



Progetto co-finanziato
dall'Unione Europea



Ministero dell'Istruzione



MINISTERO
DELL'INTERNO

FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE 2014 – 2020

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

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

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

(A CURA DI)

LA SCUOLA È APERTA A TUTTI

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

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

15 COLLANA
PEDAGOGIA INTERCULTURALE
E SOCIALE



Roma TrE-Press
2021



Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

LA SCUOLA È APERTA A TUTTI

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

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

A CURA DI

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

15

COLLANA
**PEDAGOGIA INTERCULTURALE
E SOCIALE**



Roma TriE-Press
2021

Indice

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

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

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

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

Flavia Stara

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

Rosita Deluigi

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

Laura Fedeli

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.1 Le esperienze di tirocinio

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

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

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

2. Sfondi pedagogici e traiettorie formative

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

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

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

2.1. Elementi di progettazione e dinamiche laboratoriali

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.4 Il lavoro di gruppo: proposte per la collaborazione online

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bibliografia

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

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

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

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

Scuola dell'infanzia e scuola primaria

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

Scuola secondaria di primo grado

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

Scuola secondaria di secondo grado e CPIA

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

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

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

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

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

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