



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. PELLERAY, M. MARGOTTINI, E. OTTONE (a cura di), *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategiche.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 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, Cristina Allemann-Ghionda, Lisa Bugno)	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

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 curricula 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 socioeconomico, 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 discendenti 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 ingenua 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 eterofili 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* (Cmoglio & 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 inveroimento 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.

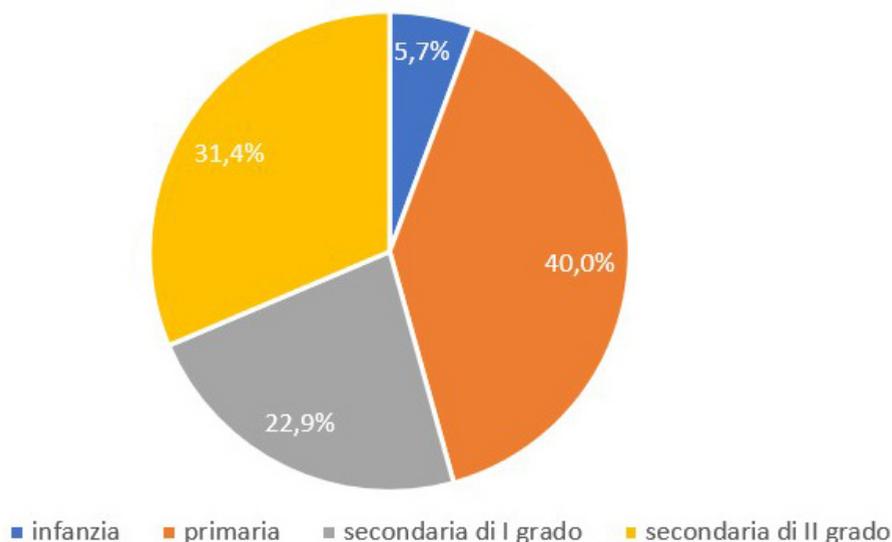


Figura 1. Sede servizio partecipanti al Master

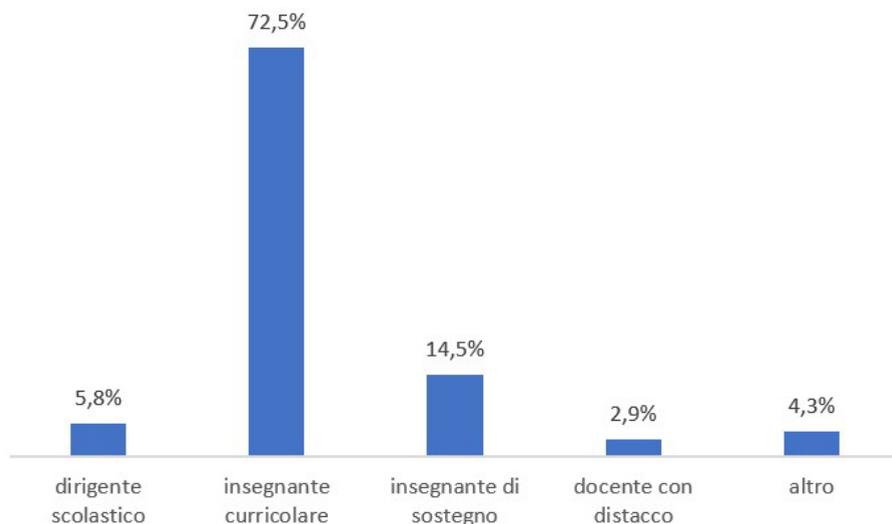


Figura 2. Ruolo partecipanti

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 invero: 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 deweyiane 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 problematiche 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: Pearson.

- 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.