di rispondere ad esigenze formative diverse, in cui l'attenta progettazione di entrambe assume un aspetto primario (Garrison & Vaughan, 2007). La prospettiva è quella di offrire una formazione che si avvale sia della esperienza consolidata della didattica in presenza, sia delle molteplici prospettive aperte dalle nuove tecnologie: può perciò definirsi come un percorso formativo in cui reale e virtuale si completano, senza confondersi o ostacolarsi a vicenda.

Tenendo conto di tale sfondo concettuale abbiamo sperimentato nel master

quello che Charles R. Graham chiama un *Blended e-learning system* (BLES) costituito da diverse azioni didattiche tra loro interconnesse, in cui le attività in presenza potevano essere ampliate approfondite e rielaborate da specifiche attività on line, un ambiente di insegnamento-apprendimento secondo modalità e-learning, che permettesse ai corsisti di realizzare delle attività on line in integrazione alle attività didattiche del corso in presenza, integrate da momenti più laboratoriali di gruppo in presenza.

Si è deciso di utilizzare un *Learning Management System*: la piattaforma Unistudium dell'Università degli Studi di Perugia (accessibile attraverso il seguente link: <https://www.unistudium.unipg.it/unistudium/course/index.php?categoryid=3560>).

La piattaforma Unistudium è stata implementata utilizzando la piattaforma e-learning *Moodle* che rappresenta uno standard de facto a livello nazionale e internazionale. La piattaforma è stata integrata con due basi dati di ateneo: il database (di tipo LDAP) delle credenziali uniche di ateneo, e i dati della programmazione didattica (ottenuti dal sistema UGov-Didattica) inerenti i vari corsi del Master/Corso di aggiornamento professionale. L'integrazione con le credenziali uniche permette a tutti gli studenti e docenti dell'ateneo di accedere a UniStudium utilizzando le stesse username e password usate per accedere agli altri servizi di ateneo (area riservate, WiFi, banche dati, etc.) semplificando notevolmente l'accesso.

Nella progettazione dell'ambiente e del percorso formativo, sono stati individuati alcuni obiettivi specifici :integrare e sviluppare le attività didattiche in presenza con attività on-line da svolgere sia con modalità di lavoro autonomo, sia collaborativo a piccoli gruppi; facilitare l'accesso aperto ai materiali di studio e a momenti di problematizzazione degli argomenti del corso attraverso la discussione in rete; favorire momenti di interazione costante con i docenti e il tutor per il necessario *scaffolding*; attivare percorsi di ricerca sui contenuti di studio attraverso l'utilizzazione di risorse di rete, favorendo modalità di partecipazione attiva degli studenti alla costruzione della conoscenza; favorire processi di collaborazione in gruppo per la progettazione di un percorso didattico; favorire spazi di comunicazione, di discussione e di riflessione condivisa sull'esperienza formativa; permettere una verifica costante dei processi di apprendimento e una auto-valutazione da parte degli studenti del loro percorso di conoscenza

Nel corso presente in Unistudium una pagina generale è stata dedicata alla segreteria per le necessarie informazioni sul Master, compreso il regolamento e la programmazione didattica, nonché il calendario ma anche le indicazioni didattiche per il project work finale e la comunicazione di eventi locali e nazionali che potevano essere seguiti dai corsisti per l'approfondimento di alcune tematiche, ma anche per l'ampliamento dell'offerta formativa.

Tutti i corsi del master sono stati strutturati con lo spazio dedicato a ciò che comunemente viene chiamata 'didattica erogativa': pubblicazione di materiali di studio vari comprensivi di PPT delle lezioni in presenza, videolezioni

asincrone, link a video reperibili in rete, materiale di approfondimento di varia natura.

In modo integrato, sono state proposte varie *e-tivity* che hanno utilizzato le risorse messe a disposizione dalla piattaforma: forum, consegna di un compito, costruzione di un glossario, lo studio di un caso con relativo commento, la scrittura collaborativa di un testo, la compilazione di quiz per la verifica e l'autovalutazione in itinere

Alla fine del percorso è stata chiesta la costruzione di un project work che, pur essendo individuale e discusso in presenza, ha visto nella piattaforma l'ambiente più adatto per la condivisione e discussione tra pari.

L'esperienza che è stata condotta ci ha permesso di comprendere come progettare un percorso blended sia difficile, anche se stimolante, poiché implica l'assunzione di un modello didattico innovativo ed inoltre l'individuazione di specifici momenti di lavoro ben definiti nel percorso di progettazione, anche se non pensati secondo una logica rigidamente lineare.

4. Progettazione di un percorso di formazione per docenti: pratiche di cooperative learning

All'interno delle attività di tirocinio previste per i corsisti del Master/Corso di aggiornamento professionale, in particolare nel II° modulo formativo, che comprendeva 40 ore di lavoro, è stato loro richiesto di progettare un percorso formativo rivolto ai docenti delle scuole impegnati nella ricerca-azione che nel progetto FAMI era considerata sviluppo ed esito produttivo del Master/Corso di aggiornamento professionale.

L'attività ha previsto vari momenti: dopo un seminario iniziale dedicato alla definizione di una cornice metodologica alla ricerca-azione, vista sia negli aspetti teorici sia nelle procedure e strumenti che è possibile adottare, sono state previste 20h di co-progettazione on line del pacchetto di formazione a distanza per i docenti che avrebbero partecipato alla ricerca azione nelle varie scuole. La co-progettazione è stata realizzata in gruppo: nella piattaforma del corso sono stati, infatti, costituiti cinque gruppi di lavoro tra i docenti partecipanti al Master, coordinati dai dirigenti corsisti che a lavori conclusi hanno avuto il compito di proporre una sintesi progettuale per arrivare a un'unica proposta formativa.

La proposta formativa elaborata e realizzata poi successivamente, prevedeva un percorso formativo di 24 ore da erogare in modalità on line, sempre in una seconda piattaforma *Moodle* appositamente creata, con l'approfondimento di contenuti di studio tramite materiali preparati ad hoc e link a risorse di rete multimediali e discussioni di gruppo. Il percorso, dal titolo molto accattivante: X SPIA (Per una Scuola Plurale Interculturale e Aperta) è stato introdotto da un *kickoff* del corso di formazione con workshop in presenza (quattro ore) con lo scopo di condividere un'introduzione al tema dell'intercultura (con parti-

colare attenzione alla comunicazione interculturale). L'incontro presentato dal gruppo dei corsisti del Master, in collaborazione con un esperto esterno, si è rivelato uno spazio dedicato alla presentazione del percorso nel quale sono stati distribuiti materiali ai docenti per raccogliere osservazioni e svolgere esercizi sulla comunicazione.

Sono poi state organizzate otto ore con contenuti riconducibili a tematiche generali, erogate on line, che prevedevano lo studio e la discussione dei materiali presentati nella piattaforma (documenti testuali, link a risorse di rete, video ecc.); tre le tematiche affrontate: pedagogia interculturale, psicologia sociale e interculturale, normativa: diritto dell'immigrazione, sociologia dell'immigrazione. La ricerca dei materiali e delle risorse a disposizione è stata molto accurata e fatta in gruppo dai corsisti

A queste sono seguite altre otto ore di contenuti dedicati a temi specifici come: l'accoglienza e la didattica della lingua italiana, in particolare accoglienza e inclusione, la lingua di scolarizzazione e la glottodidattica; l'approfondimento di questi due temi è stato organizzato anche con proposte laboratoriali orientate alla costruzione di materiali didattici e del protocollo di accoglienza.

La fase finale del percorso prevedeva quattro ore di approfondimento sulla metodologia della ricerca-azione con la definizione del concetto e le sue origini, l'analisi delle fasi e delle procedure di valutazione, fino a proporre un esempio di ricerca-azione in contesti interculturali.

L'attività di co-progettazione si è estesa anche al terzo modulo di tirocinio, con le stesse modalità organizzative del secondo, ma con la finalità di progettare le attività intermedie e la prova di verifica finale on-line della proposta formativa sviluppata nel secondo modulo e destinata agli insegnanti della ricerca-azione.

Ciò che ha reso interessante il percorso è stato proprio il costante lavoro di co-progettazione e di lavoro di gruppo cooperativo all'interno del quale un ruolo importante è stato sicuramente svolto dai dirigenti-corsisti che hanno superato la loro diversità di ruolo per mettersi al servizio del gruppo sperimentando un'autentica interdipendenza positiva.

Ciò ha permesso di porre particolare attenzione alle rappresentazioni che ognuno dei partecipanti aveva sulla figura dell'insegnante, alle credenze rispetto ai processi di insegnamento/apprendimento in contesti multiculturali. L'ambiente formativo è stato costruito come contesto collaborativo aperto, come grande agorà in cui condividere personali punti di vista e costruire percorsi di riflessione comuni sulla professionalità docente in situazioni complesse e in costante mutamento.

L'identità professionale non è una caratteristica stabile del soggetto ma piuttosto un fenomeno relazione che si sviluppa nei contesti intersoggettivi come processo di interpretazione di sé in una determinata circostanza sociale (Grion, 2008). In un contesto complesso quale quello multiculturale, il rapporto tra il sé personale, gli oggetti culturali, gli altri, i compiti richiesti richiedono un continuo riassetto dell'identità professionale e una continua ridefinizione

della *work identity*; è questo un «concetto più complesso che richiama il processo che si avvia nella costruzione del sé professionale, in cui sono l'interpretazione personale, i vissuti e le aspettative ad originare una visione del lavoro e delle attività ad esso connesse» (Magnoler, 2008: 43). Tale dimensione è costituita dall'integrazione dinamica degli elementi che provengono dall'esperienza pratica, in tutti gli aspetti organizzativi e culturali, e dagli aspetti cognitivi e psicodinamici del soggetto, attraverso i quali ogni soggetto interpreta il mondo e costruisce una relazione tra gli elementi personali e l'ambiente (Wenger, 2006).

Sappiamo come l'approccio a un nuovo contesto di conoscenza ed esperienza sia filtrato e interpretato in base alle categorizzazioni concettuali costruite dalle esperienze precedentemente realizzate. «Esse direzionano le decisioni da prendere nella situazione in cui hanno contribuito a creare una visione» (Magnoler, 2008: 73); tali concettualizzazioni possano evolvere e trasformarsi anche grazie alla discussione che di esse viene fatta nel gruppo. Per questo una parte importante del percorso formativo on-line proposto ai docenti dagli studenti del Master/Corso di aggiornamento professionale è stata caratterizzata dalla possibilità di esplicitare, con particolari strumenti predisposti nell'ambiente on-line, le rappresentazioni interne sulla scuola e sull'insegnamento.

Il modello di insegnante che si costruisce nella mente e che viene interiorizzato costituisce un aspetto di quella 'conoscenza tacita' che è patrimonio personale dei soggetti, caratterizzata da complesse articolazioni di immaginazioni, percezioni, emozioni, conoscenze accumulate nel corso della personale esperienza, atteggiamenti, pregiudizi, concezioni che si sono sedimentate nel tempo e che condizionano il modo di pensare e di vivere la professione che si è scelto di fare.

Il percorso formativo progettato per i futuri docenti rappresenta un contesto particolarmente significativo in cui poter esplicitare e prendere consapevolezza delle personali visioni della scuola e dei processi di insegnamento apprendimento, per avviarsi alla costruzione di un'identità professionale più matura.

L'ambiente Moodle è stato progettato ad integrazione delle attività in presenza proprio come ambiente online a forte valenza sociale, dove fosse possibile quindi sperimentare la dimensione della costruzione collaborativa di un sapere professionale, attraverso attività mirate allo scambio di esperienze e alla condivisione di riflessioni sulla professionalità docente. I corsisti hanno potuto esprimere le rappresentazioni mentali, le credenze, le opinioni sulla scuola e sull'insegnante, e discuterle in gruppo, tra i colleghi, ma anche con i docenti esperti sia in presenza che in forum dedicati, ciò allo scopo di modificarle, arricchirle, rielaborarle, con il desiderio di problematizzarle e di mettersi in una vera situazione di ricerca-azione.

Ciò ha permesso di attivare processi riflessivi in una comunità di apprendimento in cui è stato possibile il confronto tra pari e la riflessione su situazioni autentiche, una capacità di riflettere costantemente prima dell'azione, in azione e sull'azione, per trovare soluzioni pertinenti ai problemi, modificare costan-

temente l'azione stessa e soprattutto modificare le strategie dell'intervento, ma soprattutto il proprio punto di vista, le proprie scelte (Schön, 2006).

È importante riflettere in azione sull'azione possibile. Quando l'azione è conclusa, la riflessione assume una valenza retrospettiva per capire meglio il senso di alcune decisioni, la congruenza con i paradigmi di riferimento; è opportuno riflettere sugli episodi critici, sulle discontinuità (Mortari, 2003). Ciò permetterà di riflettere sull'azione possibile, ipotizzando una progettualità futura che raccolga anche emozioni, desideri, aspettative e sappia muoversi tra razionalità e immaginazione creatrice (Mortari, 2009).

Partendo da questi presupposti nella progettazione del percorso formativo ci si è orientati verso l'adozione di un format volto alla realizzazione di una ricerca-azione, in cui potesse esserci integrazione virtuosa tra teoria e prassi, e in cui potessero essere previste attività volte alla riflessione condivisa sull'esperienza formativa e alla costruzione collaborativa di un sapere professionale.

Si è voluto sollecitare la proposta di situazioni di rottura di schemi ed equilibri precedenti, offrendo tutti gli elementi perché nelle diverse situazioni scolastiche potessero essere colti i problemi come base di una ricerca-azione situata. L'obiettivo delle azioni formative voleva quindi produrre delle trasformazioni nei partecipanti in termini di nuove rappresentazioni della realtà e nuovi comportamenti (Demetrio, 1995).

Solo sviluppando processi di 'apprendimento trasformativo' (Mezirow, 2003) si può pensare di mettere in grado gli insegnanti di affrontare i profondi mutamenti in atto, trovando risposte adeguate alle specifiche situazioni, assumendo la capacità ermeneutica-critica di leggere i contesti in cui operano, nella complessità e dinamicità con cui si caratterizzano, sperimentando la riflessione sulle esperienze e la costruzione condivisa di saperi in comunità di pratiche che evolvono grazie al confronto e alla ricerca comune (Fabbri, 2007).

5. Conclusioni

«Occorre [...] passare dal 'brusio' delle buone pratiche a una voce forte e condivisa, sviluppando una formazione capillare e non sporadica dei dirigenti scolastici e degli insegnanti, animata in primo luogo da coloro che si sono formati sul campo» (MIUR, 2015). È nella scuola, infatti, che i bambini e i ragazzi «si 'allenanano' a convivere in una pluralità diffusa. È, infine, anche nella scuola che famiglie e comunità con storie diverse possono imparare a conoscersi, superare le reciproche diffidenze, sentirsi responsabili di un futuro comune» (*Ibid.*).

Da tempo si parla della necessità di investire in educazione come utopia necessaria (Delors, 1996) per promuovere un cambiamento della società. La presenza dei ragazzi e ragazze che vengono da mondi lontani non è più un'emergenza nella scuola. La multiculturalità deve poter essere vissuta come uno spazio nuovo e un'occasione inedita in cui costruire rapporti e alleanze solidali.

La prospettiva interculturale scelta dalla scuola italiana fa della scuola stessa un luogo di vita e di rapporti reali, uno spazio significativo di crescita personale e sociale, dove all'apice dei valori vi sono il rispetto della diversità di ciascuna persona e la promozione dei diritti di tutti gli uomini. Per fare questo la scuola «deve contare su insegnanti e dirigenti competenti e saper coinvolgere tutto il personale scolastico» (MIUR, 2015). La formazione iniziale e in servizio di tutto il personale scolastico diventa, pertanto, condizione imprescindibile per la promozione di una scuola di qualità dove la diversità e la molteplicità delle appartenenze vengano riconosciute non solamente come valore inestimabile di ciascuna persona ma come patrimonio prezioso «per l'arricchimento della vita culturale e civile della società contemporanea» (Delors, 1996: 50).

Bibliografia

- ANDERSON, T., ELLOUMI, F. (2004). *Theory and Practice of Online Learning*. Althabasca University.
- BARTOLINI A., RICCARDINI M.G. (2006). *Il tirocinio nella professionalità educativa*. Gabrielli: Negarine di San Pietro in Cariano (VR).
- CONSIGLIO D'EUROPA (2008). *Libro bianco sul dialogo interculturale «Vivere insieme in pari dignità»*. Strasburgo. [https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_ItalianVersion.pdf] (ver. 05/10/2020).
- DALLE FRATTE, G. (a cura di) (1998). *La scuola e l'università nella formazione primaria degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- DELORS, J. (1996). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*. Roma: Armando.
- DEMETRIO, D. (a cura di) (1995), *Per una didattica dell'intelligenza*. Milano: FrancoAngeli.
- FABBRI, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Roma: Carocci.
- FALCINELLI, F. (2005). *E-learning. Aspetti pedagogici e didattici*. Morlacchi: Perugia.
- FAVARO, G. (2010). *Per una scuola dell'inclusione* [www.cremi.it/pdf/per%20una%20scuola%20dell'inclusione.pdf] (vers. 05.10.2020).
- FIORUCCI, M. (2015). La formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori. *Pensa Multimedia on line*, XIII (1), 55-69. [[file:///C:/Users/user-pc/Downloads/1678-Articolo-6068-1-10-20160305%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user-pc/Downloads/1678-Articolo-6068-1-10-20160305%20(1).pdf)] (vers. 05/10/2020).
- GARAVAGLIA, A. (2010). *Didattica online. Dai modelli alle tecniche*. Milano: Unicopli.
- GARRISON, D.R., VAUGHAN, N. (2007). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*, San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- GENOVESE, A. (2003). *Per una pedagogia interculturale*. Bologna: Bononia University Press.
- GOZZOLI, C., REGALIA, C. (2005). *Migrazioni e famiglie. Percorsi, legami e interventi psicosociali*. Bologna: Il Mulino.
- GRAHAM, C.R. (2006). Blended learning systems: definition, current trends, and future directions. In C.J. Bonk and C.R. Graham (eds), *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*, San Francisco: Pfeiffer Publishing, 3-21.
- GRION, V. (2008). *Insegnanti e Formazione: realtà e prospettiva*. Roma: Carocci.

- LANEVE, C. (2011). *Manuale di Didattica*. Brescia: La Scuola.
- LIGORIO, M.B., CACCIAMANI S., ET ALII (2006). *Blended Learning. Dalla scuola dell'obbligo alla formazione adulta*. Roma: Carocci.
- MAGNOLER, P. (2008). *L'insegnante professionista*. Macerata: EUM.
- MEZIROW, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* (trad. it). Milano: Cortina.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. [https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf] (vers. 5/10/2020).
- MIUR (2015). Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale. *Diversi da chi?* [<https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/DIVERSI+DA+CHI.pdf/90d8a40f-76d2-3408-da43-4a2932131d9b?t=1564667199410>] (vers. 05/10/2020).
- MIUR (2000). *Educazione interculturale nella scuola dell'autonomia* [https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/1999/cd_rom_edu.shtml] (vers. 05/10/2020).
- MIUR (2019). Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2017/2018 [<https://miur.gov.it/documents/20182/250189/Notiziario+Stranieri+1718.pdf/78ab53c4-dd30-0c0f-7f40-bf22bbcedfa6?version=1.2&t=1562937526726>] (vers. 05/10/2020).
- MONTESORI, M. (1964). *Educazione e pace*. Milano: Garzanti.
- MORTARI, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carrocci.
- MORTARI, L., (2009). *Ricerzare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- PORTERA, A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- SCHÖN, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. trad.it (2006). Bari: Dedalo.
- SUSI, F. (1995). Ricerca sulla presenza di allievi stranieri nelle scuole italiane. In Susi F. *L'interculturalità possibile*. Roma: Anicia, 105-119.
- WENGER, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. (trad. it.) Milano: Cortina.

TERZA PARTE

La ricerca-azione come formazione e sperimentazione

Il ruolo dell'Università per la formazione dei docenti in scuole a forte presenza migratoria: documentazione e progettazione di attività realizzate

Raffaella Biagioli

Università degli Studi di Firenze (raffaella.biagioli@unifi.it)

1. Il Master

Il Master, coordinato dall'Università di Firenze, ha voluto contribuire ad arricchire la professionalità dei dirigenti scolastici e dei docenti delle scuole di ogni ordine e grado, statali e paritarie, in relazione alla multiculturalità, con l'obiettivo di migliorare la qualità dell'integrazione scolastica degli alunni con cittadinanza non italiana e si è concluso con la redazione di un project work e di una relazione finale che sono stati condivisi in piattaforma Moodle con accesso al Ministero e discussi in sede universitaria alla presenza dei corsisti.

Le conoscenze e le competenze sviluppate dal Master hanno permesso di progettare, in campo educativo e scolastico, percorsi didattici articolati, con adeguate strategie operative e organizzative, nonché di gestione della classe plurilingue e dell'impiego della didattica, per favorire i processi di apprendimento e integrazione degli alunni e degli studenti con cittadinanza non italiana. Sono stati predisposti percorsi didattici personalizzati, calibrati sulle esigenze di apprendimento dei singoli, con approcci didattici basati sul *cooperative learning* e sulla valorizzazione delle risorse, sulla didattica laboratoriale, su forme di peer tutoring, su modelli di allenamento emotivo e modelli metacognitivi. La scuola si è fatta così luogo delle relazioni, luogo in cui il sapere, progressivamente conquistato, è stato finalizzato allo sviluppo globale della persona in formazione. In questa dinamica i docenti di ogni ordine e grado (100 partecipanti, di cui 13 dirigenti) sono stati capaci di tenere aperto l'orizzonte delle domande che costringono a uno sforzo creativo, a immaginarsi realtà e contesti del tutto nuovi per poter mettere a punto una preparazione costituita da competenze multiculturali.

Un orientamento interculturale efficace richiede, infatti, un'approfondita riflessione sulle concrete strategie operative di insegnamento da mettere in pratica, e una didattica laboratoriale flessibile, che preveda strategie diversificate per gruppi di livelli, elettivi ed in autoistruzione, può favorire l'inserimento e la partecipazione degli allievi, così come la possibilità di valorizzare le differenze con l'utilizzo di metodologie diversificate, percorsi differenziati e scambi fra gli alunni. In questo senso la formazione ha posto grande attenzione a lanciare input sia per promuovere riflessioni metacognitive in relazione all'agito, sia per fare in modo che gli insegnanti pensassero a come usare gli strumenti per indagare cambiamenti nelle loro classi (Biagioli, Proli & Gestri, 2020: 7).

2. Il laboratorio sulle emozioni

Sulla linea di pensiero della Scuola di Barbiana (Milani, 1967) alcuni progetti di tirocinio si sono posti lo scopo di proporre una possibile forma di *pedagogia militante* (Ulivieri & Tomarchio, 2015), intesa quale strumento atto a realizzare il principio della ‘rimozione degli ostacoli’, di cui parla l’articolo 3 della Carta costituzionale, momento imprescindibile della reale uguaglianza tra cittadini (Batini, 2011). È stata così progettata una ricerca-azione indirizzata ad appurare l’effettivo inserimento e il conseguente rendimento degli studenti non italofoni, ma intesa anche, e soprattutto, come laboratorio, chiamata a gestire le difficoltà sia cognitive, che emozionali di questi alunni (Biagioli, 2005). Oggi, probabilmente, il punto di maggior debolezza consiste nel mancato dialogo tra l’Accademia e la realtà quotidiana della scuola italiana, i cui docenti sono stati formati, nella maggior parte dei casi, quando queste urgenze non erano ancora avvertite come tali. Se uno dei principali obiettivi della formazione scolastica è l’offerta di un percorso di studi, e quindi di una futura professionalità, che allontani gli alunni dal rischio dell’alienazione sociale (Goleman, 1997), la creazione di un laboratorio finalizzato ad affrontare la dimensione emotiva dell’educazione si propone di offrire una diversa prospettiva e proposta didattica (Elia, 2014). In questa direzione è stata prevista, da parte della corsista Anna Di Giusto, la progettazione in classe², di un sistema di tutoraggio tra discenti a rotazione in modo che ogni alunno, meglio predisposto verso la materia, potesse assumere il compito di monitorare il compagno più debole per aiutarlo in eventuali momenti di difficoltà (Frabboni & Baldacci, 2004). Tenuto conto del ruolo giocato dalla motivazione come motore principale e miglior alleato del progetto (Colombo, 2010), questa divisione dei ruoli è stata presentata come temporanea e soggetta a ulteriori modifiche in corso d’opera, a seconda dei risultati via via conseguiti da tutti gli studenti. Si è pensato di sperimentare un laboratorio sulle emozioni che si è posto l’obiettivo iniziale di permettere agli studenti di dare un nome ai sentimenti che li attraversano, affinché venissero meno quelle dinamiche di competizione, tensione, disprezzo e vergogna che rischiano di inficiare il lavoro dei docenti stessi. Gli adolescenti presentano spesso una grave condizione di analfabetismo emotivo (Ianes, 2007) e si confrontano sempre più raramente con le emozioni, come succedeva, invece, quando nella ex scuola media, molti anni fa, si leggevano i classici per offrire un panorama prezioso di paradigmi esistenziali attraverso i quali poteva avvenire il riconoscimento della propria dimensione emotiva (Galimberti, 2007). Il laboratorio ha prima di tutto offerto agli studenti un’ampia gamma di emozioni da analizzare, prendendo spunto da una scheda utilizzata dalla docente Di Giusto, e si è ispirato a un elenco di matrice stoica sulle passioni antiche, integrato dalla stessa insegnante grazie ad altri

² Scuola secondaria di primo grado G. Carducci, Istituto Comprensivo Centro Storico Pestalozzi, Firenze.

studi sull'argomento (Di Blasio & Vitali, 2001). Insieme agli alunni, ha cercato di chiarire la differenza tra i concetti di emozione di base, stato d'animo e sentimento, per identificare poi, in base a una tabella in cui sono state elencate, 36 diverse emozioni da poter attribuire a ciascun compagno, così da chiarire eventuali situazioni di disagio o di conflitto. Questa sorta di gioco è stato svolto nell'anonimato, in modo tale da spingere gli alunni a essere maggiormente sinceri nelle attribuzioni. Sono così emerse delle percezioni di sé e dell'altro difficilmente individuabili in altro modo. In particolare, ha stupito il fatto che numerose siano state le attribuzioni di odio, collera, rabbia, invidia e gelosia, anche all'interno di gruppi apparentemente molto amicali. In un paio di casi le risposte hanno invece confermato alcuni sospetti di forte invidia verso l'eccellenza, alimentata probabilmente anche in ambito domestico. Il confronto con alcuni genitori e la psicologa della scuola ha facilitato l'emergere dell'enorme carico di aspettative cui sono sottoposti proprio gli adolescenti più competitivi, e quindi ostili verso i compagni più deboli.

Tutto ciò si è riflesso sugli studenti non italofofoni che, pur dichiarando la propria invidia positiva verso i più bravi, non si sono spinti a usare altri sentimenti negativi. Nei loro confronti, invece, la classe ha manifestato in generale un diffuso disinteresse, nutrendo complessivamente sentimenti neutri, ma indicatori di una mancata considerazione dell'altro. Non va dimenticato che la dimensione motivazionale è determinante per il successo dell'inserimento di questi alunni che, in una classe fortemente competitiva, rischiano di autoescludersi o di non terminare il percorso di studi, rinunciando al conseguimento di una formazione adeguata alle loro capacità (Moscati *et al.*, 2008). Al laboratorio è poi seguita la compilazione del sociogramma di Moreno. Lo studio delle relazioni di classe ha confermato quanto emerso dalle schede sulle emozioni, dimostrando come il clima di una classe dal rendimento medio-alto sia molto insidioso per degli alunni non italofofoni.

Durante l'estate è stato assegnato il compito di compilare un diario delle emozioni: per ciascuna settimana estiva gli studenti sono stati liberi di scegliere una particolare emozione, tratta dall'elenco dei 36 elementi già loro presentati, cui dedicare una riflessione. L'emozione poteva essere stata vissuta in quella particolare settimana, oppure potevano rifarsi al ricordo di un sentimento provato in un periodo diverso. I risultati sono stati molto interessanti perché hanno fatto emergere alcune situazioni di malessere negli stessi alunni portatori di disagio al resto della classe. Lo strumento della scrittura, in un contesto avulso dalle scadenze scolastiche come è il periodo estivo, ha così funto da momento riflessivo su quanto si è provato a scuola o sugli stati d'animo provati lontano dai compagni. La capacità di analisi dimostrata da quasi tutti gli studenti ha permesso di ripensare sé stessi perché a conclusione della loro riflessione sono emerse interessanti osservazioni a dimostrazione di quanto stessero riconsiderando alcune situazioni, inizialmente vissute con ansia o imbarazzo, come innocue o insignificanti.

La pedagogia delle emozioni non pretende di negare l'esistenza e l'influenza

dei sentimenti negativi che abitano gli adolescenti, ma si propone di insegnare loro a controllarli per saperli gestire. In questo modo diventa possibile prevenire e disinnescare possibili situazioni di bullismo, così da gestire il pluralismo e valorizzare le diverse competenze della società multiculturale (Portera & Dusi, 2017).

3. Studenti sinofoni e successo scolastico nella scuola secondaria di secondo grado

Il progetto è stato costruito per migliorare l'azione didattica all'interno dell'Istituto e, allo stesso tempo, per calibrare con sempre maggiore attenzione l'insegnamento nelle classi cercando di tener conto dei diversi stili cognitivi degli allievi e delle diverse provenienze degli alunni. Il lavoro è stato condotto dalle insegnanti Tiziana De Santis, Marisa Miranda, Angela Bianco all'interno dell'IIS Sassetti Peruzzi di Firenze, che è caratterizzato dalla presenza di un elevato numero di studenti di origine non italiana, in prevalenza cinese, provenienti soprattutto dallo Zheijang e nasce da una reale esigenza di modificare l'organizzazione e la gestione di una scuola in un contesto multiculturale, dalla necessità di una profonda riflessione sui percorsi già intrapresi dall'Istituto, per lavorare su opportune modifiche che possano migliorare ulteriormente le attività ed operare un cambiamento di tipo strutturale. Ogni classe si configura, infatti, come un piccolo e variegato mondo ricco di storie personali degne di cura per imparare ad imparare, da parte delle insegnanti, le variabili che investono il processo di insegnamento-apprendimento. Nell'istituto scolastico è presente un protocollo di accoglienza disponibile in inglese, in arabo e in cinese ma l'esigenza più importante è sicuramente quella di dover 'semplificare per insegnare' cercando di utilizzare un linguaggio semplice, di strutturare una lezione che tenga conto di più livelli linguistici, di cercare il supporto degli allievi nella traduzione a favore dei pre-basici, di conoscere le culture di altri popoli, di trovare strategie per attivare la socializzazione e l'integrazione utilizzando spesso il lavoro a piccolo gruppo con competenze miste. È stato altresì compreso come la realtà delle classi aperte, e quindi dell'insegnamento dell'italiano per livelli linguistici, fosse una strategia necessaria. La domanda di fondo è quella di comprendere come organizzare e rendere proficuo un percorso scolastico di scuola secondaria di secondo grado che abbia come scopo permettere a tutti gli alunni di raggiungere il successo formativo, considerando che la maggiore criticità è sempre stata legata agli studenti di origine cinese che, seppure in netta maggioranza nel biennio, al punto tale che o per scelta o per caso si creano delle classi composte interamente da studenti sinofoni, nel corso degli anni diminuiscono, contribuendo a generare un tasso di dispersione veramente alto.

3.1 L'acquisizione dell'italiano da parte dei sinofoni: l'interlingua

Se si considera che per imparare una lingua è fondamentale convergere verso l'acquisizione e non il semplice apprendimento (Omodeo, 2012), è importante capire in che modo il parlante si accosti all'italiano, osservando la sua produzione linguistica, per poter comprendere quali possono essere i fattori acquisizionali di tipo generale. A tale proposito Larry Selinker (1992), ha formulato il concetto di interlingua, ossia un sistema linguistico che viene sviluppato dall'apprendente nel tentativo di produrre la lingua che sta cercando di imparare. Lo sviluppo dell'interlingua è contraddistinto da vari fattori quali il *transfert linguistico* derivante:

- dall'influsso della lingua materna, in particolare per quanto riguarda la fonetica;
- dalle strategie di comunicazione in L2 messe in atto dall'apprendente che non ha ancora piena padronanza del lessico o di alcune strutture grammaticali per poter veicolare alcuni messaggi (mimica, parafrasi, richiesta di aiuto, uso di un'altra lingua che già conosce);
- dalla ipergeneralizzazione o sovraestensione di regole di L2 che già conosce ed applica, ad esempio, a forme irregolari.

In sostanza l'interlingua dovrebbe essere intesa come una competenza transitoria che il parlante elabora e che può portarlo o verso l'acquisizione della lingua o, talvolta, verso una fossilizzazione degli errori, fenomeno, questo, assente nell'L1. L'osservazione dell'interlingua che il parlante o, preferibilmente i parlanti con una stessa lingua L1 sviluppano e il tipo di errori che generano, sono fondamentali per poter avviare un percorso didattico adeguato che, soprattutto, non tenda a demonizzare l'errore linguistico, ma lo trasformi in un momento di riflessione metalinguistica e lo consideri come un percorso di acquisizione della lingua.

3.2 Esempi di difficoltà ed errori tipici

I sinofoni tendono ad elaborare alcune categorie morfosintattiche relative al genere grammaticale e alle relazioni temporali ed aspettuative per loro particolarmente ostiche perché non presenti nella lingua L1. Analizziamo in sintesi alcune caratteristiche morfosintattiche della nostra lingua che possono creare difficoltà nell'apprendente sinofono.

- 1) Il genere, che non è presente nella lingua cinese, mentre in italiano è reso manifesto da una marca esplicita (generalmente il morfema -a per il femminile ed -o per il maschile) ed ha anche importanza sintatticamente perché il genere del nome viene trasmesso ad altre categorie (il nome concorda, ad esempio, con l'aggettivo). Poiché in cinese ciò non si verifica il parlante sinofono che sta apprendendo la lingua italiana

potrà effettuare errori del tipo: *machina è rosso* (per la macchina è rossa). Spesso, a distanza di anni, acquisisce la consapevolezza della marcatura di -a ed -o (per il maschile ed il femminile), ma tende a confondersi se la parola termina per -e (es. la tigre; in questo caso è successo che un parlante abbia usato *tigre* per il femminile e *tigro* per il maschile). Ciò induce a credere che nei casi in cui il genere è naturale (-a per il femminile, -o per il maschile) il parlante impari presto ad usare le parole e a stabilire la concordanza, ma ha più difficoltà nel caso di un genere opaco (parole che terminano per -e) e può produrre parole del tipo *bicchiero*; ancora più complesso è per lui invece il caso di parole maschili che terminano per -a (es. tema, problema) anche se è in Italia da tempo e usa discretamente la lingua italiana (Ramat, 2003).

- 2) Il verbo, nel cui uso gli apprendenti sinofoni fanno errori diversificati: alcuni sbagliano la persona e a una domanda rispondono spesso con il verbo alla seconda persona (es. *Che cosa mangi? Mangi pane*), altri lo omettono o usano la forma all'infinito o al participio. Una delle principali difficoltà è però la collocazione di un evento nel passato o nel futuro (e generalmente non usa mai l'imperfetto). Le concordanze dei verbi al passato sono sicuramente gli errori più difficili da scardinare anche in alunni sinofoni nati in Italia, perché non riescono a percepire la differenza, ad esempio, tra imperfetto, passato prossimo e passato remoto e a capire quando alternarne l'uso. Molteplici e diversificati sono quindi i problemi degli studenti che frequentano le nostre scuole, sia di tipo familiare che motivazionale e linguistico. Come giustamente hanno notato eminenti linguisti, l'acquisizione di una lingua, in particolare dell'L2, avviene più velocemente se ci sono le motivazioni e non si innalza il filtro affettivo, ma spesso sono sottoposti a vari input negativi che li inducono a scoraggiarsi e ad abbandonare il percorso scolastico. Bisogna anche tener presente che non tutti i docenti agiscono allo stesso modo e, purtroppo, se in un consiglio di classe uno o più docenti mostrano un atteggiamento di ostilità e a volte anche di disprezzo, il percorso scolastico dello studente può essere compromesso.

3.3 Il percorso di ricerca-azione

Il percorso si è articolato in due moduli, ed è stato contraddistinto da diverse tipologie di attività legate alla didattica per gruppi di allievi, distinti in livelli, in una classe prima, che hanno riguardato la programmazione e correzione dei test iniziali per la definizione dei livelli linguistici e la programmazione didattica per tutta la classe. L'idea era quella di conoscere al meglio la situazione linguistica dei ragazzi non solo per individuare le criticità degli allievi, e indirizzarli adeguatamente nei corsi di Italiano L2, ma anche per avere strumenti di paragone tra le classi coinvolte nella sperimentazione e quelle che, invece, non ne facevano parte.

I criteri utilizzati per la semplificazione dei contenuti della disciplina di insegnamento del gruppo di insegnanti di Lettere è stato quello di rendere le informazioni in modo più lineare, eliminando dettagli secondari e sostituendo parti verbali con parti figurative, aggiungendo tecniche come le glosse, l'evidenziazione o la sottolineatura, o la scansione in paragrafi titolati o ancora, l'aggiunta di materiali iconici di supporto. Le attività didattiche svolte in una delle tre classi prime hanno riguardato i diversi aspetti legati alla narrazione: la narrazione fantastica, l'epica, e precisamente l'*Odissea*, e il romanzo storico con riferimento a *I Promessi Sposi* e alla tecnica della descrizione. A conclusione del progetto è stato elaborato un questionario di gradimento somministrato agli studenti coinvolti e al Gruppo di controllo, ovvero agli allievi delle altre classi prime, per capire quale fosse stata la loro esperienza scolastica, e ipotizzare, sulla base del loro giudizio e delle loro difficoltà di coinvolgerli nell'anno successivo.

4. Una ricerca presso l'Osservatorio Scolastico Provinciale di Pisa

La questione delle seconde generazioni e delle difficoltà che gli studenti incontrano durante il loro percorso di studio è stata sviluppata dalla corsista Valentina Ghelardi attraverso una ricerca di tipo quantitativo e qualitativo presso l'Osservatorio scolastico di Pisa.

Dal punto di vista qualitativo la metodologia dell'intervista ha permesso di raccogliere le informazioni dai referenti dei CRED (Centri Risorse Educative e Didattiche) della zona pisana e quello della zona Valdera. I CRED oltre a perseguire una serie di attività di coordinamento delle politiche e azioni educative di zona, gestiscono e ripartiscono i finanziamenti del Piano Educativo Zonale tra i diversi istituti scolastici presenti nei comuni che compongono il territorio di riferimento. I due CRED incontrati gestiscono direttamente una parte delle risorse per erogare, in modo centralizzato, servizi per gli alunni stranieri a cui i diversi istituti possono accedere per rispondere ai bisogni della propria utenza.

È emerso che i principali servizi a disposizione degli studenti stranieri sono la mediazione linguistica e il supporto per la formazione in italiano L2, quindi servizi e risposte pensate per chi non ha competenze linguistiche adeguate ad affrontare il percorso di studi, o per chi è neoarrivato in Italia. Nella zona della Valdera, inoltre, si è prestata particolare attenzione alle azioni di orientamento degli alunni stranieri in uscita dalla scuola secondaria di primo grado, grazie anche all'apporto di associazioni che hanno nel tempo strutturato documenti e strumenti, tradotti in sei lingue, che contengono informazioni utili alla scelta della scuola secondaria di secondo grado.

In entrambi i Centri si è rilevata l'importanza di pensare e strutturare percorsi e strumenti utili ad accompagnare il percorso scolastico degli alunni stranieri di seconda generazione.

Dal punto di vista quantitativo, per raccogliere e organizzare i dati e le informazioni, è stato scelto un campione, ovvero gli alunni stranieri che frequentano la scuola primaria e secondaria di primo grado negli istituti comprensivi statali della provincia di Pisa. La scelta è stata motivata dal fatto che la scuola, in questi casi, è maggiormente legata al comune di residenza, a differenza di quanto accade per gli istituti superiori. Questo ha permesso di contestualizzare meglio i dati raccolti attraverso le specifiche caratteristiche del territorio in cui sono collocate le scuole.

È stata considerata poi una dimensione temporale diacronica che abbracciasse gli anni scolastici dal 2014-2015 al 2016-2017. Tale intervallo di tempo, anche se non è adeguato a rilevare macro-tendenze, è però quello che inizia con l'anno di emissione dell'ultima versione delle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* e si articola nei tre anni scolastici in cui il MIUR ha attivato e reso accessibile il sito *Scuola in chiaro*, fornendo in questo modo una base di dati utile per approfondimenti e analisi.

4.1 Una prima fotografia

Le domande a cui i primi dati qui presentati possono dare una risposta sono state quelle di conoscere dove e quanti sono gli alunni stranieri, quale incidenza ha la loro presenza sulla popolazione studentesca, da dove vengono, come è cambiata questa presenza nei tre anni considerati.

L'immagine che ci restituiscono è quella di una popolazione scolastica con cittadinanza non italiana che:

- è complessivamente in costante crescita (di circa due punti percentuali all'anno nel periodo considerato) nella zona pisana e della Valdera mentre è sostanzialmente stabile nella zona del Valdarno Inferiore e nell'Alta Val di Cecina;
- è distribuita nelle quattro zone in modo differente. Nella zona pisana e in quella dell'Alta Val di Cecina la percentuale di alunni stranieri e quella di alunni italiani ha un andamento simile. Poco più del 40% degli alunni italiani e la stessa percentuale di alunni stranieri frequenta scuole primarie o secondarie di I grado nella zona pisana, e circa il 5% in quella della Val di Cecina. Nelle zone della Valdera e del Valdarno assistiamo ad un andamento differente. Poco più di un terzo degli alunni italiani frequenta la scuola in questa zona, contro il 28% del totale degli alunni stranieri (una differenza media di cinque punti percentuali); mentre frequenta le scuole del Valdarno il 16% degli alunni italiani e il 28% di quelli stranieri;
- è composta da diverse nazionalità in modo simile a quanto accade complessivamente per i residenti stranieri nella provincia di Pisa. Anche in questo caso le zone si differenziano per la presenza maggiore o minore di alcune specifiche nazionalità. In tutte e quattro le zone il paese di origine

maggiormente rappresentato è l'Albania, che è la nazionalità numericamente più significativa tra i cittadini stranieri residenti in provincia di Pisa, nella zona del Valdarno e in Valdera; seguono gli studenti di origine marocchina e senegalese, mentre in quella pisana i romeni e i filippini;

- ha una incidenza percentuale sul totale degli iscritti alla scuola primaria che nei tre anni ha avuto un trend di contenuta anche se costante crescita che si attesta nel 2017 tra il 12 e il 13% nelle zone Pisana, Valdera e Alta Val di Cecina e al 19% nel Valdarno Inferiore. Per quanto riguarda la scuola secondaria di primo grado, se nella zona Pisana e Valdera nei tre anni considerati la percentuale degli alunni stranieri sul totale degli alunni è sostanzialmente stabile, nella zona del Valdarno e in quella dell'Alta Val di Cecina assistiamo ad una lieve flessione con una riduzione di circa un punto percentuale.

Aumenta, in modo costante, la percentuale dei nati in Italia in tutti gli ordini di scuola negli anni considerati, anche se complessivamente la provincia di Pisa, come quella di Siena e di Arezzo vede una presenza inferiore di circa quattro punti rispetto alla media regionale. Come mostrato in tabella 1, nel 2017 gli alunni di seconda generazione sono, come prevedibile, maggiormente presenti nella scuola primaria (rappresentano il 74,66% degli alunni stranieri) mentre rappresentano poco meno di un terzo degli alunni stranieri iscritti alla scuola secondaria di secondo grado. Per quanto riguarda la loro distribuzione sulle quattro zone il 40,34% frequenta le scuole della zona Pisana, il 30,39% quelle della Valdera, il 24,29% vanno a scuola nella zona del Valdarno Inferiore e il rimanente 4,97% in quelle dell'Alta Val di Cecina.

Tabella 1. Distribuzione per zona degli alunni stranieri iscritti nelle scuole primarie e secondarie di primo grado.

Zona	2014-2015		2015-2016		2016-2017	
	N.	%	N.	%	N.	%
Pisana	1655	42,3	1668	41,9	1638	41,1
Valdera	1119	28,6	1133	28,5	1187	29,8
Valdarno	929	23,7	955	24,0	936	23,5
Val di Cecina	213	5,4	222	5,6	224	5,6
Totale	3916	100	3978	100	3985	100

4.2. Il percorso scolastico

Dopo aver osservato dove sono, quanti sono, da quale paese provengono e quanti tra loro sono nati in Italia, le domande successive hanno riguardato il loro percorso scolastico e, soprattutto, se fosse simile a quello dei loro coetanei italiani.

I dati raccolti sono stati relativi a:

- ritardo nel percorso di studi. I dati ci mostrano una situazione in cui lo scoglio principale nel percorso degli studenti, siano essi italiani o stranieri, è rappresentato dalla scuola secondaria di secondo grado dove circa il 24% degli studenti è in ritardo, ovvero è inserito in una classe inferiore rispetto alla propria età anagrafica. Questo fenomeno può essere il frutto del sommarsi di ritardi collezionati negli anni precedenti, ma può anche essere spiegato con difficoltà legate all' inserimento in un contesto nel quale si incontrano metodi di insegnamento/studio e di valutazione differenti, o ad un orientamento non andato a buon fine (perché non attento alle inclinazioni e competenze maturate dall'alunno o perché non si sono seguite le indicazioni ricevute). Rispetto a questo ostacolo, considerando l'esito al termine del primo anno nella scuola secondaria di secondo grado degli alunni italiani e dei loro compagni stranieri, emergono alcune differenze: infatti se tra gli studenti italiani i promossi al termine dell'anno sono il 93,7%, tra quelli stranieri la percentuale scende al 72,9%;
- esiti al termine della scuola secondaria di primo grado: dal dato riportato di seguito è osservabile come tra gli studenti italiani coloro che hanno ottenuto un voto compreso tra 9 e 10 rappresentano poco meno del 27%, mentre gli alunni stranieri che hanno ottenuto gli stessi voti sono il 4,6%;
- scelta della scuola secondaria di secondo grado: anche in questo caso emergono le maggiori differenze nel percorso scolastico degli studenti italiani e di quelli stranieri. Se infatti poco più della metà dei primi nel 2016 si è iscritta ad un liceo, tra gli studenti stranieri lo ha fatto poco meno del 30%.

Da questi dati risulta che nel percorso di studi le prime sostanziali differenze tra gli studenti italiani e quelli stranieri emergono, in particolare, a partire dalla scuola secondaria di secondo grado. In questo ordine di scuola generalmente lo studente straniero ha più probabilità di essere respinto nel primo anno di frequenza rispetto ai propri compagni italiani, ed ottiene molto più raramente voti compresi tra il nove e il 10 rispetto a quello che avviene agli studenti italiani. Inoltre, nella maggior parte dei casi, sceglie di iscriversi a istituti tecnici o professionali.

4.3. La lente di ingrandimento delle scuole

Dopo aver osservato i dati relativi agli studenti, la questione affrontata nello sviluppo della ricerca è stata come la maggiore o minore presenza di alunni stranieri influisce sulla struttura scolastica che frequentano.

Sono quindi stati presi in esame otto istituti comprensivi della provincia di Pisa, due per ogni zona e tra questi uno con una presenza percentuale di alunni stranieri nei tre anni considerati superiore alla media provinciale e l'altro con una presenza inferiore (Tabella 2).

Di questi otto istituti i dati raccolti sono relativi a:

- nazionalità prevalente degli alunni stranieri presenti;
- votazione conseguita dagli studenti al termine della scuola secondaria di primo grado;
- punteggio prove Invalsi II secondaria di primo grado;
- indicazioni orientative.

Tabella 2. Livello di presenza degli alunni stranieri iscritti nelle scuole selezionate per monitorare il fenomeno.

	Minore presenza	Maggiore presenza
Zona Pisana	IC Fibonacci	IC V. Galilei
Zona Valdera	IC Curtatone e Montanara	IC Gandhi
Zona Valdarno Inferiore	IC G. Galilei	IC Santa Croce
Zona Alta Val di Cecina	IC Volterra	IC Tabarrini

La scelta di queste scuole è stata fatta con le seguenti motivazioni:

- hanno una percentuale di presenza di alunni stranieri più alta o più bassa rispetto alla media della zona territoriale in cui sono collocati;
- nel caso della zona pisana e della Valdera anche se la prima condizione non è del tutto rispettata, sono state scelte scuole che appartengono al territorio urbano (Pisa e Pontedera) perché la differenza tra la città e i centri minori della zona è rilevante, sia in termini di dimensioni che di opportunità.

Nel caso di Pisa e Pontedera le scuole che registrano la maggiore presenza, in termini percentuali, di alunni con cittadinanza non italiana, sono collocate in zone periferiche, aree nelle quali si concentra buona parte dei nuclei familiari di origine straniera (sulla città di Pisa esiste poi una differente distribuzione

all'interno dei quartieri cittadini dei diversi gruppi nazionali). Diverso il discorso per quello che riguarda Santa Croce e Pomarance; in questi due casi, infatti, sono singoli istituti che servono l'intero territorio comunale, quindi le differenze, seppur minime, sono registrabili a livello di singolo plesso scolastico.

Il dato relativo alle differenti nazionalità può essere utile per fare riflessioni e approfondimenti sul tipo di comunità da cui provengono gli alunni, se con un insediamento più 'vecchio' (come nel caso degli albanesi), con una maggiore presenza di nuclei familiari composti da più di un individuo, con legami più o meno forti all'interno della comunità e quindi in una differente relazione con la cultura di origine e con reti relazionali intracomunitarie più o meno stabili e sicure.

Nelle scuole con una maggiore presenza di alunni stranieri una percentuale variabile tra il 72% e il 63% del totale di tutti gli studenti ha ottenuto all'esame un voto di sei o di sette e nessuno studente ha ottenuto la lode. Unico caso che si discosta è quello del Tabarrini dove gli studenti che hanno avuto una votazione di sei o di sette sono il 40%, e poco più del 70% ha ottenuto un voto di sette o di otto. In tutti gli istituti che hanno una minore presenza di alunni stranieri una percentuale variabile tra i 3,5 e i 7,4 di tutti gli studenti, italiani e stranieri, ha ottenuto la lode all'esame e una percentuale variabile tra il 27 e il 20 di studenti ha avuto un voto di nove o di dieci.

Osservando il dato aggregato della prova INVALSI di Italiano e Matematica il quadro appare più uniforme rispetto ai risultati ottenuti dagli alunni in tutti e otto gli istituti presi in considerazione. Da questo dato sembra che la cittadinanza non incida sulle performance degli studenti.

Fatta eccezione per l'I-C. Tabarrini, negli altri istituti in cui è più alta la presenza di alunni stranieri, i trattenimenti tra una classe e l'altra della scuola secondaria di primo grado sono superiori alla media regionale e in alcuni casi anche a quella nazionale.

La maggiore o minore presenza di alunni stranieri sembra invece avere una relazione con il consiglio orientativo dato agli alunni. In questo caso, infatti, negli istituti con maggiore presenza di alunni stranieri si può osservare una prevalente concentrazione del consiglio orientativo sugli istituti tecnici e professionali, mentre negli altri casi il consiglio orientativo è distribuito in modo più uniforme su tutte le tipologie. Questo dato sembra confermare quanto osservato rispetto alle scelte effettuate dagli alunni stranieri per l'iscrizione alla scuola secondaria di II grado.

5. Conclusioni

Questa ricerca riporta i risultati nella forma di una prima esposizione come, cioè un tentativo iniziale e parziale di affrontare una questione complessa per quantità e qualità di dati e di variabili che entrano in gioco e di cui tener conto.

La prima evidenza che emerge è relativa alla raccolta, organizzazione e accessibilità dei dati sulla popolazione studentesca. In particolare, non esiste una anagrafe degli studenti comune tra i diversi enti che raccolgono e gestiscono i dati, con obiettivi e per fini diversi, così come non esiste al momento una raccolta di informazioni, oltre al numero e alla loro distribuzione, sugli alunni stranieri di seconda generazione.

La seconda questione che appare in modo abbastanza evidente è che, nonostante in alcuni ordini di scuola (primaria e secondaria di primo grado), gli alunni con cittadinanza non italiana ma nati in Italia siano ormai più della metà degli alunni stranieri presenti, le principali azioni che ancora oggi sono messe in campo per l'accoglienza e l'inclusione sono pensate per gestire una prima emergenza linguistica e sono rivolte a chi è neoarrivato in Italia.

Dai dati si evince con chiarezza che la presenza degli alunni stranieri nelle classi degli istituti comprensivi è in costante leggera crescita nei tre anni scolastici considerati, con una maggiore presenza di alunni di seconda generazione nella scuola primaria. Per quanto riguarda la distribuzione sul territorio sembra dipendere dalla maggiore o minore offerta occupazionale per gli adulti e dalla dimensione del centro urbano di residenza. Anche rispetto alle nazionalità più rappresentate, fatta eccezione per quella albanese prevalente su tutta la provincia, la distribuzione dei vari gruppi nazionali è differente e, anche in questo caso, sembra legata alle scelte occupazionali degli adulti.

Rispetto al percorso scolastico, in particolare nel passaggio dalla scuola secondaria di primo grado a quella di secondo, difficile per tutti gli studenti, appare evidente che sono di più gli alunni stranieri bocciati o rimandati rispetto ai compagni italiani. Anche rispetto al voto dell'esame della secondaria di primo grado, gli alunni stranieri sono maggiormente concentrati nella fascia sei-sette, rispetto agli italiani. Gli alunni stranieri scelgono al termine della secondaria di primo grado istituti tecnici e professionali, mentre gli italiani i licei.

La verifica effettuata sulle otto scuole della provincia ha fatto emergere un quadro che dovrebbe essere approfondito con interviste e rilevazioni ad hoc, soprattutto perché al momento i dati sono riferiti a tutti gli iscritti (italiani e stranieri). Nei centri urbani più grandi, le scuole con una maggiore presenza di alunni stranieri sono quelle collocate nelle aree periferiche, negli altri due casi (Santa Croce e Pomarance) sono collocate in centri abitati in cui il contesto è fortemente segnato dalla presenza di attività produttive di tipo industriale.

Unico dato discordante relativo alle performance complessive degli alunni è quello riferito alle prove INVALSI somministrate agli esami di terza secondaria di primo grado: i risultati in Italiano e Matematica sembrano essere uniformi, e in questo caso sembra che la maggiore o minore presenza di alunni stranieri non produca alcun effetto rilevabile.

L'immagine complessiva che emerge dai dati e dalle informazioni che è stato possibile raccogliere sembra essere in linea con l'ipotesi della segregazione delle scuole che amplifica quella dei singoli studenti. Una scuola, quindi, che ha

nella normativa una risorsa, non solo per la predisposizione di procedure e percorsi, ma anche per l'elaborazione di contenuti, per la sperimentazione e la ricerca sia in campo didattico che per quello che riguarda la comunicazione istituzionale, ha a disposizione ricerche e studi per conoscere e approfondire i fenomeni che le si presentano in maniera sempre più complessa rispetto al passato, ma la cui descrizione e definizione consente di individuare indicatori, criteri e obiettivi con cui leggere la realtà e progettare possibili risposte (Fiorucci, 2011). Una scuola che, tuttavia, sembra, in alcuni casi, non avere strumenti di sistema per attenuare il grado di svantaggio legato all'essere stranieri, residenti in zone periferiche o poco appetibili per le famiglie italiane, uno svantaggio che si estende alle scuole stesse creando nei fatti un circolo vizioso in cui la segregazione complessiva aumenta.

Bibliografia

- BIAGIOLI, R., PROLI, M.G., GESTRI, S. (2020). *La ricerca pedagogica nei contesti scolastici multiculturali. Formazione e accompagnamento dei docenti*. Pisa: ETS.
- BIAGIOLI, R. (2017). *A come Accoglienza*. In Fiorucci, M., Pinto Minerva, F., Portera, A. (a cura di), *Gli alfabeti dell'interculturalità*. Pisa: ETS, 19-29.
- BIAGIOLI, R. (2005). *Educare all'interculturalità: teorie, modelli, esperienze scolastiche*. Milano: FrancoAngeli, 19-31.
- COLOMBO, M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo: dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*. Trento: Erickson.
- DI BLASIO, P., VITALI, R. (2001). *Sentirsi in colpa*. Bologna: Il Mulino.
- ELIA, G. (2014). *Le sfide sociali dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- DI GIUSTO, A., *In viaggio tra le emozioni. Un progetto interculturale per la scuola dell'accoglienza*, Master in Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche in contesti multiculturali, A.A. 2016-2017: Università degli Studi di Firenze.
- GOLEMAN, D. (1997). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: Rizzoli.
- FIORUCCI, M. (2011). *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*. Roma: Armando.
- IANES, D. (2007). *Educare all'affettività. A scuola di emozioni, stati d'animo e sentimenti*. Trento: Erikson.
- GALIMBERTI, U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- FRABONI, F., BALDACCI, M. (a cura di) (2004). *Didattica e successo formativo: strategie per la prevenzione della dispersione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- MIRANDA, M. *L'apprendimento degli alunni sinofoni: studio di caso all'IIS Sassetti Peruzzi di Firenze*. Master in Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche in contesti multiculturali, A.A. 2016-2017: Università degli Studi di Firenze.
- DE SANTIS, T. *Project work*. Master in Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche in contesti multiculturali, A.A. 2016-2017: Università degli Studi di Firenze.
- OMODEO, M. (2012). *Family strategies, education and bilingualism. The situation of Chinese children in Italy 2012*. Florence: Cospe Association.
- SELINKER, L., RUTHERFORD, W.E. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London: Routledge.
- MILANI, L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- GIACALONE RAMAT, A. (a cura di) (2003). *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci.

- GHELARDI, V. *Gli alunni stranieri nelle scuole della provincia di Pisa: dal contesto normativo ad una ricerca locale*. Master in Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche in contesti multiculturali, A.A. 2016-2017: Università degli Studi di Firenze.
- PORTERA, A., DUSI, P. (2017). *Gestione dei conflitti e mediazione interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- ULIVIERI, S., TOMARCHIO, M. (a cura di) (2015). *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: ETS.

Educazione interculturale inclusiva e formazione degli insegnanti¹

Franco Bochicchio

Università degli Studi di Genova (franco.bochicchio@edu.unige.it)

Andrea Traverso

Università degli Studi di Genova (a.traverso@unige.it)

1. Quadro concettuale

La crescente diversità culturale della popolazione italiana vede le istituzioni pubbliche impegnate da tempo, non senza difficoltà, a realizzare una effettiva inclusione delle diversità culturali all'interno delle comunità sociali, in qualunque ambito. Questioni che nelle istituzioni scolastiche assumono particolare rilievo in presenza di una popolazione culturalmente più diversificata.

Anche se il fenomeno migratorio è estraneo alle questioni che direttamente riguardano l'educabilità umana, l'educazione interculturale è strettamente connessa con i fenomeni migratori, dove è interpretata come la risposta pedagogica capace di fronteggiare una realtà sociale meno omogenea rispetto al passato, a causa delle differenze culturali dei soggetti appartenenti alla comunità. Per altro verso, l'intercultura è la via che ha permesso di affrontare in modo più istituzionalizzato le numerose questioni (mediazione linguistica, integrazione interetnica e così via) che riguardano l'inserimento degli alunni con cittadinanza straniera, dove scuole, servizi educativi e sociali sono chiamati a interrogarsi su come superare il punto di vista etnocentrico e monoculturale tipico di ogni cultura maggioritaria ospitante.

L'educazione interculturale abbraccia una serie di iniziative, di strumenti e risorse che sono spesso definiti al livello delle politiche educative trovando richiamo in leggi, normative, circolari, direttive, ecc., non del tutto esenti da ingenuità e ideologizzazioni². Anche nella letteratura gli studi sull'educazione interculturale sembrano talvolta caratterizzati da giudizi non esenti da un eccesso di ottimismo circa la capacità della scuola italiana di avere saputo reagire in modo efficace e tempestivo al fenomeno interculturale (Cambi, 2006: 110). Affermazioni che confrontate con studi più recenti sul successo scolastico, sembrano ignorare i segnali di allarme che provengono non soltanto dagli studenti di origine straniera, ma anche dalla popolazione scolastica italiana. Fenomeni frequenti soprattutto tra gli studenti che hanno genitori meno istruiti ed appartenenti a fasce socioeconomiche più svantaggiate.

¹ Franco Bochicchio è autore dei §§ 1 e 2. Andrea Traverso è autore dei §§ 3 e 4.

² Cfr. E. NIGRIS (a cura di), *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi*, Pearson Italia, Milano-Torino, 2015. Si ricordano, in particolare, la C.M. n. 24 del 1/3/2006 Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, successivamente aggiornata nella C.M. n. 2 del 8/1/2010 *Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana*.

Altri autori hanno viceversa lamentato che nel nostro Paese gli sviluppi teorici e normativi non sono stati accompagnati da un adeguato investimento di risorse riguardo soprattutto alla formazione in servizio degli insegnanti, relativamente allo sviluppo di adeguate competenze interculturali. Al riguardo, giova ricordare che talvolta si perde di vista che l'intercultura esprime un elemento qualificativo della competenza che qualunque professionista dell'educazione e della formazione deve possedere per fronteggiare con successo i bisogni dell'uomo contemporaneo.

Nonostante i giudizi non del tutto convergenti, va positivamente registrata la ricca produzione legislativa che nell'ultimo decennio ha accompagnato la complessa questione interculturale, testimoniata dall'istituzione di un Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, che nel 2007 ha prodotto un importante Documento di Indirizzo dal titolo *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007).

Per aver puntualizzato la 'via italiana all'intercultura', il Documento – di cui è riportato uno stralcio – è stato uno tra i riferimenti utilizzati nella progettazione didattica del Master *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali* presso il Dipartimento di Scienze della formazione dell'Università di Genova.

Scegliere l'ottica interculturale significa non limitarsi a mere strategie di integrazione degli alunni immigrati, né a misure compensatorie di carattere speciale. Si tratta, invece, di assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze (di provenienza, genere, livello sociale, storia scolastica). Tale approccio si basa su una concezione dinamica della cultura, che evita sia la chiusura degli alunni/studenti in una prigione culturale, sia gli stereotipi o la folklorizzazione. Prendere coscienza della relatività delle culture, infatti, non significa approdare ad un relativismo assoluto, che postula la neutralità nei loro confronti e ne impedisce, quindi, le relazioni. Le strategie interculturali evitano di separare gli individui in mondi culturali autonomi ed impermeabili, promuovendo invece il confronto, il dialogo ed anche la reciproca trasformazione, per rendere possibile la convivenza ed affrontare i conflitti che ne derivano. La via italiana all'intercultura unisce alla capacità di conoscere ed apprezzare le differenze, la ricerca della coesione sociale, in una nuova visione di cittadinanza adatta al pluralismo attuale, in cui si dia particolare attenzione a costruire la convergenza verso valori comuni (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007: 8-9).

Dal testo emergono importanti questioni di rilievo pedagogico, ma anche alcuni limiti, di cui nell'esperienza si è fatto tesoro nella condivisione dell'ap-

proccio interdisciplinare seguito. In primo luogo, il Documento conferma l'urgenza e le ragioni di valicare in modo definitivo il cosiddetto 'mito dell'emergenza', riconoscendo la diversità culturale come nuovo paradigma della scuola, che sollecita a una progettualità interculturale continua e strutturale, anziché temporanea e speciale (Pastori, 2010: 191-192). In secondo luogo, trova affermazione l'idea che l'educazione interculturale è uno degli elementi di un processo più ampio di rinnovamento della teoria e pratica dell'educazione. Un ammodernamento come risposta ineludibile alla complessità crescente che caratterizza la condizione umana in una società della conoscenza (*Knowledge Society*) globalizzata e interconnessa (*Information Society*). Questioni sulle quali mi sono più diffusamente soffermato in altra sede (Bochicchio, 2007). In tale quadro la presenza di studenti di origine straniera è occasione per *ripensare i modelli* didattici tradizionali lungo numerosi versanti (strategici, metodologici, relazionali e organizzativi) in vista di adeguarli alla mutata realtà. In terzo luogo, si riafferma che non spetta all'allievo immigrato integrarsi in modo passivo in un sistema scolastico rigido e immutabile, oppure compensare le 'carenze' con interventi straordinari o di emergenza approntati dalla scuola. Come ha ricordato Omodeo (2002), si tratta di riconoscere la diversità – qualunque diversità – come parte della realtà scolastica ordinaria, dove i sistemi scolastici sono chiamati a rispondere in modo adattivo e flessibile ai bisogni di un'utenza diversificata, impegnandosi nella rimozione di barriere culturali e nel superamento di ostacoli linguistici e relazionali di tutti gli studenti.

Viceversa, per le ragioni che saranno illustrate nel successivo paragrafo, il principale limite del Documento è l'assenza di riferimento al termine 'inclusione'. Come si dirà meglio più avanti, l'inclusione è l'aspetto qualificante e ineludibile di qualunque approccio educativo autenticamente interculturale, capace di aggirare logiche desuete come l'integrazione degli alunni immigrati, che fatalmente conducono a individuare, quale soluzione ultima, l'approntamento di misure compensatorie di carattere speciale. Solo a queste condizioni sembra lecito riconoscere la prospettiva interculturale non come un'opzione fra le molte possibili oppure come una tra le condizioni dell'agire pedagogico, piuttosto come *la* condizione: parametro ineludibile e orizzonte metodologico entro cui qualunque discorso sulla formatività dell'uomo contemporaneo guadagna efficacia ed efficienza (Paparella, 2007: 16).

2. Intercultura e inclusione

Come recita testualmente lo stralcio del Documento di Indirizzo, la via italiana all'intercultura si connota e si distingue da altre per l'intenzione di unire alla capacità di conoscere ed apprezzare le differenze, la ricerca della coesione sociale in una nuova visione di cittadinanza adatta al pluralismo attuale, in cui si dia particolare attenzione a costruire la convergenza verso valori comuni.

In questa affermazione risiedono le coordinate che giustificano e rafforzano il rapporto ineludibile tra i termini di *intercultura* e *inclusione* nella prospettiva pedagogica, dove appare ancora più evidente che la didattica interculturale assume gli obiettivi della nuova educazione sociale per tutti, supera i limiti di una didattica dell'integrazione, assume gli oneri del plurilinguismo, il sostegno all'identità plurima e al pensiero plurale, il superamento della tolleranza, con l'accoglienza valorizzante delle differenze, come risposta alle esigenze del mondo contemporaneo (Perucca, 2020: 23).

Pertanto, l'educazione interculturale può nascere soltanto in presenza di identità e di appartenenze distinte, dove l'apprendimento deve puntare a sviluppare nei soggetti la capacità di incontrarsi e di comunicare con l'obiettivo di costruire valori e regole di convivenza che valorizzino l'apporto di tutti.

La direzione enunciata prospetta una soddisfacente risposta alla situazione che Perucca (2001) ha denunciato da tempo, lamentando che il limite più evidente della didattica interculturale (non l'unico, ma probabilmente il più manifesto) è rappresentato dall'implicito riferirsi a particolari situazioni con l'attenzione rivolta alla integrazione di alcuni piuttosto che all'inclusione come problema di tutti. Pertanto, è proprio dal costituirsi come 'educazione per tutti' che la didattica interculturale supera i limiti di una didattica dell'integrazione, assume gli oneri del plurilinguismo, il sostegno all'identità plurima e al pensiero plurale, il superamento della tolleranza, con l'accoglienza valorizzante delle differenze come risposta alle esigenze del mondo contemporaneo.

La qualificazione interculturale, tanto dell'esperienza educativa quanto dell'azione didattica inclusiva, trova così giustificazione sul riconoscimento dell'identità plurale di ogni soggetto che dall'incontro/confronto/dialogo con l'altro si rigenera, si arricchisce e si consolida. È il paradigma inclusivo, che trova richiamo soprattutto nell'ambito della pedagogia speciale, dove tra gli autori trova riconoscimento pieno l'idea che l'educazione ha luogo solo all'interno di contesti sociali sensibili nel promuovere relazioni educative eque e rispettose di tutti e delle diversità di ciascuno, dove l'alterità è il fattore che alimenta la dialettica tra uguaglianza e disuguaglianza (Cambi, 1987).

In questa affermazione è racchiuso il principio pedagogico dell'educare nell'uguaglianza rispettando le diversità, che trova fondamento tanto nella celebre frase di Don Milani «non c'è nulla che sia più ingiusto quanto far parti uguali fra disuguali», quanto sul principio che educare all'uguaglianza è dare valore alle differenze (Bochicchio, 2017).

Da questa prospettiva la didattica inclusiva favorisce il conseguimento di traguardi che una scuola democratica ha il dovere di assicurare a tutti gli alunni. Compito della pedagogia, pertanto, consiste nell'attivare e promuovere processi equitativi, che richiedono contesti accoglienti, tipici di una società e di una scuola permeabili alla/e diversità.

Nell'esperienza del Master, dall'intercultura come *proposta pedagogica* si è anteposta l'idea di intercultura come *risposta didattica*, i cui confini non sono riduttivamente interpretati come un generico arricchimento reciproco, effetto

del disvelamento delle potenzialità dialogiche dell'incontro con l'alterità. La prospettiva interculturale, infatti, sollecita relazioni sistemiche a differenti livelli, dove i criteri d'azione si esplicitano in via successiva in quadri d'azione trovando applicazione nei molteplici contesti dove le competenze interculturali assumono declinazioni coerenti con l'ambiente di riferimento e i bisogni educativi dei soggetti (Bochicchio & Traverso, 2020: 17).

Sul piano progettuale e comunicativo il percorso formativo per gli insegnanti ha tentato di tradurre didatticamente quelli che Favaro³ ha individuato come alcuni principali ambiti di azione, enfatizzando al tempo stesso l'importanza da parte delle istituzioni educative, di promuovere strategie didattiche interculturali inclusive facendo leva, su quattro azioni fondamentali:

...la selezione di tematiche interculturali nell'insegnamento disciplinare e interdisciplinare con una successiva revisione e integrazione dei curricoli; lo svolgimento di interventi integrativi alle attività curricolari anche con il contributo di istituzioni e organizzazioni varie impegnate in attività interculturali; l'attenzione ad un clima di apertura e di dialogo nonché ad una riflessione sullo stile di insegnamento; l'adozione di strategie mirate in presenza di alunni stranieri con particolari necessità (Favaro, 2002: 46-47).

In secondo luogo, la diffusione di un apprendimento capace di favorire interazioni positive non soltanto tra bambini di origini e provenienze diverse, ma anche genitori. Infine, come è stato in precedenza ribadito, la consapevolezza tra gli insegnanti di un'idea di educazione interculturale per tutti, tale perché – come ha ricordato Perucca (2020: 44) – è capace di attribuire senso plurale all'esperienza (Spaltro), creare un ambito di attività condivise (Bruner), misurarsi con la realtà, in modo flessibile e costruttivo evitando il piatto conformismo del compito riproduttivo (Morin), di riprodurre, ricostruire, ricreare, riconvertire il mondo, in accordo con gli altri (Montessori) ed infine di scoprire dimensioni sempre nuove dell'agire, in ordine agli obiettivi condivisi e alle mete concordate coinvolgendo gli altri per costruire, inventare e produrre un mondo migliore.

3. Ricerca educativa e promozione dell'inclusione

Quanto affermato in precedenza trova conferma nella natura partecipata e situata della ricerca-azione (Baldacci & Frabboni, 2013), che assurge così ad ulteriore strumento didattico per facilitare e promuovere una piena inclusione. Lo è nella prospettiva del docente-ricercatore che

³ Tra questi, in particolare: la condivisione di un progetto comune, fondato sulla progressiva affermazione di un progetto di scuola interessato ad assumere le differenze culturali come punto di forza nel quadro di una logica inclusiva (Favaro, 2011).

non scinde i mezzi dai fini, ma li definisce interattivamente far di loro, cercando di farli 'quadrare' rispetto alla situazione e a come l'ha problematizzata [...] Il suo pensiero non è separato né anticipato, piuttosto è inglobato nell'azione medesima: azione pensante ovvero sperimentazione ragionata, innervata nel processo medesimo del fare, ideazione che si compie mentre si agisce. In sintesi, appunto, riflessione-in-azione (Damiano, 2004: 201).

Proprio nei processi inclusivi gli insegnanti debbono divenire parte integrante del cambiamento, proporlo e sostenerlo dal punto di vista progettuale e avvalendosi di evidenze empiriche in grado di sostenere le loro ipotesi. Come affermava Lewin (1946), lo scopo ultimo della ricerca-azione è il cambiamento, un intervento sulla realtà, concreto e capace di modificarla all'interno avvalendosi di principi democratici, votati alla partecipazione e al senso di appartenenza. Riconoscendo all'insegnamento una valenza sociale, dobbiamo richiamare l'impegno di tutta la comunità scolastica (insegnanti, dirigenti, famiglie, studenti, ricercatori) affinché si possa realmente partecipare, perché solo tramite questa dimensione è possibile includere. Includere, senza un'attiva partecipazione, risulta essere un principio vuoto e incoerente, riducendosi ad una mera affiliazione.

Le strategie proprie della ricerca-azione, dunque, valorizzano un coinvolgimento immediato di tutta la rete; offrono un contributo alle preoccupazioni pratiche delle persone che si trovano in una situazione problematica e allo sviluppo delle scienze sociali; per una collaborazione che le collega secondo uno schema etico reciprocamente accettabile (Rapoport, 1970).

La scelta di organizzare gruppi di docenti-ricercatori provenienti da differenti istituti del territorio ha rappresentato un modo di inserirsi nei contesti scolastici con un intento trasformativo e di co-costruzione della conoscenza per il quale, in virtù delle sue caratteristiche (sostenibilità, adesione valoriale, benessere), si decide di impegnarsi per potervi incidere. «L'obiettivo [di qualsiasi ricerca, ma soprattutto della ricerca educativa, NdA] è orientato al bene e a rendere quella situazione, quel contesto *un posto migliore*» (Kaneklin, Piccardo & Scaratti, 2010: 20).

La ricerca-azione, anche nelle sue diverse declinazioni (a carattere progettuale, comparativo, di studio di caso, sperimentale), dunque non esclusivamente qualitativa (Silverman, 2002), si impegna a rispondere e non solo ad attendere, proporre e non solo consultare, coinvolgere e non solo socializzare (Nigris, 1996: 165).

Tra i diversi problemi che la ricerca educativa deve e può affrontare vi sono sicuramente quelli connessi ad una scuola italiana sempre più multietnica e multiculturale. Risulta, dall'analisi dei dati dell'anno scolastico 2016-2017 (gli ultimi disponibili alla data di emissione del bando FAMI 740), che persistano ampie quote di giovani con cittadinanza non italiana ancora da inserire (o reinserire) nel sistema scolastico-formativo ed una scarsa sinergia con gli altri servizi

sociali ed educativi coinvolti in questo specifico segmento di popolazione.

In Liguria, nello specifico, gli studenti di cittadinanza non italiana rappresentano poco più del 10% della popolazione scolastica e tra questi è in costante incremento il numero dei nati in Italia, fattore che pone il sistema scolastico di fronte a nuovi elementi di complessità per rispondere alle esigenze delle seconde/terze generazioni (non solamente di natura politica). Gli insegnanti incontrano nelle proprie aule studenti nati in Italia, studenti nati all'estero inseriti precocemente nelle scuole italiane e studenti che si confrontano con la necessità di imparare le basi della lingua italiana: tante esigenze didattiche, sociali e umane da considerare e alle quali fare fronte. La complessità del fenomeno e le continue trasformazioni del quadro sociale impongono la programmazione/progettazione di interventi di accoglienza e di azioni didattiche di supporto e potenziamento, tanto all'interno delle scuole quanto nelle reti extrascolastiche. L'impegno richiesto coinvolge tutti gli istituti della regione e rende necessaria un'azione formativa strutturale, soprattutto a partire da ciò che una ricerca scientifica è in grado di offrire in termini di riflessioni e modelli.

3.1 La ricerca-azione in Liguria: i temi e le strategie regionali

Il progetto di ricerca-azione FAMI 740 ha inteso favorire la progettazione e la sperimentazione di specifici interventi volti a promuovere processi di inclusione degli studenti con background migratorio. Attraverso il coinvolgimento di docenti del territorio ligure sono state elaborate ipotesi di lavoro che potessero diventare patrimonio di tutte le scuole liguri partendo dalle esperienze sviluppate all'interno delle istituzioni scolastiche aderenti alla rete delle scuole multiculturali della Liguria. La rete, nata nel giugno del 2017, ha tra i suoi obiettivi il potenziamento della didattica in contesti multiculturali e la gestione delle problematiche correlate a tali contesti, individuando come azione prioritaria la formazione di tutto il personale della scuola, dirigenti, docenti e personale Ata, dunque perfettamente allineata agli obiettivi del Progetto FAMI 740 nazionale.

La scelta adottata a livello regionale, di concerto tra l'Ufficio Scolastico e la Direzione del Master *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali*, è stata quella di far anticipare le singole e specifiche analisi dei problemi di ricerca locali da un'ampia fase di dibattito, analisi e co-costruzione di significati e prospettive guidata. L'impegno del *Gruppo di lavoro regionale per il coordinamento e il monitoraggio a livello regionale sull'interculturalità* ha valorizzato le esperienze degli istituti comprensivi/ISA e dei docenti referenti d'area ed ha individuato, con modalità partecipata, una serie di temi che potessero guidare i percorsi di ricerca-azione a partire da sfondi comuni. La possibilità di *sentirsi* ed operare all'interno di un tema comune e riconosciuto a livello regionale avrebbe garantito una maggiore efficacia e concretezza delle azioni ed un maggiore successo in termini di trasferibilità delle esperienze e dei loro esiti.

Il *Gruppo di lavoro regionale* ha individuato sei ambiti di lavoro ed i possibili approfondimenti.

Il *primo ambito* aveva per focus la ricerca, la classificazione, la sperimentazione e la condivisione di materiali didattici per l'apprendimento dell'italiano L2 da sviluppare tramite:

- la catalogazione dei materiali disponibili in rete per l'apprendimento dell'italiano L2 suddivisi per livello secondo il Quadro Comune Europeo delle Lingue in riferimento ai diversi ordini di scuola;
- la catalogazione dei materiali disponibili in rete a scrittura controllata per lo studio disciplinare suddivisi per disciplina e ordine di scuola;
- la progettazione di un sistema di disseminazione e condivisione attraverso la creazione di uno spazio web dedicato;
- la definizione di percorsi di lavoro con l'indicazione dei materiali di lavoro disponibili per i docenti o l'adattamento e l'integrazione di quelli già esistenti.

Il *secondo ambito* ambiva a promuovere attività di ricerca, comparazione o costruzione di protocolli di accoglienza, in grado di valorizzare le specificità dei diversi alunni e nei diversi ordini di scuola. Le possibili declinazioni dell'attività di ricerca prevedevano:

- la catalogazione di protocolli di accoglienza alunni stranieri delle diverse scuole sul territorio nazionale che risultassero particolarmente efficaci, da inserire su piattaforma per sviluppare attività di confronto o trasferimento di prassi;
- la raccolta di esigenze dei vari settori istituzionali provinciali (linee politiche e sociali locali e regionali) e l'avvio di tavoli di lavoro per la definizione di protocolli di accoglienza comuni;
- la tabulazione e l'analisi dei protocolli di accoglienza dal punto di vista di varie etnie e la raccolta-produzione delle comunicazioni scuola-famiglia in diverse lingue;
- la costruzione di un protocollo di accoglienza in grado di adottare una prospettiva realmente inclusiva e valorizzare le relazioni inter ed intra scolastiche.

Il *terzo ambito* proponeva studi che perseguissero un certo livello di standardizzazione di percorsi per alunni di recente immigrazione di età 14-15 anni, ovviamente non in termini di omologazione dei percorsi quanto di aderenza a modelli comuni, in grado di orientare le proposte didattiche e sociali verso obiettivi comuni. A conferma di questa prospettiva, il Gruppo di lavoro regionale ha individuato queste possibili fasi di lavoro:

- un approfondimento del quadro normativo di riferimento sull'istruzione

- dei minori stranieri per tutti gli insegnanti di ogni ordine e grado;
- un'attenta raccolta, analisi ed interpretazione dei tassi di scolarità e dispersione scolastica, al fine di individuare le aree fragili;
- specifiche azioni educative e didattiche in grado di favorire un reale inserimento dei nuovi arrivati;
- la programmazione di interventi di accoglienza e le opportune azioni didattiche e inclusive, per loro e per le loro famiglie.

Il *quarto ambito* di ricerca-azione tematizzava l'organizzazione della didattica per le competenze disciplinari nella scuola secondaria e l'individuazione dei nuclei fondanti degli apprendimenti. Nello specifico, ed in relazione alle differenti discipline, sono stati enucleati tre passaggi necessari per una buona impostazione didattica: ascoltare e comprendere un testo verbale; leggere e comprendere un testo; produrre un testo.

Il *quinto ambito* intendeva promuovere un'indagine sul successo formativo, con particolare riferimento agli alunni coinvolti nel progetto FAMI-Interazioni, cercando di far emergere evidenze rispetto a fattori motivazionali e di contesto in grado d'incentivarlo o deprimerlo. Una specifica attenzione era dedicata alla rilevazione delle prassi valutative, riconosciute come agenti 'forti' di perturbazione o promozione. Con maggiore dettaglio, era possibile:

- effettuare una raccolta dei dati sulla frequenza scolastica degli alunni stranieri nei diversi gradi e ordini di scuola e sugli esiti delle prove standardizzate con diversi livelli di aggregazione, al fine di evidenziare relazioni e correlazioni significative;
- individuare gli elementi di criticità salienti, a livello locale (singolo IC/ISA) e territoriale (Provincia, Regione);
- censire e analizzare le buone pratiche realizzate attraverso progetti strutturati mirati alla trasferibilità;
- costruire cataloghi di buone pratiche e di indicatori quantitativi in grado di funzionare da evidenze.

Il *sesto ambito* pone l'accento su un tema meno emergente dal punto di vista quantitativo ma ancora cruciale per la promozione di buoni processi di inclusione. La scelta di dedicare una specifica attenzione ai MSNA (Minori stranieri non accompagnati) attraverso la modellizzazione dei loro percorsi⁴ che aiuti a chiarire il ruolo e i compiti di ogni attore coinvolto⁵ e fornisca spe-

⁴ Con una particolare attenzione alle tipologie e provenienze di MSNA sul territorio regionale che ha caratteristiche molto diverse da quelle delle altre regioni (si veda per un dettaglio delle provenienze il sito <http://www.libertaciviliimmigrazione.dlci.interno.gov.it/documentazione/statistica/cruscotto-statistico-giornaliero> del Dipartimento per le libertà civili e l'immigrazione (Ministero dell'Interno).

⁵ In continuità con quanto previsto dalle *Linee guida per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni dalla famiglia d'origine* (2017).

cifiche indicazioni in merito alla gestione (condivisa) del passaggio alla maggiore età. In questo specifico settore gli impegni di ricerca (educativa e didattica, ancorché politica) erano maggiori, forse più urgenti e potevano prevedere:

- la conoscenza del quadro giuridico internazionale e nazionale riferito ai MSNA, con azioni informative ed informative;
- lo studio comparato delle leggi regionali riguardanti l'integrazione sociale e l'inclusione delle persone immigrate, con riferimento specifico ai MSNA;
- la ricerca ed analisi di esperienze scolastiche significative a sostegno dei MSNA realizzate in tre regioni italiane;
- la descrizione e l'analisi dei percorsi di accoglienza secondo la seguente declinazione: forme di accoglienza nella comunità/casa-famiglia; forme di accoglienza a scuola; quale peso viene concesso all'affettività nei confronti dei MSNA da parte di chi realizza l'accoglienza e l'integrazione?
- la costruzione e valorizzazione di una rete sinergica fra i soggetti coinvolti nel lavoro con i MSNA;
- la valutazione delle differenze e gli esiti di due tipi di percorso di alfabetizzazione (il percorso per il raggiungimento di livelli avanzati di competenza linguistica; l'alfabetizzazione più specialistica, utile all'inserimento nel mercato del lavoro);
- la promozione di strategie didattiche narrative come, ad esempio, l'utilizzo del testo *Nel mare ci sono i coccodrilli* (2011);
- la promozione di campagne comunicative ed informative di grande impatto sociale come, ad esempio, l'*Atlante minori stranieri non accompagnati in Italia* (Save the Children, 2018).

Come si può notare gli ambiti di lavoro alternano tematiche trasversali, funzionali ad alimentare il dibattito sull'inclusione nei diversi ordini di scuola, e temi specifici di natura didattica, all'interno di ordini di scuola specifici e per fasce d'età con esigenze e caratteristiche peculiari. Tutto l'impianto, a partire da specifici bandi locali, ha trovato attuazione in un piano reticolare ed ordinato di ricerche-azioni che hanno visto coinvolti docenti di scuole diverse e tutor reclutati tra coloro che avevano concluso positivamente il Master *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali*.

3.2 La ricerca-azione in Liguria: le azioni locali

Il complesso sistema di ricerche-azioni locali si è realizzato tra il mese di dicembre 2018 e la fine del 2019⁶ e ha coinvolto le scuole aderenti alla Rete

⁶ L'attività di coordinamento scientifico delle attività di ricerca-azione (Prof. Andrea Traverso) rientra all'interno del nazionale Progetto di Ricerca-Azione FAMI 740. A livello ligure il capofila del progetto era il CPIA Centro Levante (gemm18500G, Dirigente Scolastico Michele Raggi).

di scopo delle scuole multiculturali della Liguria. Attraverso un doppio livello di tutorato e coordinamento, 88 insegnanti hanno potuto riflettere e condividere, a partire dagli ambiti precedentemente descritti, con l'obiettivo di declinarli all'interno dei propri contesti professionali.

Tabella 1. La composizione dei gruppi liguri di ricerca-azione.

<i>Ambito</i>	<i>Gruppo di ricerca</i>	<i>Tutor del gruppo</i>	<i>Docenti coinvolti</i>
Ambito 1	gruppo 1	Barbara Staiano	7
	gruppo 8	Luisa Vigliecca	6
	gruppo 12	Antonio Carvelli	9
Ambito 2	gruppo 3	Fabrizio Maria Colombo	9
	gruppo 10	Maura Pasero	4
	gruppo 11	Sandra Voltolini	5
	gruppo 13	Emilia Doria	9
Ambito 4	gruppo 4	Vincenza Chinappi	8
	gruppo 5	Daniela Garau	9
Ambito 5	gruppo 2	Laura Tortello	6
Ambito 6	gruppo 9	Michela Costa	5
Totale tutor e docenti coinvolti		11	77

Gli esiti delle ricerche, riportati di seguito in tabella, disegnano l'impegno e la tenacia dei docenti coinvolti e un dichiarato interesse per una ricerca-azione capace di esprimersi con progetti educativi e didattici. Senza spostarsi verso la *Design Based Research* (Pellerey, 2005), tutte le ricerche hanno previsto una parte applicativa all'interno delle classi, anche richiedendo il coinvolgimento di altri colleghi.

Altre esperienze hanno privilegiato, invece, la raccolta di dati, utili a comprendere un particolare oggetto/fenomeno (tipologia e struttura dei protocolli di accoglienza; numerosità e caratteristiche dei MSNA) o la 'messa a sistema' di materiali o buone prassi già in uso, promuovendo così percorsi riflessivi virtuosi su di sé (professionisti consapevoli) e sulle proprie pratiche didattiche.

Tabella 2. I prodotti di ricerca.

<i>Ambito</i>	<i>Gruppo di ricerca</i>	<i>Prodotto di ricerca</i>
Ambito 1	gruppo 1	predisposizione di pagine web che raccolgano materiale didattico disciplinare specifico
	gruppo 8	progettazione di itinerari didattici disciplinari per la scuola primaria e secondaria di I grado; biblioteca interculturale; strumenti di valutazione di alunni non-italofoni
	gruppo 12	progetto <i>Io per le strade di quartiere</i> (sperimentazione didattica)
Ambito 2	gruppo 3	predisposizione di Linee guida per l'accoglienza e la didattica inclusiva; progetti per l'accoglienza continua; test id ingresso disciplinari, strumenti didattici; pratiche pedagogiche per l'accoglienza
	gruppo 10	costruzione protocollo di accoglienza <i>Le parole dell'accoglienza</i> ; incontri con i genitori; valorizzazione di buone pratiche; fascicoli con materiali plurilingue
	gruppo 11	attività di accoglienza progettati dagli studenti; progetti di accoglienza (scuola primaria); progetto <i>Una squadra contro le barriere dell'odio</i> e progetto <i>Siamo tutti uguali e stiamo bene insieme</i>
	gruppo 13	questionario di rilevazione su protocolli e procedure di accoglienza
Ambito 4	gruppo 5	progettazione di U.d.A.
Ambito 5	gruppo 2	percorso educativo didattico <i>Il Primo Meraviglioso Spettacolo</i>
Ambito 6	gruppo 9	questionario a MSNA su aree di interesse ed orientamento scolastico; rilevazione numerosità MSNA nelle scuole liguri

Tenendo fede ad un principio formativo che vede nella disseminazione un valore, tutte i prodotti di ricerca sono stati condivisi nel gruppo di ricerca e all'interno degli istituti di appartenenza. La possibilità che queste esperienze abbiamo generato buone prassi e professionisti consapevoli consentirà di tenere vivo l'auspicio di veder nascere buone pratiche inclusive all'interno delle scuole, che sappiano andare oltre le buone intenzioni progettuali dei PTOF ma si palesino nel quotidiano, nella relazione didattica.

4. Conclusioni

L'inclusione non deve essere considerata, dunque, solo un obiettivo da raggiungere ma un dispositivo formativo che ci vede tutti e sempre coinvolti. In questo senso, il Master *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali* ed il Progetto di ricerca-azione FAMI 740 hanno rilanciato la natura trasformativa dell'apprendimento e l'importanza dell'agire pedagogico nei sistemi di istruzione. La capacità di interazione tra l'Università e l'Ufficio Scolastico Regionale ha testimoniato un comune impegno a supporto della formazione degli insegnanti, non solo nella loro dimensione di docenti o discenti ma attraverso il loro potenziale generativo di ricercatori e promotori di benessere.

Un'educazione interculturale inclusiva sarà così possibile laddove non venga meno la progettazione di ambienti di apprendimento interconnessi; la ciclicità dell'azione progettuale (Traverso, 2016); la co-costruzione di teorie esplicite e condivisibili; la progettazione di contesti autentici nei quali stare, ed essere, insieme.

Bibliografia

- BALDACCI, M., FRABBONI, F. (eds) (2013). *Manuale della ricerca educativa*. Torino: UTET.
- BOCHICCHIO, F. (2007). La formazione fra società dell'informazione e società della conoscenza. In Limone P. (ed.), *Nuovi media e formazione*, Roma: Armando, 57-106.
- BOCHICCHIO, F. (2017). *Educare le differenze nell'uguaglianza*. In Bochicchio, F. (ed.), *L'agire inclusivo nella scuola. Logiche, metodologie e tecnologie per educatori e insegnanti*. Tricase (LE): Libellula edizioni.
- BOCHICCHIO, F., TRAVERSO, A. (2020). *Introduzione*. In Bochicchio F., Traverso A. (ed.), *Didattica Interculturale. Criteri, quadri, contesti e competenze*. Tricase (LE): Libellula edizioni, 15-22.
- CAMBI, F. (1987). *La sfida della differenza*. Bologna: Clueb.
- CAMBI, F. (2006). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- DAMIANO, E. (2004). *L'insegnante. identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- FAVARO, G. (2002). Aprire le menti nel tempo della pluralità. In Demetrio D., Favaro G. (a cura di), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*. Milano: FrancoAngeli, 36-54.
- FAVARO, G. (2011). *A scuola nessuno è straniero. Insegnare e apprendere nella scuola multiculturale*. Firenze: Giunti.
- GEDA, F. (2011). *Nel mare ci sono i cocodrilli. Storia vera di Enaiatollah Akbari*. Milano: Dalai Editore.
- KANEKLIN, C., PICCARDO C., SCARATTI, G. (2010). *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina.
- LEWIN, K. (1946). Ricerca per intervento sui problemi delle minoranze, tr. it., *I conflitti sociali*. Milano: FrancoAngeli.
- MIUR, Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza (2017). *Linee guida per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni dalla famiglia d'origine*. Roma.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE - Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. [https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf] (ver. 5/10/2021).
- NIGRIS, E. (ed., 1996). *Educazione interculturale*. Milano: Mondadori.
- NIGRIS, E. (ed., 2015). *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi*. Milano-Torino: Pearson Italia.
- OMODEO, M. (2002). *La scuola multiculturale*. Roma: Carocci.

- PAPARELLA, N. (2007). Formazione e apprendimento in prospettiva interculturale. In Grange Sergi, T., Nuzzaci, A. (a cura di), *Interculturalità e processi formativi*. Roma: Armando editore, 15-34.
- PASTORI, G. (2010). *Nello sguardo dell'altro. Pedagogia interculturale e identità*. Milano: Guerini.
- PELLEREY, M. (2005). Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: la Ricerca basata su progetti (Design Based Research). *Orientamenti pedagogici*, 3 (10), 107-120.
- PERUCCA, A. (2001). La pedagogia interculturale, In Perucca A. (ed.), *Pedagogia interculturale e dimensione europea dell'educazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- PERUCCA, A. (2020). Prefazione. Una didattica interculturale per tutti. In Boichicchio F., Traverso A. (a cura di), *Didattica Interculturale. Criteri, quadri, contesti e competenze*. Tricase (LE): Libellula edizioni, 23-46.
- RAPOPORT, R. (1970). Three Dilemmas of Action Research. In *Human Relations*, 23 (6), 499- 513
- SAVE THE CHILDREN (2018). *Atlante minori stranieri non accompagnati in Italia. Crescere lontano da casa*. Roma.
- SILVERMAN, D. (2002). *Come fare ricerca qualitativa. Una guida pratica*. Roma: Carocci.
- TRAVERSO, A. (2016). *Metodologia della progettazione educativa. Competenza, strumenti e contesti*. Roma: Carocci.

La formazione interculturale degli insegnanti. Esperienze e sperimentazioni all'interno dei Master *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali*

Francesca Audino

Università degli Studi di Roma Tre (francesca.audino@uniroma3.it)

1. Introduzione e presentazione dell'esperienza

Le pratiche interculturali nelle scuole italiane non hanno seguito fino a oggi un percorso lineare poiché non sempre alle circolari e alle indicazioni nazionali hanno fatto coerentemente seguito la programmazione di adeguate azioni formative, lo stanziamento di risorse, la valutazione sull'efficacia e l'utilità delle pratiche (Ongini, 2016: 385). Per indirizzare in maniera univoca la politica scolastica verso una prospettiva interculturale uniforme occorre rendere organiche le misure fin qui adottate e divulgare il patrimonio di esperienze.

Il master di 1° livello in *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali*, svoltosi presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre¹, si è sviluppato partendo proprio da queste considerazioni. Prendendo atto che la presenza di un elevato numero di alunni con cittadinanza non italiana può rappresentare un elemento di complessità e difficoltà dal punto di vista organizzativo e didattico, il percorso formativo è stato rivolto ai dirigenti scolastici e alle figure strumentali dell'area interculturale con l'intento di fornire strumenti e nozioni per condurre con efficacia azioni interculturali nell'ambito delle proprie istituzioni scolastiche.

Nel Lazio, hanno partecipato al master, di durata annuale, 99 corsisti che hanno seguito 1500 ore di lezioni, corrispondenti a 60 CFU. Sul totale degli insegnanti partecipanti, 38 appartenevano alla primaria, 12 alla secondaria di primo grado e 23 alla secondaria di secondo grado. Gli insegnanti della scuola dell'infanzia sono stati in tutto quattro, così come esiguo è stato il numero degli insegnanti dei CPIA e i dei dirigenti scolastici (Figura 1).

Il percorso formativo si è svolto per il 50% in presenza e per il 50% a distanza e ha usufruito di una specifica piattaforma e-learning che oltre a consentire di condividere materiali, ha costituito uno spazio online di confronto e collaborazione.

Alcune ore sono state dedicate ad attività di tirocinio presso scuole o centri specializzati ed hanno avuto un alto valore formativo grazie all'attenta riflessione tesa a far emergere tutti gli aspetti impliciti e dati per scontati nelle prassi educative e didattiche quotidiane (Bolognesi, 2019).

Grande importanza è stata data all'aspetto metodologico della ricerca al fine

¹ Il master è stato istituito ai sensi dell'Accordo Quadro tra MIUR e CNPSF e la Convenzione tra la DGPER, la DGS e le Università.

di dotare gli insegnanti e i dirigenti di strumenti adatti a progettare, sperimentare ed elaborare. In particolare, dal momento che a completamento del percorso formativo, è stato richiesto ai corsisti di coordinare e supervisionare un'attività di ricerca-azione svolta da altri insegnanti², alcune ore sono state dedicate alla presentazione di questo metodo.

Al termine del master, il MIUR ha somministrato ai corsisti un breve questionario di gradimento da cui è emersa la richiesta di approfondire molti dei temi trattati all'interno del percorso formativo a testimonianza di come gli insegnanti vedano nell'educazione interculturale un percorso in divenire e mai concluso che consente di cogliere molte sfumature e complessità della contemporaneità.

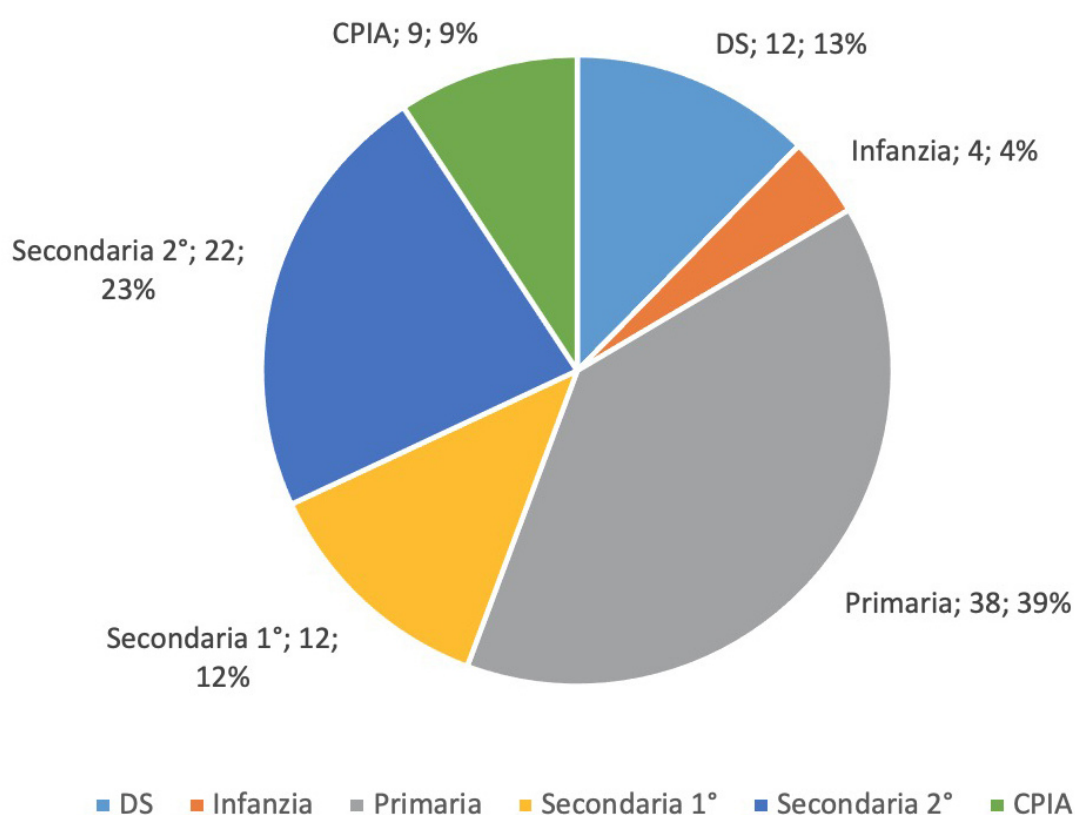


Figura 1. Docenti e Dirigenti partecipanti per ordine di scuola.

² Questi insegnanti appartenevano alla rete di scopo.

2. Importanza della formazione in servizio³

L'innalzamento della qualità dell'educazione scolastica nella società di oggi, oltre a dipendere dallo stanziamento di risorse, indicativo del peso riconosciuto alla cultura in un determinato paese, deriva anche e soprattutto dal miglioramento del sistema di formazione dei docenti.

Ai docenti si chiede di far proprie le nuove indicazioni, rimodulando le proprie competenze rispetto al cambiamento dello scenario educativo⁴. Non a caso molti insegnanti nell'ambito del master hanno deciso di sviluppare percorsi «a partire da alcuni interrogativi legati al ruolo della scuola all'interno di una società sempre più multiculturale e globale in cui l'insegnante si sente veicolo di valori e non solo di conoscenze, combattuto tra 'nuove' richieste e sentimento di inadeguatezza»⁵.

Come fa tuttavia la scuola a trasmettere valori democratici se al di fuori delle sue aule i modelli che vanno per la maggiore sono altri, quando non diametralmente opposti? La scuola «non può essere un'avanguardia isolata e disporrà di risorse di cambiamento nella misura in cui la società stessa saprà scegliere un progetto di cittadinanza che rispecchi la sua identità culturale e politica e i suoi dinamismi interni»⁶.

Ciò non di meno, in un momento caratterizzato dal ritorno di nazionalismi e populismi, per combattere stereotipi, pregiudizi e luoghi comuni e riaffermare il valore dei principi democratici, risulta indispensabile fare riferimento alle competenze di cittadinanza e all'educazione interculturale. Raccogliere la sfida significa allenare gli studenti a pensare con la propria testa, attivando in loro il senso critico e l'adozione di diversi punti di vista di lettura della realtà.

Questo si può fare, come sostiene un'insegnante dell'IIS Einaudi di Roma, per esempio, attraverso una rivisitazione dei saperi che permetta di 'studiare' gli stessi contenuti con occhi diversi, nello scambio e nel dialogo:

le crociate dal punto di vista dei cristiani e da quello del mondo arabo; la scoperta/conquista dell'America portando avanti le istanze degli Europei e quelle degli Indios; il Colonialismo italiano così trascurato sui libri di testo; la storia dell'emigrazione italiana e i pregiudizi subiti; la Shoah a partire dal concetto di 'viaggio forzato' di ieri e di oggi, ma anche chiedendosi chi fosse Rosa Parks, leggendo Se i delfini venissero in aiuto (Erri De Luca, 2017) o visitando la mostra

³ Si fa presente che verranno riportate alcune riflessioni e degli estratti dai project work dei corsisti, denominati nel contributo con la dicitura 'insegnante più numero cardinale in ordine crescente'.

⁴ Gli insegnanti sono chiamati a rispondere alle sollecitazioni presenti nei documenti dell'UE, del Consiglio d'Europa, dell'ONU e nelle Indicazioni 2012 del Miur che richiamano le comunità professionali delle scuole a organizzare il curricolo e le proposte didattiche in modo da inquadrarle nella cornice di senso e significato della cittadinanza.

⁵ Insegnante 1.

⁶ http://www.edscuola.it/archivio/comprendivi/educazione_alla_cittadinanza.pdf

*African metropolis al MAXXI di Roma, accompagnati da un gruppo di giovani mediatori culturali*⁷.

Per educare gli alunni all'acquisizione di un atteggiamento critico, insegnanti, educatori e operatori socioeducativi devono, però, loro per primi, «rimettere in discussione i propri paradigmi di riferimento con l'obiettivo di attenuare il tasso di etnocentrismo che caratterizza spesso i loro quadri di riferimento» (Fiorucci, 2018). È necessario che la formazione rivolta agli insegnanti induca a un atteggiamento riflessivo rispetto al contesto culturale di appartenenza. La tal cosa può comportare, oltre alla messa in discussione del proprio progetto formativo e della modalità di trasmissione delle conoscenze, l'acquisizione della consapevolezza che «non esiste nella vita del docente 'il miglior modo per', esistono invece i tentativi, i percorsi alternativi, le strade informali per portare lo studente al successo formativo non in termini di accumulo di conoscenze, quanto di vera e propria formazione della persona»⁸.

Partendo da questi presupposti, la formazione del master ha fornito ai docenti gli strumenti di lettura del fenomeno migratorio in una prospettiva scientifica, basata su ricerche e indagini quantitative e qualitative, facendo riferimento a diversi aspetti della pedagogia interculturale: attuali scenari del multiculturalismo, flussi migratori, principali quadri di riferimento teorici, metodologie d'intervento più efficaci, competenze necessarie alla formazione di curricoli interculturali, strategie educative e didattiche adatte ai contesti scolastici con un'elevata presenza di alunni con cittadinanza non italiana.

Uno strumento operativo proposto nell'ambito della formazione del master e fatto proprio da molti insegnanti è stato *Il Quaderno dell'osservazione* di Graziella Favaro e Lorenzo Luatti⁹. Questo testo si propone di indicare un metodo per rilevare le dinamiche d'integrazione degli alunni stranieri ponendo attenzione al contesto in cui avviene il percorso di inserimento e all'efficacia delle azioni intraprese. Nel volume viene suggerito di rivolgere l'osservazione a tre macroaree: situazione di inserimento dell'alunno; 'clima' relazionale sia in classe che fuori dalla scuola; risultati ottenuti grazie agli specifici interventi realizzati.

Il *Quaderno* può essere utilizzato in maniera flessibile consentendo di osservare il percorso scolastico da diversi punti di vista e in momenti differenti. Inoltre, si presta anche a un uso 'a più mani' tra insegnanti e operatori, ciò che riduce il grado di soggettività nella valutazione e agevola il confronto e la condivisione dei dati.

Un'esperienza esemplificativa di come *il Quaderno* sia stato adoperato dai

⁷ Insegnante 1.

⁸ Insegnante 2.

⁹ *Il Quaderno dell'integrazione*, ideato da Graziella Favaro e Lorenzo Luatti, è stato sviluppato a più riprese attraverso sperimentazioni che hanno coinvolto insegnanti, educatori ed enti locali in diverse realtà italiane tra cui: Arezzo, Fermo, Firenze, Padova, Pesaro, Milano, la regione Friuli-Venezia Giulia.

corsi è stata condotta da alcune insegnanti ricercatrici presso l'Istituto di Cinematografia Roberto Rossellini di Roma, dove le docenti si sono suddivise il lavoro secondo i sei punti suggeriti per l'osservazione: la competenza in italiano L2; le relazioni tra pari; le relazioni in tempo extra scolastico e le modalità di aggregazione nelle città; il rapporto con la lingua ed i riferimenti culturali d'origine; la motivazione.

Specialmente l'insegnante d'inglese, affrontando con i suoi studenti l'argomento di come ci si presenta, ha trovato un modo personale di lavorare col *Quaderno* riuscendo a ottenere informazioni utili come l'essere in pari rispetto all'età anagrafica e la frequentazione regolare della scuola, in modo meno formale di quanto avrebbe potuto fare un questionario¹⁰.

3. Ricerca-azione per rendere la comunità scolastica protagonista del cambiamento

La ricerca-azione è nata dalla richiesta di una maggiore collaborazione tra chi opera in ambito educativo e chi conduce le ricerche in questo settore (Nigris, 1998)¹¹, motivo per cui il suo uso da parte degli insegnanti è risultato assolutamente appropriato nell'ambito del master.

Proposta per la prima volta dallo psicologo sociale tedesco Kurt Lewin negli anni Quaranta, in ambito educativo viene intesa come:

una ricerca-intervento mirata a individuare problemi e inefficienze nell'attività concreta di chi opera sul campo e nel delineare e sperimentare linee di intervento e soluzioni adeguate a quel preciso contesto, proprio perché concepite sulla base di una conoscenza approfondita, sistematica, scientifica, ma anche carica di coinvolgimento emotivo, 'sentita', 'vissuta' della realtà sotto esame (Trincherò, 2009).

Il carattere empirico della ricerca-azione fa sì che i risultati non possano essere generalizzati e trasferiti a contesti simili poiché l'intento è di natura idiografica e il fine è migliorare la realtà educativa in cui gli operatori si trovano ad agire. Ciò non di meno, le fasi del lavoro richiedono di essere programmate

¹⁰ L'insegnante ha introdotto il genitivo sassone e i termini inglesi per descrivere l'albero genealogico rivolgendo domande utili a ottenere informazioni sul luogo di nascita, gli studi svolti e la famiglia. Project insegnante 3.

¹¹ «È per rispondere a questo bisogno di aderenza alla realtà educativa e di maggiore contatto-confronto con chi opera in campo che alcuni ricercatori hanno pensato all'opportunità di fondare un modello di ricerca partecipante, che non si limitasse a consultare gli operatori per la definizione dei problemi da studiare (aspetto comunque trascurato dalla ricerca sperimentale classica), ma che coinvolgesse questi ultimi direttamente nelle diverse fasi di conduzione della ricerca stessa» (Nigris, 1998: 165).

indicando tempi, strumenti e obiettivi e sono previste forme di documentazione e la raccolta sistematica di dati.

I corsisti e i docenti ricercatori hanno seguito una giornata dedicata a questa metodologia di ricerca che ha rappresentato l'occasione per fornire una formazione in servizio sia ai corsisti che ad altri 124 docenti, non direttamente coinvolti nel percorso formativo, ma ugualmente invitati a lavorare su progettualità interculturali ritenute prioritarie nelle istituzioni scolastiche di appartenenza.

La testimonianza riportata nel project work da una corsista in merito alla revisione del protocollo di accoglienza del proprio Istituto è esemplificativa di come le fasi previste dalla ricerca-azione siano state fatte proprie:

Nella fase di pianificazione, partendo dall'esame del materiale esistente, ne è stata valutata l'efficacia intervistando alcuni colleghi, il personale ATA e i genitori di alcuni alunni stranieri presenti nelle classi. Una volta verificato che il protocollo di accoglienza non era molto conosciuto né dagli operatori scolastici né dalle famiglie, è stato deciso di rinnovarlo, migliorarlo e renderlo più fruibile sia dall'utenza che dal personale scolastico coinvolto.

Nella fase dell'azione è stato diviso il lavoro, assegnando a ciascuno una parte da approfondire:

- *Ricerca di documenti e materiali per l'accoglienza tradotti in più lingue;*
- *Ricerca di sportelli di informazione, servizi per il cittadino, corsi di lingua L2 per adulti, ecc.*
- *Ampliamento delle parti relative agli adempimenti della scuola all'atto dell'iscrizione in conformità con quanto stabilito dalle nuove Linee Guida per l'integrazione degli alunni stranieri pubblicate dal MIUR nel febbraio del 2014.*

Nella fase di osservazione, dopo l'applicazione del nuovo protocollo di accoglienza è stato constatato che la misurazione del livello di conoscenza della lingua in base ai risultati dei test effettuati è risultata utile per l'inserimento dell'alunno nella nuova classe.

Nella fase di riflessione è stato constatato come l'azione intrapresa abbia fornito l'occasione per ripensare l'attività didattica in un'ottica inclusiva non solo del singolo, bensì di tutti gli allievi superando di fatto la distinzione tra programmazione di classe e programmazione speciale¹².

¹² Il nuovo protocollo d'accoglienza ha ottenuto diversi risultati apprezzabili, così sintetizzati:

- i criteri di assegnazione alla classe devono essere condivisi con i docenti;

Grazie all'acquisizione di competenze sulle modalità di partecipazione a progetti condivisi con diversi enti e/o istituzioni, alcuni Istituti sono riusciti a partecipare a progetti europei che hanno permesso loro di ricevere risorse per la realizzazione di diverse attività interculturali. È il caso dell'IC Largo San Pio V di Roma che grazie alla partecipazione al progetto europeo *Get up and goals!* del CISP, ha potuto sperimentare materiali didattici innovativi consentendo all'insegnante referente di misurare gli impatti delle modalità di insegnamento impiegate. Scopo del progetto era rafforzare la preparazione professionale dei docenti, arricchendola delle competenze metodologico-didattiche necessarie per la costruzione «delle competenze per la cittadinanza globale a difesa dei diritti e a favore di tutti i viventi, in linea con gli obiettivi di sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030, tramite la creazione di un linguaggio condiviso sullo sviluppo sostenibile e la progettazione e sperimentazione delle unità di apprendimento».

In questo contesto, la ricerca-azione è stata impiegata per la creazione di un linguaggio condiviso sullo sviluppo sostenibile e la progettazione/sperimentazione delle unità di apprendimento.

Come affermato da una corsista nella sua relazione finale, il raggiungimento di scopi definiti tramite la partecipazione di tutti i soggetti coinvolti contribuisce a promuovere «una cultura del 'farsi carico' della complessità, non come slancio di pochi, ma come operazione condivisa da un gruppo motivato» in grado di produrre effetti su molti¹³.

Alla luce di queste considerazioni, questa metodologia di ricerca appare quanto mai attuale perché propone interventi volti a prevenire comportamenti di delega, invitando ad assumere un atteggiamento partecipativo, competente e responsabile laddove la crescente apatia e il disinteresse per il bene comune si riscontrano nel crescente disimpegno della collettività verso le questioni sociali e politiche: «la ricerca partecipativa contribuisce in maniera significativa a sviluppare una coscienza partecipativa che è presupposto fondamentale della vita democratica. In questo senso ha implicazioni politiche» (Mortari, 2007).

4. Come gli insegnanti hanno recepito e tradotto in pratica le Indicazioni e la normativa scolastica in materia di intercultura

I partecipanti al master, come emerso in molti degli elaborati finali, sono stati in grado di far dialogare con successo la teoria, la normativa e la prassi,

- il coordinamento con il territorio dev'essere un'operazione preliminare ad ogni intervento;
- l'educazione interculturale diventa un approccio trasversale ai curricoli;
- i compiti dei docenti o del personale scolastico sono definiti e circoscritti riducendo il rischio di delega;
- gli interventi degli alunni al di fuori del gruppo classe devono essere temporanei. Project insegnante 4.

¹³ Insegnante 4.

grazie alla preparazione ottenuta mediante il percorso che ha fornito conoscenze specifiche in merito ad aspetti teorici, didattici e normativi dell'intercultura.

Uno dei documenti più citati e commentati nelle relazioni conclusive dei corsisti è *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* del 2007. Questo documento, a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione, riporta i principi e le azioni a cui si rifà la scuola italiana in virtù della propria esperienza e delle proprie caratteristiche, nonché delle peculiarità del fenomeno migratorio in continua trasformazione¹⁴. Nel documento vengono riportate 10 azioni suddivise in 3 grandi sezioni: azioni per l'integrazione, azioni per l'interazione interculturale, gli attori e le risorse.

Per quanto riguarda *le azioni per l'integrazione* interculturale e in particolare la valorizzazione del plurilinguismo, molto interessante è stato un percorso d'insegnamento della lingua dei segni (LIS) portato avanti nell'IC Fiano di Fiano Romano dove era stato inserito un bambino sordo. Il 95% dei bambini sordi sono figli di genitori udenti e se non hanno genitori propensi all'acquisizione della lingua dei segni, rischiano di restare senza lingua. Tuttavia, commenta l'insegnante della classe in questione, le Lingue dei Segni sono più potenti delle Lingue Orali perché possono apprendere perfettamente sia i bambini udenti che quelli sordi a differenza delle lingue Orali che possono imparare bene solo i bambini udenti.

Sulla base di questa riflessione, l'apprendimento della LIS è stato visto come il punto di incontro e di partenza per garantire pari opportunità ed è stato proposto all'intera classe. I risultati sono stati molto positivi poiché tutti i bambini, indipendentemente dall'appartenenza linguistica e culturale, hanno rinforzato i processi di percezione e memoria visiva, hanno imparato a mantenere il contatto oculare, hanno migliorato la capacità di concentrazione e sono diventati più propensi all'ascolto attivo.

Sempre dal punto di vista delle azioni afferenti a questa sezione del documento, alcune ricerche-azione hanno affrontato la questione del bilinguismo e del mantenimento della lingua d'origine. Il bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati rappresenta un fenomeno al contempo individuale e sociale dal momento che coinvolge le relazioni familiari, la comunicazione fra generazioni e il contesto d'accoglienza (Luatti, 2015). Per quanto riguarda le relazioni familiari, con particolare riferimento alla comunicazione linguistica nei confronti dell'esterno, i figli diventano spesso i portavoce e i traduttori dei genitori contribuendo a un ribaltamento dei ruoli tra generazioni. Allo stesso tempo, la madrelingua, se debolmente sostenuta a casa e nella comunità linguistica di L1, oltre a ridurre la comunicazione nel nucleo familiare, rischia di perdersi. È infatti ormai dimostrato che l'L1 costituisce la base su cui poggiare la conoscenza di altre lingue:

¹⁴ I principi riportati nel documento sono l'universalismo, la scuola comune, la centralità della persona in relazione con l'altro e l'intercultura.

l'apprendente sarà avvantaggiato dall'opportunità di utilizzare le risorse del suo repertorio iniziale, qualunque esso sia, per costruire le altre competenze linguistiche necessarie per la vita sociale. Lo studente trarrà vantaggio dall'essere in grado di percepire il potenziale creativo di tutte le lingue, consentendogli di creare nuove forme linguistiche e di accedere all'immaginario (Consiglio d'Europa, 2016).

La scuola, come contesto di accoglienza, può agevolare le condizioni per il mantenimento della lingua d'origine o determinarne lo smarrimento. Come ricorda Graziella Favaro nel suo volume *A scuola nessuno è straniero*, Il Consiglio d'Europa nel 2010 ha proposto una guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per un'educazione plurilingue e interculturale in cui si ravvisa la necessità di stabilire un legame efficace tra i contenuti comuni e i bagagli individuali linguistici e culturali che ogni alunno porta con sé «poiché ogni apprendimento avviene integrando nuove conoscenze e competenze a quelle che già si posseggono»¹⁵.

L'esperienza *Mamme a scuola*, svoltasi nell'IC Bagnera di Roma, si è sviluppata con l'intenzione della conservazione e la valorizzazione della lingua d'origine¹⁶ ed ha coinvolto le madri dei bambini stranieri frequentanti la scuola nella lettura delle fiabe tradizionali del proprio paese nella propria lingua madre. Le storie sono state successivamente raccolte in un volume illustrato dai bambini e inserito nella biblioteca di classe. Quest'attività ha rappresentato anche un'occasione di conoscenza e di scambio che ha arricchito l'immaginario di tutti i bambini.

Un modo per rendere sistematiche sul territorio nazionale le buone pratiche è l'adesione a reti di scuole che comporta non solo l'ottimizzazione delle risorse e dei legami con i diversi attori presenti sul territorio, ma anche la condivisione delle esperienze.

Nell'ambito delle *azioni per l'interazione interculturale*, diversi insegnanti si sono dedicati alla sperimentazione e alla ricerca della prospettiva interculturale nei saperi e nelle competenze.

Un'insegnante di lettere di scuola secondaria presso l'IC G. Pitocco di Castelnuovo di Porto, racconta della propria esperienza con due fratelli siriani inseriti in una classe seconda e in una terza. L'insegnante riferisce che le strategie educative che le hanno permesso di ottenere ottimi risultati didattici e di integrazione sono stati: il tutoraggio da parte dei compagni per l'apprendimento dell'Italiano per la comunicazione; l'impiego di testi e programmi digitali per l'apprendimento dell'italiano disponibili anche su smartphone; la valorizzazione dell'educazioni artistica e motoria in cui i ragazzi avevano più facilità e

¹⁵ *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale*. Il documento del 2010 è disponibile anche in traduzione italiana scaricabile da *Italiano LinguaDue* al link: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1928>

¹⁶ Insegnante 6.

ottenevano buone prestazioni; l'aver trattato il tema delle migrazioni di ieri e di oggi nell'ambito di Italiano, Storia e Geografia, attraverso attività di ricerca di immagini, *silent book* e visione di film¹⁷.

Sempre in riferimento alle azioni riguardanti la prospettiva interculturale nei saperi e nelle competenze, in una classe quinta della primaria dello stesso Istituto, alcune insegnanti hanno proposto la metodologia didattica del *Debate*, un confronto fra due squadre di alunni che sostengono e controbattono un'affermazione o un argomento dato dall'insegnante, rappresentando tesi opposte. L'attività, intitolata "Dalle origini ad oggi: i più famosi 'via vai' della storia", è stata finalizzata a far conoscere il fenomeno dei grandi spostamenti di esseri umani nel corso della Storia. Nello stesso tempo, attraverso la disputa, i bambini hanno attivato capacità di ragionamento per sostenere i motivi per cui erano a favore e quelli per cui erano contrari al fenomeno migratorio.

Un'altra ricerca-azione degna di nota nell'ambito dell'interazione interculturale, si è posta l'obiettivo di combattere gli stereotipi e i pregiudizi ed è stata portata avanti dall'IS Sandro Pertini di Frosinone. Lo strumento utilizzato per leggere e analizzare le resistenze e le aperture che regolano le opportunità d'integrazione degli studenti stranieri è stato un questionario semi-strutturato somministrato agli studenti italiani e non¹⁸. Dall'analisi delle risposte è stato rilevato come nei confronti degli immigrati si celino ancora dei tentativi di assimilazione e omologazione che prevedono l'adeguamento da parte dello straniero al modello culturale italiano. Dati questi esiti, l'Istituto ha deciso di somministrare regolarmente il questionario a tutte le classi prime all'inizio di ogni anno scolastico e di attivare iniziative formative finalizzate a: far prendere coscienza del proprio 'etnocentrismo'; acquisire conoscenze e tecniche per prevenire e contrastare stereotipi e pregiudizi; imparare a gestire i conflitti in modo creativo e non violento. In merito *alle azioni e le risorse*, a titolo esemplificativo, l'IC Alberto Manzi di Roma, oltre a partecipare al progetto IPOCAD¹⁹, ha attivato una ricchissima rete di collaborazione con associazioni e Università presenti sul territorio per supportare l'integrazione e l'alfabetizzazione degli alunni stranieri²⁰.

Le scuole coinvolte in un rapporto di rete sul territorio nazionale sono circa 5000 e si suddividono in tre tipologie: reti di scopo, finalizzate a migliorare l'accesso ai finanziamenti; reti di rappresentanza, per migliorare l'interazione con i diversi soggetti territoriali; reti miste, dove convergono entrambe le funzioni.

A titolo di esempio, l'IC Parco della Vittoria di Roma oltre ad essere capofila

¹⁷ Insegnante 5.

¹⁸ I questionari erano differenziati per i due gruppi.

¹⁹ Il 24,1% degli alunni dell'IC Manzi presentano background migratorio e grazie al progetto IPOCAD (finanziato dal fondo FAMI per la Qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali, anche attraverso azioni di contrasto alla dispersione scolastica), è stato possibile attivare corsi di L2 e un laboratorio teatrale.

²⁰ Tra gli interventi di associazioni e istituzioni si menzionano quelli di: Save the Children, Cemea, Altra Mente, Unicef e AIPPI.

della Rete Scuole del I Municipio, ha aderito anche ad alcune reti di scopo e a due reti di rappresentanza.

Nel documento, diversi insegnanti hanno inoltre sottolineato l'idea che la formazione interculturale debba interessare anche il personale amministrativo e i collaboratori scolastici, dato che sono i primi a entrare in contatto con i nuovi alunni e le loro famiglie²¹.

Un altro documento, le cui raccomandazioni e proposte operative trovano corrispondenza con aspetti e problematiche su cui hanno lavorato gli insegnanti, è *Diversi da Chi?* (MIUR, 2015). Il documento ribadisce il diritto all'inserimento immediato degli alunni neo arrivati; promuove la necessità di rendere consapevoli le famiglie straniere dell'importanza della scuola dell'infanzia, facilitandone in maniera concreta l'accesso; sancisce il contrasto al ritardo scolastico, derivante a volte dall'inserimento in una classe non corrispondente all'età anagrafica e/o da un percorso pieno di ostacoli e difficoltà conseguenti ad una cattiva acquisizione della lingua; definisce l'importanza di accompagnare i passaggi, soprattutto nella secondaria di primo e secondo grado dove è più rilevante predisporre piani individualizzati e l'adattamento del programma e delle modalità di valutazione.

Viene ribadito, infatti, che *una 'buona scuola' è una scuola buona per tutti e attenta a ciascuno* e viene presentato una sorta di vademecum con raccomandazioni e proposte operative. Una corsista del master fa notare come nel documento venga usata

*sempre meno la parola 'stranieri' e si parli invece di alunni con 'background migratorio', 'origini migratorie', 'neoarrivati', di 'recente immigrazione', di 'origine non italiana', di 'famiglie migranti', così come colpisce la linearità dei contenuti, che non hanno bisogno di interpretazioni e risultano immediatamente applicabili alle situazioni concrete dei singoli Istituti*²².

Seguendo le indicazioni del documento, diversi Istituti hanno predisposto un sito dedicato all'inserimento degli alunni neoarrivati contenente: normative, protocolli di accoglienza, progetti esemplari e pratiche efficaci, buoni esempi di modalità organizzative, materiali didattici plurilingue²³.

Per quanto riguarda la raccomandazione di *accompagnare i passaggi; adattare il programma e la valutazione*, un'insegnante dell'IISS G. Ambrosoli di Roma racconta di un progetto rivolto a ragazzi stranieri neoarrivati tra i 13 e i 18 anni dal titolo *La Roma dei sapori, dei colori e del gusto*. Scopo del progetto era di far conoscere Roma attraverso la visita di luoghi di utile interesse (la stazione,

²¹ Insegnante 7.

²² Insegnante 7.

²³ In riferimento al documento *Diversi da chi?* p. 3, vedi project work di: Cortese, Fiorillo, La Cavera, Pampaloni, Paniccia, Perna, Visca.

il mercato, la biblioteca...) e di far apprendere o rafforzare l'italiano svolgendo attività pratiche. La visita allo storico Mercato di Piazza Vittorio a Roma, in particolare, ha rappresentato un'esperienza sensoriale e culturale importante: non solo il divertimento di esercitare l'olfatto annusando odori e profumi insoliti o di riconoscere i sapori dei diversi alimenti, ma anche l'occasione di ricordare i gusti e i disgusti dei cibi dell'infanzia: «dalla narrazione autobiografica di un proprio vissuto individuale o familiare, al micro racconto di una esperienza infantile, alla delineazione di uno spaccato socio-antropologico dei contesti di vita antecedenti la migrazione, veri e propri squarci su mondi lontani»²⁴. I testi scritti sono stati supportati e integrati da attività di disegno, collages e fotografia, ma anche dalla visione di film sulla tematica del cibo e della sua preparazione. Questa visita ha offerto il pretesto per riflettere sui temi cruciali del nostro tempo legati ai generi alimentari: cibo globale/cibo locale; cibo salutare/cibo spazzatura; cibo per alcuni/cibo per tutti. Infine, a conclusione del progetto, la condivisione di un pasto, seduti alla stessa tavola, ha favorito il contatto e la relazione: un primo passo verso la convivenza.

Un'altra indicazione presente nel documento e raccolta da alcuni insegnanti, soprattutto delle scuole superiori, è stata quella di *Organizzare un orientamento efficace alla prosecuzione degli studi* investendo sul protagonismo degli studenti per cercare di fronteggiare il grande numero di abbandoni precoci. Al riguardo, un'esperienza interessante è stata portata avanti nell'IIS Einaudi che presenta un'alta incidenza di studenti stranieri di prima e seconda generazione. L'esperienza, racconta la D.S., ha riguardato l'impiego delle gare di hackathon, sfide progettuali che si servono di strumentazione multimediale e perseguono l'obiettivo di stimolare la partecipazione attiva, generando al contempo fiducia nelle proprie capacità²⁵. Dal punto di vista teorico, in ambito educativo, l'hackathon può rivelarsi vantaggioso specialmente riguardo all'acquisizione e al potenziamento delle *life and soft skills*: capacità di lavorare in team, abilità nel *public speaking*, miglioramento delle abilità digitali, aumento del senso di autostima e perfezionamento delle competenze comunicative. Inoltre, lavorando in gruppi eterogenei per stili cognitivi, capacità e conoscenze, gli studenti possono vivere un'esperienza di grande valore cooperativo. Grazie all'impiego di quest'attività, gli studenti dell'IIS Einaudi che hanno partecipato, sono apparsi più motivati, si sono aperti a stimoli e temi nuovi, migliorando al contempo le dinamiche relazionali²⁶.

Molti insegnanti hanno fatto riferimento anche alle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* del febbraio 2014.

In accordo col documento, molti dei percorsi proposti dagli insegnanti nelle

²⁴ Insegnante 8.

²⁵ Le gare di Hackathon seguono il seguente schema: 1) presentazione iniziale del tema oggetto della maratona progettuale; 2) costituzione delle squadre, sulla scorta di interessi e/o competenze emergenti, solitamente composte da quattro-cinque membri; 3) eventuale supporto di un *mentor* per ciascun *team*, nel ruolo di facilitatore/motivatore al lavoro di equipe. Project insegnante 9.

²⁶ Insegnante 9.

loro ricerche-azione, hanno riguardato l'apprendimento dell'italiano L2 come lingua per comunicare, ma soprattutto per studiare, dato che questo secondo tipo di apprendimento può richiedere alcuni anni. A tal fine, le scuole si sono impegnate nella realizzazione di laboratori linguistici per l'insegnamento intensivo dell'italiano, coinvolgendo tutto il corpo docente. Anche in questo caso, a titolo di esempio, si può citare la ricerca-azione portata avanti nell'IC Calderini Tuccimei di Acilia che ha organizzato laboratori di italiano L2 in orario curricolare per gli alunni ed extracurricolare per i docenti. Per realizzare i laboratori sono state utilizzate le ore di tirocinio effettuate dagli studenti dell'Università di Roma Tre, grazie alla convenzione stipulata nell'ambito del Progetto Formarsinsieme. La maggior parte degli alunni partecipanti ai laboratori hanno potuto successivamente usufruire di: assistenza per lo svolgimento dei compiti; attività di socializzazione come il Cineforum; attività ludico creative offerte dalla onlus CIAO che ha collaborato al progetto²⁷.

5. Frequenza delle tematiche proposte

Limitandoci a esaminare solo le prime cinque aree tematiche scelte dagli insegnanti per i loro progetti di ricerca-azione, quella che ha riscontrato il maggior consenso è stata la 'progettazione o revisione del protocollo di accoglienza'. A seconda delle carenze, i diversi Istituti hanno deciso di lavorare su uno o più aspetti che lo compongono²⁸; tuttavia vengono conteggiate sotto questa voce solo le scuole che li hanno affrontati tutti, mentre quelle che si sono concentrate solamente su uno di essi rientrano in altre voci.

Il secondo ambito per numero di consensi è risultato 'l'organizzazione di laboratori di Italiano L2'. L'orientamento verso questa scelta è dovuto all'indubbia rilevanza della conoscenza della lingua per l'apprendimento della maggior parte delle discipline scolastiche, nonché per le dinamiche di socializzazione/integrazione.

Ha fatto seguito in termini di gradimento, il 'ripensamento della didattica in chiave interculturale'. Alcuni Istituti hanno istituito una commissione ad hoc per rivedere alcuni curricula in particolare, mentre altri hanno portato avanti dei progetti limitatamente a una o alcune classi in base alle caratteristiche degli alunni di cittadinanza non italiana presenti in classe o alle competenze degli insegnanti coinvolti. Quest'area, di cui sono state riportate alcune testimonianze nei paragrafi precedenti, è stata spesso affrontata avvalendosi anche dei linguaggi espressivi.

Proprio i 'laboratori espressivi' hanno rappresentato la quarta area di gra-

²⁷ Insegnante 10.

²⁸ Il protocollo d'accoglienza solitamente si suddivide nei seguenti ambiti: iscrizioni; assegnazione alla classe; accoglienza; rapporti scuola famiglia; inserimento in classe; integrazione e alfabetizzazione; percorsi personalizzati e valutazione; rapporti con il territorio.

dimento, probabilmente in virtù della capacità dell'arte di agevolare l'espressione delle emozioni e di veicolare significati anche senza l'uso del linguaggio verbale (Audino, 2015). Infine, la quinta area in ordine di consensi è stata la 'creazione di una rete sociale sul territorio che diventi punto di riferimento per l'alunno/a, le famiglie e la scuola stessa'. Scuole, famiglie, istituzioni locali, attori sociali, culturali ed economici intessendo relazioni contribuiscono alla diffusione e al radicamento della cultura della responsabilità, sviluppano un senso più forte di appartenenza a una comunità coesa e solidale, in cui diritti e doveri sono considerati legati al ruolo sociale dei cittadini stessi. Come più volte sottolineato nel corso di questo contributo, la capacità di organizzarsi in rete con i diversi attori del territorio è la principale garanzia del successo delle iniziative promosse dalla scuola perché oltre ad arricchire i progetti di tutte le risorse disponibili, suddivide i carichi e le responsabilità tra le diverse componenti.

Sul versante opposto, la tematica che non è stata affrontata in nessuna delle ricerche-azione è 'l'elaborazione di un periodo prescolastico all'interno del quale poter iniziare un percorso sulla lingua prima dell'inserimento a scuola' che ben si sposa con la necessità, rilevata anche dal documento *Diversi da chi?* (MIUR, 2014: 2) di sensibilizzare le famiglie immigrate sull'importanza della scuola dell'infanzia, «un luogo educativo cruciale ai fini dell'apprendimento linguistico e di una buona integrazione». Per tenere in maggiore considerazione quest'aspetto sarebbe necessario coinvolgere le comunità straniere e il privato sociale, coordinando a livello locale le diverse tipologie di scuola dell'infanzia e rendendo più sostenibili i costi di accesso delle scuole che non sono pubbliche.

Un altro dato che salta agli occhi, sia pur nella sua prevedibilità, è la propensione da parte delle scuole secondarie di secondo grado e dei CPIA, ad orientare la propria azione verso le 'misure contro la dispersione scolastica'. I dati al riguardo, analizzati recentemente dal MIUR, confermano il maggiore abbandono scolastico degli alunni di origine migratoria. La dispersione è presente in tutti gli ordini di scuola in maniera crescente rispetto al grado e con una forte incidenza nella secondaria di secondo grado dove interessa il 7,2% degli alunni stranieri nati in Italia e l'11,8% di quelli nati all'estero²⁹.

Una delle difficoltà affrontate dagli alunni con background migratorio che si ripercuote sulla dispersione scolastica è l'inserimento in classi inferiori rispetto alla propria età anagrafica.

Nelle ricerche-azione che hanno affrontato le misure contro la dispersione, tra le strategie più efficaci nell'assicurare pari opportunità educative, compaiono la valorizzazione delle competenze informali e non formali (soprattutto CPIA) e il riconoscimento della differenza linguistica, culturale, etnica e religiosa attraverso approfondimenti all'interno delle singole discipline.

²⁹ La dispersione scolastica nella secondaria di II° si differenzia in base ai percorsi di studio: 1,8% licei; 4,3% istituti tecnici; 7,7% professionali; 9,9% leFP. Cfr. MIUR (2019).

6. Considerazioni finali: livello di gradimento dell'azione formativa e auspici

Il percorso del master ha tentato di individuare i requisiti necessari affinché la scuola possa sviluppare al meglio i processi d'integrazione rimarcando, in tal senso, la rilevanza di una leadership in grado di promuovere la dimensione dell'apertura intessendo relazioni con altre scuole, con le istituzioni e con le risorse del territorio.

Una considerazione che è ricorsa in diverse relazioni è come l'importanza della formazione per gli insegnanti venga amplificata dalla presenza di alunni stranieri dal momento che per far fronte in maniera più efficace alle esigenze degli alunni non italofoni, si è costretti ad aggiornare modelli e pratiche didattiche con ricadute positive per tutti gli alunni.

Gli aspetti maggiormente apprezzati del percorso formativo da parte degli insegnanti sono stati: durante le lezioni in presenza, l'aver favorito la conoscenza reciproca fra le diverse realtà scolastiche regionali attraverso il racconto dei progetti interculturali messi in atto nei diversi Istituti; l'aver rappresentato un'importante occasione di aggiornamento professionale soprattutto attraverso l'attività di supervisione alle ricerche-azione che ha sviluppato capacità di auto-apprendimento; l'essersi sentiti protagonisti attraverso l'individuazione delle tematiche da affrontare nelle ricerche-azione; lavorando con i colleghi, in termini sia di realizzazione delle ricerche che di tutoraggio, l'aver rappresentato un'occasione di formazione peer to peer che ha contribuito alla costruzione di un linguaggio comune; l'aver agevolato l'acquisizione di un atteggiamento riflessivo segnando un passo nella direzione di colmare il gap tra Università e prassi d'insegnamento a scuola.

Infine, dalla lettura dei project work e dalle discussioni conclusive, è emerso come i corsisti abbiano acquisito competenze interculturali per l'ideazione, il coordinamento e la supervisione di azioni formative in risposta ai bisogni specifici dei diversi territori.

Il livello di gradimento dell'offerta formativa è stato confermato dalla richiesta, da parte di tutti gli insegnanti ricercatori, di poter partecipare come corsisti a una seconda edizione del master.

Le principali criticità emerse durante il percorso hanno riguardato: la tempistica serrata per la realizzazione delle ricerche-azione che, nella gran parte dei casi, si sono svolte a cavallo delle vacanze estive comportando evidenti problemi organizzativi; la scarsa partecipazione dei DS forse troppo oberati di lavoro, ma anche maggiormente interessati a un percorso formativo più tarato sulle proprie esigenze³⁰.

La scuola, coinvolgendo oltre agli alunni anche le famiglie, rappresenta l'unico vero presidio e laboratorio di convivenza democratica. Il percorso del master ha dimostrato come gli insegnanti, se non vengono abbandonati, bensì supportati da un buon lavoro di rete, possono svolgere una fondamentale fun-

³⁰ Su questo aspetto sarà possibile ragionare per un'eventuale seconda edizione del master.

zione come agenti del cambiamento verso una società realmente globale e multiculturale.

Al termine di questo percorso si auspica che le tematiche emerse nei lavori degli insegnanti possano ulteriormente svilupparsi come oggetto di indagine e di pratica educativa. Tra queste, solo per citarne alcune, l'educazione permanente, l'apertura al territorio e l'innovazione degli ambienti di apprendimento. L'augurio è anche che si diffonda un'idea di scuola che parta dai punti di forza di tutti i discenti poiché questo aiuterebbe senz'altro lo sviluppo di una cultura pedagogica più equa.

Bibliografia

- AUDINO, F. (2016). *L'arte per l'integrazione interculturale a scuola*. Trento: University & Research, Erickson. ISBN: 978-88-590-1136-1, 1-180.
- BOLOGNESI, I. (2019). Formarsi alla riflessività. Il tirocinio dell'insegnante in servizio in contesti multiculturali. *Educazione interculturale*, Vol. 17, n. 1.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2016). *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*.
- ELLIOTT, J. (1994). La ricerca-azione: un quadro di riferimento per l'autovalutazione nelle scuole. In Elliott, J., Giordan, A., Scurati, C., *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*. Irrsae Piemonte: Bollati Boringhieri.
- FAVARO, G., LUATTI, L. (2011). *Il quaderno dell'integrazione degli allievi stranieri*. CentroCome, Comune di Firenze.
- FAVARO, G. (2015). *A scuola nessuno è straniero*. Firenze: Giunti.
- FIORUCCI, M. (2018) Introduzione. In Reimers F. M., Barzanò, G., Fisichella L., Lissoni M. (a cura di), *Cittadinanza globale e sviluppo sostenibile 60 lezioni per un curriculum verticale*, Milano: Pearson.
- LUATTI, L., (2015). Dare visibilità e cittadinanza alle lingue. *Educazione interculturale*, Riviste Erickson, vol.13, n. 3.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*.
- MIUR (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.
- MIUR (2015). *Diversi da chi?*.
- MIUR - DGCASIS - Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica – ANS. (2019). *La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/17 e nel passaggio 2017/18*.
- MORTARI, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci, 77-238.
- NIGRIS, E. (1995). *Un nuovo rapporto tra ricerca e innovazione: la ricerca-azione*. In Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori, 194-5.
- ONGINI, V. (2016). *La via italiana alla scuola interculturale. Un racconto lungo 25 anni*. In XXV Rapporto nazionale in Caritas e Migrantes, *La cultura dell'incontro*. Todi (PG): Tau Editrice.
- TRINCHERO, R. (2009). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.

Processi scolastici di partecipazione, ricerca-azione
e cambiamento interculturale.
Riflessioni sui percorsi generati dal progetto FAMI 740
in Piemonte¹

Lucia Portis

Università degli Studi di Torino (lucia.portis@unito.it)

Giulia Gozzelino

Università degli Studi di Torino (g.gozzelino@unito.it)

1. Il rinnovamento delle professionalità educative nella partecipazione, nella reciprocità e nel movimento interculturale

Il presente contributo si concentra sui prodotti e sui risultati generati dai percorsi di osservazione e di ricerca-azione sviluppati durante il progetto FAMI 740 e il Master universitario di I livello/Corso di perfezionamento e aggiornamento professionale in *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali* attivato dal Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino per l'a.a. 2017-2018 e regolarmente avviato il 6 gennaio 2018.

Il master si è posto l'obiettivo di favorire l'acquisizione di una preparazione del personale dirigente e docente di scuole di ogni ordine e grado caratterizzate da alta numerosità di studenti non italiani sull'organizzazione interculturale dei contesti educativi e di apprendimento, accrescendo consapevolezza e sensibilità rispetto alle diversità, sviluppando e potenziando specifiche competenze nel rapporto con le famiglie per la strutturazione di territori effettivamente inclusivi.

In un quadro di educazione interculturale, critica e postcoloniale, impegnata nel *lifelong learning* dei soggetti e delle comunità e orientata democraticamente al confronto, al dialogo e alla reciproca trasformazione (Fiorucci, 2017), il programma ha promosso uno sguardo critico e l'assunzione di consapevolezza rispetto alle disuguaglianze, alle fragilità ontologiche e contestuali e dell'*intersezionalità* (Crenshaw, 1989, 2017; McCall, 2005), accompagnando docenti e dirigenti nel riconoscimento dei loro posizionamenti individuali, delle appartenenze plurime e delle identificazioni complesse e contraddittorie (Burgio, 2015).

Corsi e laboratori si sono concentrati sulla formazione continua dei dirigenti scolastici e dei docenti rispetto alla gestione di contesti educativi multiculturali, a partire dall'acquisizione di conoscenze e dallo sviluppo di consapevolezze pedagogiche, sociologiche, psicologiche e giuridiche relative ai

¹ L'articolo è espressione di una sinergica condivisione da parte delle Autrici, tuttavia per quanto riguarda le responsabilità individuali nella redazione, i §§ sono così attribuiti: Lucia Portis, §§ 2 e 4; Giulia Gozzelino, §§ 1 e 3.

fenomeni migratori e all'integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana. A fronte di un numero iniziale di iscritti pari a 91 soggetti, 75 corsisti, docenti e dirigenti, hanno terminato con successo l'intero percorso e consolidato competenze nella gestione dei gruppi-classe, nell'utilizzo sempre più consapevole di una didattica multiculturale, nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda, nella sperimentazione di strategie e tecniche didattiche alternative.

Il piano didattico ha previsto, nelle complessive 1.500 ore (comprehensive dell'impegno da riservare allo studio e alla preparazione personale), 275 ore di tirocini e esperienze dirette confluite nei percorsi di osservazione e di ricerca-azione. Tali percorsi hanno coinvolto tutti i corsisti, in qualità di tutor alla pari e 111 docenti provenienti dalle scuole della rete regionale suddivisi in 28 gruppi con la supervisione di due tutor accademiche; sono state realizzate attività formative teoriche disponibili su piattaforma on-line, attività pratiche di ricerca-azione e attività di rielaborazione e di riflessione con la stesura di un *project work* finale di gruppo.

La centralità data ai progetti di ricerca-azione è scaturita dall'intento di lavorare su diverse sfere di conoscenza: i saperi e i saperi operativi che Ryle (1963) delinea come *know-that* e *know-how*, ma anche i saperi che fondano la consapevolezza e il senso dell'agire, *know-why* e *know-where*, perché – come sottolinea Milani (2000: 56) – è necessario per insegnanti e operatori sociali conoscere le ragioni e saper dar senso alle proprie azioni educative.

Il Master ha dunque spinto insegnanti e dirigenti a confrontarsi con le proprie competenze, a attivare uno scambio, a decostruire stereotipi, procedure, comportamenti e *frame* concettuali rinnovando la propria professionalità nella consapevolezza della reciprocità e prendendo consapevolezza:

- del saper agire (Le Boterf, 1997) mettendo in pratica conoscenze, posture, atteggiamenti necessari all'azione interculturale;
- del voler agire (Le Boterf, 1997) ovvero della motivazione personale all'azione;
- del poter agire (Le Boterf, 1997) e delle condizioni contestuali indispensabili;
- del dover agire (Milani, 2000) e della spinta deontologica all'impegno educativo.

Considerando quindi il professionista competente colui che sa, sa fare, sa essere, sa condividere la professionalità, sa affrontare l'imprevisto, sa apprendere dalle esperienze, sa riflettere sul proprio agire, sa trasmettere (Milani, 2000), è nata l'esigenza di mettere in moto una circolarità teoria/prassi, azione/riflessione chiedendo ai corsisti di diventare protagonisti del cambiamento nei loro ambienti scolastici, coinvolgendo colleghe e colleghi, famiglie, allieve e allievi nella sfida dell'innovazione interculturale.

Ai gruppi di ricerca è stato chiesto di osservare scuole e territorio, di studiare

le pratiche di accoglienza e di dialogo interculturale in atto, di considerare l'insieme complesso e dinamico di conoscenze, di abilità, di procedure metodologiche, di esperienze consolidate e ordinate di tipo educativo che fondavano la loro competenza pedagogica e interculturale e di mettere in campo in modo personale e critico un progetto di cambiamento per il proprio ambiente scolastico.

Le indicazioni ricevute dai corsisti riguardo agli obiettivi della ricerca-azione si sono mosse verso la creazione e la sperimentazione di un protocollo di accoglienza d'istituto e sullo sviluppo di percorsi interculturali mirati e originali per le classi, le scuole, le bambine e i bambini, le ragazze e i ragazzi, le operatrici e gli operatori, le famiglie, la cittadinanza.

Il desiderio è stato quello di muovere un'azione interculturale non solo per superare le discriminazioni e gli ostacoli dovuti a differenze linguistiche, religiose, culturali, di origine, di classe, di genere, ma anche per valorizzare e accogliere l'originalità e l'unicità di ciascuno partendo dall'idea che ogni persona costituisca un patrimonio irripetibile per l'umanità (Fiorucci, 2017), per promuovere protagonismo e partecipazione e per coinvolgere il territorio in un percorso di cittadinanza pluridimensionale attento all'interculturalità ma anche alla giustizia educativa e sociale (Tarozzi, 2015).

Si è costruito, insieme ai docenti, un quadro interculturale «di risveglio di una cittadinanza attiva e globale dagli interessi comuni e dagli orizzonti condivisi» (Gozzelino, 2020: 48) per: «innescare processi di partecipazione; sostenere il dialogo come incontro, confronto-conflitto, esperienza; accompagnare i movimenti interculturali; allargare le reti di inclusione; comunicare le esperienze realizzate» (Deluigi, 2015: 117).

2. La ricerca-azione

La ricerca-azione è un metodo di indagine che cerca di privilegiare il 'carattere umano' della ricerca e dei contesti studiati, non soltanto quelli educativi. Il termine è stato coniato da Kurt Levin negli anni Settanta e cerca di racchiudere vari aspetti di una nuova prassi di indagine: il rapporto di mutua collaborazione fra gli attori coinvolti (insegnanti, studenti, ricercatori ecc.); la connessione fra teoria e pratica; la concezione della ricerca non più come strumento neutrale ma come agente di cambiamento; la risoluzione pratica di problemi come scopo della ricerca; il riferimento all'unicità del contesto; l'attenzione alla prospettiva ecologica di analisi e al quadro storico (Barbier, 2007).

Si tratta dunque di sostenere una modalità di ricerca che rispetta ed enfatizza la centralità dei soggetti e che cerca di farsi spazio fra i meandri dell'educazione attraverso una pedagogia sempre più svincolata dall'idea che gli studenti siano 'contenitori vuoti da riempire' e dalla dicotomia insegnante-studente (Freire, 2011). Questo con l'obiettivo di favorire l'espressione dei soggetti e la circolarità dei rapporti (Bonetti, 2014).

Nella nostra proposta abbiamo privilegiato la ricerca azione di tipo esistenziale che prevede la compartecipazione dei soggetti coinvolti e la prospettiva di un cambiamento attraverso l'autoanalisi riflessiva della pratica educativa. Secondo René Barbier (2007), la ricerca azione è un metodo basato su un *processo circolare* che si attiva tra i membri di un gruppo, in un preciso contesto. Questo tipo di ricerca non è solo finalizzata al raggiungimento di una tradizionale conoscenza scientifica, ma è strettamente correlata all'azione concreta. La conoscenza e l'azione sono le finalità del gruppo di lavoro che sceglie di *essere in ricerca* per favorire un cambiamento. La ricerca-azione deve dunque soddisfare alcune esigenze: deve respingere e le nozioni positiviste di razionalità e oggettività; deve sforzarsi di individuare quello che blocca il cambiamento; è basata su una conoscenza pratica e quindi la questione della verità sarà decisa nella sua relazione con la pratica.

2.1 La ricerca-azione a scuola

È a partire degli anni Ottanta che la ricerca-azione è approdata nel mondo della scuola, soprattutto attraverso il lavoro di studiosi (Kemmis & McTaggart, 1982; Easen, 1985) in Australia, negli Stati Uniti e in Gran Bretagna. Dagli anni Novanta, anche in Italia sta circolando un interesse nei riguardi di questa metodologia di cambiamento professionale, soprattutto alla luce dell'autonomia scolastica che deroga molti poteri gestionali e di didattica alle scuole singole e, quindi, al corpo docente. La ricerca-azione ha per scopo quello di calare la ricerca nella realtà della scuola, e in particolare nella classe, attraverso il diretto coinvolgimento degli insegnanti. È una ricerca fatta dagli insegnanti per gli insegnanti.

La ricerca-azione è un'indagine riflessiva condotta dall'insegnante ricercatore in prima persona nel proprio contesto, a partire da una situazione problematica, con lo scopo di migliorare la comprensione della situazione in cui opera e la qualità dell'azione attraverso un coinvolgimento di tutti gli attori mediante un controllo sistematico dei processi. I dati esaminati da una pluralità di punti di vista in un contesto di condivisione ne costituiscono la principale forma di validazione (Losito & Pozzo, 2008: 30).

La ricerca-azione serve quando si vuole trovare una soluzione a un problema già identificato oppure migliorare una data situazione; si vogliono introdurre approcci innovativi d'insegnamento e apprendimento; si vuole attuare della formazione *in loco* capace di fornire all'insegnante metodi, strumenti e abilità che portano ad una più acuta capacità analitica e una maggiore auto-consapevolezza.

Insegnare è un lavoro complesso e pieno di insidie. Occorre saper fronteggiare i problemi quotidiani la cui soluzione non può essere predeterminata e

non può essere orientata a routine standardizzate. A volte occorre guardare il contesto e i bisogni di chi lo abita con occhi diversi. Occorrono dunque nuove competenze di *problem solving* e un allenamento all'osservazione, all'auto-osservazione e alla riflessione. La ricerca-azione mette in primo piano il coinvolgimento del ricercatore e quindi dell'insegnante o dirigente che attraverso l'auto-osservazione rileva il proprio stile professionale ed eventuali difficoltà correlate. Inoltre, comprendere la situazione iniziale in modo profondo significa poter fare ipotesi, mettere in atto pratiche e valutare i cambiamenti. Questo tipo di metodologia non è improvvisata, si basa su un piano di azione articolato in fasi, obiettivo da raggiungere, azioni, tempi, strumenti di valutazione. L'andamento a spirale della ricerca fa sì che terminato un ciclo si generino nuove ipotesi di azione. In sostanza i passi da svolgere sono cinque: pianificare, agire, osservare, riflettere, valutare.

La prima fase della pianificazione chiamata ricognizione è lo studio del contesto per individuare bisogni e situazioni problematiche. Gli strumenti utilizzati possono essere molteplici: schede di osservazione, *check list*, interviste, questionari. In seguito si potranno identificare obiettivi e azioni. Le azioni vanno costantemente monitorate e condivise con il gruppo di lavoro, e la riflessione deve accompagnare tutto il processo. Occorre interrogarsi sistematicamente e mettere in discussione ciò che si fa. La riflessione nel corso dell'azione aiuta a riconoscere problemi e risposte (Shon, 2010). Per facilitare la riflessione è bene utilizzare il diario professionale. Il diario è un tipo di scrittura individuale che consente una riflessione costante sul proprio agire. È una forma di espressione antica utilizzata al fine di aumentare l'auto-comprensione e divenire maggiormente consapevoli dei propri vissuti cognitivi ed emotivi. La scrittura del diario ha una sua tradizione in diversi campi disciplinari, tra cui l'etologia e la ricerca etnografia. In quest'ultimo caso il diario diventa un modo per registrare le osservazioni durante la ricerca sul campo e viene chiamato «diario di campo» (Mortari, 2004: 89). Il linguaggio utilizzato nella scrittura del diario professionale è vicino all'esperienza del soggetto essendo egli stesso il destinatario del testo. La questione del destinatario è di fondamentale importanza e ogni narrazione ne ha uno, che può essere una persona o più persone conosciute oppure immaginarie o sconosciute, o ancora se stessi. Ovviamente il linguaggio e i contenuti si modificano a secondo del destinatario, del contesto e del momento in cui viene scritto. Un diario riflessivo deve avere alcune caratteristiche: innanzitutto è importante che le descrizioni siano *dense* o *thick description*, ossia contengano strutture di significazione (Geertz, 1998) che permettano di recuperare le interpretazioni che il soggetto fa di ciò che vede in relazione al senso che crede stia dando l'altro di ciò che fa. In altre parole, osservare il mondo e descriverlo cercando di rintracciare la rete di significati. Fare ciò non è semplice, occorre imparare ad osservare se stessi mentre si osserva e si cerca di comprendere il mondo. Bisogna esercitare quella che Sclavi (2000) chiama 'bisociazione cognitiva', ossia la capacità di guardarsi mentre si guarda l'altro e di uscire dalle proprie matrici percettivo-valutative

di riferimento. Un diario è utile se spinge il soggetto a farsi delle domande, ad uscire dal paradigma della semplice informazione per entrare in quello della narrazione, dove i significati non sono mai univoci, dove è necessario contemplare possibilità diverse. Occorre allenarsi a non sentirsi rassicurati e 'in controllo' delle situazioni, ma al contrario accettare di venire smentiti sorpresi, spiazzati (Portis, 2013).

Il monitoraggio, la valutazione dei risultati e di conseguenza l'individuazione di nuove questioni da affrontare e nuove ipotesi sono altre fasi importanti del ciclo di ricerca-azione. Monitorare il processo vuol dire comprendere e affrontare le difficoltà, rivedere le azioni e quindi eventualmente ripianificare la ricerca. La valutazione presuppone un'analisi dei dati e materiali raccolti, una riflessione e una negoziazione nel gruppo di lavoro sui cambiamenti prodotti. L'analisi dei dati è prevalentemente un processo interpretativo attraverso il quale si attribuisce significato a ciò che progressivamente si è raccolto attraverso strumenti che possono essere introspettivi (diario professionale), descrittivi (verbali, schede di osservazione *check list*, audio e video-registrazioni) e naturalmente questionari, *focus group*, interviste e test. La valutazione finale sarà il trampolino di lancio di un nuovo ciclo di ricerca-azione che rappresenta anche un nuovo modo di operare a scuola. Infatti, gli esiti della ricerca-azione non riguardano soltanto la risoluzione di problemi scolastici ma hanno a che fare con lo sviluppo professionale degli insegnanti attraverso il ciclo azione/riflessione/consapevolezza. Di fatto oltre a modificare il saper fare si modifica anche il saper essere a scuola attraverso alcuni dispositivi di distanziamento come l'auto osservazione, la riflessione e la scrittura, che diventano strategie di metacognizione.

3. Percorsi di osservazione e co-progettazione per una ricerca-azione educativa e interculturale

Il percorso di accompagnamento alla ricerca-azione ha proposto ai dirigenti e ai docenti due fasi preliminari: l'osservazione e la co-progettazione.

L'osservazione è stata proposta ai corsisti quale premessa all'analisi dei bisogni e delle risorse, e quale processo che implica una relazione che viene a stabilirsi tra osservatore e osservato, metodi e strumenti, obiettivi e motivazioni. Per costruire un'azione educativa e interculturale orientata al cambiamento, è stato fondamentale da parte di insegnanti e educatori assumere consapevolezza della situazione di partenza comprese le proprie disposizioni affettive e cognitive, e fare attenzione alle varie rappresentazioni della realtà dei soggetti in gioco.

L'osservazione è strumento privilegiato d'azione per educatori e insegnanti che sviluppano quotidianamente modalità dinamiche di analisi del contesto e delle persone. Ogni situazione osservata diventa un nuovo punto di partenza da cui procedere: i percorsi di apprendimento, di crescita, di maturazione di-

ventano oggetto quotidiano di osservazione, di valutazione e di pensiero critico. Ogni educatore, nella sua attività educativa, matura un atteggiamento osservativo mirato: focalizza l'attenzione su particolari, si domanda cosa osservare, come, quando, pur in un contesto di quotidianità e di imprevedibilità. L'educatore e l'insegnante sono al tempo stesso attori e protagonisti dell'osservazione, osservatori partecipi di situazioni in cui si trovano coinvolti in prima persona: la relazione educativa e le dinamiche che la costituiscono devono diventare i primi oggetti quotidiani di osservazione e il fatto di rivolgere l'attenzione anche ai propri vissuti interni, oltre che agli eventi esterni, è utile strumento attraverso cui operare una riflessione su di sé e sul proprio modo di gestire emozioni, vissuti e relazioni.

Considerando quindi l'osservazione uno strumento attraverso il quale esercitare una funzione conoscitiva rispetto al proprio ambiente formativo e rispetto all'azione educativa, è stata programmata un'osservazione mirata per ipotizzare interventi, mettere in atto strategie, attuare mediazioni, confermare o modificare determinati atteggiamenti, progettare azioni migliorative. L'osservazione come metodo di ricerca ha offerto ai docenti-ricercatori la possibilità di raccogliere dati vivi sui fatti e sugli eventi del terreno sociale sotto indagine e di ottenere indicatori di riferimento. Seguendo Lincoln e Guba (1985), sono stati esaminati con i docenti una molteplicità di strumenti per la raccolta dei dati durante l'osservazione:

- note di campo registrate in situazione;
- diari scritti a posteriori;
- annotazioni prese su temi specifici e predeterminati;
- narrazioni dettagliate di episodi collocati precisamente nel tempo e nello spazio;
- mappe, diagrammi e rappresentazioni grafiche del contesto;
- registrazioni su schede strutturate, *check list* e scale;
- diagrammi sociometrici.

In particolare, per condurre un'osservazione sistematica rivolgendo l'attenzione all'ambiente, alle persone e agli effettivi comportamenti messi in atto in una precisa situazione, sono stati considerati strumenti strutturati come le griglie di osservazione e le *check list*.

La griglia permette l'osservazione di un singolo individuo o di un gruppo di persone nel contesto ed è un valido aiuto per educatori ed insegnanti al fine di evidenziare comportamenti ricorrenti, situazioni critiche, potenzialità e limiti. La griglia prevede una serie di categorie di comportamenti 'bersaglio' che costituiscono lo strumento attraverso il quale l'operatore legge la realtà educativa del singolo o del gruppo: è quindi fondamentale dedicare tempo ed attenzione alla sua messa a punto per evitare distorsioni, ambiguità e stereotipie.

Con il termine *check list* si intende un elenco di comportamenti evidenziati a priori, più o meno approfondito, il quale serve da guida all'osservatore al fine

di rilevarne, in modo ordinato e sistematico, la presenza e la frequenza in un determinato intervallo di tempo. Una *check list* adeguata (Scholmerich & Lamb, 1992) dovrebbe:

- contenere un elenco di item relativamente breve;
- curare la chiarezza di ciascun item;
- centrare ogni item su un comportamento o su una caratteristica osservabile;
- includere solo i comportamenti e le caratteristiche rilevanti;
- possedere un elenco, nel suo complesso, di semplice utilizzo per l'osservatore.

Per accompagnare in profondità l'osservazione dei docenti è stato inoltre richiesto loro di intraprendere la scrittura di un diario riflessivo promuovendo domande e riflessioni sull'ambiente e sull'agire, incentivando consapevolezza, rielaborazione dei vissuti, comprensione delle proprie posture emotive, sociali, relazionali: «un diario di strada in cui ciascuno annota ciò che sente, ciò che pensa, ciò che medita, ciò che colpisce di una teoria, di una conversazione, in pratica ciò che egli costruisce per dare senso alla sua vita» (Barbier, 2007: 106).

La redazione del diario ha generato inizialmente alcuni dubbi e inibizioni, ma ha saputo accompagnare docenti e dirigenti nella co-costruzione di significati condivisi e nella decostruzione di stereotipi e di pregiudizi, nella narrazione, nello scambio, nell'interpretazione di scenari plurali, nell'immaginazione di nuovi interrogativi e nell'elaborazione delle delusioni, dello stupore e degli imprevisti.

Dopo una fase di osservazione e di riflessione, è stato possibile avviare i gruppi di co-progettazione. La parola progetto, che racchiude in sé un'ipotesi di lavoro, la realizzazione di un percorso e la valutazione del processo, deriva dal francese *projeter* che trova a sua volta le proprie radici nel latino *proiectare*; l'etimologia mette in luce la caratteristica tensione del termine verso il futuro e verso un obiettivo da raggiungere (Gozzelino, 2020). Progettare, come sottolinea Orsenigo (2008: 34), significa porsi tra i livelli dell'ispirazione, dell'ideazione e dell'azione: sospendere l'attività per poter esplorare, costruire e smontare con il pensiero scenari e sequenze differenti, aumentare il dialogo interno, alimentare l'immaginazione con mondi possibili, ma anche seguire l'intuizione, tradurre in azione lo stimolo della collettività, agire nell'ambiente.

L'obiettivo di ogni progetto è il cambiamento e i gruppi di lavoro hanno affrontato la difficoltà di proporre un'azione nuova e creativa partendo dalle persone, occupando uno spazio inedito e originale, rendendo i soggetti coinvolti protagonisti e corresponsabili e allo stesso tempo gestire tempi, spazi, risorse e vincoli degli istituti scolastici e del progetto FAMI 740.

Per guidare la co-progettazione e la redazione del piano di ricerca-azione, è stato proposto ai docenti di utilizzare otto punti.

1. Descrizione del gruppo di ricerca (indicare composizione, esperienza didattica, funzioni di ciascun componente del gruppo).
2. Analisi del contesto (indicare il numero di scuole coinvolte, la tipologia, descrivere la storia e l'attualità, la popolazione scolastica, eventuali criticità, specificità, risorse emergenti, situazione iniziale, clima, situazione didattica-organizzativa).
3. Tematica e problema di ricerca (descrivere tema e problema, scelti nell'orizzonte dell'accoglienza, in linea con i protocolli strutturati durante il Master in *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali*).
4. Obiettivi di ricerca e indicatori (elaborare obiettivi circoscritti e indicatori di impatto precisi che misurino l'*outcome* del progetto ovvero il raggiungimento degli effetti auspicati).
5. Azioni (elencare azioni in linea con gli obiettivi).
6. Prodotti (individuare gli *output* delle azioni).
7. Tempi e risorse a disposizione.
8. Strumenti di osservazione e momenti di verifica (indicare l'utilizzo del diario, gli incontri settimanali/mensili di confronto previsti, la somministrazione di interviste, eventuali griglie).

Gli ambienti scolastici nei quali i docenti si sono sperimentati hanno richiesto loro di avvicinarsi ai modelli della complessità e dell'incertezza, discutendo la logica della determinazione aprioristica degli obiettivi e dei percorsi, considerando le risorse esistenti e disponibili. L'approccio cooperativo ha posto inoltre al centro del processo di progettazione lo scambio e la negoziazione tra più soggetti e la co-costruzione di significati attraverso il confronto e il dialogo.

4. Conclusioni

Al termine del percorso di ricerca-azione è stato chiesto agli insegnanti di redigere una relazione sulla loro esperienza che mettesse in evidenza gli eventi inattesi; i punti di forza e quelli di debolezza della ricerca; i prodotti realizzati; le riflessioni sui cambiamenti; l'impatto della ricerca-azione sul contesto scolastico; criticità e prospettive.

L'analisi trasversale dei report effettuata al termine del Master ha messo in evidenza il valore innovativo di tale metodologia e la voglia degli insegnanti di mettersi in gioco nel percorso di costruzione di obiettivi e azioni diverse dalla consuetudine.

I temi di ricerca individuati vanno dallo sviluppo di piani didattici personalizzati per studenti migranti neo-arrivati con difficoltà di apprendimento linguistico, all'integrazione di questi nel gruppo classe; dal miglioramento della comunicazione in tutti gli ambiti scolastici e con diversi target, alla ricerca di

libri di testo non eurocentrici; dall'accrescimento di competenze dei docenti nella gestione di classi plurilingue e plurilivello e nella didattica multiculturale attraverso approcci interattivi e innovativi, alla promozione dell'educazione alla legalità e alla solidarietà; dall'implementazione dello scambio costruttivo di esperienze tra minori, famiglie e docenti, al riconoscimento del diritto degli studenti e delle famiglie di essere informate e orientate circa il percorso formativo.

I prodotti realizzati sono numerosi e variegati: innanzitutto i progetti educativi sull'accoglienza con la realizzazione di mostre, prodotti multimediali, materiali didattici, unità di apprendimento, giochi; secondariamente: interviste narrative e questionari per le famiglie sulle scelte scolastiche, rassegne di film dedicate ai genitori, materiali multilingue; ancora: questionari per i docenti, convegni sui diritti dei migranti; e infine un nuovo format del piano didattico personalizzato nei diversi ordini di scuola con documentazione della fattibilità e dei risultati ottenuti.

I punti di forza evidenziati dagli insegnanti sono il confronto e la condivisione tra i docenti, la disponibilità da parte di tutti a mettersi in gioco e a usare gli errori come occasione di cambiamento, una migliore consapevolezza metodologica e didattica e un atteggiamento metacognitivo. È stata apprezzata la supervisione esterna che ha accompagnato e sostenuto il percorso della ricerca-azione e ha permesso una visione del mondo scolastico da un altro punto di vista. La trasformazione della scuola in una comunità proattiva e la messa in discussione di valori e comportamenti che sono tacitamente accettati e impliciti e le scelte fatte nella scuola sono gli elementi che segnano una discontinuità e un cambiamento migliorativo.

Naturalmente, attraverso l'analisi, sono emerse anche molte criticità come il tempo limitato del master rispetto allo svolgimento della ricerca-azione; le risorse insufficienti per la mediazione linguistica e la traduzione dei documenti; una scarsa comprensione della prospettiva di ricerca da parte dei docenti esterni alla ricerca-azione; le resistenze dei dirigenti e le attività vissute come avulse dal programma didattico.

Gli insegnanti hanno riconosciuto nel percorso di ricerca-azione la potenzialità di generare trasformazioni professionali e contestuali e la possibilità di avere più tempo per la riflessione e per l'acquisizione di nuove competenze. I soggetti coinvolti nel progetto hanno raggiunto la consapevolezza che per essere un buon insegnante si deve coniugare attività di progettazione, programmazione, valutazione con attività di motivazione, animazione, gratificazione degli alunni e di gestione della classe. Molte scuole che avevano individuato come target i genitori hanno evidenziato il miglioramento delle relazioni con le famiglie attraverso la possibilità di momenti di comunicazione informale, di scambi di intenti e progetti educativi e valorizzazione della lingua madre. È altresì aumentata la sensibilizzazione tra i docenti relativamente alle problematiche connesse all'integrazione scolastica degli alunni con background migratorio alimentata dalle numerose riflessioni in riunioni formali (collegi dei docenti, riunioni di dipartimenti, riunioni di indirizzo, consigli di classe) e in-

formali (conversazioni con docenti) sulle organizzazioni in contesti multiculturali, sulla normativa e sui testi ministeriali di riferimento. Inoltre, l'opportunità di utilizzo di testi non eurocentrici è stata estesa anche alle discipline non letterarie.

Le prospettive descritte hanno in comune la volontà di proseguire la ricerca-azione in una visione trasformativa per la scuola e a questo proposito sono state evidenziate alcune opportunità che qui vorremmo far emergere.

L'accoglienza di alunni e famiglie con background migratorio permette la realizzazione di svariati e creativi percorsi di valorizzazione e la condivisione del presupposto che le diversità di ogni genere possono essere delle opportunità da accogliere, migliorare e esplorare attraverso nuove strategie, nuovi percorsi didattici, nuovi rapporti interpersonali.

Alcuni docenti hanno sottolineato la necessità di lavorare sulla sensibilità interculturale e sul consolidamento delle competenze personali che portano le persone a essere più attente alla presenza e accoglienza di tante culture. Si è riconosciuta l'importanza di avvicinarsi alle storie personali degli allievi e alle storie di vita delle famiglie per favorire, con un'azione di maieutica, l'apertura nei confronti degli altri e l'arricchimento reciproco.

Attenuare le asimmetrie di potere – attraverso azioni educative e di ricerca partecipativa – per favorire un processo di crescita, sia dell'individuo, sia del gruppo, basato sull'incremento della stima di sé, dell'autoefficacia e dell'auto-determinazione ha fatto emergere risorse latenti e ha portato gli individui e i gruppi coinvolti ad appropriarsi consapevolmente dei loro potenziali.

L'inclusione, quindi, è stata interpretata come possibilità offerta a ciascuno di esprimere fino in fondo le proprie capacità senza tralasciare la propria soggettività e la propria storia e di sperimentare un senso di appartenenza all'ambiente stesso.

La possibilità di confrontarsi con tipologie di realtà educative diverse per territorio, per ordini scuola e età ha permesso lo sviluppo di un nuovo 'sguardo' in un'ottica di continuità, oltre il proprio ambito d'azione.

È stata riconosciuta l'importanza di strutturare e di ri-organizzare il percorso scolastico in corso d'opera (grazie alle osservazioni condotte in itinere) in modo più flessibile laddove emerga un effettivo cambiamento, a seguito delle sollecitazioni proposte.

Dalle ricerche inoltre è emerso quanto sia indispensabile includere le famiglie nell'azione educativa quotidiana già dai primi giorni di scuola con una didattica interculturale, multiculturale, postcoloniale basata sul confronto, sul rispetto e sul dialogo per creare costellazioni di incontri e di sguardi.

I percorsi di ricerca-azione hanno messo in evidenza come l'intercultura abbia a che fare con la partecipazione di tutti i bambini e ragazzi, al di là del luogo di provenienza e della condizione sociale (Bonetti, 2019), in quanto generatrice di convivenza e conoscenza reciproca. Non occorre relegare i soggetti in categorie precostituite perché tutti hanno bisogni educativi speciali a cui la scuola deve far fronte.

Il divenire ricercatori ha consentito agli insegnanti un apprendimento situato che non sarebbe stato possibile con la sola teoria. È nostra convinzione che questa sia un'ottima strada per introdurre cambiamenti positivi in ambito scolastico e far sì che si instauri un circolo virtuoso per cui la ricerca genera altri interrogativi e dunque altri percorsi in una spirale infinita che porta a sperimentare la possibilità del dubbio e dell'incertezza e la necessità di trovare costantemente risposte innovative.

Bibliografia

- BARBIER, R. (2007). *La ricerca-azione*. Roma: Armando editore.
- BONETTI, B. (2014). *La trappola della normalità. Antropologia ed etnografia nei mondi della scuola*. Firenze: SEID.
- BONETTI, B. (2019). *Etnografie in bottiglia*. Milano: Meltemi.
- BURGIO, G. (2015). Sul travaglio dell'intercultura. Manifesto per una pedagogia postcoloniale. *Studi sulla formazione*, 2, 103-124.
- CRENSHAW, K. (2017). *On Intersectionality: Essential Writings*. New York: The New Press.
- CRENSHAW, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 140, 139-167.
- DELUIGI, R. (2015). Dialogo, forme di prossimità d-istanti. In Catarci, M., Macinai, E. (a cura di) *Le parole chiave della pedagogia interculturale, temi e problemi nella società multiculturale*. Pisa: Edizioni ETS.
- EASEN, P. (1985). *Making School Centered INSET Work*, Press Croom Helm.
- FIORUCCI, M. (2017). Educatori e mediatori culturali: elementi per la formazione interculturale degli educatori. *Pedagogia Oggi*, 2, 74-90.
- FREIRE, P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- GEERTZ, G. (1988). *Antropologia interpretativa*. Bologna: Il Mulino.
- GOZZELINO, G. (2020). *In viaggio verso Sud*. Bari: Progedit.
- JENKINS, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity* ((2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- KEMMIS, S., McTAGGART, R. (1982). *The Action Research Planner*, Geelon. Victoria: Deakin University.
- LE BOTERF, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- LINCOLN, Y.S., GUBA, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- LOSITO, B., POZZO, G., (2005). *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*. Roma: Carocci Faber.
- MCCALL, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Sig*, 30, 3, 1771-1800.
- MILANI, L. (2000). *Competenza pedagogica e progettualità educativa*. Brescia: Editrice La Scuola.
- MORTARI, L. (2004). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- ORSENIGO, A. (2008). Progettare: alcuni punti critici. In D'Angella, F., Orsenigo, A. (a cura di) *La progettazione sociale*. Torino: Gruppo Abele.
- PORTIS, L. (2013). L'arte "in relazione": le narrazioni delle educatrici. In Mangapanè, G., et al (a cura), *Arte dei margini. Collezioni di Art Brut, creatività relazionale, educazione alla differenza*. Milano: FrancoAngeli.

- RYLE, G. (1963). *The concept of mind*. Harmondsworth: Peregrine books.
- SCHÖLMEICH, A., LAMB, M.E. (1992). Check-list comportamentali nella ricerca sulle interazioni madre-bambino e padre-bambino. *Età Evolutiva*, 41, 77-85.
- SCLAVI, M. (2000). *Arte di ascoltare e mondi possibili*. Pescara: Le Vespe.
- SHON, D.A. (2010). *Il professionista riflessivo, per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- TAROZZI, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: FrancoAngeli.

La formazione interculturale degli insegnanti in Abruzzo attraverso la ricerca azione¹

Nicoletta Di Genova

Sapienza Università di Roma (nicoletta.digenova@uniroma1.it)

Silvia Nanni

Università degli Studi dell'Aquila (silvia.nanni@univaq.it)

Antonella Nuzzaci

Università degli Studi dell'Aquila (antonella.nuzzaci@univaq.it)

Alessandro Vaccarelli

Università degli Studi dell'Aquila (alessandro.vaccarelli@univaq.it)

1. Il Progetto FAMI: gli approcci e le azioni dell'Università dell'Aquila

L'Abruzzo ha aderito al Progetto del *Fondo asilo migrazione e integrazione* con l'attivazione di due analoghi master, uno da parte dell'Ateneo aquilano e uno da parte dell'Università G. D'Annunzio di Chieti-Pescara, che hanno accordato insieme all'Ufficio Scolastico Regionale di essere di riferimento specifico rispettivamente per le scuole delle province dell'Aquila e Teramo e per quelle delle province di Chieti e Pescara. Si tratta di una regione che presenta interessanti caratteristiche, per quanto poco visibile e poco 'percepita' a livello nazionale, e che ha visto, da parte del mondo della scuola, una risposta esemplare: nell'insieme, i due percorsi, hanno formato circa 200 docenti e dirigenti, il che rappresenta un potenziale significativo se rapportato ai numeri, che fanno dell'Abruzzo un territorio particolarmente 'disperso' dal punto di vista demografico, con la presenza di aree interne che risentono di fattori di svantaggio economico e delle sopraggiunte criticità legate ai disastri che lo hanno particolarmente segnato. Essendo una regione ampia ma non particolarmente popolosa, il numero degli istituti scolastici e dei docenti in servizio è relativamente basso rispetto alle altre regioni italiane, il che significa che la formazione attraverso i due master attivati è riuscita a coprire potenzialmente quasi tutte le istituzioni educative (197, a cui si aggiungono 3 CPIA).

Nell'impianto generale del Master in *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche nei contesti multiculturali*, che ha rispecchiato le linee indicate dal progetto FAMI, si è cercato di lavorare – anche in continuità con le specificità del tipo di ricerca che da anni si porta avanti in ambito interculturale nell'Università dell'Aquila (Vaccarelli, 2019; 2017; Nuzzaci, 2011; Nanni, 2015; Nanni & Vaccarelli, 2019) – su almeno quattro macro-obiettivi che riguardano la professionalità docente, secondo un'idea di *insegnante*

¹ Il contributo è stato scritto nella piena collaborazione e condivisione. Tuttavia, è possibile attribuire ad Alessandro Vaccarelli il § 1, a Nicoletta Di Genova il § 2, ad Antonella Nuzzaci il § 3 e le conclusioni, a Silvia Nanni il § 4.

interculturale (cfr. Fiorucci, 2020) corrispondenti ad altrettanti ambiti specifici di azione e di significato. In questo senso si è pensato ad un profilo di uscita di insegnante:

1. *ricercatore*: in grado di analizzare la situazione, di saper interpretare i bisogni educativi e le dinamiche della scuola interculturale, per promuovere azioni coerenti con i bisogni, orientate a finalità e obiettivi congrui e controllati dal punto di vista scientifico;
2. *decostruttore*: in grado di decostruire i propri atteggiamenti, i propri concetti di senso comune e talvolta i propri pregiudizi, per poi estendere la prospettiva e la pratica della decostruzione alle attività educative e didattiche quotidiane (Vaccarelli, 2019);
3. *costruttore consapevole di approcci e prassi*: in grado di implementare le prassi e le didattiche sulle questioni generalmente più sentite come urgenze (italiano L2, successo scolastico) e di ri-orientare studenti e studentesse verso le *formae mentis* della cittadinanza interculturale;
4. *moltiplicatore delle competenze interculturali*: capace di diffondere le conoscenze e le competenze acquisite attraverso l'esercizio di un ruolo che generi apprendimento organizzativo e la possibilità di diventare formatore dei propri colleghi.

Nei paragrafi che seguono si cercherà di approfondire la prima prospettiva, riprendendo un'idea che ha spinto tanta pedagogia militante (accademica e non) a considerare la ricerca come una delle principali alternative ad un 'fare scuola' guidato da un'idea di pedagogia direttiva, normativa, decontestualizzata (si pensi, uno per tutti, a Francesco De Bartolomeis) e dunque come una possibilità di formazione e auto-formazione del docente che apra le porte ad un atteggiamento euristico, aperto all'indagine, costantemente impegnato in attività di *problem solving* pedagogico.

All'interno del master, soprattutto negli insegnamenti di Pedagogia interculturale (Vaccarelli), di Metodologia della ricerca nei contesti multiculturali (Nuzzaci) e di Pedagogia sociale: scuole aperte, risorse territoriali e progettazione partecipata (Nanni), si è cercato di proporre, da un lato, la ricerca azione (R-A) quale momento cruciale per affrontare i problemi di natura interculturale che nella loro complessità rappresentano una sfida importante per le scuole inserite in territori ad alta densità migratoria, dall'altro quello della decostruzione come filo rosso costitutivo, che ha stimolato i docenti nel loro lavoro di ricerca e nella elaborazione di *project work* anche degni di essere pubblicati (Bonifaci, *infra*).

Grazie al Progetto FAMI dall'Università dell'Aquila e dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Abruzzo è stato possibile pubblicare un volume (Nanni & Vaccarelli, 2019) interamente open access, inteso come *prodotto di ricaduta* per le scuole abruzzesi dei tanti lavori di R-A svolti e dei loro esiti, inseriti all'interno di uno sfondo teorico volto a dipanare i principali temi del dibattito intercul-

tuale. Il volume, oltre a documentare le più significative esperienze condotte nelle realtà scolastiche abruzzesi, raccoglie infatti saggi che inquadrano il rapporto tra teorie e prassi all'interno degli scenari e dei contesti multiculturali, tentando di ricostruire su diverse direzioni (inserimento scolastico, successo formativo, approccio educativo, lavoro di rete e continuità con l'extra-scuola) alcuni aspetti di quel dibattito pedagogico che ha scommesso, negli ultimi decenni, sulle idee di intercultura e di cittadinanza planetaria.

L'ampia documentazione, altro esito importante dei lavori di R-A monitorati, resta oggi uno dei punti forti di una esperienza progettuale che ha rappresentato, a livello nazionale e nelle diverse regioni italiane, un'importante scommessa di innovazione e cambiamento del sistema scolastico. Ricordiamo quanto, già nel 1969, De Bartolomeis (1969: 311) affermava a tale proposito:

L'obiettivazione accompagna il lavoro di gruppo in tutto il suo corso; bisogna sempre lasciare una documentazione esauriente di quello che si fa. Questa esigenza generale diventa particolarmente impegnativa nella fase della ricerca quando il prodotto deve staccarsi dai produttori e vivere di vita autonoma. Perché questo accada, occorre fissare e rendere comunicabili i risultati in maniera che siano evidenti gli strumenti adoperati e la strada seguita.

La realizzazione del Master e i lavori di R-A hanno decisamente rafforzato quel raccordo tra scuola e università che per la formazione degli insegnanti (iniziale o in servizio che sia) rappresenta un elemento irrinunciabile, soprattutto per connettere teorie e prassi e far sì che non si producano teorie distanti, astratte, decontestualizzate e prassi ingenua, routinarie, non verificate dal punto di vista scientifico.

2. La scuola multiculturale in Abruzzo

Tra le regioni meridionali l'Abruzzo, seppure al di sotto della media nazionale (7,4% su 9,7%, nell'a.s. 2017-2018) è quella che – sebbene accolga un numero modesto di studenti (1,6% del totale della popolazione scolastica italiana) – conta una presenza percentuale più alta di studenti e studentesse di cittadinanza non italiana, come si evince dal grafico in Figura 1. Nell'anno scolastico 2017-2018, la scuola italiana ha avuto un totale di 8.664.000 studenti di cui 842.000 con cittadinanza non italiana dei quali 13.309 sono stati accolti dalle scuole abruzzesi (MIUR, 2019). Gli alunni stranieri che sono entrati per la prima volta nel sistema scolastico in Abruzzo sono stati 283, pari al 2,7% del totale.

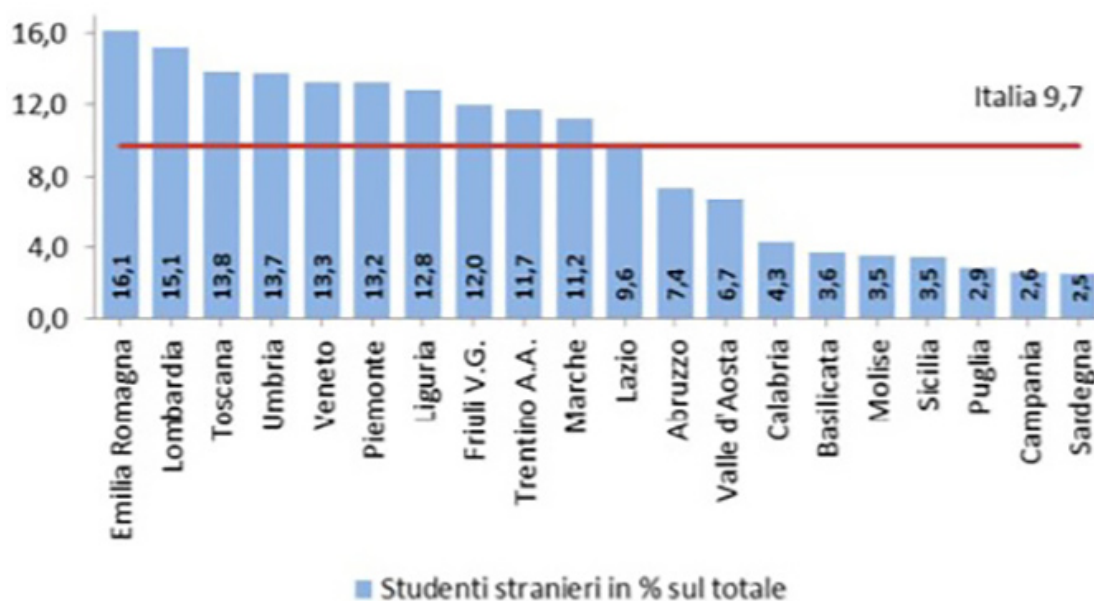


Figura 1. Studenti con cittadinanza non italiana in rapporto al totale degli studenti per regione (valori percentuali) - a.s. 2017-2018 (MIUR, 2019: 15).

Riguardo la loro provenienza i paesi maggiormente rappresentati sono la Romania e l'Albania con presenze che superano la media nazionale (Romania 24,3% su una media nazionale di 18,8%; Albania 23,2% su una media nazionale di 13,6%). Marocco, Cina e Ucraina si attestano sulla media nazionale (12,2%, 5,4%, 2,6% rispetto al 12,3%, al 6,3% e al 2,4% del nazionale), mentre Filippine, India, Moldavia, Egitto e Pakistan risultano sensibilmente inferiori alla media nazionale (rispettivamente con 0,7%, 1,1%, 0,9%, 0,3%, 0,9% contro una media nazionale di 3,2%, 3,1%, 3,0%, 2,7%, 2,4%) (MIUR, 2019).

Per fornire una descrizione il più possibile accurata della situazione degli studenti e delle studentesse di cittadinanza non italiana in Abruzzo occorre esaminare la loro distribuzione per ordine di scuola e il loro Stato di nascita al fine di determinare la presenza maggiore o minore di cosiddette *seconde generazioni*. Nei grafici in Figura 2 e Figura 3 sono riportati i valori relativi a queste due variabili.

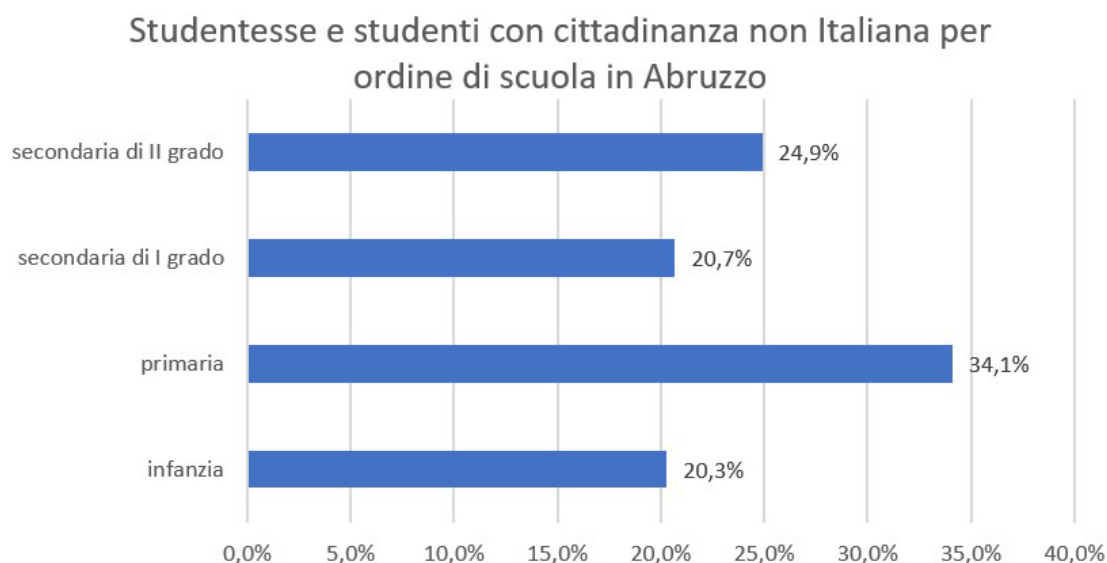


Figura 2. Distribuzione degli studenti con cittadinanza non italiana in Abruzzo per ordine di scuola (a.s. 2017-18). Elaborazione dati MIUR (2019).

Il totale delle studentesse e degli studenti di cittadinanza non italiana si distribuisce per iscrizioni come segue: 20,3% nella scuola dell'infanzia, 34,1% nella scuola primaria, 20,7% nella scuola secondaria di primo grado e 24,9% nella secondaria di secondo grado. La scuola primaria è l'ordine che accoglie il maggior numero di studenti con cittadinanza non italiana, in linea con il trend nazionale che nell'a.s. 2017-2018 ha registrato un aumento di quasi 5.700 studenti (+1,9%) di altra cittadinanza, arrivando a coprire l'11,2% del totale degli alunni di questo ordine di scuola. In Abruzzo il numero totale di studenti di cittadinanza non italiana è aumentato di 105 unità dall'a.s. 2016-2017 nella scuola primaria e tra questi 55 sono studenti entrati per la prima volta nel sistema scolastico italiano.

Studentesse e studenti con cittadinanza non italiana per Stato di nascita in Abruzzo

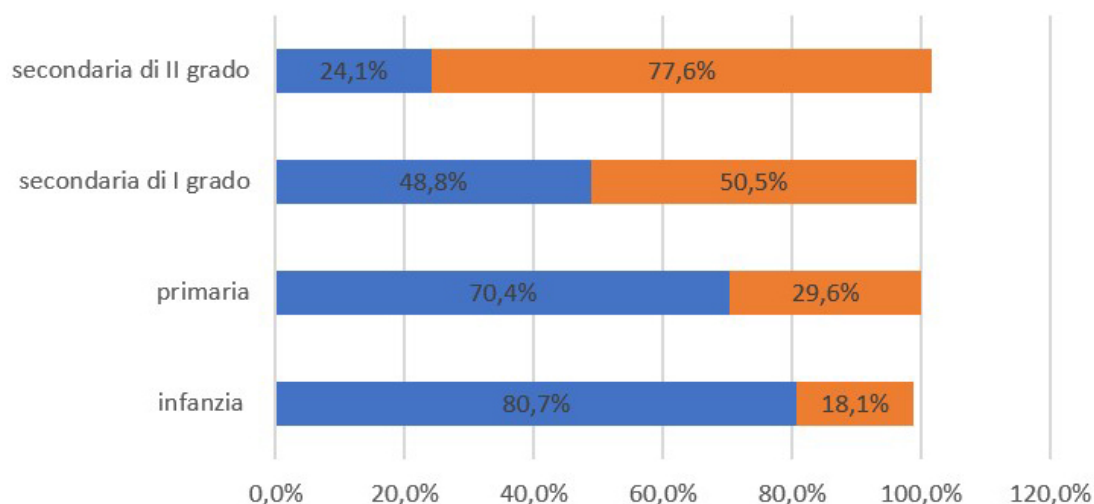


Figura 3. Distribuzione degli studenti con cittadinanza non italiana in Abruzzo per Stato di nascita (a.s. 2017-18). Elaborazione dati MIUR (2019).

La maggioranza delle alunne e degli alunni con cittadinanza non italiana è costituita dalle seconde generazioni, ovvero da coloro i quali sono nati in Italia da famiglie di altra cittadinanza; la distribuzione negli ordini scolastici mostra una maggioranza di seconde generazioni per la scuola dell'infanzia e per la primaria e si inverte nella scuola secondaria di secondo grado, mentre le due percentuali sono pressoché equivalenti nella scuola secondaria di primo grado.

Il dato generale sull'abbandono scolastico in Abruzzo al 2018 permette alla regione di distinguersi positivamente rispetto alla media italiana attestandosi intorno all'8,8%, con una percentuale di abbandoni inferiore di circa sei punti rispetto alla media nazionale (14,5%)²; tasso in calo dal 2008 (Save the Children, 2019) nonostante le significative differenze territoriali interne alla regione. Tuttavia, i dati nazionali relativi al ritardo scolastico e alla dispersione evidenziano come continui a permanere il divario tra studenti italiani e di altra cittadinanza (MIUR, 2019b). In merito agli esiti scolastici è possibile fare riferimento ad uno studio del 2013 (Colombo, 2014) per individuare un dislivello nei giudizi finali tra il gruppo di studenti italiani e quello di studenti di altra cittadinanza più alto rispetto alla media nazionale nel primo anno della

² Per misurare gli abbandoni scolastici, la scelta metodologica adottata a livello europeo è utilizzare come indicatore indiretto la percentuale di giovani tra 18 e 24 anni che hanno solo la licenza media. Tra questi viene incluso anche chi ha conseguito una qualifica professionale regionale di primo livello con durata inferiore ai due anni. Fonte: elaborazione Openpolis – Con i bambini su dati Svimez e Istat (ultimo aggiornamento: martedì 11 Settembre 2018).

scuola primaria in Abruzzo (+4,9%) e alcune differenze significative tra studenti italiani e di altra cittadinanza rispetto all'ammissione alle classi successive per la scuola secondaria di secondo grado, soprattutto relativamente alle prime tre annualità (per l'a.s. 2012-2013 non sono stati ammessi al secondo anno il 32,9% di studenti di altra cittadinanza contro il 15,0% di italiani). Tutto questo nonostante si ravvisi un investimento positivo degli studenti con background migratorio verso la scuola, lo studio, l'acquisizione di competenze utili a rispondere alle prospettive lavorative. La condizione di diseguaglianza è riscontrata in ragione di diversi fattori relativi alla tipologia di scuola frequentata e alle caratteristiche di quest'ultima rispetto alla sua collocazione territoriale, alla presenza di un corpo docente stabile o meno e alla presenza di percorsi pedagogici interculturali più o meno consapevoli e continuativi, aspetti ancor più rilevanti in una regione come l'Abruzzo caratterizzata da marcata disomogeneità socio-economica tra le provincie e tra la costa e l'entroterra. Queste caratteristiche possono sicuramente rappresentare un punto di attenzione per le politiche scolastiche ponendo il focus sulla necessità di investimenti sulla formazione interculturale degli insegnanti (Bolognesi, 2019; Fiorucci, 2020), per garantire omogeneità nelle risposte educative che, forti di solidi costrutti teorici e buone prassi, siano il più possibile flessibili e adattabili ai contesti territoriali.

3. La R-A come partenariato per la formazione

L'idea di usare la ricerca azione in un ambiente 'naturale' per cambiare il modo in cui il ricercatore interagisce con l'ambiente viene fatta risalire a Kurt Lewin (1946), psicologo sociale, il cui lavoro sulla R-A è stato sviluppato nel corso degli anni 40 del Novecento negli Stati Uniti. L'espressione fu coniata da Lewin per descrivere il rapporto tra indagine e azione necessaria per risolvere i problemi (McFarland & Stansell, 1993) di ordine pratico. L'attenzione di Lewin per il contesto lo portò a delineare un modello di ricerca non lineare in termini di pianificazione, azione, osservazione e riflessione riguardanti i cambiamenti intervenuti nella situazione sociale (Noffke & Stevenson, 1995). Ma è Stephen Corey (1953) che fu tra i primi studiosi ad utilizzare la R-A nel campo dell'istruzione, ritenendola un 'metodo scientifico' che potesse apportare importanti cambiamenti nelle pratiche scolastiche al fine di migliorarle, inducendo gli insegnanti a valutare le proprie decisioni e azioni, modificando e riformulando i loro piani, e a sottolineare l'importanza di introdurre pratiche scientifiche nell'insegnamento, parlando di ricerca come attività cooperativa a sostegno della democrazia. Così Corey (1953), convinto che la disposizione dell'insegnante a studiare le conseguenze del proprio insegnamento fosse importante per modificare il corso dell'azione, cercò di spiegare come il valore della R-A risiedesse nella sua capacità di incentrarsi su problemi quotidiani piuttosto che sulla generalizzazione di quanto individuato e scoperto. Egli era

convinto della necessità che insegnanti e ricercatori dovessero lavorare insieme perseguendo obiettivi comuni. Tuttavia, a metà degli anni 50, la R-A venne attaccata aspramente come ‘non scientifica’ o come qualcosa che fosse poco più che ‘buon senso’, ovvero un lavoro di ricerca ‘per dilettanti’, e l’interesse per il suo approccio iniziò a scemare fino a riemergere negli anni ’70, quando i professionisti dell’istruzione iniziarono a mettere in dubbio l’applicabilità immediata delle metodologie di ricerca scientifica alla scuola per risolvere i problemi educativi quotidiani e fondati sulla pratica. Le premesse della R-A, infatti, derivano proprio da una epistemologia della pratica (Nuzzaci, 2018), che si fonda su una visione non dualistica della conoscenza, di cui la R-A è uno dei paradigmi, perché si basa sull’idea che la conoscenza procedurale è valida quanto la conoscenza proposizionale, avendo solo diversi criteri di validità (Furlong & Oancea, 2007). Essendo uno strumento di intervento sulla realtà i suoi obiettivi sono infatti diversi da quelli della ricerca classica, poiché mirano a un cambiamento da apportare a una situazione specifica.

Nel corso del tempo, la R-A ha assunto molti significati ed oggi essa è intesa come uno strumento per lo sviluppo professionale degli insegnanti, che consente l’avanzamento della loro professionalità all’interno dell’ambiente in cui operano e che fa emergere tratti importanti dell’insegnamento, affermandosi come mezzo per riformare le pratiche dell’istruzione e accrescere l’impegno verso il cambiamento in educazione. Essa enfatizza il coinvolgimento degli insegnanti nei problemi che emergono nelle loro classi avendo come scopo primario la formazione in servizio piuttosto che l’acquisizione di conoscenze generali nel campo dell’istruzione (Borg, 1981), presupponendo un processo riflessivo che consente l’esplorazione di fatti, fenomeni e azioni e la loro discussione. Si configura generalmente come un’attività collaborativa, ma che si può svolgere individualmente, tra colleghi o tra attori diversi (scuola, famiglie, territorio, istituzioni culturali ecc.) per la soluzione di problemi che emergono nella quotidianità all’interno di precisi contesti scolastici allo scopo di migliorare le condizioni e la qualità dell’istruzione, oltre che di accrescere il rendimento e il benessere degli studenti e della comunità intera. Consentire agli insegnanti di affrontare le preoccupazioni professionali a loro più vicine, e sulle quali possono avere una certa influenza apportando cambiamenti determinanti nell’azione, li aiuta a valutare le questioni didattiche in maniera mirata e a rispondere meglio alle esigenze degli studenti. Ciò presuppone un processo di documentazione delle fasi dell’indagine e di analisi dei dati per l’assunzione di decisioni informate che possono condurre ai risultati desiderati.

La storia della R-A, i suoi processi e i suoi approcci possono essere utilmente impiegati da coloro che si occupano di formazione per sviluppare strumenti osservativi, di analisi e di intervento *della e sulla* realtà. Come spiega Watts (1985), la R-A è un processo in cui i partecipanti esaminano la propria pratica educativa in modo sistematico e attento, impiegando metodi, tecniche e strumenti della ricerca per lavorare in maniera mirata su problemi che hanno imparato nel tempo ad identificare, divenendo così più efficaci se incoraggiati a

esaminare e a valutare il proprio lavoro e quindi a considerarne gli eventuali sviluppi attraverso l'aiuto e la collaborazione dei colleghi o di altri stakeholder interessati. Per tale ragione, nel piano di formazione del Master aquilano, essa è divenuta strumento in grado di contribuire a sviluppare la professionalità degli insegnanti in senso multiculturale attraverso la spinta a realizzare comunità di pratiche interprofessionali, che implicassero l'apprendimento dei principi della democrazia, della comprensione reciproca, dell'interesse, della comprensione delle altre culture, della responsabilità umanitaria di sé e degli altri e della cura dei differenti gruppi etnici dentro e fuori la scuola. La R-A legata all'interculturalismo è stata interpretata come un modo positivo per rispondere alla natura dinamica dell'istruzione, in una miscela di alterità che attingesse alla giustizia sociale e ai valori dell'equità con lo scopo di mobilitare tutti gli attori verso la trasformazione sociale e dando forza ai più deboli, nella direzione di una istruzione di qualità elevata per tutti.

Ricerca azione e interculturalità hanno giocato, dunque, un ruolo fondamentale nel rafforzare l'orientamento etico della didattica, puntando ad una formazione insegnante che puntasse all'inclusione di tutti gli allievi, indipendentemente dall'origine culturale e/o dalle loro altre caratteristiche, e tenendo però in debito conto queste ultime e valorizzandole. Questo perché la R-A nel suo orientamento alla risoluzione dei problemi si incontra a scuola con la capacità dell'insegnante di agire in varie situazioni per dare corso ad un'azione trasformativa, critica e orientata alla *giustizia culturale* e all'apprendimento.

Senza dubbio, la R-A ha costituito, allora, la pietra angolare dello sviluppo professionale interculturale degli insegnanti all'interno del Master quando si è diretta a comprendere i valori interculturali e le difficoltà che impediscono il dialogo interculturale e interpersonale e a costruire l'azione di sostegno delle relazioni interpersonali efficaci, l'interazione e la collaborazione in team in ambienti scolastici culturalmente diversificati (Arasaratnam & Doerfel, 2005). Ciò ha permesso in sede formativa lo sviluppo e l'implementazione di pratiche di R-A che mettessero insieme gruppi di insegnanti e non che condividessero preoccupazioni comuni, problemi, criticità, dubbi ecc., che approfondissero le loro conoscenze e competenze interagendo continuamente nel tempo e che si riunissero nell'interesse comune nell'intento di promuovere la costruzione di conoscenze in un settore specifico.

Le relazioni di scambio tra i membri di un team di R-A sono infatti rette da un impegno reciproco, che si fonda su norme condivise e rapporti di cooperazione che sviluppano un repertorio di risorse scientifiche comuni, le quali servono ad accrescere e ad intervenire efficacemente nella comunità scolastica, usando abilità e conoscenze e definendo obiettivi negoziati. La R-A offre modelli professionali continui per il legame che istituisce tra insegnanti, apprendimento professionale, condivisione e partenariato, nella direzione del miglioramento personale, del gruppo e organizzativo. Condividere la conoscenza 'del dato' e riflettere su di esso consente ai docenti di interagire in modo cooperativo, con il risultato finale di giungere ad adottare linguaggio e pratiche

interculturali condivise. Pertanto, la R-A può fungere da collante sia nello sviluppo professionale degli insegnanti sia nel rafforzamento di una scuola e di una comunità scolastica e sociale multiculturali.

Nella R-A teoria e prassi sono due facce della stessa medaglia e la prassi presuppone la teoria, in quanto questa innesca e ha bisogno, a sua volta, della prassi per elaborare nuova teoria. La conoscenza concreta viene posta al centro della R-A divenendo il modo per mettere in luce l'atto, che diventa parte della 'verità'. Nella misura in cui il ricercatore non è più il solo responsabile della diagnosi del problema e la comunità di ricerca inizia a essere considerata nella sua alterità, diventa possibile costruire insieme un percorso partecipativo reale. La R-A come pratica comunitaria rispetta quanto affermato da Paulo Freire, il quale evidenzia che «Nessuno libera nessuno, nessuno si libera da solo: gli uomini diventano liberi in comunione» (Freire, 1980: 197).

Allo stesso modo, la R-A prevede parametri specifici per valutare la partecipazione, la responsabilità, la riflessione e la cooperazione, agendo al fine di promuovere la trasformazione e il cambiamento culturale e sociale; essa può essere interpretata come pratica sociale che sostiene la risoluzione dei problemi, l'approccio critico e la realizzazione individuale e collettiva, come condizione creativa per elaborare spazi di intervento comune tra persone diverse, anche appartenenti a mondi sociali differenti (ricercatori, insegnanti famiglie, comunità, ecc.), per interagire e rendere visibili i loro diversi stili di pensiero e apprendere insieme.

Sebbene non preveda un singolo metodo o approccio, la R-A tende a focalizzarsi su processi di riflessione e azione sequenziali, condotti insieme agli altri piuttosto che sugli altri. Si differenzia dalla ricerca più convenzionale per un riallineamento del potere all'interno delle relazioni di ricerca e per la riconosciuta necessità di integrare la conoscenza e l'esperienza locale nel processo di conoscenza. Per tale ragione il suo approccio può dirsi *democratizzante* rispetto al supporto della partecipazione di gruppi anche sottodimensionati, in quanto creazione di uno *spazio sicuro* entro il quale tutte le persone possano comunicare con apertura e fiducia e i partecipanti alla comunità assumere attivamente un ruolo di 'co-ricercatori', che li autorizza a utilizzare le conoscenze che conducono al miglioramento. Intesa come ricerca di scopo, la R-A si riferisce ad un tipo di indagine disciplinata svolta da un insegnante con l'intento di informare e modificare le sue pratiche future, e che, quando assume un carattere partecipativo, adotta pratiche disciplinate che producono trasformazioni democratiche (Greenwood & Levin, 2011), le quali non si limitano ad un dialogo collaborativo e ad un processo decisionale partecipativo, ma implicano una deliberazione democratica inclusiva e la massima partecipazione e rappresentanza di tutte le parti interessate.

4. Il progetto FAMI in Abruzzo. Progetti e riflessioni

Nell'ambito del Progetto nazionale FAMI, Obiettivo specifico 2 Integrazione/Migrazione legale - Obiettivo Nazionale 3 Capacity building - lettera k, Progr. n. 740, che nasce per migliorare la qualità dell'integrazione scolastica degli alunni con cittadinanza non italiana e implementare il programma di azioni finalizzate a favorire i processi di apprendimento degli alunni in contesti multilinguistici e interculturali, il Progetto FAMI nella regione Abruzzo ha previsto un lavoro costante e sinergico tra i due Atenei della regione, l'Università Gabriele D'Annunzio di Chieti-Pescara e l'Università dell'Aquila.

Sin dall'organizzazione e dall'erogazione dei due Master, a livello nazionale, in *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche nei contesti multiculturali* attivati nell'a.a. 2016-2017 e afferenti al progetto stesso, si è articolato il lungo lavoro dapprima formativo e, in seguito, di ricerca conclusosi nel dicembre 2019. Già a marzo 2018 è stato organizzato, su proposta della Cabina di regia del Progetto con l'Ufficio Scolastico Regionale Abruzzo e in collaborazione con i due atenei, un seminario rivolto a dirigenti e docenti incentrato sulla metodologia della ricerca-azione come pratica formativa, a cui hanno preso parte i docenti che non hanno frequentato il Master.

L'input è stato quello di stimolare la visione e la costruzione di un progetto interculturale partecipato a partire dagli insegnanti iscritti al seminario, affiancati da uno o più docenti corsisti del master. Sono stati presentati 59 progetti relativi all'intera regione Abruzzo dei quali sei pubblicati all'intero del volume *Intercultura e scuola. Scenari, ricerche, percorsi pedagogici* (Nanni & Vaccarelli, 2019):

1. Scuola dell'infanzia dell'Istituto comprensivo Manzi di Torre de' Passeri (docente ricercatrice: Giovanna Taddeo), Titolo del percorso: *A scuola di cittadinanza attiva: da un clima di sezione gentile ad un apprendimento efficace.*
2. Scuola dell'infanzia dell'Istituto comprensivo di Loreto Aprutino (docenti ricercatrici: Candida Buffetti, Anna D'Amico), Titolo del percorso: *A.V.S.I. = Alfabeti Visivi, Scenari Interculturali per attraversare confini cognitivi e emotivi.*
3. Scuola primaria dell'Istituto comprensivo di Martinsicuro (docente ricercatrice: Maria Pia Cipolloni), Titolo del percorso: *Coloriamoci... di emozioni. Come un pittore!*
4. Scuola primaria dell'Istituto comprensivo di Ortona 1 (docente ricercatrice: Rita Candeloro), Titolo del percorso: *Conoscersi per comprendersi.*
5. Scuola primaria di Picciano dell'Istituto comprensivo di Collecervino (PE) (docenti ricercatrici: Federica Mazzocco, Orietta D'Intino, Agostina Polidoro), Titolo del percorso: *Il mondo in un click. Il "Pantondo".*
6. Scuola secondaria di I grado (classi 2A e 2B) dell'Istituto comprensivo di Martinsicuro (docenti ricercatrici: Cristiana Tuccella e Serena Ricciutelli), Titolo del percorso: *Conoscere se stessi per riconoscersi nell'altro e accoglierlo.*

Si riporta un progetto selezionato a titolo esemplificativo (Tabella 1).

Tabella 1. Progetto *A scuola di cittadinanza attiva*: da un clima di sezione gentile ad un apprendimento efficace.

<p>Titolo del percorso: <i>A scuola di cittadinanza attiva: da un clima di sezione gentile ad un apprendimento efficace</i></p> <p>Il presente progetto viene realizzato nell'Istituto Comprensivo Alberto Manzi di Torre de' Passeri situato in una delle aree considerate a rischio e a forte processo immigratorio. Le scuole presenti nel territorio risentono delle trasformazioni sociali e da anni sono chiamate ad accogliere una presenza sempre più numerosa di alunni stranieri nelle proprie classi. Essi provengono da nazionalità diverse con differenze culturali e sociali notevoli rendendo le classi ancora più eterogenee. Nel nostro istituto sono presenti 750 alunni di cui 142 stranieri che frequentano i tre ordini di scuola, Infanzia, Primaria e Secondaria di primo grado. In questo contesto la scuola costituisce, dalla prima infanzia al termine della scuola primaria, un luogo privilegiato per l'integrazione socioculturale delle famiglie immigrate. Il progetto, qui di seguito presentato, è inserito, quindi, in un contesto più ampio di una progettualità d'istituto che nasce dai bisogni prioritari degli allievi per la realizzazione di una cittadinanza attiva da un punto di vista inclusivo ed interculturale. Nei documenti istituzionali, <i>Rapporto di Autovalutazione, Piano Triennale dell'Offerta Formativa e Piano di Miglioramento</i>, emergono quelli che sono i modelli educativi ed organizzativi per l'inclusione, l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, con impegno ad adattare l'agire educativo e le progettualità in questa nostra realtà in continuo cambiamento. Si punta, infatti, su una didattica laboratoriale e cooperativa ritenuta adatta a favorire processi di sviluppo completi, efficaci ed inclusivi per tutti gli alunni. L'istituto, inoltre, da anni ha sviluppato una proficua e significativa interazione con il territorio di appartenenza in cui gli interlocutori privilegiati sono le famiglie, le amministrazioni dei comuni afferenti all'istituto, enti e associazioni e reti di scuole. Il Comprensivo A. Manzi è inserito nella <i>Rete Regionale di scopo</i> costituita tra istituzioni scolastiche ad alta incidenza di alunni stranieri che ha come obiettivo quello di migliorare la qualità dell'inclusione attraverso un piano di formazione specifico e percorsi di ricerca-azione rivolti a tutto il personale docente della scuola. Sempre dai documenti ufficiali emergono tra gli obiettivi prioritari del Piano di miglioramento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la prevenzione e il contrasto dei fenomeni di abbandono e dispersione; • il potenziamento dell'inclusione scolastica; • la promozione del successo formativo e l'individuazione di percorsi funzionali alla valorizzazione delle eccellenze. <p>In questo contesto la scuola dell'infanzia realizza il progetto di seguito riportato, frutto di impegno e confronto con la tutor del Master universitario FAMI. Attraverso varie forme di comunicazione, verbali e non, si vuole educare e formare i bambini ad assumere un atteggiamento accogliente e aperto verso tutto ciò che è diverso, ad avere cioè uno sguardo interculturale ed un pensiero divergente. Lo scopo vuole, quindi, essere quello di contribuire ad educare all'ascolto reciproco, al</p>
--

dialogo, al confronto per poter convivere in un clima di umanità, dove l'empatia e la gentilezza diventino un'abitudine e non un'eccezione.

La scelta di molteplici attività di apprendimento esperienziali, attive e partecipative, compresa la comunicazione di semplici parole bilingue, ha coinvolto tutti i membri della sezione risultando utile per poter realizzare un cambiamento degli atteggiamenti e dei comportamenti degli allievi.

Il clima di gentilezza e cordialità sperimentato ha aiutato i bambini, anche quelli più vivaci e aggressivi, a stabilire una vicinanza emotiva verso gli altri, predisponendoli verso una conversazione pacifica ed efficace.

La musica e il canto ci hanno permesso di creare un clima festoso per attivare processi di socializzazione e di piena partecipazione alle attività creando un maggior senso di appartenenza al gruppo.

I giochi sono stati fondamentali per promuovere il desiderio di interagire, di esprimersi liberamente, di affrontare ostacoli, resistenze e dinamiche generate nel contesto della sezione, sperimentare la soluzione creativa dei conflitti sino ad arrivare a comprendere l'importanza del rispetto delle regole per una relazione adeguata con gli altri.

I racconti, le narrazioni e le drammatizzazioni hanno stimolato i processi di immedesimazione e hanno fatto sperimentare ai bambini la personificazione dei ruoli, la comprensione dell'altro, cioè cosa vuol dire 'mettersi nei panni di...', avviandoli verso l'empatia cognitiva, affettiva e sociale, una delle competenze interculturali di particolare importanza.

Il progetto realizzato si è rivolto a: bambini, famiglie e docenti.

La partnership con i genitori:

La predisposizione all'ascolto e al dialogo è stata una competenza di grande efficacia verso il mondo dei genitori, che sempre più spesso va sostenuto nella fase in cui cerca di conoscere meglio il proprio figlio in un contesto non familiare.

Grazie all'aiuto offerto da genitori immigrati che risiedono da tempo nel territorio, è stata agevolata la comunicazione tra scuola e famiglia laddove risultava difficile, o assente, svolgendo essi stessi il ruolo di mediatori.

Gradualmente è stato possibile instaurare un rapporto significativo con tutte le famiglie che hanno partecipato attivamente e corresponsabilmente alla vita della scuola, dando un contributo alla realizzazione delle attività del progetto generando, in tal modo, prime forme di collaborazione anche tra famiglie stesse.

Le docenti e la gestione della sezione:

Le docenti (tutor e sperimentatrice) in questo contesto di lavoro, durante la progettazione e la messa in atto delle pratiche educative e didattiche, hanno sperimentato come l'investimento emotivo e professionale, l'ascolto reciproco, il coinvolgimento personale e la capacità di mettersi in gioco nelle situazioni, svolgendo un ruolo attivo ed interattivo con gruppi di bambini, abbiano favorito l'esplicitarsi di un processo significativo di collaborazione tra professionisti.

Le attività didattiche, in tal modo, sono state realizzate in forma di laboratorio, per favorire l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa, sia da parte dei bambini (conversazioni) sia da parte delle insegnanti (confronti, scelte e decisioni condivise).

Nella gestione quotidiana della vita della sezione si è tenuto conto dell'implementazione di un'educazione alla pro-socialità con tutte le sue implicazioni pedagogiche, per far instaurare relazioni positive e spirito di solidarietà tra bambini.

Da qui, il benessere bio-psico-sociale che ne deriva è maggiore di qualsiasi altra azione poiché incide sull'autostima personale e sulla propria autoefficacia. Avere coscienza di sé e degli altri, essere empatici, riconoscere l'importanza di saper ascoltare gli altri, comunicare in modo non aggressivo, saper condividere le decisioni assunte dalla maggioranza, sono acquisizioni faticose e quotidiane nella pratica scolastica. L'educazione interculturale ha rappresentato, per noi docenti, un altro punto di vista grazie a cui è stato possibile guardare in modo nuovo i saperi insegnati e i bambini da qualsiasi parte del mondo essi provengano.

Individuazione situazione-problema

La scuola dell'infanzia di Torre de' Passeri accoglie 63 bambini, di cui 23 provenienti da altri paesi e culture.

Essa è costantemente impegnata nel realizzare percorsi nel rispetto dei bisogni e dei cambiamenti sociali in atto nel contesto stesso.

Nella sezione C, le insegnanti sin dall'inizio dell'anno hanno progettato e realizzato attività di gioco libero e strutturato per la costruzione di regole di convivenza, tutoraggio dei bambini di tre anni da parte di quelli di cinque, il tutto al fine di creare un clima sereno ed un ambiente accogliente ed inclusivo.

Nonostante tutte le attività finalizzate all'obiettivo appena citato, permaneva un clima competitivo, di sfida, di gelosia, di litigio che rende estremamente impegnativo il lavoro delle docenti, alla ricerca continua di un contesto affettivo-relazionale che porti ad una condizione di benessere di tutti i bambini all'interno del gruppo-sezione.

Nella sezione vi è anche la presenza di un bambino di tre anni che spesso si comporta in modo imprevedibile scaricando l'aggressività con reazioni violente verso i compagni e le insegnanti.

Pertanto, la ricerca-azione è stata finalizzata ad analizzare il problema, approfondendo il clima relazionale e i rapporti interpersonali, al fine di cercare soluzioni alternative più adatte, rimodulando le proposte didattiche e l'organizzazione della sezione volte ad un cambiamento che, se positivo, potrebbe innovare la didattica stessa.

Raccolta dati

Punto di partenza della ricerca-azione sono state le discussioni e le riflessioni fra colleghe e la conduzione di tre *brainstorming* con i bambini che hanno risposto alle seguenti domande:

- Come viviamo in sezione?
- In sezione stiamo male quando ...
- Cosa possiamo fare per migliorare la situazione?

Contemporaneamente si è provveduto alla somministrazione individuale di un questionario sul benessere a scuola tratto dal *Nuovo Index per l'inclusione*.

Successivamente è stato somministrato un test sociometrico. In tal modo, è stato monitorata la vita di gruppo e il processo di integrazione dei membri.

Per pianificare le azioni abbiamo richiamato testi noti dei CEMEA che hanno nel corso degli ultimi anni proposto lo studio e la ripresa di antichi giochi come emblema di una cultura.

<p>Attori coinvolti</p> <hr/> <p>La sezione C che aderisce al progetto di ricerca-azione è frequentata da 19 bambini di età eterogenea:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 6 di tre anni; • 4 di quattro anni; • 9 di cinque anni. <p>Di questi, nove provengono da paesi europei ed extraeuropei: Algeria, Macedonia, Albania.</p> <p>Attraverso la ricerca dell'insegnante sperimentatore Anna Giovanna Taddeo e tramite la supervisione del tutor corsista, Alberta Bossi, sono state promosse azioni educative in coerenza con i principi della pedagogia interculturale e dell'inclusione.</p> <hr/> <p>Finalità del percorso</p> <hr/> <p>Il progetto è finalizzato a rimuovere la situazione problematica per arrivare a sviluppare buone competenze relazionali e comunicative, partendo dalla riflessione da parte dei bambini sulle situazioni di convivenza e non-convivenza quotidiana.</p> <p>Obiettivi operativi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • promuovere l'attenzione e il rispetto verso gli altri, la cortesia dei piccoli gesti, la pazienza, la cura e l'ascolto; • promuovere il dialogo, l'empatia, la comprensione dell'altro, la partecipazione e la condivisione di esperienze; • conoscere e usare parole 'belle e gentili', interagendo e usando le buone maniere. <hr/> <p>Tempi</p> <hr/> <p>Periodo: aprile-maggio 2018. Incontri di due ore in orario antimeridiano e pomeridiano.</p> <hr/> <p>Fasi</p> <hr/> <p><i>Azione 1:</i> <i>Dal seminario FAMI alla formazione del gruppo di lavoro (insegnante tutor e insegnante sperimentatrice) e il suo addestramento.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Illustrazione attraverso un incontro della metodologia e dei principi della ricerca-azione: richiesta di condivisione degli obiettivi e di lavoro di squadra. • Discussione e proposta sull'utilizzo di metodologie partecipative. <p><i>Azione 2:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisi e definizione del problema da parte delle insegnanti. • Costruzione degli strumenti e formulazione di ipotesi di intervento.

Azione 3:

Pianificazione delle attività.

Giochi cooperativi

Il girotondo della pallina

I bambini seduti in cerchio passano tra le loro mani una pallina per poi passarla al compagno vicino, al termine della filastrocca che contemporaneamente viene ripetuta, la pallina si ferma e il bambino che la tiene in mano si presenta pronunciando il proprio nome al gruppo.

Ti trasformo in qualcosa di bello

I bambini seduti in cerchio, il primo porge una carezza ad un compagno dicendogli «ti trasformo in...» (qualcosa che fa star bene), il bambino che ha ricevuto la carezza dovrà spostarsi da un nuovo compagno compiendo un movimento tipico di ciò in cui è stato trasformato, oppure inventato, la situazione viene ripetuta con tutti i bambini.

Gioco degli abbracci

Parte una musica e i bambini sono liberi di muoversi nello spazio, quando la musica si ferma, ogni bambino abbraccia il compagno che si trova vicino.

Risultati attesi:

- partecipazione attiva dei bambini;
- condivisione delle difficoltà;
- sperimentazione positiva dell'attività corporea.

Gioco della ragnatela:

I bambini disposti in cerchio scelgono il compagno a cui tirare il filo, formando così una ragnatela di relazioni amicali.

Risultati attesi:

partecipazione attiva di tutti i bambini della sezione.

Rappresentazioni grafiche

Consegne:

- disegna la maestra Alberta (la maestra della gentilezza, così definita dai bambini);
- disegna il compagno e/o i compagni a cui sei più legato;
- disegna che cosa è la pazienza;
- disegna il corpo umano e dove sono racchiuse le parole gentili (testa e cuore).

Lecture e racconti

- Riflessione e discussione intorno al significato delle storie.
- Drammatizzazioni delle storie narrate.
- Trasposizioni verbali delle storie nella realtà di sezione.
- Definizione delle più importanti regole per essere un bambino gentile e cordiale.
- Diritti e doveri condivisi.
- Traduzione delle parole gentili nelle varie lingue con l'aiuto dei genitori immigrati.

Risultati attesi

Comprensione dell'importanza delle regole per vivere meglio in sezione, in famiglia... ovunque.

Il corpo della gentilezza

Realizzazione conclusiva di una sagoma, dove testa e cuore risultano luoghi in cui collocare regole e parole gentili.

Caccia al tesoro delle parole gentili

Monitoraggio

Uso di strumenti mirati a rilevare il problema oggetto della ricerca:

- questionari iniziali;
- brainstorming;
- tecniche sociometriche; osservazione delle azioni e dei comportamenti dei bambini durante lo svolgimento dei giochi e delle attività; diario di bordo in itinere e finale (appunti, registrazione di eventi, note circa le difficoltà incontrate); interviste alle insegnanti sperimentatrici dell'istituto sulle pratiche interculturali messe in atto durante la realizzazione dei progetti.

Valutazione

- Verifica degli esiti rispetto agli obiettivi previsti attraverso l'osservazione e il confronto tra insegnante sperimentatrice e tutor.
- Esame della documentazione prodotta nelle varie fasi del progetto.
- Condivisione dei punti forza e punti di debolezza emersi nel focus finale tra tutti gli insegnanti dell'istituto coinvolti nella ricerca-azione.
- Stesura dei risultati raggiunti.

Risultati

- Accresciute abilità nei rapporti interpersonali con modalità di interazione meno aggressive e con più disponibilità ad affrontare i conflitti con il dialogo.
- Comprensione dell'interdipendenza positiva sperimentata nei giochi di squadra da parte di alcuni bambini, indipendentemente dall'età.
- Avvio alla comprensione che il rispetto verso le insegnanti e i compagni passa attraverso il rispetto delle regole e l'uso di parole belle e gentili.
- Coinvolgimento dei genitori sia nella fase iniziale per la condivisione della progettazione, sia in itinere per l'informativa sulle azioni intraprese e la conseguente richiesta di collaborazione, sia nella fase finale di resoconto del lavoro svolto durante la quale è stato restituito il video realizzato con i bambini.

Alla fase legata eminentemente alla progettazione è seguito un secondo momento seminariale, aperto a tutte le scuole abruzzesi partecipanti, al fine di ripensare i progetti di R-A attraverso quattro vettori guida e di ispirazione al

lavoro – sulla scorta di quanto proposto da Elisabetta Nigris (2003: 26) e con riferimento al lavoro svolto da Graziella Favaro:

1. didattica interculturale delle discipline (Fiorucci, 2008);
2. l'insegnamento/apprendimento della L2 (l'apprendimento/acquisizione delle lingue seconde con riferimento ad alcune teorie: analisi contrastiva; teorie innatiste; interdipendenza linguistica; approcci psicosociale; semplificazione cfr. Vaccarelli, 2001; 2003);
3. l'organizzazione scolastica (in considerazione che soltanto tre scuole avevano lavorato sulla costruzione e/o modifica del Protocollo di accoglienza);
4. l'inclusione sociale nell'ottica di rete e di rapporto con il territorio: la progettazione partecipata.

Anche in ragione di queste istruzioni, i progetti sono stati implementati, ampliati, arricchiti e nuovamente restituiti per una seconda valutazione finale che ha condotto alla selezione di sei progetti di cui sopra.

La condivisione di queste buone prassi ha l'intento di stimolare quel *di più* pedagogico che riguarda gli studenti, i docenti e il territorio, affinché si superi la logica della giustapposizione progettuale legata ai temi interculturali e si adotti, piuttosto, un approccio olistico alle differenze.

Le attività, trasversali a tutte le aree di apprendimento e alle discipline, sono dirette perciò a costituire e a consolidare in ogni studente il senso di appartenenza, la coscienza della propria identità culturale e delle proprie radici e la consapevolezza della propria pluri-appartenenza a gruppi culturali diversi.

La scuola dovrebbe, infatti, rappresentare sempre più il luogo centrale per la costruzione e la condivisione di regole comuni, dove mettere in pratica modalità di vita quotidiana che attivino il rispetto delle forme democratiche di convivenza (Baldacci, 2010) per favorire il confronto, il dialogo, il reciproco arricchimento attraverso la valorizzazione delle diversità e la gestione delle emergenze.

La formazione interculturale degli insegnanti riveste pertanto un ruolo cruciale che implica una corretta impostazione del lavoro educativo nella scuola, con cui costruire e diffondere una sempre più necessaria *cultura della convivenza* sullo sfondo di un atteggiamento euristico e di ricerca che *deweyanamente* prelude anche ad un autentico spirito democratico e di emancipazione del soggetto e della comunità. Non si tratta di un obiettivo immediato: insegnanti e educatori per primi sono chiamati a rimettere in discussione i propri paradigmi di riferimento con l'obiettivo di ridurre l'etnocentrismo presente nel nostro sistema educativo. Occorre allora ripensare curricoli e metodologie didattiche per acquisire le competenze indispensabili a 'spostare il centro del mondo' e proporre, quindi, a docenti e studenti, nuove e più calzanti traiettorie formative e di R-A che sappiano legare teoria e prassi, saperi ed esperienze.

Conclusioni

La R-A partecipativa ha rappresentato nel Master e nell'intero progetto FAMI aquilano una potente forma di contatto intergruppo che ha permesso di combinare nella formazione esperienza trasformativa, indagine e azione al fine di interrogare le disuguaglianze sociali e di costruire conoscenze emancipatorie, localmente rilevanti e prodotte collettivamente (McIntyre, 2000). Per il potenziale carattere di coinvolgimento di tutti i membri della comunità scolastica e non nell'identificazione e nella definizione di problemi quotidiani di interesse locale, nell'esplorazione di soluzioni e nel potenziamento delle comunità nel processo, questo approccio scientifico e progettuale ha costituito l'occasione per attingere a molteplici vantaggi in campo interculturale, offrendo una varietà di modi di conoscere e creando fertili contaminazioni tra sperimentazione e innovazione.

Bibliografia

- ARASARATNAM, L.A., DOERFEL, M.L. (2005). Intercultural communication competence: identifying key components from multicultural perspectives. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(2), 137-163.
- BALDACCI, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Antologia di testi a cura di Silvia Fioretti. Milano: Mondadori.
- BOLOGNESI, I. (2019) (ed). Formare gli insegnanti per una scuola democratica e interculturale. L'esperienza dei Master universitari, Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali. *Educazione interculturale* (numero monografico), 17, 1, [<http://rivistedigitali.erickson.it/educazione-interculturale>] (ver. 20/09/2020)
- BORG, W. (1981). *Applying educational research: a practical guide for teachers*. New York: Longman.
- COLOMBO, M. (2014). Gli esiti scolastici degli alunni con cittadinanza non italiana. In Colombo, M., Ongini, V. (eds), *Quaderni Ismu, Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici. Rapporto nazionale A.S. 2012/2013*. Milano: Fondazione ISMU.
- COREY, S.M. (1953). *Action research to improve school practices*. New York: Teachers College Press.
- DE BARTOLOMEIS, F. (1969). *Cos'è la scuola attiva: Il futuro dell'educazione*. Torino: Loescher Editore.
- FIORUCCI, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- FIORUCCI, M. (2008) (ed). *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*. Milano: FrancoAngeli.
- FREIRE, P. (1980). *Pedagogia degli oppressi*. Roma: Arnoldo Editore.
- FURLONG, J., OANCEA, A. (2007). Assessing quality in applied and practice-based research in education: continuing the debate. *Research Papers in Education*, 22(2), 115-118.
- GREENWOOD, D.J., LEVIN, M. (2011). *Introduction to action research: Social research for social change*. Thousand Oaks: SAGE publications.
- LEWIN, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues* 2(4), 34-46.
- McFARLAND, K.P., STANSELL, J.C. (1993). Historical perspectives. In Patterson L., Santa, C.M., Short, C.G., Smith K. (a cura di), *Teachers are researchers: reflection and action* (pp. 12-18). Newark, DE: International Reading Association.
- McINTYRE, C. (2000). *The art of action research in the classroom*. London: Routledge.

- MIUR (2019). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. Anno scolastico 2017-2018*. [<http://www.miur.gov.it/documents/20182/250189/Notiziario+Stranieri+1718.pdf/78ab53c4-dd30-0c0f-7f40-bf22bbcedfa6?version=1.1&t=1562782116429>] (ver. 20/09/2020)
- MIUR (2109b). La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016-2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017-2018. [<https://www.miur.gov.it/documents/20182/2155736/La+dispersione+scolastica+nell'a.s.2016-17+e+nel+passaggio+all'a.s.2017-18>] (ver. 20/09/2020)
- NANNI, S., VACCARELLI, A. (2019) (eds). *Intercultura e scuola. Scenari, ricerche, percorsi pedagogici*. Milano: FrancoAngeli.
- NANNI, S. (2015) (ed), *Educare oltre confine. Storie, narrazioni, intercultura*. Milano: FrancoAngeli.
- NIGRIS, E. (2003) (ed). *Fare scuola per tutti. Esperienze didattiche in contesti multiculturali*. Milano: FrancoAngeli.
- NOFFKE, S.E., STEVENSON, R.B. (a cura di) (1995). *Educational action research: becoming practically critical*. New York: Teachers College Press.
- NUZZACI, A. (2011). *Competenze riflessive e professionalità educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- NUZZACI, A. (2018). La ricerca-azione come ricerca di scopo in ambito interculturale: analizzare le situazioni, i fatti e gli eventi educativi in contesti didattici. In Nanni, S., Vaccarelli, A. (a cura di), *Intercultura e scuola. Scenari, ricerche, percorsi pedagogici* (pp. 37-54). Milano: FrancoAngeli.
- SAVE THE CHILDREN (2019). *Atlante dell'infanzia a rischio 2019. Il tempo dei bambini*. Roma: Save the Children-Treccani.
- VACCARELLI A. (2003). *L'apprendimento e l'insegnamento dell'italiano come L2, Master in Educazione interculturale*. Roma: Università degli Studi di Roma-Tre.
- VACCARELLI, A. (2001). *L'italiano e le lingue altre nella scuola multiculturale: fattori culturali e psico-socio-pedagogici negli apprendimenti linguistici degli studenti immigrati*. Vol. 20. Pisa: ETS.
- VACCARELLI, A. (2019). Intercultura e formazione degli insegnanti: Percorsi di decostruzione pedagogica. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17.
- WATTS, H. (1985). When teachers are researchers, teaching improves. *Journal of Staff Development*, 6(2), 118-127.

Pratiche di didattica interculturale: sinergia e integrazione di approcci qualitativi e quantitativi¹

Alessandra La Marca

Università degli Studi di Palermo (alessandra.lamarca@unipa.it)

Elif Gülbay

Università degli Studi di Palermo (elif.gulbay@unipa.it)

1. Introduzione

Oggi il fenomeno delle migrazioni è diventato un tratto strutturale della nostra società, inducendo tensioni e dilemmi tra i diritti e i doveri, tanto degli immigrati quanto della società che li accoglie, costretta a rivedere i propri modelli di sviluppo e a confrontarsi necessariamente con la diversità. Tali mutamenti non possono non incidere anche sul mondo della scuola, che si configura sempre più come un luogo privilegiato di scambio e incontro, di costruzione di nuove appartenenze, di accoglienza e di integrazione proprio per il diffuso e continuo aumento di alunni di origine straniera. Il loro inserimento spinge non solo ad interrogarsi sull'organizzazione scolastica, sull'educazione linguistica e lo sviluppo del linguaggio, sulla relazione con l'altro, ma pone anche problemi didattici specifici. Essi possono essere considerati, da una parte, come un'occasione per ripensare e rivedere stili e modalità educative, e dall'altra parte, come momento di arricchimento della proposta educativa grazie all'attenzione ai nuovi bisogni e al confronto con le differenze.

L'interculturalità, basandosi sul riconoscimento e sul principio di pari dignità delle differenti tradizioni culturali, coniuga entrambe le prospettive, in quanto implica sia il riconoscimento dell'altro, con i suoi diritti e i suoi doveri, sia l'intenzionalità di incontro, scambio e interazione tra storie e culture differenti. In quest'ottica l'interazione, lo scambio e la comunicazione danno luogo ad una conoscenza e ad un arricchimento reciproco, che contribuisce alla costruzione dell'identità di ciascuno e ad una società culturalmente più ricca ed articolata, in cui ciascuno ha pieno diritto di cittadinanza e di futuro. Bisogna sottolineare come tale prospettiva educativa si rivolga a tutti gli studenti, sia autoctoni che migranti.

Per poter innescare un processo di miglioramento dei livelli di apprendimento scolastico, occorre avere a disposizione risultati attendibili e confrontabili, raccolti mediante un efficace sistema di valutazione oggettiva degli apprendimenti degli alunni per conoscere e migliorare l'azione professionale degli insegnanti e indirettamente per provocare il miglioramento dei loro alunni.

Durante il percorso di ricerca, che presentiamo come esempio di integrazione tra metodi quantitativi e qualitativi, abbiamo supportato 79 insegnanti

¹ Questo articolo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori. In particolare, A. La Marca ha scritto i §§ 1, 3, 5; E. Gülbay i §§ 2, 4, 6.

(docenti tutor)² nella progettazione di azioni di miglioramento rivolte a studenti stranieri ma, soprattutto, ai loro insegnanti (114 docenti di 33 scuole siciliane), mediante azioni di coaching mirate ad una diffusione di pratiche di didattica interculturale efficaci e innovative.

Siamo partiti dal presupposto che non è possibile ipotizzare solo procedure di ricerca che semplifichino tale complessità (procedure presenti nelle ricerche di tipo quantitativo), e rendano difficile l'individuazione di diversi piani di lettura delle situazioni educative, ma è necessario far emergere prospettive nuove e non previste che possono essere individuate applicando metodi di ricerca di tipo qualitativo.

2. Quadro teorico

La scuola è chiamata a perseguire la finalità educativa interculturale attraverso l'insegnamento dei suoi contenuti specifici, cioè attraverso l'espletamento della regolare attività didattica.

La presenza degli alunni con cittadinanza non italiana si configura, come fenomeno strutturale e, nello stesso tempo, in continuo movimento sia per l'incremento annuale sia per le variabili che lo determinano. Un dato particolarmente interessante e molto significativo riguarda le cosiddette seconde generazioni (Fiorucci, 2018).

L'attenzione alla dimensione interculturale non è nuova alla tradizione della scuola italiana, abituata ad accogliere alunni provenienti da ambienti culturali e religiosi diversi, ma oggi è richiesta, in questo ambito, una fedeltà al proprio progetto educativo coraggiosa ed innovativa.

La scuola è investita da una grande responsabilità riguardo all'educazione interculturale (Fiorucci, Pinto Minerva & Portera, 2017). Nel suo percorso formativo lo studente si trova ad interagire con culture diverse, ed ha bisogno di disporre degli strumenti necessari per comprenderle e metterle in relazione con la propria. La composizione multiculturale delle classi è una sfida per la scuola, che deve essere in grado di ripensare i contenuti dell'insegnamento, i modi dell'apprendimento, la propria organizzazione interna, i ruoli, le relazioni con le famiglie e il contesto sociale e culturale di appartenenza.

Interrogarsi sui bisogni degli alunni stranieri significa dunque interrogarsi sull'organizzazione scolastica e didattica per tutti, sui contenuti, sulle modalità comunicative adottate, sull'educazione linguistica e matematica, sulla relazione

² *I docenti Tutor* hanno supportato gli insegnanti tramite un programma di incontri in presenza e aula virtuale e si sono impegnati a sostenere i *docenti* nella sperimentazione aiutandoli ad essere puntuali negli incontri in presenza e online secondo il piano di lavoro concordato e a rispettare i tempi e gli impegni; li hanno agevolati nella fruizione degli strumenti forniti e sostenuti nel progettare il piano di miglioramento e nell'elaborazione del report finale.

con l'altro. La presenza di questi bambini nelle scuole può essere considerata da una parte come un'occasione per ripensare e rivedere stili e modalità educative, e dall'altra parte, come un momento di arricchimento della proposta educativa, grazie all'attenzione ai nuovi bisogni e al confronto con le differenze.

La presenza nell'ambiente di un'alta percentuale di membri esterni al gruppo, infatti, non promuove automaticamente l'apprendimento interculturale. Un'ampia percentuale di membri esterni al gruppo può indurre sentimenti di minaccia e quindi portare ad atteggiamenti intergruppo più negativi o può aumentare le opportunità di contatto intergruppo e quindi portare a più atteggiamenti positivi intergruppo e l'apprendimento interculturale (Schwarzenthal *et al.*, 2020).

Per realizzare gli interventi educativi in chiave interculturale occorrono insegnanti che siano consapevoli dell'importanza del compito da svolgere, e che lo sappiano svolgere effettivamente. È grande la responsabilità delle scuole, che sono chiamate a sviluppare nei loro progetti educativi la dimensione del dialogo interculturale. Si tratta di un obiettivo arduo, difficile da raggiungere, ma necessario.

Gli insegnanti sono visti come agenti dinamici di cambiamento nell'educazione dello studente globale e nella costruzione di una società inclusiva ma, nella maggior parte dei casi, sono professionisti monolingue nativi che insegnano a studenti di origini etniche sempre più diverse (Thapa, 2020).

Agli insegnanti che chiedono urgentemente che cosa fare quando hanno in classe alunni che appartengono a diverse culture si possono suggerire cinque ambiti di progettazione degli interventi educativi: superare le eventuali forme di estraneità che si possono creare tra alunni appartenenti a culture diverse; valorizzare gli elementi tipici della cultura di origine degli alunni immigrati invitando sia loro che gli autoctoni a raccontare i propri usi e costumi, al fine di un reciproco arricchimento; salvaguardare il diritto di ogni alunno di conservare la propria identità culturale e nello stesso tempo di modificarla liberamente nel tempo; insegnare agli alunni immigrati a sopportare le aspettative divergenti che gli adulti possono avere nei loro confronti, ad accettare le situazioni poco chiare e a tollerare le ambiguità: far comprendere a tutti gli alunni che essi sono protagonisti della nascita di una nuova cultura che farà da base per la collaborazione tra persone di origine culturale diversa.

La definizione di competenza interculturale appare complessa e non univocamente definita dagli studiosi. Su di essa esiste un'ampia letteratura internazionale che sembra convergere nel definirla una dimensione composita in cui conoscenze, autoconsapevolezza, attitudini ed esperienze entrano in gioco in un divenire processuale continuo.

La competenza interculturale si riferisce al comportamento e alla comunicazione in modo efficace e appropriato in situazioni interculturali e in questo contesto si baserà sulle conoscenze, abilità e attitudini interculturali degli insegnanti (Zelenková & Hanesová, 2019).

Deardorff (2006) descrive la competenza interculturale come un processo

in cui atteggiamenti come il rispetto per culture e valori diversi, apertura e curiosità portano all'autoconsapevolezza culturale, alla comprensione enfatica di altre culture e alla capacità e volontà di comportarsi di conseguenza.

La competenza interculturale del docente è la capacità di interagire con gli studenti in un modo che supporta l'apprendimento degli studenti che sono linguisticamente, culturalmente, socialmente o in altri modi diversi dall'istruttore o gli uni dagli altri, attraverso una definizione molto ampia di differenza percepita e identità di gruppo (Dimitrov & Haque, 2020). Tale competenza consente agli insegnanti di colmare le differenze culturali, linguistiche o di altro tipo in classe, comunicare con successo attraverso le culture disciplinari e stabilire relazioni significative con e tra gli studenti al fine di facilitare l'apprendimento e promuovere il coinvolgimento degli studenti (Fantini, 2020).

Inoltre, la competenza interculturale del docente include anche la capacità di modellare la competenza interculturale per gli studenti in classe e di facilitare il dialogo su questioni globali utilizzando strategie di insegnamento rispettose, inclusive e culturalmente rilevanti (Dervin, Moloney & Simpson, 2020: 141).

Ci si aspetta che insegnanti efficienti coltivino la competenza interculturale degli studenti consentendo loro di impegnarsi in interazioni interculturali quotidiane libere da stereotipi, pregiudizi o voci relative alla diversità (Batanero, Fernández & Ruiz, 2021; Den Brok, van Eerde & Hajer, 2010). In tal modo gli insegnanti devono progettare esperienze di apprendimento che promuovano la comunicazione reciproca e l'azione interculturale collaborativa (Tomé, Herrera & Lozano, 2019).

Gli insegnanti interculturalmente competenti sono aperti a diversi modi di conoscere, riflettono nei loro approcci alla valutazione e alla progettazione del curriculum e promuovono prospettive multiple quando selezionano contenuti, letture e attività per l'apprendimento (Gorski & Parekh, 2020; Little *et al.*, 2019).

Gli insegnanti, pur avendo la volontà e l'opportunità di programmare itinerari didattici capaci di rispondere alle esigenze di soggetti appartenenti a culture diverse e di garantire l'apprendimento in situazioni scolastiche molteplici e diversificate, non trovano spesso un aiuto ed una guida adeguata per risolvere le difficoltà che incontrano. Emerge così l'insoddisfazione per il poco uso che si fa della ricerca pedagogica in campo scolastico e per la scarsa incidenza della ricerca sperimentale per il miglioramento della prassi educativa.

L'obiettivo non è tanto quello di mettere in mostra buone pratiche, quanto di rendere conto di pregi e limiti di azioni e progetti, di modalità operative e gestionali, ad oggi in uso per affrontare e combattere disagio ed esclusione.

Al di là dei suggerimenti concreti che si possono fornire a seconda dei casi, è indubbio che l'approccio interculturale ai problemi dell'insegnamento richiede negli insegnanti una mentalità più aperta alle novità, meglio disposta ad accogliere e a comprendere il 'diverso'.

L'intercultura non si aggiunge, ma 'fa la scuola di oggi' come afferma Agostinetti (2016) e attraverso l'educazione interculturale la scuola e gli insegnanti

possono infatti sperimentare e mettere in pratica la pedagogia del progetto e una modalità di lavoro cooperativa intorno a obiettivi comuni; la metodologia della ricerca, l'attivazione di uno sguardo etnografico e lo sviluppo di forme di partenariato all'interno e all'esterno del sistema scolastico, lo scambio tra storie, saperi, riferimenti differenti, pratiche didattiche, l'interdisciplinarietà.

3. Sinergia e integrazione di approcci qualitativi e quantitativi

Alla scuola, diventata sempre più multiculturale, spetta oggi il delicato compito di porre in relazione e di mediare la convivenza di identità differenti ed eterogenee, per insegnare ad ogni alunno ad interagire opportunamente con persone diverse da sé, in un'ottica di inclusione e di dialogo che consenta di pensare insieme l'unità con la diversità, proponendo orizzonti comuni, pur nella singolarità dei percorsi di sviluppo e delle visioni del mondo. Ci siamo chiesti come integrare i vari approcci senza solamente giustapporli, come farli dialogare ed interagire sinergicamente e come interpretarne i risultati prodotti alla luce di un quadro unitario.

A queste domande è possibile rispondere in molteplici modi e questo genera un numero potenzialmente infinito di disegni di ricerca.

Abbiamo fatto riferimento ad una prospettiva di ricerca sul fatto educativo nella sua globalità³ che utilizza metodi, tecniche e strumenti quantitativi e qualitativi e fornisce esempi e consigli pratici per la progettazione di piani di ricerca esplorativi, esplicativi e trasformativi, in ambito educativo. I due metodi possono essere utilizzati insieme in alcuni disegni di indagine privilegiando un approccio integrato (Saukko, 2005).

Nel condurre la ricerca abbiamo deciso di integrare l'approccio quantitativo, che consente di cogliere la dimensione di un fenomeno educativo e di generalizzare in una certa misura i risultati di una ricerca, con quello qualitativo, che descrive i dettagli concreti del processo educativo nel suo svolgimento cogliendone le manifestazioni soggettive.

Comparando le caratteristiche di queste due differenti tipologie di ricerca, si può affermare che nella ricerca quantitativa si utilizzano dati costruiti secondo regole standardizzate ed espressi in forma numerica, possiamo parlare quindi di dati strutturati. Nella ricerca qualitativa, invece, non esiste un percorso completamente standardizzato per arrivare a delle unità di significato e si utilizzano dati destrutturati, che assumono un significato sia in rapporto al contesto da cui sono tratti, sia rispetto delle analisi effettuate dal ricercatore.

Nel primo caso vi è la tendenza alla standardizzazione dei dati mentre nel secondo vi è attenzione ai dati esperienziali e ad analisi di tipo induttivo. Le ricerche

³ Bogdan e Biklen (2007) indicano un quadro sintetico delle diverse matrici giustificative dei metodi di indagine di tipo qualitativo rispetto a quelli di tipo quantitativo, evidenziando le differenze tra queste due tipologie metodologiche.

di tipo qualitativo sono dunque collegate ai paradigmi di complessità (multidimensionalità delle esperienze), di contestualità (i fenomeni vengono considerati tenendo conto delle realtà situazionali) e di processualità (i dati di indagine sono dipendenti dalla dimensione temporale che caratterizza il processo di ricerca). In sintesi, si può affermare con Denzin e Lincoln (2005) che la ricerca qualitativa è un'attività situata, che colloca l'osservatore nel mondo. Consiste in un insieme di pratiche interpretative che rendono visibile tale mondo trasformandolo.

Nella ricerca che si presenta, l'approccio qualitativo ha avuto il vantaggio di produrre una ricca quantità di dettagli che non sarebbe stato facile ottenere esclusivamente attraverso il metodo quantitativo, come opinioni, esperienze e prospettive dei partecipanti, attraverso l'interpretazione delle loro azioni. È stato così possibile raccogliere un insieme di pratiche interpretative interconnesse che hanno facilitato una migliore comprensione della realtà osservata e narrata. L'analisi dei dati qualitativi ci ha fornito gli spunti necessari per formulare le definizioni operative dei costrutti e per scegliere gli strumenti ad alta strutturazione, volti a rilevarli. L'analisi dei dati quantitativi ci ha fornito invece spunti interpretativi per un'ulteriore analisi dei dati qualitativi.

4. Piano di ricerca e strumenti utilizzati

Il piano generale della ricerca è stato articolato in piani particolari coerenti con le finalità generali e con gli obiettivi della ricerca. Definizione dei tempi, degli strumenti e delle responsabilità di ciascuno. Durante la realizzazione del piano, l'azione è stata continuamente aggiustata sulla base di verifiche in itinere.

Inizialmente abbiamo utilizzato un disegno di ricerca (*disegno esplorativo con fasi sequenziali*, cfr. Fig. 1) che ci ha permesso di esplorare in superficie il fenomeno legato al problema di ricerca (Trincherò & Robasto, 2019).

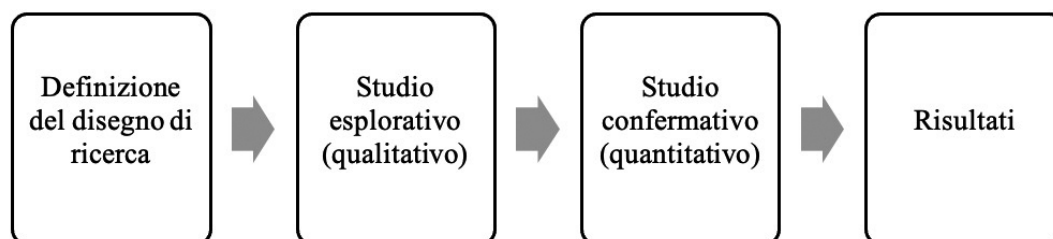


Figura 1. Disegno esplorativo con fasi sequenziali.

Con un primo studio esplorativo di tipo qualitativo volto a ricostruire l'esperienza dei partecipanti con il fenomeno sotto esame. Successivamente con un secondo studio confermativo di tipo quantitativo, siamo partiti dai risultati dello studio esplorativo per definire rigorosamente e/o rilevare empiricamente i costrutti emersi nella prima fase.

I dati raccolti a più riprese nel corso della ricerca con una pluralità di strumenti hanno permesso di rilevare nel modo più oggettivo possibile le manifestazioni soggettive degli attori della ricerca. (Fig. 2).

Dati ad alta strutturazione	Dati semi-strutturati	Dati a bassa strutturazione
Dati organizzati in matrice, derivanti da: -questionari a domande chiuse, autocompilati dai docenti - prove oggettive di profitto compilate da studenti	Testi brevi organizzati in tabelle bidimensionali, ottenuti da: -interviste semistrustrate individuali e di gruppo (focus group) -questionari a domande aperte - annotazioni formulate in sessioni di osservazione guidate da griglie di osservazione	Testi lunghi ottenuti da: -trascrizioni di interviste libere, colloqui, -trascrizioni di resoconti di osservazione esperienziale in aula -documenti personali (compiti, temi, ecc.) -diari di bordo dell'osservatore

Figura 2. Strumenti utilizzati.

5. Le fasi della ricerca

Come si è detto, il piano di ricerca prevede uno studio quantitativo e uno studio qualitativo che procedono parallelamente e studiano gli stessi aspetti del fenomeno da due punti di vista differenti.

Nella tabella successiva (Fig. 3) si riporta il numero dei docenti tutor e dei docenti che hanno partecipato alla ricerca, suddivisi per provincia.

Province coinvolte	Scuole coinvolte		Dirigenti Master		Docenti Master			Docenti R-A						
	Totale	Totale per Provincia	Totale	Totale per Provincia	Totale	Totale per Provincia	Media per scuola e provincia	Totale	Totale per Provincia	Media per scuola e provincia				
4	33	PA	25	12	PA	10	79	PA	68	2,72	114	PA	103	4,12
		TP	5		TP	1		TP	6	1,20		TP	6	1,20
		CL	2		CL	2		CL	3	1,50		CL	3	1,50
		AG	1		AG	1		AG	2	2,00		AG	2	2,00

Figura 3. I partecipanti alla ricerca.

Presentiamo di seguito le fasi della ricerca descrivendo brevemente alcuni aspetti che riteniamo possano essere esemplificativi del lavoro svolto.

5.1. Prima fase - La formazione del gruppo di ricerca (ricercatori e docenti tutor)

Il gruppo di ricerca ha cercato innanzitutto di identificare le finalità della ricerca e di riflettere sulle condizioni necessarie per acquisire la capacità di lavorare insieme. Stesura del piano d'azione. In questa fase sono stati utilizzati i seguenti strumenti per facilitare l'autoriflessione su alcune competenze professionali che sono state condivise da tutti i docenti come fondamentali in un contesto interculturale.

- Intercultural Competence: Self-evaluation (Deardorff, 2006). Gli item si riferiscono allo sviluppo della competenza interculturale e alla capacità di interagire efficacemente e in modo appropriato con persone di altre culture.
- Interculturally Competent Teaching (Deardorff, 2009). Gli item riguardano le pratiche di insegnamento di un insegnante, con particolare riferimento alla riflessività come aspetto fondamentale dello sviluppo della competenza interculturale.
- Questionario SSI (Soft Skills Inventory; La Marca, 2018). Il questionario è articolato in due sezioni. La mappa delle competenze segue la seguente classificazione delle soft skills.
 - a. Competenze gestionali
 - strategiche: dispongono a trovare soluzioni a problemi irrisolti e ad applicarle.
 - manageriali: promuovono la collaborazione con altri per ottenere insieme un risultato.
 - b. Competenze relazionali
 - interpersonali: contribuiscono all'instaurazione e al mantenimento della relazione personale.
 - comunicative: favoriscono, all'interno di una relazione, la reciproca comprensione dei contenuti che si intendono trasmettere.
- Didattica, Tecnologia e Buone Pratiche (La Marca & Gulbay, 2017). Questionario sulle percezioni degli insegnanti sul ruolo che le nuove tecnologie possono avere per l'inclusione di tutti gli studenti, e, più in particolare, di quelli stranieri.

5.2 Seconda fase - Progettazione

Definizione del problema, analisi dei dati disponibili per migliorare la situazione, studio di esperienze analoghe già realizzate e definizione del piano di ricerca.

In questa fase sono state condivise: la metodologia di ricerca, i problemi emergenti nella scuola siciliana riguardanti la didattica interculturale e le metodologie didattiche più coerenti con un percorso di interculturalità nella scuola.

Durante questa fase sono stati condotti dei focus group che hanno permesso di far interagire e collaborare i componenti del gruppo e mettere in evidenza alcune emergenze educative fondamentali.

5.3 Terza fase - Formazione dei docenti, conoscenza del contesto classe e definizione degli interventi

Complessivamente le azioni di ogni docente tutor possono essere raggruppate in tre tipologie: pre-formative, formative a finalizzazione aperta, formative finalizzate a promuovere il cambiamento.

Un primo insieme di azioni è accomunato da un'assenza di intenzionalità formativa esplicitamente riconosciuta. Si è trattato di interventi preparatori, che miravano a creare le condizioni, interne ed esterne, affinché il processo formativo possa aver luogo. Si è trattato di azioni rivolte a rispondere a bisogni di base, per esempio la sicurezza, e a rendere l'ambiente di apprendimento favorevole ad itinerari personali di crescita.

Esse risultano così articolate:

- azioni di supporto tecnologico volte a favorire l'uso della piattaforma;
- azioni per creare un clima di fiducia reciproca dirette a promuovere occasioni di accoglienza e di disponibile apertura;
- azioni di accompagnamento, in cui il docente tutor facilita i rapporti tra i vari docenti del suo network;
- azioni di supporto per la ricerca del materiale, nella gestione dei tempi e nell'utilizzo della piattaforma.

Un'ulteriore categoria di azioni ha visto i docenti tutor mossi da chiara intenzione di rivolgersi direttamente ai docenti cui sono destinati il proprio intervento, allo scopo di contribuire al superamento dei loro problemi favorendo cambiamenti interni.

Il tratto distintivo, tuttavia, sembra essere costituito da una mancata definizione delle direzioni trasformative perseguite (ad esempio, nelle opinioni, negli atteggiamenti, nelle abilità, nel patrimonio di conoscenze), secondo una logica per cui ogni docente tutor ha operato come agente che facilita trasformazioni personali che si auto-generano secondo orientamenti poco prevedibili e, dunque, poco definibili.

Anche in questo caso sono riconoscibili sottocategorie di azione:

- azioni per arricchire l'esperienza dei docenti destinatari dell'intervento, in cui il docente tutor si propone soprattutto come portatore di messaggi, contenuti culturali e modelli di comportamento, ai quali attribuisce una generale valenza positiva;

- azioni volte alla costruzione della relazione, in cui il docente tutor si sforza di stabilire una reciprocità comunicativa con i docenti quale condizione per sostenere in essi processi di auto-cambiamento;
- azioni volte all'osservazione, conoscenza, comprensione, in cui il docente tutor assume il ruolo di osservatore che partecipa all'esperienza dei docenti, allo scopo di arricchire gli elementi conoscitivi a disposizione nella piattaforma.

Infine le azioni dirette a favorire forme di cambiamento o apprendimento chiaramente definite -seppur in forma ipotetica e continuamente rivedibile- e potenzialmente durevoli (nelle conoscenze, nelle rappresentazioni ed opinioni, nelle abilità, nelle capacità e competenze, nei comportamenti ecc.), sono considerate necessarie affinché ogni docente coinvolto nel progetto migliori le proprie risorse e potenzialità, il proprio grado di autonomia e le capacità di gestire le situazioni, anche a carattere problematico. Si possono riconoscere:

- azioni per lo sviluppo di abilità di scelta e di azione coerente;
- azioni per promuovere acquisizione di strumentalità ed autonomie di base;
- azioni per promuovere autoconsapevolezza e senso di autoefficacia;
- azioni per sviluppare capacità e risorse personali.

Di seguito, in Figura 4, presentiamo le tematiche principali dei materiali a disposizione in piattaforma per la formazione dei docenti.



Figura 4. Le tematiche principali dei materiali.

5.3.1 Informazioni sulle classi e sugli alunni stranieri

In questa fase per raccogliere informazioni sulle classi e sugli alunni stranieri il docente tutor ha condotto un'intervista con il docente della classe per conoscere e poter descrivere le caratteristiche peculiari degli alunni coinvolti nella ricerca.

È stato utilizzato uno strumento appositamente costruito (La Marca & Gulbay, 2020), condividendone le variabili con i docenti tutor. Il questionario sull'Integrazione scolastica degli alunni è suddiviso in sei sezioni:

1. Inserimento scolastico e risultati scolastici dell'alunno;
2. Competenza linguistica (italiano) dell'alunno;
3. Relazione in classe dell'alunno con i compagni e con gli insegnanti;
4. Relazione dell'alunno con i pari durante le attività extrascolastiche;
5. Autostima, fiducia in se stesso e motivazione dell'alunno;
6. Lingua di origine e storia personale dell'alunno.

La raccolta di queste informazioni ha facilitato la successiva scrittura delle Storie di Vita di ogni alunno.

5.3.2 La raccolta e analisi delle pratiche

Successivamente sono state raccolte 91 pratiche didattiche.

Per facilitare il lavoro ai docenti è stato fornito loro uno schema suddiviso in cinque sezioni (articolato in 34 item):

- I sezione – Progettazione;
- II sezione – Realizzazione del progetto in classe;
- III sezione – Valutazione dei risultati;
- IV sezione – Riflessioni su di sé e sull'alunno;
- V sezione – Previsioni sulle azioni future.

Dall'analisi delle pratiche raccolte si evidenzia che la progettazione e la revisione del piano di miglioramento ha costituito un momento importante di condivisione tra colleghi, in presenza e all'interno dei network, finalizzato all'individuazione dei punti di forza e di debolezza degli apprendimenti in classe; la comunicazione tra pari ha favorito l'autoriflessione. Si è visto che è stata molto apprezzata l'attività formativa svolta dai Docenti tutor, che hanno saputo utilizzare al meglio i diversi momenti di incontro con i docenti.

5.4 Quarta fase - Valutazione dei risultati

La valutazione dei risultati costituisce l'aspetto più difficile di questo tipo di ricerca. Il miglioramento prodotto si dovrebbe valutare con criteri di efficacia (congruenza tra obiettivi raggiunti e mezzi usati) e di efficienza (conseguimento degli obiettivi con risorse minime). Ma c'è un terzo criterio di valutazione, che assume importanza prioritaria rispetto agli altri: la soddisfazione degli insegnanti, vale a dire la loro gratificazione nel percepire che hanno imparato a lavorare meglio e nell'avvertire, di conseguenza, un maggiore riconoscimento sociale del loro status professionale.

La valutazione complessiva della ricerca ci ha permesso di identificare sia i miglioramenti ottenuti da coloro che sono stati i destinatari degli interventi sia i miglioramenti professionali conseguiti dagli attori stessi della ricerca. Migliore competenza metodologica significa saper riconoscere, concettualizzare e risolvere i problemi professionali; saper usare gli strumenti della ricerca empirica a scuola; saper decidere seguendo i canoni della conoscenza scientifica (giustificata e controllata).

Al termine della ricerca abbiamo inoltre voluto verificare se e come il gruppo dei docenti tutor e il gruppo di insegnanti fossero migliorati nella loro capacità di affrontare e gestire le situazioni educative problematiche⁴.

6. Conclusioni

In questa ricerca, in cui abbiamo cercato di integrare le due tradizioni di ricerca, gli strumenti di valutazione di tipo quantitativo ci hanno consentito di avere la dimensione complessiva del fenomeno studiato mentre quelli qualitativi ne danno l'immagine più viva e diretta perché colgono i particolari.

Attraverso una continua riflessione critica sui progressi e gli errori realizzati

⁴ I risultati della ricerca saranno pubblicati in La Marca & Gulbay, 2021.

nel corso dell'azione gli insegnanti, in quanto attori della ricerca, hanno conseguito un miglioramento della loro professionalità, nel senso che hanno acquisito una nuova metodologia di lavoro educativo.

Lo studio dell'azione formativa tra pari in condizioni naturali ha rappresentato un orientamento di ricerca promettente, ma ancora in costruzione.

Tra gli altri aspetti da approfondire, segnaliamo l'esigenza di creare condizioni favorevoli al contatto intensivo tra ricercatori, attori e contesti formativi, nonché la necessità di arricchire il bagaglio di procedure e strumenti d'indagine, da concepire in coerenza con gli specifici problemi della ricerca didattica.

Bibliografia

- AGOSTINETTO, L. (2016). Oltre il velo: L'intercultura che fa scuola. *Studium Educationis*, 17(1), 71-86.
- BATANERO, J.M.F., FERNÁNDEZ, A.H., RUIZ, M.J.C. (2021). Immigrant pupils and intercultural teaching competencies. *Education and Urban Society*, 53(2), 163-184. [<https://doi.org/10.1177%2F0013124520926264>] (ver. 5/10/2021).
- BOGDAN, R.C., BIKLEN, S.K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. New York, NY: Pearson Education, Inc.
- DEARDORFF, D.K. (2009). Exploring interculturally competent teaching in social sciences classrooms. *Enhancing Learning in the Social Sciences*, 2(1), 1-18. [<https://doi.org/10.11120/elss.2009.02010002>] (ver. 5/10/2021).
- DEARDORFF, D.K. (2006). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- DEN BROK, P., VAN EERDE, D., HAJER, M. (2010). Classroom interaction studies as a source for teacher competencies: The use of case studies with multiple instruments for studying teacher competencies in multicultural classes. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(6), 717-733.
- DENZIN, N.K., LINCOLN, Y.S. (a cura di) (2005). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- DERVIN, F., MOLONEY, R., SIMPSON, A. (a cura di) (2020). *Intercultural competence in the work of teachers: Confronting ideologies and practices*. Abingdon, MD: Routledge.
- DIMITROV, N., HAQUE, A. (2020). Intercultural teaching competence in the disciplines: Teaching strategies for intercultural learning. In *Multicultural Instructional Design: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications* (pp. 332-355). IGI Global.
- FANTINI, A.E. (2020). Reconceptualizing intercultural communicative competence: A multinational perspective. *Research in Comparative and International Education*, 15(1), 52-61.
- FIORUCCI, M. (2018). Società e scuola inclusive per lo sviluppo sostenibile: Il contributo della pedagogia interculturale. *Pedagogia Oggi, Rivista SIPED*, 16(1), 115-127. DOI: 10.7346/PO-012018-08
- FIORUCCI, M., PINTO MINERVA, F., PORTERA, A. (a cura di) (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- GORSKI, P.C., PAREKH, G. (2020). Supporting critical multicultural teacher educators: Transformative teaching, social justice education, and perceptions of institutional support. *Intercultural Education*, 31(3), 265-285. [<https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1728497>] (ver. 5/10/2021).

- LA MARCA, A., GULBAY, E. (2021- in press). *Personalizzazione e didattica nella scuola digitale al tempo del Covid-19*. Lecce: Pensa Multimedia.
- LITTLE, S., GOLLEDGE, M., AGARWALLA, H., GRIFFITHS, B., MCCAMLIE, D. (2019). Global teachers as global learners: Intercultural teacher training in international settings. *London Review of Education*, 17(1), 38-51.
- Saukko, P. (2005). Methodologies for cultural studies. An integrative approach. In Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (a cura di), *Handbook of qualitative research* (pp. 343-356). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- SCHWARZENTHAL, M., SCHACHNER, M.K., JUANG, L.P., VAN DE VIJVER, F.J.R. (2020). Reaping the benefits of cultural diversity: Classroom cultural diversity climate and students' intercultural competence. *European Journal of Social Psychology*, 50(2), 323-346. [<https://doi.org/10.1002/ejsp.2617>] (ver.5/10/2021)
- THAPA, S. (2020) Assessing intercultural competence in teacher education: A missing link. In H. Westerlund, S. Karlsen, & H. Partti (a cura di), *Visions for Intercultural Music Teacher Education. Landscapes: The Arts, Aesthetics, and Education, Vol. 26* (pp. 163-176). Cham: Springer Open. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-21029-8_11] (ver.5/10/2021).
- TOMÉ, M., HERRERA, L., LOZANO, S. (2019). Teachers' opinions on the use of personal learning environments for intercultural competence. *Sustainability*, 11(16), 4475. [<https://doi.org/10.3390/su11164475>] (ver. 5/10/2021).
- TRINCHERO, R., ROBASTO, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Università.
- ZELENKOVÁ, A., HANESOVÁ, D. (2019). Intercultural competence of university teachers: A challenge of internationalization. *Journal of Language and Cultural Education*, 7(1), 1-18. [<https://doi.org/10.2478/jolace-2019-0001>] (ver. 5/10/2021).

Dalla teoria alle buone prassi.
Formare per promuovere intercultura.
L'esperienza del Master all'Università di Foggia¹

Isabella Loiodice

Università degli Studi di Foggia (isabella.loiodice@unifg.it)

Alessandra Altamura

Università degli Studi di Foggia (alessandra.altamura@unifg.it)

1. La formazione per *liberare* le menti

Ormai da diversi anni, l'Italia è divenuta terra di approdo anche per bambini/e e adolescenti che, spesso da soli/e, lasciano il proprio paese di origine alla ricerca di una vita migliore o, semplicemente, per garantirsi un'esistenza che nel loro paese di origine appariva fortemente compromessa: per fame, per salute, per guerre. Tuttavia, anche quando riescono a superare le insidie, spesso mortali, del viaggio in mare, si ritrovano in situazioni di grave rischio: tratta, sfruttamento, violenza, abuso, affiliazione a organizzazioni criminali senza scrupoli che sfruttano la condizione di non punibilità e la loro 'invisibilità' dal punto di vista anagrafico e sociale. Questi/e minori, sradicati/e dalla propria terra e dalla propria famiglia, affrontano seri pericoli per la loro salute e sicurezza, nonché enormi ostacoli (talvolta insormontabili) che limitano l'accesso ai servizi di cui hanno bisogno per crescere: cure mediche, alloggio e istruzione rappresentano infatti le condizioni primarie senza le quali diventa impossibile costruire qualsivoglia progetto di vita.

In questa situazione, i/le minori rischiano di vivere l'esperienza di una doppia solitudine: quella legata all'abbandono della propria famiglia e del paese di origine e quella vissuta nel paese di arrivo. Da soli/e o insieme alla propria famiglia, accanto alle difficoltà materiali, questi/e minori si trovano spesso a vivere sulla propria pelle gli esiti, nefasti, di atteggiamenti di chiusura autocentrata che, in particolari momenti di crisi quali quelli che contrassegnano questo tempo, rappresentano una delle reazioni – per fortuna, non l'unica – di fronte alla diversità di cui i soggetti migranti sono portatori e, soprattutto, dello 'spettro' di paure e insicurezze che essi rappresentano. Bauman (2014) parla dello straniero come di una presenza 'disturbante', che non si riesce a collocare né tra gli 'amici' né tra i 'nemici' ma che popola i nostri incubi e rafforza le nostre paure, nel senso che gli stranieri rappresentano delle *walking distopias*, cioè delle profezie negative che potrebbero avverarsi se non si provvede a erigere muri e a operare respingimenti, nel tentativo di bloccare prospettive così nefaste. Questa sensazione perturbante porta a distorcere l'immagine reale del fenomeno migratorio, che viene

¹ Il presente contributo è stato ideato e concordato in tutte le sue parti unitamente dalle Autrici. Tuttavia, sono da attribuire a Isabella Loiodice i §§ 1 e 4; ad Alessandra Altamura i §§ 2 e 3.

percepito come una minaccia proprio perché amplificato nelle sue reali dimensioni: i dati 2018 dell'IPSOS rilevano che gli italiani sono convinti che gli immigrati presenti in Italia siano il 26% della popolazione quando invece i dati reali registrano il 10% di presenze effettive, così come la convinzione che i musulmani siano il 20% della popolazione quando il dato effettivo è del 3,5%. Una percezione falsata anche nella rappresentazione che si ha di loro, identificabile quasi esclusivamente con l'immigrato che arriva sui gommoni e non anche con colui che risiede ormai stabilmente in Italia e che ha un lavoro fisso e dignitoso (Loiodice, 2019). È così che, paradossalmente, nell'era della globalizzazione, aumentano oltremisura le ostilità, gli antagonismi, le chiusure che – dilatandosi a livello mondiale – creano contrapposizioni ancora più pericolose, generando individualismi e cesure che finiscono per l'essere pagate soprattutto dai soggetti più deboli e indifesi.

L'impegno a costruire modi di pensare differenti – quella 'riforma delle menti' di cui parla Morin (2015) – diventa così obiettivo imprescindibile (per quanto difficile e mai definitivamente raggiunto) per chiunque si occupi di educazione e quindi, in primis, delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado. La prospettiva pedagogica è dunque quella di investire nel 'potere della formazione', capace di attraversare confini reali e virtuali per generare nuove logiche e nuove culture, per la costruzione di una *mente interculturale*, cioè di

una mente plurale, erratica e pellegrina, dotata di un pensiero del vivere e del con-vivere con la problematicità del reale, di una intelligenza capace di abitare la complessità, le forme di accelerata transizione sociale, culturale, economica, politica, la ramificazione dei saperi. Una "mente migrante", che comporta l'apprendimento a saper relativizzare il proprio sguardo, ad entrare nello sguardo dell'altro, sconfinando dai propri territori emotivi e immaginativi attraverso esercizi di decentramento per poi tornare nel proprio mondo "arricchiti" dopo aver praticato e sperimentato scambi, prestiti, ibridazioni e meticciamenti (Pinto Minerva, 2018: 93).

L'impegno, da assumere pedagogicamente, è quello di *smontare* assetti cognitivi e identitari rigidi e autocentrati per promuovere forme di decentramento cognitivo ed emotivo e, quindi, per formare identità plurali, che non hanno paura della diversità ma che, anzi, la vivono come occasione di crescita e di arricchimento reciproco. È a scuola, infatti, che si possono 'allenare' le menti a comprendere, dal punto di vista intellettuale e umano, la complessità polimorfa dei saperi, dei contesti, delle persone, delle culture. Una scuola inclusiva, che accoglie senza omologare, che integra senza annullare (anzi esaltando) le differenze, che sa coniugare l'uguaglianza delle opportunità educative con il successo formativo. L'offerta formativa di una scuola *veramente* per tutti deve essere, dunque, finalizzata a formare menti riflessive e critiche, capaci di ragionare sui saperi, di decostruirli e ricostruirli, di formare 'teste ben fatte' e

non solo ‘piene’ (Morin, 1999). Una scuola, quindi, che utilizzi la potenza positivamente eversiva dei saperi e delle conoscenze per curvarle in direzione di emancipazione dei singoli e delle comunità, ampliate in dimensione planetaria.

Se la scuola è il luogo privilegiato per promuovere cultura, accoglienza, integrazione, desiderio di conoscenza e *moti di avvicinamento* verso l’altro, i protagonisti principali sono proprio gli/le insegnanti. Credere nel ruolo emancipativo della scuola e investire nel potere dell’educazione in chiave di sviluppo democratico e apertura interculturale significa, in primis, riconoscere e affermare alcuni requisiti imprescindibili a delineare il profilo del docente della scuola di ogni ordine e grado, oggi. Il riferimento è a un insegnante competente, in possesso di un corredo di conoscenze e competenze complesse e articolate, riferite alla dimensione culturale (disciplinare e interdisciplinare), relazionale, valoriale, didattica e organizzativa, idonee a rendere espliciti il peso e la fundamentalità di una professione che si fa sempre più impegnativa sul piano della responsabilità educativa ma anche culturale e sociale e, quindi, interculturale, tenendo altresì presente che

[1] *’educazione interculturale non è un particolare tipo di educazione speciale per stranieri, [...] da attuare solo in presenza di stranieri ma è rivolta a tutti e, al contrario, lavora affinché nessuna persona umana sia esclusa e/o debba sentirsi straniera. [...] consente a ciascuno, da un lato, di non essere “ingabbiato” dalle proprie origini etniche o culturali e, dall’altro, di non dovere negare riferimenti, differenze, componenti della propria identità per essere accettato e accolto e per esercitare pienamente i propri diritti. [...] richiede un impegno costante che ha luogo nella scuola e nella società a tutti i livelli nel quadro di processi di lifelong learning dei soggetti e delle comunità* (Fiorucci, Pinto Minerva & Portera, 2017: 617-618).

La formazione dei docenti, elemento generativo e regolativo dei processi di inclusione, rappresenta allora un’importante opportunità di emersione e di progressiva consapevolezza delle esigenze formative che precludono all’azione inclusiva in campo didattico.

In questo scenario, durante l’anno accademico 2016-2017, è stato istituito dal Dipartimento di Studi Umanistici dell’Università di Foggia – in collaborazione con il Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca e con la Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione – il Master di I livello/Corso di perfezionamento e aggiornamento professionale in *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali*.

Il Corso, progettato e implementato con l’intento di contribuire all’arricchimento e alla valorizzazione della professionalità dei dirigenti scolastici e dei/delle docenti delle scuole di ogni ordine e grado, statali e paritarie, in relazione alla multiculturalità, è stato accolto con grande entusiasmo perché si

poneva come risposta al bisogno – di docenti e dirigenti – di acquisire un *modus operandi* interculturalmente connotato. Un'esigenza, quest'ultima, particolarmente sentita per meglio fronteggiare le diverse situazioni che si vengono a delineare con l'arrivo di bambini/e e ragazzi/e stranieri/e nella propria scuola/classe e per realizzare concretamente interventi di educazione e formazione interculturale adeguatamente pensati e progettati.

Questo bisogno di formazione rappresenta il tratto distintivo di una professione che ha piena consapevolezza della delicatezza e della fundamentalità del ruolo docente, all'interno di un'organizzazione – la scuola – che rimane il luogo privilegiato per educare a essere e per imparare a vivere insieme; spazio sociale che favorisce l'incontro, il confronto, il dialogo; palestra di convivenza, all'interno della quale incontrare e tessere relazioni con la pluralità complessa che contraddistingue questo tempo e questa società, in dimensione planetaria.

2. L'articolazione del Master presso l'Università di Foggia

A partire da queste premesse, le attività del suddetto Corso hanno preso avvio il 27 novembre 2017 – con l'obiettivo di fornire, tanto ai dirigenti scolastici quanto ai docenti, strumenti atti a conoscere, riconoscere e comprendere la realtà sociale europea sempre più multi-etnica, multiculturale e multilingue e di formulare modelli educativi adeguati –, si sono concluse il 4 luglio 2018 e hanno visto la partecipazione, considerevole e cospicua, di sette dirigenti e 81 docenti. Nello specifico, hanno partecipato: cinque dirigenti di Istituti Comprensivi, un dirigente di Scuola Secondaria Superiore di I grado e un dirigente di Scuola Secondaria Superiore di II grado; tre docenti di Scuola dell'Infanzia, 24 docenti di Scuola Primaria, 28 docenti di Scuola Secondaria Superiore di I grado e 26 docenti di Scuola Secondaria Superiore di II grado.

Le lezioni hanno avuto cadenza settimanale e sono state ripartite in tre moduli.

Nel primo modulo (novembre 2017-febbraio 2018) sono rientrati gli insegnamenti di Pedagogia interculturale, Teoria dell'organizzazione delle istituzioni scolastiche, Elementi di sociologia delle migrazioni (I parte), Pedagogia interculturale 2 (I parte), Politiche e diritto dell'immigrazione: il contesto istituzionale e i riferimenti normativi (online) e il Laboratorio di Pedagogia Interculturale; nel secondo modulo (febbraio-giugno 2018) sono rientrati gli insegnamenti di Elementi di sociologia delle migrazioni (II parte), Pedagogia interculturale 2 (II parte), Didattica interculturale, Metodologia della ricerca in contesti multiculturali, Elementi di Linguistica e di Glottodidattica, Demografia (online) e i Laboratori di Didattica interculturale e di Italiano come L2; infine, nel terzo modulo (giugno-luglio 2018) sono rientrati gli insegnamenti di Psicologia sociale in contesti multilingue, Pedagogia sociale: scuole aperte, risorse territoriali e progettazione partecipata, Elementi di antropologia culturale, La ricerca educativa internazionale in ambito interculturale (in inglese, online) e i Laboratori di Psicologia sociale e di Pedagogia sociale.

Tra aprile e luglio 2018, i/le partecipanti al Corso hanno svolto anche le prime 30 ore di tirocinio e da ottobre 2018 a gennaio 2019 hanno espletato la fase di tirocinio relativa alla ricerca azione, per poi sostenere l'esame finale – fondamentale per il conseguimento del titolo – tra gennaio e febbraio 2019.

Le lezioni in presenza sono state sia di natura teorica e riflessiva sia di natura laboratoriale, entrambe fondamentali e complementari per formare professionisti competenti, capaci di *abitare* la realtà e di agire per trasformarla; di andare oltre le visioni distorte, spesso offerte dall'immaginario collettivo, per rifondare una nuova cultura dell'incontro, dell'ospitalità, dell'accoglienza, dell'integrazione. D'altronde, scrive Baldacci (2010: 65): «la teoria, senza prassi, è vuota; così come la prassi, senza teoria, è cieca».

Le lezioni di natura teorica e riflessiva erano finalizzate all'acquisizione di nozioni basilari e imprescindibili, specifiche per ogni insegnamento e strettamente legate all'oggetto del Corso; delle conoscenze delle strategie per promuovere l'inclusione scolastica e sociale delle/dei bambine/i e ragazze/i straniere/i, nonché delle loro famiglie; della capacità di *leggere* il contesto socio-culturale di riferimento per poter intervenire in maniera adeguata e funzionale; e, ancora, di tutti quegli strumenti utili per conoscere, riconoscere e decostruire criticamente gli stereotipi e i pregiudizi culturali di cui ogni cultura – specialmente quella di appartenenza – è portatrice.

Durante queste lezioni, ma non solo, tutti/e i/le frequentanti hanno avuto la possibilità di interrogarsi su alcune questioni fondamentali e di riflettere ulteriormente sui temi e sui contenuti affrontati e discussi. La riflessione, in questo modo, diventa – scriveva Schön nel 1993 – chiave di volta del sapere di un professionista. Infatti, i professionisti che desiderano riflettere sulle azioni messe in atto, sul loro agire quotidiano, sulle prassi adottate, riflettono anche sul conoscere implicito all'azione e sui relativi criteri di giudizio. Scriveva Margiotta (2013: 9) a tal proposito: il «processo riflessivo [...] costruisce l'*expertise* del professionista. [...] evidenzia le connessioni di senso tra l'azione pratica e la sua epistemologia».

La riflessione critica sulla pratica rappresenta un'esigenza del rapporto teoria/pratica, senza la quale – asseriva Freire (2014: 24) – «la teoria finirebbe con il diventare un blablablà e la pratica, semplice attivismo».

In questo modo si creano le basi per la realizzazione di quella che Daniela Dato (2012) definisce una professione docente *emergente*, in grado di affiancare alle indispensabili competenze di contenuto e di metodo, anche meta-competenze di lettura e di animazione dei contesti, di gestione delle relazioni, di progettazione di interventi formativi, di orientamento utili a rispondere agli inediti bisogni della nuova utenza in formazione, nel caso specifico, di quella immigrata.

Le lezioni di natura laboratoriale sono state caratterizzate da diversi elementi, quali: ruolo attivo delle/i docenti; esercizio integrato di abilità cognitive e operative; lavori di gruppo; utilizzo contestualizzato e pratico di conoscenze teoriche precedentemente acquisite; maggiore autonomia nella organizzazione

e nello svolgimento delle attività in base al compito assegnato; assunzione di responsabilità per i risultati da conseguire. Questo tipo di approccio ha consentito ai/alle partecipanti di fare esperienza; di dare corpo alle parole imprescindibili ed essenziali della teoria; di avere compiti attivi; di mobilitare «l'intelligenza a non "ripetere" ciò che già si conosce ma a indagare e, auspicabilmente, trovare soluzioni nuove ai problemi investigati» (Margiotta, 2013: 30); di attuare il passaggio dall'esperienza alla conoscenza (Dewey, 1949/2014).

Durante questi momenti, i/le docenti hanno avuto la possibilità di raccontarsi come professionisti, di mettere in discussione le proprie pratiche per ripensarle alla luce dei risultati conseguiti tramite i laboratori e, ancora, di far fiorire le proprie potenzialità grazie al confronto con i/le colleghi/e appartenenti a scuole di pari grado o, al contrario, di grado diverso e provenienti da territori diversi.

Dunque, prima con le lezioni e poi con i laboratori e le attività di tirocinio, le/i corsiste/i hanno avuto modo di definire e di ri-definire le proprie conoscenze e competenze, nonché il proprio *sapere, saper essere e saper fare*.

3. La formazione dei docenti in chiave interculturale: l'esperienza della ricerca azione nel Master

La ricerca azione, rispetto alla formazione dei/delle docenti in chiave interculturale, si configura – scrive Anna Grazia Lopez (2018: 53) – come

modello di ricerca fondato sulla logica teoria-prassi-teoria per cui si analizza il problema che la comunità scolastica sente particolarmente urgente, a partire dalle teorie educative presenti nella letteratura scientifica, si formulano alcune ipotesi risolutive, le si sottopone a "bagno empirico" [...] e se questo "bagno" ne dimostra la validità, l'ipotesi si trasforma in azione. Diversamente, quella stessa ipotesi viene modificata. La dimensione teorica, dunque, interagisce con quella empirica fornendo le idee regolative che fanno da principi guida per la formulazione di un sistema di ipotesi preliminari all'azione².

Dunque, questo tipo di ricerca permette di ottenere informazioni che, da un lato, consentono di intervenire sul contesto educativo di riferimento e, dall'altro, di indagare e approfondire le teorie educative; di riqualificare la professionalità del docente che, in questo modo, impara a osservare la realtà educativa in cui lavora e a intervenire per introdurre cambiamenti validi per l'istituzione in cui opera; di riflettere *in azione e sull'azione* (Lopez, 2018).

Nell'ambito delle attività di ricerca azione previste dal Corso in oggetto –

² Cfr. anche Baldacci (2001).

così come da indicazioni ministeriali – le/i corsiste/i hanno svolto attività di tutoraggio nei confronti di altre/i docenti – definite/i ricercatrici/ricercatori – che avevano dato la loro disponibilità a partecipare alle attività. Nello specifico, in data 8 ottobre 2018, si è svolto un incontro formativo sulla ricerca azione, momento fondamentale non solo per la formazione sul tema delle/i corsiste/i – che peraltro avevano già avuto modo di affrontare l’argomento nel corso di alcune lezioni e laboratori – bensì anche delle/i docenti ricercatrici/ricercatori, a cui è stata offerta altresì la possibilità di registrarsi sulla piattaforma e-learning dedicata al Master per poter usufruire dei materiali e delle indicazioni in essa contenuti.

L’incontro, dopo un primo momento più teorico – durante il quale sono state fornite a tutte/i le/i partecipanti alcune nozioni e indicazioni bibliografiche relative al tema in oggetto – ha previsto la presentazione degli strumenti di ricerca azione – da poter, eventualmente, utilizzare – e una breve esercitazione.

Il seminario ha poi dato avvio alle attività di tirocinio (secondo e terzo step) legate alla ricerca azione.

In particolare, le/i corsiste/i dovevano perseguire i seguenti obiettivi:

- ideare un progetto di ricerca azione sulla base (preferibilmente) delle rilevazioni rese durante il primo step di tirocinio;
- redigere un progetto di ricerca azione insieme alle/i docenti ricercatrici/ricercatori;
- realizzare il progetto ideato e, successivamente, pianificato e redatto;
- valutare la ricerca azione;
- stilare un report del lavoro svolto, utile a documentare le varie fasi del percorso e i processi messi in atto.

I/le corsisti/e, nei confronti delle/dei docenti ricercatrici/ricercatori, hanno svolto, soprattutto, attività di monitoraggio, di coordinamento e di supervisione anche con incontri/contatti a distanza (via Skype, via e-mail, via telefono, ecc.) oltre che in presenza, per seguire le attività o per organizzare riunioni, incontri, ecc.

Nella ricerca azione sono state coinvolte ben 34 scuole e 188 docenti. La presenza di una situazione a macchia di leopardo nelle scuole delle/dei corsiste/i partecipanti al Master ha attivato uno scambio proficuo e una riflessione condivisa sulle tematiche emergenti: le difficoltà di valutazione dei singoli casi – gli studenti e le studentesse stranieri/e spesso vengono valutati in generale come *problem group* piuttosto che per la loro singolarità –, la mancanza di un’educazione alla convivenza interculturale sistematica e rivolta anche alle famiglie, la complessità nella ricostruzione della storia personale e familiare di ognuno/a, la penuria di risorse (umane e materiali) per colmare il gap linguistico (fattore che rende piuttosto problematica la realizzazione di una comunicazione efficace), ecc.

Per tutte queste ragioni, i/le docenti hanno dovuto acquisire, prima di tutto, le cosiddette competenze interculturali che richiedono una formazione e un impegno permanenti.

Tra le competenze interculturali rientrano:

- la capacità di acquisire nuove conoscenze legate a culture ‘altre’, diverse da quella di appartenenza;
- la conoscenza dell’alterità muovendo dalla propria consapevolezza culturale – esercizio del *pensiero nomade e migrante*;
- le conoscenze e le abilità sociolinguistiche e linguistiche;
- le conoscenze e le abilità didattiche e metodologiche per l’insegnamento dell’italiano come L2 (si pensi al ritardo e alle difficoltà che caratterizzano i percorsi scolastici degli alunni con background migranti – dati ISMU-MIUR);
- le capacità comunicativo-relazionali (saper ascoltare, saper entrare in relazione, riconoscere l’altro e renderlo oggetto e soggetto di attenzioni peculiari, saper accogliere, saper gestire il conflitto, saper progettare percorsi di apprendimento individualizzati e personalizzati, ecc.);
- le meta-competenze interculturali riferite al sé e al proprio rapporto con l’altro e con il mondo;
- la capacità di acquisire e di adoperare strumenti didattici e operativi concreti che permettano di ripensare e di riprogettare i processi di insegnamento-apprendimento in senso interculturale.

Sulla base dell’acquisizione delle suddette competenze hanno potuto ideare, progettare e sviluppare – insieme ai docenti/ricercatori individuati in ciascuna scuola (in media due per ciascun corsista del master) – attività di ricerca azione. In particolare, dai project work riportati (o a cui si fa riferimento) nelle tesine dei/delle corsisti/e, emerge come nelle attività di ricerca azione si sia lavorato molto sulla definizione, o su una migliore elaborazione, dei protocolli di accoglienza al fine di produrre una documentazione utile a semplificare non solo le procedure di iscrizione ma anche a rendere più funzionali l’inserimento delle/degli alunne/i straniera/e e la partecipazione delle rispettive famiglie. È stata, dunque, proposta e realizzata un’*accoglienza competente*. Emerge altresì come siano state utilizzate alcune delle metodologie presentate durante il corso, in particolare il *cooperative learning*, la *peer education* e il *peer tutoring*.

In linea generale, molte/i, lavorando in istituti a bassa incidenza di alunne/i straniera/i, o in cui erano presenti alunne/i immigrate/i di seconda generazione o comunque residenti in Italia da anni e, dunque, ben inserite/i, non hanno rilevato come problematica la presenza di alunne/i straniera/i (nel successo o nell’insuccesso scolastico e nell’integrazione degli allievi, l’etnia ha inciso poco); hanno però riscontrato, specie negli ultimi tempi, un cambiamento nella percezione dell’immigrazione, dell’accoglienza, della diversità come valore, in una parte degli/delle alunni/e italiani/e di nascita. La pervasività dei luoghi comuni

ha colpito anche i/le ragazzi/e, che però sono altresì permeabili al dubbio. Per queste ragioni hanno realizzato attività volte a favorire l'inclusione attraverso lo sviluppo di competenze chiave, interculturali e di cittadinanza.

L'acquisizione di simili competenze ha permesso e permetterà di comprendere il valore della differenza e delle culture 'altre', di decostruire gli stereotipi al fine di ridurre i pregiudizi e di costruire orizzonti di azione e valoriali condivisi.

Tale lavoro ha consentito a molti dei/le docenti di riappropriarsi del proprio ruolo di agenti di cambiamento, ma soprattutto di ricercare un tempo per osservare, riflettere e comunicare. La ricerca azione, quindi, più di altre modalità di indagine, sembra essere un interessante strumento di rilettura dell'educativo per chi ogni giorno si trova ad affrontare questioni tanto complesse quanto specifiche e sempre nuove (Fiorucci & Stillo, 2019: 13).

3.1 I prodotti della ricerca azione

Diverse/i docenti, fortemente motivate/i dalle lezioni e dai laboratori sulla ricerca azione, hanno fornito numerosi input al fine di dare avvio a simili attività all'interno delle comunità scolastiche di appartenenza, per le quali hanno potuto avvalersi del supporto dei docenti universitari coinvolti quali supervisor qualificati, punti di riferimento per la progettazione e implementazione dei vari percorsi ideati.

In questa sede si illustreranno, seppur brevemente, alcuni prodotti della ricerca azione.

3.1.1 Implementazione di protocolli

Alcune dirigenti hanno deciso di costituire una Rete che avesse lo scopo di rendere il più possibile omogeneo ed efficace il sistema di accoglienza e inclusione degli alunni stranieri nelle Scuole del capoluogo dauno, promuovendo la sottoscrizione di un Protocollo d'intesa che coinvolgesse tutte le scuole di Foggia, i rappresentanti delle Istituzioni, degli Enti Locali e del Terzo Settore, nell'ottica della progettazione partecipata, fondamentale per la creazione di un network utile a sviluppare e a meglio definire linee di riflessione e di azione per rispondere in maniera puntuale e adeguata ai bisogni della comunità di riferimento.

L'idea di formalizzare i comuni intenti è nata dalla constatazione della situazione di *emergenza culturale* in cui versa la città di Foggia, situazione che richiede un intervento strutturato e di lungo periodo; dalla verifica della mancanza, nella città, di una cabina di regia che organizzi le relative politiche sul territorio; e dal bisogno, impellente e non più rinviabile, di fornire risposte e strumenti adeguati a realizzare e consolidare interventi di prevenzione contro discriminazioni e razzismo che, nel momento storico contingente, rischiano di rinvigorirsi sotto la spinta dei processi di categorizzazione sociale, che portano con sé paure e pregiudizi.

L'azione si poneva l'obiettivo, attraverso una programmazione condivisa degli interventi e la messa in comune delle risorse da parte di tutti i soggetti firmatari, di contribuire a rendere il sistema scolastico sempre più capace di garantire accoglienza e inclusione, assicurando percorsi scolastici e interventi educativi di qualità a tutti gli alunni e a tutte le alunne che frequentano l'istituzione scolastica di ogni ordine e grado.

Successivamente, si è passati alla definizione di Linee guida comuni e alla sottoscrizione di accordi di rete di scopo, per dare corpo alle politiche di indirizzo contenute nel Protocollo e per un monitoraggio costante della presenza di alunni/e stranieri/e nelle scuole del territorio. Le reti di ambito rappresentano ormai una realtà operativa concreta, all'interno delle quali è possibile dar vita ad accordi finalizzati a particolari scopi, con la costituzione, appunto, di reti di scopo.

In questa prospettiva, le dirigenti in questione, stimolate dalla formazione ricevuta attraverso il Master, hanno deciso di farsi promotrici di un'ampia collaborazione tra i diversi attori presenti sul territorio, pubblici e privati, per la costituzione di una rete diffusa per promuovere l'inclusione degli/delle alunni/e stranieri/e, attraverso l'elaborazione di un progetto unitario teso a predisporre e coordinare, sulla base delle rispettive competenze, i diversi interventi.

Il percorso individuato è stato già in parte realizzato, ma si protrarrà per gli anni scolastici successivi, in modo da mettere a punto strategie per organizzare e gestire in maniera adeguata le pratiche di accoglienza e, nel contempo, dar vita a processi di reale inclusione, che saranno adeguatamente monitorati.

Prioritariamente sono state convocate, al fine di sottoscrivere un protocollo d'intesa, in un incontro tenutosi il 21 gennaio 2019, tutte le forze da mettere in campo: le scuole dell'Ambito FG13, il CPIA 1 FG, l'USR Puglia Ufficio V-Ambito territoriale FG, l'Università, l'Amministrazione Comunale e Provinciale, le sezioni locali della Caritas Diocesana, dell'Unicef, del Forum provinciale del Terzo settore, del Centro di Servizio al Volontariato (CSV), dell'Associazione Libera, dell'Associazione Solidaunia, della Camera Minorile, l'Associazione Comunità sulla strada di Emmaus, il Centro Interculturale Baobab, l'Associazione Parco Città, la Fondazione dei Monti Uniti di Foggia.

L'incontro è stato molto proficuo e l'idea di organizzarsi in rete, per giungere alla definizione di linee guida comuni a tutte le scuole ha portato ad alcune iniziative importanti. In particolare, è venuta fuori la necessità di: a) costituire, con esplicita indicazione dei nominativi delle persone coinvolte, una sorta di comitato tecnico, un gruppo di lavoro con rappresentanti del mondo della Scuola, del Comune, della Provincia e del mondo del Terzo Settore, da destinare alla ricerca e alla sperimentazione di azioni inclusive; b) effettuare una rilevazione della presenza di studenti stranieri nelle scuole della città, distinti per gruppi etnici, da parte dell'Ufficio V - Ambito territoriale di FG, che già si è concretizzata in una formale richiesta di monitoraggio a tutte le scuole dell'ambito 13, sottoscritta dalla sua Dirigente (ex Provveditore); c) coinvolgere le associazioni per affiancare le Istituzioni scolastiche nella progettazione di in-

terventi e azioni per rispondere ad avvisi pubblici che utilizzino fondi europei, regionali, statali o di privati a favore dell'inclusione degli stranieri (con particolare riferimento all'individuazione e diffusione di modelli didattici e organizzativi ritenuti efficaci per i processi di inclusione, anche attraverso proposte di ampliamento dell'offerta formativa in orario extra-curricolare) e della valorizzazione delle professionalità interne alla rete, in un'ottica di ottimale utilizzo della stessa.

Durante l'incontro, infine, sono emerse altre ipotesi di miglioramento su cui riflettere e operare. In particolare, si è pensato di:

- attivare percorsi di informazione/formazione nei confronti di tutto il personale scolastico;
- sviluppare azioni tese al coinvolgimento delle famiglie, italiane e straniere insieme;
- facilitare la frequenza scolastica, in particolare per il primo grado, attraverso una rete di trasporti che offra pari opportunità agli studenti stranieri che vivono in aree periferiche e maggiormente isolate;
- rendere più efficace l'orientamento rispetto alla scelta dell'istituto in fase di iscrizione.

3.1.2 Interventi di educazione e istruzione con alunne/i

Una lente fondamentale che aiuta a decifrare la realtà complessa, a coglierne tutte le sfumature e a renderla comprensibile anche alle menti bambine ci è data dai libri, definiti efficacemente da Franco Cambi (2012) «finestre aperte sul mondo». Il libro – scrive il pedagogista fiorentino – «è sempre un'esperienza aperta sul mondo, una “finestra” che ci presenta la sua varietà, la sua ricchezza, la sua pregnanza per noi e, così facendo, sviluppa la nostra sensibilità, la rende più variegata e più fine. Sempre, in ogni età della vita» (*Ivi*: 23).

Attraverso queste finestre colorate i bambini, ma anche gli adolescenti, possono giungere, in maniera 'protetta', a una prima comprensione dell'esistente; è attraverso le immagini e i testi che possono riuscire a elaborare una prima risposta ai loro molteplici quesiti, ai desideri di risposte che, spesso, non vengono soddisfatti.

Per queste ragioni, i libri, e più in generale le storie, rappresentano il luogo in cui bambini e adolescenti possono incontrare la complessità del reale. In particolare, le storie possono favorire l'incontro tra infanzia, adolescenza e intercultura (Altamura, 2018; Caso, 2013).

In questo scenario, l'insegnante, ricorrendo a un albo, a un testo per l'infanzia, a un libro, può 'trovare le parole per dire': ciò che è difficile, ciò che è doloroso, ciò che spaventa e che incute timore. Per trovare una forma a ciò che a volte appare informe, confuso e, quindi, difficile da dominare. Le parole aiutano a dare una forma, a dare un nome. Aiutano a vivere insieme le 'cose' difficili. E il bambino e/o il ragazzo tramite le parole semplici, delicate e rassicuranti trovano delle risposte possibili per interpretare ciò che vivono, che guardano, che ascoltano (Altamura, 2018).

Sono queste le ragioni per cui diverse/i docenti hanno deciso di soffermarsi sulla letteratura come strumento per promuovere l'incontro tra culture differenti.

Uno dei progetti portati avanti – La biblioteca delle differenze – aveva come intento principale quello di favorire il legame tra narrazione ed educazione interculturale grazie all'utilizzo di materiale bibliografico, idoneo a promuovere l'inclusione, e all'allestimento di uno scaffale/biblioteca di intersezione che permettesse a tutti/e i/le frequentanti di fare esperienze narrative capaci di stimolare la riflessione sul ruolo delle storie nella costruzione della cultura di ciascuno e, quindi, di usare consapevolmente e intenzionalmente le storie per costruire un nuovo 'noi'.

Il progetto, realizzato in una scuola dell'infanzia di un piccolo comune della provincia di Foggia, è nato dal desiderio di accompagnare i/le bambini/e a vivere la multiculturalità, in una prospettiva interculturale volta a preservare l'unicità di ciascuno in un'ottica inclusiva (e non assimilazionista) e a decostruire gli stereotipi per meglio conoscere sé stessi e gli altri.

La domanda da cui ha preso avvio la ricerca azione è stata: esiste e di che tipo è il materiale bibliografico idoneo a favorire l'inclusione interculturale a disposizione dei bambini nella scuola dell'infanzia di tale istituto?

Dopo l'individuazione di tale situazione problematica si è proceduto alla definizione e realizzazione di un piano di azione: allestimento di un angolo dedicato a libri per la prima infanzia sull'intercultura e sulla diversità che è stato denominato 'La biblioteca delle differenze'.

Il progetto mirava a: a) prendere coscienza della propria e dell'altrui identità personale e culturale; b) sensibilizzare ed educare i/le bambini/e al fine di riconoscere, rispettare e accogliere le diversità culturali; c) promuovere l'incontro tra culture diverse; d) favorire l'inclusione e l'integrazione dei/le bambini/e stranieri/e; e) comprendere che la diversità è una ricchezza; f) realizzare momenti di condivisione; g) sviluppare senso di appartenenza; h) implementare pratiche accoglienti; i) conoscere tradizioni, usanze e leggende del mondo; l) favorire relazioni positive tra bambini.

Nella realizzazione del percorso è stato necessario effettuare un'indagine preliminare, utile per l'individuazione e la quantificazione dei potenziali fruitori e del materiale bibliografico presente nella scuola, e una ricerca catalografica per identificare albi e libri per la prima infanzia in tema di intercultura/inclusione. A tale ricerca catalografica, sono seguiti confronti e discussioni di gruppo (team docente) per decidere in maniera partecipata i titoli ritenuti idonei e, di conseguenza, da acquistare per allestire l'angolo destinato a *La biblioteca delle differenze*.

La ricerca e il confronto hanno condotto all'acquisto dei seguenti testi:

- *Il segreto di Lu* di Mario Ramos, Babalibri, 2006 (età di lettura: da quattro anni);
- *Dieci dita alle mani, dieci dita ai piedini* di Mem Fox, Il Castoro, 2009 (da zero anni);

- *Uno e sette. Ediz. Illustrata* di Gianni Rodari, Vittoria Facchini, EL, 2010 (da quattro anni);
- *Tutti diversi & tutti uguali* di Emma Brownjohn, Gribaudo, 2011 (da tre anni);
- *Il brutto anatroccolo* di Sophie Fatus, Fatatrac, 2013 (da tre anni);
- *Girotondo* di Britta Teckentrup, Sassi, 2018 (da tre anni);
- *Oh, che uovo!* di Eric Battut, Bohem Press Italia, 2018 (da tre anni).

Successivamente, si è passati all'allestimento dello spazio destinato alla piccola biblioteca. Le insegnanti hanno portato in sezione l'espositore smontato e, dopo aver creato un'atmosfera di attesa e mistero, nascondendolo sotto un velo, hanno chiesto ai bambini e alle bambine di 'scoprire la sorpresa'. Tutti insieme, poi, si sono cimentati nel montaggio dell'espositore. Una volta montato e corredato dei testi scelti, lo scaffale è stato spostato nel salone della scuola per renderlo fruibile a tutti/e i/le bambini/e della scuola dell'infanzia.

Da questo momento, i libri hanno ispirato diversi laboratori sul tema dell'intercultura, stimolando la riflessione nei/le bambini/e, riflessioni che sono poi confluite in una piccola drammatizzazione e nella realizzazione di alcuni cartelloni che sono stati affissi alle pareti del salone della scuola dell'infanzia. Infine, ogni bambino/a ha avuto la possibilità di rielaborare la trama narrata dall'insegnante grazie alla costruzione di un libretto cartaceo contenente le principali sequenze della storia, di volta in volta, raccontata.

Dunque, la presenza dello scaffale interculturale ha rappresentato, senza dubbio, un importante elemento di supporto per gli interventi didattici da realizzare all'interno dei laboratori e per l'esplicazione delle metodologie in sezione. Ragion per cui si è deciso di arricchire, di anno in anno, lo scaffale con le nuove uscite editoriali dedicate al tema.

3.1.3 Interventi di educazione e sensibilizzazione sul territorio

Un altro percorso di ricerca azione ha portato all'implementazione di un corso di formazione e aggiornamento – dal titolo *La Scuola Interculturale* – rivolto ai/alle docenti delle scuole afferenti, della durata di 30 ore, in modalità blended (in presenza e online), e un percorso laboratoriale composto da quattro incontri in presenza per la ricerca azione della durata di 12 ore, per un totale di 42 ore.

Diversi sono stati i temi trattati e i laboratori realizzati: dalla definizione delle competenze interculturali si è passati al laboratorio *La finestra di Jhoari in chiave interculturale*, sino a giungere allo svolgimento di un'attività di Italiano L2.

La piattaforma e-learning, inoltre, si componeva dei seguenti moduli:

- riferimenti teorici (pedagogia interculturale, metodologia della ricerca, ecc.);
- pianeta BES (modelli di Piani Didattici Personalizzati per favorire l'inclusione degli alunni stranieri non italofoni appena arrivati in Italia o per

- alunni di seconda generazione con situazioni di disagio socioculturale);
- insegnare le discipline in Italiano L2 (percorso e attività di pragmatica);
- buone pratiche di accoglienza, d'integrazione e d'inclusione (modelli di prove d'ingresso bilingue per la valutazione degli alunni stranieri, nelle aree linguistica, matematica, orientamento, ecc.; griglie di valutazione per le prove; modelli di attività di accoglienza plurilingue per la scuola dell'infanzia e per la primaria);
- attività di ricerca azione per i diversi ordini di scuola (proposte progettuali);
- buone pratiche (contributi dal mondo dell'integrazione);
- filmografia e sitografia dedicate;
- organizzazione e partecipazione al Convegno *Le strade dell'intercultura - La società che accoglie*.

Il corso – al quale hanno partecipato, complessivamente, 29 docenti – ha offerto la possibilità di costruire percorsi innovativi, attività pratiche e laboratoriali, nonché spunti di riflessione per promuovere inedite modalità di azione. Si è attivato, infatti, un cospicuo scambio d'informazioni, di opinioni che ha permesso la diffusione di conoscenze, anche metodologiche, e di buone pratiche.

Infine, in base alla Legge 107/2015, che, in merito all'autonomia di ricerca delle istituzioni scolastiche, sollecita tutte le scuole alla creazione di sinergie con tutti gli attori operanti sul territorio di riferimento, nell'ottica di una rendicontazione sociale di tutte le azioni poste in essere, l'adesione dell'Istituto in questione alla Rete FAMI ha comportato non solo la firma di Protocolli d'Intesa con il Ministero degli Esteri e con l'Università ma anche la necessità di creare percorsi condivisi con gli Enti preposti in materia di accoglienza e integrazione degli alunni stranieri.

La ricerca azione – realizzata nell'ambito delle attività di tirocinio del master FAMI – ha comportato, in seguito all'analisi del contesto territoriale e del fenomeno migratorio, l'esigenza di creare una sinergia con tutti gli operatori del settore. A conclusione del percorso, dunque, le corsiste del Master, appartenenti a realtà scolastiche diverse, hanno collaborato alla progettazione, organizzazione e conduzione di un convegno sull'intercultura, che si è tenuto presso l'IC Giovanni XXIII di San Ferdinando di Puglia il 12 dicembre 2018.

Il convegno, dal titolo *Le strade dell'intercultura. La società che accoglie*, ha raccolto grandi consensi e ha permesso di *dare voce* a chi è quotidianamente impegnato nel *fare intercultura* e, grazie alla presenza del territorio, ha consentito di creare nuove basi per la coltivazione di innovativi obiettivi condivisi, inediti percorsi progettuali e originali logiche attivatrici.

4. Conclusioni

L'esigenza e l'urgenza di continuare a investire sulla formazione per la costruzione di un pensiero interculturale vengono confermate e rafforzate dai

dati e dalle esperienze realizzate nell'ambito del master in *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali*, soprattutto in quanto capaci di attivare un confronto e un dialogo tra le molteplici differenze che popolano i contesti scolastici: differenze di età (bambini, adolescenti, adulti), di genere, di ruolo (studenti, docenti, dirigenti, genitori e forze sociali del territorio), di lingua e di cultura (le aule scolastiche accolgono una varietà enorme di alunni di diversa provenienza etnica e culturale). La ricchezza dell'esperienza – al di là dei contenuti veicolati, delle attività e dei prodotti realizzati sul tema della multiculturalità e dell'interculturalità – è proprio nella possibilità esperita di far incontrare punti di vista e biografie differenti e 'costringerli' a esporsi e a riconoscersi reciprocamente, attivando registri emotivi e cognitivi che, riferiti alla diversità etnica e culturale, possono poi dilatarsi fino a ricomprendere tutte le differenze presenti fuori e dentro le pareti scolastiche.

Si tratta di un'esigenza formativo-trasformativa che l'educazione, a partire dai primi gradi scolastici, può e deve realizzare: di qui il difficile e impegnativo compito che la scuola – in tutte le sue componenti – non può non assumere, pur nella consapevolezza che non può gestirlo da sola e che, accanto all'intervento educativo, non possono mancare anche quelli di natura politica, economica e sociale. L'investimento in educazione, istruzione e formazione è però imprescindibile per contrastare rigurgiti di indifferenza, intolleranza fino ad arrivare al razzismo vero e proprio che, negli ultimi tempi, stanno pericolosamente crescendo. Nella mappa dell'intolleranza 4.0 pubblicata nel 2019 da Vox – Osservatorio italiano sui diritti – emerge evidente la crescita esponenziale dell'odio, in particolare sul web, contro migranti, musulmani, ebrei, per quanto anche gli altri tre gruppi oggetto di intolleranza (donne, diversamente abili, omosessuali) rimangano stabilmente al centro di attacchi via web. Primeggia l'odio contro i migranti (il 32%): di fatto, scrivono, «un hater su tre si scatena contro lo straniero».

La formazione dunque – garantita a tutti in primis attraverso l'istruzione scolastica – rappresenta la via maestra per potersi affermare come persone e come cittadini, ri-confermando il ruolo indispensabile che la scuola ha di creare le condizioni idonee a costruire, insieme ad altre istituzioni, un'autentica cultura della pace e del dialogo interculturale. Un obiettivo che richiede impegno e volontà quotidiani, ricordando con Bauman che il problema non è imparare a convivere *con* e *nonostante* le differenze ma, al contrario, fondare la pace proprio sulla valorizzazione e sull'incontro di differenze. La pace si può e si deve costruire

non a dispetto delle nostre differenze, ma grazie alle nostre differenze. Siamo tutti coinvolti nell'affare di arricchirci l'un l'altro. Insieme, stiamo rendendo le nostre vite più ricche, più interessanti, più meritevoli, più degne (Bauman, 2018: 90).

Bibliografia

- ALLPORT, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge (MA): Perseus Books.
- ALTAMURA, A. (2018). Trovare le parole per dirlo. Le famiglie raccontate ai bambini. In Caso, R. (a cura di), *Le meraviglie nel Paese di Alice. Libri e letture per l'infanzia*. Ariccia (RM): Aracne, 387-416.
- BALDACCI, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Mondadori.
- BALDACCI, M. (2010). Teoria, prassi e “modello” in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva problematicista. *EDUCATION SCIENCES & SOCIETY*, 1, 65-76.
- BAUMAN, Z. (2014). *Il demone della paura*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- BAUMAN, Z. (2018). *La luce in fondo al tunnel* (a cura di Marazziti M., Riccardi L.). Cinisello Balsamo: Edizioni San Paolo.
- CAMBI, F. (2007). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci editore.
- CAMBI, F. (2012). Genitori e figli attorno al libro. *RIEF - Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 23-27.
- CARITAS ITALIANA (2018). Minori migranti, maggiori rischi. Pericoli e problematiche dei minori non accompagnati che migrano verso l'Unione Europea. Disponibile in: [https://www.caritas.it/materiali/Europa/ddt42_balconi2018.pdf] (ver. 15/09/2020).
- CASO, R. (2013). *Tra gatti e gabbiani. Un incontro tra infanzia e intercultura*. Ariccia (RM): Aracne.
- DATO, D. (2012). Saggezza formativa e competenze emergenti: la funzione orientativa del docente. *MeTis*, II (1). [<http://www.metisjournal.it/metis/anno-ii-numero-1-giugno-2012-orientamenti-temi/37-saggi/184-saggezza-formativa-e-competenze-emergenti-la-funzione-orientativa-del-docente.html>] (ver. 6/09/2020).
- DEWEY, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore (I edizione 1949).
- FIORUCCI, M., STILLO, L. (2019). La formazione interculturale degli insegnanti tra esperienze, saperi e ricerca sul campo. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(1), 7-21.
- FIORUCCI, M., PINTO MINERVA, F., PORTERA, A. (a cura di) (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: Edizioni ETS.
- FREIRE, P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Edizioni Gruppo Abele (I edizione 1996).
- HERNÁNDEZ-BRAVO, J.A., CARDONA-MOLTÓ, M.C., HERNÁNDEZ-BRAVO, J.R. (2017). Developing elementary school students' intercultural competence

- through teacherled tutoring action plans on intercultural education. *Intercultural Education*, 28(1), 20-38.
- KING, E.W. (2020). Educating for peace in a global society. *Intercultural Education*, 31(4), 493-498.
- LOIODICE, I. (a cura di) (2018). *Pedagogie*. Bari: Progedit.
- LOIODICE, I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione per tutti e per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- LOIODICE, I., ULIVIERI, S. (a cura di) (2017). *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*. Bari: Progedit.
- LOPEZ, A.G. (2018). *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. Pisa: Edizioni ETS.
- MARGIOTTA, U. (2013). *La didattica laboratoriale. Strategie, strumenti e modelli per la scuola secondaria di secondo grado*. Trento: Erickson.
- MORIN, E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- MORIN, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- MORTARI, L. (2006). La cura come asse paradigmatico del discorso pedagogico. In Boffo, V. (a cura di), *La cura in pedagogia. Linee di lettura*. Bologna: CLUEB, 59-83.
- MORTARI, L. (2017). *La cura educativa a fondamento del progetto 0-6*. Disponibile in: [<http://www.fism.net/wp-content/uploads/2017/12/MORTARI-Abstract-La-cura-educativa-a-fondamento-del-progetto-0-6.pdf>] (ver. 8/07/2020).
- PINTO MINERVA, F. (a cura di) (1996). *Le parole dell'intercultura*. Bari: Mario Adda Editore.
- PINTO MINERVA, F. (2007). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- PINTO MINERVA, F. (2018). La pedagogia interculturale. La coappartenenza io-altro. In Loiodice, I. (a cura di), *Pedagogie*. Bari: Progedit, 81-97.
- SCHON, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.

La formazione di docenti e dirigenti come formazione intrinsecamente interculturale. Linee di riflessioni conclusive¹

Lisa Stillo

Università degli Studi Roma Tre (lisa.stillo@uniroma3.it)

Giuseppe C. Pillera

INVALSI e Università degli Studi di Messina (gpillera@unime.it)

1. I Master in *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali*: un'esperienza di formazione plurale ed interculturale

I dati raccolti attraverso le procedure di rendicontazione e monitoraggio avviate durante il percorso dei Master in *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali* danno conto di un'esperienza eterogenea e molto ricca dal punto di vista del numero dei partecipanti, così come della loro composizione interna. Una pluralità di cui quotidianamente si compone la scuola e che, a ben vedere, necessita di essere riscoperta e gestita proprio in una prospettiva interculturale, che permetta l'effettiva apertura all'altro, la comprensione e la strutturazione di spazi di condivisione, confronto e crescita; indispensabili in ogni comunità, ed in modo particolare nella scuola. Saper gestire la diversità, insita nella specificità di ognuno, sviluppare competenze in grado di spostare il proprio 'centro del mondo' (Thiog'o, 2000) e cambiare prospettiva attraverso lo sviluppo di un decentramento cognitivo, emotivo e relazionale (Fiorucci, 2020) rappresentano sfide centrali per il proficuo lavoro di insegnanti e dirigenti, che proprio all'interno di questo percorso formativo hanno potuto sperimentare la difficile arte di ascoltare, confrontarsi, cooperare. Una sollecitata e attesa esperienza di formazione più volte enunciata e caldeggiata nei documenti ministeriali (MIUR, 2007; 2014), ma raramente promossa in una proposta organica e nazionale. Una formazione strutturale e strutturante che non può più essere rimandata, a conferma ulteriore della complessità educativa della realtà contemporanea e del bisogno di un'attenta riflessione sul paradigma della *pedagogia della diversità*, come evidenziato anche nel contributo dall'Università di Bari, in virtù dell'urgenza di rimettere in discussione i modelli educativi presenti. Una rimodulazione necessaria di cui parlano, alle pagine precedenti, anche Bochicchio e Traverso, nella loro riflessione sull'opportunità di ripensare i modelli didattici tradizionali e non solo, grazie alle istanze che una società interconnessa e globale hanno fatto emergere e che non rappresentano più un'emergenza. Proprio rispetto a tale prospettiva il percorso di formazione proposto vuole dare una risposta diversa, che produca una cultura pedagogica con uno sguardo interculturale in grado di inserirsi nella quotidiana-

¹ Il presente contributo è stato ideato e concordato in tutte le sue parti unitamente dai due autori. Tuttavia, sono da attribuire a Lisa Stillo i §§ 1 e 2, a Giuseppe C. Pillera i §§ 3 e 4.

nità dell'agire educativo e della riflessione, travalicando la specificità della presenza straniera in classe, che pure necessita di attenzioni specifiche.

Volendo dare una breve ricognizione attraverso alcuni dati raccolti, i Master di cui il volume raccoglie le esperienze hanno testimoniato un'importante e ricca partecipazione di soggetti. L'attività di monitoraggio conclusivo, che restituisce una fotografia solo parziale dell'andamento del percorso in ogni sede, si compone delle risposte di 725 soggetti su 11 sedi di attivazione (che non rappresentano certamente la totalità di coloro che hanno preso parte all'iniziativa, ma un buon punto di partenza per comprendere alcune esperienze realizzate). Volendo restituirne una breve sintesi si presenta un grafico riassuntivo delle aree geografiche di riferimento dei rispondenti al questionario proposto (Figura 1).

Aree geografiche risposte partecipanti

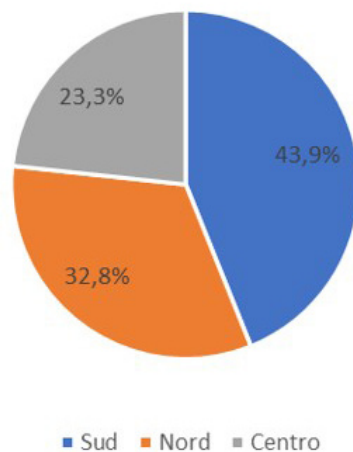


Figura 1. Ripartizione aree geografiche questionari raccolti

Come è possibile osservare dal grafico, le aree geografiche di cui sono stati raccolti i dati sono rappresentate in modo abbastanza disomogeneo, essendoci una minor presenza di rispondenti che lavora in istituzioni del centro Italia, a differenza del Sud che è molto ben rappresentato (con una percentuale che raggiunge quasi il doppio del centro). Rispetto agli ordini e gradi di scuola in cui i rispondenti sono impegnati vi è una sostanziale omogeneità, tralasciando gli insegnanti della scuola dell'infanzia, che hanno partecipato in numero molto inferiore agli altri, così come coloro che lavorano all'interno dei CPIA (Figura 2); mentre per quanto riguarda i diversi ruoli ricoperti, la maggior parte dei rispondenti è docente curricolare (63%), anche se vi è una buona percentuale di insegnanti di sostegno (20%).

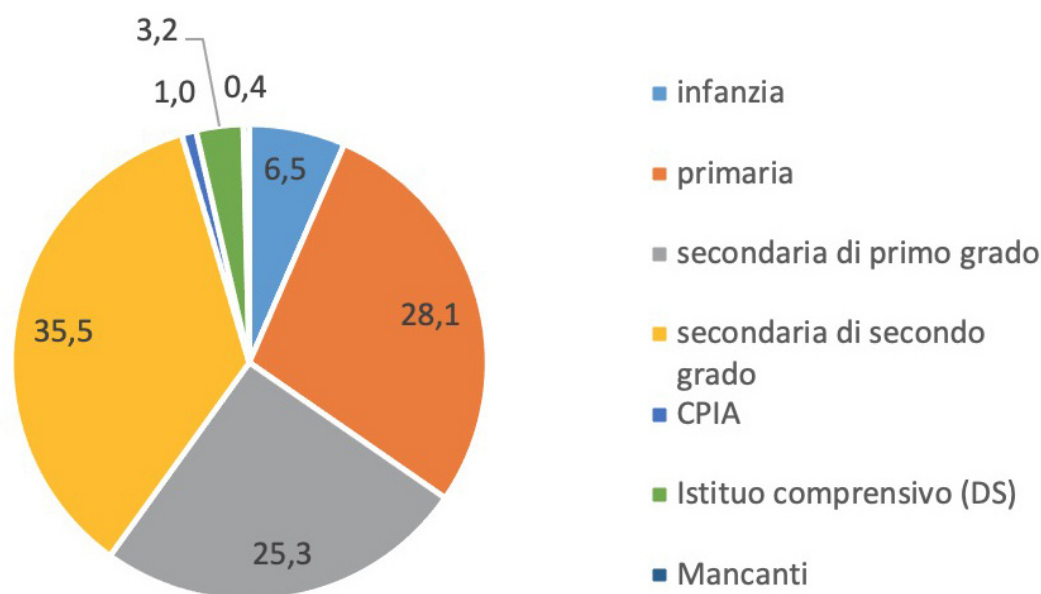


Figura 2. Ordine e grado di scuola in cui lavorano i partecipanti

Tale fisionomia dei partecipanti nasce dalla volontà del progetto di coinvolgere nella formazione in percentuali diverse la pluralità dei soggetti coinvolti nei processi educativi e formativi multiculturali, ponendo l'accento sulla compresenza di dirigenti ed insegnanti, con un'attenzione particolare anche a coloro che sono investiti di ruoli e funzioni strumentali legati all'inclusione e all'interculturalità. Una scelta che appare significativa in virtù di quanto sperimentato anche nelle diverse esperienze, che testimoniano tale sinergia di presenze come una potenziale ricchezza per la scuola, ancora in parte da costruire ed alimentare, coniugando i bisogni differenti di dirigenti e insegnanti attraverso prospettive di senso comuni. Tali momenti di formazione rappresentano una sfida interculturale concreta, che impone la costruzione di spazi di dialogo, apertura, confronto e capacità di condividere esperienze ed apprendere gli uni dagli altri. Un'opportunità da cogliere anche per coloro che erogano e promuovono tali percorsi, in virtù dell'importante rapporto di reciproca collaborazione e cooperazione che può e deve strutturarsi tra il mondo della scuola e quello dell'università, all'interno di un processo di apprendimento/insegnamento ricorsivo e incentrato sulla valorizzazione delle esperienze. La distanza che spesso si frappone tra il comparto accademico e quello scolastico rischia di non sollecitare in modo efficace e positivo il dibattito pedagogico e la crescita culturale delle istituzioni scolastiche e formative. La realizzazione di una proposta formativa patrocinata dal MIUR e dalla CUNSF (Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione), che ha coinvolto in una prospettiva organica e sistemica 23 università italiane e più di 1000 insegnanti e dirigenti dal Nord al Sud dello stivale, rappresenta un passo decisivo per la

realizzazione di una cultura condivisa della scuola in prospettiva interculturale. La necessità di fare sistema e superare il 'modello fantasma' interculturale (Tarozzi 2004; Favaro, 2016), passando dal «brusio delle buone pratiche a una voce forte e condivisa, sviluppando una formazione capillare e non sporadica dei dirigenti scolastici e degli insegnanti, animata in primo luogo da coloro che si sono formati sul campo» (MIUR, 2014: 1), è un'utopia concreta che può realizzarsi solo con la condivisione di una stessa idea di scuola, aperta a tutti e fondata sul rispetto e la valorizzazione delle diversità.

2. La formazione in aula, tra bisogni e prospettive

Quanto emerge dai numerosi contributi sulle esperienze di formazione in aula testimonia la presenza di un *file rouge* e dell'esigenza di incentrare la proposta formativa su alcune linee comuni, come la riflessività del processo e le attività laboratoriali. Entrambe queste scelte sottendono la convinzione di sperimentare e promuovere percorsi formativi in grado di porre al centro l'insegnante nel suo processo di crescita professionale attraverso la costruzione di abiti condivisi, nati dalla co-costruzione di esperienze di ricerca-azione, di sperimentazione e discussione. In particolare, la scelta di formare al docente riflessivo (Schön, 1993), in grado di esercitare un *agire pensoso* (Mortari, 2003), coniugando pensiero e azione attraverso una ricorsività di indagine che Dewey (1951) identifica come fortemente necessaria per la formazione di un docente investigatore/ricercatore, coglie l'estrema complessità dei contesti eterogenei in cui oggi ci troviamo ad operare. Tali prospettive si ritrovano ad esempio nel contributo dell'Università di Milano, che sottolinea l'importanza di una formazione in grado di promuovere una postura riflessiva partendo dall'analisi delle pratiche all'interno dei contesti di apprendimento e lavorando affinché si operi una sintesi tra teoria e prassi attraverso l'utilizzo del contesto laboratoriale. Un'attenzione alla riflessione che anche Bolognesi, in questo volume, individua come centrale e qualificante all'interno delle attività di formazione svolte, in particolare attraverso i tirocini, affinché, partendo da problemi emergenti, disagi percepiti, domande ed incertezze, si possa realmente produrre un movimento trasformativo all'interno di una comunità di intenti. L'attenzione all'agire riflessivo e la sua applicazione all'interno di percorsi di formazione e ricerca convergono e sostengono la strutturazione e la de-strutturazione dei processi e delle sperimentazioni all'interno dell'azione educativa in situazione (Striano, 2012), accompagnando la formazione di una mente in grado di dialogare e acquisire sguardi plurali nell'abitare il mondo, attraverso un processo che presuppone capacità critiche, consapevolezza metodologica, ed intenzionalità procedurale, di cui, spesso, è facile perdere le tracce all'interno del quotidiano. Altresì, l'utilizzo di strategie riflessive permette di rimettere al centro il valore del tempo, che all'interno del paradigma dell'accelerazione in cui ci troviamo a vivere, rischia di essere oggetto di continue contrazioni e fagocitazioni

che promuovono forme di alienazione sempre più profonde (Rosa, 2015). Il tempo come protagonista della pratica educativa è invece una risorsa da riscoprire per la scuola e per la formazione, la quale a volte può rappresentare uno spazio di reale riflessione pedagogica, ma altrettante altre rischia di essere unicamente un momento obbligato all'interno della vita professionale di insegnanti e dirigenti, per i quali la formazione in servizio è divenuta azione strutturale, documentabile e programmata². L'obbligatorietà di tale percorso può rappresentare un pericoloso boomerang, compromettendo la qualità e la scelta dei percorsi di formazione in servizio, che è di per sé ancora molto frammentaria, disorganica e fortemente disomogenea in termini di proposte, percorsi, tempi, strumenti (Stillo, 2019). Il sistema formativo proposto dal Piano Nazionale per la formazione dei docenti 2016-2019, può aver rappresentato l'opportunità di costruire un progetto strutturale di formazione permanente, ma rischia anche di essere confuso e di promuovere forme di sviluppo professionale svuotate di senso, senza implementare realmente e nutrire l'orizzonte culturale ed intellettuale di insegnanti e dirigenti, bensì sostenendo processi di mercificazione degli stessi (Roverselli, 2018).

Per promuovere spazi di formazione realmente efficaci il tempo sembra essere un buon alleato, sia perché oggi è divenuto un bene di prima necessità, difficile da reperire, sia perché i processi educativi necessitano di tempo, si nutrono e vivono di lente trasformazioni, piccoli passi compiuti in silenzio, in modo quasi impercettibile (Damiano, 1998). Un invito a riappropriarsi di un tempo educativo lento, che possa effettivamente costituire una cornice all'interno della quale approfondire, conoscere, costruire significati, sperimentare, riflettere. Quella pedagogia della lumaca di cui Zavalloni (2008; 2017) ci parla, promuovendo percorsi educativi che sappiano assaporare la vita nel suo scorrere lento, sperimentando attività legate al saper fare e al ritrovare il piacere nello stare, semplicemente, e nello stare insieme.

Scegliere di improntare la formazione in aula sulle pratiche di riflessività, quindi, ha significato restituire a insegnanti e dirigenti il proprio tempo e la propria dignità di professionisti dell'educazione, in grado di poter discutere, individuare questioni problematiche, elaborare ipotesi e proporre interventi assumendo il metodo scientifico e la ricorsività del pensiero riflessivo come aspetti centrali della propria quotidianità educativa. Al contempo, proprio tale dimensione appare essere mancata, in buona parte per questioni organizzative e di gestione, nella fase successiva alla formazione in aula, con le esperienze dirette di tirocinio; tra le criticità emerse di cui si tratterà più avanti, infatti, la presenza di tempi stretti rimane una delle più pregnanti.

Il secondo aspetto che ci interessa approfondire in questo spazio di rifles-

² Per ulteriori approfondimenti è possibile confrontare: Domenici G. (2016), *“Piano per la formazione (in servizio) dei docenti 2016-2019”: nuovi rapporti scuola/università?*; MIUR (2016), *Piano Nazionale per la Formazione dei Docenti 2016-2019*. https://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf

sione conclusiva delle esperienze maturate, ma anche dei contributi sviluppati, concerne il carattere laboratoriale e sperimentale della formazione in aula, che in molti dei Master risulta essere stata centrale e preconditione per l'efficace realizzazione delle successive fasi di tirocinio e ricerca-azione. La scuola stessa rappresenta un vero e proprio laboratorio in fieri e la classe, così come coloro che la abitano ogni giorno, assume infinite forme che richiedono capacità di sperimentare, inventare e modulare continuamente la propria pratica, con delicata attenzione, curiosità e sguardo critico.

La possibilità di sperimentarsi e di vivere una formazione laboratoriale in prima persona ha promosso un reale protagonismo durante il processo di insegnamento-apprendimento, abbandonando sterili proposte avulse da questioni e bisogni formativi strettamente connessi con il vissuto specifico di ognuno. Una prospettiva ampiamente documentata nel contributo di Sandrone e Brambilla al presente volume, in cui la formazione laboratoriale diviene mezzo e fine di una prassi generativa e trasformativa, in un'ottica di costruzione di significato attraverso la cooperazione e la condivisione. In generale la dimensione laboratoriale della formazione ha permesso ad insegnanti e dirigenti di sperimentarsi, procedere per tentativi ed errori, co-costruire strumenti, metodologie, strategie e porsi in una prospettiva a tutti gli effetti interculturale, aperta alla pluralità dei contesti e attenta alle specificità. Una dimensione laboratoriale che nel contributo offerto al volume dall'Università di Macerata si manifesta come imprescindibile pratica interculturale, che si costituisce di momenti di confronto, dialogo, scoperta dell'altro in quanto soggetto. La pratica educativa è una pratica in situazione, che muta velocemente e che richiede flessibilità di pensiero e prontezza nell'azione, nella quale è implicita l'intenzionalità e la progettualità educativa che guida il procedere dell'insegnante, ma che spesso si scontra con l'imprevedibilità e l'incertezza (Schön, 2006). Una formazione *problem based*, così come definita da Fabbri, Orefice e Bosco nel loro contributo a questa rassegna, in cui si possa dare reale attenzione e voce ai problemi e alle esperienze pregresse vissute dagli insegnanti nella quotidianità scolastica. A questo proposito rimangono fondamentali le riflessioni di John Dewey sul ruolo centrale dell'esperienza all'interno del processo di apprendimento, mezzo e fine dell'educazione (Dewey, 1938), attraverso cui promuovere spazi di costruzione di significato nuovo. La dimensione formativa laboratoriale restituisce centralità ai soggetti in apprendimento, sollecitando il recupero degli apprendimenti pregressi da porre in continuità con quanto già espresso in passato. Una dimensione di ricorsività dell'apprendimento che si nutre di competenze ed abilità già apprese e del bagaglio conoscitivo e relazionale maturato nella pratica educativa in situazione; specifica nel suo contesto e nei suoi processi, ma in grado di costruire nel tempo un *habitus* culturale e pedagogico in grado di orientare comportamenti e scelte. Le attività laboratoriali e di sperimentazione realizzate in aula o a distanza hanno permesso di impostare una comunità di pensiero e di pratica (Michellini, 2016), ricentrando il ruolo del docente come ricercatore e professionista educativo.

La sfida formativa che coinvolge tali soggetti resta aperta: plurali sono i bi-

sogni espressi da insegnanti e dirigenti per la loro crescita professionale, potenzialmente illimitati i bisogni inespressi ed inconsci di cui essi sono portatori. Pur essendoci oggi un'attenzione maggiore rispetto alla domanda formativa espressa da coloro che intendono procedere con la loro formazione in servizio, vi è sempre una parte di bisogni formativi taciuti e sconosciuti al 'pubblico' (Federighi, 2000). Tale prospettiva, che intende sollecitare la formazione degli adulti attraverso uno sguardo sociale, ancorato al vissuto storicamente, economicamente e socialmente determinato, consente di inserirsi all'interno dei processi e dei contesti educativi – complessi e sempre mutevoli – promuovendo spazi di 'coscientizzazione' dei propri bisogni sopiti. Rispetto a ciò, la proposta formativa presentata in accordo con il MIUR e la CUNSF, poi concretamente realizzata nelle università, ha dato spazio alla pluralità delle conoscenze e delle competenze alle quali oggi sono chiamati a rispondere i professionisti dell'educazione per vivere il presente e progettare il futuro della scuola. Con particolare attenzione alle competenze interculturali, in risposta alla gestione della diversità e alla sua elevazione a valore e paradigma attraverso cui leggere e vivere la scuola e la società tutta (MIUR, 2007), ciò che emerge dai contenuti espressi attraverso le attività formative dei Master restituisce l'idea di un progetto ambizioso e complesso. I contenuti predisposti ed approfonditi attraverso le diverse esperienze testimoniano l'attenzione alla maturazione di una consapevolezza *ampia e profonda* dell'habitus del docente in una prospettiva interculturale (Ouellet, 2007; Stillo, 2020). Un coacervo di questioni e campi del sapere ai quali è doveroso fare riferimento ed approfondire, nella consapevolezza della complessità della realtà attuale e della necessità di saper problematizzare, piuttosto che semplificare; cucire insieme piuttosto che disfare; osservare e comprendere le relazioni all'interno di una prospettiva ecologica e sistemica (Bateson, 1976).

Tale orizzonte pedagogico sembra essere stata accolta con entusiasmo ed interesse da coloro che hanno risposto al monitoraggio promosso dal MIUR, che ha cercato di indagare il grado di soddisfazione dei partecipanti. Le variabili che si sono interessate di comprendere la positività e l'utilità delle proposte realizzate in aula e attraverso gli spazi virtuali restituiscono un quadro di generale consenso, sia rispetto ai contenuti espressi, sia rispetto alle modalità di conduzione del percorso. L'80-90% del totale si attesta sulle due modalità positive (più sì che no; decisamente sì) della scala utilizzata, che si compone di quattro gradi totali, e che si ripete per ogni modulo formativo del percorso realizzato. La scelta, quindi, di inserire prospettive e campi del sapere non strettamente legati alla dimensione didattico-operativa in chiave interculturale, bensì contenitori di conoscenze e riflessioni che spaziano dalla sociologia, alla metodologia della ricerca ed ancora si occupano di demografia e politiche dell'immigrazione, attraverso uno sforzo di interdisciplinarietà e trasversalità degli studi e delle ricerche, è in generale stata recepita positivamente. All'interno di tale scelta vi è lo sforzo, che mai può dirsi concluso, di saper porre in dialogo alcuni elementi specifici con questioni più ampie, che definiscono le cornici di senso all'interno delle quali osservare, studiare e conoscere un fenomeno. In un panorama del-

l'informazione e della formazione sempre più specialistico e frammentato, il recupero di una prospettiva reticolare del sapere permette di maturare uno sguardo profondo sul mondo, come anche la capacità di leggere le specificità inquadrandone gli elementi più generali. La ricerca di una capacità di sintesi, che non è semplificazione né superficialità, bensì coglie la fondamentale capacità di saper organizzare il sapere, creare reti di significato e rielaborare le informazioni orientandole all'interno delle strutture di pensiero possedute (Morin, 2000).

Tali considerazioni non devono certo esularci dall'impegno ad un approccio interculturale chiaro ed esplicito, in grado di proporre ed orientare; o che possa tradursi, ad esempio, in un percorso di revisione dei curricula, ancora scarsamente promosso. Il rischio, altrimenti, è quello di rimanere su prospettive vaghe, dai contenuti retorici (Agostinetto, 2016); la formazione in prospettiva interculturale chiede di schierarsi e implica di porre in discussione sistemi culturali e valoriali, le proprie convinzioni e disposizioni, provando a destabilizzare l'impostazione etnocentrica che appartiene al procedere conoscitivo di ognuno (Aime, 2020). Per promuovere tale orizzonte pedagogico e culturale è fondamentale che la stessa formazione dei docenti e dirigenti possa fondarsi su una pluralità e diversità di saperi, come anche di fonti e prospettive in grado di decentrare le categorie epistemologiche di riferimento e far apprendere attraverso un'eterogeneità di strutture cognitive e relazionali. Le esperienze maturate dall'incontro tra i diversi professionisti dell'educazione, in cui il dialogo tra pedagogisti ed insegnanti resta un punto fermo, rappresentano l'ulteriore conferma di un'attenzione ancora grande sui temi legati all'interculturalità, che hanno però l'urgenza di trovare terreno fertile nel quale poter sedimentarsi e crescere. Ripartire dalla formazione, che coinvolga in modo partecipato ed attivo i docenti e i dirigenti, impone di costruire percorsi incentrati sulla stretta relazione tra il sapere, il saper fare ed il saper essere, in virtù dell'importanza di legare la formazione alla necessità specifiche, senza rimanerne imprigionati, bensì valorizzandole. Partendo da tale presupposto risulta centrale non discostarsi dalla natura politica e sociale che interessa la formazione interculturale, bensì sottolinearne la portata rivoluzionaria, in grado di ricentrare la pratica educativa, così come la formazione, in una cornice di giustizia sociale (Tarozzi, 2015) e di attenzione alle disuguaglianze di cui la scuola, come anche la società, sono ancora fortemente intrise.

Quanto emerge dalle esperienze condotte pone in luce come la formazione in presenza e la realizzazione di attività di ricerca, tutoraggio, tirocinio diretto e/o indiretto abbiano favorito la conoscenza reciproca fra le diverse realtà scolastiche territoriali, che spesso fanno fatica a conoscersi e dialogare all'interno di aree regionali molto vaste e contraddistinte da grandi diversità di bisogni, servizi, possibilità. Da un punto di vista formativo, il Master attivato presso l'Università di Bari è stato paradigmatico sia per i contenuti proposti, sia per le sinergie create tra le diverse scuole coinvolte nel programma. Sotto il profilo umano, possiamo definirlo un laboratorio di relazioni, perché ha messo in gioco l'impegno di ognuno a mettere in discussione i propri ruoli, le proprie competenze e, in certa misura, le proprie credenze. Una pratica interculturale

di de-centramento, mai semplice, ma essenziale da sviluppare e costruire per porre in essere un reale dialogo tra i tanti soggetti coinvolti nei processi educativi. Come racconta Audino nel contributo sopra riportato, la possibilità di confrontarsi con tipologie di realtà educative diverse per territorio, per ordini di scuola e età ha rappresentato per gli insegnanti lo sviluppo di un nuovo 'sguardo' in un'ottica di continuità, oltre il proprio ambito d'azione. La costruzione di un orizzonte ampio in grado di promuovere maggiormente una dimensione di integrazione e continuità di prospettive, che nella scuola è fortemente sentito come elemento di criticità. La mancanza di orientamenti chiari e stabili nel tempo, di una formazione organica e di lungo respiro, che guardi al lavoro educativo con la serietà e la dignità che gli appartiene, sono elementi che si rintracciano in numerosi studi, in prospettiva interculturale, certamente (Tarozzi, 2006; 2015; Favaro & Napoli, 2016), ma non solo. La solitudine professionale, ma anche umana, percepita dagli insegnanti nella quotidianità scolastica (Stillo, 2020) all'interno di scuole che rappresentano non solo luoghi fisici ma anche spazi simbolici di costruzione di una identità professionale comune, pone in essere una questione centrale. Che idea di scuola e che tipo di cultura pedagogico-educativa assurge a fondamento di un lessico, uno sguardo, una riflessione una pratica educativa sistemica e condivisa nei suoi intenti e nei suoi valori più alti? Una scuola che sappia riflettere in modo critico sul mondo e su se stessa, certamente; ma anche una scuola che sappia farsi vita e costruire spazi di relazioni, incontri, scoperte, promuovendo la crescita globale dell'individuo nel rispetto della sua complessità e unicità. Un compito non facile, che richiede tempo, risorse e uno sguardo condiviso. Tali prospettive impongono il ripensamento dei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti, che non possono riassumersi in uno sparuto numero di crediti formativi universitari, ma che presuppongono la costruzione di un habitus docente che richiede principi educativi sui quali fondarsi e capacità di continua ridefinizione delle proprie competenze specifiche.

In questo senso, i contenuti previsti nei Master rispetto alla formazione in aula e la valorizzazione nuova di tempi, spazi e risorse, sembrano restituire, seppur in minima parte, una direzione e una scelta di ordine pedagogico, ma anche politico, alla scuola e alla formazione di docenti e dirigenti. Una formazione globale, impegnata e critica, nella prospettiva di insegnanti come intellettuali organici e critici (Gramsci, 1975/2014), che sappiano vivere la pratica educativa come pratica trasformativa (Giroux, 1988).

3. La formazione sul campo: il tirocinio come esperienza di ricerca partecipativa

Progettando il Master *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali*, il MIUR ha individuato nell'abbinamento tra formazione (anche attraverso l'uso delle nuove tecnologie) e una delle declinazioni

della ricerca-azione (ricerca partecipativa con intervento) il *mix-method* più adatto a rispondere alle sfide poste dal multiculturalismo al mondo scolastico. Il focus sulla ricerca-azione (R-A) – metodologia di intervento che si centra proprio sullo studio dei contesti specifici e sul coinvolgimento dei suoi attori professionali come agenti dei processi di conoscenza e progettazione del cambiamento (Lewin, 1946; Pourtois, 1988; cfr. anche l'*Inquiry approach* di Dewey, 1938) – mira proprio all'introduzione di graduali e concreti cambiamenti all'interno del tessuto scolastico, in un processo *bottom-up* che, partendo da dirigenti e docenti (nel quadro dell'autonomia scolastica protagonisti attivi e responsabili dell'innovazione organizzativa e didattica all'interno dei propri istituti) e poggiando su una formazione in aula come abbiamo visto fortemente caratterizzata da riflessività, problematizzazione, progettualità, garantisca soluzioni assai attagliate ai contesti di riferimento. Una metodologia che si rivela dunque particolarmente efficace nel rispondere alle esigenze straordinariamente peculiari di realtà scolastiche e territoriali assai differenti, anche rispetto all'incidenza e alla tipologia del fenomeno migratorio.

I dati relativi al monitoraggio MIUR sul gradimento dell'offerta formativa del Master, pur considerando la loro incompletezza rispetto al totale delle sedi coinvolte, restituiscono un quadro di tendenze positive, abbastanza significativo e unitario, anche in relazione alle domande sui percorsi di tirocinio svolti, appunto, nelle modalità di una ricerca-intervento. Nell'analisi che segue, tuttavia, riteniamo utile non solo sottolineare le tendenze generali ma anche mettere in evidenza alcune tracce di differenziazione per macroregioni in cui ricadono le sedi di attivazione dei Master: Nord, Centro e Sud.

Come riportato in Tabella 1, l'esperienza di tirocinio è stata svolta in larga maggioranza (75%) presso l'istituto scolastico in cui i partecipanti prestavano servizio (e, per quanto riguarda i docenti, generalmente nelle medesime classi con cui lavoravano, sebbene quest'ultimo dato si osservi in controtendenza nella macroregione Centro). Le macroregioni Nord e Sud presentano, rispettivamente, le percentuali più basse (10,3%) e più elevate (25,2%) di svolgimento del tirocinio presso altro istituto, nonché quelle, rispettivamente, più alte (9,9%) e più basse (1,3%) di svolgimento presso altra sede (né scolastica né centro per accoglienza MSNA).

Tabella 1. Sede di svolgimento del tirocinio
(dati assoluti e percentuali per macroregione geografica).

	<i>Istituto in cui presto servizio</i>	<i>Istituto in cui non presto servizio</i>	<i>Centro accoglienza MSNA</i>	<i>Altro</i>	<i>Tot.</i>
Nord	190	25	3	24	242
Centro	114	30	0	6	150
Sud	228	80	5	4	317

Tot.	532	135	8	34	709
Nord	78,5%	10,3%	1,3%	9,9%	100%
Centro	76,0%	20,0%	0,0%	4,0%	100%
Sud	71,9%	25,2%	1,6%	1,3%	100%
Tot.	75,0%	19,1%	1,1%	4,8%	100%

L'atteggiamento dei DS verso lo svolgimento del tirocinio – elemento essenziale per la sua buona riuscita, specialmente nei termini di ricerca-intervento con cui era concepito – è stato valutato positivamente o molto positivamente dalla stragrande maggioranza dei docenti partecipanti (Tabella 2). Si segnalano punte di più elevato gradimento nella macroregione Sud mentre, al contrario, rileviamo che oltre un rispondente su dieci nella macroregione Centro dichiara che il DS decisamente non ha favorito la realizzazione della sperimentazione.

Tabella 2. Risposte dei docenti partecipanti alla domanda 'Il suo Dirigente ha favorito la realizzazione dell'esperienza di tirocinio nella sua scuola?'
(dati assoluti e percentuali per macroregione geografica).

	<i>Decisamente no</i>	<i>Più no che sì</i>	<i>Più sì che no</i>	<i>Decisamente sì</i>	<i>Tot.</i>
Nord	9	22	62	133	
Centro	15	5	26	103	
Sud	11	15	44	211	
Tot.	35	42	132	447	656
Nord	4,0%	9,7%	27,4%	58,8%	
Centro	10,1%	3,4%	17,4%	69,1%	
Sud	3,9%	5,3%	15,7%	75,1%	
Tot.	5,3%	6,4%	20,1%	68,1%	100%

La rielaborazione dell'esperienza di tirocinio (Tabella 3) è stata condotta mediante elaborato finale (tesi di fine corso, relazione, project work) in sei risposte su dieci (quasi sette in macroregione Sud e poco più di cinque su dieci in macroregione Nord). La riflessione individuale e la discussione di gruppo guidate da un tutor (che ottengono rispettivamente il 18,1% e il 12,6% delle risposte) hanno rappresentato forme di rielaborazione dell'esperienza proba-

bilmente sottostimate dalla rilevazione: in assenza di indicazioni su quante risposte fosse possibile fornire a questo item, infatti, molti rispondenti ne hanno data solo una, altri, invece, più di una (per un totale di 811); in ogni caso, entrambe le due opzioni sembrerebbero maggiormente praticate al Nord che al Centro e al Sud (in particolare al Sud, la riflessione individuale con la guida di un tutor sembrerebbe assai poco praticata, ma va sottolineato che questa potrebbe considerarsi insita nella redazione di un elaborato finale, modalità che al Sud, appunto, è percentualmente più rappresentata).

Tabella 3. Risposte di docenti e DS partecipanti alla domanda 'Relativamente alle attività di tirocinio e/o esperienze dirette: L'esperienza di tirocinio è stata oggetto di...'
(dati assoluti e percentuali per macroregione geografica).

	<i>Discussione di gruppo con supervisione tutor</i>	<i>Riflessione individuale con guida tutor</i>	<i>Tesi di fine corso, relazione, project work</i>	<i>Altre modalità di rielaborazione</i>	<i>Nessuna forma di rielaborazione</i>	<i>Tot.</i>
Nord	71	60	173	13	8	
Centro	25	21	106	22	3	
Sud	51	21	212	21	4	
Tot.	147	102	491	56	15	811
Nord	21,8%	18,5%	53,2%	4,0%	2,5%	
Centro	14,1%	11,9%	59,9%	12,4%	1,7%	
Sud	16,5%	6,8%	68,6%	6,8%	1,3%	
Tot.	18,1%	12,6%	60,5%	6,9%	1,8%	100%

Nel complesso, l'attività di tirocinio è risultata, da un punto di vista formativo, significativa o molto significativa per la stragrande maggioranza dei partecipanti: 92-93% al Centro-Nord e fino a quasi il 98% al Sud (Tabella 4). Di contro, segnali di criticità si colgono al Centro e soprattutto al Nord, ma in rarissimi casi giudicati utilizzando il grado più basso della scala. Tra i nodi problematici maggiormente evidenziati dai contributi inseriti nella terza parte di questo volume, dedicata proprio alla R-A: la tempistica serrata per la realizzazione degli interventi sul campo, la difficoltà di favorire la comprensione di una prospettiva di ricerca nei docenti non direttamente coinvolti nella R-A e le già segnalate resistenze di taluni dirigenti.

Lo studio, il confronto, la valutazione degli esiti dei progetti di ricerca-

azione nelle varie sedi del Master in tutta Italia, approfonditi nei contributi inseriti nel presente volume (in particolare la terza parte), come anche nel numero monografico della rivista «Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche» (vol. 17, n.1, 2019), sono qui in conclusione sinteticamente passati in rassegna, nel tentativo di contribuire non solo alla messa a punto e alla condivisione di modelli operativi organizzativi e didattici sviluppati nei contesti di riferimento ma anche allo sviluppo di indicatori per l'individuazione e la valutazione di buone prassi di gestione multiculturale dell'istituto scolastico e di educazione e didattica interculturale.

In molti dei contributi analizzati emergono, in maniera sostanzialmente convergente, i principali punti di forza delle modalità di conduzione dell'esperienza di tirocinio:

- l'apprezzamento per l'occasione di condivisione e confronto tra colleghi docenti e tra questi e i dirigenti;
- il proficuo rapporto con la supervisione esterna di tirocinio, che ha favorito un fertile decentramento del punto di vista e un allontanamento dall'autoreferenzialità, fornendo occasione di migliorare anche l'auto-percezione e l'esplicitazione delle proprie competenze, nonché di stimolare capacità di auto-apprendimento;
- la possibilità (e la disponibilità riscontrata anche da parte di molti colleghi non frequentanti il Master) di mettersi in gioco e – utilizzando una riflessione partecipata, sistematica e meta-cognitiva che ha messo in discussione valori e comportamenti tacitamente accettati, scelte organizzativo-didattiche, errori, pratiche dettate da abitudine e inerzia e che ha contribuito alla creazione di un linguaggio comune – di migliorare la propria consapevolezza didattica, assumendosi collettivamente e proattivamente la responsabilità di un cambiamento concreto e migliorativo, basato anche sull'acquisizione di competenze nuove e specialistiche o sul perfezionamento di quelle esistenti in un processo formativo *peer to peer*;
- il senso di protagonismo generato dalla possibilità di individuare e scegliere le tematiche da affrontare nella ricerca-azione, generalmente in risposta agli specifici bisogni direttamente osservati *in loco*;
- la sensibilizzazione sulle problematiche connesse agli studenti con background migratorio e lo sviluppo di sperimentazioni mirate a fornire sostegno ai processi di inclusione scolastica e sociale con interventi tanto diretti (cioè rivolti ai portatori di differenze culturali) quanto indiretti (destinati alla globalità degli studenti);
- la diffusione della consapevolezza che le ordinarie competenze e attività del docente, relative alla programmazione, erogazione didattica e valutazione, vanno integrate con quelle di inclusione, animazione, motivazione, gratificazione e con capacità avanzate di gestione della classe e delle sue dinamiche relazionali e comunicative³;

³ A questo proposito si rimanda a Pillera (2020), che nella procedura di validazione dello Strumento

- il miglioramento delle relazioni con le famiglie, non di rado individuate come target privilegiato delle attività di ricerca-azione.

Tabella 4. Risposte di docenti e DS partecipanti alla domanda
 ‘Se ha potuto rielaborare individualmente o in gruppo l’esperienza di tirocinio,
 tale attività è risultata significativa per la sua formazione?’
 (dati assoluti e percentuali per macroregione geografica).

	<i>Decisamente no</i>	<i>Più no che sì</i>	<i>Più sì che no</i>	<i>Decisamente sì</i>	<i>Tot.</i>
Nord	1	17	99	101	
Centro	3	8	64	83	
Sud	1	6	83	221	
Tot.	5	31	246	405	687
Nord	0,5%	7,8%	45,4%	46,3%	
Centro	1,9%	5,1%	40,5%	52,5%	
Sud	0,3%	1,9%	26,7%	71,1%	
Tot.	0,7%	4,5%	35,8%	59,0%	100%

Le riflessioni dei ricercatori che hanno collaborato alla stesura del presente volume sugli elaborati progettuali di fine Master lasciano emergere i temi maggiormente affrontati nelle esperienze di R-A partecipativa. Tra le attività più frequenti, quelle relative ad aspetti organizzativi: in particolare, largamente affrontate la progettazione, la revisione o l’integrazione del protocollo di accoglienza d’istituto. Ampia attenzione, inoltre, è stata dedicata agli aspetti linguistici, specialmente mediante l’attivazione di laboratori di Italiano come L2 quale fattore ineludibile per fondare le premesse di un miglioramento degli apprendimenti disciplinari e delle dinamiche di socializzazione/integrazione, ma anche, più in generale, mediante l’adozione di piani didattici personalizzati per studenti migranti neoarrivati⁴ e, su un versante più ampio, la predisposizione di percorsi di inserimento nel gruppo classe. Si tratta dunque, in primo

di Autovalutazione della Qualità di una Progettazione Interculturale Inclusiva (SAQP II) rileva che lo strumento (creato proprio per le esigenze della ricerca-azione nell’ambito delle attività di disseminazione dei risultati del Master presso la sede di Catania) correla più con lo Scala del senso di autoefficacia degli insegnanti nella gestione della classe di Gaudreau, Frenette e Loi Zedda (2017) che con altri strumenti di misurazione delle abilità interculturali personali.

⁴ Nel contributo presentato in volume, Audino nota come in diverse relazioni finali di Master ricorra la riflessione sul fatto che, per fronteggiare efficacemente i bisogni degli alunni non italofofoni, i docenti si vedono costretti ad un aggiornamento di modelli e pratiche didattiche con ricadute positive per la classe nel suo complesso.

luogo, di fondare l'educazione interculturale quale dispositivo organizzativo e didattico atto a garantire che tutti gli studenti, autoctoni e immigrati, con cittadinanza o senza, possano ambire ad ottenere gli stessi tassi di successo scolastico (Fiorucci, 2015). I CPIA in particolare, in linea col proprio mandato istituzionale e in risposta ai bisogni di un'utenza in larga parte composta da giovani adulti stranieri, hanno elaborato strategie di intervento mirate al riconoscimento e alla valorizzazione delle competenze informali e non formali, nonché delle differenze linguistiche, culturali, religiose, attraverso approfondimenti curati sia in seno alle singole discipline che in chiave interdisciplinare.

Tuttavia, come sottolinea Biagioli nel suo contributo al volume, in alcuni gradi scolastici (specialmente primaria e secondaria di primo grado) gli alunni con cittadinanza non italiana ma nati in Italia sono ormai più della metà degli alunni stranieri presenti. Pertanto, diversi contributi del volume evidenziano come le azioni da mettere in campo non possano limitarsi (e di fatto non si siano limitate) alla gestione di una prima emergenza rivolta ai neoarrivati. In questa direzione hanno avuto larga diffusione anche nelle 'scuole del mattino' iniziative di valorizzazione e conoscenza delle lingue madri e delle culture non italiane, ma soprattutto temi di ampio respiro interpretati con azioni orientate sia verso l'interno che verso l'esterno dell'istituzione scolastica.

Verso l'interno, ha rappresentato un fulcro di attenzione la riorganizzazione della didattica in chiave interculturale, mediante una vasta gamma di attività che vanno dalla revisione di alcuni curricula – tema affrontato in particolare dal contributo presentato da Cerrocchi, Zannoni e Ramploud – anche con la ricerca e l'adozione di testi che promuovono un canone non eurocentrico (peraltro talvolta non limitate all'ambito umanistico), alla ristrutturazione degli ambienti di apprendimento (ad es. arricchimento delle biblioteche di istituto in chiave multiculturale, utilizzo di tecnologie all'interno delle aule, ecc.), alla sperimentazione di numerosi laboratori espressivi che, attivando capacità simbolico-creative, narrative, comunicative (verbali e non verbali, anche mediante utilizzo di tecnologie digitali), dialogiche, empatiche, di espressione delle emozioni, hanno favorito approcci innovativi al 'discorso' sulla diversità multiculturale, stimolando la conoscenza reciproca (personale e culturale), la relazione e la collaborazione tra gli studenti e rafforzando di conseguenza il senso di appartenenza alla comunità scolastica e territoriale (anche grazie ad azioni orientate alla promozione dell'educazione alla legalità e alla cittadinanza). Si è trattato in sintesi di realizzare ciò che Santerini e Reggio (2007: 54) identificano come una «pluralità culturale a contatto: l'altro non è altrove, è accanto a noi, abita in noi».

Sempre in una chiave interna all'istituto, ma rivolta ai colleghi docenti dei partecipanti al Master, svariate sono state le iniziative formali e informali di disseminazione di conoscenze e competenze maturate nel percorso formativo: la ricerca-azione condotta nell'ambito del tirocinio non solo ha visto il coinvolgimento diretto e paritario di numerosi colleghi negli istituti di appartenenza, ma è stata talvolta occasione per l'organizzazione di attività più

formalizzate di aggiornamento professionale; inoltre, alcune università sede del Master, come Catania, hanno promosso *follow-up* che, con la collaborazione dagli *alumni* nel ruolo di tutor di colleghi impegnati in un nuovo ciclo di ricerca-azione, hanno esteso la platea di beneficiari del progetto, contribuendo a trasferire, rielaborare, adattare e moltiplicare conoscenze e competenze interculturali promosse dal Master (Pillera & Tomarchio, 2020).

Ancora, diversi dei contributi presentati nel volume insistono su quanto appaia indispensabile l'approfondimento e la coltivazione di una relazione inclusiva con le famiglie, sia nei confronti dei nuclei familiari migranti, con azioni di sostegno alla genitorialità e all'inserimento socio-lavorativo (cfr. anche Cerrocchi, 2019), sia di quelle con origine e cittadinanza italiana. Una relazione che stimoli quel coinvolgimento attivo capace di favorire conoscenza reciproca, dialogo, co-assunzione di responsabilità dei genitori quali soggetti appartenenti a pieno titolo alla comunità scolastica. Viene sottolineata, inoltre, la necessaria precocità di un tale coinvolgimento genitoriale, che deve comprendere anche iniziative di orientamento attive fin dai primi giorni di scuola e di promozione dell'iscrizione dei bambini con background migratorio alla scuola dell'infanzia, la cui frequentazione è ormai ampiamente riconosciuta come uno tra i principali predittori di successo scolastico. Inoltre, la disponibilità di alcuni genitori immigrati ad incontrare famiglie con cittadinanza italiana e soprattutto classi di studenti, per condividere elementi della propria identità culturale e narrare la propria esperienza migrante, ha fornito l'opportunità di realizzare momenti educativamente preziosi di informazione e riflessione a partire da testimonianze dirette, così rare nella consueta rappresentazione del fenomeno migratorio filtrata dai media, promuovendo così un approccio alla diversità culturale che muova da un'autentica conoscenza interpersonale, che sensibilizzi a percorsi e scelte di vita difficili e spesso obbligate, abbandonando resistenze pregiudiziali e valorizzando la differenza, finalmente percepita come elemento di arricchimento in sé e, secondo un approccio transculturale, come viatico per il riconoscimento di basi culturali in cui è sempre possibile rintracciare profondi elementi di comunanza. Si tratta, in definitiva, di guardare e riconoscere la propria cultura non come gabbia cognitiva ma come «mappa per esplorare la realtà: essa media tra individui e ambiente, collocando e avvolgendo ciascuno in una rete di senso, non uno stampo che ci rende uniformi, ma che, al contrario, ci permette di leggere e conoscere le differenze umane e accoglierle, nel caso, nelle proprie storie individuali» (Demetrio & Favaro, 2009: 25).

Verso l'esterno, diverse esperienze di collaborazione tra DS partecipanti al Master sono state rivolte alla progettazione e/o alla realizzazione di reti territoriali, mirando a costruire solidi punti di riferimento per gli alunni con background migratorio e per le loro famiglie, nonché per il supporto all'attività educativo-didattica delle stesse istituzioni scolastiche, coinvolgendo in alcuni casi un variegato novero di attori locali, pubblici e privati, economici e no-profit, nel supporto al governo dei processi di integrazione sociale, nell'arricchimento dell'offerta formativa degli istituti, nella condivisione di

responsabilità educative e nel radicamento di una cultura della tolleranza, del dialogo e della solidarietà.

I prodotti realizzati nell'ambito della ricerca-azione, sia relativamente alle fasi di osservazione e raccolta dati che alle linee di intervento tratteggiate, sono stati molteplici e variegati: abbiamo già detto dei protocolli di accoglienza (spesso tradotti in altre lingue e/o affiancati da materiale informativo plurilingue); ma anche strumenti e prodotti di ricerca su studenti, docenti e famiglie (griglie di osservazione, questionari, interviste, biografie e relativi report di ricerca); materiale progettuale per l'insegnamento e la valutazione (sviluppo di unità di apprendimento, piani didattici personalizzati, supporti didattici e prove multilingue), comprese valutazioni degli esiti della loro sperimentazione; prodotti materiali e multimediali frutto di laboratori creativi (manufatti artistici e artigianali, *silent book*, video e altri prodotti multimediali, spesso legati ad attività di *digital storytelling*), in diversi casi esibiti all'interno di eventi appositamente organizzati (mostre, esibizioni teatrali e musicali, pubbliche proiezioni, ecc.); ulteriori manifestazioni, spesso rivolte alle famiglie e all'intera comunità locale, con carattere convegnistico, culturale/interculturale, informativo/divulgativo, di sensibilizzazione.

Portis e Gozzelino, riassumendo le prospettive di ricerca-azione delle scuole torinesi nel contributo inserito nella terza parte del volume, ne rintracciano il massimo comune denominatore nella volontà di perseguire una visione trasformativa della scuola fondata sul tentativo di attenuare le asimmetrie di potere attraverso l'attivazione di processi formativi, individuali e di gruppo, che, stimolando le risorse latenti, hanno condotto tutte le persone coinvolte verso un'appropriazione consapevole del proprio potenziale in termini di autostima, autoefficacia, capacità di autodeterminazione. Una tale prospettiva di inclusione non opera limitatamente a categorie precostituite (lo straniero, il disabile...) ma offre a ciascuno la possibilità di esprimere appieno identità culturale, storia personale, bisogni soggettivi, peculiari capacità e, così facendo, di entrare in relazione autenticamente interculturale con l'altro, che diventa elemento imprescindibile per la costruzione di un senso di appartenenza a nuove identità comuni, rigenerate dall'incontro e dalla conoscenza reciproca delle diversità di cui tutti siamo latori.

In sintesi, riprendendo le parole che Silvia Nanni utilizza in questo volume, la ricerca-azione partecipativa ha rappresentato «una potente forma di contatto intergruppo che ha permesso di combinare nella formazione esperienza trasformativa, indagine e azione al fine di interrogare le disuguaglianze sociali e di costruire conoscenze emancipatorie, localmente rilevanti e prodotte collettivamente» (p. 327). Tutto questo non sarebbe stato possibile senza l'apprendimento situato che i docenti hanno prodotto indossando i panni di ricercatori e scommettendosi in processi di osservazione e attivazione dei propri istituti che, se sostenuti e perseguiti con costanza, offrono la possibilità di trovare risposte migliorative e innovative ai sempre nuovi problemi suscitati dai mutevoli scenari dell'educazione scolastica. Come scrive Bove (2019: 71) nel sopra citato numero monografico di «Educazione Interculturale»:

I temi non sono eccezionali e non esauriscono la complessità, ma riflettono la quotidianità della scuola multiculturale. L'elemento innovativo è il metodo, vale a dire il processo di indagine attivato rispetto ai temi sopra-enucleati che ha favorito la partecipazione attiva degli insegnanti protagonisti come figure-chiave, motori dei processi di indagine e garanzia della loro sistematicità, ma anche di risorse presenti nelle scuole (altri insegnanti, ragazzi/alunni, famiglie) e nei territori (altri servizi, associazioni, centri educativi).

A questo proposito, sulla scia di quanto segnalato da La Marca e Gülbay nel contributo al presente volume, si pone l'esigenza di creare condizioni e occasioni di intensiva collaborazione tra ricercatori universitari e docenti scolastici, sì da arricchire il bagaglio metodologico e la cassetta degli strumenti d'indagine che la scuola potrà autonomamente utilizzare per approcciare i problemi della ricerca empirica educativo-didattica. Tuttavia, crediamo che un tale approccio debba spingersi oltre (come riconosciuto ad esempio nella riflessione di Bruni e Pentucci in questo volume), verso un modello di normalizzazione e stabilizzazione della cooperazione tra scuola e università che Damiano (2006) identifica come «nuova alleanza», entro l'orizzonte ideale di una composita *comunità di ricerca* (Lipman, 2005) in cui, secondo le forme più avanzate di ricerca-azione applicate ai contesti educativi (ricerca collaborativa di Desgagné, ricerca-formazione del CRESPI, ecc.), i ricercatori universitari facciano ricerca *con* e non *su* gli insegnanti scolastici, dialogando in ogni fase della creazione e dell'implementazione di un progetto di indagine realmente da pari a pari, pur nel riconoscimento reciproco di peculiarità professionali e di una certa complementarità di ruolo.

4. Cosa rimane in fondo: elementi di replicabilità e trasferibilità per tratteggiare un modello di formazione interculturale

Il volume di cui si sta per completare la lettura ha inteso offrire una disamina ragionata e quanto più possibile estesa delle esperienze di formazione docenti e dirigenti condotte nell'ambito del Master FAMI *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali*. La risposta ottenuta in termini di sedi universitarie di attivazione del Master, di richieste di partecipazione in ciascuna sede e di gradimento complessivo da parte dei frequentanti (Tabella 5) confortano la scelta di investimento del Ministero su un'offerta di formazione professionale rivolta al mondo della scuola che – volendo tratteggiarne in conclusione i principali elementi distintivi – è stata caratterizzata da:

- inclusività, grazie alla possibilità di scelta tra percorso di Master e corso di specializzazione per docenti non laureati e all'opportunità di partecipazione offerta ai docenti precari;

- integrazione professionale, con una formazione contestualmente rivolta a docenti e DS;
- integrazione verticale, dato che si è ricercata e frequentemente ottenuta la partecipazione di tutti i gradi scolastici compresa la scuola dell'infanzia, spesso tagliata fuori da iniziative di questo tipo;
- flessibilità, non solo perché una fetta delle ore di didattica frontale era previste in modalità FAD, ma anche perché la maggior parte dei partecipanti ha potuto svolgere il tirocinio all'interno della propria sede di servizio e, per i docenti, spesso all'interno della propria classe, elemento che ha rappresentato anche un fattore di forte contestualizzazione della formazione e di continuità tra questa e la pratica professionale;
- integrazione tra teoria e pratica, per il bilanciamento e la ricorsività ciclica delle fasi dedicate alle lezioni frontali, alle attività laboratoriali, alle esperienze di tirocinio;
- interdisciplinarietà nella formazione d'aula, in cui hanno trovato spazio saperi elaborati non solo nelle aree della pedagogia e della didattica, ma anche della sociologia, della psicologia sociale, della linguistica, dell'antropologia culturale, del diritto, nonché conoscenze in ordine alla metodologia della ricerca, tutti largamente riconosciuti dai partecipanti come importanti o molto importanti per lo sviluppo professionale;
- approcci critico-riflessivi e laboratoriali, che hanno contraddistinto non soltanto i momenti istituzionalmente dedicati ai laboratori, bensì buona parte della formazione d'aula e delle attività svolte in fase di tirocinio;
- *peer learning*, giacché il corso ha fornito occasioni continue di confronto e scambio di esperienze, pratiche, strumenti tra colleghi della stessa scuola ma anche di ordini scolastici e istituti differenti, il che ha rappresentato indubbiamente un valore aggiunto (riconosciuto e apprezzato dai partecipanti) rispetto alla formazione in servizio svolta all'interno dell'istituto di appartenenza;
- ricerca e sviluppo fortemente contestualizzati, grazie a una linea di azione formativa che ha lasciato ampio spazio di manovra a DS e docenti nelle fasi di tirocinio, concepito come occasione di sperimentazione mediante la metodologia della ricerca-intervento;
- integrazione orizzontale, approccio partecipativo e networking interno, per la modulazione di tirocini finalizzati a coinvolgere ampi settori e platee diversificate degli istituti di appartenenza (colleghi e studenti ma anche famiglie) nei percorsi di ricerca-azione e, in alcuni casi, entro successive occasioni di disseminazione;
- networking esterno, giacché sia alcuni laboratori previsti nella formazione in aula sia numerosi progetti di ricerca-intervento hanno visto il coinvolgimento, a vario titolo, di istituzioni e organizzazioni del territorio; inoltre, la presenza dei dirigenti tra i partecipanti ha favorito la progettazione interistituzionale e la costruzione di prospettive di collaborazione tra scuole, in alcuni casi già formalizzate con reti scolastiche e territoriali, evi-

denziando così il valore di una leadership in grado di aprire la scuola alla tessitura di feconde relazioni esterne.

Tabella 5. Risposte di docenti e DS partecipanti all'affermazione
'Sono complessivamente soddisfatto/a di come è stato svolto questo corso'
(dati assoluti e percentuali per macroregione geografica).

	<i>Decisamente no</i>	<i>Più no che sì</i>	<i>Più sì che no</i>	<i>Decisamente sì</i>	<i>Tot.</i>
Nord	9	31	113	82	
Centro	1	8	72	76	
Sud	2	22	125	169	
Tot.	12	61	310	327	710
Nord	3,8%	13,2%	48,1%	34,9%	
Centro	0,6%	5,1%	45,9%	48,4%	
Sud	0,6%	6,9%	39,3%	53,1%	
Tot.	1,7%	8,6%	43,7%	46,1%	

Inoltre, tra gli aspetti senza dubbio caratteristici e meritevoli di essere coltivati, un ruolo significativo è stato giocato, come si commentava in fondo al paragrafo precedente, dall'occasione fornita dal Master di rinsaldare i legami tra mondo della scuola e mondo della ricerca e della formazione universitarie, spesso afflitti da incomunicabilità e diffidenza reciproca. A questo proposito un ruolo strategico è stato assunto dagli uffici scolastici regionali (USR) che, operando in stretta collaborazione con le università coinvolte, hanno speso il loro impegno a sostegno di una formazione di docenti e dirigenti orientata – come sottolineano Bochicchio e Traverso nel contributo ospitato in questo volume – a esprimere il «potenziale generativo di ricercatori e promotori di benessere» (p. 273), prendendo in carico la responsabilità di progettare e sperimentare il cambiamento. La costruzione di un tale atteggiamento ha riguardato, in un rapporto di intreccio circolare e ricorsivo, osservativo e riflessivo, sistematico e interrogante, critico e problematizzante, sia la fase d'aula che quella del tirocinio (Bolognesi, 2019): come ricorda Fiorucci (2011: 41), «un pensiero critico, autonomo, non omologato è in altri termini già di per sé interculturale perché rifiuta il pregiudizio e la conoscenza pre-confezionata». Entrambe le fasi, inoltre, convergevano sullo sviluppo di interventi coerenti con le condizioni contestuali studiate e orientate alla massima partecipazione dei differenti poli delle comunità scolastiche.

La ricerca e l'elevare le questioni che si incontrano sul campo a temi/problemi passibili di indagine concettuale stimolano la curiosità, connettono, coinvolgono, interrogano l'agire quotidiano di chi la agisce, ma anche di chi ne è coinvolto come attore/partecipante. [...] Se la formazione come ricerca attiva le risorse potenziali, ma spesso invisibili, degli alunni che vivono condizioni di maggior rischio e vulnerabilità, migranti e non, allora – possiamo dirlo con soddisfazione – è a tutti gli effetti una pratica-didattica interculturale (Bove, 2019: 72).

Il modello formativo emergente dai contributi raccolti in questo volume è, dunque, quello di una formazione universitaria specialistica di alto livello, concepita globalmente (Ministero, CUNSF, FAMI), concertata ai diversi livelli coinvolti nella gestione (USR, singoli atenei) e declinata localmente (scuole partecipanti), che si è dimostrata capace di promuovere e valorizzare le esperienze di insegnanti e dirigenti scolastici mediante un approccio che possiamo complessivamente ricondurre a quello della ricerca-formazione (Asquini, 2018), con logiche partecipate e fortemente situate, dialogiche e riflessive, inclusive e territorialmente integrate. Il Master in *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali* ha così contribuito all'innovazione organizzativo-didattica delle scuole coinvolte per mezzo di un intervento che, forte di un approccio orientato al *peer learning* quale elemento catalizzatore della riflessione intergruppo ma anche di un coinvolgimento allargato rispetto ai soli frequentanti, ha determinato ricadute immediate, intensive ed estensive, nei contesti scolastici coinvolti. Prime fra tutte, ricadute legate allo studio dei contesti coinvolti, con letture attente, consapevoli e critiche delle principali problematiche inerenti agli studenti di nazionalità non italiana. Ad esempio, i dati raccolti dall'Università di Firenze e presentati in questo volume portano ad evidenza aspre contraddizioni che trascinano in condizioni di vera e propria iniquità⁵ e lasciano emergere un panorama in cui la segmentazione del territorio da un punto di vista socioeconomico, produttivo, abitativo genera una condizione di «segregazione delle scuole che amplifica quella dei singoli studenti» (p. 257). In questa direzione occorre evidenziare, come fa Audino nel contributo sopra proposto, anche le differenti incidenze dei tassi di dispersione, che nella scuola secondaria di secondo grado si presentano crescenti a seconda che gli studenti siano nati in Italia da genitori italiani, in Italia da genitori stranieri o che siano nati all'estero.

A fronte di un sistema educativo nazionale che accusa ancora forti difficoltà

⁵ Rileva Biagioli nei contesti toscani indagati mediante le R-A condotte dai partecipanti al Master che, nonostante i dati delle prove INVALSI in terza secondaria di primo grado non rilevino differenze di performance tra alunni italiani e stranieri, questi ultimi ricevono voti mediamente più bassi all'esame finale, sono più spesso bocciati o rimandati e scelgono più frequentemente istituti d'istruzione di secondo grado tecnici e professionali, mentre gli italiani i licei (pp. 251-256).

nel concretizzare fattori di inclusività delle diversità a vario titolo concepite (non solo in termini culturali in senso stretto, si pensi anche agli alunni diversamente abili e con BES, alle problematiche connesse alle povertà socioeconomiche ed educative, alla dispersione e all'abbandono o, ancora, alle sperequazioni tra Nord e Sud del Paese nelle condizioni strutturali dell'istruzione), *La scuola è aperta a tutti* è dunque un titolo che rappresenta qualcosa in più dell'auspicio che gli obblighi costituzionalmente assunti dallo Stato siano finalmente onorati sino in fondo: si tratta anche della presa di posizione di una «pedagogia militante» (Tomarchio & Ulivieri, 2015), chiamata da un lato a fissare orizzonti di *utopia concreta*, dall'altro a costruire strategie in grado di sostenerne il raggiungimento, confortata dalla presa d'atto di una sensibilità interculturale sempre più diffusa nella scuola italiana e adesso, anche grazie all'impatto del Master OGISCOM, ancora più tangibile e radicata in contesti scolastici in cui, all'invito *top-down* delle circolari ministeriali succedutesi negli anni che hanno tracciato percorsi praticabili verso traguardi ideali (Ministero della PI, 2007; MIUR 2006; 2014; 2017), corrisponde finalmente un moto diffuso di consapevolezza e iniziativa dal basso.

Si pone dunque il tema – si direbbe prontamente colto dalla recente decisione di rifinanziare il Master nell'a.a. 2020-2021 – della continuità dell'investimento educativo nella costruzione di un pensiero e di condizioni strutturali atti a ospitare dimensioni di convivenza interculturale che, come auspicano Lodi e Altamura nel loro contributo, «possono poi dilatarsi fino a ricomprendere tutte le differenze presenti fuori e dentro le pareti scolastiche» (p. 361). All'interno di compagini sociali sempre più complesse e segmentate, rispecchiate nella crescente eterogeneità delle aule scolastiche, la scuola non può sottrarsi (e al contempo non può essere abbandonata solinga) al suo ruolo di istituzione-laboratorio cardine nella costruzione di una cultura dell'equità, della cittadinanza, della pace. In questa direzione, la formazione interculturale dei docenti assume i compiti:

[...] di decostruire, di seminare la cultura del dubbio piuttosto che della certezza, di promuovere la problematizzazione di ogni questione sociale e educativa, di rifuggire dalle tentazioni dell'oggettivazione, per costruire al contrario una forma mentis e un atteggiamento ermeneutico su cui poggiare le scelte e le prassi educative (Vaccarelli, 2019: 38).

Solo a partire da una tale auto-osservazione critica e decostruttiva può scaturire l'impegno quotidiano nel dialogo, nel riconoscimento reciproco, nell'apprezzamento della differenza quale valore fondante della convivenza democratica. In questo senso, come ricordano Bochicchio e Traverso contribuendo al volume, l'inclusione non può essere considerata un obiettivo da raggiungere ma «un dispositivo formativo che ci vede tutti e sempre coinvolti» (p. 273). Il volume, offrendo un bilancio del Master in *Organizzazione e ge-*

stione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali, certo provvisorio ma già sufficientemente esteso e articolato, ha provato a identificare premesse, indicatori, buone pratiche, modelli finalizzati ad assolvere al meglio un tale compito educativo, cruciale nella sfida per la costruzione di una società globale e multiculturale autenticamente democratica, che non ceda ai rinnovati venti del nazionalismo, della xenofobia, dell'odio, del radicalismo, del ripiegamento in asfittici recinti di illusoria sicurezza; una società in cui la paura di perdere il proprio diritto ceda il passo ad una profonda e pragmatica consapevolezza che tale diritto è garantito solo quando tutti i diritti e i diritti di tutti vi trovino cittadinanza ed equo bilanciamento.

Bibliografia

- AGOSTINETTO, L. (2016). Oltre il velo: l'intercultura che fa scuola. *Studium Educationis*, XVII, 1, pp. 71-86.
- AIME, M. (2020). *Classificare, separare, escludere. Razzismi e identità*. Torino: Einaudi.
- ASQUINI, G. (a cura di) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- BALDACCI, M. (2018). *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.
- BATESON, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- BIRBES, C. (2018). Formazione docente, competenze, habitus professionale. alcune questioni emblematiche. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 8(2) pp. 191-207.
- BOLOGNESI, I. (2019). Formarsi alla riflessività. Il tirocinio dell'insegnante in servizio in contesti multiculturali. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, Vol. 17, n.1, pp. 76-89. DOI: [<http://doi.org/110.14605/EI1621905A>] (ver. 5/10/2021).
- BOVE, C. (2019). Pensare con metodo e logica dell'indagine: la ricerca-azione per la formazione e l'azione nella scuola multiculturale. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, Vol. 17, n.1, pp. 59-75. DOI: [<http://doi.org/110.14605/EI1621904>](ver. 5/10/2021).
- DEMETRIO, D., FAVARO G. (2009). *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano.
- DESGAGNÉ, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des Sciences de l'Éducation*, n. 2, pp. 371-393.
- DEWEY, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- DEWEY, J. (1951). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia. (ed. originale 1929).
- FAVARO, G., NAPOLI, M. (a cura di) (2016). *Almeno una stella. Un progetto di tutoraggio per gli adolescenti immigrati*. Milano: FrancoAngeli.
- FEDERIGHI, P. (2000). Il pubblico dell'educazione degli adulti. In Federighi P. (a cura di) *Glossario dell'educazione degli adulti in Europa*, Ministero della pubblica Istruzione.
- FIORUCCI, M. (2011). *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*. Roma: Armando.
- FIORUCCI, M. (2015). Per una scuola interculturale. *Pedagogia Oggi*, 2, 279-283.
- FIORUCCI, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.

- CERROCCHI, L. (2019). Famiglia e Scuola in contesti multiculturali. Tra conoscenza e progettazione pedagogica e didattica. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, Vol. 17, n.1, pp. 41-58. DOI: <http://doi.org/10.14605/EI1621903>
- DAMIANO, E. (a cura di) (1998), *Homo migrans. Discipline e concetti per un curriculum di educazione interculturale a prova di scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- GAUDREAU, N., FRENETTE, É., LOI ZEDDA, M. (2017). Scala del senso di autoefficacia degli insegnanti nella gestione della classe. *DdA - Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva*, IV, n. 4, pp. 391-405.
- GIROUX, H.A. (1988). *Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning*. London: Bergin & Garvey.
- GRAMSCI, A. (1975/2014), *I quaderni del carcere*. Torino: Einaudi.
- LEWIN, K. (1946), *Action research and minority problems*, in «Journal of Social Issues», 2, pp. 34-46, tr. it. *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*, in L. Licausi (a cura di), *I conflitti sociali*, FrancoAngeli, Milano 1972, pp. 247-253.
- LIPMAN M. (2005), *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005.
- MICHELINI, M.C. (2016). *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*. Milano: FrancoAngeli.
- MINISTERO DELLA PI (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale.
- MIUR (2006). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Dipartimento per l'Istruzione - Direzione Generale per lo studente.
- MIUR (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.
- MIUR (2017). *Linee guida per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine*.
- MORIN, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma del pensiero e riforma dell'insegnamento*. Milano: Cortina Editore.
- MORTARI, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- OUELLET, F. (2007). Le componenti della formazione interculturale. In Santerini, M., Reggio, P. (a cura di), *Formazione interculturale: teoria e pratica*. Milano: Unicopli.
- PILLERA, G.C., TOMARCHIO M. (2019) *Intercultural Teachers Training: Process, Product and Impact Assessments of the Master* Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali *at the University of Catania*, in "Proceedings of the 1st International Conference of the Journal Scuola Democratica. Education and post-democracy. VOLUME I, Politics, Citizenship, Diversity and Inclusion", Roma, Associazione per "Scuola Democratica", pp. 220-227.
- PILLERA, G.C., TOMARCHIO M., (2020). Intercultura e professionalità del docente: autovalutazione delle competenze sviluppate in un percorso di ricerca-formazione. In D'Aprile G., Strongoli, R.C. (a cura di), *Lo stato in luogo dell'educazione*. Lecce: Pensa multimedia, 177-192.

- PILLERA, G.C. (2020). Sperimentazione e validazione dello Strumento di Autovalutazione della Qualità di una Progettazione Interculturale Inclusiva (SAQP II), *I Problemi della Pedagogia*, LXVI, 1, 177-205.
- POURTOIS, J.P. (1988). La ricerca azione in pedagogia. In Becchi E., Vertecchi B. (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- ROSA, H. (2015). *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità*. Torino: Einaudi.
- ROVERSELLI, C. (2018). La formazione in servizio degli insegnanti in Italia: quali spazi per sensibilizzare alle questioni di genere? Suggestioni dalla ricerca comparativa. In Ulivieri S. (a cura di) *Le emergenze educative della società contemporanea: progetti e proposte per il cambiamento*, pp. 573-580. Lecce: Pensa MultiMedia.
- SANTERINI, M., REGGIO P. (2007). *Formazione interculturale. Teoria e pratica*. Milano: Unicopli.
- SCHÖN, D. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.
- SCHÖN, D. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- STILLO, L. (2019). *Educazione interculturale, questa sconosciuta. Pratiche, significati e formazione docente*. In La Marca A., Moretti G, Vannini I., *La ricerca di educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia*. Lecce: Pensa Multimedia.
- STILLO, L. (2020). *Per un'idea di intercultura. Il modello asistemico della scuola italiana*. Roma: Roma Tre Press.
- STRIANO, M. (2012). Riflessione e riflessività. In Rivoltella P.C. e Rossi P.G., *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Milano/Brescia: La scuola.
- TAROZZI, M. (2006), Il modello fantasma e la frustrazione degli insegnanti. In Tarozzi, M. (a cura di), *Il senso dell'intercultura*. Trento: IPRASE 125-159. [http://try.iprase.tn.it/old/in05net/upload/doc/libri/U1011t3n643_Senso_intercultura.pdf] (ver. 5/10/2021).
- TAROZZI, M. (a cura di) (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: FrancoAngeli.
- TAROZZI, M. (2017). Educazione alla giustizia sociale. In Fiorucci M, Pinto Minerva F, Portera A (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- TOMARCHIO, M., ULIVIERI S. (a cura di) (2015), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori. Atti del 29° convegno nazionale SIPED Catania 6-7-8 novembre 2014*. Pisa: Edizioni ETS.
- VACCARELLI, A. (2019). Intercultura e formazione degli insegnanti: percorsi di decostruzione pedagogica. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, vol. 17, n. 1, pp. 22-40. DOI: [<http://doi.org/110.14605/EI1621902>.>] (ver. 5/10/2021).

- VOLPI, C. (2021), Trasformazione della professionalità docente: modelli e problemi, in *Formazione & Insegnamento X – 1*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2012, pp. 35-44.
- ZAVALLONI, G. (2008). *La pedagogia della lumaca. Per un'educazione lenta e non violenta*. Verona: Emi.
- ZAVALLONI, G. (2017). *A scuola dalla lumaca. Idee e proposte per un'educazione fatta a mano*. Verona: Emi.
- WA THIONG'O N. (2000). *Spostare il centro del mondo. La lotta per le libertà culturali*. Roma: Meltemi

In contesti sociali e comunità scolastiche sempre più contraddistinte dall'intreccio di prospettive culturali differenti, continuano a prendere vita strategie organizzative, educative e didattiche atte ad accogliere e valorizzare pluralità e diversità intese nelle loro accezioni più ampie. Ricerca scientifica e politiche di indirizzo non possono esimersi dal trovare fonte di orientamento e banco di prova nelle pratiche sviluppate all'interno del corpo vivo della scuola. Tra queste, occasioni di formazione per insegnanti e dirigenti che si snodano lungo percorsi di riflessione scientificamente informata e attivamente partecipata possono costituire un valore aggiunto di notevole impatto per i diversi attori che concorrono alla vita di un'istituzione chiamata a fronteggiare una realtà sempre più dinamica, complessa e plurale. In tale prospettiva, il progetto FAMI (Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione) 740, denominato "Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri", ha permesso, tra il 2017 e il 2019, la realizzazione del Master di primo livello "Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali", attivato in 27 sedi universitarie collocate in tutta Italia e dedicato a insegnanti e dirigenti della scuola. Muovendo da tali esperienze di formazione e ricerca-azione, il volume traccia un percorso di documentazione e riflessione su quanto emerso attraverso i percorsi formativi realizzati dalle diverse università. Partendo dalle analisi delle politiche e dei modelli formativi in prospettiva interculturale, il volume approfondisce l'ottica riflessiva e laboratoriale che ha guidato le esperienze realizzate, per approdare infine all'analisi di alcune tra le più significative esperienze di ricerca-azione promosse. Un percorso complesso e inedito all'interno dei processi della formazione in servizio e, più in generale, delle buone pratiche educative in prospettiva interculturale, che ha visto la partecipazione di un numero ampio di insegnanti e dirigenti di tutto lo stivale. Il volume testimonia e racconta lo sforzo di costruzione di una scuola *veramente* aperta a tutti e a tutte e di uno sguardo interculturale condiviso, attraverso il connubio tra formazione universitaria e pratica educativa, tra riflessione sulle pratiche professionali e ricerca sul campo, nell'ottica di capitalizzare e promuovere il bagaglio di conoscenze, competenze, sensibilità ed esperienze maturato, dentro e fuori la scuola, nella direzione di un'autentica promozione della diversità e di un efficace contrasto alle discriminazioni e all'esclusione.

Massimiliano Fiorucci, Direttore del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli studi Roma Tre, è Professore Ordinario nel Settore Scientifico-Disciplinare M-PED/01 e insegna Pedagogia generale, sociale e interculturale. Nello stesso Dipartimento è anche Coordinatore scientifico del CREIFOS (Centro di Ricerca sull'Educazione Interculturale e sulla Formazione allo Sviluppo) (www.creifos.org) e Direttore dei Master di II livello in "Educazione interculturale". Dal gennaio 2021 è Presidente Nazionale della Società Italiana di Pedagogia (SIPED). I suoi interessi di ricerca vertono principalmente sulla pedagogia sociale e interculturale con particolare attenzione al tema delle disuguaglianze sociali e della dispersione. Si occupa, inoltre, di pedagogia sociale, pedagogia generale, educazione e formazione degli adulti.

Maria Tomarchio, Professoressa Ordinaria nel Settore Scientifico-Disciplinare M-PED/01 e docente di Teoria, metodi e progettazione per l'educazione ambientale e lo sviluppo sostenibile e di Pedagogia generale e dell'infanzia presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Catania. Coordinatrice del Dottorato di Ricerca Processi formativi, modelli teorico-trasformativi e metodi di ricerca applicati al territorio e già Direttrice del Master "Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali" (prima ediz.). Orienta i propri interessi di ricerca sul terreno della pedagogia generale e sociale privilegiando ambiti quali Educazione, ambiente, territorio e cittadinanza attiva democratica, Educazione Nuova e Scuola Attiva in Italia e in Europa.

Giuseppe Carmelo Pillera, PhD in "Fondamenti e metodi dei processi formativi" presso il Dip.to di Scienze della Formazione dell'Università degli studi di Catania, è attualmente collaboratore tecnico di ricerca presso INVALSI e docente a contratto di Pedagogia sperimentale all'Università di Messina. È stato assegnista di ricerca e docente a contratto presso l'Università di Catania e visiting researcher all'Universidad de Sevilla. Le sue piste di indagine sono focalizzate sull'e-learning collaborativo e sulla formazione docenti, temi su cui ha pubblicato in contesti nazionali e internazionali. Ha partecipato a gruppi di ricerca universitari ed è stato formatore e valutatore esterno in progetti scolastici.

Lisa Stillo, PhD in "Teoria e ricerca educativa e sociale", è attualmente assegnista di ricerca e docente a contratto per l'insegnamento di Pedagogia generale e sociale presso l'Università la Sapienza di Roma. Collabora da anni con il CREIFOS (Centro di Ricerca sull'Educazione Interculturale e sulla Formazione allo Sviluppo) ed è impegnata come docente e tutor nel Master di II livello in "Educazione interculturale". I suoi interessi vertono sulla Pedagogia interculturale e sociale, con particolare attenzione alla formazione degli insegnanti ed il contrasto ai pregiudizi e stereotipi. Attualmente impegnata nel PRIN RE-SERVES "la ricerca al servizio delle fragilità", è autrice di una monografia e diversi contributi scientifici a carattere nazionale e internazionale.