



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 TriE-Press
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 TriE-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://romatypress.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 |

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 *interculturalità* 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'interculturalità come *proposta pedagogica* si è anteposta l'idea di interculturalità 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 curricula; 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, Piccardi & 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 multi-etnica 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, *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 coccodrilli. 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.