



Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

NELLA STESSA COLLANA

1. B. SFERRA, *La storia senza frontiere. Per una didattica interculturale della storia*, 2016
2. G. LOPEZ, M. FIORUCCI (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, 2017
3. F. BOCCI, M. CATARCI, M. FIORUCCI (a cura di), *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado*, 2018
4. L. BIANCHI, *Imparando a stare nel disordine. Una teoria fondata per l'accoglienza socio-educativa dei Minori stranieri in Italia*, 2019
5. G. ALEANDRI (a cura di), *Lifelong and lifewide learning and education: Spagna e Italia a confronto*, 2019
6. M. D'AMATO (a cura di), *Utopia. 500 anni dopo*, 2019
7. F. POMPEO, G. CARRUS, V. CARBONE (a cura di), *Giornata della ricerca 2019 del Dipartimento di Scienze della Formazione*, 2019
8. F. BOCCI, C. GUELI, E. PUGLIELLI, *Educazione Libertaria. Tre saggi su Bakunin, Robin e Lapassade*, 2020
9. L. STILLO, *Per un'idea di intercultura. Il modello asistemico della scuola italiana*, 2020
10. F. BOCCI, A.M. STRANIERO, *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*, 2020
11. M.L. SERGIO, E. ZIZIOLI (a cura di), *La Convenzione Onu sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, 2020
12. M. PELLERAY, M. MARGOTTINI, E. OTTONE (a cura di), *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategiche.it, strumenti e applicazioni*, 2020
13. V. CARBONE, M. DI SANDRO (a cura di), *Esquilino, esquilini. Un luogo plurale*, 2020
14. E. PUGLIELLI, *La scuola di Roberto Sardelli (1968-1973). Documenti e testimonianze*, 2021

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

LA SCUOLA È APERTA A TUTTI

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

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

A CURA DI

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

15 COLLANA
**PEDAGOGIA INTERCULTURALE
E SOCIALE**



Roma TriE-Press
2021

Direttori della Collana:

Marco Catarci, Università degli Studi Roma Tre
Massimiliano Fiorucci, Università degli Studi Roma Tre
Elena Zizioli, Università degli Studi Roma Tre

Comitato scientifico:

Marco Catarci, Università degli Studi Roma Tre
Massimiliano Fiorucci, Università degli Studi Roma Tre
Giuditta Alessandrini, Università degli Studi Roma Tre
Anna Aluffi Pentini, Università degli Studi Roma Tre
Gabriella D'Aprile, Università degli Studi di Catania
Silvia Nanni, Università degli Studi L'Aquila
Nektaria Palaiologou, University of Western Macedonia
Edoardo Puglielli, Università degli Studi Roma Tre
Donatello Santarone, Università degli Studi Roma Tre
Alessandro Vaccarelli, Università degli Studi L'Aquila
Elena Zizioli, Università degli Studi Roma Tre

Coordinamento editoriale:

Gruppo di Lavoro *Roma TrE-Press*

Impaginazione e cura editoriale: Start Cantiere Grafico

Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it **MOSQUITO.**

Caratteri tipografici utilizzati:

Domain Display Black, Futura Std Heavy, Futura Std Book, Futura Std Bold, Oblique, Futura Bold, Minion Pro Regular, Brandon Grotesque Regular (copertina e frontespizio)
Adobe Garamond Pro (testo)

Edizioni: Roma TrE-Press©

Roma, dicembre 2021

ISBN: 979-12-5977-063-9

<http://romatypress.uniroma3.it>

Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.



L'attività della *Roma TrE-Press©* è svolta nell'ambito della Fondazione Roma Tre - Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma

Collana

Pedagogia interculturale e sociale

La collana si propone come uno spazio per approfondire teorie ed esperienze nel vasto campo della pedagogia interculturale e sociale. Vengono dunque proposti volumi che danno conto di riflessioni teoriche e ricerche sul campo in due ambiti principali.

Un primo settore riguarda il campo della 'pedagogia interculturale', con contributi sugli approcci intenzionali di promozione del dialogo e del confronto culturale, indirizzati a riflettere sulle diversità (culturali, di genere, di classe sociale, biografiche, ecc.) come punto di vista privilegiato dei processi educativi. Il secondo ambito concerne il campo della 'pedagogia sociale', con particolare riferimento alle valenze e responsabilità educative sia delle agenzie non formali (la famiglia, l'associazionismo, gli spazi della partecipazione sociale e politica, i servizi socio-educativi sul territorio, ecc.), sia dei contesti informali (il territorio, i contesti di vita, i mezzi di comunicazione di massa, ecc.).

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in 'doppio cieco'.

Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referee

Indice

Prefazione	13
Introduzione	17
Elenco delle abbreviazioni	22
PRIMA PARTE	23
Politiche, modelli, curricula per una formazione interculturale	
Conoscere per integrare. Il modello di ricerca-azione nel contesto del Master in <i>Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali</i> (Giuseppe Elia, Maura Simone)	25
Intercultura e formazione degli insegnanti. Scuola e Università per la ricerca (Elsa M. Bruni, Maila Pentucci)	41
Processi migratori, identità e culture in un'ottica pedagogico-educativa (Fabrizio Manuel Sirignano, Pascal Perillo)	57
L'intercultura forma la scuola. Dalla teoria alla formazione in servizio come ricerca-azione (Luca Agostinetto, 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

Riflessività come habitus interculturale: il senso del ‘laboratorio riflessivo’ nel Master a Milano¹

Chiara Bove

Università degli Studi di Milano-Bicocca (chiara.bove@unimib.it)

Andrea Varani

Università degli Studi di Milano-Bicocca, Presidente OPPI (andrea.varani@unimib.it)

Doris Valente

Università degli Studi di Milano-Bicocca (doris.valente@unimib.it)

1. Scelte di fondo e premesse: la riflessività al centro della formazione interculturale

La formazione a un habitus-riflessivo è al centro del dibattito contemporaneo sull'identità professionale degli insegnanti nella scuola multiculturale: non c'è voce che non concordi sulla necessità di formare gli insegnanti a quella postura riflessiva che è ciò che permette un agire consapevole, lontano da rischi di automatismi comportamentali che, in quanto tali, non risulterebbero coerenti con la complessità socioculturale dei contesti educativi contemporanei (Portera *et al.*, 2015; Bolognesi & Lorenzini, 2017). Da un punto di vista pedagogico, la figura dell'insegnante-riflessivo è oggi una consapevolezza diffusa (Fabbri, Striano & Melacarne, 2008) che possiamo riassumere con l'idea che per garantire una scuola di qualità, in qualsiasi contesto culturale e in tutti gli ordini di scuola, è prioritario che gli insegnanti integrino «il sapere, il saper fare e il saper pensare rispetto a un campo d'attività» (Fiorucci, 2015: 40).

Se questo è un presupposto indiscutibile, ciò che pare a tratti più sfuocato è come garantire che la cosiddetta riflessività – su cui sarebbe necessario soffermarsi in prospettiva pedagogica per non assumerla a-criticamente – accompagni effettivamente l'agire educativo e didattico degli insegnanti nella scuola contemporanea. Se da un lato è ragionevole aspettarsi che la riflessività si alimenti nelle occasioni di formazione, grazie alla predisposizione di contesti di scambio e di confronto tra pari facilitati da uno sguardo esterno, dall'altro non è scontato che lo stesso habitus-riflessivo permanga nella complessità della vita quotidiana quando il lavoro a scuola chiede azioni tempestive e la capacità di operare senza avere il tempo di meditare di fronte alle situazioni. Potremmo dire che una certa postura riflessiva e dialogica che si sperimenta quando si è in contesti di formazione, se non è ben agganciata alle pratiche quotidiane e se non è sostenuta da una buona competenza metodologica, rischia di esaurirsi al termine dell'esperienza formativa lasciando il posto, a volte, a un agire più rigido e meno versatile.

¹ Il capitolo è frutto del lavoro congiunto degli autori. Nello specifico: Chiara Bove ha redatto i §§ 1 e 4; Andrea Varani il § 2, mentre Doris Valente il § 3.

Il tempo della riflessione, ci ha insegnato Schön (2007), non è così lontano dal tempo del fare: riflessione e azione in realtà possono stare insieme, anzi devono stare insieme, a patto che si sviluppi quella competenza metodologica che consente davvero di agire la riflessività tenendo sempre stretto il legame tra pensiero e azione (come abbiamo già approfondito altrove; cfr. Bove, 2021). Il tempo della riflessione nella scuola è, nei fatti, un tempo agito. Stiamo parlando di una competenza centrale per la formazione interculturale: non è possibile insegnare in contesti eterogenei senza assumere una prospettiva capace di vedere 'oltre' le proprie categorie culturali, decentrandosi, tollerando l'incertezza, sospendendo il giudizio, aprendo il dialogo, confrontandosi creativamente con chi ha background linguistici e culturali diversi dai propri per sviluppare una concezione dinamica delle culture (Reggio & Santerini, 2013; Nigris, 2015), accogliendo anche quelle prospettive divergenti che ci mettono più in discussione e che ci chiedono di saper stare a scuola 'capovolgendo lo sguardo' (Zoletto, 2020).

Coerentemente con queste premesse, nel Master in *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali*² attivato all'Università di Milano-Bicocca (Fondo FAMI 2014-2020), come peraltro è accaduto anche in molti altri Master a livello nazionale (Bolognesi, 2019), si è scelto di dedicare ampio spazio alla riflessività come 'postura e azione' profondamente interculturali: l'ipotesi che ci ha guidato è che solo costruendo fin dal primo incontro un contesto materiale e simbolico che favorisse la formazione di una comunità di pratica e di ricerca (Lave & Wenger, 2006), basata sullo scambio e il confronto tra pari a partire dall'analisi delle pratiche (Altet, *et al.*, 2006), avremmo sollecitato lo sviluppo di una postura utile a guidare l'azione educativa a scuola anche al termine del percorso formativo. Una sorta di palestra per allenarsi a un agire riflessivo che sa tenere insieme teoria e pratica, secondo il modello della ricerca-azione (Baldacci, 2014), e che diventa, gradualmente, uno stile riconoscibile e ben radicato nell'azione educativa (Mortari, 2009). Uno stile educativo e didattico alla cui base c'è quella mente che Anolli ha efficacemente definito 'multiculturale', perché creativa, versatile, aperta, flessibile e capace di combinare elementi, modelli, tradizioni, lingue, culture diverse generando soluzioni innovative (Anolli, 2011: 59).

Questa ipotesi si è tradotta in due azioni principali: un investimento organizzativo e culturale specifico nelle ore di laboratorio, allo scopo di garantire uno spazio protetto per l'esercizio sistematico della riflessività attraverso il dialogo e lo scambio tra pari e, parallelamente, la formazione alla logica della ricerca attraverso un approfondimento metodologico di tipo etnografico-qualitativo come azione trasversale ai diversi moduli, come abbiamo già discusso altrove (Bove, 2019: 59-75; Bove, 2021).

² Per un approfondimento sull'impianto didattico/formativo del Master, inaugurato il 29 settembre 2017, rimandiamo al numero monografico della rivista di *Educazione Interculturale*, 17 (1), 2019, e in particolare, agli articoli di Bove, C. e Fassino, M. relativi all'esperienza di Milano. Ringraziamo tutti gli insegnanti e i dirigenti, i docenti, i colleghi dell'Università di Milano-Bicocca, i supervisori, i tutor, i referenti dell'USR Lombardia e tutti coloro che hanno partecipato a questa esperienza di formazione.

Le ragioni di questa scelta, oltre che di natura teorica, sono connesse a una serie di condizioni e caratteristiche specifiche del contesto in cui si è svolto il Master lombardo. In primo luogo la composizione eterogenea dei corsisti (insegnanti e dirigenti³) provenienti dalle diverse realtà provinciali, in una regione particolarmente estesa e differenziata dal punto di vista economico e socioculturale. Questa articolazione, di per sé inedita e promettente, ha reso in parte complessa la sfida di raggiungere egualmente tutti i partecipanti, nonché le strutture territoriali/associazioni connesse con le scuole coinvolte indirettamente in quanto scuole di riferimento dei corsisti. La stessa provenienza dei corsisti ha visto una variabilità tale da impedire, in alcuni casi, l'approfondimento specifico dei temi in relazione alle età degli allievi e alle specificità dei diversi ordini di scuola.

In secondo luogo, l'ampiezza e la complessità della Regione Lombardia e, dunque, della dislocazione delle scuole ha posto diverse sfide alla gestione delle attività di ricerca-azione avviate dai corsisti come aspetto centrale della proposta culturale e formativa del Master. Questa scelta si è fin da subito scontrata con la presenza di un problema: il disallineamento temporale tra l'erogazione delle ore di formazione e la costituzione ad hoc di una rete di scuole, caratteristica emersa a livello locale e connessa con il veloce avvio del Master a Milano. Era evidente un rischio: quello di invitare gli insegnanti/dirigenti a condurre un'esperienza di ricerca sul campo, di per sé straordinaria in prospettiva formativa, senza offrire loro la necessaria connessione con un gruppo di ricerca, condizione di per sé ben poco congeniale al lavoro del ricercatore che, come è noto, richiede una dimensione di confronto con una comunità di ricerca.

Proporre un lavoro di ricerca individuale e solipsistico sarebbe stato paradossale rispetto al tema stesso del Master: evidente era la necessità di sopperire a questa mancanza attivando delle occasioni di 'riflessività intermedia tra scuola e università' e ampliando le ore dedicate a questi scopi, senza ridurre quelle dedicate alla formazione teorica interdisciplinare che – fin da subito – è parsa una ricchezza specifica del piano didattico e formativo ministeriale.

Per poter fare questo, garantendo il numero di ore richiesto dal piano didattico e facendo i conti con i limiti-oggettivi in termini di risorse, si è scelto di connettere esplicitamente i laboratori previsti dal Modulo Pedagogico con l'attività di ricerca-azione mediante il dispositivo del 'Laboratorio riflessivo'.

2. Il 'Laboratorio riflessivo': significati e premesse teoriche

L'ampia tradizione pedagogica sul tirocinio riflessivo chiarisce da tempo la necessità di proporre agli insegnanti una formazione in servizio che non preveda solo la diffusione di saperi condivisi, ma anche di attivare un reale cambiamento di atteggiamenti e di pratiche, in un processo che coinvolga lo

³ Il Master ha accolto 69 insegnanti e 23 dirigenti scolastici.

sviluppo sia professionale che individuale dell'insegnante (Altet, Charlier, Paquay & Perrenoud, 2006; Magnoler, 2008). In questa prospettiva, il tirocinio indiretto è una metodologia che ha una tradizione accreditata a livello pedagogico: in particolare, nel caso dell'esperienza maturata all'interno dell'Università Milano-Bicocca, l'idea di accompagnare il tirocinio professionale con un tirocinio indiretto fortemente caratterizzato come Laboratorio riflessivo, trova la sua prima concretizzazione nell'ambito del corso di formazione degli insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia; l'esperienza viene poi traslata nei corsi SSIS (SILSIS in Lombardia) e poi nei TFA per la formazione dei docenti della secondaria di 1° e 2° grado. L'idea è di accompagnare i corsisti nel loro percorso di tirocinio professionale costruendo attorno ad esso un dispositivo formativo che, attraverso lo sviluppo di un habitus-riflessivo che contempra anche la dimensione etica e valoriale della professione, consenta l'armonica integrazione delle conoscenze e delle abilità, acquisite nei corsi e nei laboratori ad essi collegati, con gli apprendimenti esperienziali e pratici conseguiti sul campo, in un approccio sistemico e complesso.

Il Laboratorio di Tirocinio non può che essere riflessivo, pena il suo scivolamento in una pratica più simile all'apprendistato, processo assolutamente inadeguato, se non nocivo, per lo sviluppo di una professionalità complessa e sfaccettata come quella dell'insegnante.

A livello teorico, l'impianto del Laboratorio riflessivo si rifà ad un approccio epistemico costruttivista, in particolare socio-costruttivista, che assume una «riabilitazione della soggettività» (Damiano, 2014: 57), in cui le conoscenze sono costruite e negoziate in una connessione circolare tra il soggetto conoscente e l'oggetto della conoscenza, all'interno di una costante 'negoziante sociale' come «processo di condivisione di una 'realtà' con altri che utilizzano processi uguali o simili a quelli da noi usati» (Varisco, 2002: 98). Un processo che integra la dimensione e la mediazione del contesto socioculturale con l'importanza delle relazioni interpersonali (Carletti & Varani, 2005; Giacconi, 2008).

Questo approccio viene ulteriormente valorizzato dalla postura indotta dalla ricerca-azione, attività finalizzata a cercare possibili soluzioni a problemi presenti nei contesti educativi attraverso la collaborazione tra insegnanti e ricercatori che operano insieme con lo scopo di contribuire a modificare situazioni ritenute dagli stessi insegnanti difficili e/o complesse (Nigris, 2004; Bolognesi, 2019).

Mediante questi processi è possibile far emergere e consolidare quelle competenze 'artistiche', «attraverso le quali i professionisti di fatto interagiscono con le zone indeterminate della pratica» (Schön 2007: 43). Situazioni frequenti nel lavoro quotidiano dei docenti, in cui spesso, e in particolare in contesti multiculturali, devono agire con urgenza, decidere nell'incertezza, operare senza avere il tempo di meditare di fronte a problemi incerti, inediti, unici, spesso connotati da conflitti etici e valoriali, rispetto ai quali non è sufficiente ricorrere alla pura esperienza acquisita o all'utilizzo di teorie o protocolli

d'azione codificati, ma occorre invece costruire in situazione una nuova conoscenza da applicare. Un esercizio di intelligenza, che integra «un'abilità legata all'impostazione del problema, un'abilità dell'implementazione e un'abilità dell'improvvisazione» (*Ivi*: 44), e che diventa elemento fondamentale di mediazione fra le scienze applicate e il loro uso nella pratica. In queste situazioni si può manifestare una forma di 'conoscenza tacita' (Polanyi, 1979) che supera il concetto di pratica come semplice applicazione della teoria e che qualifica il sapere professionale come «*un sapere per*, procedurale, in vista del fare; non un *sapere che*, proposizionale, orientato al puro conoscere» (Damiano, 2006: 103). In altri termini, la pratica è un tipo di conoscenza particolare, situata e contestualizzata, fatta di azioni, di linguaggi, di repertori, costruita insieme ad altri e quindi distribuita, in cui i piani razionali si formano dentro l'azione e non prima di essa e l'azione incorpora la cognizione, e non viceversa (March, 1991).

È attraverso l'analisi critica delle nostre pratiche che possiamo attivare quei processi che Bateson (1976) chiama 'deutero apprendimento' o 'apprendimento dell'apprendimento' e che ci permettono di vedere le cose in una prospettiva che prima ci era negata. Una dimensione della conoscenza che, riprendendo Habermas, Mezirow (2003: 89) definisce emancipatoria, in quanto «ci affranca dalle forze istintive, linguistiche, epistemologiche, istituzionali o ambientali che limitano le nostre opzioni» attraverso «i concetti erronei, le pregiudiziali ideologiche e le distorsioni psicologiche insite nell'apprendimento pregresso», mediante «una visione investigativa dei presupposti indiscussi su cui si fondano le nostre paure, le nostre inibizioni e i nostri modelli di interazione».

Perché avvenga il salto dall'apprendimento al deutero-apprendimento la sola esperienza non è sufficiente, è necessaria una rielaborazione ed una riflessione su di essa perché la conoscenza della pratica si trasformi in pensiero e professionalità consapevole: «l'apprendimento intenzionale mette al centro l'esplicazione del significato di un'esperienza, la reinterpretazione di quel significato, o l'applicazione di esso in un'azione meditata» (*Ivi*: 101).

Condizione essenziale perché avvenga questo livello di ricostruzione dell'esperienza – e il conseguente riconoscimento delle trasformazioni delle idee iniziali – è la disponibilità ad accettare il cambiamento, anche attraverso pratiche riflessive. Non ultima, è necessaria anche la disponibilità a risalire attraverso la problematizzazione delle proprie emozioni alle premesse implicite che le rendevano ovvie e giustificate (Varani, 2008). In questo modo le emozioni diventano:

informazioni riguardanti modelli di comportamento più o meno profondamente interiorizzati e inconsci che stiamo attivando perché ritenuti i più adeguati a una percezione largamente inconscia e data per scontata di un ambiente. La funzione delle emozioni è fornire le informazioni che uno di questi pattern è in atto (Sclavi, 2003: 125).

Questo insieme di concetti ha costituito lo sfondo per l'attivazione di un percorso formativo nel Master rivolto a sviluppare la necessaria competenza interculturale, che può essere concepita «come *sensibilità* che permette di utilizzare risorse (saperi, abilità ed atteggiamenti) in situazioni critiche e complesse ed in contesti connotati da differenze e pluralismo culturali» (Reggio & Dodi, 2017: 20) e che Bennet (2015: 104) sintetizza nel saper «riconoscere una serie di modi in cui gli esseri umani hanno organizzato la realtà e comprendere l'influenza che tali visioni del mondo hanno sulla maniera di agire delle persone, sé stessi inclusi».

2.1 *Gli elementi costitutivi di un 'Laboratorio riflessivo'*

Il problema è, come in tutti i dispositivi pedagogici, trovare le modalità, le forme e le attività che traducano nella pratica didattica, nei limiti e nelle risorse offerte dal contesto organizzativo, il quadro teorico assunto e descritto fin qui. Le esperienze di supervisione di tirocini indiretti maturate nella formazione degli insegnanti offrono punti di riferimento metodologico-operativo che qui proviamo a sintetizzare.

In primo luogo, il laboratorio è un momento di raccordo e di sintesi dei vari ambiti di conoscenza che fanno parte del percorso formativo: è il luogo per la costruzione collettiva di significati e di attribuzione di senso ad un insieme di elementi fra di loro altrimenti separati e isolati. Le attività proposte tendono infatti a sostenere la riflessione critica, in un'ottica circolare e ricorsiva prassi-teoria-prassi, facilitando e stimolando l'esplorazione e la ricerca con il preciso intento di far emergere il dubbio, l'incertezza, il conflitto cognitivo. La prospettiva è una scuola che si interroga e che si attrezza costantemente per la lettura della complessità del processo educativo.

In secondo luogo, il laboratorio è un luogo contemporaneamente distinto e connesso rispetto all'esperienza scolastica: un luogo cerniera che tiene costantemente collegate le due parti, teoria e pratica. Le esperienze portate in laboratorio diventano casi di studio attraverso i quali, con la collaborazione del gruppo e del conduttore, il sapere pratico, per sua natura locale e contestuale, viene esplicitato e in qualche misura 'modellizzato', cercando di mantenerne la complessità e quindi il processo epistemico con cui si è manifestato e la *ratio* con cui si è agito. In questo modo il laboratorio diventa uno spazio dedicato specificatamente alla de-contestualizzazione di un sapere nato nel 'qui e ora', operazione che rende possibile esplicitare le teorie implicite incorporate nelle pratiche rappresentandole attraverso un linguaggio in grado di rispettarne le caratteristiche originarie, ma affrancate, depurate dalla dimensione locale (Damiano, 2014). In questo modo, «il Laboratorio diventa un campo pedagogico essenziale, perché si costituisce come il luogo che rende *intelligibile* l'esperienza condotta sul terreno [...] e quindi comunicabile, trasformazione necessaria perché diventi formativa» (Ivi: 310), e consente così la presa di coscienza del sapere pratico espresso.

In terzo luogo, il laboratorio prevede l'azione competente del conduttore che, in quanto esperto esterno, aiuta l'insegnante a mettere a fuoco e dire quello che ha imparato in termini di conoscenza pratica e ad assumere o a valorizzare la postura e lo sguardo del ricercatore, che potrà mantenere nel corso di tutta la sua carriera professionale.

I tre punti enucleati fin qui si intrecciano poi con il gruppo, caratteristica fondamentale dell'azione formativa in contesti laboratoriali, che porta con sé il valore aggiunto della collaborazione, del confronto e quindi della co-costruzione sociale del sapere. Il gruppo di lavoro consente di analizzare e interpretare attraverso diverse prospettive le situazioni esperite e, attraverso la necessità di esplicitare il proprio punto di vista, non solo permette di superare l'inevitabile individualità e parzialità di una esperienza scolastica, ma svolge anche un'importante funzione di rispecchiamento e di confronto della soggettività delle interpretazioni e dei comportamenti individuali (Varani, 2008; Bolognesi, 2009). La dimensione del gruppo è assunta quindi come spazio generatore di conoscenza e di riflessione attraverso il confronto, l'ascolto e la messa in gioco dei singoli (Contini, 2005).

Infine, va ricordata la connessione tra la dimensione laboratoriale e quella metodologica. Una delle attività fondanti del Laboratorio riflessivo è l'osservazione che funge da strategia e supporto per la maturazione di una postura riflessiva. Nel laboratorio l'osservazione diventa strumento di «rilevazione finalizzata all'esplorazione/conoscenza di un determinato fenomeno», generando nei partecipanti un modo rinnovato di stare nei contesti con uno sguardo diverso «dal semplice guardare poiché è uno sguardo intenzionale, mirato, attivo, non generico» (Mantovani, 1995: 84). Una rilevazione selettiva, guidata dagli obiettivi, dagli interessi e dalle motivazioni, più o meno consapevoli, dell'osservatore. Un'osservazione che, in particolare nella dimensione interculturale, concepisce la scuola come un contesto complesso caratterizzato da dimensioni, antropologiche, culturali, fisiche e sociali, che si influenzano reciprocamente in una logica sistemica e che richiedono occhi attenti e capaci di decodificare questa complessità con rigore e metodo.

Riportare questo insieme di elementi in una classe porta a concepirla come un sistema aperto, in relazione di influenza reciproca con altri sistemi; ciò comporta che per comprendere ciò che avviene occorre «accentrare l'attenzione e l'osservazione non sulle singole parti/allievi, ma sui rapporti tra queste parti/individui e sulle loro interdipendenze» (Blandino, 2008: 110). È un'attenzione, questa, che si concretizza anche nella fase di documentazione e analisi dei materiali osservativi raccolti.

Sappiamo però, con Bruner, che il pensiero narrativo, attraverso la contestualizzazione e la storicizzazione, è pensiero della comprensione e dell'interpretazione ed è sempre caratterizzato da due poli: quello dell'azione e della successione degli eventi e quello del significato che i soggetti attribuiscono agli stessi. La verbalizzazione, quindi, non è solo registrazione o descrizione neutra dell'esperienza, ma «rielaborazione produttiva, capace di promuovere la comprensione delle opzioni

praticate ma anche di collegarle ad altre in un sistema operatorio a maggiore estensione e flessibilità» (Damiano, 2014: 313). Questa dimensione formativa consente anche di esplicitare il divario fra quanto accaduto e quanto ipotizzato in fase di progetto e di esplorare possibili e concrete alternative.

Centrale, in questa fase, è l'attività di scrittura come presa di distanza necessaria per rendere chiaro ciò che è confuso e opaco, strutturato ciò che è precario; analizzare le pratiche di insegnamento (regolarità, routine, procedure, processi, dinamiche, reazioni, interazioni, tecniche, atti e gesti professionali); comprendere le relative logiche di azione, i significati; esplicitare teorie e modelli iscritti nella pratica. Una scrittura riflessiva non si limita ad analizzare quanto accaduto fuori da sé, ma richiede anche di scrivere di sé, consentendo di individuare momenti generatori di cambiamenti, di cogliere insight e di assumere la propria dimensione emotiva, portando alla luce pregiudizi e blocchi e prendendo coscienza delle proprie emozioni, frustrazioni, difese. Per arrivare alla decostruzione e ricostruzione di sistemi di *credenze* tacite e non, strutture di *conoscenze* esplicite e non, elaborazioni di *teorie* delineate e non (Laneve, 2009).

Attraverso questo percorso il docente in formazione si stacca progressivamente, come avviene in ogni positivo percorso di formazione, dalla dipendenza dal tutor/conducente per arrivare ad una serena autovalutazione del proprio operato, attivando in questo modo un processo di crescita professionale e di cambiamento di atteggiamenti profondi.

3. Il Laboratorio riflessivo in pratica: l'esperienza nel Master di Milano tra risorse e vincoli

Alla luce delle considerazioni teoriche esposte fin qui, nel Master milanese si è proposto un percorso laboratoriale articolato in sei incontri intesi come parte integrante dell'attività di tirocinio. Il tirocinio si è così tradotto a sua volta in un'attività di ricerca-project work al fine di:

sperimentare sul campo le acquisizioni offerte dalla formazione teorico disciplinare attraverso l'analisi del contesto, l'individuazione di situazioni problematiche in quanto stimoli per l'innovazione, la progettazione, la realizzazione e la valutazione di microprogetti condotti da ciascun corsista (Bove, 2019: 62).

Questa l'articolazione: due incontri plenari nel primo modulo, sei incontri di Laboratorio riflessivo con i partecipanti suddivisi in quattro gruppi nel secondo modulo, un incontro finale plenario nel terzo modulo, più le ore di attività di ricerca sul campo svolte da ciascun corsista nell'ambito dei progetti di ricerca/project work.

Gli incontri plenari, propedeutici alla fase più operativa, avevano la finalità di armonizzare le attività proposte nei laboratori successivi, approfondendo e

condividendo il senso di una postura riflessiva nella scuola multiculturale, il metodo dell'osservazione, il valore del project work inteso come ricerca-azione e l'importanza di documentare con rigore la propria attività sul campo per farne oggetto di analisi critica nel gruppo.

Questi incontri sono stati condotti da due autori di questo contributo⁴ che hanno anche coordinato e supervisionato l'intero percorso di tirocinio in stretta collaborazione con i tutor, o conduttori di laboratorio, provenienti dal mondo della scuola, e individuati come testimoni privilegiati e figure-ponte tra il contesto della formazione e le *pratiche*.

Nel Laboratorio riflessivo, spazio di approccio attivo e partecipativo dei corsisti, ogni gruppo ha progressivamente costruito la propria metodologia di lavoro in quanto comunità di pratica e di ricerca.

3.1. La struttura del laboratorio e il piano di lavoro

La scelta di attribuire al Laboratorio riflessivo un ruolo centrale nella proposta formativa ha posto fin da subito due questioni di metodo: individuare i criteri per la formazione dei gruppi e progettare pratiche in grado di sviluppare un agire riflessivo interculturale in un tempo circoscritto. Sul primo aspetto, è parso importante privilegiare l'eterogeneità intesa come stimolo al confronto. Sul secondo aspetto, si è scelto di attivare due percorsi paralleli per insegnanti e dirigenti in modo da consentire l'emergere della specificità della riflessione anche in base ai rispettivi ruoli. In entrambi i casi il criterio della massima differenziazione possibile ha orientato la formazione di gruppi con 20-25 membri, in base a una eterogeneità sia orizzontale, per la provenienza territoriale dell'ordine di scuola, sia verticale per differente ordine scolastico di appartenenza.

Questa modalità organizzativa ha contribuito ad arricchire i gruppi garantendo la massima espressione di ciascun partecipante e riducendo il rischio di reificazione di modelli, pedagogie e pratiche locali. Non sono mancate ovviamente le difficoltà legate al confronto tra le pratiche nei diversi contesti, ma si sono ritenute a loro volta generative in termini di apprendimento riflessivo.

Proviamo a descrivere la declinazione concreta dei presupposti teorici sopra esposti sintetizzando gli obiettivi e le attività svolte nei singoli incontri di laboratorio.

I. La competenza dell'osservare

Il primo incontro si è focalizzato sulle problematiche dell'osservazione e la lettura del contesto, già precedentemente attivata. Attraverso un lavoro in piccoli gruppi si sono confrontati i metodi utilizzati e i relativi problemi incontrati, a partire dalla condivisione da parte di ogni gruppo del proprio prodotto con successiva discussione e sistematizzazione.

⁴ Andrea Varani e Doris Valente.

Proposta di lavoro di gruppo 1 - La competenza dell'osservare

Saper osservare è competenza imprescindibile all'interno di una professionalità complessa necessaria alla scuola multiculturale.

In questa prospettiva:

- a) confrontatevi sulle osservazioni raccolte nel diario di bordo e sulle esperienze raccontate nell'incidente critico;
- b) individuate gli aspetti problematici e funzionali della pratica dell'osservare: metodi, strumenti, tempi, soggettività/oggettività, contesti, documentazione.

Sintetizzare quanto prodotto su cartellone o slide per presentarlo in intergruppo in non più di 5' (definire relatore). Tempi: 45'

Con la medesima modalità è stata rivolta una particolare attenzione all'individuazione degli indicatori di inclusività nei diversi contesti e all'efficacia delle griglie di rilevazione degli elementi specifici.

Proposta di lavoro di gruppo 2 - Gli indicatori dell'inclusività

Sulla base dell'esperienza di osservazione svolta, il gruppo:

- individui gli indicatori più efficaci per definire il livello di inclusività del contesto scolastico;
- rifletta sull'efficacia e sulla funzionalità delle griglie e degli altri strumenti di osservazione.

Sintetizzare quanto prodotto su cartellone o slide per presentarlo in intergruppo in non più di 5' (definire relatore) Tempi: 45'

II. Verso il Project Work (PW)

Nel secondo incontro, sulla base dei dati osservativi raccolti dai partecipanti, si sono individuati i nodi problematici e i bisogni formativi e culturali trasversali e specifici rispetto ai diversi contesti, creando così i presupposti per la messa a fuoco dei PW.

Proposta lavoro di gruppo 3 - Verso l'ideazione del progetto

A partire dall'analisi del vostro contesto scolastico, svolta mediante gli indicatori di inclusione definiti insieme, vi siete collocati in uno specifico gruppo tematico.

Il gruppo:

- individui ulteriori azioni possibili;
- raffini le azioni individuate;
- ciascuno ipotizzi l'azione da svolgere nella propria scuola e la condivida con il gruppo;
- formalizzi le idee emerse avvalendosi della griglia di macro-progettazione. Sintetizzare ogni idea progettuale e consegnarla al termine del laboratorio.

Contestualmente, in una logica di costruzione di una micro-comunità di ricerca in grado di confrontarsi su alcuni temi chiave come se fossero degli 'oggetti di ricerca', sono stati formati sottogruppi omogenei in base alle scelte tematiche dei PW, funzionali a favorire il confronto anche durante le fasi effettive dell'esperienza di ricerca. Sono state prese in considerazione quattro macroaree di possibili interventi interculturali entro cui individuare il tema specifico da approfondire, in loco, attraverso le ricerche-azione: l'accoglienza degli studenti e delle famiglie; l'integrazione nel contesto scuola; l'educazione interculturale; la formazione degli insegnanti. All'interno di queste aree sono state poi sviluppate le ricerche su temi che possiamo così riassumere:

- le pratiche di accoglienza/inclusione;
- le relazioni con le famiglie, con il territorio;
- la progettazione curricolare interculturale (didattica interculturale, competenze interculturali);
- l'organizzazione di una classe plurilingue, la valorizzazione del plurilinguismo, l'insegnamento-apprendimento dell'italiano L2, la lingua per lo studio;
- la formazione dei docenti su competenze interculturali.

III. Progettazione dei PW

Nel terzo incontro il confronto nel gruppo e la condivisione di un format di progettazione di un PW hanno indotto i partecipanti a mettere a fuoco i criteri e gli strumenti per preparare il loro progetto, individuarne le modalità di implementazione e di sviluppo. L'idea iniziale è stata formalizzata mediante una macro-progettazione in cui si sono messi a fuoco: il problema da affrontare, gli obiettivi generali del progetto, i destinatari, l'argomento, i contenuti (le attività), i risultati (obiettivi specifici) e le risorse. Il PW è stato successiva-

mente articolato nei dettagli attraverso una micro-progettazione, nella quale sono stati definiti il titolo e le strategie operative.

IV. Sviluppo e monitoraggio dei PW

Nel quarto incontro un'attenzione specifica è stata data all'implementazione del PW e al confronto nel gruppo sugli strumenti di monitoraggio e di valutazione di processo. Nella fase di realizzazione del progetto, il corsista stesso ha monitorato l'andamento verificando il progressivo conseguimento degli obiettivi, secondo le linee ipotizzate sulla base degli stimoli e delle riflessioni sul monitoraggio di processo sviluppate all'interno del laboratorio.

I tutor hanno accompagnato a distanza la sperimentazione del PW aiutando a riflettere su come monitorarne il processo e valutarne l'andamento e l'impatto.

V. Valutazione e riprogettazione

Nel quinto incontro, con un lavoro di gruppo e un intergruppo, è stato proposto un confronto sugli strumenti per valutare i risultati di un PW, stimolando la riflessione su possibili ed eventuali sviluppi delle attività realizzate.

VI. La scrittura 'critica' del percorso

Nell'ultimo incontro si è posta la questione dei criteri adottati per la rielaborazione scritta dell'esperienza, confluita poi nella relazione finale, promuovendo percorsi di autovalutazione con logiche riflessive.

A partire dalla documentazione del processo e dalla riflessione sugli esiti della sperimentazione del PW, ciascun corsista ha messo a fuoco i punti di forza e di debolezza delle esperienze, estrapolando come patrimonio comune alcune acquisizioni generali potenzialmente utili e trasferibili in altri progetti di intervento su temi analoghi. L'attenzione è stata rivolta, dove possibile, a prendere atto degli esiti e a individuare possibili ipotesi di miglioramento.

3.2. Esiti

La dimensione laboratoriale, la formazione metodologica, l'attività di scrittura della propria esperienza come un caso di studio, la discussione e il confronto nel gruppo come momenti di ripensamento e rielaborazione, nonché come stimolo all'esplicitazione di buone-prassi spesso consolidate e date per scontate nei propri contesti di riferimento, sono stati gli elementi che hanno favorito la co-costruzione di un sapere esperto, lo sviluppo di una professionalità più consapevole e riflessiva dei partecipanti, arricchendo di valore aggiunto la dimensione più astratta e teorica vissuta nel corso dell'intera esperienza progettuale. Tra gli spunti emersi nell'attività di laboratorio va rilevata la vivacità del dibattito sulle pratiche più idonee a rispondere ai bisogni

educativi e didattici dei ragazzi e delle famiglie nell'ottica di una educazione interculturale, il tema della relazione con le famiglie, quello degli stili didattici rispetto allo sviluppo del multilinguismo, la relazione con il territorio e l'extra scuola e la riscoperta del proprio ruolo come insegnanti-in apprendimento.

Rispetto all'impianto teorico prefigurato nel § 2, il vincolo organizzativo che ha imposto l'attivazione del laboratorio solo nella parte centrale del percorso formativo ha costituito un significativo limite in quanto sono mancati momenti di confronto tra pari nella fase finale del percorso per una valutazione intersoggettiva con i colleghi. La rielaborazione personale dell'esperienza, l'analisi critica sul PW, oggetto di scrittura per la relazione finale, sono stati supportati dai tutor/conducenti di laboratori garantendo comunque la dimensione del confronto a più voci.

Inoltre, alcuni corsisti hanno realizzato il PW solo parzialmente, altri ne hanno fatto slittare l'implementazione all'anno successivo. In questi casi, il mancato completamento dell'esperienza sul campo, con la relativa impossibilità di una sua rielaborazione critica, è stato parzialmente compensato da una approfondita analisi e valutazione del progetto.

La presenza di referenti del mondo della scuola è stata la garanzia che ha permesso di tenere sempre molto vicine le riflessioni che avvenivano durante le ore di formazione con la vita della scuola. Un anello di congiunzione tra scuola, università e territorio che ha permesso alle iniziative di formazione teorica di restare sempre molto agganciata alla pratica è stato il coinvolgimento di alcuni Dirigenti Scolastici ed ex-dirigenti, nonché figure di insegnanti che hanno svolto funzioni di tutor⁵. La costruzione di un gruppo di riflessione parallelo tra i tutor ha costituito un dispositivo a sua volta funzionale allo sviluppo di un approccio riflessivo in prospettiva circolare: tra i corsisti, tra i tutor, tra i singoli insegnanti, tra insegnanti, dirigenti e le scuole di riferimento.

4. Conclusioni

Giunti al termine di un percorso formativo così intenso è naturale misurarsi con gli aspetti positivi, ma anche con le criticità. Alcune parole chiave emerse dalla valutazione formativa proposta in itinere tramite questionario⁶ ci aiutano a mettere a fuoco, attraverso le voci degli insegnanti/dirigenti coinvolti, gli aspetti positivi:

⁵ Ringraziamo A. Lodi, M. Frigo, A. Bai, A. Saccone per il prezioso lavoro svolto come tutor nei 'Laboratori riflessivi'.

⁶ Al termine di ogni modulo è stato proposto un questionario per consentire a tutti i partecipanti di esprimersi in merito all'impianto didattico formativo del Master, assumendo una postura critica anche nei confronti del proprio posizionamento come insegnanti 'in formazione'. Gli esiti sono stati presentati e discussi con i partecipanti stessi in un momento di 'valutazione formativa' al termine di ciascun modulo e, successivamente, alla fine del Master per condividere i punti di forza e le criticità del lavoro apportando le necessarie correzioni in itinere.

- l'opportunità di mettersi in gioco in un contesto di piccolo gruppo (tra pari);
- il valore del confronto tra pari in una prospettiva di eterogeneità e pluralità per provenienza, tipologia di scuola, ruolo, territorio;
- la ricchezza del confronto con il territorio e l'extra-scuola;
- l'occasione di progettare attività molto vicine alla vita a scuola che fungano da stimolo per la formazione di un pensiero interculturale non solo nella pratica, ma anche nella progettazione delle azioni didattiche/educative;
- l'acquisizione di strumenti e metodi per assumere una postura da insegnante-ricercatore nella vita in classe;
- la capacità di utilizzare strumenti e metodi etnografico-qualitativi per vedere i fenomeni da un altro punto di vista e per aprire il dialogo con l'altro;
- la conoscenza di strumenti di rilevazione e analisi delle pratiche adeguati alla complessità della scuola;
- la capacità di assumere una postura da osservatori partecipanti, necessaria per vedere dall'interno la complessità dei fenomeni educativi;
- l'allenamento a tenere insieme osservazione e progettazione per garantire che la dimensione dell'analisi delle pratiche si traduca in azioni di miglioramento, da monitorare in itinere;
- la sensibilità a cambiare punto di vista;
- la possibilità di capire che i dubbi sono condivisi e possono fungere da stimolo per l'avvio di esperienze di approfondimento e di indagine in collaborazione con altri insegnanti/dirigenti;
- la progressiva acquisizione di un habitus-riflessivo a partire da una competenza di analisi del contesto.

Rientrano nelle criticità e nei limiti, invece, il numero di ore disponibili a volte ridotto a fronte della complessità del piano didattico formativo previsto dal Master; il disallineamento temporale tra le ore di laboratorio e l'effettiva attività di ricerca svolta sul campo; l'assenza della rete-di-scuole per lo svolgimento di azioni di ricerca condivise; la fatica di combinare le attività previste dal Master con la dimensione professionale, in particolare per i dirigenti.

Pur consapevoli dei limiti che inevitabilmente accompagnano la pratica formativa, ci piace concludere dando la parola a quattro insegnanti, tra i tanti che hanno partecipato, che sintetizzano con chiarezza quando descritto fin qui.

Durante il percorso del Master ho imparato a valutare con più precisione i bisogni specifici degli alunni, a intervenire sul raggiungimento di target possibili, monitorando costantemente i progressi ed eventualmente 'correggere il tiro' in corso d'opera. Ho anche messo in conto che c'è il rischio che il progetto non sia efficace e che occorre vigilare sui segnali che le persone per cui progettiamo ci inviano. Saper

leggere l'ambiente sociale significa saper cogliere le reazioni delle persone e avere anche l'umiltà di ricominciare tutto da capo [...] o semplicemente correggere la rotta (Ins. 1⁷).

Analogamente, un'altra insegnante chiarisce come l'interculturalità sia diventata «un modo di essere che si traduce in azione quotidiana» (Ins. 2). Per lei il percorso del master e l'esperienza di ricerca-azione hanno costituito una spinta non solo a leggere il contesto in cui lavora, ma a rileggere anche la sua postura rinnovando lo sguardo sulla vita a scuola. Il confronto con gli altri insegnanti durante il percorso del Laboratorio riflessivo si è rivelato uno stimolo in tal senso:

Il confronto con gli altri 'studenti' mi ha spinto a guardare me stessa, smascherando eventuali pregiudizi; a comprendere l'importanza di essere docente-mediatore; di essere docente-ricercatore. Mi ha mostrato quanto fosse necessario mettermi in discussione e ripensare le mie lezioni e le mie strategie didattiche, obbligandomi a una maggior consapevolezza del mio ruolo 'dentro' e 'fuori' dal gruppo, ma anche a lavorare 'insieme' ai miei colleghi e ai miei alunni, per stimolarli a fare altrettanto (Ins. 2).

Maturare una sensibilità per la vita dei ragazzi a scuola è parte di questo sguardo che, osserva un'altra insegnante, si sviluppa gradualmente proprio a partire dal confronto con gli altri e dalla ricerca intesa come risorsa per la pratica quotidiana nella scuola:

La possibilità straordinaria che mi è stata data è quella di vedere la realtà e le dinamiche sociali e umane dei contesti multiculturali, attraverso varie sfaccettature che non sempre corrispondevano all'idea di immigrazione che mi ero fatta. Quello che maggiormente mi è servito dal punto di vista umano e professionale è stato il percorso svolto che mi ha guidato alla ricerca in questi contesti, supportata da una base teorica di riflessione antropologica, sociologica, linguistica, pedagogica, psicologica, che non dimentica dell'aspetto organizzativo e del diritto. Questa base teorica mi ha guidata in numerose scelte operate quest'anno, rendendomi più accorta e più attenta alle persone e alle conseguenze di quello che si compiva (Ins. 3).

Agire con attenzione, accorgersi della straordinaria pluralità dei contesti

⁷ Ringraziamo tutti gli insegnanti e i dirigenti che hanno partecipato al Master per i loro dubbi e i loro stimoli che ci hanno permesso di costruire una comunità di apprendimento e di ricerca multivocale. In particolare: M.R. Giammona (Ins. 1), L. Valenti (Ins. 2), S. Olivari (Ins. 3), P. Ciampa (Ins. 4) per le testimonianze riportate nel testo.

scolastici, incuriosirsi, aprire il dialogo con i ragazzi, saper cogliere le domande, i dubbi, le suggestioni che arrivano dal campo – come ci ha insegnato più di un secolo fa J. Dewey – sono competenze chiave per lo sviluppo di una professionalità effettivamente interculturale. Tuttavia, si tratta di vestire panni a tratti ‘inusuali’, come spiega un’altra insegnante, da coltivare quotidianamente:

Nel corso di quest’attività progettuale ho indossato delle vesti per me non usuali, quelle della ricercatrice. Non avendo dimestichezza con la ricerca in campo educativo, ho raccolto nei corsi proposti dal Master delle indicazioni su come poter procedere e sugli strumenti da poter utilizzare [...] l’indagine ha assunto la forma di una ricerca qualitativa nella quale mi sono avvalsa di diversi strumenti di ricerca (ampiamente utilizzati nella ricerca pedagogica) affrontati nel corso delle lezioni [...] così da delineare un percorso di ricerca con ricadute formative. Da un lato l’indagine ha permesso di analizzare una problematica di notevole interesse emersa nel contesto scolastico, dall’altro ha avuto delle ricadute significative sui docenti e inaspettatamente anche su me stessa (Ins. 4).

Se intercultura è apertura di sguardi e messa in campo di azioni rivolte a formare menti libere e capaci di vivere in comunità profondamente eterogenee (Fiorucci, Pinto Minerva & Portera, 2017), allora le parole di queste insegnanti, senza con questo sottovalutare la necessità che la formazione ‘non si fermi qui’, fanno ben sperare ricordandoci quanto l’essere ‘in ricerca’ sia, a tutti gli effetti, un habitus interculturale.

Bibliografia

- ANOLLI, L. (2011). *La sfida della mente multiculturale*. Milano: Cortina.
- ALTET, M., CHARLIER, È., PAQUAY, L., PERRENOUD, P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando.
- BATESON, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- BENNET, M. (2015). *Principi di comunicazione interculturale. Paradigmi e pratiche*. Milano: FrancoAngeli.
- BALDACCI, M. (2014). La realtà educativa e la ricerca azione in pedagogia. *ECPS Journal*, 9, 387-396.
- BLANDINO, G. (2008). *Quando insegnare non è più un piacere*. Milano: Raffaello Cortina.
- BOLOGNESI, I. (2019). Formarsi alla riflessività. Il tirocinio dell'insegnante in servizio in contesti multiculturali. *Educazione interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(1), 76-89, Erickson.
- BOVE, C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- BOVE, C. (2019). Pensare con metodo e logica dell'indagine: la ricerca-azione per la formazione e l'azione nella scuola multiculturale. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(1), 59-75, Erickson.
- BOVE, C. (2021) "Habitus riflessivo e inquiry come risorse per l'agire educativo interculturale" in Marrone, P., Sorzio, P. (a cura di) *Contesti multiculturali. Problemi, metodi, pratiche educative*. Milano-Udine: Mimesis Edizioni, pp. 155-172.
- BOLOGNESI, I., LORENZINI, S. (2017). *Pedagogia interculturale. Pregiudizi, razzismi, impegno educativo*. Bologna: Bononia University Press.
- CARLETTI, A., VARANI A. (2005). *Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica in classe*. Trento: Erickson.
- CHARLIER, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. *Reviews des Sciences del l'Education*, 31 (2), 259-272.
- CONTINI, M.G. (2005). *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*. Roma: Carocci.
- DAMIANO, E. (2006). *La nuova alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- DAMIANO, E. (2014). Epimeteo: colui che, avendo fatto, pensa. In Laneve, C., Pascolini F. (a cura di), *Nella terra di mezzo. Una ricerca sui Supervisor del Tirocinio*. Brescia: La Scuola, 36-66.
- DESGAGNÈ, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- FABBRI, L., STRIANO, M., MELACARNE, C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.

- FIORUCCI, M. (2015). La formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori, *Formazione & Insegnamento*, vol. XIII, n. 1, 55-69.
- FIORUCCI, M., PINTO MINERVA F., PORTERA A. (a cura di) (2017), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS: Pisa.
- GIACONI, C. (2008). *Le vie del costruttivismo*. Roma: Armando.
- LAVE, J., WENGER, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti di apprendimento*. Trento: Erickson.
- LANEVE, C. (2009). *Scrittura e pratica educativa*, Trento: Erickson.
- MAGNOLER, P. (2008). *L'insegnante professionista. Dispositivi per la formazione*. Macerata: EUM.
- MANTOVANI, S. (1995). *La ricerca sul campo in educazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- MARCH, J.G. (1991). How decisions happen in organization. *Human-Computer Interaction*,6, 95-117.
- MEZIROV, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- MORTARI, L. (2009). *Ricercare e riflettere*. Roma: Carocci.
- NIGRIS, E. (2004). *La formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.
- NIGRIS, E. (2015) (a cura di). *Pedagogia e didattica interculturale*. Milano: Pearson Mondadori.
- POLANYI, M. (1966/1979). *La conoscenza inespresa*. Roma: Armando.
- PORTERA, A., LA MARCA A. E CATARCI M. (2015). *Pedagogia interculturale*. Brescia: La Scuola.
- REGGIO, P. & DODI, E. (2017). Le competenze interculturali di insegnanti ed educatori. *OPPIinformazioni*, 123, 17-28.
- REGGIO, P. & SANTERINI M. (2013). *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- SCHÖN, D. (2007). *Formare il professionista riflessivo*. Milano: FrancoAngeli.
- SCLAVI, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili*. Milano: Bruno Mondadori.
- VARISCO, B. (2002). *Costruttivismo socio-culturale*. Roma: Carocci.
- VARANI, A. (2008). La professionalità docente tra costruttivismo e riflessività. In Colombo M. & Varani A. (2008) (a cura di), *Costruttivismo e riflessività. La formazione alla pratica di insegnamento*. Bergamo: Junior, 11-24.
- ZOLETTO, D. (2020). *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, formazione*. Milano: FrancoAngeli.