



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”

Raffaella Biagioli

Maria Grazia Proli

Formare gli insegnanti di Scuola secondaria nei contesti scolastici multiculturali

Azione FAMI per l'integrazione





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”



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

Formare gli insegnanti di Scuola secondaria nei contesti scolastici multiculturali. Azione FAMI per l'integrazione

Raffaella Biagioli

Maria Grazia Proli

Il volume è frutto della ricerca svolta presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze, nell'ambito delle attività di formazione previste dal progetto PROG-740 “Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri” del Ministero dell'Istruzione-Direzione Generale per lo studente, l'inclusione e l'orientamento scolastico, finanziato dal FAMI - Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione.

L'immagine di copertina raffigura un murales situato presso il Liceo N. Copernico di Prato.

SOMMARIO

PARTE PRIMA

IL CONTESTO DI ATTUAZIONE

Raffaella Biagioli

1. ACCOGLIENZA E TUTELA DEI MINORI CON CITTADINANZA NON ITALIANA	5
1. Il Corso di Aggiornamento professionale FAMI 2018-2019	5
2. Le ‘radici’ dei principi dell’accoglienza e dell’inclusione in Italia: excursus normativo	9
3. Le radici dei principi dell’accoglienza e dell’inclusione: la dimensione sovranaazionale. Il dibattito sulla questione interculturale	19
2. LINEE GUIDA MIUR PER L’ACCOGLIENZA E L’INTEGRAZIONE DEGLI ALUNNI STRANIERI	24
3. I MINORI STRANIERI NON ACCOMPAGNATI IN ITALIA	28
 Bibliografia	 36

PARTE SECONDA

IL PROGETTO AGGIORNAMENTO PROFESSIONALE FAMI RICERCA-AZIONE

Maria Grazia Proli

1. PRESUPPOSTI	39
1. Il Programma Nazionale FAMI 2014-2020	39
2. La formazione blended learning per gli insegnanti e i dirigenti scolastici in contesti multiculturali nel Programma Nazionale FAMI	41
2.1 <i>Formarsi nella dimensione blended learning</i>	
2.2 <i>La formazione FAMI per insegnanti e dirigenti scolastici attuata dall’Università di Firenze</i>	44
2. IL CORSO DI AGGIORNAMENTO PROFESSIONALE FAMI RICERCA-AZIONE	48
1. Obiettivi e risultati attesi, metodologia del progetto	48
2. Il sistema di valutazione: visione di fondo, obiettivi, strumenti	50

3. Metodologia della ricerca: la ricerca-azione nei contesti scolastici multiculturali	52
4. La piattaforma e-learning come luogo di scambio e di ideazione del cambiamento	55
3. IL FORUM: LA VOCE DEGLI INSEGNANTI	64
Bibliografia	80

PARTE TERZA

LE ATTIVITÀ DI RICERCA-AZIONE REALIZZATE:

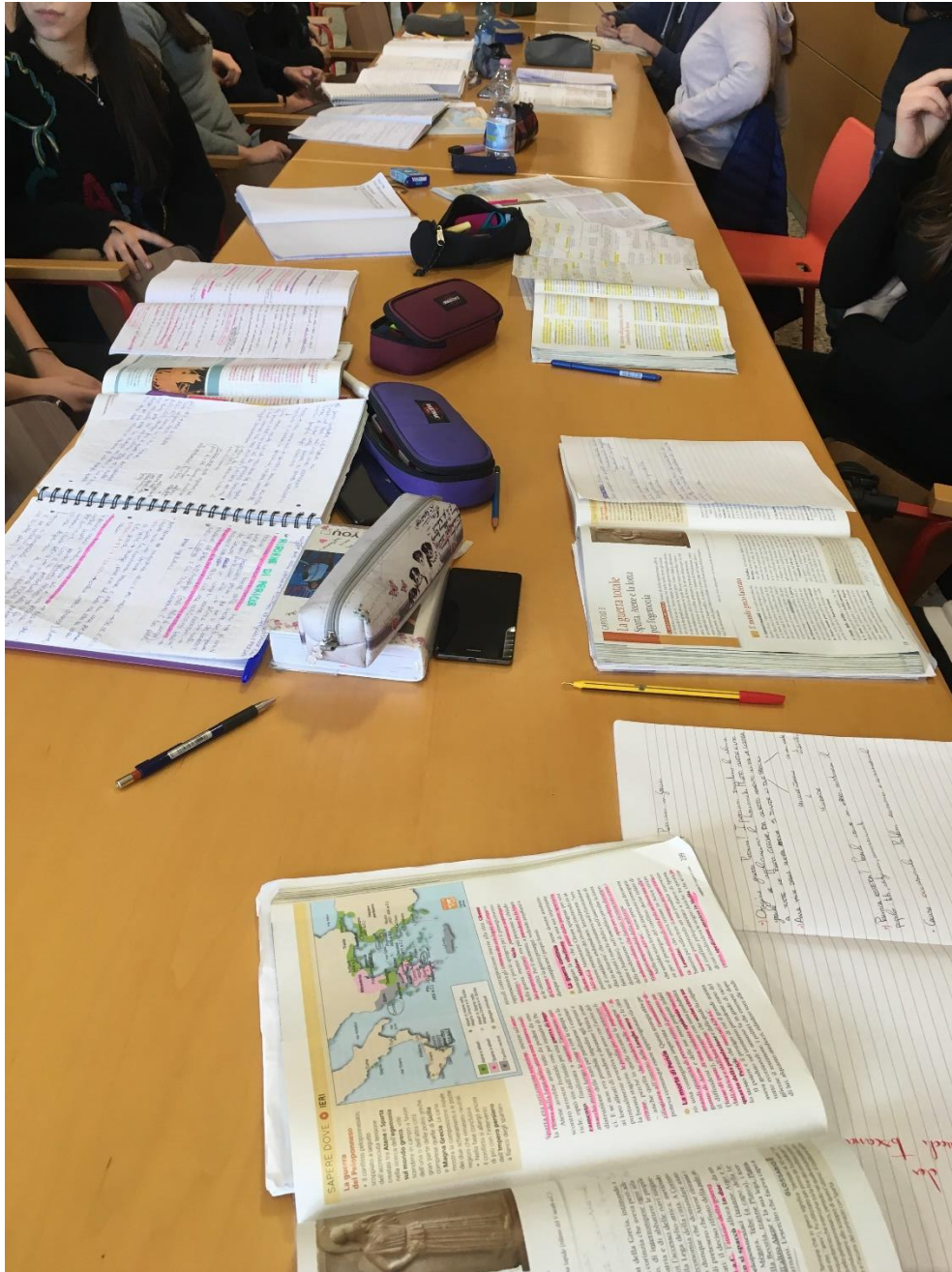
I PROJECT WORK

Raffaella Biagioli

1. LE AZIONI DI RICERCA-AZIONE	84
1. I Project work	87
2. Il Convegno FAMI	93

PARTE PRIMA IL CONTESTO DI ATTUAZIONE

Raffaella Biagioli



I. ACCOGLIENZA E TUTELA DEI MINORI CON CITTADINANZA NON ITALIANA

I. Il Corso di Aggiornamento professionale FAMI 2018-2019

La formazione degli insegnanti nelle scuole multiculturali riveste un ruolo cruciale: è solo, infatti, a partire da una corretta impostazione del lavoro educativo che si può sperare di diffondere una sempre più necessaria “cultura della convivenza” adeguatamente progettata e costruita. L’educazione costituisce, infatti, il piano dell’azione pratica, mentre la pedagogia rappresenta quello dell’azione teorica delle prassi educative, intesa come riflessione attorno a tutte le pratiche, includendo quelle in cui consapevolezza, intenzionalità e strumentazione sono, o dovrebbero essere, esplicitate, analizzate, scelte.

L’educazione interculturale è un percorso che non è sempre agevole costruire, e c’è un’imprescindibile richiesta di una maggior professionalizzazione degli insegnanti, insieme alla consapevolezza che occorre imparare ad apprendere, studiare i casi, utilizzare la ricerca-azione per migliorare i processi di coscientizzazione, assumere la diversità come paradigma dell’identità stessa della scuola nel pluralismo.

Questi sono i fondamentali obiettivi ancora da raggiungere. Una riflessione su tali questioni, incentrata sull’evoluzione della professione docente, è imprescindibile, data la complessità attuale e l’interconnessione globale dentro la quale siamo ormai immersi (Susi, 1999). La diversità e la varietà delle attitudini e delle esperienze degli individui e delle collettività umane appare, da un lato, una condizione indispensabile e necessaria perché le innovazioni possano avere luogo, perché le conoscenze possano essere formate e consolidate; dall’altro, però, si è ben lontani dall’accordare il giusto valore o, quanto meno, il dovuto rispetto alla diversità e alle varietà individuali e collettive. Al contrario la tendenza prevalente è

di ignorarle, sottovalutarle e, soprattutto, ove è possibile, ridurle o addirittura annullarle attraverso processi di omogeneizzazione forzata. Laddove ciò non è possibile, prevale la tendenza a gerarchizzare e a subordinare, a definire un superiore e un inferiore, ciò che deve prevalere e ciò che deve essere sottoposto (Callari Galli, Cerruti, Pievani, 1998, pp. 12-13). L'incapacità di interconnessione comporta il rischio di processi di astratta universalizzazione e di omologazione totalitaria, con la conseguente riduzione della varietà delle forme di vita e di cultura, dei linguaggi e delle intelligenze e l'esclusione della possibilità di essere "altrimenti" e di pensare "diversamente". Siamo immersi in un universo di codici e culture plurali e conflittuali, ci muoviamo tra spinte centrifughe. Da una parte emerge il bisogno di radici e di appartenenza identitaria, di ritorno alla comunità, vissuta come spazio di relazioni ravvicinate rispetto ai contatti anonimi delle metropoli, dall'altra, si fa strada l'istanza di sradicamento, di moltiplicazione di esperienze e di occasioni d'incontro, efficace correttivo nei confronti dell'isolamento a cui può condurre la località. (Pinto Minerva, 1996, p. 33).

La scuola si trova a gestire la complessità di una società liquida e connotata da fenomeni migratori recenti e passati. Il contesto scolastico in cui si trovano ad operare i dirigenti scolastici e tutta la comunità professionale è caratterizzato dalla presenza di studentesse e studenti di diverse culture, all'interno del quale, esplicitata la visione di una scuola accogliente e inclusiva, germinano idee, si possono elaborare buone pratiche educative e progettare attività realmente interculturali, capaci cioè di rispondere alla complessità della società odierna promuovendo il valore della diversità, dell'educazione al rispetto e ponendo le basi affinché la scuola possa essere davvero il volano sia a livello di sviluppo che di capitale umano.

Il Progetto FAMI 740, *Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri*, ammesso al finanziamento per 4 mln di euro, di cui il 50% su risorse Unione Europea e il 50% su risorse nazionali, ha come finalità il coinvolgimento dei docenti di ogni ordine e grado in percorsi di ricerca-azione che seguono un percorso formativo; la costituzione di reti di scopo per una gestione coordinata e partecipata della formazione; la ricerca-

azione, la diffusione della documentazione della ricerca e delle buone pratiche; la creazione di una piattaforma web center per la documentazione dei materiali didattici creati e della ricerca-azione. una proposta che consenta di rispondere in modo organico ed efficace alle sfide della pluralità e della complessità odierna che caratterizzano la scuola. Potremmo affermare che si tratta di una pregevole proposta di formazione organica per insegnanti e dirigenti sui temi legati alla multiculturalità e all'interculturalità, entrambe questioni già presenti nel mondo della scuola da diverso tempo, ma sempre troppo poco inserite in una quotidianità scolastica (Fiorucci, Stillo, 2019, pp. 7-21).

Tra le competenze richieste da contesti scolastici plurali in cui la multiculturalità si presenta secondo caratteristiche diverse (culturali, sociologiche, valoriali, pratiche), occupa un posto di rilievo la capacità di acquisire una competenza di ricerca che riduca la distanza tra teoria e prassi, favorisca la riflessione sull'esperienza ed elevi la pratica educativa e didattica a oggetto di analisi rigorosa. Occorre infatti creare spazi di apprendimento interculturali e di interazione per una molteplicità di dimensioni e relazioni sociali: non come somma di categorie preesistenti, ma come forme che emergono nelle situazioni e nelle interazioni con attenzione sistematica ai contesti perché gli spazi non sono mai 'neutri. È necessario prendere consapevolezza dell'importanza di agire a più livelli con diverse strategie per rispondere alle sfide poste da ambiti ad alta complessità: non focalizzare la nostra attenzione solo sui soggetti/gruppi e sulle loro "culture", ma rivolgerla anche alle nostre culture pedagogiche e organizzative di professionisti (Sleeter, 2010, p. 117).

La formazione degli insegnanti che operano in scuole inserite in contesti multiculturali è una priorità riconosciuta a livello Internazionale e garanzia di una scuola inclusiva e di qualità. I documenti europei sulla scuola e la valutazione degli esiti scolastici degli studenti, la normativa (Legge 59/1997, art. 21; Legge 107/2015, art.1 commi 1-3; Consiglio di Lisbona, 2000) e la ricerca pedagogica e didattica convergono nel sottolineare il ruolo cruciale della preparazione professionale degli insegnanti per rispondere alle sfide educative, sociali e culturali legate all'incremento di studenti e alunni con background migratori e linguistico culturali diversi. Tra le

competenze richieste da contesti scolastici plurali in cui la multiculturalità si presenta con caratteristiche diversificate, un posto di rilievo lo occupa la capacità di acquisire competenze di ricerca e di sviluppare un atteggiamento riflessivo che riduca la distanza tra prassi e teoria. La ricerca pedagogica, infatti, soprattutto nell'ultimo decennio, è stata coinvolta in modo continuo e progressivo ad approfondire gli studi sulla presenza ormai strutturale dei migranti nella società, ridefinendo i campi di azione a partire dalla conoscenza della situazione interna ed oltralpe che incornicia i flussi umani. L'impostazione di uno studio teorico e prassico si accompagna alla necessità di condividere e ampliare lo sguardo sull'Europa e sul mondo, seguendo quel respiro aperto, globale, dinamico che è proprio della pedagogia: un pensiero plurale verso una transcultura capace di attraversare ed oltrepassare i singolarismi, visto che siamo "immersi in un universo di codici e culture plurali e conflittuali, ci muoviamo tra spinte centrifughe (Pinto Minerva, 1996, p. 33). Pur nella consapevolezza che la scuola italiana ha già prodotto una serie cospicua e significativa di esperienze, conseguentemente alla trasformazione del nostro Paese da terra di emigranti a terra di immigrati, si deve constatare la ridotta circolarità di tale patrimonio, nonché il difetto di diffusione di specifiche metodologie riconosciute come interculturali. E uno dei luoghi deputati a gestire l'incontro di culture diverse è, infatti, la scuola, che deve educare all'intercultura, smascherando i pregiudizi e gli stereotipi, valorizzando le differenze, ma anche cercando dei punti comuni. Nelle società contemporanee la scuola si configura come uno dei nodi cruciali perché, attraverso i processi formativi e di socializzazione, si prefigura l'accesso allo spazio pubblico e alle risorse sociali. Si tratta di agire, allora, in più aree: dando risposta a specifiche criticità che possono essere incontrate da apprendenti/gruppi con retroterra diversi; lavorando a una ridefinizione di ambienti educativi per tutti i soggetti/gruppi; prestando specifica attenzione anche ad azioni che riguardano l'intero sistema formativo integrato (comunità educante); analizzando le situazioni-problema; progettando gli strumenti di monitoraggio e valutazione; monitorando e verificando; ridiscutendo il progetto (sia nei suoi aspetti educativo

operativi che nei suoi presupposti teorico-pedagogici); progettando, infine, nuovi percorsi (Zoletto, 2020, pp. 66-74). Nella scuola si definiscono concretamente i processi di integrazione e segregazione, si mettono a confronto le biografie, i retaggi culturali e l'origine sociale degli allievi, si costituisce la cittadinanza e l'identità sociale degli individui, si sperimentano forme di vivere comune, di essere società, si elabora una cultura dei pari, generazionale, trasversale alle origini e ai fattori ascritti. La scuola è dunque il luogo simbolico nel *all'interculturalità* quale si condensano i processi evolutivi delle società complesse (Biagioli, 2005; Biagioli, 2008). Le competenze professionali di un insegnante potrebbero essere viste come un insieme di risorse cognitive, affettive, motorie, culturali, sociali attivate per affrontare una famiglia di situazioni problema (Altet, Charlier, Paquay, Perrenoud, 2006), da attivare in relazione a situazioni complesse e non "ridurre" persone e gruppi alla sola (e a volte presunta) appartenenza a determinati gruppi socioculturali. È opportuno partire dai saperi e dalle competenze dei soggetti stessi al fine di promuovere il cambiamento e/o l'apprendimento da parte dei soggetti di nuove conoscenze e nuove competenze (Sleeter, 2010, p. 117). Possiamo concludere con il riferimento alla Nota della Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici del M.I, del 12 novembre 2020, *'Iscrizioni alle scuole dell'infanzia e alle scuole di ogni ordine e grado per l'anno scolastico 2020/2021'*, in cui è dedicata un'intera sezione (9.3) all' "Accoglienza" e all' "Inclusione" che riprende le Note annuali precedenti per le iscrizioni a partire dall'a.s. 2012/2013, in coerenza con le prime Linee Guida MIUR 2007 per l'integrazione.

2. Le 'radici' dei principi dell'accoglienza e dell'inclusione in Italia: excursus normativo

L'eterogeneità socioculturale emergente nei contesti scolastici odierni porta questi ultimi ad assumere oggi caratteristiche di sempre più spiccata complessità. Difficile individuare soluzioni troppo lineari e riduttive) per rispondere

a fenomeni complessi che richiedono invece una pluralità di piani e linee di intervento (Sleeter, 2010, p. 117).

L'educazione interculturale si fonda su un approccio pedagogico che vuole mettere al centro dell'attenzione il modo di gestire e di comprendere tutti i tipi di differenza, tenendo sempre ben chiaro che alla base di tutto vi è un concetto dinamico di cultura che ne sottolinea le caratteristiche relazionali, sociali e comunicative. In primis bisogna considerare la possibilità di una nuova idea di politica dell'essere cittadini del mondo, che tenga conto del rispetto dei diritti umani e della solidarietà (Elia, 2017, pp.10-18).

L'Italia rientra a pieno titolo tra i paesi multietnici dell'area occidentale vivendone tutte le contraddizioni e le tensioni sociali. Il sistema scolastico italiano, dopo un lungo periodo di stagnazione, dal 1997 è stato oggetto di importanti cambiamenti che hanno inciso sul rapporto tra le scuole, gli EE.LL. e i cittadini utenti del servizio scolastico. Con la legge 59/1997 viene modificata l'organizzazione del servizio pubblico dell'istruzione, ampliata l'offerta formativa e l'integrazione con il territorio, fermi restando i vincoli nazionali ed un irrinunciabile indirizzo unitario. L'autonomia si fonda sul potenziamento del governo delle scuole e sull'abbandono del modello verticistico del passato al cui apice c'era il Ministero. Il modello diventa un modello orizzontale formato da un insieme di comunità di scuole, nelle quali si fa istruzione, ricerca e formazione attraverso modelli educa-vi e organizzativi flessibili in vista del raggiungimento di obiettivi generali, secondo standard di qualità fissa- a livello statale.

Nell'ART. 21 si dettano le norme in materia di realizzazione dell'autonomia scolastica e le funzioni della P.A., fermi restando i livelli unitari del diritto allo studio, sono attribuiti alle scuole, in particolare l'Autonomia didattica (comma 9), l'Autonomia di sperimentazione, ricerca, sviluppo (comma 10) che entra in vigore nel dicembre 2000. La riforma della Costituzione del 2001 ha ridefinito i livelli istituzionali di competenza, attribuendo allo Stato il potere di definire le norme generali del sistema di istruzione e alle Regioni e agli Enti territoriali la competenza di organizzare il servizio d'istruzione e formazione sul territorio. Stato e Regioni devono comunque concorrere a definire insieme molte

funzioni inerenti al sistema di istruzione e formazione professionale.

Le “radici” dei principi dell’accoglienza e dell’inclusione in Italia le troviamo nella Costituzione promulgata il 27 dicembre 1947 che, all’Art. 34, riporta che la scuola è aperta a tutti, enunciando dunque il concetto di inclusività. L’istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi riportando, in tal modo, al principio di equità e di merito. La Costituzione, nell’Art.3 afferma che “tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l’eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l’effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all’organizzazione politica, economica e sociale del Paese”. Lo straniero, al quale sia impedito nel suo paese l’effettivo esercizio delle libertà democratiche garantite dalla Costituzione italiana, ha diritto d’asilo nel territorio della Repubblica, secondo le condizioni stabilite dalla legge. Il dibattito circa le azioni della scuola rispetto all’educazione interculturale è stato affrontato in Italia in modo sistematico alla fine degli anni Ottanta, sollecitato dall’aumento dei flussi migratori e dal consistente ingresso nelle scuole di bambini provenienti da culture e da etnie diverse. Occorreva, altresì, attivare iniziative anche per gli adulti, affinando normative in via di definizione. Una prima indicazione in merito viene dal DPR 10 settembre 1982, n.722, che recepisce la direttiva n. 77/648 della CEE per gli alunni figli di lavoratori stranieri residenti in Italia che abbiano la cittadinanza di uno dei paesi membri della Comunità; essi vengono iscritti alla classe della scuola dell’obbligo immediatamente successiva, per numero di anni di studio, a quella frequentata con esito positivo nel paese di provenienza. L’assegnazione alle classi è effettuata, dove possibile, raggruppando alunni dello stesso gruppo linguistico, che non devono superare, di norma, le cinque unità per classe. Lo stato italiano rifugge dal modello delle “classi separate” per italiani e immigrati ed opta per una politica d’inserimento che tenga

conto del grado di istruzione raggiunto nel paese di origine e/o dell'età dello studente. Sempre nello stesso periodo viene affrontato il problema, non ancora risolto, della scolarizzazione degli alunni zingari e nomadi nella scuola materna, elementare e secondaria di I grado. Nel 1986, il 16 luglio, viene emanata la Circolare Ministeriale n. 207 che si propone di individuare tre ordini di problemi: questioni di principio, questioni organizzative, aspetti funzionali, onde raggiungere la piena ed efficace scolarizzazione dei minori appartenenti a queste etnie. L'intenzione è dichiaratamente quella di avviare un'azione sempre più incisiva che possa garantire un'adeguata risposta alle esigenze delle minoranze etniche, muovendo dalle esperienze svolte in un'ottica di espansione soprattutto qualitativa. Agli alunni provenienti dai paesi extracomunitari fanno riferimento alcune circolari degli anni immediatamente successivi: la Circolare Ministeriale 8 settembre 1989, e la Circolare Ministeriale 26 luglio 1990.

La prima, "Inserimento degli stranieri nella scuola dell'obbligo: promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio", affronta il problema in termini generali, disegnando un quadro complesso. Richiama l'esigenza di un coordinamento con gli interventi di competenza regionale, anche attraverso "protocolli d'impresa", con particolare riferimento alle provvidenze per il diritto allo studio; la necessità di sensibilizzare sia la comunità ospitante, sia i gruppi di immigrazione; le modalità di assegnazione alle classi, estendendo agli extracomunitari, per quanto possibile, le indicazioni relative ai figli dei lavoratori della CEE. Al tempo stesso individua negli organi collegiali della scuola le competenze per definire le soluzioni più opportune, previa valutazione delle specifiche situazioni. La condizione primaria per realizzare le giuste condizioni di tutela giuridica e di dignità personale per il lavoratore immigrato e per la sua famiglia non può che fondarsi sull'uguaglianza delle opportunità formative: essenziale è, quindi, la scolarizzazione dei giovani immigrati nella fascia dell'obbligo. Come afferma Ongini (2015), l'obiettivo della Circolare ministeriale del 1989 era soprattutto quello di disciplinare l'accesso generalizzato al diritto allo studio, l'apprendimento della lingua italiana e la valorizzazione della lingua e cultura d'origine. L'attenzione era posta esclusivamente sugli alunni stranieri (C.M. 8/9/1989, n.

301, *Inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo. Promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio*). Nella circolare successiva si afferma, invece, il principio del coinvolgimento degli alunni italiani in un rapporto interattivo con gli alunni stranieri/immigrati, in funzione del reciproco arricchimento (si veda C.M. 22/7/1990, n. 205, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*). Questo documento introduce per la prima volta il concetto di educazione interculturale, intesa come la forma più alta e globale di prevenzione e contrasto del razzismo e di ogni forma di intolleranza: l'educazione interculturale avvalorata il significato di democrazia, considerato che la diversità culturale va pensata quale risorsa positiva per i complessi processi di crescita della società e delle persone. Gli interventi didattici, anche in assenza di alunni stranieri, devono tendere a prevenire il formarsi di stereotipi nei confronti di persone e culture. Su quest'ultimo aspetto insiste anche la pronuncia del Consiglio nazionale della pubblica istruzione del 24/3/1993 (Ongini, 2015, pp.392-413).

Il 27 aprile 1993 il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione emana la Circolare Ministeriale n.138, *L'educazione interculturale come prevenzione del razzismo e dell'antisemitismo*, riportando in premessa la nuova urgenza imposta dai deprecabili episodi di violenza e di intolleranza, recentemente avvenuti in alcuni stati europei e, sebbene in misura ridotta, anche in Italia. Si richiama l'attenzione sulla permanenza, nella nostra società, di istinti, atteggiamenti, e ideologie razziste fondate sulla disinformazione, sul pregiudizio e sul rifiuto della diversità. «Il clima di generale disorientamento alimenta le chiusure egoistiche e particolaristiche: è quindi necessaria una più puntuale e pronta azione di educazione interculturale tesa a costruire e rafforzare nelle nuove generazioni autentici comportamenti democratici, garanti di un futuro libero e civile per la nostra società. La scuola, all'interno di un proprio programma di educazione interculturale e di lotta ad ogni forma di discriminazione razziale ne terrà conto e ne trarrà spunti per sviluppare un programma di educazione alla conoscenza, accettazione e attiva convivenza con le minoranze linguistiche, sottolineando il contributo da queste apportato alla comune cultura delle comunità conviventi. Anche la consistente presenza islamica in Italia pone la

necessità di coltivare nella scuola quei rapporti di reciproca comprensione utili a facilitare il superamento, tra alunni, di ogni motivo di contesa religiosa o razziale». Si invitano poi le scuole a realizzare, là dove è possibile, contatti diretti con le comunità ebraiche o con le comunità portatrici di culture altre, per l'organizzazione di scambi tra realtà diverse, incontri sportivo-ludici, al fine di consentire la conoscenza diretta, la collaborazione, l'individuazione di giochi e passatempi comuni e di instaurare quel bagaglio di esperienze che più di ogni altra cosa convincono che la diversità non è fonte di separatezza. La Circolare Ministeriale del 2 marzo 1994, n. 73, *Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola*, rivolta alle scuole di ogni ordine e grado, delinea un quadro di riflessione ed individua linee di intervento sull'impegno progettuale della scuola, relativamente al dialogo interculturale e alla convivenza democratica.

Lo scenario prende in considerazione la società multiculturale, la prevenzione al razzismo e all'antisemitismo, l'Europa e il mondo. Si introducono concetti come il clima relazionale e la disposizione al dialogo, si accenna alla valenza interculturale di tutte le discipline, si prefigurano attività interdisciplinari e si ferma l'attenzione sulle opportunità offerte dalle attività integrative (mass media, spettacoli teatrali e cinematografici, viaggi scambi, risorse del territorio).

La valenza interculturale delle discipline consolida il principio che l'educazione interculturale non ne riguarda solo alcune, ma deve essere una dimensione dell'insegnamento che accompagna trasversalmente il percorso formativo e orientativo.

La Circolare Ministeriale del 9 febbraio 1996, n. 64, *Campagna europea dei giovani contro il razzismo, la xenofobia, l'antisemitismo e l'intolleranza*, ridefinisce un nuovo concetto di cittadinanza e prospetta l'educazione interculturale come la risposta più avanzata rispetto a modificazioni sociali, nazionali, europee e mondiali ed alla conseguente domanda d'istruzione e formazione di ogni persona e della collettività.

Negli anni Novanta e seguenti, il Ministero della Pubblica Istruzione è tornato più volte sulla questione interculturale affrontandola nei suoi termini generali e in quelli più specifici della presenza degli alunni stranieri nelle scuole italiane. Fanno riferimento a questo proposito alcune circolari che

sollecitano la predisposizione di competenze e strumenti idonei in grado di favorire l'inserimento di soggetti, culture e problematiche extracomunitarie nel sistema educativo nazionale. Il Progetto Ragazzi 2000 (Circolare Ministeriale del 2 agosto 1991, n. 240), richiama la scuola a temi di chiaro respiro interculturale, proponendo l'educazione ai diritti umani e alla pace. La Circolare Ministeriale del 7 marzo 1992, n.632, promuove lo svolgimento di una "Settimana per il dialogo interculturale", al fine di coinvolgere in modo diffuso la scuola di ogni ordine e grado nell'affermazione del valore positivo del rapporto con l'altro e nel consolidarsi di una cultura del rispetto, della solidarietà e della convivenza pacifica. Nel 1994 viene emanato il testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione relative alle scuole di ogni ordine e grado, il Decreto Legislativo del 1994, n. 297, e, successivamente, una serie di Circolari Ministeriali, la n. 209 del 15 giugno 1995 e del 9 febbraio 1996, n. 64, hanno sottolineato l'impegno della scuola a favore dell'educazione interculturale contro le discriminazioni razziali, la xenofobia, l'antisemitismo e l'intolleranza (Ongini, 2015). Il 1998, poi, resta l'anno in cui viene emanata una delle leggi più importanti rispetto alla presenza dei minori sul territorio italiano, la legge del 6 marzo, n. 40, *Disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*, il cui articolo 36 non è stato messo in discussione neanche dalle modifiche approvate con la cosiddetta legge Bossi-Fini (Legge del 30 luglio 2002, n. 189). Lo riportiamo, per esteso nei punti essenziali:

1. I minori stranieri presenti sul territorio sono soggetti all'obbligo scolastico;
2. Il diritto allo studio si esplica mediante l'attivazione di appositi corsi ed iniziative per l'apprendimento della lingua italiana;
3. la comunità scolastica accoglie le differenze linguistiche e culturali come valore da porre a fondamento del rispetto reciproco, dello scambio fra culture e della tolleranza; a tal fine promuove e favorisce iniziative volte all'accoglienza, alla tutela della cultura d'origine e alla realizzazione di attività interculturali comuni;

4. Le iniziative e le attività sono realizzate sulla base di una rilevazione dei bisogni locali e di una programmazione territoriale integrata in convenzione con le associazioni degli stranieri e con le organizzazioni di volontariato. Le istituzioni scolastiche promuovono l'accoglienza degli stranieri adulti mediante l'attivazione di corsi di alfabetizzazione; la realizzazione di un'offerta culturale valida per conseguire il titolo di studio della scuola dell'obbligo; la predisposizione di percorsi integrativi degli studi sostenuti nei paesi di provenienza; la realizzazione ed attuazione di corsi di lingua italiana; la realizzazione di corsi di formazione.

Le disposizioni di attuazione indicano, infine, la realizzazione dei corsi di formazione ed aggiornamento del personale della scuola e i criteri per l'adattamento dei programmi di insegnamento; i criteri e le modalità di comunicazione con le famiglie straniere; i criteri per l'iscrizione e l'inserimento nelle classi degli stranieri, per la ripartizione degli alunni nelle classi e per l'attivazione di specifiche attività di sostegno linguistico. Il decreto legislativo del 25 luglio 1998, n. 286 *Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*, riunisce e coordina le varie disposizioni in vigore in materia con la stessa legge n. 40/98, ponendo, anche in questo caso, particolare attenzione all'effettivo esercizio del diritto allo studio, agli aspetti organizzativi della scuola, all'insegnamento dell'italiano come seconda lingua, al mantenimento della lingua e della cultura di origine, alla formazione dei docenti e all'integrazione sociale. Tali principi sono garantiti nei confronti di tutti i minori stranieri, indipendentemente dalla loro posizione giuridica, così come espressamente previsto dal Decreto del Presidente della Repubblica del 31 agosto 1999, n. 394, *Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*. In particolare, si legge che l'iscrizione scolastica può avvenire in qualunque momento dell'anno e che spetta al Collegio dei docenti formulare proposte per la ripartizione degli alunni stranieri nelle classi, evitando la costituzione di sezioni in cui la loro presenza sia predominante, e definire, in relazione ai livelli di competenza dei singoli alunni, il necessario adattamento dei programmi di insegnamento.

Inoltre, per sostenere l'azione dei docenti, si affida al Ministero dell'istruzione il compito di dettare disposizioni per l'attuazione di progetti di aggiornamento e di formazione, nazionali e locali, sui temi dell'educazione interculturale. L'accento viene posto sui diritti umani, sull'educazione alla cittadinanza e alla convivenza civile. Nel frattempo, presso il Ministero dell'interno era stata istituita una Commissione nazionale per l'educazione interculturale (1997), che elabora un documento con l'obiettivo di presentare l'educazione interculturale come "normalità dell'educazione" nelle società globali, come dimensione diffusa e trasversale nella scuola del nostro tempo. Si tratta di uno sviluppo del tema, di un accento nuovo. Azioni di sostegno nei confronti del personale docente impegnato nelle scuole a forte processo immigratorio sono definite dalla Circolare Ministeriale del 2001 n. 155, attuativa degli articoli 5 e 29 del CCNL del comparto scuola: fondi aggiuntivi per retribuire le attività di insegnamento vengono assegnati alle scuole con una percentuale di alunni stranieri e nomadi superiore al 10% degli iscritti. La legge sull'immigrazione del 30 luglio 2002, n. 189, cosiddetta Bossi-Fini, che modifica la precedente normativa in materia di immigrazione e asilo, non ha cambiato le procedure di iscrizione degli alunni stranieri a scuola, che continuano ad essere disciplinate dal Regolamento n. 394 del 1999. Rimane anche l'indicazione dell'"educazione interculturale".

La Circolare Ministeriale del 1 marzo 2006, n. 24, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, redatta da un Gruppo di lavoro per l'integrazione degli alunni stranieri composto da esperti, dirigenti scolastici e insegnanti, fornisce un quadro riassuntivo di indicazioni per l'organizzazione di misure volte a rateizzare tale inserimento. Non mancano alcune decise indicazioni di scelte culturali e didattiche: «L'Italia ha scelto la piena integrazione di tutti nella scuola e l'educazione interculturale come suo orizzonte culturale [...]; Per un pieno inserimento è necessario che l'alunno trascorra tutto il tempo scuola nel gruppo classe, fatta eccezione per progetti didattici specifici, ad esempio l'apprendimento della lingua italiana [...]. L'immersione in un contesto di seconda lingua parlata da adulti e compagni facilita l'apprendimento del linguaggio funzionale». Si comincia a definire il tema delle scuole a forte presenza di alunni stranieri, che diventerà

sempre di più oggetto di analisi, ricerche e polemiche politiche (Ongini, 2015).

Nel 2007 il documento *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, redatto dall'Osservatorio nazionale per queste forme di integrazione e per l'educazione interculturale, riunisce due dimensioni complementari: quella dell'"interculturalità", che coinvolge tutti gli alunni e tutte le discipline e attraversa i saperi e gli stili di apprendimento, e quella dell'"integrazione", ovvero dell'insieme di misure e azioni specifiche per l'accoglienza e gli apprendimenti linguistici, in particolare degli alunni di recente immigrazione (Ongini, 2015).

Il documento è suddiviso in due parti: i principi (le migliori pratiche realizzate nelle scuole fin dal primo presentarsi di alunni stranieri, la normativa italiana, espressa in varie forme dai governi centrali, e le azioni degli Enti locali si richiamano prioritariamente a quattro principi generali ovvero l'universalismo, la scuola comune, la centralità della persona in relazione con l'altro, l'interculturalità) e le azioni (10 azioni che caratterizzano il modello di integrazione interculturale italiano e lo possono sostenere se accompagnate da cure, risorse, dispositivi normativi, consapevolezza politica). Le azioni sono le pratiche di accoglienza e di inserimento nella scuola; l'italiano seconda lingua; la valorizzazione del plurilinguismo; la relazione con le famiglie straniere e l'orientamento; le relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico; gli interventi sulle discriminazioni e sui pregiudizi; le prospettive interculturali nei saperi e nelle competenze; l'autonomia e le reti tra istituzioni scolastiche, società civile e territorio; il ruolo dei dirigenti scolastici; il ruolo dei docenti e del personale non scolastico. A seguito dell'impulso dato dal documento *La via italiana alla scuola interculturale*, vengono attivate e accompagnate da risorse economiche due azioni (delle 10 indicate): la prima rivolta alla formazione dei dirigenti di scuole multiculturali, la seconda agli studenti stranieri di recente immigrazione.

La formazione dei dirigenti mira anche ad accrescere specifiche competenze gestionali e relazionali, sia interne alla scuola (dispositivi di accoglienza e promozione dell'inclusione, laboratori linguistici, procedure amministrative e di valutazione), sia esterne (rapporti con le altre scuole, con gli

enti locali, con le possibili risorse del territorio). La seconda azione è il Piano nazionale per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda destinato, in particolare, agli alunni di recente immigrazione delle scuole secondarie di primo e secondo grado, quindi, a coloro che sono alle prese con la scuola delle "discipline", che hanno già fatto anni di scuola nel paese di provenienza e sono a volte abituati ad altri stili di insegnamento/apprendimento. Importante: distinguere tra alunni stranieri nati in Italia e alunni di recente immigrazione.

3. Le radici dei principi dell'accoglienza e dell'inclusione: la dimensione sovranazionale. Il dibattito sulla questione interculturale

La composizione dei flussi migratori è variata continuamente e rapidamente nel corso degli anni e tutta l'Europa è stata investita da numeri imponenti e in rapida ascesa di individui provenienti dai paesi africani, asiatici e in particolare dall'est Europa, restituendo, però, una cornice diversa da Paese a Paese.

La dichiarazione dei Diritti dell'uomo del dicembre 1948 prevede che, nell'Art. 2, ad ogni individuo spettino tutti i diritti e tutte le libertà enunciate nella presente Dichiarazione, senza distinzione alcuna, per ragioni di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica o di altro genere, di origine nazionale o sociale, di ricchezza, di nascita o di altra condizione. Si afferma, inoltre, nell'Art. 26 che ogni individuo ha diritto all'istruzione. L'istruzione deve essere gratuita, almeno per quanto riguarda le classi elementari e fondamentali. L'istruzione elementare deve essere obbligatoria e quella tecnica e professionale va messa alla portata di tutti mentre la superiore deve essere egualmente accessibile a tutti sulla base del merito. L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali. Deve promuovere la comprensione, la tolleranza, l'amicizia fra tutte le Nazioni, i gruppi etnici e religiosi, e deve favorire l'opera delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace. Una finalità che possiamo pertanto

considerare olistica. A seguito del secondo conflitto mondiale, nella consapevolezza che l'alterità non avrebbe potuto essere né eliminata con violenza, né assimilata, l'Onu e l'Unesco hanno avviato processi di convivenza comune tra Paesi. Questo lungo sodalizio d'intenti è stato soppiantato, negli anni Ottanta, dall'età dei consumi e dalla crisi dell'universalismo anziché cercare di conseguire tali obiettivi nel rispetto della diversità, di regole e di limiti condivisi per raggiungere un ethos pacifico (Portera, 2013).

Di fronte al fenomeno sempre più consistente dell'immigrazione, si cominciò a parlare di "autenticità culturale", di "specificità", di "dialogo tra culture". Queste nuove nozioni acquistarono rilievo nel 1976, a Nairobi, quando la Conférence Générale dell'Unesco affermò che bisognava riconoscere l'autenticità culturale di ciascuna cultura e avanzò il concetto di "transculturalità". Il problema era anche quello di superare i possibili conflitti che il contatto tra culture diverse poteva suscitare. Con il 1980 il "dialogo tra culture" venne sostituito dal concetto di "rapporto", che rinvia più decisamente alle nozioni di connessione, correlazione. Il Consiglio di Europa è passato da un progetto di educazione specifica concepito per i "culturalmente diversi" all'educazione di tutti: alla scoperta della diversità, dell'alterità, alla formazione delle capacità e delle attitudini, passando, in tal modo, dal modello "compensatorio" a quello di "educazione per tutti gli allievi". Questa riflessione ha trovato il suo più ampio sviluppo nel quadro del progetto sull'educazione e lo sviluppo culturale che il Consiglio d'Europa ha programmato dal 1981 al 1988. La prospettiva interculturale si pone come un vero cambiamento di paradigma a livello pedagogico in quanto, da una pedagogia dell'integrazione assimilazionistica del diverso, si passa ad una pedagogia della formazione culturale ed interculturale che guarda ad ogni persona come bisognosa di essere rispettata per la sua dignità e nei suoi diritti fondamentali, di essere soggetto storico all'interno di qualsiasi cultura, nella prospettiva di collaborare per la realizzazione di un comune progetto (crescere insieme in umanità): la convivialità delle differenze (Biagioli, 2005).

Il pensiero pedagogico ha investito, pertanto, sull'interculturalità ampi spazi di ricerca che sono passati dall'attività teorica (che

fornisce le basi epistemologiche del discorso pedagogico stesso) all'investigazione di modelli da perseguire, innanzitutto per rispondere ai movimenti sociali di protesta della fine degli anni Sessanta. La genesi stessa del passaggio da un pensiero multiculturale ad una prospettiva interculturale diventa punto di ricerca privilegiato degli studi pedagogici che guardano, soprattutto, la scuola come luogo di incontro dell'altro e laboratorio di pratiche interculturali. Il concetto centrale di questa esperienza è stato quello dell'opzione interculturale i cui obiettivi e contenuti si sono nettamente differenziati da quelli delle già presenti classi sperimentali, indirizzate ad una categoria specifica di allievi, figli di immigrati. L'educazione interculturale, infatti, non mira a costruire una pedagogia o un'educazione specifica per soggetti culturalmente differenziati ma ha come obiettivo l'educazione di tutti. Essa tende ad integrare l'approccio alle differenze culturali (differenze di sesso, differenze sociali o economiche, differenze ambientali) con tutti gli agenti educativi (famiglia, scuola, mass-media, attori sociali), evitando in tal modo la trappola dell'interculturalismo astratto, il rischio della negazione e dello scambio disuguale tra gruppi e comunità oltre a quello dell'idealismo, dell'autonomia delle culture in rapporto con gli altri e i loro ambienti, senza alienare o misconoscere quella degli altri. A livello pedagogico, queste nuove problematiche trovano risposta in una formazione delle nuove generazioni, né dogmatica, né autoritaria, ma aperta a comprendere la dinamicità, la problematicità, la complessità e l'ambivalenza dei tempi presenti. I modelli educativi e scolastici devono confrontarsi e prestare attenzione agli aspetti esistenziali, alla diversità dei vissuti, alle varie radici culturali e linguistiche, mitiche e religiose, antropologiche ed etniche. La pedagogia interculturale ha aperto nuovi e ampi spazi di ricerca che ha inaugurato, ampliando il già vasto orizzonte della riflessione pedagogica. L'approccio della pedagogia interculturale rappresenta una vera e propria rivoluzione copernicana: concetti come "identità" e "cultura" non sono più intesi in maniera statica, bensì dinamica, in continua evoluzione; l'alterità, l'emigrazione, la vita in una società complessa e multiculturale non sono considerate come rischi di disagio o di malattie, ma come delle opportunità di arricchimento e di crescita individuale e collettiva.

L'incontro con lo straniero, con il soggetto etnicamente e culturalmente differente, rappresenta una sfida, una possibilità di confronto e di riflessione sul piano dei valori, delle regole, dei comportamenti. L'approccio interculturale si colloca tra universalismo e relativismo, tiene conto di opportunità e limiti e supera ambedue in una nuova sintesi aggiungendo la possibilità del dialogo, del confronto e dell'interazione (Portera, 2016, pp. 39-40).

Ma osservando il *Quaderno Eurydice 2019* relativo all'a.s. 2017/2018 si può vedere dalle immagini che questo diritto non viene confermato (figg. I-2).

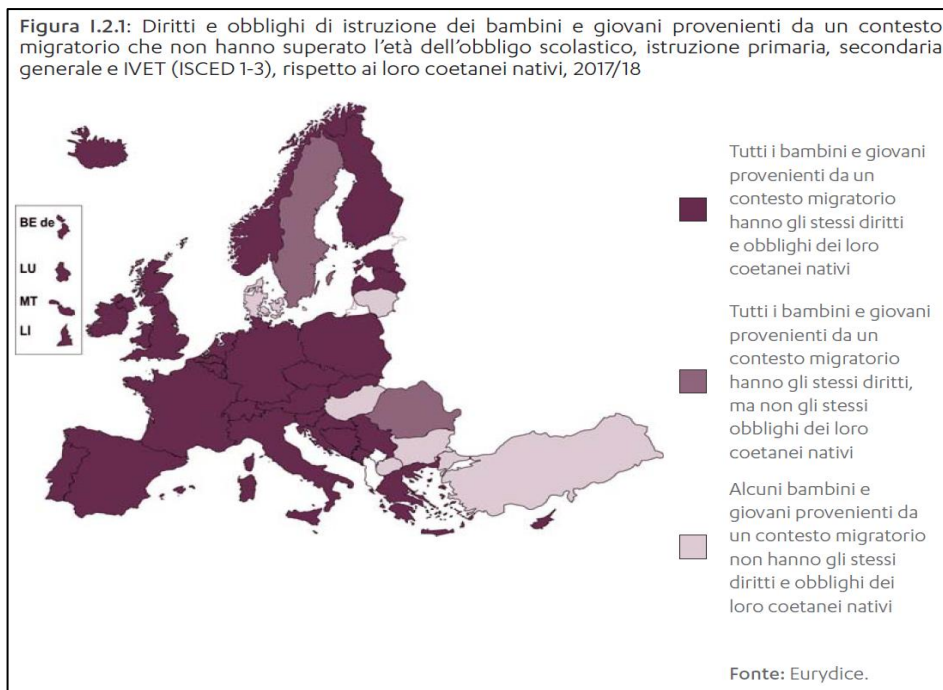


Fig. I- Fonte: *Rapporto Eurydice 2019*

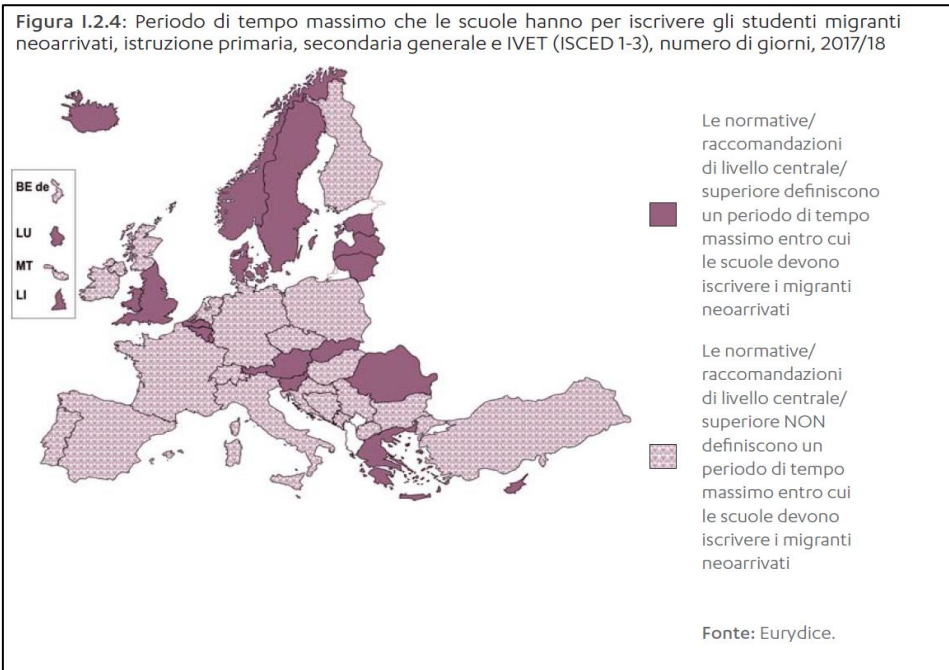


Fig. 2 – Fonte: *Rapporto Eurydice 2019*

2. LINEE GUIDA MIUR PER L'ACCOGLIENZA E L'INTEGRAZIONE DEGLI ALUNNI STRANIERI

Nella rilevazione dell'anno scolastico 2014/2015 più della metà dei cosiddetti "alunni stranieri" sono nati in Italia (e questa percentuale raggiunge l'85% nelle scuole dell'infanzia), mentre gli studenti stranieri neoarrivati, cioè entrati nel sistema scolastico italiano nell'ultimo anno, sono meno del 5%. I due poli, stranieri nati in Italia e stranieri neoarrivati, presentano caratteristiche e problematiche proprie. Se per i neoarrivati il nodo è l'alfabetizzazione linguistica, senza la quale si innesca un rapido deterioramento del percorso scolastico, per i nati in Italia la questione è quella di garantire loro una piena integrazione formativa e sociale perché non continuino a sentirsi stranieri nel paese in cui sono nati, nel quale stanno seguendo l'intero percorso scolastico e dove stanno facendo realmente pratica di cittadinanza, pur non avendo ancora la cittadinanza formale.

La Circolare Ministeriale dell'8 gennaio 2010, n. 2, *Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana*, riprende il tema di "un'equilibrata distribuzione degli alunni stranieri", tra scuole e nelle classi, in particolare di coloro che non parlano la lingua italiana. Introduce il "tetto" del 30% di alunni stranieri per classe. La proposta del "tetto" suscita molte discussioni perché si considera il dato statistico, cioè la provenienza dei bambini e non le loro reali capacità o difficoltà. Molti bambini cosiddetti "stranieri" sono nati e cresciuti in Italia, hanno frequentato le scuole dell'infanzia e, se provengono dai paesi dell'Est europeo, come l'Albania e la Romania, spesso recuperano in tempi veloci il gap linguistico con i compagni. Inoltre, dal punto di vista organizzativo e logistico, diventa spesso impossibile, o impraticabile e anche ingiusto, spostare alunni da una scuola all'altra per rispettare un tetto astratto; e poi se ci si trova in una scuola di montagna o in un paese lontano da altri centri chi dovrebbe spostarsi? Di fatto per queste ragioni il "tetto" non viene applicato. La Circolare ribadisce e precisa quanto già indicato in documenti

precedenti: la linea è quella di favorire un'equilibrata distribuzione di alunni stranieri tra le scuole e tra le classi, con particolare attenzione a coloro che sono di recente immigrazione.

Il Documento del 12 gennaio 2011, *Indagine conoscitiva sulle problematiche connesse all'accoglienza degli alunni stranieri nelle scuole italiane*, contiene dati, esperienze, analisi, proposte frutto di audizioni con testimoni privilegiati e visite sul campo. La Circolare Ministeriale., 19 febbraio 2014, n 4233, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, aggiorna le precedenti Linee guida del 2006. In particolare: introduce i temi dello sviluppo della scolarizzazione nel secondo ciclo; sottolinea la diversità di bisogni tra alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia o di recente immigrazione; introduce il tema della cittadinanza e delle seconde generazioni e la questione dell'istruzione degli adulti. Le Linee guida MIUR del 2014 forniscono preziose e puntuali indicazioni operative, sottolineano la necessità della formazione per il personale docente, illustrano i passaggi per l'accoglienza e per le attività formative e l'orientamento.

Il documento inviato alle scuole nel 2015, *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*, redatto dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura, contiene dieci raccomandazioni e proposte operative. Per la prima volta non si utilizza la definizione di "alunni stranieri" perché ritenuta inadeguata e superata, e si utilizzano altre definizioni: "studenti con background migratorio", "figli di migranti", "alunni con origini migratorie" (Ongini, 2015). Nella Circolare si sottolinea che le raccomandazioni sono utili nella fase di applicazione della legge di Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione (13 luglio 2015, n. 107). Nella legge si fa riferimento, negli obiettivi formativi prioritari, «all'alfabetizzazione e al perfezionamento dell'italiano come lingua seconda, alla necessità di valorizzare l'educazione interculturale e l'utilizzo dell'organico potenziato anche per rispondere alle nuove esigenze educative. Insieme a questo documento sono state presentate alle scuole due azioni: una per l'insegnamento della lingua italiana come lingua seconda, rivolta agli alunni di recente immigrazione delle scuole secondarie ed un'altra rivolta all'integrazione dei minori

stranieri non accompagnati. Il notevole aumento di questi minori, influenzato dagli sbarchi dei migranti, ha posto, infatti, alle scuole nelle quali sono stati iscritti nuove questioni organizzative e didattiche. La formazione degli insegnanti, di tutte le discipline, in contesti di particolare complessità e fragilità sociale è l'azione più importante. Si tratta di far crescere consapevolezza e sensibilità interculturali e promuovere specifiche competenze nella gestione di classi o gruppi plurilingui e nel rapporto con le famiglie e i mediatori culturali. La formazione interculturale si configura come prospettiva di innovazione: proprio il contesto delle diversità culturali, infatti, "obbliga" l'insegnante ad uscire dai canoni dell'insegnamento trasmissivo. Ci sono inoltre questioni etiche da affrontare che presuppongono nell'insegnante la capacità di leggere ed "esplorare" domande e questioni nuove. A parità di numeri è ben diverso insegnare in una scuola multiculturale del quartiere Ballarò a Palermo o in un paese della Val di Non, nel Trentino. E non è detto che la prima situazione sia sempre la più difficile.

L'aspetto più rilevante è il processo identificativo della singola istituzione scolastica composta da una individuazione dei processi educativi messi in atto e delle strategie adottate, tali da delineare l'identità della scuola.

L'inserimento del Patto di corresponsabilità nel sistema di gestione della scuola, DPR 24 giugno 1998, n. 249, modificato dal DPR 21 novembre 2007, n. 235, art. 5, fa leva sulla partecipazione attiva dei Dirigenti scolastici, studenti, genitori, chiamati a confrontarsi, sia pure con ruoli differenti, sugli obiettivi strategici dei percorsi formativi, sui problemi e sulle possibili soluzioni, al fine di condividere la responsabilità per il ben-essere dei giovani. Considerando la relazione Scuola-Famiglia, il Patto rappresenta un "mesosistema", ovvero la interrelazione tra due microsistemi (scuola/famiglia). Possiamo affermare che, tanto più forte e coerente è la connessione tra i due microsistemi, tanto più aumenta il potenziale di sviluppo di ciascun contesto sociale e ne risulta promosso il benessere dell'alunno ed il suo successo scolastico. La connessione tra scuola e famiglia a livello di mesosistema si può realizzare solo intorno ad un progetto comune di educazione, sia esso più o meno esplicitamente condiviso, ma il progetto deve essere correttamente e compiutamente comunicato. Il Patto,

sottoscritto all'atto dell'iscrizione dai genitori affidatari e dal Dirigente Scolastico, rafforza il rapporto scuola/famiglia in quanto nasce da una comune, sebbene diversa, assunzione di responsabilità e impegna entrambe le componenti a dividerne i contenuti, a rispettarne gli impegni e a sostenersi reciprocamente. Il Patto, dunque, rappresenta il quadro delle linee guida della gestione educativa della scuola, democraticamente elaborate ed espresse dalle singole istituzioni scolastiche. Al fine di consentire all'istituzione scolastica di realizzare con successo le finalità educative e formative, cui è istituzionalmente preposta, ciascun soggetto è tenuto ad adempiere correttamente ai doveri che l'ordinamento gli attribuisce.

3. I MINORI STRANIERI NON ACCOMPAGNATI IN ITALIA

In Italia, la migrazione di giovani non ancora maggiorenni che intraprendono il viaggio senza un genitore o familiare al seguito, ha acquisito visibilità a partire dagli anni Novanta ed è cresciuta in maniera repentina nel corso dell'ultimo quindicennio contestualmente all'intensificazione dei movimenti migratori globali. L'Unione Europea ha mostrato di dedicare una grande attenzione al tema dell'accoglienza e della protezione dei minori stranieri non accompagnati, redigendo un Piano d'azione nel 2010 che combinava misure di prevenzione, protezione e assistenza al rimpatrio per raggiungere "soluzioni durature nell'interesse superiore del minore e la cooperazione con i Paesi terzi" (Commissione europea). Inizialmente le disposizioni protettive garantivano la presenza di un rappresentante che facesse le veci del minore all'atto della sua identificazione, soltanto nel caso in cui il giovane fosse un richiedente asilo. Al contrario, i minori soli, appena identificati, venivano informati sui loro diritti e sull'accesso ai meccanismi di controllo e ricorso. Tra queste la Direttiva 2013/33/Unione Europea sulle norme relative all'accoglienza dei richiedenti protezione internazionale che, definendo le disposizioni generali sulle condizioni di informazione, libera circolazione, accoglienza, ha richiamato all'unità del nucleo familiare (art. 12) e ha affermato alcuni diritti che riguardano i minori, come il diritto alla scolarizzazione e all'istruzione (art. 14), al lavoro (art. 15), alla formazione professionale (art. 16), alle condizioni materiali di accoglienza e all'assistenza sanitaria. Con la legge 47/2017 il MSNA (per MSNA si intende il minore non avente cittadinanza italiana o dell'Unione europea che si trova, per qualsiasi causa, nel territorio dello Stato o che è altrimenti sottoposto alla giurisdizione italiana, privo di assistenza e di rappresentanza da parte dei genitori o di altri adulti per lui legalmente responsabili in base alle leggi vigenti nell'ordinamento italiano) ha acquisito un ruolo agente,

tutelato dalla presenza di un adulto, nel rispetto della Dichiarazione dei Diritti dell'infanzia. Fin dai primi sbarchi successivi all'inizio della "Primavera Araba", la Commissione europea ha espresso grande preoccupazione per lo stato di vulnerabilità dei giovani migranti soli per cui si è ritenuto opportuno che fossero separati dagli adulti per proteggerli, per rompere ogni contatto con i trafficanti e per impedire una nuova vittimizzazione (Petrucci 2018, pp. 69-101). Numerose sono state le norme adottate dall'UE a tutela dei migranti e dei minori non accompagnati al fine di indicare una serie di azioni coordinate ed efficaci per garantire loro assistenza, accoglienza e tutela.

Come si evince nel Rapporto *Up Minori Un Progetto di Inclusione 2021*, Istituto degli Innocenti, Firenze 2021, l'incremento migratorio dei MSNA ha investito l'Italia e la Toscana negli ultimi decenni, e rappresenta un fenomeno non più emergenziale, ma strutturale. Le scienze umane si intrecciano intorno al filo conduttore del ben-essere dei minori, in una combinazione di saperi e di metodologie di ricerca per ridefinire, innanzitutto, l'essenza biogiuridica del minore. Si evince, però, che l'approccio legislativo è solo un punto di partenza per una lettura chiara ed efficace di un fenomeno in forte aumento. Occorrono studi di natura profondamente pedagogica che coinvolgano tutti gli ambienti delle scienze umane in quanto i soggetti adolescenti presentano difficoltà di socializzazione, di integrazione e un'adulthood anticipata. Oggi i minori stranieri rappresentano una sfida teoretica e un laboratorio educativo con il quale misurare, non soltanto le nostre politiche sociali e le nostre teorie pedagogiche interculturali, ma anche la nostra reale capacità di essere una società dei diritti (Agostinetto, 2015, p. 173). A fronte di tale fenomeno, il nostro Paese ha cercato di mettere in atto un sistema distante, sia geograficamente che culturalmente, spesso influenzato da numerosi fattori quali: la vicinanza geografica, la facilità di ingresso o permanenza, i livelli di benessere, la tutela, i ricongiungimenti familiari). Le esperienze traumatiche vissute e le violenze subite, inclusa quella di genere, incidono sempre in modo profondo sul benessere psichico dei MSNA, attivano fattori di resilienza e rendono più complesso il loro percorso di inclusione sociale. (MSNARA). Un tassello importante nella filiera

dell'accoglienza è stato stabilito dalla Commissione europea che, già nel maggio 2015, ha adottato focus specifici nell'Agenda europea sulle migrazioni e stabilito una serie di misure per affrontare le sfide poste dai crescenti flussi migratori a breve, medio e lungo termine. Una di queste è stata, appunto, la Proposta di decisione del Consiglio che istituisce misure provvisorie in materia di protezione internazionale a beneficio di Italia e Grecia, per cui sono state avviate a livello nazionale le revisioni nei sistemi ricettivi dei flussi migratori delle due nazioni (si veda il paragrafo successivo). Avvalendosi delle competenze di tutti i settori politici pertinenti, la Commissione ha proposto agli Stati membri di concentrarsi su una serie di settori prioritari per migliorare la protezione dei minori nella migrazione e garantire un legame più stretto tra i servizi di asilo e quelli di protezione.

Il 12 aprile 2017 la Commissione ha pubblicato le azioni prioritarie volte a rafforzare la protezione dei bambini migranti in tutte le fasi del processo migratorio. In quella sede, a Bruxelles, è stato stabilito che le aree di maggior interesse per fissare standard risolutivi sono:

- Identificazione rapida all'arrivo del minore e attivazione di un'azione protettiva. La proposta avanzata è stata quella di individuare una persona responsabile della protezione dei minori presente già dalla fase di registrazione e in tutte le strutture di accoglienza che ospitano bambini. In quest'azione rientra anche lo scambio sistematico fra tutti gli Stati europei di procedure per riferire informazioni su tutti i bambini scomparsi.
- Ricezione e accoglienza. Le esigenze di ogni bambino devono essere valutate il più presto possibile: fin dall'arrivo tutti i minori devono avere accesso all'assistenza legale, all'assistenza sanitaria, al sostegno psicosociale e all'istruzione indipendentemente dal loro status.
- Determinazione dello status e tutela efficace. È stato chiesto di rafforzare il ruolo dei tutori dei minori non accompagnati e la Commissione intende istituire una rete europea di tutela per lo scambio di buone pratiche. Nella programmazione futura è stato previsto uno sforzo concertato per accelerare le procedure di rintracciabilità e di ricongiungimento familiare

all'interno o all'esterno dell'Unione europea. In tutte le procedure migratorie di trasferimento, relocation, ricongiungimento familiare, i MSNA devono avere la priorità sugli altri casi.

- Soluzioni durature e misure di integrazione tempestiva. Gli Stati membri sono invitati a intensificare il reinsediamento dei minori bisognosi di protezione e a garantire l'attuazione di misure per la ricerca della famiglia o il reinserimento socioeducativo di quanti devono essere rimpatriati.
- Affrontare le cause profonde della migrazione e proteggere i bambini lungo le rotte migratorie al di fuori dell'UE. Nel 2016 l'Unione europea ha intensificato il lavoro fra i Paesi partner per quanto concerne la protezione dei minori nella migrazione nell'ambito del Migration Partnership Framework, un approccio integrato per gestire la questione migratoria al meglio. È necessario che le azioni intraprese continuino ad essere portate a rafforzare i sistemi nazionali di protezione dell'infanzia e a prevenire la tratta dei minorenni (Petrucci, 2018).

La nozione di protezione internazionale, prevista e garantita dalla normativa vigente, comprende al suo interno lo status di rifugiato e lo status di protezione sussidiaria. Tra questi, vi sono i minorenni vittime di tratta che sono spesso in fuga da conflitti, povertà, violenza e vengono poi reclutati, trasportati, trasferiti, ospitati o accolti in Italia o in altri paesi europei a fini di sfruttamento, con la minaccia, l'uso della forza o di altre forme di coercizione o con il rapimento, la frode, l'inganno, l'abuso di potere, l'offerta o l'accettazione di somme di denaro (art. 2, co. 1, Direttiva 2011/36/UE 13 sulla prevenzione e la repressione della tratta di esseri umani e la protezione delle vittime). L'approccio globale dell'UE mostra il tentativo degli Stati membri di coordinarsi per apprestare un'effettiva protezione ai bambini e ragazzi basata su principi comuni orientati al loro supremo interesse e al rafforzamento della cooperazione transfrontaliera. Infine, secondo il *Rapporto Up Minori Un secondo il Progetto di Inclusione 2021*, la Commissione Europea, il 23 settembre 2020, ha presentato il Nuovo Patto sulla Migrazione e l'Asilo, nella convinzione che, nella gestione interna dei fenomeni migratori, sia necessaria una soluzione europea incentrata su

un nuovo equilibrio fra responsabilità e solidarietà, pur riconoscendo che le esigenze degli Stati membri possano differire e richiedere approcci flessibili e differenziati. L'iniziativa di maggiore rilievo adottata nell'ambito del Nuovo Patto è rappresentata dal Piano d'azione per l'integrazione e l'inclusione secondo cui l'integrazione e l'inclusione "per tutti" devono essere alla base del benessere collettivo dei migranti, delle comunità locali e delle economie. La Commissione europea ha previsto due preziosi strumenti finanziari destinati al sostegno delle politiche in materia di immigrazione degli Stati membri nel 2020: il Fondo Asilo Migrazione e Integrazione (FAMI), istituito con Regolamento UE n. 516/2014, e il Fondo Sicurezza Interna (FSI). L'obiettivo generale del FAMI, la cui gestione in Italia è demandata al Dipartimento per le libertà civili e l'immigrazione del Ministero dell'interno, è contribuire alla gestione efficace dei flussi migratori e all'attuazione, al rafforzamento e allo sviluppo della politica comune dell'immigrazione, nel pieno rispetto dei diritti e dei principi riconosciuti dalla Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea.

Gli ultimi anni sono stati davvero intensi per l'Italia a partire dal nuovo quadro normativo delineatosi con la Legge 47/2017, dall'esperienza maturata sul piano organizzativo e professionale, dalle maggiori conoscenze del fenomeno migratorio minorile, dalla consapevolezza dell'impatto politico e culturale della presenza di tanti minori stranieri fino alla volontà di promuovere percorsi di inclusione sociale che sono alla base della ricerca pedagogica che, nell'ultimo decennio, è stata coinvolta, in modo continuo e progressivo ad approfondire le tematiche dell'immigrazione, ridefinendo i campi di studio e azione a partire dalla conoscenza della situazione interna ed oltralpe sui flussi umani. Si è attivata, cioè, una pedagogia militante che supera la mera riflessione teorica per farsi presa di posizione attiva e fattiva sui problemi socio-educativi che caratterizzano un dato contesto storico-sociale (Baldacci, 2015). Nell'Accordo fra Regioni e Province autonome si legge che per conseguire una buona qualità dell'inserimento, sono assicurate, oltre alle attività previste già in fase di primissima e prima accoglienza, anche l'assolvimento dell'obbligo scolastico per cui il minore è inserito in percorsi di alfabetizzazione per la formazione

civico-linguistica, la formazione secondaria e/o professionale; il collocamento in attività lavorative di apprendistato, tirocini e borse-lavoro; l'inserimento in contesti e attività socializzanti nel tempo libero.

Il dibattito pedagogico tra ricercatori che analizzano i processi educativi in atto e si confrontano sulla validità e sui limiti delle diverse interpretazioni teoriche, si indirizza ad affrontare in modo sistematico le modalità dell'accoglienza, essendo le trame del pensiero in prospettiva transdisciplinare e sviluppando un'azione teorica e pratica nei contesti scolastici ed extrascolastici. I concetti di infanzia e adolescenza nella migrazione sono da riscrivere: i bambini e gli adolescenti affrontano viaggi della durata di anni prima di arrivare in Italia e, durante questo lungo periodo, formano le proprie relazioni affettive in contesti fortemente disagiati e non adeguati alla loro età. In questo quadro il fenomeno migratorio rimane un modello dinamico e multiforme, che comprende i minori di origine straniera che, in numero sempre maggiore, nascono in Italia o che comunque vi frequentano l'intero percorso scolastico, e i ragazzi di nuova immigrazione per i quali devono essere predisposte misure di prima accoglienza, di sostegno linguistico e di integrazione scolastica. Si affacciano, inoltre, nuovi bisogni e nuove urgenze educative che comportano l'attivazione di itinerari e progettualità specifiche che rendano possibile la piena realizzazione del "cammino interculturale" della scuola italiana. I giovani stranieri giungono minorenni nel nostro Paese senza figure familiari di riferimento, e provengono da regioni del mondo segnate da conflitti, instabilità politica, disagio sociale ed economico e pertanto necessitano di accoglienza e sostegno pedagogico-didattico (Biagioli, 2018). A questi adolescenti si applicano tutte le disposizioni in materia di diritto all'istruzione, di accesso ai servizi educativi e di partecipazione alla comunità scolastica che deve essere pronta ad accogliere le differenze linguistiche e culturali come un valore fondante del rispetto reciproco, dello scambio tra culture e della tolleranza. L'inserimento a scuola di questi alunni rappresenta un momento delicato e talvolta problematico che deve tener necessariamente conto della condizione di sradicamento, di marginalità sociale ed economica che normalmente caratterizza il vissuto di questi

giovani e delle difficoltà linguistiche molto spesso incontrate. Il minore, analogamente a quanto previsto per i ragazzi con cittadinanza non italiana, può essere iscritto a scuola, da chi ne esercita la tutela, in qualsiasi periodo dell'anno scolastico, nei modi e alle condizioni previste per i minori italiani sulla base delle proposte che il Collegio dei docenti formula in merito ai criteri per la ripartizione degli alunni stranieri nelle classi (Biagioli, 2018).

La sfida, che non è affatto semplice, è intraprendere un percorso che riesca a costruire relazioni con le differenze e sappia rinegoziare le diverse identità culturali. La pedagogia, che si articola nell'educazione interculturale, costituisce il tentativo di rispondere alle esperienze delle nuove società multiculturali con riferimento a diversi modelli di analisi che si intersecano a più livelli con l'obiettivo di: implementare le normative ufficiali sull'educazione interculturale adottate da organismi nazionali o internazionali; attuare progetti sperimentali, pilota o innovativi nel sistema scolastico per superare la mera dimensione burocratica; porre il tema dei "minori soli" al centro dell'azione educativo-didattica. Occorre che una tale visione tenga conto del paradigma dell'incertezza e del superamento di rigidità mentali: l'incertezza in educazione, è la condizione postmoderna di un modello su cui teorizzare e agire con interventi specifici rivolti ad un contesto eterogeneo che comprende adolescenti migranti provenienti da luoghi e culture diverse e, in alcuni casi, antagoniste. L'inserimento dell'alunno in una classe ordinaria implica la necessità di prevedere che la fase iniziale di apprendimento della lingua italiana sia organizzata in maniera integrata con le attività di laboratorio, gestite in piccoli gruppi, da docenti con formazione specifica. I percorsi scolastici degli alunni con background migratorio e i loro risultati di apprendimento presentano criticità diffuse e acute che vanno affrontate con la predisposizione di percorsi educativi realmente rispondenti ai bisogni formativi di ognuno. Questo richiede interventi a sostegno dell'acquisizione delle necessarie competenze linguistiche in italiano e presuppone l'attivazione di moduli e laboratori linguistici organizzati per gruppi di livello, sia in orario curricolare che in orario pomeridiano, anche con il coinvolgimento delle associazioni, del volontariato, del

privato sociale. Tali azioni sono mirate all'accoglienza e all'inserimento degli alunni nel nuovo contesto, alla creazione di un clima di classe positivo e alla valorizzazione di un curriculum multiculturale e plurilingue.

Ogni progetto educativo deve tener conto innanzitutto dell'esperienza dei soggetti coinvolti e della messa a fuoco dei loro bisogni, seguendo un approccio pedagogico-didattico contestualizzato, attraverso cui sviluppare una metodologia che punti ad un apprendimento attivo. La didattica da adottare dalla scuola è quella di potenziare i linguaggi non verbali, dei diversi laboratori culturali in cui coinvolgere anche il territorio scolastico: musica, teatro, gioco, murali, arte, lettura, cucina e sport, oltre che laboratori di lingua italiana.

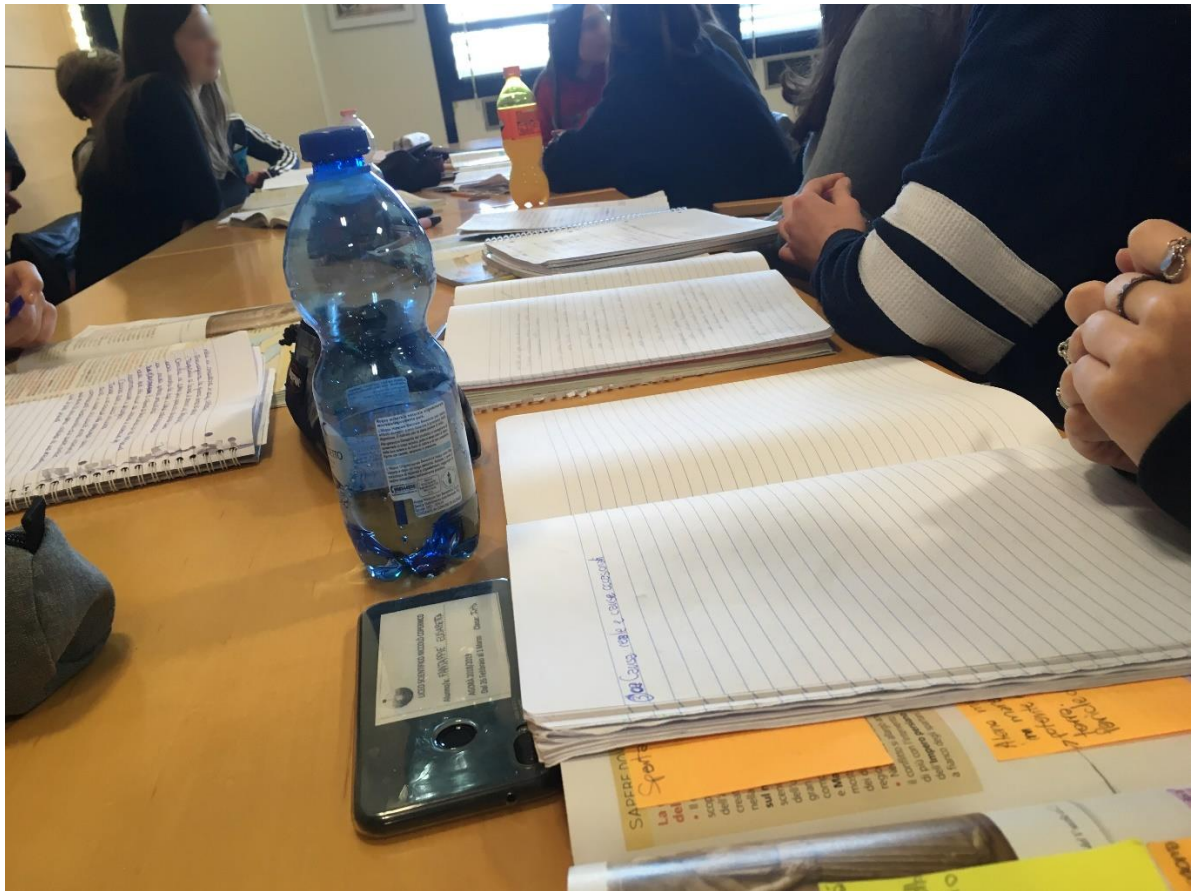
Bibliografia

- Agostinetto, L. (2015), *I minori non accompagnati. Colpa o diritto: la misura delle istanze interculturali*, in M. Catarci, E. Macinai (a cura di), *Le parole chiave della pedagogia interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, ETS, Pisa, pp. 173-202.
- Altet, M., Charlier E., Paquay L., Perrenoud P. (2006), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Armando Editore, Roma.
- Baldacci, M. (2015), *Formare le competenze dei docenti*, in «Pedagogia Oggi» 2, pp. 40-48.
- Biagioli, R. (2005), *Educare all'interculturalità*, FrancoAngeli Milano.
- Biagioli, R. (2008), *La pedagogia dell'accoglienza*, ETS, Pisa.
- Biagioli R. (2018), *Traiettorie migranti*, ETS, Pisa.
- Biagioli R., Proli M. G., Gestri S. (2020), *La ricerca pedagogica nei contesti multiculturali. Formazione e accompagnamento dei docenti*, ETS, Pisa.
- Callari Galli, M., Cerruti M., Pievani T. (1998), *Pensare la diversità*, Meltemi, Roma.
- Consiglio di Lisbona, 2000, *Conclusioni della Presidenza*,
https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm
- Elia, G. (2017), *I processi migratori per una nuova sfida all'educazione*, in «Rivista Formazione Lavoro Persona», VII, 22, pp.10-18.
- Fiorucci, M., Stillo L. (2019), *La formazione interculturale degli insegnanti tra esperienze, saperi e ricerca sul campo*, *Educazione Interculturale*, in «Teorie, Ricerche, Pratiche» 17, 1, pp. 7-21.
- Legge 15 marzo 1997 n. 59, *Riforma della P.A.*
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1997/03/17/097G0099/sg>
- Legge 107, 13 luglio 2015, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.*
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>
- M.I., 12 novembre 2020, *Iscrizioni alle scuole dell'infanzia e alle scuole di ogni ordine e grado per l'anno scolastico 2020/2021.*
<https://www.miur.gov.it/-/iscrizioni-alle-scuole-dell-infanzia-e-alle-scuole-di-ogni-ordine-e-grado-anno-scolastico-2020-2021>
- Mortari, L. (2010), *La ricerca empirica in educazione: questioni aperte*, in «Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education», 12(1/2), pp. 33-46. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-8583
- Pinto Minerva, F. (1996, a cura di), *Le parole dell'intercultura*, Mario

- Adda, Bari.
- Ongini, V. (2015), *La via italiana alla scuola interculturale. Un racconto lungo 25 anni*, in XXV Rapporto Immigrazione 2015, Caritas e Migrantes, *La Cultura dell'incontro*, Tau Editrice, Perugia, pp. 392-413.
- Petruzzi, C. (2018), *Nel mondo dell'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati. Diritti, professionisti e comunità*, in R. Biagioli, J. G. Monteagudo, C. Petruzzi, *Ruolo e formazione degli educatori*, L'Harmattan, Torino, pp.69-101.
- Portera A. (2013), *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari.
- Portera, A. (2016), *Educazione e competenze interculturali nella società neoliberale*, in M. Tomarchio, S. Ulivieri (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, ETS, Pisa, pp. 39-40).
- Rapporto Up Minori. *Un Progetto di Inclusione 2021*, Istituto degli Innocenti, Firenze.
- Rapporto Eurydice 2019, *Integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole d'Europa: politiche e misure nazionali*. <https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2019/10/Eurydice-42-X-WEB.pdf>
- Sleeter, C. E. (2010), *Afterword. Culturally responsive teaching: A reflection*, «Journal of Praxis in Multicultural Education», 5(1)116-119.
- Susi, F. (1999), *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa. Teorie, esperienze e strumenti*, Armando Editore, Roma.
- Traverso, A. (2016), *Metodologia della progettazione educativa. Competenze, strumenti e contesti*, Carocci, Roma.
- Zoletto, D. (2020), *Formarsi insieme in scuole ad alta complessità socioculturale*, in P. Floreancig, F. Fusco, F. Virgilio, F. Zanon, D. Zoletto (a cura di), *Ricerca-azione e trasformazione delle pratiche didattiche. L'esperienza del Piano pluriennale di formazione per le scuole ad alta incidenza di alunni stranieri*, FrancoAngeli, Milano 2020, pp. 66-74.

PARTE SECONDA IL PROGETTO AGGIORNAMENTO PROFESSIONALE FAMI RICERCA-AZIONE

Maria Grazia Proli



I. PRESUPPOSTI

I. Il Programma Nazionale FAMI 2014-2020

L'importanza di supportare la scuola multiculturale nel processo di superamento delle situazioni emergenziali legate alla variabilità dei flussi migratori, per promuovere l'inclusione sociale di minori con background migratorio in modo strutturale, può essere rintracciata tra le motivazioni che hanno animato il Programma Nazionale "Fondo Asilo Migrazione Integrazione 2014-2020" (FAMI) Obiettivo specifico 2, Integrazione/Migrazione legale. Il Programma è stato orientato all'attuazione dell'Agenda Europea per l'Integrazione attraverso azioni specifiche tese a qualificare il sistema scolastico per contrastare la dispersione; fronteggiare i gap di rendimento; favorire la partecipazione degli stranieri alla vita pubblica e sociale e sensibilizzare la comunità d'accoglienza alla conoscenza e rispetto reciproci; consolidare e ampliare l'offerta di servizi di formazione civico-linguistica¹. L'attenzione e il ruolo che l'Università e, nello specifico l'Università di Firenze, mostra nei confronti della formazione degli insegnanti e dei dirigenti in servizio nella scuola, in relazione ai principi e ai valori per l'elaborazione di modelli che riflettano sul nesso fondamentale tra la qualità della scuola e quello della formazione dei suoi insegnanti, sono, oggi più che mai, ritenuti imprescindibili. Tale nesso è riproposto dalla complessità attuale e dall'interconnessione globale dentro la quale siamo ormai immersi, come attesta l'elevata presenza di alunni con cittadinanza non italiana, in una scuola che può creare arricchimento ma rappresentare anche, talvolta, un elemento di difficoltà per l'organizzazione delle istituzioni scolastiche e per la loro didattica, in una nuova realtà che non può essere solo trattata attraverso strategie emergenziali o estemporanee ma che necessita di un cambiamento

¹ Programma Nazionale FAMI, rev. 9, 2020, https://www.interno.gov.it/sites/default/files/allegati/programme_acknowledgment_of_receipt_2014it65amnp001_9_0_it.pdf (08/2021).

paradigmatico radicale.

È in questa direzione di senso che l'Università di Firenze ha aderito al Piano pluriennale MIUR per la formazione di dirigenti e insegnanti di scuole ad alta incidenza di stranieri in collaborazione con USR per la Toscana con il Programma Nazionale FAMI, con l'attuazione del Master in "Organizzazione e gestione delle Istituzioni Scolastiche in contesti multiculturali" 2016/2017, e il "Corso di Aggiornamento Professionale FAMI 2 Ricerca Azione" 2018-2019. Entrambi sono stati diretti dalla prof.ssa R. Biagioli del Dipartimento di FORLILPSI.

Il Programma Nazionale FAMI, Obiettivo specifico 2 Integrazione/migrazione legale, ha previsto l'Istituzione di scuole Polo per l'integrazione e relative reti di scopo territoriali; la raccolta e valorizzazione di buone pratiche didattiche in tema di integrazione scolastica; l'organizzazione di seminari regionali, interregionali e nazionali; la raccolta di dati statistici sugli alunni e studenti con cittadinanza non italiana e report tematici; la realizzazione di strumenti digitali informativi/formativi multilingue. Sono stati coinvolti in percorsi di ricerca azione 6.300 insegnanti in formazione.

La formazione FAMI si è sviluppata in diverse fasi, ha coinvolto diversi attori istituzionali ed è stata rivolta alle istituzioni scolastiche che operano in contesti multiculturali e a forte complessità sociale sul territorio nazionale. Il Programma nazionale FAMI Obiettivo Specifico 2 (integrazione e migrazione legale) ha promosso attività formative specifiche nelle Università italiane nel periodo 2016/2020. Nello specifico, il Progetto "Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA nelle scuole ad alta incidenza di alunni stranieri"² ha avuto l'obiettivo di formare nell'intero territorio nazionale 1.000 dirigenti scolastici, 10.000 docenti e 2.000 unità di personale amministrativo, tecnico e ausiliario (ATA).

² <http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/2017/10/27/piano-pluriennale-di-formazione-per-dirigenti-i/index.html>. (06/2021).

2. La formazione blended learning per gli insegnanti e i dirigenti scolastici in contesti multiculturali nel Programma Nazionale FAMI

2.1 Formarsi nella dimensione blended learning

Il Consiglio dell'Unione Europea nelle *Conclusioni relative allo sviluppo della scuola e all'eccellenza nell'insegnamento (2017)* sottolinea la necessità di rafforzare la professionalità docente tramite “il passaggio a una strategia globale per gli insegnanti che copra tutte le fasi della loro carriera professionale e tragga vantaggio dalla digitalizzazione nell'istruzione” (pp. 3-4). Ciò nella prospettiva della crescita professionale permanente, anche attraverso un “rafforzamento della collaborazione mirata, di reti di apprendimento, di comunità online e di pratiche pedagogiche innovative tra insegnanti e dirigenti scolastici, coinvolgendo gli altri soggetti interessati” (*ibid.*).

La professionalità docente svolge dunque un ruolo centrale nel promuovere il potenziale umano dei soggetti in apprendimento e nel preparare le future generazioni alla cittadinanza attiva, in una cornice valoriale caratterizzata dall'inclusione e dall'interculturalità. In questa ottica, l'Unione Europea considera il ruolo dei docenti e la loro formazione iniziale e continua come elementi chiave per poter raggiungere il livello di eccellenza educativa auspicato (Biagioli, Proli, Gestri, 2020).

Nel contesto nazionale la legge 107/2015, attraverso il *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019*, ritiene “la formazione in servizio come ‘ambiente di apprendimento continuo’, cioè un sistema di opportunità di crescita e di sviluppo professionale per l'intera comunità scolastica. La crescita professionale del personale, la partecipazione attiva al dibattito culturale e il contributo concreto all'innovazione e alla qualificazione del sistema educativo, e quindi del sistema Paese, rappresentano altrettante condizioni per restituire una rinnovata credibilità sociale a chi opera nel mondo della scuola” (p. 5).

Per questo diviene fondamentale la formazione continua dei docenti nella scuola di ogni ordine e grado, sulle tematiche socioculturali che caratterizzano il mondo attuale, al fine di maturare quelle competenze interculturali che favoriscono la

capacità di comunicare e interagire in classi eterogenee.

In questa prospettiva gli insegnanti rivestono un ruolo cruciale nel sostenere le esperienze d'apprendimento dei giovani, e sono attori chiave per lo sviluppo dei sistemi educativi in contesti scolastici eterogenei, e caratterizzati anche dagli intensi processi migratori e dalla crescente necessità di progettare nuove strategie di formazione a distanza nei nuovi ambienti digitali.

Masterman, nel 1985, aveva già evidenziato come i media possono essere considerati alternativamente strumenti per favorire gli apprendimenti (educational technologies) o l'oggetto stesso dell'apprendimento (media education). Con l'avvento del web 2.0 e delle comunità professionali, si è aggiunta una ulteriore dimensione media educativa, quella del formarsi "nei" media sostenuta dalle teorie sulla costruzione collaborativa e condivisa della conoscenza (Calvani, Biagioli, Maltinti, Menichetti e Micheletta 2013). L'introduzione delle nuove tecnologie nei processi educativi offre agli insegnanti la doppia opportunità di ripensare le pratiche di insegnamento/apprendimento e di continuare a formarsi in una dimensione che stimoli l'implementazione delle competenze, la riflessività e l'evoluzione professionale nella prospettiva dell'insegnante-ricercatore (Schön 1993 [1983]).

La modalità blended learning, a partire dai primi anni Duemila, rappresenta l'opportunità di integrare la modalità della didattica in presenza con quella online: ciò comporta l'introduzione delle ICT all'interno dei metodi di apprendimento tradizionali in combinazione con diverse modalità di insegnamento, fondendo le opportunità di socializzazione dell'aula "face to face" (F2F) con le possibilità di apprendimento assistito tecnologicamente dell'ambiente online. Tuttavia, blended learning non significa semplicemente inserire la tecnologia in un corso tradizionale, o utilizzare la tecnologia come add-on per insegnare un concetto difficile o fornire informazioni supplementari (Bonk and Graham 2006), ma rappresenta la possibilità di un "apprendimento ibridato" (Ferrari 2019) che consente di superare le barriere spazio-temporali favorendo livelli più alti di interazione tra discente e formatore/insegnante, tra discente e contenuto, tra discente e interfaccia del corso. Il blended learning, inoltre, facilita lo sviluppo di diversi tipi di interazioni e di incontri tra i partecipanti (Graham, Allen and Ure 2005), offre alle comunità educative l'opportunità di personalizzare il proprio apprendimento utilizzando modalità di erogazione sincrona e asincrona per aumentare i livelli di

interazione tra gli agenti coinvolti.

La formazione online attuale è definita dal *net learning* che si configura come un sistema integrato di autoformazione, ricerca e consulenza, costruito da comunità di pratica che condividono passioni e risorse e offrono servizi di knowledge management, in cui l'obiettivo principale è quello di apprendere dal continuo scambio con l'ambiente reso possibile dall'evoluzione delle piattaforme digitali e dei processi Computer Mediated Communication (CMC) (Alessandrini, 2014, p. 102). C'è da aggiungere che gli ultimi decenni sono stati caratterizzati dalla ricerca di un complesso equilibrio tra apprendimento e tecnologia superando reciproche subalternità e giungendo ad una fase di rielaborazione e definizione di detto equilibrio.

Le nuove sfide poste dalla scuola multiculturale, maturate nello stesso periodo della vertiginosa evoluzione delle tecnologie digitali (la prima Circolare Ministeriale sull'inserimento degli alunni stranieri nelle classi italiane è del 1989)³, esaltano l'agire formativo come processo volto alla trasformazione delle "informazioni/capacità" in "conoscenze/competenze", considerando le istituzioni preposte quali luoghi privilegiati che accolgono e promuovono tale processo anche attraverso un'innovazione dei modelli di progettazione, gestione e valutazione operata dalla tecnologia. La costruzione/rappresentazione di nuovi ambienti di apprendimento passa attraverso l'innovazione tecnologica dei linguaggi, dei mezzi e delle strategie (Baldassarre 1999).

L'implementazione della strategia blended nella formazione degli insegnanti in servizio favorisce processi di apprendimento flessibili e orientati alla persona. Il blended

³ Circolare Ministeriale 8 settembre 1989, n. 301, *Inserimento degli stranieri nella scuola dell'obbligo: promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio*. https://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm301_89.html, (06/2021). L'evoluzione della Rete, la diffusione delle nuove tecnologie e dei nuovi dispositivi mobili, hanno avuto, ed hanno tutt'ora, un ruolo fondamentale nelle modalità e nelle dimensioni dei flussi migratori che stanno caratterizzando la realtà attuale a partire dagli ultimi decenni del XX secolo. La Circolare Ministeriale 24/2006, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, sottolinea come il fenomeno dell'immigrazione sia considerato «un elemento costitutivo delle nostre società nelle quali sono sempre più numerosi gli individui appartenenti a diverse culture», e come l'integrazione degli immigrati nella società di accoglienza sia un processo dove il ruolo della scuola è primario. https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/allegati/cm24_06all.pdf, (08/2021).

learning non è il semplice accostamento della didattica in presenza e online, ma rappresenta la possibilità di formarsi in contesti caratterizzati da una forte sinergia tra media, strumenti, metodologie, relazioni e cooperazioni, in un ambiente definito dall'interazione tra aule reali e virtuali, e tra soggetti in formazione. Il blended learning facilita l'uso di molteplici strumenti digitali e fonti online per produrre e distribuire contenuti, e per ottimizzare i tempi di apprendimento; offre, inoltre, la combinazione di vari modelli di interazione sociale in uno scenario sincrono/asincrono che soddisfa diverse esigenze e stili di apprendimento promuovendo il cooperative learning. Nella formazione degli insegnanti, il blended learning si misura con la necessità di progettare un modello didattico teoricamente valido, che preveda un'assistenza costante allo sviluppo del corso, e una seria riflessione sulla valutazione formativa e sommativa (Byrka 2017). Un altro aspetto importante da considerare è la personalizzazione dei materiali didattici in riferimento ai soggetti in formazione.

La strategia blended, ormai estesa a molti scenari formativi, richiede, tuttavia, maggiori competenze rispetto alla formazione in presenza: le sfide principali in questo caso riguardano il raggiungimento di un livello adeguato di competenze digitali, di autoformazione e autogestione, per cui è auspicabile, soprattutto per gli insegnanti in servizio, la partecipazione ad attività di potenziamento.

2.2 La formazione FAMI per insegnanti e dirigenti scolastici attuata dall'Università di Firenze

Il primo percorso di formazione FAMI per insegnanti e dirigenti della scuola primaria e secondaria è stato effettuato nell'A.A. 2016-2017 attraverso un Master di primo livello in "Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche in contesti multiculturali" attuato in modalità blended learning, attraverso trentuno incontri in presenza (lezioni frontali, laboratori e tirocinio indiretto) suddivisi in tre moduli, e una formazione e-learning erogata sulla piattaforma Moodle d'Ateneo.

I soggetti coinvolti hanno inoltre effettuato una ricerca-azione

all'interno delle proprie Istituzioni scolastiche facenti parte della Rete di scopo FAMI costituita da sessantacinque Istituti coinvolti appartenenti nelle province di Firenze, Siena, Grosseto, Livorno, Pisa, Lucca e La Spezia (Biagioli, Proli, Gestri, 2020).

Gli obiettivi specifici previsti dal progetto erano quelli di:

- favorire la formazione continua dei dirigenti scolastici e dei docenti rispetto alla gestione di contesti educativi multiculturali, a partire dall'acquisizione di conoscenze e dallo sviluppo di consapevolezze pedagogiche, sociologiche, psicologiche e giuridiche relative ai fenomeni migratori e all'integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana;
- promuovere lo sviluppo e il consolidamento delle competenze dei docenti nella gestione dei gruppi-classe e nell'utilizzo sempre più consapevole di una didattica multiculturale;
- contribuire all'acquisizione di conoscenze e abilità specifiche nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda.

Tali obiettivi tesi a migliorare la qualità dell'integrazione tra tutti gli alunni e le alunne, e le loro famiglie, hanno favorito la diffusione di metodologie dialogiche e riflessive, utili alla comprensione e alla gestione del fenomeno migratorio, nei contesti scolastici. In questa prospettiva i dirigenti scolastici e gli insegnanti in formazione sono riconosciuti quali figure chiave per la strutturazione di contesti educativi effettivamente inclusivi.

Le conoscenze e le competenze sviluppate hanno consentito agli insegnanti e ai dirigenti coinvolti nella formazione di progettare, in campo educativo e scolastico, adeguate strategie operative, nonché di gestione della classe plurilingue e dell'impiego della didattica interculturale per favorire i processi di apprendimento e integrazione.

La ricerca-azione effettuata dai Corsisti è stata restituita attraverso la redazione di un project work presentato al termine del Master. Dai progetti consegnati sono emerse indicazioni utili e metodologie per affrontare e superare le criticità nella scuola contemporanea:

- la narrazione e il racconto di sé;
- l'approccio interculturale nella didattica delle discipline;
- esperienze e buone pratiche per la cittadinanza attiva;

- l'apprendimento cooperativo nella scuola multiculturale;
- il miglioramento dei processi gestionali per il successo formativo e l'inclusione degli alunni stranieri, nuove sfide per i dirigenti scolastici nella scuola multiculturale;
- il benessere scolastico e relazioni positive contro la dispersione e per il successo formativo;
- l'apprendimento della Lingua 2 attraverso l'insegnamento di tutte le discipline;
- strategie per la gestione e il superamento dei conflitti;
- la comunicazione, l'empatia per favorire la partecipazione alla vita in classe;
- protocolli, strumenti e pratiche d'accoglienza;
- linguaggi artistici come ponte per il dialogo interculturale;
- percorsi di interlingua e bilinguismo;
- percorsi e pratiche per favorire la prosocialità (Proli, 2020, p. 120).

Attraverso il Master FAMI "Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche in contesti multiculturali" 2016-2017, si sono formati 89 docenti e 11 dirigenti scolastici provenienti dalla Toscana e dalla Liguria. Il Miur, inoltre, aveva previsto che i soggetti formati nel Master sarebbero poi divenuti tutor per i colleghi docenti che avrebbero partecipato alla successiva formazione FAMI Ricerca-Azione attuata nell'anno 2018-2019. Questa prospettiva di continuità ha valorizzato le competenze raggiunte dai partecipanti al Master e ha consentito, in alcuni casi, una continuità della ricerca-azione nelle classi coinvolte, dove i disegni di ricerca frutto del primo ciclo di formazione si sono reiterati nella seconda fase della ricerca-azione con l'implementazione di nuove azioni migliorative e nuovi obiettivi.

Un esempio di tale continuità è stato il progetto di ricerca-azione "Banca del tempo" sviluppato dal dirigente del Liceo Copernico di Prato Dott. S. Gestri nell'ambito del Master FAMI e poi reiterato e ampliato dalle insegnanti A. Colacione, E. Pietraroia e C. Mangiola, in servizio presso lo stesso Istituto, che hanno partecipato al Corso di Aggiornamento professionale FAMI Ricerca-Azione e condotto la loro ricerca con l'assistenza del loro Dirigente in qualità di tutor.

La "Banca del tempo" è un'attività decennale di sostegno basata sul peer tutoring: un pomeriggio alla settimana gli

studenti più avanzati, su base volontaria, assistono nello studio compagni in difficoltà (fig. 1). Gli studenti con background migratorio sono affiancati da un tutor italiano o connazionale. Il lavoro fra pari fa sì che vengano implementate contemporaneamente motivazione, metodo di studio e competenze disciplinari, relazionali e interculturali. Le attività si sono sempre svolte sotto la supervisione di un docente esperto (Gestri, 2020).

Il progetto di ricerca-azione che a partire dal novembre 2017 è stato intrapreso all'interno del liceo "Niccolò Copernico" ha fatto capo all'analisi dei punti di forza e di debolezza delle attività di accoglienza e tutoraggio e alla loro implementazione. In particolare, il disegno di ricerca messo a punto dal Dirigente scolastico S. Gestri come corsista del Master FAMI UniFi è stato orientato al funzionamento della "Banca del tempo", per superare criticità attraverso azioni migliorative.



Fig. 1 – Attività all'interno della "Banca del tempo" del liceo "N. Copernico". Fonte: Gestri 2020 p. 150.

2. IL CORSO DI AGGIORNAMENTO PROFESSIONALE FAMI RICERCA-AZIONE

Il Corso di Aggiornamento professionale in “Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche in contesti multiculturali. Ricerca-azione Programma Nazionale FAMI 2” 2018-2019, attuato dall’Università di Firenze, si è articolato attraverso una formazione in presenza incentrata sul tema della ricerca in educazione e sull’elaborazione del disegno di ricerca riferito ai contesti scolastici, e una formazione e-learning inserita nella piattaforma d’Ateneo Lifelong Learning con la finalità di costruire conoscenze condivise sui temi della ricerca educativa e delle emergenze derivate dai contesti, tramite una didattica interattiva. Inoltre, sono state effettuate trenta ore di attività di ricerca-azione all’interno delle scuole della rete di scopo regionale, al termine delle quali gli insegnanti iscritti al Corso hanno redatto un Project work.

Il Corso, attuato in modalità blended, ha previsto una stretta correlazione tra la formazione in presenza, l’attività cooperativa svolta in e-learning e l’attuazione dei disegni di ricerca a scuola, con l’obiettivo di creare un nesso costante tra la teoria e la pratica educativa, arricchita dalla co-costruzione e integrazione di ‘saperi’ attraverso lo scambio di pratiche tra gli insegnanti in formazione.

Come il Master, l’Aggiornamento professionale FAMI è stato attuato attraverso una rete di scopo costituita da scuole della Regione Toscana. Sono state coinvolte direttamente 19 istituzioni scolastiche nelle quali prestavano servizio i 48 insegnanti formati.

I. Obiettivi e risultati attesi, metodologia del progetto

Il Corso è stato rivolto ai docenti in servizio nella scuola primaria e secondaria negli anni scolastici 2018-2019 che operavano in contesti multiculturali a forte complessità sociale. Il percorso formativo si è configurato come uno

spazio di apprendimento connotato metodologicamente dalla ricerca-azione, per promuovere all'interno delle scuole la dimensione dell'apertura e del riconoscimento reciproco, e all'esterno la relazione con le altre Istituzioni scolastiche e con le risorse del territorio.

L'Aggiornamento professionale FAMI ha inteso perseguire l'obiettivo generale di implementare e rafforzare le competenze degli insegnanti in relazione alla multiculturalità, con l'obiettivo di migliorare la qualità dell'inclusione scolastica. Gli obiettivi specifici hanno riguardato l'arricchimento delle competenze dei docenti nella gestione della classe plurilingue e plurilivello; lo sviluppo e il consolidamento delle competenze dei docenti nella gestione dei gruppi-classe e nell'utilizzo sempre più consapevole di una didattica multiculturale; l'acquisizione di conoscenze e abilità specifiche nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda.

I nuclei tematici che hanno guidato la progettazione del Corso hanno riguardato i processi formativi, le comunità di apprendimento e di pratica, la didattica interculturale e inclusione scolastica. La formazione si è strutturata in un percorso di ricerca-azione da svolgere all'interno delle istituzioni scolastiche di appartenenza degli insegnanti-corsi, con il supporto di colleghi-tutor che avevano conseguito il Master FAMI in "Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali" 2016-2017, e la supervisione di un ricercatore esperto dell'Università di Firenze; un percorso online con accesso alla piattaforma e-learning dell'Università; due seminari in presenza sulle metodologie di ricerca-azione e l'elaborazione finale di un project work.

Ciò ha conferito all'attività nel suo complesso una forte valenza pratica, tesa a promuovere l'acquisizione di competenze spendibili nel mondo della progettazione scolastica e nei piani della formazione delle istituzioni scolastiche.

Attraverso la discussione dei project work, in base agli esiti delle attività cooperative svolte in piattaforma si è potuto verificare che gli insegnanti al termine dell'esperienza formativa effettuata hanno potuto accrescere le loro conoscenze in merito:

- ai principali strumenti normativi di riferimento per la

valorizzazione dell'educazione alla cittadinanza;

- ai principali strumenti metodologici per attuare la progettazione integrata;
- ai principali strumenti metodologici per attuare la ricerca-azione.

Hanno inoltre implementato le capacità di:

- progettare attività didattiche per la valorizzazione dei saperi degli studenti con cittadinanza non italiana;
- saper analizzare e comprendere le difficoltà e il superamento di stereotipi e pregiudizi.
- conoscere e utilizzare la terminologia per la progettazione trasformativa e la divulgazione/disseminazione dei risultati.
- saper costruire un percorso autonomo di ricerca-azione e saperlo documentare attraverso la redazione di un project work.

Tali obiettivi hanno permesso la diffusione di metodologie dialogiche e riflessive, utili alla comprensione e alla gestione del fenomeno migratorio nei contesti scolastici. In questa gli insegnanti in formazione sono stati riconosciuti quali figure chiave per la strutturazione di contesti educativi effettivamente inclusivi (Prolì, 2020).

2. Il sistema di valutazione: visione di fondo, obiettivi, strumenti

Il Progetto formativo si iscrive nella finalità generale di migliorare la qualità dell'integrazione tra tutti gli alunni - con attenzione a quelli di cittadinanza non italiana e alle loro famiglie - introducendo nei contesti scolastici metodologie dialogiche e riflessive, utili alla comprensione e alla gestione del fenomeno migratorio. Le conoscenze e le competenze sviluppate o implementate dal Corso di Aggiornamento professionale hanno consentito di approfondire la multiculturalità con particolare attenzione a implementare l'uso e la messa a punto di strumenti di analisi e strategie operative, nonché a impattare sulla conduzione pedagogica della classe multiculturale e plurilingue e sull'impiego della didattica in prospettiva interculturale. Questo per favorire processi di apprendimento e di socializzazione con gli adulti e

i pari, e di integrazione degli alunni e degli studenti con cittadinanza non italiana, nell'ottica dell'educazione per tutta la vita e del sistema formativo integrato.

Per tutti questi fattori il progetto si è posto in un'ottica di complessità rintracciabile anche negli obiettivi che il progetto si è dato, che riguardano non solo la formazione dei docenti coinvolti ma anche l'impatto della ricerca-azione effettuata nelle classi.

A tal fine sono stati operati monitoraggi delle attività e-learning, volte a migliorare e incrementare le conoscenze e le competenze degli insegnanti in ottica interculturale, e monitoraggi delle attività di ricerca-azione attraverso feedback di tipo qualitativo e quantitativo forniti dai docenti in formazione attraverso incontri mirati e report.

Si è rilevata una buona partecipazione alle attività cooperative in e-learning, particolarmente formativa è stata la partecipazione al forum da parte dei corsisti che si sono confrontati su argomenti di particolare interesse (esempio verifica e valutazione alunni stranieri) che rappresentano interrogativi e difficoltà che i docenti incontrano nella pratica professionale. I Corsisti si sono confrontati anche su tematiche relative alla loro ricerca-azione rispetto a criticità e soluzioni adottate.

I project work realizzati hanno dimostrato una buona capacità degli insegnanti nel rilevare i bisogni e le criticità presenti nel contesto classe, nonché un impegno consistente nella costruzione del quadro teorico di riferimento e nella progettazione e attuazione del disegno di ricerca.

Alcuni dati quantitativi tratti dal report finale del Corso:

ISCRITTI: 56

PARTECIPANTI (iscritti alla piattaforma e-learnig): 52

CORSISTI CHE HANNO COMPLETATO LA RICERCA AZIONE: 48

CORSISTI CHE HANNO CONSEGNATO IL PROJECT WORK: 48

CORSISTI CHE HANNO CONSEGUITO L'ATTESTATO 10 CFU: 48

3. Metodologia della ricerca.

La ricerca-azione nei contesti scolastici multiculturali

Un'autentica prospettiva di educazione interculturale necessita di una efficace promozione del dialogo e del confronto tra le culture per l'intera popolazione scolastica e per tutti i livelli del processo di insegnamento-apprendimento: nell'insegnamento, nei curricoli, nella didattica, nelle discipline, nelle relazioni e nella vita della classe (Catarci, Macinai, 2015).

In questa ottica, la possibilità di sviluppare una modalità relazionale interculturale a scuola è legata anche al saper riconoscere nei propri alunni potenzialità e resistenze per poter differenziare le proposte didattiche nel rispetto dei diversi stili cognitivi, e valorizzando quei contenuti in grado di facilitare l'incontro con l'altro (Biagioli, 2020). Occorre che gli insegnanti assumano la necessità di fare ricerca a scuola per ascoltare ed interpretare le tendenze della classe, e declinare individualmente identificando temi, ambiti del sapere, conoscenze significative, all'interno dei curricoli di studio (ivi). L'educare è, infatti, un agire interattivo, caratterizzato da un continuum di rimandi al contesto che viene studiato e interpretato, nelle sue criticità e nei bisogni, alla luce delle competenze sempre più evolute dell'insegnante-ricercatore che unisce il sapere all'agire trasformativo. In questa prospettiva, il metodo della ricerca-azione è congeniale al miglioramento delle dinamiche relazionali, al confrontarsi attraverso uno scambio e un dialogo attivo tra i partecipanti al progetto educativo, nell'obiettivo comune di volgere le criticità in occasioni di cambiamento positivo.

L'insegnante-ricercatore conosce in maniera approfondita e scientifica il contesto classe e lo trasforma progettando interventi migliorativi, controllando i processi e reiterandoli, se necessario, con revisioni e cambi di strategia (Trincherò, 2018) (fig. 2).



Fig. 2 – Fonte: R. Trincherò, www.edurete.org

La ricerca-azione s'ispira a un modello d'indagine inteso come “catalizzatore del cambiamento” (Pourtois, 1981) che investe ogni attore coinvolto nel processo (ricercatori, responsabili istituzionali, politici, insegnanti) e che richiama alla circolarità, alla ricorsività e alla costante riflessione partecipata in cui non si dà nulla per assunto, ma ci si interroga costantemente attraverso le sollecitazioni rimandate dal contesto.

Contrariamente alle concezioni positiviste per le quali il sapere è un oggetto in sé, le conoscenze assunte in una prospettiva di ricerca-azione sono intrinsecamente legate alle condizioni di contesto in cui si formano e che danno loro senso (Dubost, Lévy, 2010).

Questa metodologia di ricerca si colloca nell'alveo filosofico della fenomenologia con uno stile che assume l'approccio naturalistico dell'andare sul campo senza teorie precostituite attuando il principio di contestualizzazione che consiste nel costruire la teoria a partire dal contesto con un'attenzione particolare alla qualità con cui le cose appaiono (Mortari, 2007).

La ricerca fenomenologica è autoriflessiva: il percorso si costruisce in itinere e si rimodula costantemente per aderire al fenomeno. Richiede di osservare senza pregiudizi e condizionamenti, per comprendere il significato che l'esperienza assume per i soggetti coinvolti, in questo praticare l'empatia arricchisce il significato della ricerca.

La classe multiculturale è un contesto in continuo mutamento, occorre far riferimento ad un paradigma ecologico che tenga conto della complessità, e l'interdipendenza dei fattori in gioco per poter decodificare i processi in atto attraverso l'osservazione, l'interpretazione e la formulazione di ipotesi di cambiamento/miglioramento. La ricerca-azione con il suo approccio olistico risponde dunque alle esigenze proprie della ricerca educativa, è un processo organico, complesso, circolare, dinamico e aperto: nella ricerca-azione teoria e prassi educativa sono momenti inscindibili.

L'acquisizione di competenze di ricerca arricchisce dunque la professionalità degli insegnanti attraverso una maggiore consapevolezza e un aggiornamento costante mediante l'attuazione di pratiche innovative in grado di dare risposte adeguate e motivare le scelte operate.

L'importanza di una formazione orientata alla ricerca è stata sottolineata anche negli ultimi documenti europei sulla formazione iniziale degli insegnanti.

La Commissione Europea (European Commission, 2014, p. 2), in un documento intitolato *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues* ha dichiarato fondamentali le competenze interpersonali, riflessive e di ricerca. Nella ricerca educativa la capacità degli insegnanti di riflettere sul proprio operare come "dimensione metacognitiva" della professione (Cornoldi, 1995) diviene l'occasione di ripensare al proprio agire educativo in relazione al contesto classe, valutando il proprio operato nella prospettiva del cambiamento di cui l'insegnante è "agente" principale (Losito, Pozzo, 2005).

Per giungere al traguardo – inteso come il miglioramento del gruppo classe o il superamento delle criticità – si possono percorrere strade diverse, a volte impreviste, come in un grande "gioco dell'oca". Infatti, in questa dimensione di riflessione-azione gli insegnanti sono spesso portati a tornare sui propri passi per cercare nuove vie che portino al cambiamento, mutando il punto di vista sul proprio agire educativo e sulla vita del gruppo classe.

L'habitus riflessivo dell'insegnante può essere considerato «uno strumento di crescita personale e professionale» (Cunti, 2018) la cui acquisizione richiede percorsi di formazione tesi a far emergere capacità e qualità interiori che arricchiscono il

significato della riflessività, sia come dimensione dell'evoluzione del soggetto, sia come processo di miglioramento e trasformazione dell'agire educativo. In questa ottica diviene fondamentale l'arricchimento professionale degli insegnanti attraverso la partecipazione ad una comunità di ricerca che favorisca la prospettiva dell'insegnante-ricercatore inserito in contesti scolastici culturalmente e socialmente eterogenei (Zoletto, Zanon, 2019).

Attraverso le attività di ricerca-azione condotte a scuola, gli insegnanti coinvolti nel Corso di Aggiornamento professionale FAMI, hanno acquisito una maggiore capacità di migliorare il loro contesto scolastico. L'esperienza di ricerca condotta nelle classi ha rafforzato la dimensione dell'insegnante-ricercatore sia negli insegnanti-corsisti che nei loro colleghi coinvolti. Ciò ha consentito di conoscere in maniera più approfondita e scientifica il contesto classe attraverso la progettazione di interventi migliorativi e tramite un controllo dei processi, prevedendo la possibilità di reiterazioni degli stessi con revisioni e cambi di strategia.

4. La piattaforma e-learning come luogo di scambio e di ideazione del cambiamento

A partire dalla fine degli anni Novanta del Novecento, l'e-learning si è posto come sintesi tra la formazione e l'uso delle nuove tecnologie, portando il distance learning verso l'orizzonte delle piattaforme digitali. L'uso delle Information and Communication Technologies (ICT) ha determinato la possibilità di abbattere le barriere spazio-temporali e ottimizzare i costi della formazione, facilitando per tutti e tutte l'accesso al lifelong learning.

Lo scenario attuale dell'e-learning è caratterizzato non solo dall'evoluzione delle tecnologie digitali, ma anche da un mutamento di prospettiva determinato dal mobile learning e dal blended learning (Ranieri, Pieri 2014), dove il soggetto in formazione diviene protagonista e autore di contenuti nella dimensione peer-to-peer. Una indagine sull'impiego delle ICT nella didattica universitaria commissionata nel 2013 dall'European University Association, mostrava un quadro della situazione europea dove l'80% degli Atenei coinvolti possedeva le infrastrutture tecnologiche, Learning Management Systems (LMS) e repository online, per offrire corsi in

modalità e-learning e per fornire ai propri studenti account di posta elettronica, accessi al Wi-Fi di Ateneo, laboratori informatici e librerie digitali. In relazione alle modalità di erogazione, il 91% degli atenei dichiarava di strutturare i corsi in modalità blended, mentre l'82% di essi prevedeva una modalità esclusivamente online. Le motivazioni fornite in merito a queste scelte sono state sia pedagogiche che economiche, e facevano riferimento a un crescente bisogno di flessibilità dei tempi e degli spazi della formazione, e ad un uso più efficace delle risorse nella logica di un apprendimento permanente volto a coinvolgere una sempre più variegata tipologia di studenti (Gaebel *et al.*, 2014).

Il distance learning ha contribuito a determinare – nella sua evoluzione – l'opportunità di passare da una fruizione passiva di contenuti, all'interattività propria delle strutture ipertestuali navigabili e dei laboratori virtuali proposti in una modalità progettata nel rispetto delle caratteristiche dei soggetti in formazione, e degli obiettivi formativi. L'erogazione di tali attività può essere ideata secondo strategie diverse rispetto ai contenuti, ai modi e ai tempi di erogazione, e per gli strumenti utilizzati. È possibile, ad esempio, partecipare in modalità sincrona a webinar (web seminar) in classi virtuali dove si può interagire con i docenti, o con un tutor, oppure connettersi in modalità asincrona a spazi digitali dove è previsto l'accesso a contenuti interattivi e a materiali testuali o audiovisivi scaricabili, fino a giungere alle comunità virtuali di apprendimento.

Le piattaforme e-learning sono quindi luoghi virtuali dove si attuano percorsi di formazione che sono accomunati dalla presenza di una forte componente comunicativa orientata allo scambio di informazioni, materiali e alla condivisione di conoscenze ed esperienze personali. Grazie alle tecnologie digitali del web 2.0 che hanno trasformato la rete da contenitore di informazioni a luogo di relazioni, condivisioni e co-creazioni, gli spazi virtuali dove la comunicazione si attua maggiormente sono i forum, generali o tematici, le chat, e i social network, con scambio di esperienze, materiali e feedback in tempo reale. Questo arricchisce il senso della formazione e-learning, superando il concetto di erogazione di contenuti in favore della realizzazione di attività di tipo cooperativo per la costruzione condivisa di conoscenze.

Altro aspetto molto importante della formazione e-learning è la modularità, ossia la suddivisione dei contenuti dell'apprendimento in moduli didattici interdipendenti, dove il rapporto fra gli obiettivi

formativi, i contenuti e le discipline, assume una configurazione volta all'acquisizione di competenze e abilità più che di semplici conoscenze.

Nella dimensione della formazione continua, l'e-learning può diventare più informale, continuo, aperto, basato sull'automantenimento da parte della comunità stessa dei partecipanti, più sensibile al supporto delle comunità esterne (professionisti, esperti ecc.). Esso risulta dunque strategico anche nella formazione dei docenti in servizio proprio per il rispetto dell'autonomia di chi apprende, in una dimensione vicina a quella delle comunità di pratica (Rivoltella, 2017).

L'uso delle tecnologie, anche nel caso della formazione docenti, non viene concepito solo come l'acquisizione di un'abilità tecnica, ma va dotato di senso pedagogico e integrato nel quadro generale degli obiettivi di apprendimento allo scopo di massimizzarne gli effetti (Luise, 2014). Come ipotizzato da Mason (1998; 2002) sono da considerare tre tipologie di e-learning: erogativo, attivo, collaborativo. A tali tipologie vengono riferite diverse "architetture (strategie) didattiche" (Ranieri, 2005, p. 73) che rappresentano un riferimento importante per la progettazione, soprattutto in considerazione della complessità dei contesti e dell'interconnessione di vari elementi.

Tali riferimenti teorici hanno orientato la progettazione della formazione e-learning del Corso di Aggiornamento professionale FAMI erogata attraverso la piattaforma Lifelong Learning dell'Università di Firenze (fig. 3) per un totale di 24 ore.



Fig. 3 – Piattaforma Lifelong Learning accesso al Corso FAMI 2 ricerca-azione.

Fonte: *Presentazione del Corso 2019*

In particolare, sono state progettate quattro attività di cui la prima, destinata all'approfondimento del quadro teorico relativo alla ricerca-azione (e-learning erogativo) (fig. 4), la seconda e la terza attività incentrate sulla co-costruzione di contenuti e approfondimenti condivisi dagli insegnanti (e-learning attivo), e la quarta attività rappresentata dal Forum generale del Corso, che è stato considerato come il luogo di incontro degli insegnanti in formazione per lo scambio di idee e pratiche (e-learning collaborativo).

Fig. 4 - Piattaforma Lifelong Learning accesso al Corso FAMI 2 ricerca-azione, Attività 1.

Fonte: *Presentazione del Corso 2019*

Tali attività sono state elaborate sulla base di competenze digitali (Digicomp) di livello intermedio⁴ possedute dagli insegnanti utenti della piattaforma, e riferite alle seguenti aree di competenza:

1. **INFORMAZIONE:** identificare, localizzare, recuperare, conservare, organizzare e analizzare le informazioni digitali, giudicare la loro importanza e lo scopo.
2. **COMUNICAZIONE:** comunicare in ambienti digitali, condividere risorse attraverso strumenti on-line, collegarsi con gli altri e collaborare attraverso strumenti digitali, interagire e partecipare alle comunità e alle reti.
3. **CREAZIONE DI CONTENUTI:** creare e modificare nuovi contenuti (da elaborazione testi a immagini e video); integrare e rielaborare le conoscenze e i contenuti; produrre espressioni

⁴ Si veda AGID, Agenzia per l'Italia Digitale, 2017, *DigComp 2.1 Il quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini*
https://www.agid.gov.it/sites/default/files/repository_files/digcomp2-1_ita.pdf
 (08/2021).

creative, contenuti media e programmare; conoscere e applicare i diritti di proprietà intellettuale e le licenze.

4. **SICUREZZA:** protezione personale, protezione dei dati, protezione dell'identità digitale, misure di sicurezza, uso sicuro e sostenibile.

5. **PROBLEM-SOLVING:** identificare i bisogni e le risorse digitali, prendere decisioni informate sui più appropriati strumenti digitali secondo lo scopo o necessità, risolvere problemi concettuali attraverso i mezzi digitali, utilizzare creativamente le tecnologie, risolvere problemi tecnici, aggiornare la propria competenza e quella altrui.

In particolare, l'**Attività 2** ha previsto la creazione di un "Glossario" condiviso per il controllo della comprensione dei testi di riferimento e per stimolare la ricerca bibliografica individuale. Ogni Corsista ha elaborato alcune definizioni di termini relativi all'ambito della ricerca-azione inserendoli nel Glossario del corso. Valutazione con idoneità: è stato richiesto un numero base di interventi (inserimento di 3 voci) (fig. 5).

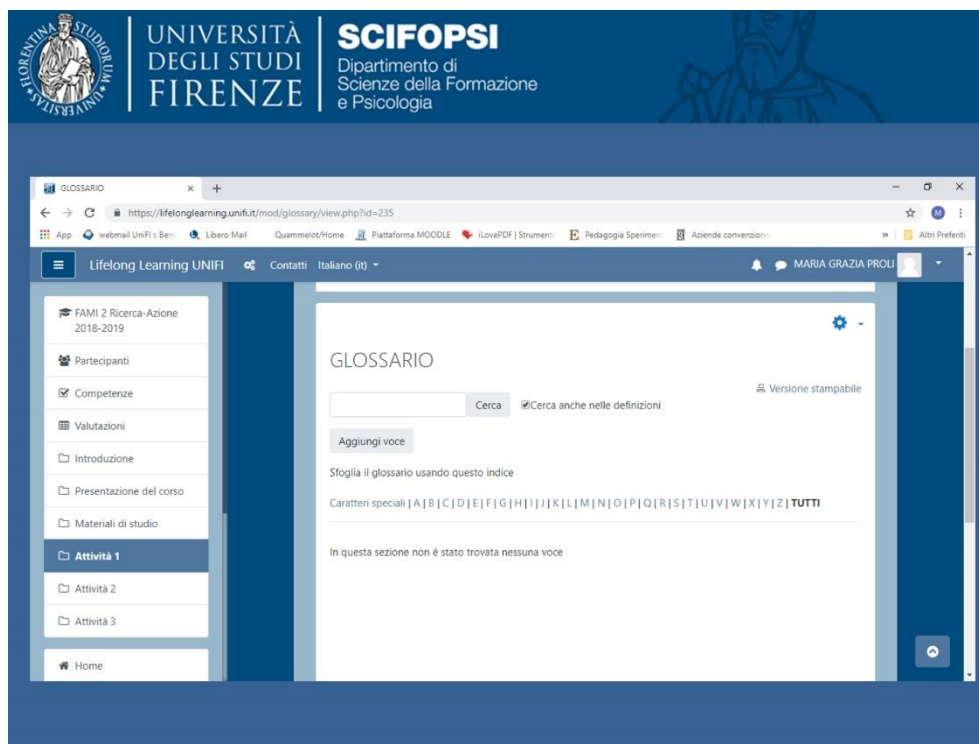


Fig. 5 – "Glossario".

Fonte: *Presentazione del Corso 2019*

L'Attività 3 “Bibliografia condivisa” ha richiesto ai Corsisti di partecipare attivamente alla realizzazione di un database come una raccolta di indicazioni bibliografiche e sitografiche relative a pagine web dedicate ad argomenti utili al progetto di ricerca-azione da svolgere in classe, inclusi riferimenti a prodotti multimediali disponibili in rete (fig. 6).

Valutazione con idoneità: è stato richiesto un numero base di interventi.

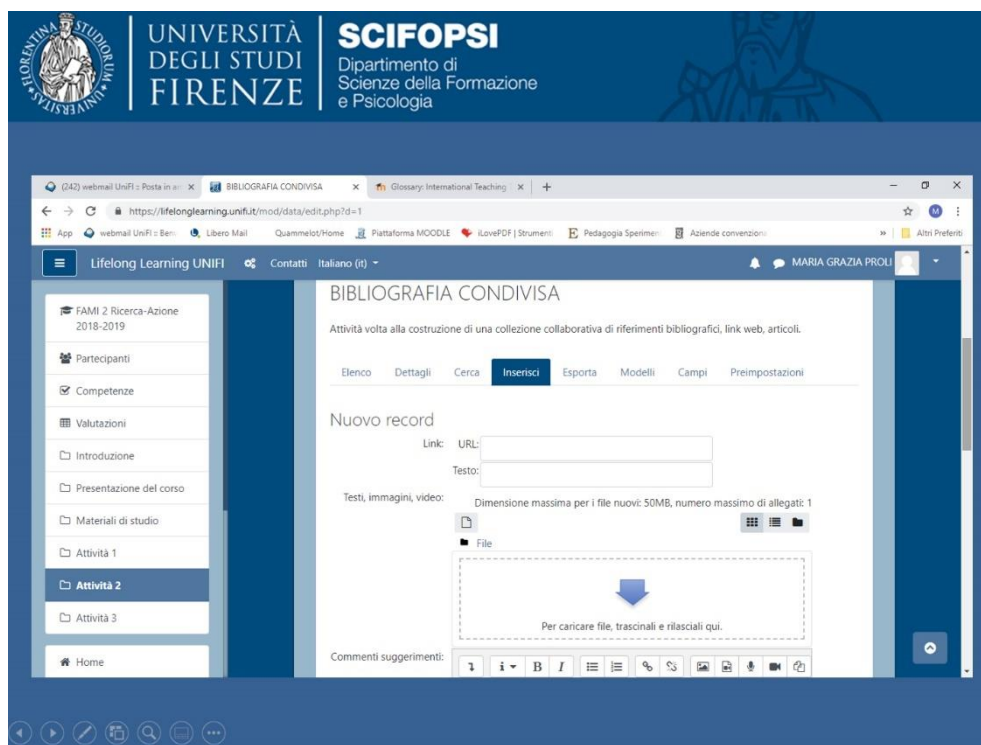


Fig. 6 – “Bibliografia condivisa”. Fonte: Presentazione del Corso (2019)

L'Attività 4 ha proposto la partecipazione al “Forum generale” del Corso per un confronto tra i docenti in formazione su tematiche relative alle esercitazioni online, alla ricerca-azione svolta da ognuno in classe e ad argomenti proposti dai Corsisti stessi (fig. 7).

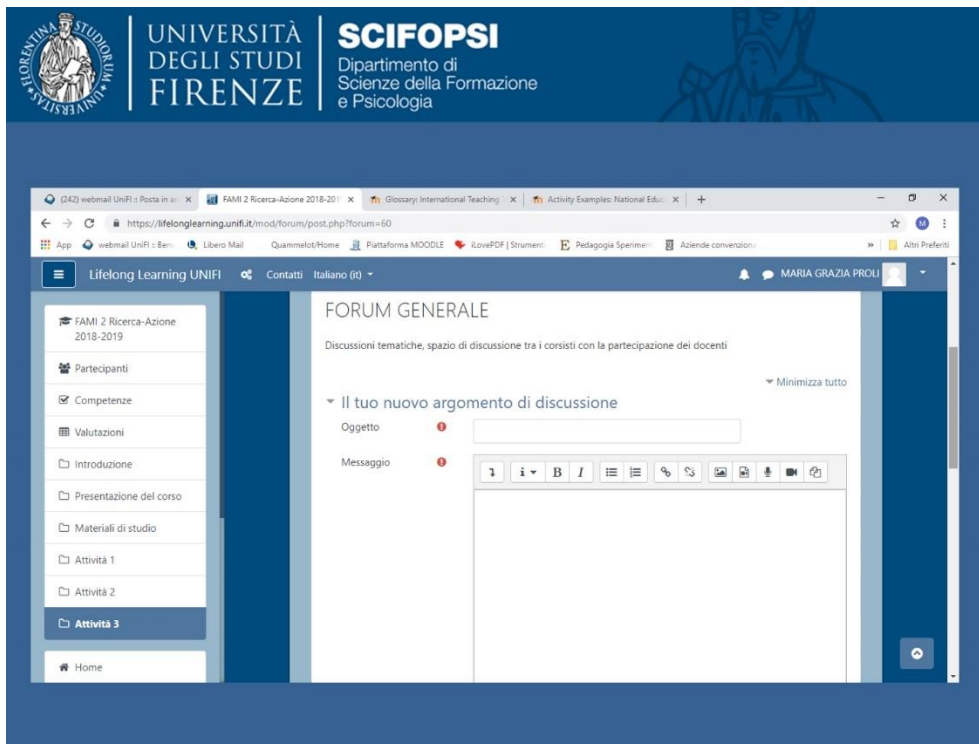


Fig. 7 – “Forum generale”. Fonte: Presentazione del Corso (2019)

Al termine del Corso si è rilevata una grande partecipazione alle attività cooperative in e-learning, particolarmente formativa è stata la partecipazione al forum da parte dei corsisti che si sono confrontati su argomenti proposti dall’Università e su tematiche di particolare interesse (esempio verifica e valutazione alunni stranieri) che rappresentano interrogativi e difficoltà che i docenti incontrano nella pratica professionale. I Corsisti si sono confrontati anche su tematiche relative alla loro ricerca-azione rispetto a criticità e soluzioni adottate.

Si riassumono i risultati della partecipazione degli insegnanti-corsisti alle attività e-learning (tabella I).

Glossario	
I Corsisti hanno creato un glossario dedicato ai termini propri della ricerca in educazione per verificare la loro comprensione dei testi di riferimento e per attivarsi nella ricerca bibliografica individuale	Partecipanti 50 Voci elaborate 232 Totale accessi al database 1.416
Bibliografia condivisa	
I Corsisti hanno partecipato attivamente alla realizzazione di un database di indicazioni bibliografiche, link a siti e pagine web dedicate ad argomenti utili al progetto di ricerca-azione da svolgere nelle loro classi	Partecipanti 50 Record elaborati 232 Totale accessi al database 2.131
Forum	
I Corsisti hanno animato il Forum online confrontandosi su temi e argomenti relativi alla ricerca proposti sia dai Docenti universitari che dai Corsisti stessi	Partecipanti 50 Totale discussioni 106 Post pubblicati 145 Totale visualizzazioni 2.765

Tabella I. Risultati delle attività online

3. IL FORUM: LA VOCE DEGLI INSEGNANTI

I forum di discussione permettono l'interazione tra pari e sono un nucleo importante della formazione online proprio perché i soggetti coinvolti possono facilmente interagire in un contesto di *peer learning*. Poiché l'interazione è una componente chiave della qualità dell'apprendimento online, i Learning Management Systems adottano frequentemente forum di discussione online asincroni per favorire l'interazione. I forum permettono inoltre ai moderatori di capire e intervenire nelle attività di apprendimento, e di lanciare temi di discussione (*thread*) in grado di sollecitare la partecipazione dei soggetti in formazione. Il confronto tra pari è considerato un momento costruttivo, che permette di fare gruppo e di riflettere insieme sulle tematiche trattate. Si originano inoltre scambi di pratiche che portano oltre il processo di formazione individuale previsto dall'e-learning erogativo (Ranieri, 2005).

Il "Forum generale" inserito nelle attività e-learning del Corso di Aggiornamento professionale FAMI ha visto una buona partecipazione degli insegnanti che hanno avviato 106 discussioni e pubblicato 145 post.

Tutti gli interventi pubblicati nel Forum sono stati analizzati e campionati in riferimento al metodo di analisi dei dati proprio della *Grounded Theory*⁵. Sono state individuate macro-categorie e campionati i concetti emergenti.

Dall'analisi effettuata, è emerso l'interesse diffuso a condividere pratiche, metodologie, strumenti conosciuti e sperimentati nell'agire educativo individuale che sono stati poi recepiti e trasferiti nella ricerca-azione effettuata in classe

⁵ "La *Grounded Theory* è un metodo generale per l'analisi comparativa [...] e un insieme di procedure in grado di generare (sistematicamente) una teoria fondata [*grounded*] sui dati" (Tarozzi, 2008, p. 10).

da ogni insegnante, ed inseriti nella “cassetta degli attrezzi” o tool-box personale.

Gli argomenti di discussione maggiormente affrontati nel forum sono stati:

- insegnamento dell’italiano L2 in relazione alle tematiche dell’inclusione;
- metodologia narrativa come mezzo per sviluppare negli studenti la consapevolezza di sé e l’inclusione nel gruppo classe;
- empatia come modalità efficace per costruire relazioni all’interno della classe;
- cittadinanza attiva e comunicazione interculturale

In particolare, è stato rilevato un interesse diffuso nei confronti delle metodologie narrative e della ricerca autobiografica, considerando il “pensiero narrativo” come un tramite “per comprendere le modalità conoscitive dei soggetti e i diversi modi di rapportarsi al mondo dandogli un significato” (Biagioli, 2015, pp. 99-100).

Di seguito vengono inseriti alcuni argomenti di discussione (*thread*) e i relativi interventi pubblicati dagli insegnanti in risposta ai temi lanciati da alcuni colleghi. La scelta che è stata qui operata si è basata sulla maggior frequenza degli argomenti affrontati. Sono evidenziate le macro-categorie e sono stati marcati con lo stesso colore le parole o le frasi campionate.

Insegnamento dell’italiano L2 in relazione alle tematiche dell’inclusione

LE CLASSI PLURILINGUE E L’IMPORTANZA DELLA LINGUA

di CRISTINA BALDINI - mercoledì, 24 aprile 2019, 16:21

Numero di risposte: 1

Oggi giorno le classi plurilingue sono in crescita per l’inserimento di alunni non italofofoni di prima e seconda generazione o neoarrivati. Così i livelli di lingua italiana (parlata e scritta) degli alunni, anche di lingua madre italiana sono diversificati (classe multilivello). La lingua italiana è quindi di fondamentale importanza perché veicola, nella scuola, ogni contenuto disciplinare in tutte le materie (CALP) e non solo, anche nelle relazioni tra gli adulti e

i pari (BICS). Quindi la lingua assume un ruolo essenziale perché tutto l'insegnamento passa attraverso di essa. Le discipline sono costituite da contenuti specifici e da lessico specifico, per questo è opportuno render loro comprensibili cioè facilitarli. Tutti i docenti del team sono chiamati a questa semplificazione e non solo il docente di lingua (lettere), perché ogni disciplina è fornita di una lingua specialistica o micro lingua propria che deve essere veicolata. Spesso è opportuno incentivare il focus sulla forma (FonF), perché è conveniente privilegiare l'apprendimento linguistico formale per l'acquisizione e la comprensione di quello linguistico per migliorare l'apprendimento disciplinare ed imparare la lingua per lo studio (CALP).

Re: LE CLASSI PLURILINGUE E L'IMPORTANZA DELLA LINGUA

di LAURA PALMISANI - lunedì, 29 aprile 2019, 16:41

Per quanto riguarda le Scienze sono consapevole dell'importanza di dover curare in maniera peculiare e costante il lessico, per far sì che questo diventi fruibile anche ai bambini non italofoeni e per far ciò cerco di predisporre lezioni arricchite di disegni e immagini (disegnate o proiettate sulla Lim). Per quanto riguarda la Matematica la difficoltà maggiore la riscontro nella risoluzione dei problemi essendo essi molto legati alla comprensione del testo che a sua volta implica una competenza linguistica.

Trovo molto di aiuto per i bambini non italofoeni far eseguire i problemi dopo averli "immaginati" o "recitati" (role-playing). Gli alunni rispondo positivamente alla richiesta di immaginare e rappresentare un problema prima di risolverlo sul quaderno.

I SILENT BOOK: LIBRI SILENZIOSI CHE PARLANO TUTTE LE LINGUE

di BARBARA FANTI - venerdì, 26 aprile 2019, 23:05

A proposito di pedagogia interculturale, di didattica inclusiva. Negli anni ognuno affina e mette a punto "attrezzi del mestiere" nei quali si riconosce più che in altri. Personalmente una quasi identificazione l'ho spesso sperimentata davanti all'eloquente silenzio dei silent book: strumenti duttili, poliedrici, adattabili a tante diverse situazioni nei laboratori linguistici, facilitatori e promotori di Relazione. Attraverso sapienti narrazioni per immagini, si esplorano i meccanismi di negoziazione e co-costruzione di senso. Si può osservare come la lettura condivisa

di libri senza parole possa valorizzare le narrazioni individuali e come questo abbia una ricaduta positiva sul rafforzamento dell'autostima e il miglioramento delle relazioni inclusive. La condivisione di un silent book risulta motivante nei confronti della lettura e della discussione del reale, agevola l'apprendimento della lingua e la creazione di un gruppo, stimola appunto la condivisione di esperienze e significati personali. L'ottica del percorso è interdisciplinare. La lettura dei silent book emerge come occasione preziosa per educare alla cittadinanza globale ed esercitare il diritto di essere lettori attivi nella comunità internazionale.

Interessante è, a tal proposito, la condivisione di percorsi, verticali, orizzontali, elaborati dai docenti.

LA DIMENSIONE PLURILINGUE DELLA CLASSE

di RAFFAELLA MORETTI - lunedì, 11 febbraio 2019, 10:12

Numero di risposte: 1

Nell'istituto comprensivo dove lavoro oltre il 32% degli alunni è di altra nazionalità a fronte di una media nazionale del 9-10%. Tra questi alunni di altra cittadinanza e di altra lingua il 77% è costituito da bambini nati in Italia (i cosiddetti immigrati di "seconda generazione") che per una percentuale prossima alla totalità (quasi il 90%) ha frequentato uno o più anni della scuola dell'infanzia. Si tratta quindi di alunni plurilingui, con diversi livelli di conoscenze e diversi sviluppi delle abilità linguistiche che compongono il loro repertorio. Generalmente in questa eterogeneità linguistica, i docenti evidenziano gli aspetti deficitari della conoscenza dell'italiano inteso sia come lingua della comunicazione quotidiana e dell'integrazione sociale, sia come lingua veicolare dei saperi disciplinari. Tuttavia, uno dei punti del documento che orienta questa formazione cioè "Diversi da Chi?" suggerisce come la dimensione plurilingue della classe costituisca una ricchezza. Ritengo quindi che non si possa lasciare la valorizzazione del plurilinguismo alla sensibilità personale dei singoli docenti mossi da gradi più o meno alti di empatia, ma è necessario partire dalla formazione specifica degli insegnanti per rafforzare in modo strutturale e capillare la consapevolezza delle potenzialità offerte dal plurilinguismo in ambito educativo e scolastico e giungere a riconoscere la ricchezza linguistico-culturale portata in classe da tutti gli alunni. La conoscenza delle teorie sull'apprendimento linguistico dei soggetti bilingui offerte dalla psicolinguistica e dei principali documenti di educazione

linguistica (europei e italiani) che si riferiscono al plurilinguismo potrebbe infatti orientare sia la pianificazione degli obiettivi sul piano linguistico-culturale e sociale, sia guidare le osservazioni e le valutazioni.

Re: LA DIMENSIONE PLURILINGUE DELLA CLASSE

di MARIA GRAZIA ORSI - giovedì, 11 aprile 2019, 22:53

Un approccio glottodidattico di risposta alla valorizzazione del plurilinguismo è l'intercomprensione come attività preliminare ad un corso di lingua straniera/italiano L2. Non è un corso di lingua, ma una metariflessione su più lingue affini. Sfruttando il transfer positivo da una lingua all'altra, si valorizzano le conoscenze pregresse e in particolare l'uso della L1 e il suo repertorio linguistico. Questo è possibile se si hanno allievi scolarizzati nel proprio Paese di origine in una lingua scritta in alfabeto latino e abbiano lingue affini come L1. La **metodologia dell'Intercomprensione** attiva un sistema di attese e riconoscimento di regolarità che presuppongono una predisposizione mentale alla ricostruzione linguistica, una sorta di grammatica comparata ricostruita in maniera induttiva. Un esempio di questa didattica è la **metodologia EuRom5** che prevede la lettura di testi in portoghese, catalano, italiano e francese. Sin dalla prima volta, lo studente è chiamato a comprendere un input complesso e a riflettere sulle strategie impiegate nell'osservazione di affinità sia lessicali che morfosintattiche tra la propria L1 e le altre lingue. **Il docente non insegna, ma guida lo studente nella comprensione con domande di tipo metalinguistico, metacognitivo e metapragmatico.** Inoltre, facilita l'esplicitazione e la condivisione di strategie, sollecita il pensiero ad alta voce come ponte tra il lavoro individuale e quello collaborativo. Altre tecniche utilizzate sono l'approssimazione (non è importante capire tutto), l'attivazione di inferenze, la riformulazione, il docente non commenta ma osserva come lo studente ricostruisce il significato, l'alternanza top-down/bottom. **Il vantaggio di questa metodologia consiste nel poter utilizzare contemporaneamente la lingua di origine dello studente, ed altre lingue oltre a quella di arrivo, far crescere l'interesse verso quest'ultima e poter lavorare in classi con diversi livelli di competenza.** Per la valutazione si fa riferimento al nuovo QCER (2017) e al Quadro di Riferimento delle Competenze di Intercomprensione: www.miriadi.net.

PROGETTARE L'ATTIVITÀ DI RICERCA/AZIONE NEI LABORATORI DI ALFABETIZZAZIONE DELLA L2

di SARA GUARDUCCI - lunedì, 14 gennaio 2019, 21:11

Numero di risposte: 1

Buonasera a tutti

Lavoro come insegnante di potenziamento in una scuola primaria a Prato nei laboratori di alfabetizzazione L2 con alunni/e non italofoni/e: NAI-LI-A1/A2.

Per lo svolgimento della mia attività di Ricerca-Azione intendo focalizzare l'attenzione su alcuni aspetti fonologici che ritengo essenziali per il conseguimento di obiettivi primari quali:

- Saper ascoltare e comunicare
- Saper leggere e scrivere.

Considerando che esiste una correlazione altamente significativa tra la capacità di riconoscere correttamente i suoni e la capacità di scrittura e lettura, intendo consolidare le competenze del parlante, aiutarlo ad "Imparare a rappresentare mentalmente i suoni che caratterizzano la nostra lingua, le strutture sillabiche in cui questi suoni si possono combinare nelle parole e le strutture prosodiche; queste rappresentazioni mentali guidano poi il nostro apparato articolatorio (bocca, mandibola, labbra, ecc.) per la produzione delle parole". Intendo porre maggior attenzione sulle abilità metafonologiche cioè sulla capacità di riflettere sulle parole indipendentemente dal loro significato per guidare gli alunni a saper rappresentare mentalmente i suoni che caratterizzano la nostra lingua e le strutture sillabiche in cui questi si possono combinare e le strutture prosodiche che danno forma melodica a parole ed enunciati.

La scrittura non è semplice operazione grafica, ma capacità di saper analizzare le parole come sequenze di suoni.

Re: PROGETTARE L'ATTIVITÀ DI RICERCA/AZIONE NEI LABORATORI DI ALFABETIZZAZIONE DELLA L2

di ANNA LISA ROSSI - martedì, 15 gennaio 2019, 19:20

Salve colleghi, l'intervento letto mi conduce ad una riflessione che mi piace condividere: la totale considerazione/valutazione della valenza didattico-metodologica dei laboratori di potenziato che da alcuni anni

sono risorsa imprescindibile in Istituti Comprensivi articolati e complessi, quale anche quello nel quale opero. Anche nel mio plesso, un plesso monosezione con 5 sole classi di scuola Primaria, da un paio di anni i laboratori di potenziato, condotti con sistematicità e in modo rigorosamente strutturato da insegnanti capaci e consapevoli del loro percorso didattico, sono una tipologia di intervento che fornisce esiti confortanti, rivelandosi modalità e contesto di apprendimento efficace e fornendo ai bambini non italofoni opportunità significanti: per la mia esperienza tali laboratori offrono risultati ancor più efficaci specie laddove vi sono le condizioni di organizzarli su livelli eterogenei e flessibili, con carattere di dinamicità, così da consentire uno scambio proficuo e produttivo.

Sono convinta che l'ambiente più favorevole all'apprendimento della lingua italiana resti pur tuttavia un contesto plurilinguistico e multiculturale, nel quale bambini e ragazzi possano costruire relazioni scambievoli e crescere vicendevolmente, dove ciascuno possa spendere le proprie competenze linguistiche e cognitive, dove si verifica e si concretizza la vera inclusione: tuttavia, è anche all'interno dei gruppi di potenziato che si creano quelle condizioni favorevoli a che ciò si realizzi.

Metodologia narrativa come mezzo per sviluppare negli studenti la consapevolezza di sé e l'inclusione nel gruppo classe

PAROLE RIBALTATE

di BARBARA FANTI - sabato, 27 aprile 2019, 23:21

Numero di risposte: 3

Se rivolgiamo tanta attenzione e cura alla Narrazione, nel tempo di valore all'interno delle nostre aule, è perché la narrazione, intesa sia come lettura, sia come scrittura di storie, è individuata come percorso fondamentale per la costruzione del sé. In particolar modo, un curriculum attento al dialogo interculturale si nutre e si alimenta di storie e di narrazioni, di qui e da altrove, e sollecita la raccolta di altre storie e la condivisione dei racconti. È

nelle storie, infatti, che si raccontano e si sedimentano l'esperienza di un popolo, le sue vicende e la sua visione del mondo. Storie e dunque libri che sono "specchi" e che sono, al tempo stesso, "finestre". Specchi perché **le narrazioni permettono a tutti e a ciascuno di riconoscersi, di ritrovare le emozioni e le esperienze comuni;** "finestre" perché **i libri e i racconti spalancano aperture sul mondo.** Certe aperture, a volte, sono talmente sorprendenti che possono stimolare, in noi come insegnanti e nei bambini, un uso attento delle parole che connotano i nostri modi di stare insieme. Tra le storie con le quali sceglierò di salutare la classe quinta, che ho accompagnato negli ultimi due anni, c'è sicuramente la favola interculturale "*il futuro dei miei*" di Alessandro Ghebreigziabiher, che ribadisce come le parole abbiano un'importanza cruciale per costruire la propria idea di mondo e a stare al mondo. Una storia, breve, che attraverso "parole ribaltate" torna a far riflettere sulla responsabilità del lessico come esercizio importante di rispetto e di cura delle relazioni. Dal mio punto di vista, un ottimo spunto bibliografico per un laboratorio di didattica delle differenze.

Re: PAROLE RIBALTATE

di ANNA COLACIONE - giovedì, 30 maggio 2019, 18:52

Testo interessante da condividere soprattutto in questo momento storico.

Re: PAROLE RIBALTATE

di FABRIZIO GONNELLI - mercoledì, 29 maggio 2019, 07:10

Per ricambiare un minimo il tuo gesto di condivisione, mi permetto di segnalarti il brano "Sull'Atlantico" del rapper italiano Murubutu, che delinea la storia di un emigrato italiano in USA (Gianni - Johnny) che ritorna dopo trent'anni in Sicilia e vede arrivare dei barconi. L'autore, che è un docente di Lettere, credo, cita anche De Amicis e il suo Sull'Oceano, racconto di un viaggio Italia-Argentina alla fine del XIX secolo.

Re: PAROLE RIBALTATE

di FABRIZIO GONNELLI - mercoledì, 29 maggio 2019, 06:39

Grazie di aver condiviso questo testo! Talvolta le **paretimologie** sanno tirar fuori dei significati più profondi, o più utili, rispetto alle **etimologie** vere e proprie: "clandestino" come "destino del proprio clan, della propria famiglia" invece che come "fatto di nascosto, celato" (da clam-(t)estinus; lat. *clam* "di nascosto") mi

pare un bell'esempio di questo tipo, che reinventa la parola e la dirige verso il futuro, cancellando il sapore di illecito e vergognoso. Certo, qualcuno potrà trovare buonistico il tutto, forse un po' retorico, ma credo che con i ragazzi sia meglio calcare la mano, "esagerare", in tal senso, piuttosto che spingerli a coltivare identitarismi miopi e la diffidenza piccina che sta, purtroppo, dilagando fra gli adulti.

Empatia come modalità efficace per costruire relazioni all'interno della classe

EMPATIA

di ROSAMARIA AGOSTINO - venerdì, 29 marzo 2019, 17:17

Numero di risposte: 3

Uno degli strumenti che aiuta a definire efficaci azioni davanti a situazioni difficili è l'empatia: la capacità di "mettersi nei panni degli altri". In effetti, questo permette di acquisire più facilmente quella serie di informazioni legate alla fiducia che spesso si instaura a seguito di un atteggiamento empatico, consentendo di capire più facilmente la problematica in questione e le eventuali soluzioni. A volte scambiata come la qualità di chi è buono, o peggio di chi vuole assecondare chi ha davanti, l'empatia è invece la capacità di capire fino in fondo la situazione che si pone. Nell'ambito scolastico, quindi, siamo chiamati a esercitare il più possibile tale abilità non solo per stare bene in classe o per risolvere un dato problema, ma per essere veri educatori efficaci.

Re: EMPATIA

di GIOVANNA ANTONIA CRUCITTI - domenica, 31 marzo 2019, 17:05

Sono d'accordo sul fatto che sia molto importante, da un punto di vista educativo, sviluppare la capacità di "mettersi nei panni degli altri" perché "amplia lo sguardo", aiuta a vedere i fatti che accadono e le persone da prospettive diverse. La mia ricerca-azione si basa proprio su questo aspetto e utilizza il gioco di ruolo come metodologia

principale per provare a far emergere questa capacità o svilupparla.

Re: EMPATIA

di ELENA CRESCIOLI - sabato, 30 marzo 2019, 18:20

Sono d'accordo nel dare un ruolo di primo piano all'empatia, senza la quale non solo non sarebbe possibile una consapevole comprensione e collaborazione fra pari ma neanche l'instaurarsi di un "patto educativo" tra insegnante e alunni. Rapportarsi in maniera empatica significa prima di tutto riconoscere i propri pensieri e le proprie emozioni dando loro un nome e successivamente relazionarsi con gli altri mediante lo stesso procedimento.

Cittadinanza attiva e comunicazione interculturale

LA COMUNICAZIONE NON VIOLENTA PER COSTRUIRE PONTI

di MAVINA PAPINI - venerdì, 26 aprile 2019, 09:45

Numero di risposte: 6

Buongiorno a tutt*!

Prendendo spunto da alcuni saggi scritti da Marshall B. Rosenberg (in particolare: *Educazione che arricchisce la vita*, Esserci 2003; *Le parole sono finestre [oppure muri]*, Esserci 2003), psicologo americano ideatore del **metodo di comunicazione non violenta** (CNV), e da alcuni interventi presenti nel Forum, mi interessa condividere con voi una questione che continuamente mi sollecita, e che costituisce uno spunto di ricerca professionale, oltre che personale: poiché il nostro lavoro si fonda sulla comunicazione, e **comunicazione è relazione**, avverto con frequenza il bisogno di ritornare alla domanda **se/quanto il mio modo di comunicare in classe sia efficace e contribuisca a creare un ambiente relazionale basato sulla fiducia e sul rispetto reciproco**. Non di rado mi sento sollecitata a ripensare la qualità della mia regia, la congruenza fra le mie intenzioni, le strategie che metto in atto e gli obiettivi che desidero raggiungere (da me intesi nella loro doppia essenza di cognitivi ed emotivo relazionali), ma anche le mie modalità comunicative. Avverto il limite della lingua che ho a disposizione, perché mi ha insegnato a giudicare le mie

e le altrui azioni, invece che a pensare in termini di ciò di cui si ha bisogno.

Il sistema scuola, di cui facciamo parte in qualità di professionisti, è in continua trasformazione, ma fino a che punto si è liberato del modello gerarchico/autoritario fondato sull'obbedienza, sul sistema premio-punizione, su categorie moralistiche (giusto/sbagliato, appropriato/inappropriato...)?

In qualità di insegnante, sento l'importanza di affrancarmi da questo modello e l'urgenza sempre nuova di attivare strategie e processi di natura diversa, che – a partire dalla comunicazione – contribuiscano ad "arricchire la vita", che creino una **scuola del benessere interdipendente e reciproco**, che possano concretamente sostenere la motivazione e il desiderio di imparare dei discenti, partendo dai loro bisogni educativi, valutandone gli apprendimenti in relazione ai bisogni di partenza.

Il **modello di Comunicazione non violenta di Rosenberg** si configura come strategia per ripensare il modo in cui esprimiamo noi stessi e ascoltiamo gli altri, allo scopo di acquisire consapevolezza delle parole che scegliamo, mantenendo un'attenzione rispettosa ed empatica verso i propri e gli altrui bisogni. Rosenberg si spinge anche oltre: la chiave per avviare una trasformazione profonda è quella di coinvolgere il discente nella scelta degli obiettivi e quindi di attivare una didattica che parte dai bisogni reali del discente; del resto, anche **Carl Rogers sostiene che "l'aspetto più importante dell'apprendimento sia quello di scegliere ciò che vale la pena di apprendere"** (cfr. Carl Rogers, Libertà nell'apprendimento, Giunti Barbera 1973).

In questa prospettiva, **l'insegnante può diventare un autentico "costruttore di ponti"** e contribuire a formare comunità di apprendimento in cui si incoraggiano la collaborazione autentica e la negoziazione pacifica.

Buon lavoro!

Re: LA COMUNICAZIONE NON VIOLENTA PER COSTRUIRE PONTI

di FRANCESCO MELE - mercoledì, 1 maggio 2019, 08:31

Costruire ponti tra culture diverse è fondamentale nel processo di apprendimento.

Re: IL RUOLO DELL'ASCOLTO ATTIVO NELLA COMUNICAZIONE NON VIOLENTA PER COSTRUIRE PONTI

di DOMENICA MANGIERI - martedì, 30 aprile 2019, 21:23

Condivido la tua affermazione, aggiungo a tal proposito una riflessione sull'ascolto attivo Secondo Thomas Gordon: "non bisogna confondere l'ascolto con una mera tecnica. Scopo dell'ascolto attivo è comunicare la nostra comprensione".

L'ascolto attivo è una competenza che si può sviluppare a partire dalla volontà di comprendere realmente l'interlocutore e di stabilire una relazione con l'altro.

Una tendenza comune quando si ascolta è, infatti, reagire con giudizi del tipo: "quello che dici è giusto" o "sbagliato" o del tipo: "tu sei buono, affidabile, sincero" o "cattivo". Se la valutazione è negativa, tenderemo a rifiutare il messaggio come inaccurato o falso e ci concentreremo sulla formulazione di una risposta piuttosto che sulla comprensione di ciò che ci viene detto. Spesso, in questo caso, gran parte di ciò che ci viene detto rimane del tutto inascoltato.

Particolare importanza assumono i messaggi non verbali, che evidenziano il nostro interesse per l'altro. Come anche i messaggi di incoraggiamento: sono dei messaggi che incoraggiano calorosamente l'altro ad approfondire ciò che sta dicendo: "Continua pure... Dimmi... Spiegami pure...".

Per ascoltare non si intende il semplice "stare a sentire", ma una combinazione tra ciò che l'altro sta dicendo associato ad un coinvolgimento attivo. Significa saper utilizzare l'empatia per entrare in sintonia con l'altro.

Il docente deve avere uno stile comunicativo assertivo, quindi, non è capace solo di esprimersi in modo corretto, ma mostra di avere anche un'altra abilità, ossia quella di saper ascoltare l'altro. Ritengo che in questo modo si riesca a valorizzare le differenze sia culturali che di apprendimento. L'ascolto diviene dunque una competenza chiave per gestire la comunicazione e le relazioni e per sviluppare il benessere all'interno del gruppo classe dei nostri studenti.

Re: LA COMUNICAZIONE NON VIOLENTA PER COSTRUIRE PONTI

di ERMINIA PIANELLI - lunedì, 29 aprile 2019, 13:30

Risolvere creativamente i conflitti:

il conflitto deve essere percepito come occasione di crescita

individuale e collettiva, è indispensabile imparare a gestirlo. La gestione non violenta del conflitto non coincide con la soluzione del conflitto, ma richiede di valorizzare nell'altro le differenze, di rivedere il proprio pensiero decentrandosi cognitivamente ed emotivamente, di relazionarsi ponendosi in ascolto, di credere nello scambio che il confronto può promuovere. È indispensabile mettersi in gioco in ambiti che incoraggiano la sensibilità, la disponibilità e l'apertura.

Re: LA COMUNICAZIONE NON VIOLENTA PER COSTRUIRE PONTI

di MARZIA ORLANDI - domenica, 28 aprile 2019, 20:07

Grazie per lo spunto di riflessione.

Qualche anno fa ho partecipato al corso di formazione "Insegnanti efficaci" che si basa sul metodo ideato da Thomas Gordon.

Ricordo l'importanza che viene data da Gordon a tre tecniche fondamentali da applicare in classe:

- l'ascolto attivo;
- il messaggio in prima persona;
- la risoluzione dei conflitti con il metodo del problem solving.

Re: LA COMUNICAZIONE NON VIOLENTA PER COSTRUIRE PONTI

di FRANCESCA MAGGIO APRILE - sabato, 27 aprile 2019, 19:05

Mi associo!

Quando qualche anno fa mi immerse in tale lettura (T. GORDON, Insegnanti efficaci, Firenze, Giunti, 1991) fui progressivamente portata ad una revisione del lessico, ma soprattutto dell'approccio didattico. Quante delle mie affermazioni potevano risultare giudicanti nei confronti della persona, piuttosto che oggettivamente riferibili ad un comportamento? Ero realmente in grado di ascoltare gli alunni e aiutarli a "trovare le parole"? Ciò che chiamavo empatia non era piuttosto "farsi carico dei loro problemi" senza riuscire a mantenere la lucidità che il mio ruolo richiedeva?

Ero alla ricerca di Autorevolezza mi sbilanciavo tra autoritarismo (poco credibile) e simpatia (nel senso etimologico del termine) ... Modificare la comunicazione si è rivelato un medium efficace, poiché ho imparato a pormi diversamente anche nei miei confronti!

Re: LA COMUNICAZIONE NON VIOLENTA PER COSTRUIRE PONTI

di ALESSANDRA MORELLATO - venerdì, 26 aprile 2019, 16:09

Anch'io mi sono spesso posta il **problema della comunicazione in classe**, riflettendo su tutti gli aspetti che la determinano sia nell'ambito didattico che in quello della relazione docente-discente. Ho trovato sempre estremamente stimolanti, a questo proposito, i suggerimenti di **Thomas Gordon** (in T. GORDON, *Insegnanti efficaci*, Firenze, Giunti, 1991) e la sua logica collaborativa, capace di guidare al ruolo di **insegnante facilitatore** che mette al centro la persona e i suoi bisogni.

QUANTO CONTANO REALMENTE LE COMPETENZE SOCIALI E CIVICHE DEI DISCENTI?

di CHIARA BURGASSI - sabato, 12 gennaio 2019, 17:00

Quanto in realtà vengono valorizzate nei nostri alunni le competenze civiche e sociali? Sono poi così importanti per tutti i docenti? Formare, educare, istruire un cittadino attivo, responsabile e consapevole è così prioritario nella scuola? Si può parlare di cultura senza l'attenzione e l'apertura all'altro?

INSEGNAMENTO DIRETTO E USO DI ABILITÀ SOCIALI (Re: quanto contano realmente le competenze sociali e civiche dei discenti?)

di MAVINA PAPINI - venerdì, 26 aprile 2019, 09:33

Numero di risposte: 0

Buongiorno a tutt*.

L'intervento che propongo trae ispirazione dalla lettura di molti altri da voi pubblicati nel Forum. In particolare, mi riferisco alla conversazione lanciata dalla collega Chiara Burgassi, dal titolo *Quanto contano realmente le competenze sociali e civiche dei discenti?*

Come molti di voi sanno, uno dei principi fondanti del Cooperative Learning (CL), si **chiama "Insegnamento diretto e uso di abilità sociali"**, ed è questo il nucleo che vorrei qui approfondire.

Si parte dal presupposto che, nel CL, il lavoro del gruppo acquista significato quando si caratterizza rispetto a relazioni efficaci e interazioni positive; di conseguenza, coloro che agiscono nel CL devono disporre delle competenze necessarie alla

cooperazione in gruppo.

Come indicato nel Glossario, le abilità sociali si possono definire un insieme complesso di abilità comportamentali che il singolo ha appreso e sa utilizzare spontaneamente, con continuità, e adeguatezza, per interagire in modo positivo e adeguato con gli altri, sia a livello di coppia che di gruppo.

A tale scopo è necessario che l'insegnante si adoperi per consentire ai discenti di acquisire abilità necessarie allo stare bene insieme: per esempio, fra le altre, parlare sottovoce, parlare uno alla volta, formare i gruppi in silenzio, parlare e ascoltare guardandosi negli occhi, avvicinarsi, saper incoraggiare, saper chiedere e dare aiuto.

Come suggerisce Stefania Lamberti (cfr. S. Lamberti, Cooperative Learning. Lineamenti introduttivi, QuiEdit 2010), si individuano le abilità sociali che servono al gruppo, a partire dai bisogni del gruppo. Le domande che il gruppo si porrà saranno: possediamo già questa abilità? la mettiamo in pratica? Lamberti offre anche una serie di proposte pratiche per insegnarle (T-chart, role playing, modeling ecc.)

Insegnare le abilità sociali ha a che fare con lo stimolo di competenze emotive e socio-relazionali finalizzate allo sviluppo dell'"imparare a essere" parte di una comunità in cui possiamo imparare gli uni dagli altri senza paura: giovani cittadini già attivi e consapevoli, futuri uomini e donne totali.

Si tratta di coinvolgere nel processo di apprendimento il singolo studente nella sua totalità, offrendogli un'opportunità di raggiungere risultati significativi in termini di riuscita scolastica, facendo attenzione alla sua esperienza emozionale, sollecitando importanti acquisizioni, come una maggiore fiducia in sé, una maggiore creatività e una aumentata capacità di "riconoscimento" dell'altro da sé.

Gli insegnanti che si sono formati nel Corso di Aggiornamento professionale finanziato dal Progetto Nazionale FAMI hanno compreso a fondo quanto la ricerca teorica e pratica favorisca soluzioni educative e didattiche innovative. In questa prospettiva l'importanza della formazione continua degli insegnanti e la loro consapevolezza che occorre imparare ad apprendere, studiare i casi, praticare anche la ricerca-azione, consente di favorire il processo d'inclusione di tutti gli

studenti nella scuola in contesti multiculturali.

Il blended learning rappresenta, pertanto, la possibilità di formarsi in contesti caratterizzati da una forte sinergia tra media, strumenti, metodologie, relazioni e cooperazioni, in un ambiente definito dall'interazione tra aule reali e virtuali, e tra soggetti in formazione, e permette contestualmente di ottimizzare i tempi di apprendimento (Ferrari, 2019).

Bibliografia

- Baldassarre, V. A. (1999), *Tecnologie e apprendimento*, in V. A. Baldassarre, et. al. (a cura di), *Tecnologie dell'istruzione*, Editrice La Scuola, Brescia, pp. 114-135.
- Barzanò, G., Cortiana P., Jamison I. et. al. (2017), *New means and new meanings for multicultural education in a global-Italian context*, in «*Multicultural Education Review*», 9, 3, pp. 145-158.
- Biagioli, R. (2015), *La formazione degli insegnanti nel contesto scolastico: mentoring e tutoring*, in R. Biagioli (Ed.), *Tutor and Mentoring in Education* ETS, Pisa, pp. 1167-1182.
- Biagioli R. (2018). *Traiettorie migranti. Minori stranieri non accompagnati. Racconti e storie di vita*. Pisa: ETS.
- Biagioli, R., Proli M. G., Gestri S. (2020), *La ricerca pedagogica nei contesti scolastici multiculturali. Formazione e accompagnamento dei docenti*, ETS, Pisa.
- Biagioli, R. (2020), *La ricerca pedagogica tra prassi e pratiche*, in R. Biagioli, M. G. Proli, S. Gestri, *La ricerca pedagogica nei contesti scolastici multiculturali. Formazione e accompagnamento dei docenti*, ETS, Pisa, pp. 11-82.
- Boffo, V. (2012), *L'insegnante come educatore: la dimensione della cura*, in S. Ulivieri (a cura di, 2012), *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente*, ETS, Pisa, pp. 115-138.
- Byrka, M. (2017), *Blended learning strategy in teacher training programs*, in «*Information Technologies and Learning Tools*» 62 (6), pp. 216-224.
- Catarci M., Macinai E. (2015, a cura di), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, ETS, Pisa.
- Commissione europea/EACEA/Eurydice (2019), *Integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole d'Europa: politiche e misure nazionali. Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. Retrieved April 13, 2021, from http://publications.europa.eu/resource/ellar/39c05fd6-2446-11e9-8d04-01aa75ed71a1.0002.01/DOC_1
- Consiglio dell'Unione Europea (2017), *Conclusioni relative allo sviluppo della scuola e all'eccellenza nell'insegnamento*. *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, C 421, 2-6. Retrieved March 22, 2021, from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017XG1208\(01\)&from=GA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017XG1208(01)&from=GA)

- Cornoldi, C. (1995), *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna.
- Cunti, A. (2018), *Disvelare l'implicito nella formazione degli insegnanti. Una ricerca in progress*, in Federighi, P. (a cura di), *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*, Firenze University Press, Firenze, pp. 345-350.
- Dewey, J. (2016), *Pedagogia, scuola e democrazia*, Mariuzzo, A. (a cura di), ELS La Scuola, Brescia.
- D'Ignazi, P. (2005), *Educazione e comunicazione interculturale*, Carocci, Roma.
- Dubost J., Lévy A. (2010), *Origine e sviluppi della Ricerca-Azione*, in Barus-Michel, J. et al. (a cura di) *Dizionario di Psicosociologia* Raffaello Cortina Editore, Milano, pp. 377-401.
- European Commission (2014), *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*.
http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expertgroups/documents/initial-teacher-education_en.pdf (05/2021).
- Ferrari, S. (2019), *Mediamorfosi dell'e-learning*, in P. C. Rivoltella, P. G. Rossi (a cura di), *Tecnologie per l'educazione*, Pearson Italia, Milano-Torino, pp. 95-124.
- Gaebel, M., et al. (2014), *E-Learning in European Higher Education Institutions: Results of a Mapping Survey Conducted in October-December 2013*, European University, Brussels.
- Gay, G. (2010), *Insegnamento culturalmente reattivo: teoria, ricerca e pratica* (2a ed.), Teachers College Press, New York.
- Gestri, S. (2020), *Il successo formativo nella scuola multiculturale*, in R. Biagioli, M. G. Proli, S. Gestri, *La ricerca pedagogica nei contesti scolastici multiculturali. Formazione e accompagnamento dei docenti*, ETS, Pisa, pp. 129-180.
- Losito, B., Pozzo, G. (2005), *La Ricerca Azione. Una strategia per il cambiamento della scuola*, Carocci, Roma.
- Luise, M. C., Celentin, P. (2014), *Formazione online dei docenti di lingue. Riflessioni e proposte per favorire l'interazione tra metodi e contenuti*, in «EL.LE», vol. III, n. 2. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/320>.
- Mason, R. (1998), *Models of online courses*, in «ALN Magazine», 2.
- Mason, R. (2002), *Review of E-learning for Education and Training*. Paper presentato alla Networked Learning Conference 2002.

- Ministero Pubblica Istruzione, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma 2007, pp. 8-9.
- Ministero dell'Istruzione (2020). *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2018-2019*.
- Mortari, L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma.
- Portera, A. e Milani, M. (2019, a cura di), *Competenze interculturali e successo formativo*, Edizioni ETS, Pisa.
- Proli, M. G. (2020), *Il blended learning nella formazione per i dirigenti e gli insegnanti delle scuole secondarie in contesti multiculturali attuata dall'Università di Firenze*, in «Qulso» 6: pp. 305-312. doi: <http://dx.doi.org/10.13128/QULSO-2421-7220-9704>
- Proli, M. G. (2020), *Formazione multimediale nella scuola multiculturale*, in R. Biagioli, M. G. Proli, S. Gestri, *La ricerca pedagogica nei contesti scolastici multiculturali. Formazione e accompagnamento dei docenti*, ETS, Pisa, pp. 83-128.
- Ranieri, M. (2005), *E-learning: modelli e strategie didattiche*, Erickson, Trento.
- Ranieri, M., Pieri, M. (2014), *Mobile learning. Dimensioni teoriche, modelli didattici, scenari applicativi*, Edizioni Unicopli, Milano.
- Tarozzi, M. (2008), *Che cos'è la grounded theory*, Carocci, Roma.
- Tarozzi, M. (2015), *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, FrancoAngeli, Milano.
- UNHCR, UNICEF, IOM (2019). *Access to education for refugee and migrant children in Europe*. Retrieved April 23, 2021, from <https://www.unhcr.org/neu/wp-content/uploads/sites/15/2019/09/Access-to-education-europe-19.pdf>

PARTE TERZA
ORGANIZZAZIONE DEL CORSO FAMI:
LE AZIONI DI RICERCA-AZIONE E IL
PROJECT WORK

Raffaella Biagioli



I. LE AZIONI DI RICERCA-AZIONE

L'approccio interculturale non si limita a declinare gli obiettivi e i contenuti, ma richiede di rivisitare anche la metodologia e le modalità di trasmissione delle conoscenze, l'organizzazione scolastica, intesa come pre-condizione per poter svolgere attività didattiche coerenti con gli obiettivi individuati, e di prevedere modalità di valutazione adeguate (R. Biagioli, 2020). Il corso di aggiornamento professionale FAMI Azione 2, Attività di ricerca-azione, si è fondato su un paradigma fenomenologico, ovvero quello di intraprendere azioni di ricerca-azione nei propri contesti scolastici per migliorare le proprie esperienze di insegnamento e, a partire dai bisogni degli alunni, presentare elementi di innovazione da poter riprodurre in altri contesti geografici e culturali. La predisposizione di un project work da parte di ogni insegnante partecipante al Corso ha permesso, inoltre, di documentare le esperienze realizzate attraverso il progetto con attenzione costante alla rilevazioni dei risultati; L'atteggiamento dei Corsisti è stato quello di pensarsi come insegnanti disposti a fare ricerca a scuola, ad ascoltare ed interpretare le tendenze della classe, e declinare individualmente identificando temi, ambiti del sapere, conoscenze significative, all'interno dei curricoli di studio (Biagioli, 2020), al fine di diversificare le proposte didattiche, rispettando gli stili cognitivi. Il Corso ha previsto le seguenti fasi:

- Formazione in presenza (6 ore);
- Percorso online su piattaforma Lifelong Learning d'Ateneo (24ore);
- Attività di ricerca-azione da svolgere all'interno della propria realtà scolastica, coadiuvati da un Tutor corsista del Master/Corso di Aggiornamento in *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali*, con la supervisione della Coordinatrice del Master Prof.ssa Raffaella Biagioli e la collaborazione dell'assegnista di ricerca dott.ssa Maria Grazia Proli (24 ore);
- Redazione di un Project work finale (6 ore);

Tra i diversi metodi della ricerca pedagogica, la ricerca-azione

rappresenta, senza dubbio, uno strumento in grado di coniugare indagine scientifica e cambiamento sociale. Sviluppata negli Stati Uniti negli anni Quaranta del Novecento per opera di Kurt Lewin (1890– 1947), che conia il termine “Action Research”, la ricerca-azione si propone non solo di acquisire informazioni per arricchire il quadro conoscitivo rispetto ad un determinato oggetto di indagine, ma anche di analizzare le pratiche del contesto indagato per introdurre innovazioni. Si tratta di un metodo che coniuga teoria e prassi, poiché indirizza la ricerca direttamente ad un’azione, nel quadro di una trasformazione da realizzare in contesti educativi, psicologici e sociali, in base a specifici criteri che consentono di essere consapevoli delle caratteristiche dell’innovazione introdotta, nonché di monitorarla e valutarla, in vista di una sua eventuale ridefinizione. Dal punto di vista procedurale, il modello di ricerca-azione classico formulato da Lewin si articola in una serie di spirali, ciascuna delle quali include un ciclo di pianificazione (con la redazione di un piano di ricerca-azione che intenda perseguire un determinato obiettivo), azione (che consiste nella realizzazione di un cambiamento nel contesto), osservazione (con la raccolta di dati ed elementi utili al monitoraggio dell’azione) e riflessione (relativa alla valutazione dell’efficacia dell’intervento), con il passaggio finale alla spirale successiva. È stato pertanto possibile realizzare un’azione nel contesto scolastico, tra le seguenti:

- Sensibilizzazione delle famiglie e delle comunità sull’importanza dell’infanzia nella crescita dei propri figli e in vista di un migliore e più precoce processo di socializzazione;
- Ripensamento e riflessione critica sui criteri che guidano l’inserimento degli alunni neoarrivati nelle classi, al fine di evitare ulteriori ritardi scolastici. (A tal proposito è stata utile una raccolta di buone pratiche sulle scelte dell’inserimento, sulle modalità organizzative e didattiche efficaci, l’elaborazione di un periodo prescolastico all’interno del quale poter iniziare un percorso sulla lingua prima dell’inserimento a scuola);
- Ripensamento della didattica in chiave interculturale (es. didattica interculturale della storia, della matematica), percorsi per il contrasto ai pregiudizi e agli stereotipi,

- percorsi di educazione alla cittadinanza attiva;
- Organizzazione accurata della fase di orientamento per il passaggio dalla scuola media alla scuola superiore, momento delicato nel quale si scorge spesso una difficoltà da parte delle famiglie e dell'alunno/a di operare una scelta consapevole (opuscoli plurilingue, incontri mirati, presenza di mediatori);
 - Organizzazione di laboratori di L2, per le diverse fasi di apprendimento e a diversi livelli. Valorizzazione della lingua d'origine degli alunni stranieri, sperimentazione di bilinguismo nella classe promuovendo l'insegnamento a tutti gli alunni di altre lingue di cui alcuni sono portatori; incoraggiamento e valorizzazione della presenza delle famiglie durante il percorso formativo dell'alunno/a, coinvolgendo nel processo di inserimento, socializzazione e apprendimento.

Oltre questi spunti, sono stati positivamente incoraggiati ulteriori progetti di ricerca, che meglio di altri si inseriscono e aderiscono alla specificità scolastica di ogni docente, in modo tale da poter apportare un cambiamento visibile alla propria realtà scolastica. Nella scheda progettuale di attività si chiedeva di indicare obiettivi, risultati attesi, destinatari, attività proposte, organizzazione e time planning

La scheda ha avuto lo scopo di programmazione e di coordinamento delle attività all'avvio del progetto e durante lo svolgimento, per monitorare e documentare l'impianto progettuale: cosa volessero migliorare a partire dalla definizione e descrizione dei dati di partenza; quale fosse il bisogno, gli attori coinvolti (stakeholders), le eventuali criticità, l'individuazione degli obiettivi di miglioramento, come si era svolta l'attività, i partecipanti, i risultati ottenuti, le difficoltà incontrate. La tranche relativa ai cambiamenti attivati vuole rispondere alle domande:

“Quali cambiamenti ha attivato il progetto nei soggetti partecipanti?”;

“Quali elementi sono stati significativi per produrre quei cambiamenti?”.

L'oggetto della valutazione ha riguardato, cioè, i cambiamenti attivati nei modi di percepirsi, pensare, agire, relazionarsi agli alunni.

La ricerca-azione è, infatti, una forma di indagine di auto-riflessione, intrapresa da coloro che partecipano in situazioni

sociali ed educative, allo scopo di migliorare la razionalità e la fondatezza delle loro pratiche, della loro comprensione di tali pratiche e delle situazioni in cui sono messe in atto. La definizione è strettamente legata all'impegno che il singolo, o da solo o in collaborazione con altri, pone nell'investigazione riflessiva sulla propria pratica, sulle condizioni in cui essa si svolge e sui principi che l'hanno determinata. Il suo obiettivo è di fornire un contributo, nello stesso tempo, alle preoccupazioni concrete delle persone che si trovano in situazione problematica e allo sviluppo delle scienze sociali. La ricerca-azione avviene in classe, sul campo e non in condizioni sperimentali. Le azioni che si intraprendono per affrontare un problema sono sistematicamente monitorate e valutate: la fase di teorizzazione è legata alle giustificazioni logiche date alle scelte pratiche che si compiono quotidianamente in classe. Gli assunti e i principi sottesi alla propria pratica vengono continuamente portati allo scoperto e messi in discussione, aspetto quest'ultimo che comporta comunque una serie di rischi e può determinare atteggiamenti difensivi. Essa è una trama di sviluppi e di elaborazioni che deve essere connessa costantemente con le realtà pratiche. Lo scopo non è la scoperta di verità ma l'ampliamento di possibilità (Biagioli, 2020). Alla progettazione delle azioni didattiche è stato affiancato il design di ambienti di apprendimento digitali – piattaforma – e di risorse didattiche presentate durante il percorso formativo, per rispondere in maniera efficace ai relativi bisogni dei soggetti in apprendimento. Le esperienze progettuali condotte hanno permesso di esplorare diverse proposte di ricerca empirica in educazione perseguendo una metodologia sistematica ma flessibile. La costruzione dei project work elaborati si è configurata come report finale delle attività dei singoli Corsisti e ha permesso di dare conto di quali tipologie di attività siano state utilizzate per il raggiungimento degli obiettivi prefissati e per sostenere la parte di analisi e di valutazione formativa e riflessiva.

I. Il project work

Le metodologie di ricerca, i protocolli, gli strumenti e le informazioni raccolte garantiscono l'equilibrio tra soggettività

ed oggettività, tra chi guarda e colui che è guardato. La pluralità è, dunque, il punto di partenza e l'obiettivo finale di questo percorso (Traverso, 2016) Project Work finale:

Il project work finale, oltre a riportare la documentazione grafica della ricerca-azione effettuata, è stato integrato con filmati o altre realizzazioni connesse al lavoro svolto. Partendo dai riferimenti concettuali della ricerca-azione, attenta alla «complessa dinamicità delle situazioni educative reali» (Pellerey, 2005, p. 721), nell'ambito delle esperienze, ha sviluppato una riflessione sui modelli didattici adottati e sulle metodologie in modo da supportare sul piano teorico quanto effettuato a livello operativo.

Le azioni di sviluppo hanno assunto un andamento iterativo, secondo un'alternanza tra lavoro empirico e osservazione sul campo e hanno contribuito a migliorare la conoscenza della realtà della scuola nell'affrontare i problemi concreti attraverso una dialettica costante tra azione e riflessione secondo il paradigma della complessità, ovvero del prendere via via coscienza che l'insegnante "non fa ricerca" ma è "in ricerca" (Mortari, 2010).

Di seguito si presenta l'elenco dei project work realizzati dai docenti in Toscana e l'istituto scolastico di riferimento in cui sono stati effettuati.

	Insegnanti	ISTITUZIONE SCOLASTICA	TITOLO PROJECT WORK
1	Agostino Rosamaria	ISIS L. DA VINCI ARCIDOSSO	<i>Se stiamo insieme ci sarà un perché....</i>
2	Baldini Cristina	IC SPINELLI SCANDICCI	<i>Un nuovo arrivo in classe: Esmeralda una bambina tutta da scoprire</i>
3	Berardi Assunta Grazia	IC GHIBERTI	<i>Favole e racconti dal Ghib...mondo</i>
4	Berti Cristiano	IC R. LEVI MONTALCINI	<i>I DIRITTI UMANI Migliorare le relazioni nel gruppo classe</i>
5	Boccia Rosa Anna	IC SIGNA	<i>Cosa c'è che non va?</i>

6	Bracci Francesca	IC SIGNA	<i>Abbracciando l'intercultura Un mondo a colori sempre più grande</i>
7	Burgassi Chiara	IS GRAMSCI KEYNES	<i>Integrazione, competenze di cittadinanza e cittadinanza globale</i>
8	Caiazzo Anna	IC PIERO DELLA FRANCESCA	<i>Imparo a star bene nel gruppo classe</i>
9	Campaioli Marzia	IC SIGNA	<i>Abbracciando l'intercultura Un mondo sempre più grande</i>
10	Cannavò Grazia Paola	CPIA LUCCA I	<i>Il Laboratorio della Valutazione Adulta Dalla valutazione dell'apprendimento alla valutazione per l'apprendimento</i>
11	Cavaciocchi Valentina	IC SIGNA	<i>Inclusione e lingua inglese</i>
12	Colacione Anna	LICEO COPERNICO	<i>La Banca del tempo</i>
13	Corti Margherita	IS RONCALLI POGGIBONSI	<i>Abbracciando l'intercultura Un mondo a colori sempre più grande</i>
14	Cottone Isabelle	CPIA LUCCA I	<i>Potenziare le soft skills: team work, capacità comunicativa e problem solving</i>
15	Crescioli Elena	IC R. LEVI MONTALCINI	<i>IO+TE uguale noi: riconoscere e neutralizzare la discriminazione tra i banchi di scuola</i>
16	Crucitti Giovanna Antonia	IS GRAMSCI KEYNES	<i>“Il Pranzo dei popoli” (mettersi nei panni degli altri è il primo passo)</i>
17	De Lucia Cecilia	SASSETTI PERUZZI FIRENZE	<i>Migliorare la padronanza linguistica</i>
18	Della Corte Maria Grazia	EX BUZZI PRATO	<i>La Legge 107/2015 e la didattica inclusiva</i>
19	Fanti Barbara	IC SPINELLI SCANDICCI	<i>Coding e Italiano L2: un'esperienza</i>

20	Gonnelli Fabrizio	IC PIERO DELLA FRANCESCA	<i>Stare meglio fare meglio verso la terza media. Miglioramento del benessere a scuola</i>
21	Guarducci Sara	IC CONVENEVOLE	<i>“Il ruolo della consapevolezza fonologica nell’apprendimento della Lingua e della Letto- scrittura”</i>
22	La Maistra Paola	IC SIGNA	<i>Abbracciando l’intercultura, un mondo a colori sempre più grande</i>
23	Lotti Adriana	IS VESPUCCI COLOMBO LIVORNO	<i>L’importanza delle attività laboratoriali nelle classi multiculturali</i>
24	Lume Alessandra	IC PIRANDELLO	<i>Stare bene insieme</i>
25	Maggio Aprile Francesca	IC R. LEVI MONTALCINI	<i>Creare legami e liberare emozioni attraverso il Principe e la sua metafora</i>
26	Mangieri Domenica	IS G. BOSCO COLLE VALDELSA	<i>La moda incontra le culture. Favorire l’Inclusione a scuola. Il caso di una alunna BES</i>
27	Mangiola Carmela	LICEO COPERNICO	<i>La didattica dell’inclusione: l’importantissimo ruolo assolto dalla scuola nel processo d’ inserimento degli studenti non italofoeni nel tessuto sociale (focus affettività)</i>
28	Marzocchi Antonella	IC R. LEVI MONTALCINI	<i>Emozioni in circolo</i>
29	Mele Francesco	IS GRAMSCI KEYNES	<i>Lingua dello studio Estimo</i>
30	Morellato Alessandra	LICEO ARTISTICO PORTA ROMANA	<i>Lingua digitale e impatto socio-culturale nell’adolescente a scuola: la ricerca di un ponte per l’inclusione</i>

31	Moretti Raffaella	IC LA PIRA SANDONNINO CAMPI B.	<i>La formazione degli insegnanti sull'educazione plurilingue e interculturale nella scuola globale</i>
32	Muzio Martina	IC L. DA VINCI CASTELFRANCO DI SOTTO	<i>La fiaba e il kamishibai: una forma di didattica inclusiva. Migliorare l'inclusione nella secondaria di primo grado di uno studente analfabeta assoluto, mai inserito in un contesto scolastico.</i>
33	Orlandi Marzia	IC MARCO POLO	<i>Valorizzare la lingua d'origine degli alunni stranieri</i>
34	Orsi Maria Grazia	CPIA LUCCA I	<i>La ricerca-azione nella didattica per competenze in classi ad abilità differenziate</i>
35	Pacella Rosetta	IC SIGNA	<i>Come migliorare l'apprendimento della tecnologia, sia teorica che pratica nei ragazzi cinesi di recente migrazione</i>
36	Paladini Renata	IS VESPUCCI COLOMBO LIVORNO	<i>Multiculturalità e inclusione un progetto di ricerca – azione in una scuola secondaria del territorio livornese</i>
37	Palmisani Laura	IC MARCO POLO	<i>Io e il tempo laboratorio alc-s (apprendimento linguistico cooperativo)</i>
38	Paladini Renata	IS VESPUCCI COLOMBO LIVORNO	<i>Multiculturalità e inclusione un progetto di ricerca – azione in una scuola secondaria del territorio livornese</i>
39	Papini Mavina	IC PIRANDELLO	<i>La percezione dell'alterità nel contesto classe. Favorire il processo di socializzazione in classe. Gettare luce sulla percezione di sé e sulle relazioni</i>

40	Pardini Andrea	BUZZI PRATO	<i>La socializzazione e l'integrazione degli alunni in generale e di una studentessa cinese in particolare. il sociogramma per monitorare un intervento didattico.</i>
41	Pianelli Erminia	BUZZI PRATO	<i>Competenze di cittadinanza in una comunità multiculturale</i>
42	Pietrarroia Emanuela	LICEO COPERNICO	<i>Il progetto tutoring: modello di inclusione e di lotta alla dispersione</i>
43	Pinto Giovanna	IC SPINELLI SCANDICCI	<i>Stiamo bene insieme</i>
44	Pro Germana	IC PIERO DELLA FRANCESCA	<i>Il benessere scolastico, un percorso inclusivo</i>
45	Rossi Anna Lisa	IC SIGNA (PRIMARIA)	<i>“Cosa c’è che non va?” (“What’s wrong?”): “noi” dentro alla storia! (finalizzato al raggiungimento di una ricaduta consapevole sugli apprendimenti e sulla motivazione ad apprendere)</i>
46	Sartori Isabella	IS VESPUCCI COLOMBO LIVORNO	<i>Multiculturalità e inclusione: un progetto di Ricerca-azione in una Scuola secondaria del territorio livornese</i>
47	Serafini Sara	IC L. DA VINCI CASTELFRANCO DI SOTTO	<i>Dalla scuola alla comunità: il teatro come ponte fra le culture. Consolidamento della conoscenza dell’altro, attraverso esperienze del teatro</i>
48	Tallarico Giuseppe	IS GRAMSCI KEYNES	<i>Perché studiare la storia oggi?</i>

Il percorso di ricerca prevedeva la relazione e la presentazione del proprio project work a luglio 2019 da parte di ogni docente come fase finale di restituzione dei risultati: una riflessione di natura teoretica, ma anche l'elaborazione di un prodotto e di materiali didattici sviluppati e destinati alle scuole.

2. Il Convegno FAMI

Sempre nel rigore di un approccio scientifico, le esperienze di ricerca-azione sviluppate hanno potuto essere presentate ad un pubblico più ampio coinvolgendo, in tal modo, i destinatari del mondo della scuola che hanno potuto prendere parte all'intervento formativo attraverso la partecipazione ad un convegno organizzato sabato 14 settembre 2019 dalle ore 9.00-15.00 nell'Aula Magna della Scuola di Studi umanistici e della formazione, con sessioni tematiche parallele in cui i Corsisti hanno presentato la ricerca-azione effettuata. L'educativo assume forma ogni qualvolta una ricerca può essere divulgata all'interno della comunità che può condividere i modelli di pensiero e di azione che da essa sono scaturiti.

L'evento finale *Presentazione dei progetti di ricerca-azione FAMI* è diventato così un elemento strategico per una reale condivisione di un percorso formativo che ha specializzato i professionisti coinvolti.

All'interno di questo sfondo si sono raggruppate le tematiche sviluppate attraverso i project work e i partecipanti hanno scelto di aderire alle tematiche ritenute più aderenti ai loro bisogni così definendo la prospettiva esperienziale per tutti.

	VERSO UN CURRICOLO INTERCULTURALE (Titoli Project Work)	NOMINATIVO CORSISTI E ISTITUTO SCOLASTICO
1	<i>La scienza si muove con le persone lezioni di matematica multiculturale</i>	Bianchi Alberto ITS T. BUZZI PRATO
2	<i>Perché studiare la storia oggi?</i>	Tallarico Giuseppe IS GRAMSCI KEYNES PRATO
3	<i>Imparare studiando: comprendere e studiare l'estimo. Il caso della classe V nell'istituto tecnico Keynes di Prato</i>	Mele Francesco IS GRAMSCI KEYNES PRATO
4	<i>Come migliorare l'apprendimento della tecnologia, sia teorica che pratica nei ragazzi cinesi di recente migrazione</i>	Pacella Rosetta IC SIGNA
5	<i>Competenze di cittadinanza in una comunità multiculturale</i>	Pianelli Erminia ITS T. BUZZI PRATO
6	<i>Il sociogramma per monitorare un intervento didattico. la socializzazione e l'integrazione degli alunni in generale e di una studentessa cinese in particolare.</i>	Pardini Andrea ITS T. BUZZI PRATO
7	<i>Miglioramento del benessere a scuola: stare meglio fare meglio</i>	Gonnelli Fabrizio IC PIERO DELLA FRANCESCA

	A SCUOLA INSIEME ACCOGLIENZA E INTEGRAZIONE (Titoli Project Work)	NOMINATIVO CORSISTI E ISTITUTO SCOLASTICO
1	<i>Se stiamo insieme ci sarà un perché...</i>	Agostino Rosamaria ISIS L. DA VINCI ARCIDOSSO
2	<i>Un nuovo arrivo in classe: Esmeralda una bambina tutta da scoprire</i>	Baldini Cristina IC SPINELLI SCANDICCI
3	<i>I DIRITTI UMANI Migliorare le relazioni nel gruppo classe</i>	Berti Cristiano IC R. LEVI MONTALCINI

4	<i>Cosa c'è che non va?</i>	Boccia Rosa Anna IC SIGNA
5	<i>Abbracciando l'intercultura Un mondo a colori sempre più grande</i>	Bracci Francesca IC SIGNA
6	<i>Abbracciando l'intercultura Un mondo sempre più grande</i>	Campaioli Marzia IC SIGNA
7	<i>Abbracciando l'intercultura Un mondo a colori sempre più grande</i>	Corti Margherita IS RONCALLI POGGIBONSI
8	<i>IO+TE uguale noi: riconoscere e neutralizzare la discriminazione tra i banchi di scuola</i>	Crescioli Elena IC RITA LEVI MONTALCINI
9	<i>Abbracciando l'intercultura, un mondo a colori sempre più grande</i>	La Maistra Paola IC SIGNA
10	<i>Stare bene insieme</i>	Lume Alessandra IC PIRANDELLO
11	<i>La percezione dell'alterità nel contesto classe. Favorire il processo di socializzazione in classe. Gettare luce sulla percezione di sé e sulle relazioni</i>	Papini Mavina IC PIRANDELLO
12	<i>Stiamo bene insieme</i>	Pinto Giovanna IC SPINELLI SCANDICCI
13	<i>Multiculturalità e inclusione un progetto di ricerca – azione in una scuola secondaria del territorio livornese</i>	Paladini Renata IS VESPUCCI COLOMBO LIVORNO

	METODI STRUMENTI E LINGUAGGI PER IL SUCCESSO FORMATIVO (Titolo Projet Work)	NOMINATIVO CORSISTI E ISTITUTO SCOLASTICO
1	Favole e racconti dal Ghib...mondo	Berardi Assunta Grazia IC GHIBERTI
2	Il Laboratorio della Valutazione Adulta Dalla valutazione dell'apprendimento alla valutazione per l'apprendimento	Cannavò Grazia Paola CPIAI LUCCA
3	<i>La Banca del tempo</i>	Colacione Anna LICEO COPERNICO
4	Consolidamento della conoscenza dell'altro, attraverso esperienze del teatro	Serafini Sara IC L. DA VINCI CASTELFRANCO DI SOTTO
4	Creare legami e liberare emozioni attraverso il Principe e la sua metafora	Maggio Aprile Francesca IC R. LEVI MONTALCINI
5	<i>Emozioni in circolo</i>	Marzocchi Antonella IC R. LEVI MONTALCINI IC R. LEVI MONTALCINI
6	La moda incontra le culture. Favorire l'Inclusione a scuola. Il caso di una alunna BES	Mangeri Domenica IS G. BOSCO COLLE VALDELSA
7	Imparo a star bene nel gruppo classe	Caiazza Anna IC PIERO DELLA FRANCESCA FIRENZE
8	<i>"Il Pranzo dei popoli" (mettersi nei panni degli altri è il primo passo)</i>	Crucitti Giovanna Antonia IS GRAMSCI KEYNES
9	<i>Dalla scuola alla comunità: il teatro come ponte fra le culture. Consolidamento della conoscenza dell'altro, attraverso esperienze del teatro</i>	Serafini Sara IC L. DA VINCI CASTELFRANCO DI SOTTO

10	<i>L'importanza delle attività laboratoriali nelle classi multiculturali</i>	Lotti Adriana IS VESPUCCI COLOMBO LIVORNO
11	<i>Il progetto tutoring: modello di inclusione e di lotta alla dispersione</i>	Pietraroia Emanuela LICEO N. COPERNICO PRATO
12	<i>Potenziare le soft skills: team work, capacità comunicativa e problem solving</i>	Cottone Isabelle CPIA LUCCA I
13	<i>Emozioni in circolo</i>	Marzocchi Antonella IC R. LEVI MONTALCINI
14	<i>Multiculturalità e inclusione: un progetto di Ricerca-azione in una Scuola secondaria del territorio livornese</i>	Sartori Isabella IS VESPUCCI COLOMBO LIVORNO

	GLI APPRENDIMENTI LINGUISTICI NELLA SCUOLA MULTICULTURALE (Titolo Projet Work)	NOMINATIVO CORSISTI E ISTITUTO SCOLASTICO
1	<i>Inclusione e lingua inglese</i>	Cavaciocchi Valentina IC SIGNA
2	<i>Migliorare la padronanza linguistica</i>	De Lucia Cecilia SASSETTI PERUZZI FIRENZE
3	<i>Il ruolo della consapevolezza fonologica nell'apprendimento della Lingua e della Letto-scrittura</i>	Guarducci Sara IC CONVENEVOLE PRATO
4	<i>La formazione degli insegnanti sull'educazione plurilingue e interculturale nella scuola globale.</i>	Moretti Raffaella IC LA PIRA SANDONNINO CAMPI BISENZIO (FI)
5	<i>Valorizzare la lingua d'origine degli alunni stranieri</i>	Orlandi Marzia IC MARCO POLO PRATO
6	<i>Coding e Italiano L2: un'esperienza</i>	Fanti Barbara IC SPINELLI SCANDICCI

7	<i>La didattica dell'inclusione: l'importantissimo ruolo assolto dalla scuola nel processo d' inserimento degli studenti non italofofoni nel tessuto sociale (focus affettività)</i>	Mangiola Carmela LICEO SCIENTIFICO COPERNICO PRATO
8	<i>La fiaba e il kamishibai: una forma di didattica inclusiva. Migliorare l'inclusione nella secondaria di primo grado di uno studente analfabeta assoluto, mai inserito in un contesto scolastico.</i>	Muzio Martina IC L. DA VINCI CASTELFRANCO DI SOTTO

Il Convegno ha visto la numerosa presenza di insegnanti e di dirigenti: 150 partecipanti di cui 27 docenti dei 50 che hanno frequentato il Corso di Aggiornamento professionale FAMI 2 e che hanno presentato i progetti di ricerca-azione effettuati a scuola, oltre Dirigenti e docenti (circa 20), così detti Tutor, perché si sono formati nel Master in “Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche in contesti multiculturali” FAMI 1 e che hanno avuto il compito di supportare i docenti iscritti al Corso di Aggiornamento professionale FAMI 2 delle scuole appartenenti alla Rete toscana di scopo. La folta platea era costituita inoltre da insegnanti che hanno utilizzato il Convegno come un ulteriore momento di formazione sulle pratiche di ricerca-azione raccogliendo la necessità, a tutti i livelli della ricerca educativa, di condividere, quanto più possibile, la definizione degli obiettivi, la formulazione delle ipotesi e delle domande di ricerca, le ricadute del processo messo in atto. L'evento ha rappresentato un fondamentale appuntamento per confrontarsi, a livello nazionale, circa la formazione degli insegnanti nelle scuole multiculturali, elemento che riveste, indubbiamente, un ruolo cruciale, perché è solo a partire da una corretta impostazione del lavoro educativo nella scuola che si può sperare di diffondere una sempre più necessaria “cultura della convivenza” adeguatamente progettata e costruita. L'educazione costituisce, infatti, il piano dell'azione pratica, mentre la pedagogia rappresenta quello dell'azione teorica delle prassi educative, intesa come riflessione attorno a tutte le pratiche,

includendo quelle in cui consapevolezza, intenzionalità e strumentazione sono, o dovrebbero essere, esplicitate, analizzate, scelte (Biagioli, Proli, Gestri, 2020).

L'educazione interculturale è un percorso che non è sempre agevole ricostruire, e la richiesta di una maggiore professionalizzazione, insieme alla consapevolezza che occorre imparare ad apprendere, studiare i casi, utilizzando anche la ricerca-azione per migliorare i processi di coscientizzazione ed assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, sono fondamentali obiettivi ancora da raggiungere a pieno. Il Convegno è stato un'importante occasione finale per presentare i progetti di ricerca-azione che gli insegnanti hanno introdotto nella propria scuola che hanno permesso loro di comprendere approfonditamente gli strumenti per la ricerca teorica e pratica atti a superare impostazioni didattiche talvolta stereotipate e di riappropriarsi, come docenti, del proprio ruolo di agenti del cambiamento. L'attenzione all'azione didattica ha altresì consentito la messa in atto di pratiche dotate di senso che hanno analizzato i bisogni della classe e progettato soluzioni secondo la logica della ricerca.

Pur mantenendo ruoli e funzioni differenti, che fungono da garanti della qualità e dell'efficacia di quanto indagato, la comunità accademica e le comunità educative del territorio hanno bisogno di vedersi e comprendersi reciprocamente. L'attenzione e il ruolo che l'Università di Firenze, mostra nei confronti della formazione degli insegnanti e dei Dirigenti in servizio nella scuola, dei principi e dei valori per l'elaborazione di modelli, alla ricerca di prospettive nuove, che riflettano sul nesso fondamentale tra la qualità della scuola e quello della formazione dei suoi insegnanti, incentrata sull'evoluzione della professione docente, sono, oggi più che mai, ritenuti imprescindibili. La formazione più accreditata fornisce gli insegnanti di strumenti metodologici per inserire la prospettiva interculturale nelle discipline scolastiche (storico-geografiche, letterarie, artistiche, scientifiche ecc.). Infine, non può mancare l'immersione e la scoperta, per quanto parziale, di almeno un universo culturale degli immigrati, per confrontarsi con una diversità sperimentata e non solo immaginata (*La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale*, ottobre 2007, MIUR).



Immagine del Convegno FAMI 14 settembre 2019, Università degli Studi di Firenze, Dipartimento FORLILPSI, Aula Magna, Via Laura 48