



Progetto co-finanziato  
dall'Unione Europea



*Ministero dell'Istruzione,  
dell'Università e della Ricerca*



**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”

# **Una scuola multiculturale. Buone pratiche nel territorio marchigiano**

## **Indice**

### **Introduzione**

- 1. La scuola multiculturale**
- 2. Dal contesto generale al contesto specifico delle Marche**
- 3. Il master in Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali.**
- 4. Buone pratiche in circol-azione. Le esperienze di R-A nel territorio marchigiano.**
- 5. Intercultura e integrazione in azione. Alcune esperienze**
- 6. Circoscritte riflessioni, nuovi stimoli per continuare**
- 7. Riferimenti bibliografici**

## **Introduzione**

Il presente report nasce all'interno di un percorso di formazione di ampio respiro, che ha coinvolto numerosi attori istituzionali, del mondo scolastico ed accademico, presenti in buona parte delle regioni italiane. Tale percorso, denominato "Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri", rappresenta un'iniziativa di formazione organica e complessa che ha tentato di rispondere ad alcune delle priorità presenti nel quadro degli obiettivi formativi del Piano Nazionale di Formazione in servizio dei docenti 2016/2019. L'attenzione posta nel documento alla questione dell'integrazione, delle competenze di cittadinanza e di cittadinanza globale (Miur, 2016) ha rappresentato l'opportunità per un rinnovato impegno sui temi della multiculturalità a scuola e della complessità sociale, elaborando un percorso di formazione diffusa ed organica per insegnanti, dirigenti e personale ATA.

Nello specifico, all'interno del presente lavoro si farà riferimento all'esperienza di formazione realizzata a livello nazionale in 23 Università italiane tramite il master denominato "Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche in contesti multiculturali", per poi concentrare l'attenzione sui percorsi di ricerca-azione (d'ora in poi anche R-A) realizzati da insegnanti del territorio marchigiano. Tali esperienze di R-A sono strettamente legate al percorso formativo sopra citato, realizzato, nel presente caso, presso l'Università di Macerata, in stretta collaborazione con l'Ufficio scolastico regionale. Obiettivo generale del progetto è stato «quello di implementare e rafforzare le competenze dei dirigenti e del personale scolastico in relazione alla multiculturalità, con l'obiettivo di migliorare la qualità dell'inclusione scolastica» (Miur, 2017). Nello specifico le esperienze di R-A hanno rappresentato per gli insegnanti un'opportunità di crescita professionale e uno spazio in cui sperimentare il proprio agire educativo consapevole e riflessivo.

Per tale ragione, obiettivo principale del presente report sarà quello di documentare le esperienze di ricerca-azione realizzate all'interno del territorio delle Marche, allo scopo di contribuire, non solo alla raccolta documentale di un progetto quanto mai ambizioso e complesso, ma, soprattutto, alla condivisione di buone pratiche sul territorio. Il rapporto si costituirà di una prima parte introduttiva, legata alla natura multiculturale della scuola italiana e al contesto specifico delle Marche; successivamente si presenterà brevemente il percorso formativo del master da cui

sono nate le esperienze di R-A e in seguito si passerà all'analisi e la documentazione delle ricerche-azione, che rappresentano il fulcro dell'intero rapporto. È stato possibile lavorare su un numero totale di 16 esperienze di R-A, condotte da insegnanti impegnati in diverse aree territoriali delle Marche, che hanno accolto con positività questo lavoro di approfondimento su quanto da loro realizzato.

## **1. La scuola multiculturale**

Oggi è possibile definire la scuola italiana come pienamente multiculturale. Tale aggettivo ben descrive la pluralità presente nelle realtà scolastiche, che negli ultimi anni si sono trasformate in veri e propri laboratori di incontro con la diversità, intesa nelle sue molteplici forme. Sebbene essa non rappresenti una caratteristica nuova per la scuola e la società, oggi assume i caratteri della complessità, e richiede di ripensare la scuola attraverso strumenti e competenze in grado di leggere e comprendere una realtà sempre mutevole. Quella che Morin ha definito coscienza planetaria (2001), deve investire la formazione di tutti, insegnanti e dirigenti compresi, soprattutto in virtù del legame stretto tra società e scuola, che rappresenta l'ambiente uterino all'interno del quale si riversa la molteplicità del reale in tutte le sue possibili declinazioni (Dewey, 1949, DeMaio, 2010). La formazione in contesti multiculturali, o meglio, in contesti eterogenei (Zoletto, 2012), in cui il grado di differenziazione è sempre più elevato e si compone di molteplici pluralità, alcune più manifeste di altre, richiede un impegno serio da parte di tutti, in particolar modo delle politiche nazionali e sovranazionali e delle istituzioni. Sebbene in Italia la questione della multiculturalità sia da tempo oggetto di attenzioni da parte delle istituzioni, del mondo accademico e scolastico, sono ancora molte le difficoltà vissute in classe da parte del corpo docente. Diverse ricerche segnalano un sentimento diffuso di inadeguatezza manifestato dagli insegnanti nel far fronte alle sfide poste dalla diversità (Tarozzi, 2006, 2015; OECD, 2015; Eurydice, 2019), non solo nel rapporto con studenti provenienti da altri paesi, ma anche con le loro famiglie, e in generale in relazione alla complessità attuale, in cui ai piani della diversità culturale o linguistica si sovrappongono le questioni di ordine sociale, economico e di emarginazione. Per tale ragione, la formazione sui temi della multiculturalità e dell'educazione interculturale, possono essere occasione

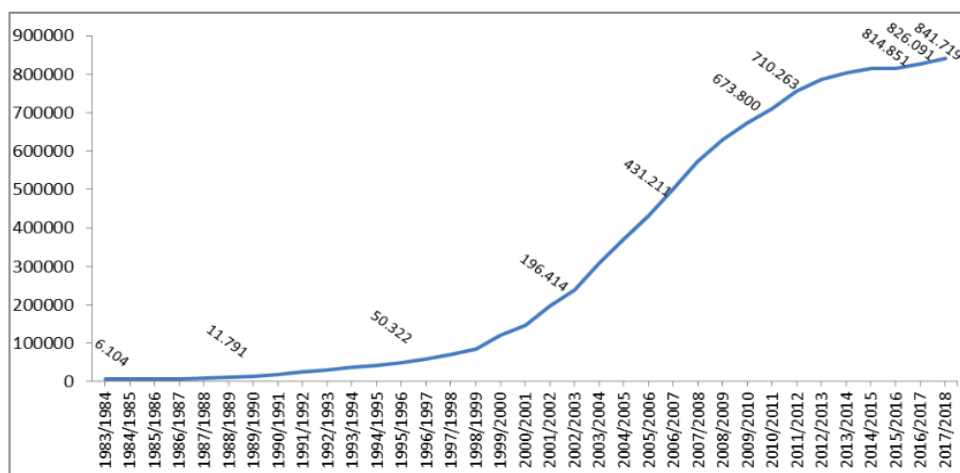
privilegiata per insegnanti e dirigenti spesso privi delle coordinate di senso per guardare e affrontare la realtà scolastica e sociale.

## 2. Dal contesto generale al contesto specifico delle Marche.

Conoscere il contesto specifico all'interno del quale si è costruito il percorso di formazione del master, e le successive esperienze di ricerca-azione, può rappresentare un valido strumento per collocare le attività realizzate nella giusta cornice, e poter riflettere su queste possedendo maggiori riferimenti sul contesto. Allo stesso modo è utile inserire il contesto specifico all'interno di una cornice più ampia, che è rappresentato da tutto il territorio italiano, in virtù della complessità e della grande mobilità di questo tempo storico e sociale.

I dati del Miur tratteggiano una situazione di generale stabilità riguardo al numero di studenti con background migratorio presenti sul territorio italiano (Miur 2019). La loro incidenza sul totale, rispetto all'anno scolastico 2016/2017, è salita dal 9,4% al 9,7%, anche a causa di un decremento degli studenti con cittadinanza italiana (93.000 unità), a fronte di una crescita di 16 mila unità degli studenti con cittadinanza non italiana. Seppur con un lieve incremento percentuale, guardando ai trend dei dati passati, è possibile affermare che la presenza degli studenti con background migratorio tende a stabilizzarsi. Come è possibile vedere dal grafico (Grafico 1) e la tavola sottostante (Tavola 1.), il ritmo di crescita nel decennio 2008/2009 - 2017/2018 assume valori nettamente minori rispetto al decennio precedente, che aveva raggiunto il picco di oltre il 500% (+500 mila unità).

**Grafico 1** – Alunni con cittadinanza non italiana (valori assoluti) - AA.SS. 1983/1984 - 2017/2018



Fonte: Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2017/2018, Miur 2019

**Tavola 1 - Serie storica degli alunni con cittadinanza non italiana (valori assoluti e percentuali) – AA.SS. 1997/1998 - 2017/2018**

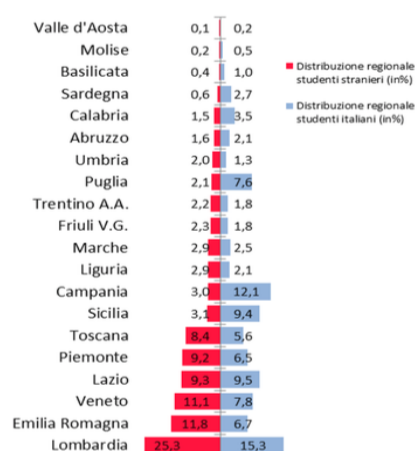
| Anni scolastici | Maschi e Femmine                          |      |  | Femmine                          |       |
|-----------------|---|------|--|----------------------------------|-------|
|                 | Variazione % rispetto all'A.S. precedente |      | alunni stranieri per 100 alunni totali | in % sul totale alunni stranieri |       |
|                 | v.a.                                      |      |  | v.a.                             |       |
| 1997/1998       | 73.362                                    | 23,5 | 0,8                                    | n.d.                             | -     |
| ...             |   |      |  |                                  |       |
| 2007/2008       | 574.133                                   | 14,5 | 6,4                                    | 272.539                          | 47,47 |
| 2008/2009       | 629.360                                   | 9,6  | 7,0                                    | 299.507                          | 47,59 |
| 2009/2010       | 673.800                                   | 7,1  | 7,5                                    | 319.965                          | 47,49 |
| 2010/2011       | 710.263                                   | 5,4  | 7,9                                    | 338.930                          | 47,72 |
| 2011/2012       | 755.939                                   | 6,4  | 8,4                                    | 359.848                          | 47,60 |
| 2012/2013       | 786.630                                   | 4,1  | 8,9                                    | 377.565                          | 48,00 |
| 2013/2014       | 803.053                                   | 2,1  | 9,0                                    | 385.495                          | 48,00 |
| 2014/2015       | 814.208                                   | 1,4  | 9,2                                    | 390.958                          | 48,02 |
| 2015/2016       | 814.851                                   | 0,1  | 9,2                                    | 390.795                          | 47,96 |
| 2016/2017       | 826.091                                   | 1,4  | 9,4                                    | 396.041                          | 47,94 |
| 2017/2018       | 841.719                                   | 1,9  | 9,7                                    | 403.987                          | 48,00 |

Fonte: Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2017/2018, Miur 2019

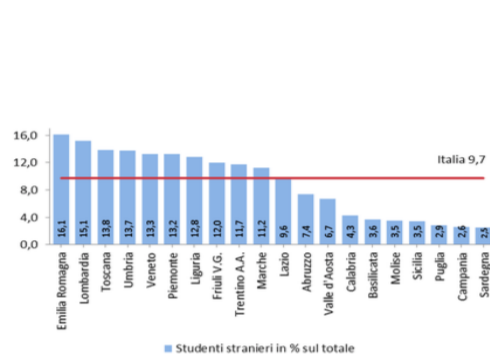
Certamente la presenza in valori assoluti degli studenti con background migratorio e la loro incidenza differisce in base all'ordine e al grado scolastico. Gli studenti con cittadinanza non italiana sono per lo più presenti nella scuola secondaria di primo e secondo grado, e la maggior parte di loro è composta da ragazzi appartenenti alle cosiddette seconde generazioni, quindi ragazzi e ragazze nati in Italia da genitori stranieri, che rappresentano il 63% degli studenti con cittadinanza non italiana.

Volendo dare uno sguardo alle differenze tra le regioni in termini di numeri e incidenza, è possibile osservare una maggiore presenza di studenti con cittadinanza non italiana in alcuni territori piuttosto che in altri. La Lombardia è la regione che registra il numero maggiore, con un totale di 213.153 studenti con cittadinanza non italiana, che rappresentano un quarto del totale presente in Italia; l'Emilia Romagna è invece la regione in cui la percentuale di studenti con background migratorio incide di più (oltre il 16% non ha la cittadinanza italiana). In generale è possibile affermare come tale incidenza diminuisce spostandosi dalle regioni settentrionali a quelle meridionali dello stivale. La scarsa omogeneità di distribuzione delle presenze di questi ragazzi sul territorio è legata anche alle possibilità offerte dal territorio stesso in termini di lavoro e di welfare; non a caso le regioni del meridione registrano ovunque un'incidenza degli studenti con cittadinanza non italiana inferiore alla media nazionale del 9,7%.

**Grafico 5** - Composizione percentuale degli studenti con cittadinanza non italiana e italiana per regione – A.S. 2017/2018



**Grafico 6** - Studenti con cittadinanza non italiana in rapporto al totale degli studenti per regione (valori percentuali) – A.S. 2017/2018



Con riferimento al territorio marchigiano è possibile operare alcune riflessioni in merito ai dati raccolti dal Miur sul numero di studenti nei diversi comuni, sia in base agli ordini e gradi scolastici, sia in base ai paesi di provenienza degli studenti. L'obiettivo non è certo quello di una trattazione esaustiva sulla situazione attuale e passata in termini di presenze e variazioni avvenute, ma di offrire una lenta di ingrandimento per comprendere meglio la natura multiculturale dei territori marchigiani in cui sono state realizzate le esperienze. Nell'A.S 2017/2018 gli studenti con cittadinanza non italiana sono stati in totale 24.348 in tutto il territorio delle Marche, con presenze per provincia più o meno omogenee: Ascoli registra 5.478 presenze, Macerata 5.679, Pesaro 5.637 e Ancona 7.554 (Miur, 2019). Rispetto a un recente passato (A.S 2015/2016 e 2016/2017) i numeri sono leggermente diminuiti. Nell'A.S 2016/2017 si erano infatti registrate 283 unità in più e, andando ancora indietro nel tempo, nell'A.S. 2015/2016 si contavano un totale di 25.439 tra studenti e studentesse con background migratorio. In linea generale il trend degli ultimi anni del territorio marchigiano, conferma un decremento della presenza di studenti con cittadinanza non italiana nei diversi gradi di scuola (che colpisce perlopiù l'infanzia e la primaria), rimanendo più o meno stabile nella secondaria di primo e secondo grado (Regione Marche, 2018). Rispetto agli ordini e gradi di scuola, i territori marchigiani si comportano in modo più o meno omogeneo, tranne la provincia di Ancona, dove in generale si registra un numero più ampio di presenze totali, soprattutto nella scuola primaria e nella secondaria di secondo grado. Come è

possibile vedere dalla tabella sottostante elaborata sempre dalle statistiche Miur (2019), la scuola dell'infanzia e la secondaria di primo grado registrano presenze nettamente inferiori rispetto alla scuola primaria e alla secondaria di secondo grado. Questo dato può essere il risultato di una tendenza più generale sul territorio italiano, in cui la scuola dell'infanzia rappresenta uno degli ambiti scolastici dove la scolarità degli studenti con cittadinanza non italiana è nettamente inferiore a quella degli italiani. I bambini dai 3 ai 5 anni con background migratorio rappresentano il 79%, a fronte della presenza di bambini con cittadinanza italiana che sfiora il 99%.

**segue: App. 1** - Alunni con cittadinanza non italiana per ordine di scuola e provincia (valori assoluti e percentuali) – A.S. 2017/2018

| Province e regioni | Alunni con cittadinanza non italiana |              |              |                    |                     |                  |             |             |                    |                     |
|--------------------|--------------------------------------|--------------|--------------|--------------------|---------------------|------------------|-------------|-------------|--------------------|---------------------|
|                    | valori assoluti                      |              |              |                    |                     | per 100 iscritti |             |             |                    |                     |
|                    | Totale                               | Infanzia     | Primaria     | Secondaria I grado | Secondaria II grado | Totale           | Infanzia    | Primaria    | Secondaria I grado | Secondaria II grado |
| Pesaro             | 5.637                                | 1.081        | 1.980        | 1.086              | 1.490               | 10,9             | 12,0        | 12,0        | 10,6               | 9,2                 |
| Ancona             | 7.554                                | 1.377        | 2.673        | 1.452              | 2.052               | 11,1             | 11,8        | 12,4        | 11,3               | 9,5                 |
| Macerata           | 5.679                                | 1.001        | 2.018        | 1.159              | 1.501               | 12,8             | 13,2        | 14,7        | 14,0               | 10,1                |
| Ascoli             | 5.478                                | 989          | 1.754        | 1.183              | 1.552               | 10,3             | 10,8        | 11,0        | 11,7               | 8,7                 |
| <b>Marche</b>      | <b>24.348</b>                        | <b>4.448</b> | <b>8.425</b> | <b>4.880</b>       | <b>6.595</b>        | <b>11,2</b>      | <b>11,9</b> | <b>12,4</b> | <b>11,8</b>        | <b>9,3</b>          |

Fonte: Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2017/2018, Miur 2019

Altro aspetto interessante, nell'ordine di quanto si affronterà nel rapporto, è relativo alle percentuali di studenti con background migratorio presenti nelle diverse scuole delle province. Come è possibile notare dal grafico, la maggior parte delle scuole marchigiane attestano una presenza percentuale di studenti con cittadinanza non italiana tra un minimo di alcuni punti percentuali a un massimo del 30%. Solamente un totale di 83 scuole su tutto il territorio registra una percentuale superiore al 30%. Di queste ben 32 sono nella provincia di Macerata, che pure ha un numero totale di scuole inferiore a tutte le altre province; forse, anche per questo motivo sono presenti concentrazioni maggiori di studenti con background migratorio nelle stesse strutture scolastiche.

**segue: App. 7** – Numero di scuole per percentuale di presenza di alunni con cittadinanza non italiana e provincia sul totale ordini di scuola (*valori assoluti*) – A.S. 2017/2018

| Province e regioni | Percentuale di alunni con cittadinanza non italiana |                                 |                      |                      |                | Totale       |
|--------------------|---|---------------------------------|----------------------|----------------------|----------------|--------------|
|                    | uguale a 0%   | da maggiore di 0% a meno di 15% | da 15% a meno di 30% | da 30% a meno di 40% | da 40% e oltre |              |
| Pesaro             | 19  | 233                             | 100                  | 10                   | 5              | 367          |
| Ancona             | 21  | 283                             | 89                   | 12                   | 9              | 414          |
| Macerata           | 33  | 171                             | 88                   | 20                   | 11             | 323          |
| Ascoli             | 47  | 235                             | 75                   | 9                    | 7              | 373          |
| <b>Marche</b>      | <b>120</b>  | <b>922</b>                      | <b>352</b>           | <b>51</b>            | <b>32</b>      | <b>1.477</b> |

Fonte: *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2017/2018, Miur 2019*

Rispetto ai dati fin qui presentati, è bene prendere in considerazione alcune variabili sulla questione per non rischiare di conferire ai dati un intrinseco valore oggettivo. La prima, che riguarda anche le statistiche elaborate a livello nazionale sull’analisi degli storici e dei cambiamenti nei trend degli ultimi dieci anni, mette in luce la questione dell’acquisizione della cittadinanza. Quello che può avvenire, infatti, è che di colpo studenti prima definiti *con cittadinanza non italiana*, una volta ottenuta da parte dei genitori la cittadinanza, vengano “registrati” ed “inseriti” in una tabella differente dei report, cambiando così, anche se lievemente, le percentuali di incidenza e i valori assoluti delle presenze. A modificare, però, saranno le statistiche e le condizioni giuridiche della famiglia e dei ragazzi, piuttosto che la reale configurazione delle scuole e le necessità dei singoli studenti. L’altro aspetto da tenere in considerazione, rispetto alle differenze emerse tra le diverse province del territorio marchigiano prese in esame, è relativo all’ampiezza del territorio, al numero di istituzioni scolastiche presenti, al bacino di richieste a cui queste province devono dare risposta e alla rapidità con cui tali richieste si modificano nell’arco dei diversi anni. La complessità della realtà odierna che vede nella dimensione della multiculturalità e dei flussi migratori una protagonista all’interno delle mura scolastiche non può certo essere riassunta o compresa attraverso dei dati. Le statistiche e i numeri di contesto ci aiutano certamente, ma è bene rammentare che costituiscono solo una parte, minima, della narrazione.

Al di là dei trend, delle percentuali e delle incidenze delle presenze, oggi la scuola si muove nel solco del paradigma della diversità; questo significa comprendere la diversa normalità (Besozzi, 2015) e la complessità di un tessuto sociale e scolastico, che può rappresentare motivo di crescita e di ricchezza per tutti, se vissuto con consapevolezza a competenza. Oltre alla diversità culturale, o linguistica, sono tanti



gli aspetti che nella scuola, forse da sempre, ma oggi con un peso maggiore, si fondono nel creare condizioni e situazioni sempre nuove, dai molteplici risvolti. È in questo *mare magnum*, in cui anche la scuola, come istituzione formativa ed educativa subisce ricorrenti trasformazioni interne, spesso conseguenti all'avvicinarsi dei diversi partiti politici al Governo, senza chiari ed espliciti obiettivi e direzioni per l'intero sistema scolastico (Baldacci, 2014), che gli insegnanti e dirigenti sono chiamati a lavorare, dotandosi delle competenze necessarie. La formazione iniziale e in servizio, quindi, rappresenta lo strumento principale sul quale porre attenzione e risorse per dotare i professionisti della scuola di adeguate capacità di azione e riflessione. Per tale motivo la realizzazione delle esperienze dei master in "Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali", ha rappresentato un percorso di formazione importante, forse differente rispetto ad altri momenti di formazione specifica sui temi della multiculturalità, poiché ha coinvolto molteplici attori nella sua realizzazione e, ancor più, per avere dato vita ad una serie di interessanti esperienze di ricerca-azione in numerose scuole italiane, grazie all'impegno e alle competenze di tantissimi insegnanti e dirigenti.

### **3. Il master in Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali.**

Il master in "Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali" realizzatosi presso l'Università di Macerata ha accolto la partecipazione di numerose realtà scolastiche dei territori marchigiani ed ha visto la presenza importante dell'ufficio scolastico regionale delle Marche e della dirigenza della scuola capofila. Un lavoro sinergico per un progetto di formazione composito come questo era necessario, ed ha permesso la realizzazione di un'esperienza diffusa sul territorio e la costruzione di relazioni significative sul piano istituzionale e scolastico. Hanno aderito al master un totale di 58 docenti e 9 dirigenti impegnati in scuole di diverso ordine, con un'alta percentuale di studenti con background migratorio presenti sul territorio marchigiano.

Il percorso di formazione sui temi legati alla multiculturalità della scuola, come già ampiamente anticipato, ha rappresentato un'occasione importante per dare concretezza alle molte raccomandazioni che da anni si concentrano sulla formazione degli insegnanti e dei dirigenti. È del 2015 uno degli ultimi documenti relativi alla

scuola multiculturale e all'educazione interculturale, in cui si afferma: «una buona scuola deve contare su insegnanti e dirigenti competenti e saper coinvolgere tutto il personale scolastico. [...] Occorre dunque passare dal “brusio” delle buone pratiche a una voce forte e condivisa, sviluppando una formazione capillare e non sporadica dei dirigenti scolastici e degli insegnanti, animata in primo luogo da coloro che si sono formati sul campo» (Miur, 2015). A tali raccomandazioni nazionali spesso non seguono effettivi ed efficaci percorsi di formazione che traducono enunciazioni di principio e buone intenzioni in reali azioni di cambiamento.

Il percorso formativo si è articolato in forma blended, con una formazione sia in presenza che a distanza, tramite una piattaforma e-learning che ha permesso lo scambio e la condivisione di materiali di studio e lavori di gruppo, costruendo uno spazio di interazione e confronto reciproco. La formazione si è articolata in differenti moduli e sono state affrontate molteplici tematiche inerenti la pedagogia e la didattica interculturale, ma anche gli aspetti legati alla gestione e all'organizzazione dell'istituzione scolastica, così come le questioni del plurilinguismo, della psicologia sociale e della metodologia della ricerca. La ricchezza di questa formazione è stata di affiancare ai moduli teorici un percorso di tirocinio, al fine di dotare coloro che operano in prima persona nella scuola di strumenti di osservazione, indagine e ricerca. La possibilità di essere agenti trasformativi e protagonisti dell'azione educativa, frutto di quanto emerso nella riflessione teorica, è un aspetto che non può mancare all'interno della formazione in servizio. Per tale ragione, soprattutto l'esperienza di ricerca azione, in cui sono stati coinvolti non solo i docenti partecipanti al master, ma altri colleghi e colleghe che hanno aderito a tale proposta, ha rappresentato un'enorme opportunità di crescita personale e professionale.

Per l'avvio delle attività di ricerca-azione sono stati coinvolti circa 70 docenti appartenenti alle scuole che hanno aderito alla rete di scopo regionale per l'avvio di tutto il percorso di formazione.

#### **4. La ricerca-azione: l'insegnante tra teoria e prassi.**

«Si potrebbe definire la ricerca-azione come lo studio di una situazione sociale con lo scopo di migliorare la qualità dell'azione al suo interno. In altre parole, essa mira a introdurre una valutazione pratica in situazioni concrete; la validità delle "teorie" o ipotesi che essa genera dipende non tanto da verifiche "scientifiche" della verità,

quanto dalla loro utilità nell'aiutare le persone ad agire in modo più intelligente e abile.» (Elliott, 1993, p.3). Il termine ricerca azione è stato coniato dallo psicologo sociale Kurt Lewin e poi sviluppatosi nel tempo in modalità differenti nei diversi ambiti europei ed extraeuropei. Attualmente è possibile indentificarla come un tipo di ricerca che affronta ed indica soluzioni riguardo ad una situazione problematica, sviluppando forme di intervento (azioni) volte al cambiamento positivo di una certa questione, attraverso il coinvolgimento attivo di tutti gli attori coinvolti al suo interno (Benvenuto, 2015). Rappresenta un momento in cui teoria e prassi si incontrano e possono finalmente dialogare, in una circolarità continua in cui l'esperienza e la riflessione sull'esperienza si significano vicendevolmente. La ricerca azione è un metodo di ricerca utile per chi lavora nel campo educativo e formativo poiché permette di rapportare le teorie alle pratiche in una relazione di continua pianificazione, valutazione, riflessione e ri-pianificazione. Attraverso tale approccio di ricerca l'insegnante può effettivamente essere quello che Dewey ha definito «l'insegnante investigatore», un professionista dell'educazione che si interroga sul proprio agire, sperimenta e riflette, elaborando un sapere e una pratica viva, frutto di un processo di consapevolezza del proprio ruolo (Mortari, 2009; Shon, 1999). Tale processo comprende diversi momenti di riflessione e azione: identificazione di un'idea generale, ricognizione dei dati, realizzazione di piano generale, sviluppo della prima fase di azione, attuazione della prima fase di azione, valutazione, revisione del piano generale e così via, all'interno di una spirale di ricorsività che potenzialmente potrebbe ridefinire continuamente l'agire. Tali momenti non sono da intendersi in maniera fissa e rigida, ma costituiscono un movimento di continua progettualità, analisi e valutazione, che sono al centro della ricerca azione, nel suo voler connettere teoria e prassi, conoscenze ed esperienze, orientamenti e azioni. Per queste ragioni essa rappresenta un momento fondamentale per la crescita professionale e personale di un insegnante, poiché «nella ricerca azione lo sviluppo professionale si accompagna alla produzione di nuove consapevolezze e di nuove conoscenze che non sono riferibili soltanto alle strategie didattico-educative, ma che investono anche i contenuti dell'intervento educativo, la qualità delle relazioni interne alla classe e le dinamiche relazionali, l'organizzazione della scuola» (Losito e Pozzo, 2005, p. 214). Rappresenta quindi un valido strumento per l'agire professionale dell'insegnante, sempre più alla ricerca di riferimenti teorici e

concettuali per far fronte alla situazionalità dell'educativo. La pratica educativa, infatti, si contraddistingue per la sua estrema eterogeneità manifesta e implicita, e si sviluppa all'interno di specificità a cui è difficile e pericoloso attribuire senso e significati generali ed immutabili. La ricerca azione si propone come strumento non solo di indagine, ma anche di possibilità di confronto e collaborazione, nell'ottica di una trasformazione non solo della situazione problematica, ma di tutti gli attori coinvolti nella sua realizzazione. È un processo che mira a formare insegnanti consapevoli, in grado di sviluppare pensiero critico, di «assumere le logiche del procedere con metodo nella pratica educativa e didattica» (Bove, 2019, p.64) e di sviluppare un pensiero riflessivo, o meglio, un agire pensoso (Mortari, 2003).

Accostare momenti di ricerca alle pratiche educative e didattiche della scuola è elemento imprescindibile per una scuola che vuole effettivamente farsi promotrice del cambiamento, ascensore sociale e motore di processi democratici e partecipativi. Nello specifico la ricerca azione sembra essere uno strumento adeguato per sostenere gli insegnanti nell'azione riflessiva e allo stesso tempo attiva all'interno della specificità dei contesti educativi, che oggi più che mai si costruiscono all'interno del paradigma della complessità. Essa promuove la co-partecipazione e il protagonismo dei professionisti dell'educazione, molto spesso impigliati nelle reti della burocrazia, all'interno di ritmi di vita e lavoro sempre più accelerati, in cui è più difficile riuscire ad esercitare pensiero riflessivo e confronto critico. Il pensiero riflessivo permette di spostare l'attenzione dalle procedure e dalle pratiche ai valori e ai significati di quanto si vuole realizzare, recuperando l'intenzionalità come aspetto peculiare e indispensabile dell'agire educativo. Volendo utilizzare le parole di Dewey, «Naturalmente l'educazione non si esaurisce nell'aspetto intellettuale: occorre formare attitudini di efficienza pratica, rafforzare e sviluppare disposizioni morali, coltivare capacità di apprezzamento estetico. Ma in queste cose ci deve essere almeno un elemento di significato consapevole e quindi di pensiero; altrimenti l'attività pratica si riduce al meccanismo della routine, la morale a qualcosa di cieco ed arbitrario, e l'apprezzamento estetico ad un capriccio sentimentale» (Dewey, 1986, p.147). <sup>[1]</sup><sub>ISEP</sub>

## **5. Buone pratiche in circol-azione. Le esperienze di R-A nel territorio marchigiano.**

Le ricerche azione avviate all'interno del progetto Fami 740 hanno visto il coinvolgimento di numerose realtà scolastiche sul territorio marchigiano e la partecipazione di insegnanti e dirigenti che hanno voluto mettersi in gioco sostenendo un'esperienza per nulla semplice o di immediata realizzazione. Alcune di quelle che presenteremo più avanti sono state realizzate da gruppi di insegnanti che hanno avuto come tutor un docente inserito nella percorso formativo del master, che ha potuto co-partecipare alla ricerca-azione, fungendo da punto di riferimento, sostegno e guida nelle diverse fasi della realizzazione. Altre esperienze, invece, sono state realizzate direttamente dai docenti partecipanti al master o sono state il risultato di riflessioni e considerazioni teoriche, che non possiamo effettivamente inserire all'interno di questo spazio dedicato alle r-a. Per procedere alla presentazione delle esperienze si è scelto di fornire un primo quadro generale e poi sottolineare i temi comuni emergenti ed individuare buone pratiche da condividere.

Ma cosa si intende per buona pratica? Potremo definirla come un'idea progettuale, frutto di riflessione e condivisione, che si esplica attraverso un preciso metodo e si concretizza in un'azione che si connota per i buoni risultati ottenuti, per le caratteristiche di qualità e innovazione possedute, e per la sua efficacia nel risolvere eventuali problematiche o soddisfare dei bisogni. Essa diviene appunto una buona pratica, quando l'esperienza è in grado di alimentare nuovi contesti e possiede elementi di trasferibilità e replicabilità in differenti ambienti e situazioni specifiche, apportando un contributo significativo al contesto. Assurge quasi a modello e guida per orientare pratiche e riflessioni, ma non si esaurisce in un rigido schema prestabilito, poiché possiede caratteristiche di flessibilità e di ri-modulazione. Tra le esperienze di ricerca azione realizzate sono state individuate alcune buone pratiche che tratteremo più avanti e che potranno forse essere di stimolo e sviluppo per ulteriori contesti educativi e formativi.

Ogni attività di ricerca azione è stata accompagnata dalla stesura di una scheda sintetica o di un project work che raccontasse più in profondità le esperienze realizzate. In questo report sono stati presi in esame un totale di 16 lavori, che hanno visto il coinvolgimento di 46 persone, tra docenti e dirigenti, sia partecipanti al master sia inseriti unicamente all'interno delle esperienze di ricerca azione. I territori

coinvolti riguardano in particolare la provincia di Macerata e Ancona e i temi trattati possono essere ricondotti ad alcune aree in particolare:

- La promozione di un clima classe positivo
- L'integrazione scolastica (accoglienza e inserimento, sostegno degli apprendimenti)
- Il contrasto a stereotipi e pregiudizi
- Il contrasto a fenomeni di bullismo e disagio sociale
- La didattica interculturale
- Le competenze linguistiche
- Promozione del dialogo interculturale
- Condivisione di buone pratiche

Per una documentazione più dettagliata, di seguito si riporta un quadro delle esperienze prese in esame, che sono state analizzate in relazione alle tematiche affrontate, al contesto territoriale di riferimento, alle diverse fasi che hanno sostenuto la realizzazione dell'esperienza e alle metodologie didattiche e gli strumenti utilizzati.

| <b>Team insegnanti/dirigenti coinvolti</b>                     | <b>Località</b>     | <b>Fasi</b>   | <b>Strumenti/metodologie</b>                            | <b>Tematiche affrontate</b>   |
|--|---------------------|---|---|---|
| Canonico Sara (ricercatrice)<br>Meloni Stefania (tutor)        | Potenza-Picena (MC) | 1. Riflessione e analisi della situazione.                | Materiali cartacei                                      | Percorsi di apprendimento per l'italiano come lingua seconda e la didattica interculturale                              |
|  |                     | 2. Individuazione di criticità e punti di forza           | Sito web  |   |
|  |                     | 3. Chiarificazione dell'idea per l'attività di R-A        | Materiali scaricabili                                   |   |
|  |                     | 4. Individuazione obiettivi                               | Questionario valutativo                                 |   |
|  |                     | 5. Stesura piano di lavoro e tempi previsti per ogni fase |   |   |
|  |                     | 6. Monitoraggio e valutazione in itinere                  |   |   |
|  |                     | 7. Conseguente rimodulazione del progetto                 |   |   |
| Lambertucci Silvia (ricercatrice)<br><br>Canonico Sara (tutor) | Potenza-Picena (MC) | 1. Riflessione e analisi della situazione.                | Osservazioni partecipate                                | Accoglienza degli alunni stranieri e delle loro famiglie  |
|  |                     | 2. Individuazione della problematica                      | Questionari on-line                                     |   |
|  |                     | 3. Definizione degli obiettivi                            | Raccolta dati   |   |
|  |                     | 4. Chiarificazione delle fasi                             | Kit di benvenuto  |   |
|  |                     | 5. Ipotesi per il monitoraggio                            |   |   |
| Meloni Stefania (ricercatrice)<br>Lambertucci Silvia (tutor)   | Potenza-Picena (MC) | 1. Riflessione e analisi della situazione.                | Test per valutare competenze linguistiche e matematiche | Materiale di supporto per rilevare le competenze linguistiche e matematiche<br><br>Proposte di didattica interculturale |
|  |                     | 2. Costruzione di domande di ricerca                      | Questionario iniziale e finale                          |   |
|  |                     | 3. Individuazione obiettivi                               | Kit di prove di ingresso                                |   |
|  |                     | 4. Individuazione fasi di lavoro                          |   |   |
|  |                     | 5. Monitoraggio in itinere e alla fine                    |   |   |

| <b>Team insegnanti/dirigenti coinvolti</b>   | <b>Località</b> | <b>Fasi</b>   | <b>Strumenti/metodologie</b>        | <b>Tematiche affrontate</b>   |
|--|-----------------|---|-------------------------------------|---|
| Galeazzi Michele (tutor)<br>Micciarelli Elisabetta (dirigente)<br>Zenobi Beatrice<br>Gaiba Catia<br>Mainardi Silvia<br>Taccaliti Francesca | Ancona          | 1. Osservazione del contesto  | Incontri in presenza                | Contrasto ai pregiudizi e agli stereotipi   |
|  |                 | 2. Individuazione di un focus per il progetto   | Osservazioni sistemiche partecipate |   |
|  |                 | 3. Incontri per la progettazione  | Diari                               |   |
|  |                 | 4. Individuazione obiettivi   | Materiale audio-visivo              |   |
|  |                 | 5. Individuazione delle fasi di lavoro  | Intervista semi-strutturata         |   |
|  |                 | 6. Definizione dei tempi per ogni fase di lavoro  |                                     |   |
|  |                 | 7. Definizione degli strumenti per la raccolta dati                                       |                                     |   |
|  |                 | 8. Monitoraggio in itinere e conseguente rivalutazione fasi                               |                                     |   |
|  |                 | 9. Riflessione e Analisi finale su quanto emerso  |                                     |   |
| Corridoni Laura (dirigente)<br>Servili Maria Diletta<br>Ninassi Maria Grazia<br>Gligora Vincenzo<br>Appignanesi Adele                      | Macerata        | 1. Analisi del contesto attraverso l'utilizzo di strumenti quali il RAV, il PTOF e il PdM | Lim                                 | Dinamiche relazionali e difficoltà nell'inserimento di studenti di provenienza cinese |
|  |                 | 2. Individuazione della problematica  | Internet                            |   |
|  |                 | 3. Definizione degli obiettivi, della metodologia e dei tempi                             | Testi per letture                   |   |
|  |                 | 4. Riflessione sul percorso svolto  | Brainstorming                       |   |
|  |                 | 5. Valutazione  |                                     |   |



| <b>Team insegnanti/dirigenti coinvolti</b>  | <b>Località</b> | <b>Fasi</b>  | <b>Strumenti/metodologie</b>  | <b>Tematiche affrontate</b>  |
|---|-----------------|--|-------------------------------|--|
| Falcetta Roberta (tutor)<br>Gentili Marilisa<br>Tombesi Sabina (dirigente)  | Macerata        | 1. Analisi del contesto                                | Attività di gioco             | Promozione di un clima classe positivo e di un gruppo coeso                |
|   |                 | 2. Individuazione del focus problematico               | Testi per letture             |  |
|   |                 | 3. Definizione dell'obiettivo                          | Registrazioni audio e video   |  |
|   |                 | 4. Individuazione fasi di lavoro                       | Interviste                    |  |
|   |                 | 5. Individuazione strumenti e tempi                    | Osservazioni partecipate      |  |
|   |                 | 6. Informazioni sulla R-A a tutti gli attori coinvolti | Padlet                        |  |
|   |                 | 7. Monitoraggio in itinere e valutazione finale        | Cooperative learning          |  |
| Eugeni Roberta (tutor)<br>Riccardi Tiziana Rosa<br>Brunetti Francesca<br>Berardi Luca<br>Avio Giovanni<br>Compagnoni Gianni<br>Rosa Bertolini | Macerata        | 1. Brevi considerazioni sul contesto                   | Questionario esplorativo      | Promozione di un clima classe positivo e costruzione di reciproco rispetto |
|   |                 | 2. Acquisizione informazioni                           | Diari                         |  |
|   |                 | 3. Coinvolgimento Consiglio di classe                  | attività di gioco             |  |
|   |                 | 4. Individuazione di finalità/obiettivi                | Lecture di testi              |  |
|   |                 | 5. Individuazione strumenti                            | Attività laboratoriali        |  |
|   |                 | 6. Individuazione tempi                                | Questionario di soddisfazione |  |
|   |                 | 7. Monitoraggio in itinere e valutazione finale        |                               |  |

| <b>Team insegnanti/dirigenti coinvolti</b> | <b>Località</b>       | <b>Fasi</b>   | <b>Strumenti/metodologie</b>           | <b>Tematiche affrontate</b>   |
|--|-----------------------|---|--|---|
| Flammini Simona<br>(dirigente)             | Ascoli Piceno         | Analisi del contesto e dei documenti                                | Revisione documenti delle scuole       | Riflessione sul contesto marchigiano: numeri e risorse                          |
|  |                       | Riflessione attraverso diversi Documenti Istituzionali              | Ricognizione documentale               |   |
| Fonseca Diane                              | Castelfidardo<br>(AN) | 1. Individuazione del focus per il lavoro di R-A                    | Materiali per attività di vario genere | I problemi dovuti ad un'integrazione scolastica mancata                         |
| Biggi Federica                             |                       | 2. Acquisizione di informazioni                                     | Testi per la lettura                   |   |
| Galassi Patrizia                           |                       | 3. Individuazione di presupposti teorici                            | Liste di controllo                     |   |
|  |                       | 4. Predisposizione materiale raccolta dati                          |  |   |
| Leoni Loredana                             | Tolentino (MC)        | 1. Analisi del contesto di studio                                   | LIM                                    | Sviluppo di competenze linguistiche<br>Promozione dell'approccio interculturale |
| Corridoni Laretta                          |                       | 2. Individuazione del contesto per la proposta di R-A               | Strumenti multimediali                 |   |
|  |                       | 3. Individuazione e valutazione di esperienze educative già avviate | La didattica laboratoriale             |   |
| Gasparrini Carla                           |                       | 4. Confronto con i colleghi   | Peer tutoring                          |   |
|  |                       | 5. Individuazione obiettivi   | cooperative learning                   |   |
|  |                       | 6. Individuazione della metodologia e degli strumenti               |  |   |
|  |                       | 7. Monitoraggio in itinere e valutazione finale                     |  |   |

| <b>Team insegnanti/dirigenti coinvolti</b>   | <b>Località</b> | <b>Fasi</b>   | <b>Strumenti/metodologie</b> | <b>Tematiche affrontate</b>                                |
|--|-----------------|---|------------------------------|--|
| Virgili Mirella<br><br>Cappelin Elena<br><br>Marini Igenia (tutor)<br><br>Bernardini Annamaria (dirigente) | Fermo           | 1. Individuazione problemi                                | Materiali fotografici        | Contrastare il bullismo in una classe di quarta elementare |
|  |                 | 2. elaborazione di domande di ricerca                     | Osservazioni partecipate     |  |
|  |                 | 3. Individuazione di strategie e attenzioni metodologiche | Materiale video              |  |
|  |                 | 4. Elaborazione in gruppo del percorso di R-A             | Lettura testi                |  |
|  |                 | 5. Individuazione obiettivi                               | Giochi di ruolo              |  |
|  |                 | 6. Individuazione delle fasi e dei tempi                  |                              |  |
|  |                 | 7. Monitoraggio in itinere                                |                              |  |
|  |                 | 8. Valutazione  |                              |  |
| Minnucci Simona<br><br>Bernardini Annamaria (dirigente)<br><br>Tonelli Gabriella<br><br>Feliziani Samanta  | Fermo           | 1. Analisi del contesto di studio                         | Giochi di ruolo              | Contrastare il bullismo in una classe di quinta elementare |
|  |                 | 2. Scelta del Focus sul quale progettare la R-A           | Materiale video              |  |
|  |                 | 3. Individuazione obiettivi                               | Lettura testi                |  |
|  |                 | 4. Stesura fasi del percorso                              | Osservazioni partecipate     |  |
|  |                 | 5. Desrizione tempi e durata attività                     | Materiale fotografico        |  |
|  |                 | 6. Definizione degli strumenti per la raccolta dati       | Relazioni                    |  |
|  |                 | 7. Valutazione e riflessione finale                       |                              |  |

| <b>Team insegnanti/dirigenti coinvolti</b>                                      | <b>Località</b> | <b>Fasi</b>   | <b>Strumenti/metodologie</b>  | <b>Tematiche affrontate</b>                        |
|---|-----------------|---|---|--|
| Morresi Rita  | Macerata        | 1. Individuazione problemi  | Osservazioni<br><br>schede cartacee<br><br>Attività laboratoriali<br><br>Cooperative learning | Promozione di un clima positivo per l'integrazione |
|   |                 | 2. elaborazione di domande di ricerca e individuazione focus per la progettazione della R-A |   |  |
|   |                 | 3. Individuazione strumenti per la raccolta dati per un'iniziale studio del problema        |   |  |
|   |                 | 4. Individuazione obiettivi ed azioni   |   |  |
|   |                 | 5. Stesura tappe del percorso di R-A  |   |  |
|   |                 | 6. Descrizione tempi e durata delle tappe   |   |  |
|   |                 | 7. Scelta degli strumenti per la raccolta dati  |   |  |
|   |                 | 8. Valutazione finale   |   |  |
| Claudi Fabrizia<br><br>Orazi Silvia (tutor)<br><br>Scattolini Catia (dirigente) | Pollenza (MC)   | 1. Individuazione di un focus di interesse  | Incontri in presenza docenti/famiglie<br><br>Documenti e normative                            | Integrazione dei minori adottati o in affido       |
|   |                 | 2. Ricognizione sulla normativa e sui soggetti da coinvolgere                               |   |  |
|   |                 | 3. Individuazione obiettivi   |   |  |
|   |                 | 4. Stesura del piano di azione  |   |  |
|   |                 | 5. Definizione dei tempi di azione  |   |  |
|   |                 | 6. Definizione delle fasi di monitoraggio   |   |  |
|   |                 | 7. Produzione dei materiali finali e valutazione  |   |  |

| <b>Team insegnanti/dirigenti coinvolti</b> | <b>Località</b> | <b>Fasi</b>   | <b>Strumenti/metodologie</b>       | <b>Tematiche affrontate</b>   |
|--|-----------------|---|------------------------------------|---|
| Perosci Rachele                            | Macerata        |   |                                    | Buone pratiche interculturali in una scuola primaria  |
| Petrella Giovanna                          | Tolentino (MC)  | 1. Osservazione e analisi del contesto e dei documenti della scuola (RAV e PdM) | Registrazione fotografica          | Analisi di contesto e buone pratiche di una scuola secondaria di primo grado<br>Attività per promuovere il dialogo interculturale in classe |
|  |                 | 2. Stesura di un piano d'azione e individuazione obiettivi                      | Attività laboratoriali             |   |
|  |                 | 3. Definizione di una metodologia   | testi per la lettura               |   |
|  |                 | 4. Osservazioni per il monitoraggio   | Documentazione dei progetti        |   |
|  |                 | 5. Valutazione finale   | Brainstorming                      |   |
|  |                 |   | Lavori di gruppo                   |   |
|  |                 |   | Utilizzo di materiali multimediali |   |

Come è possibile notare dalle tabelle, le esperienze realizzate sono state il frutto di numerose fasi di definizione, valutazione, ri-definizione della situazione oggetto della ricerca e delle diverse modalità possibili di azione, assecondando pienamente l'approccio ciclico e ricorsivo della ricerca azione, che incoraggia un continuo dialogo tra azione e riflessione. Molteplici sono stati gli strumenti utilizzati e le metodologie didattiche scelte per meglio realizzare le diverse attività. In particolare l'osservazione partecipata e l'utilizzo di questionari e schede è sembrato essere un approccio utile, soprattutto nella prima fase di individuazione e definizione del problema sul quale realizzare l'intervento/azione. È stato possibile utilizzare tali strumenti, sempre necessari nel lavoro educativo per comprendere e affinare lo sguardo all'interno delle situazioni che si fanno più complesse, soprattutto grazie alla possibilità di impiegare del tempo dedicato e di poter lavorare in team. Spesso le tempistiche e le risorse sono limitate, e in qualche modo rendono più faticoso un approccio riflessivo ed attivo allo stesso tempo, soprattutto all'interno della quotidianità scolastica. Altro aspetto interessante riguarda l'utilizzo frequente del cooperative learning come metodologia utile da sperimentare nelle proposte di didattica alternativa e attività laboratoriali. Molte delle esperienze hanno cercato di lavorare proprio sul clima classe, mettendo in campo strumenti utili alla condivisione e al confronto nell'ottica del *learnign by doing* (Dewey, 1949), che coinvolge totalmente lo studente, rendendolo protagonista dell'azione. Il cooperative learning si è ormai affermato, anche grazie a studi recenti (Lamberti, 2006), come una metodologia di apprendimento funzionale allo sviluppo di relazioni positive, competenze sociali, comunicative e di pensiero critico. Tale approccio alla didattica permette l'incontro e promuove il dialogo all'interno di un gruppo, dove i ruoli sociali possono cambiare, e si è uniti verso un obiettivo comune; rappresenta un ottimo strumento per superare difficoltà relazionali in classe, e sviluppare principi di democraticità, confronto e accoglienza dell'altro, chiunque esso sia (Milani, 2017). È possibile ricondurre al suo interno una serie di ulteriori approcci didattici che cercano di promuovere l'incontro e sviluppare competenze di ascolto, dialogo e decentramento, come i giochi di ruolo o il peer tutoring.

In generale è possibile individuare nei diversi lavori di ricerca-azione un'attenzione alle situazioni e i bisogni specifici che coinvolgono gli studenti con background

migratorio, ma anche una prospettiva interculturale che riguarda tutti, al di là della diversità culturale o linguistica. Se è vero che molte delle azioni intraprese sono infatti nate dall'individuazione di alcune problematiche specifiche degli studenti stranieri (difficoltà nella lingua, nell'integrazione in classe o nell'apprendimento), le risposte immaginate e realizzate hanno riguardato l'intera classe, proprio in un'ottica di sviluppo di competenze valide ed utili per tutti e per ciascuno. La proposta interculturale rappresenta una scelta e un orientamento per la scuola italiana da diverso tempo (Miur, 2007; 2014), anche se la sua origine «va rintracciata nello sviluppo dei fenomeni migratori essa, però, ha lentamente abbandonato il terreno dell'educazione speciale rivolta ad un gruppo sociale specifico (i migranti) diventando un approccio pedagogico innovatore per la rifondazione del curricolo in generale (Fiorucci, 2011, p.53). Diversi aspetti al centro delle riflessioni degli insegnanti e dei dirigenti che hanno realizzato le ricerche emergono dalle stesse linee guida ministeriali che negli anni hanno cercato di tracciare una strada, una via per l'intercultura e l'integrazione. In particolare, le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (Miur, 2014) e *Diversi da chi* (2015) rappresentano un utile contributo all'interno del quale rintracciare suggerimenti e prospettive pratiche da sperimentare all'interno della scuola. Sia all'interno delle linee guida sia all'interno del documento *Diversi da chi* emergono indicazioni e suggerimenti ampiamente raccolti e sperimentati dagli insegnanti e dai dirigenti in queste esperienze, a sostegno di una valenza non solo orientativa ma anche pratico-sperimentale dei documenti realizzati. Le linee guida ministeriali "Diversi da chi" del 2015 (Miur), ad esempio, suggeriscono dieci azioni possibili per sostenere la scuola nel rispondere ai bisogni di tutti e di ciascuno, all'interno della cornice della multiculturalità. Alcune di queste si ritrovano anche all'interno dei lavori realizzati: in particolare le azioni rivolte al sostegno dell'apprendimento dell'italiano L2, l'adattamento al programma e la promozione dell'educazione interculturale, il rapporto con le famiglie e la questione dell'inserimento efficace. Tali esperienze rappresentano forse un buon esempio di quel difficile ma positivo dialogo che non sempre riesce a costruirsi tra enunciazioni di buoni principi, normative e linee guida, e l'effettivo operato di chi la scuola la vive ogni giorno, con tutte le fatiche e la complessità che questo comporta. Grazie a questi lavori è stato possibile creare un

ponte tra le molte indicazioni e orientamenti e le effettive prassi, superando quello scollamento sempre troppo presente tra vertici e istituzioni scolastiche, buoni principi e pratiche educative, ideale e reale, auspicabile e possibile.

### **5.1. Intercultura e integrazione in azione. Alcune esperienze**

Si è scelto di presentare in forma più approfondita alcune esperienze di ricerca-azione perché frutto di un lavoro ampio, che si inserisce all'interno di una prospettiva di educazione interculturale propria non solo del gruppo di insegnanti protagonisti, ma anche della dirigenza scolastica e in generale dell'istituto intero. Rappresentano delle strategie educative e didattiche attraverso cui leggere le situazioni ed agire al loro interno, senza subirle, ma divenendo insegnanti consapevoli e promotori del cambiamento. Attraverso un'analisi più approfondita si cercherà di individuare gli aspetti che maggiormente sono risultati essere significativi all'interno dell'esperienza, valutandone la possibile trasferibilità all'interno di contesti differenti.

#### **➤ Cosa può fare la scuola? Pregiudizi, stereotipi e educazione interculturale**

L'esperienza di ricerca azione che si è scelto di approfondire prende piede all'interno dell'Istituto Grazia Tavernelle e coinvolge diversi plessi scolastici, in un'ottica verticale di condivisione di pratiche. L'Istituto si trova ad Ancona e negli anni ha visto arricchire le proprie aule scolastiche di studenti stranieri e, pian piano, di studenti nati in Italia da genitori stranieri. Oggi è a tutti gli effetti una scuola multiculturale, con il 18% di studenti con cittadinanza non italiana presenti. L'intero istituto ha scelto di orientare il proprio operato seguendo i principi dell'accoglienza, dell'inclusione, della progettualità e della cooperazione tra i diversi ordini di scuola, in un'ottica integrativa e di collaborazione tra tutti gli insegnanti e il personale ATA. L'obiettivo è quello di promuovere l'effettivo successo formativo di tutti gli studenti, a prescindere dalle diversità presenti in tutti e in ciascuno, affinché ogni studente possa realmente sperimentare pari opportunità di crescita e formazione.

La ricerca-azione ha coinvolto diversi contesti specifici e diverse figure che hanno contribuito alla realizzazione della sperimentazione; in particolare sono state coinvolte la Scuola Secondaria di primo grado "Marconi", la scuola Primaria "Maggini", la scuola Primaria "Savio" e la scuola d' Infanzia "Fantasia" per un totale



di 4 classi, ognuno in ogni plesso scolastico sopra-menzionato. La definizione del tema sul quale lavorare è stato il frutto di un confronto e della riflessione su quelle che sono le linee di indirizzo dell'Istituto, proprio per inserire il lavoro di ricerca all'interno di un percorso già presente e ben delineato all'interno dei diversi plessi scolastici. È stato scelto di concentrare l'attenzione sulle tematiche della costruzione e lo sviluppo di pregiudizi e stereotipi, come dimensione trasversale attraverso cui poter osservare e intervenire sui molteplici protagonisti della vita della scuola. Gli stereotipi e i pregiudizi rappresentano una modalità di semplificazione e categorizzazione del conoscere ed intervengono nella costruzione delle relazioni con l'altro, sintetizzando informazioni e fornendo spesso sintesi distorte e pericolose generalizzazioni (Voci e Pagotto, 2010; Arcuri e Cadinu, 2011). Lavorare su tale aspetto per sviluppare la capacità di decentrarsi cognitivamente, apprendere la relazione empatica e sviluppare consapevolezza della limitatezza del proprio conoscere rappresenta una faticosa ma importantissima questione sulla quale poter lavorare per educare alla diversità che appartiene ad ognuno. Tale lavoro prescinde dalla presenza degli studenti stranieri, poiché gli stereotipi e i pregiudizi si inseriscono nei modi di conoscere e relazionarsi di ogni persona, con il rischio di promuovere diffidenza e chiusura, piuttosto che un clima di apertura, reciprocità e crescita che è frutto di un incontro reale tra storie e persone. È un lavoro di ricerca-azione, quindi, che si inserisce pienamente nel solco dello sviluppo delle competenze interculturali, che promuovono le capacità di decentramento cognitivo, emotivo e relazionale (Fiorucci, 2011) e di etnocentrismo critico (De Martino, 1977). Il lavoro di ricerca azione si è sviluppato attraverso tre diverse fasi con l'obiettivo di riflettere sul tema della costruzione dell'identità e dell'altro, con modalità differenti in relazione ai diversi ordini di scuola coinvolti. Ogni fase è stata realizzata da una delle docenti e con la presenza ulteriore di un collega per l'attività di osservazione e documentazione della sperimentazione, nell'ottica di un positivo lavoro di equipe, condivisione e confronto.

-prima fase: Chi Sono io?

Questa attività ha invitato i ragazzi e le ragazze coinvolti a riflettere sulle loro plurime identità, aiutandoli in un processo di costruzione di identità collettive, in cui

ognuno avrebbe co-partecipato alla formazione di più gruppi identitari nei quali riconoscersi, attraverso attività di confronto, stimolo e cooperazione.

- seconda fase: Come vedo l'altro.

Questa seconda fase aveva l'obiettivo di far emergere pregiudizi o stereotipi, attraverso l'utilizzo di immagini di personaggi noti, chiedendo agli studenti di provare a raccontare chi sono i personaggi e cosa fanno, utilizzando le categorie identitarie già emerse durante la prima fase.

-Terza fase: costruire appartenenze e identità collettive.

Questa ultima fase è stata rivalutata e ripensata alla luce di quanto emerso nelle prime due fasi, proprio a testimonianza del grande lavoro di osservazione, confronto, valutazione in itinere e riflessione compiuto dall'intero gruppo di ricerca. L'ultima attività che ha coinvolto le classi aveva come obiettivo quello di costruire effettivamente identità collettiva attraverso il "rimescolamento" delle identità plurime e la decostruzione di alcuni pregiudizi su macro-categorie emerse durante la seconda fase nei confronti dei personaggi noti.

Il lavoro svolto è stato documentato in modo puntuale attraverso la compilazione di diari, raccolta di fotografie, interviste semi-strutturate, e condiviso continuamente allo scopo di promuovere il confronto, la condivisione di idee e di nuovi stimoli e la riflessione di gruppo sulle specifiche situazioni.

Al di là delle specifiche modalità attraverso le quali ogni docente ha voluto condurre le attività in classe, è possibile individuare alcuni elementi utili per una riflessione generale sulle buone pratiche da adottare, nell'ottica di sapersi orientare e saper gestire una classe all'interno della complessità odierna, in cui la diversità si manifesta in innumerevoli e sempre nuove forme.

Il primo elemento da menzionare riguarda l'atteggiamento di osservazione e documentazione continua che ha accompagnato il lavoro di tutti i docenti coinvolti nell'attività di ricerca-azione e che potrebbe, forse in una dimensione di scuola con tempi, spazi e risorse differenti, essere un elemento da adottare con continuità all'interno dell'agire quotidiano in classe e nel confronto con i colleghi. L'altro aspetto interessante riguarda la scelta di un tema trasversale alla questione della multiculturalità, che pone l'attenzione sulle relazioni e sulla crescita personale di ogni ragazzo piuttosto che sulla dimensione della diversità culturale o linguistica,

evitando dinamiche di folklorizzazione e promuovendo una riflessione più ampia, che colga un aspetto, come quello identitario e relazionale, che interessa, riguarda e travolge tutti. Un ulteriore aspetto su cui porre attenzione riguarda la flessibilità e la capacità di mettersi in gioco da parte dei docenti, che ha contraddistinto la realizzazione delle diverse fasi di lavoro. Realizzare attività che prescindono dalla didattica frontale, proponendo agli studenti attività molto diverse che richiedono la partecipazione di tutti, non è mai semplice; e le possibili reazioni sono altrettanto imprevedibili. Utilizzare diverse modalità di coinvolgimento, che permettano la costruzione di un clima di fiducia e serenità e permettano la partecipazione di tutti i presenti non rappresenta semplicemente un modo diverso di fare scuola, ma un modo diverso di creare spazi di incontro, relazione e co-costruzione di saperi.

Allenare la capacità messa in campo in questo lavoro di ricerca-azione, in cui riflessività, flessibilità, condivisione, coraggio e creatività hanno costruito una base solida attraverso cui procedere, rappresenta forse la sfida e la vittoria più grande all'interno di questi spazi di sperimentazione.

➤ **Una scuola a colori. Tre esperienze di R-A in una: valutazione delle competenze, supporto linguistico e kit di benvenuto.**

Le esperienze di ricerca azione che si è scelto di approfondire coinvolgono tre docenti partecipanti al master poi impegnate nella realizzazione delle attività di ricerca azione attraverso il supporto reciproco nelle fasi di elaborazione, osservazione e documentazione del lavoro. Ogni docente è stata tutor dell'altra e viceversa, in un rapporto di circolarità e confronto quotidiano. Anche questi lavori, inseriti all'interno di un macro-progetto, si sviluppano all'interno di un percorso già avviato di attenzione ai cambiamenti della scuola e della natura multiculturale delle classi. La realizzazione delle attività di ricerca-azione ha coinvolto l'I.C Leopardi di Potenza Picena, che è composto da un totale di 7 plessi, governati da due diverse amministrazioni comunale. Le attività sono state realizzate in particolare nella scuola secondaria di primo grado Leonardo Da Vinci, che si trova nel comune di Potenza Picena. All'interno dell'intero istituto sono presenti un totale di 919 alunni e di questi 113 non hanno la cittadinanza italiana, con una incidenza pari al 12,3% dell'intera popolazione studentesca. Le linee di indirizzo dell'istituto pongono grande

attenzione al tema dell'inclusione e dell'intercultura, in particolare rispetto alle questioni che interessano gli studenti stranieri nel momento dell'iscrizione a scuole e della prima accoglienza, ma anche rispetto all'apprendimento linguistico e alla didattica.

Le docenti che hanno realizzato l'attività di ricerca-azione, già fortemente coinvolte nei progetti di inclusione e integrazione dell'istituto, che le hanno viste protagoniste nella progettazione e avviamento di molte azioni, hanno deciso di inserire il lavoro di ricerca-azione all'interno delle linee di indirizzo generali della scuola, proprio per avere l'occasione di implementare quanto già presente in termini di documentazione, attività e buone pratiche. Il percorso è nato da una preventiva e attenta analisi e riflessione sulle problematiche e necessità presenti nell'intero Istituto, che è possibile brevemente riassumere:

- Necessità di migliorare l'accoglienza degli alunni stranieri e delle famiglie creando sinergia tra le diverse componenti dell'Istituto;
- Assenza di un Protocollo di accoglienza;
- Mancanza di un sostegno competente e consapevole all'alunno straniero nel suo percorso scolastico dal personale, scarsamente formato rispetto all'insegnamento dell'italiano come L2 o all'approccio interculturale all'interno della classe;
- Mancanza di comunicazione e di scambio di materiale utile tra docenti che potrebbe favorire la diffusione di buone pratiche;
- Mancanza di spazi appositi per lavorare anche in piccoli gruppi e di una biblioteca che abbia anche materiale interculturale a cui attingere;
- Scarsa attenzione per gli alunni di seconda generazione, che rappresentano forse una delle fasce più deboli della popolazione scolastica, fortemente a rischio di dispersione, realtà che nell'istituto coinvolge anche molti studenti con cittadinanza italiana;

Il macro progetto realizzato, "Una scuola a colori", aveva l'obiettivo di migliorare l'accoglienza degli alunni neoarrivati in Italia e delle loro famiglie e supportare i docenti nella didattica dell'italiano come L2 e nell'elaborazione di percorsi interculturali. All'interno di questo percorso sono state realizzate tre diverse azioni in base alle esigenze della scuola e alle competenze delle docenti coinvolte.

-prima azione: pronti, partenza e via.

L'attività aveva l'obiettivo di meglio comprendere e rispondere ai bisogni degli studenti neoarrivati in Italia attraverso diverse azioni: l'elaborazione di test per le competenze linguistiche e matematiche, creare materiale di supporto alla classe per instaurare un clima accogliente e sereno nel rispetto di tutti.

-seconda azione: Benvenuti a scuola.

L'attività aveva l'obiettivo di migliorare l'ingresso e l'inserimento degli studenti appena arrivati in Italia e fornire orientamento alle famiglie attraverso la realizzazione di un kit di benvenuto plurilingue.

-terza azione: Help. Pronto soccorso linguistico per insegnanti.

L'attività aveva l'obiettivo di agevolare e sostenere i docenti nella didattica dell'italiano come L2, fornendo materiali utili e costruendo uno spazio nella biblioteca con sussidi per l'italiano come L2 e per lo scaffale interculturale.

La prima azione si è costruita partendo dalle difficoltà percepite degli studenti stranieri in classe, ma ampliando lo sguardo e realizzando un percorso di duplice natura. Da una parte, sono stati realizzati dei test per meglio comprendere le competenze linguistiche e matematiche degli alunni neo arrivati, costruendo quindi un piano di lavoro personalizzato e adeguato, dall'altra sono state proposte attività attraverso un approccio interculturale e volte a costruire un clima classe coeso e aperto agli altri, educando alle diversità e sviluppando empatia.

La seconda azione ha avuto l'obiettivo di migliorare il contatto tra scuola, famiglia e studenti stranieri durante le fasi di prima accoglienza e inserimento, vissute come momento critico, non solo dalle famiglie e dagli studenti, ma anche da insegnanti e personale ATA, spesso affaticati e angosciati dai possibili fraintendimenti culturali e le difficoltà linguistiche. Per tale ragione il lavoro svolto è stato sia di sostegno alle famiglie, sia di supporto ai docenti, in un'ottica di collaborazione e condivisione di buone prassi per lo sviluppo di un generale clima di apertura e serenità. Si è concretizzato nella realizzazione di un kit di benvenuto tradotto in diverse lingue, quelle maggiormente parlate all'interno dell'Istituto scolastico, contenente il regolamento della scuola, indicazioni generali e documenti inerenti permessi, autorizzazione e altri aspetti di natura amministrativa. Tale materiale è stato realizzato cercando di semplificare e renderne più agevole l'uso; è stato costruito

anche grazie al coinvolgimento di studenti stranieri, fondamentali nei processi di traduzione, ed è stato utilizzato durante il primo incontro con le famiglie proprio come sostegno e supporto al dialogo, la conoscenza con la famiglia e lo studente e la raccolta di documentazione iniziale.

La terza azione si è costruita con l'intento di promuovere una verticalità dell'esperienza e condividerla con tutti gli ordini di scuola, affinché si realizzi un confronto e una condivisione di buone pratiche che coinvolga tutto l'istituto. Il lavoro ha cercato di raggiungere diversi obiettivi: in particolare sensibilizzare gli insegnanti dell'I.C. sulla necessità di formarsi riguardo all'insegnamento dell'italiano L2 e supportarli ad orientare la didattica in senso interculturale. Ciò si è concretizzato nell'offrire diversi tipi di supporti per affiancare nella progettazione delle unità di apprendimento interculturali e costruire uno spazio di condivisione di materiali e scambio, come la biblioteca, implementando lo scaffale interculturale. Tale fase è ancora in via di espletamento a causa di impedimenti generali (dovuti in particolare a cambiamenti di sede, attese burocratiche e smantellamento del sito).

In generale è possibile concludere come quanto ipotizzato e progettato per queste tre attività di ricerca azione sia stato in realtà più volte ripensato, soprattutto per fronteggiare imprevisti e cambiamenti importanti che hanno coinvolto l'intero istituto. Tuttavia è possibile considerare alcuni elementi interessanti in relazione a quanto sperimentato e ai risultati ottenuti. Rispetto alla precedente esperienza di R-A, in questo lavoro si sovrappongono due aspetti: da una parte, l'attenzione posta alle difficoltà specifiche di studenti stranieri o con background migratorio; dall'altra un'attenzione più generale rivolta a docenti e studenti per promuovere un clima di apertura e rispetto della diversità, intesa nella sua forma più ampia. Questi progetti di ricerca si sono quindi mossi su un duplice piano, promuovendo strategie di accoglienza e integrazione, e attività di educazione interculturale. Tale elemento è da tenere in considerazione nell'ottica dell'importanza di mantenere un aspetto di specificità, che sicuramente accompagna gli studenti neo-arrivati in Italia o gli studenti di seconda generazione, ma rammentando che ciò rappresenta solo una parte del processo, che si compone di due elementi: le strategie legate all'accoglienza, all'inserimento e all'insegnamento della lingua italiana (strategie di integrazione) e la promozione dell'approccio interculturale valido per tutti e per ciascuno (educazione

interculturale). Un altro elemento interessante riguarda l'aspetto della costruzione di test per comprendere meglio le competenze linguistiche e matematiche degli alunni neo-arrivati. Questa rappresenta una fase molto importante nel processo di inserimento di uno studente, e molte volte le scuole non sono dotate degli strumenti adatti a comprendere le difficoltà ma anche le potenzialità di chi arriva, soprattutto se ciò avviene ad anno scolastico avviato. Spesso questi studenti rischiano di essere inseriti in classi non adeguate al loro livello di competenze, di cui sono già ampiamente in possesso, ma che non è sempre facile comprendere o valutare nel modo corretto; seppur presenti alcuni suggerimenti e indicazioni sulle linee guida 2014 (Miur, 2014), non sono stati elaborati e promossi strumenti utili per tutti in questa prima fase di inserimento e personalizzazione del percorso scolastico. Quello che avviene, quindi, è che le scuole si adoperano in autonomia per la valutazione degli studenti, alle volte senza avere gli strumenti più adatti, e producendo effetti demotivanti e controproducenti per un effettivo e positivo inserimento degli alunni. Quanto costruito all'interno della prima azione di R-A sembra uno stimolo interessante nella direzione della costruzione di strategie e strumenti di valutazione consapevoli ed efficaci. Allo stesso modo la realizzazione del kit di benvenuto ha promosso una pratica di traduzione e semplificazione della documentazione e delle procedure burocratiche inerenti il funzionamento della scuola, ancora poco presente in molte scuole. La realizzazione di quanto fatto, oltre ad essere uno strumento di accoglienza e promozione del dialogo con le famiglie e lo studente, presuppone l'aver sviluppato consapevolezza e competenza interculturale. Spesso le famiglie di studenti stranieri che arrivano da un altro paese si trovano per la prima volta ad interfacciarsi con un modo diverso di fare scuola o di essere insegnanti, e ciò comporta possibili difficoltà di comprensione non solo rispetto alla lingua, ma anche alle richieste della scuola o agli atteggiamenti del personale scolastico. Preoccuparsi e fare attenzione al primo incontro, munendosi di un kit di benvenuto può aiutare le famiglie a comprendere il funzionamento della scuola, la burocrazia esistente e il ruolo che assolve il docente all'interno del sistema scolastico; se ciò può essere valido sempre, con famiglie portatrici di culture e sistemi di valori differenti lo è ancora di più, da non dare mai per scontato.

L'ultima riflessione da fare riguarda la terza azione di R-A intrapresa, che si è concentrata sul sostegno ai docenti per l'insegnamento dell'italiano come L2 e la costruzione di uno spazio nella biblioteca come luogo di scambio, confronto e condivisione di materiali, sussidi e libri utili per costruire uno scaffale interculturale (Ongini, 2001, Luatti, 2002). Oltre all'utilità in sé del lavoro, è interessante porre attenzione all'aspetto di ricerca di condivisione e sostegno ai colleghi docenti, per implementare un lavoro in cui molto spesso il senso di solitudine può immobilizzare e demotivare. La ricerca di uno spazio concreto, ma anche virtuale attraverso il sito della scuola, in cui condividere materiale di studio, libri, sussidi e documenti vari rappresenta un ottimo esempio di confronto e scambio utile non solo allo sviluppo professionale, ma soprattutto a quello umano.

#### **6. Circoscritte riflessioni, nuovi stimoli per continuare.**

In questo breve spazio conclusivo si cercherà di trarre alcune considerazioni provvisorie e di apportare stimoli ad ulteriori lavori di questo genere, proprio perché l'occasione data dalla realizzazione delle attività di ricerca azione non rappresenti uno spazio speciale e privilegiato del fare scuola, ma possa essere colta come opportunità nella quotidianità scolastica.

La costruzione di gruppi di docenti-ricercatori ha permesso di realizzare momenti di confronto, scambio e condivisione che spesso mancano all'interno del vissuto delle scuole, per lo più occupate a rincorrere scadenze, bandi, burocrazia soffocante e le urgenze o le problematiche interne ad ogni classe. Il coinvolgimento di più docenti, in particolare su questioni relative all'accoglienza, l'integrazione e l'educazione interculturale, che spesso vedono la presenza di pochi insegnanti, o addirittura unicamente del referente per l'inclusione e l'intercultura, è fondamentale per due ordini di motivi. Il primo riguarda la semplice ma mai ovvia responsabilità diffusa che si costruisce nel tempo e con pazienza, ma che permette di lavorare in armonia e serenità, e con benefici maggiori per tutti gli attori coinvolti nei processi; il secondo motivo fa capo al bisogno di uscire dall'autoreferenzialità e dalle chiusure in piccoli gruppi di professionalità che difficilmente saranno in grado di fronteggiare tutte le situazioni o di realizzare sempre le strategie più adeguate per gestire la complessità odierna. Il confronto professionale, la condivisione, la possibilità di avere spazi di



scambio e di riflessione sono fondamentali per una scuola che possa farsi realmente promotrice di cambiamento e di valori democratici e di apertura al mondo. Oltre a ciò, le attività di ricerca-azione permettono all'insegnante di sperimentarsi e riappropriarsi del proprio ruolo attivo operando quella sintesi tra teoria e prassi che da sempre si fatica ad operare all'interno della scuola (Baldacci, 2010). Questo corto circuito tra normative, enunciazioni di buoni principi e realtà scolastica, come anche la lontananza che spesso emerge tra le teorie e le pratiche si riscontra in modo forte anche rispetto alla questioni della scuola multiculturale e dell'educazione interculturale. Accade spesso che «irrimediabilmente, le teorie [...] non si traducono fedelmente nelle disparate rappresentazioni della vita reale, ma rimangono scritte in intriganti e stimolanti sceneggiature che solo rari, abili ed illuminati attori, riescono a mettere in scena, abitandole con nitida cognizione di causa» (Agostinetto e Bugno, 2016, p. 137). La scuola non può però vivere sulle spalle di *rari, abili e illuminati attori*, bensì deve potersi costruire intorno alla formazione e la crescita professionale seria di tutti i suoi componenti, che pur nella loro specificità sappiano muoversi insieme, coesi nel raggiungere obiettivi comuni ispirati ai valori della democrazia e del pensiero critico.

Esperienze di formazione e di azione come quelle realizzate nell'ambito di questo Piano di Formazione rappresentano un buon inizio per ridare spazio e tempo all'agire educativo che si nutre della condivisione, del confronto e della relazione tra persone, ancor prima che tra docenti.

## Riferimenti bibliografici

- Agostinetto L., Bugno L. (2016), Tra il dire e il fare. Analisi epistemologica delle logiche irriflesse nella pratica educativa - Between saying and doing. Epistemological analysis of non-reflexed logics in education practices. in *Building bridges / tra le due sponde. L'educazione interculturale all'epoca dei nuovi fondamentalismi*. Università Milano-Bicocca. Edizioni Stimmgraf: Verona pp. 148-151.
- Arcuri L., Cadinu M. (2011), *Gli stereotipi. Dinamiche psicologiche e contesto delle relazioni sociali*, Il Mulino, Bologna.
- Baldacci M. (2010), Teoria, prassi e “modello” in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva, in *Education Sciences & Society*, 1:1, 65-75.
- Baldacci M. (2014), *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Franco Angeli, Milano.
- Benvenuto G. (2015), *Stili e metodi della ricerca educativa*, Carocci, Roma.
- Besozzi R. (2015), Riflessioni conclusive. Una “diversa normalità”, in Miur-Fondazione Ismu, *Alunni con cittadinanza non italiana Tra difficoltà e successi, Rapporto nazionale a.s 2013/2014*, Fondazione Ismu, Milano.
- Bove C. (2019), Pensare con metodo e logica dell'indagine: la ricerca-azione per la formazione e l'azione nella scuola multiculturale, in *Educazione Interculturale*, vol. 17 n. 1, pp. 59-75.
- De Martino E. (1977), *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*, Torino, Einaudi.
- Demaio M.C (2010), *Cultura pedagogica e qualità dell'istruzione*, Carocci, Roma.
- Dewey J. (1949), *Esperienza e Educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey J. (1964), *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey J. (1986), *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze.
- Elliott J. (1993), La ricerca-azione: un quadro di riferimento per l'autovalutazione nelle scuole, in Pozzo G., Zappi L. (a cura di), *La ricerca-azione : metodiche, strumenti, casi / scritti di John Elliott, Andre Giordan, Cesare Scurati*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Eurydice (2019), *Integrating students from migrant backgrounds into schools in europe: national policies and measures*, Brussels; [http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2019/01/Integration-of-students-with-migrant-background-in-schools-in-Europe\\_Under-embargo-until-Thursday-17\\_01\\_Full\\_Report.pdf](http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2019/01/Integration-of-students-with-migrant-background-in-schools-in-Europe_Under-embargo-until-Thursday-17_01_Full_Report.pdf)
- Fiorucci, M (2011), *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*, Armando, Roma.

- Lamberti S. (2006), *Cooperative Learning: una metodologia per la gestione efficace dei conflitti*, Cedam, Padova.
- Losito B., Pozzo G. (2005), *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*, Carocci, Roma.
- Luatti L. (2002), (a cura di), *Il Mondo in uno scaffale. Percorsi di lettura per le scuole elementari*, UCODEP, Arezzo.
- Milani M. (2017), Competenze interculturali (a scuola), in Portera A. Fiorucci M. Pinto Minerva F. (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa.
- Miur (2014), *Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.
- Miur (2015), *Diversi da chi*.
- Miur (2019), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2017/2018*, Ufficio Statistica e studi.  
<https://miur.gov.it/documents/20182/250189/Notiziario+Stranieri+1718.pdf/78ab53c4-dd30-0c0f-7f40-bf22bbcedfa6?version=1.2&t=1562937526726>
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano.
- Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.
- Mortari L. (2009), *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma.
- OECD (2015), *Helping immigrant students to succeed at school – and beyond*. OECD Publishing, Paris, <https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf>
- Ongini V. (2001), *Lo scaffale multiculturale*, Mondadori, Milano.
- Regione Marche (2019), *L'istruzione nella Marche. Anno scolastico 2018-2019*, <http://statistica.regione.marche.it/Statistiche-per-argomento/Pubblicazioni-Istruzione-Formazione>
- Shon D.A. (1999), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.
- Tarozzi, M. (a cura di) (2006), *Il senso dell'intercultura*, IPRASE, Trento.
- Tarozzi M. (a cura di) (2015), *Dall'intercultura alla giustizia sociale. per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, Franco Angeli, Milano.
- Voci A., Pagotto L. (2010), *Il pregiudizio. Che cosa è, come si riduce*, Laterza, Bari.
- Zoletto D. (2012), *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca*, Franco Angeli, Milano.

