



Progetto co-finanziato
dall'Unione Europea



Ministero dell'Istruzione



MINISTERO
DELL'INTERNO

FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE 2014 – 2020

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

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

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

(A CURA DI)

LA SCUOLA È APERTA A TUTTI

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

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

15

COLLANA
PEDAGOGIA INTERCULTURALE
E SOCIALE



Roma TriE-Press
2021



Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

NELLA STESSA COLLANA

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

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

LA SCUOLA È APERTA A TUTTI

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

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

A CURA DI

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

15

COLLANA
**PEDAGOGIA INTERCULTURALE
E SOCIALE**



Roma TriE-Press
2021

Direttori della Collana:

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

Comitato scientifico:

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

Coordinamento editoriale:

Gruppo di Lavoro *Roma TrE-Press*

Impaginazione e cura editoriale: Start Cantiere Grafico

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

Caratteri tipografici utilizzati:

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

Edizioni: Roma TrE-Press©

Roma, dicembre 2021

ISBN: 979-12-5977-063-9

<http://romatypress.uniroma3.it>

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



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

Collana

Pedagogia interculturale e sociale

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

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

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

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

Indice

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

Intercultura e Formazione degli insegnanti. Scuola e università per la ricerca¹

Elsa M. Bruni

Università degli Studi G. d'Annunzio di Chieti-Pescara (elsa.bruni@unich.it)

Maila Pentucci

Università degli Studi G. d'Annunzio di Chieti-Pescara (maila.pentucci@unich.it)

1. La formazione in servizio fra scuola e università

A due anni di distanza dalla conclusione del Master in *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali* attivato e svolto presso il Dipartimento di Scienze Filosofiche, Pedagogiche ed Economico-Quantitative dell'Università degli Studi di Chieti-Pescara e alla luce delle sfide che negli ultimi mesi hanno accelerato l'esigenza di cambiamento e adeguamento della scuola alle sopraggiunte emergenze socio-culturali, è tornato centrale nel dibattito pubblico e nell'agenda politica dei governi, nello specifico di quello italiano, il tema-problema dei docenti, della loro formazione e del reclutamento. Gli ultimi mesi, infatti, quelli vissuti all'insegna della pandemia di COVID-19, hanno portato alla luce necessità di rinnovamento, legate in generale ai tratti pluriarticolati delle attuali democrazie e in particolare all'ingresso del digitale nella didattica e delle tecnologie nelle pratiche di lavoro. Se inevitabilmente ne è derivata una presa d'atto, vale a dire la coscienza della centralità della formazione e del suo costante aggiornamento nella gestione di fenomeni e di conflitti che investono a livelli diversi società e persone, allo stesso tempo la trasformazione dei luoghi, dei processi di costruzione dei saperi, l'ingresso della comunicazione mediale, le odierne architetture delle combinazioni fra conoscenza e capacità, la condizione giovanile, esortano a ragionare su un profilo rinnovato degli insegnanti e degli operatori socio-educativi (Bruni, 2019b: 103-122). Sono questi alcuni degli aspetti che invitano a riflettere e ripensare la configurazione delle agenzie educative per renderle più capaci di intercettare i bisogni umani attuali e in grado di prestare le giuste 'cure' pedagogiche. La formazione degli insegnanti è la cartina di tornasole di una lunga e contorta, perversa e inarrestabile, storia giocata per lo più fra inerzia politica e strumentale opportunismo sindacale, che ha di fatto impedito un'autentica e lungimirante promozione culturale ed educativa del nostro Paese.

Come un paradosso, via via che la situazione generata in ultimo dal COVID andava svelando necessità e carenze a diversi livelli e su molteplici piani del sistema dell'educazione e dell'istruzione (culturali, strutturali, professionali, organizzativi, ordinamentali), l'iniziale urgenza di ricorrere ad azioni speciali atte

¹ Il lavoro è frutto di una ricerca condivisa. In particolare, Elsa M. Bruni è autrice dei §§ 1 e 2 e Maila Pentucci ha curato la redazione dei §§ 3 e 4.

a rispondere alla straordinaria occasionalità del momento ha ancora una volta stentato a tramutarsi in una reale occasione di progettualità di lunga scadenza, coraggiosa e incisiva, per superare le inefficienze del sistema educativo. Prova ne è che su un'architettura formativa vecchia, con finalità culturali ed educative obsolete, i problemi reali sono rimasti altrettanto inalterati, affrontati con frettolosi emendamenti e con lo spirito dell'emergenzialità. La formazione degli insegnanti e il reclutamento della classe docente restano nello stato di fatto fra i nodi cruciali del fallimento politico e istituzionale. Gli insegnanti precari aumentano, le classi ad inizio di anno scolastico risultano scoperte di docenti nelle diverse discipline, si immettono nei ruoli per forza di leggi financo docenti non abilitati, si è finito per costituire un vero e proprio caos normativo per il quale nuove leggi si sovrappongono, senza cancellarle, a vecchie leggi (Bertagna, 2020). Gli insegnanti in servizio, seppur soggettivamente motivati, continuano a vivere nell'indifferenza di una politica formativa di sostegno all'aggiornamento professionale. Questi, inoltre, operano all'interno di una scuola che, nata quale il luogo privilegiato dell'umano *educere*, è stata al centro di disegni politici volti a negarne, come la storia dimostra, la sua più autentica natura.

Il progetto FAMI 740, parte di un *Piano pluriennale di formazione per dirigenti e insegnanti di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri*, ha focalizzato l'attenzione sulla sfida più rappresentativa che le attuali società democratiche e le istituzioni formative sono chiamate a mettere in campo per sostenere l'integrazione come «la forma più alta ed efficace di valorizzazione dell'umanità» (Bonetta, 2019: 24). Nata dagli accordi tra MIUR, Ministero degli Interni e fondo FAMI, l'iniziativa è stata legata alla volontà concreta di migliorare la qualità dell'istruzione a partire dallo sviluppo e dal perfezionamento di competenze professionali del personale scolastico.

Ed ha toccato il tratto più esclusivo della formazione e, in generale, dello stesso villaggio globale. L'intercultura, infatti, considerata come progetto di ogni società e come frutto di intelligenze capaci di valorizzazione umana, si inserisce per un verso nel campo delle capacità di una persona e per un altro verso nell'ambito della costruzione di uno spazio sociale inteso come terreno di formazione e di cittadinanza in cui poter realizzare le forme e le modalità più appropriate di partecipazione alla vita democratica (Tarozzi, 2015). Per entrambe le prospettive l'intercultura passa attraverso la formazione e la realizzazione di un orizzonte cognitivo ed esistenziale di cui ogni essere umano ha bisogno per dare significato alla propria esperienza di vita, senza affidarsi a forme, visioni, soluzioni stereotipate e comunque dipendenti da altri.

Questa premessa, che ha costituito la bussola di orientamento per pianificare gli approfondimenti scientifici del Master, porta inevitabilmente a riconsiderare i processi di conoscenza istituzionalizzati nei luoghi della formazione. Va sottolineato che la revisione delle pratiche della formazione procede di pari passo con il costante ripensamento delle teorie pedagogiche come strategia di traduzione dei saperi in capacità di partecipazione attiva di ciascuno sul terreno socioculturale e di superamento dei vari tecnicismi educativi basati su approcci prettamente razionalistici.

Anche da questo punto di vista è stato privilegiato l'esercizio di osservazione e riflessione delle pratiche comportamentali e didattiche esperite in classe mediante il quale i corsisti, decentrandosi rispetto ai propri costrutti e ai modi operativi routinari, hanno potuto rielaborare esperienze e situazioni, caricandole di significati formativi nuovi.

Ad animare il lavoro del Master di Chieti-Pescara, che ha interessato 95 corsisti provenienti da tutto l'Abruzzo, è stata l'intenzione di osservare l'agenzia educativa per eccellenza con lo sguardo di chi in essa opera, al fine di ripensare a fondo l'operare paideutico e i processi di apprendimento-insegnamento attraverso un esercizio prassico-riflessivo e valutativo-teoretico generato dalla dialettica fra realtà scolastica e ricerca scientifica. Nello specifico, alle lezioni e ai laboratori in presenza e a distanza si sono affiancate attività volte a documentare e analizzare la cornice socioculturale, le diverse esperienze in rapporto ai contesti, gli stili educativi degli insegnanti, al fine di ragionare sulle modalità di gestione delle situazioni scolastiche nella prospettiva interculturale dell'educazione.

Le attività didattiche e di tirocinio sono state pianificate seguendo l'articolazione dei 60 CFU come definita dalla Convenzione nazionale tra MIUR e CUNSF e tenendo conto delle raccomandazioni per una offerta formativa flessibile adatta ai bisogni formativi del personale della scuola e in coerenza con il Piano Nazionale del MIUR per la Formazione in servizio dei docenti 2016-2020. Pertanto, le complessive 1500 ore previste per l'acquisizione dei 60 crediti universitari formativi sono state suddivise in 246 ore di attività didattica frontale, 60 ore di esercitazioni pratiche, 80 ore di attività laboratoriale, 1014 ore di studio individuale, 50 ore per la prova finale. A conclusione delle attività didattiche di ciascun modulo (base, intermedio, avanzato) si è proceduto alla verifica tramite la somministrazione di questionari a risposta multipla predisposti dai docenti di ciascun insegnamento dei tre moduli.

L'esame finale ha riguardato la discussione della relazione del project work per attività di ricerca-azione che ciascun corsista ha sviluppato nel corso dell'anno sotto la supervisione di un docente del corso, come previsto dall'art 10 del Bando del Master (Decreto n. 1446/2017. Prot. n. 29161 del 14.06.2017 Titolo III classe 5). Nello specifico, ciascun corsista ha elaborato il project work nel corso del Master e nel corso del tirocinio (indiretto e diretto), svolto per i docenti corsisti presso le strutture scolastiche individuate, sotto la tutela dei docenti tutor e dei docenti disciplinari, e per i dirigenti scolastici e per i docenti comandati sotto la supervisione dell'USR.

Sono stati condivisi materiali di studio nella piattaforma e-learning di Ateneo, dove è stato pubblicato e costantemente aggiornato il calendario delle attività; sono stati realizzati progetti e prodotti di ricerca-azione; in collaborazione con la Rete di Scuole e sotto il coordinamento di una Cabina di Regia regionale sono state pensate e attuate nelle scuole iniziative di ricerca-azione dirette a 6300 docenti, affidando ai docenti formati nel Master le attività di tutorato; sono stati organizzati, in stretta collaborazione con l'università

dell'Aquila, l'Ufficio Scolastico Regionale e la Cabina di Regia regionale, due seminari di approfondimento scientifico sul complesso fascio di questioni, di temi, di problemi e di prospettive che la categoria dell'intercultura genera. A questo plurale universo di categorie e di problemi è stata, infine, destinata la pubblicazione del volume *Una pedagogia possibile per l'intercultura* (Bruni, 2019a), curato dal Coordinatore del Master che ha voluto raccogliere i contributi esplicativi dell'architettura teorica, storico-educativa e didattico- valutativa del percorso di formazione interculturale degli insegnanti.

Sotto il profilo del metodo seguito, la pianificazione del lavoro maturato in seno alle attività del Master di Chieti-Pescara ha preso corpo dall'analisi delle prassi didattiche e delle esperienze professionali dei corsisti con l'obiettivo di portare alla luce i principi e le ragioni che le hanno determinate. Un'indagine che, attraverso uno scavo interpretativo, ha mirato a decostruire l'*operari* educativo, pratico ed esperienziale, attraverso un intenso approfondimento teorico ed epistemologico sulle diverse dimensioni della complessità odierna e sui temi che scaturiscono dalla multiculturalità e dall'intercultura. In modo particolare, l'idea di intercultura è stata al centro di un'operazione culturale e pedagogica richiamando in primo luogo la storia passata alla ricerca e alla comprensione dei fenomeni, dei fatti, delle costruzioni intellettuali, delle categorie e degli alfabeti, dei silenzi e delle negazioni a partire dai quali è stato possibile interpretare le dominanti visioni del mondo, spiegare la matrice socio-culturale degli attuali populismi e antieuropeismi, trovare le cause reali dell'emergenza dei razzismi di questo tempo, dare il giusto significato degli atteggiamenti che marginalizzano ed escludono, traghettare quella necessaria riforma culturale per una nuova e concreta capacità di considerare i bisogni di formazione e trasformazione umana.

In contesti sociali e comunità scolastiche sempre più contraddistinti dall'intreccio tra prospettive culturali differenti continuano a prendere vita strategie organizzative, educative e didattiche atte ad accogliere e valorizzare tanta pluralità di vedute, oggi più che mai ambito di primario interesse per le scienze pedagogiche. Ricerca scientifica e politiche di indirizzo non possono esimersi dal trovare fonte di orientamento e banco di prova nelle pratiche sviluppate all'interno del corpo vivo della scuola. Occasioni di formazione per insegnanti e dirigenti possono costituire, in tale direzione, un valore aggiunto di notevole impatto lungo percorsi di riflessione scientificamente informata e attivamente partecipata tra i diversi attori che concorrono alla vita di un'istituzione chiamata a fronteggiare una realtà sempre più dinamica, complessa e plurale.

In questa prospettiva, il progetto FAMI (Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione) 740, denominato *Piano pluriennale di formazione per dirigenti e insegnanti di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri*, ha permesso, tra il 2017 e il 2019, la realizzazione del master di primo livello *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali*, attivato in numerose sedi universitarie sparse in tutta Italia e dedicato a insegnanti e dirigenti della scuola. Queste esperienze di formazione in servizio hanno rappresentato non solo una

preziosa occasione per promuovere, in maniera condivisa tra dirigenti e corpo docente, i temi legati alla multiculturalità e all'educazione interculturale, nel rispetto e nella valorizzazione della eterogeneità che compone il Paese, ma hanno costruito, per il tramite delle esperienze di ricerca-azione realizzate da numerosi gruppi di insegnanti e dirigenti durante il percorso formativo, un patrimonio essenziale e irrinunciabile per la scuola.

2. Per una formazione interculturale

Gli interventi formativi, che maturano all'interno di contesti multiculturali, presuppongono di considerare insieme alla dimensione cognitiva, il valore delle componenti implicite, affettive e relazionali. Le ricerche in campo educativo, anche quelle di matrice cognitivista, hanno posto l'accento sulla centralità della relazione quale fattore determinante di dinamiche affettive, apprenditive e di maturazione interpersonale (Freud, 1914; Nussbaum, 2001; Irigaray, 2002; Mortari, 2006; De Monticelli, 2012; Bruni, 2016a; Bonetta, 2017).

Per gli insegnanti e i dirigenti del Master sono proprio gli aspetti comunicativi e relazionali a risultare il campo più caratterizzante la gestione delle situazioni scolastiche multiculturali.

L'attenzione agli aspetti didattici prevarrebbe, secondo le riflessioni dei corsisti, su quelli legati alle dimensioni della relazione, del dialogo, dell'ascolto, del rapporto con le famiglie, ritenuti focali per ricentrare l'universo delle competenze e delle pratiche e maturare una visione organica e realistica della variegata fenomenologia educativa, delle strategie per trattare questioni connesse alla multiculturalità, nonché delle stesse prassi educative da mettere in atto (Portera & Grant, 2017).

Nel corso delle lezioni e dei laboratori, gli approcci disciplinari sono stati, pertanto, calibrati sull'analisi dei tratti propri delle realtà scolastiche territoriali e parallelamente su una riflessione anche comparativa circa il quadro normativo nazionale e internazionale e le politiche scolastiche in materia di inclusione (Catarci & Fiorucci, 2015). Il filo rosso, che ha tenuto insieme le diverse angolazioni tematiche e scientifiche sulla questione interculturale, può rintracciarsi nel tentativo di superare i canoni pregiudiziali in base ai quali l'educazione interculturale viene ancora erroneamente equiparata a un'educazione speciale indirizzata a particolari gruppi di persone o a specifici strati sociali, al pari di una pedagogia interculturale identificata con una pedagogia *ad hoc* per stranieri.

L'intercultura, prima ancora di definirsi per i suoi fini e per i suoi principi valoriali, è stata pertanto assunta come categoria interrogante l'orografia del sapere pedagogico e la pluriarticolata geometria dei processi educativi. Come sottolineato, molto si è meditato sulle ragioni e sulle cause dei limiti interni alle attuali impostazioni culturali che pensano l'educazione e i saperi dell'educazione ancora in riferimento a postulati razionali e deterministici che, proprio

perché giustificati dal principio della normatività e della fissità, negano di fatto l'imperativo categorico dell'intercultura che, al contrario, reclama dinamismo e riflessività nel cogliere e interpretare gli espliciti e gli impliciti dei processi di formazione umana scaturenti dalle connessioni uomo-cultura-natura.

Seguendo questa prospettiva, l'intercultura è stata accolta quale motore irrinunciabile di *paideia*, per il fatto che sintetizza proprio quel processo di umanizzazione, che è di tutti e di ciascun essere umano, che è processo di conoscenza e di trasformazione continua, di auto-realizzazione della persona che elabora il significato del suo essere, del suo essere-nel-mondo e per-il-mondo e, ancora, del suo essere con-il-mondo.

Questo passaggio metodologico ha restituito all'educazione e alla pedagogia la possibilità di riaffiorare in virtù del proprio essere *naturaliter* interculturali, in quanto processi culturali vocati intenzionalmente alla trasformazione dell'individualità singolare in una individualità plurale (Bonetta, 2013: 109-122). Da questo punto di vista, allo stesso tempo, l'intercultura si è potuta specificare nitidamente come il compito a cui le società non possono rinunciare per regolare l'esistenza e la qualità di vita delle comunità. Si è definita come *il* compito irrinunciabile e si è affermata come una altrettanto ineludibile sfida per assicurare la filigrana delle relazioni che sono il presupposto di valorizzazione delle differenze che convivono in un panorama globalizzato in cui ciascuno cresce e vive la condizione della pluralità delle appartenenze con le relative difficoltà delle contraddizioni (Bruni, 2019b: 35-46).

Ciò che idealmente costituisce una risorsa, il crescere fra culture diverse, di fatto impegna i giovani in una continua elaborazione identitaria, sperimentando in maniera dinamica passaggi da un atteggiamento all'altro, cambiamenti da una strategia identitaria all'altra, per far fronte alla necessità delle situazioni di vita e alle necessità che vengono dalla propria interiorità (Erikson, 1995).

In una chiara circolarità, la pluralità, che è il tratto distintivo delle nostre società, esorta ad adottare esperienze mentali e relazionali originali, chiamando in causa l'educazione e con essa il ruolo delle agenzie educative, della scuola in particolar modo, in virtù della funzione, a cui sono tradizionalmente chiamate, di pensare e di governare i processi di formazione. Anche alla luce dell'esperienza del Master è emersa con forza la convinzione di ricentrare il tema formativo sulla dimensione culturale e intellettuale, sui fini di una pedagogia e di un'educazione che, lungi dal poter essere ridotta ad atto tecnico e appannaggio di didatticismi alla moda, deve saper recuperare una narrazione incentrata sulla promozione di strumenti intellettuali, abiti mentali, atti a preparare i giovani a vivere il proprio tempo, a saper discernere, scegliere e agire in vista della piena realizzazione umana, esercitare liberamente e coscientemente i propri diritti di cittadinanza (Bruni, 2016b; Fiorucci, Pinto Minerva & Portera, 2017).

Se sotto il profilo della progettazione dei percorsi di formazione, e di formazione interculturale in modo particolare, alberga il rischio di ignorare le

questioni problematiche interne alle culture che si incontrano e spesso si scontrano, molto va ancora fatto per emancipare l'azione educativa dalla pura occasionalità o, meglio, dalla improvvisazione dell'educatore che fa esclusivo affidamento sulle proprie capacità personali.

La progettualità educativa in senso interculturale, da configurarsi come modo riflessivo e antidogmatico di pensare il fatto educativo, esige una programmazione organica, che superi il carattere sporadico degli interventi isolati che non sono che la riproposizione della stratificazione caratterizzante la società. Si tratta, in particolare di un'operazione culturale che, ripensando i processi di costruzione identitaria e i percorsi didattici, miri a neutralizzare la tendenza a una occidentalizzazione che esclude gruppi sociali dalla produzione della conoscenza. In questo senso, proporre una nuova veste curricolare, scardinando i vecchi modelli culturali, non è che il tentativo di offrire percorsi di formazione tesi a toccare direttamente i meccanismi di trasformazione e di innovazione della realtà, di liberazione individuale e di sviluppo del potenziale cognitivo e umano personale.

3. Professionalizzare gli insegnanti attraverso percorsi di ricerca partecipata

L'approccio a una didattica interculturale che accolga le istanze dell'inclusione e della democratizzazione dei contesti educativi e scolastici richiede la sperimentazione, nella pratica, di «modi e configurazioni poliedriche, non riducibili a standard rassicuranti né controllabili attraverso le tradizionali prassi educative» (Bruni, 2019a: 13). Ciò porta al centro del profilo professionale del docente la necessità di ripensare alla formazione, in modo che essa sia, da un lato, realmente trasformativa rispetto alle pratiche per renderle allineate ai bisogni di una utenza complessa, in continua trasformazione e portatrice di identità multiple e composite, che coinvolga, dall'altro, l'insegnante in maniera diretta, evitando di proporre percorsi predefiniti, eccessivamente strutturati, perciò non situati rispetto ai contesti di apprendimento.

La proposta che la ricerca sulla professionalizzazione degli insegnanti oggi avanza è quella di partire dalle pratiche, per ripercorrerle in maniera critica e riflessiva, connettere saperi pratici e saperi teorici, mettere in discussione le preconcezioni tipiche della cultura di comunità e riorganizzare gli schemi preesistenti (Altet, 2010). Per avviare un processo formativo così articolato, con esiti che modifichino in profondità la postura stessa dell'insegnante, sono necessari dispositivi di formazione appositamente costruiti, finalizzati a co-costruire e auto-costruire competenze professionali. Queste ultime, seguendo la natura euristica desumibile dai processi di analisi di pratica (Altet, 2000) e dall'esempio della didattica professionale applicata ai contesti educativi (Vinatier, 2013), seguono un percorso ricorsivo che comprende competenze per insegnare, desumibili dalla rappresentazione e dalla narrazione del proprio agire didattico, competenze di processo, che danno la possibilità di distanziarsi dalla

pratica stessa per osservarla e competenze riflessive, che attivano il ripercorrimiento e la reinterpretazione delle situazioni vissute in aula (Pentucci, 2018).

La sfida da accettare, da parte di scuola e università, è quella di stringere la cosiddetta 'Nuova Alleanza', che Elio Damiano già nel 2006 auspicava in termini di superamento dei paradigmi di formazione istruzionali. Si tratta di una collaborazione nella ricerca che coinvolga i ricercatori e i pratici in maniera congiunta, attivando rapporti bidirezionali tra il pensiero degli insegnanti sulle pratiche e sui processi e le modellizzazioni teoriche che possono essere ricostruite a partire da questi.

Il punto di forza di una modalità di formazione di questo tipo sta nella valorizzazione del sapere della pratica, quale sapere autonomo e originale, utile per la ricerca educativa e per meglio allineare le scienze dell'educazione alla realtà dei contesti di insegnamento-apprendimento, senza trascurarne la scientificità data dalla possibilità di attingere a evidenze raccolte sul campo, secondo metodologie sperimentali, sia qualitative che quantitative.

L'alleanza è in grado di stabilire relazioni profonde tra le due comunità al fine di reagire alla visione consueta secondo cui la ricerca produce saperi teorici e dichiarativi rispetto alla pratica, ma lascia i pratici fuori dal percorso, senza partire dai bisogni esplicitati (Magnoler, 2012). Inoltre, modifica gli atteggiamenti dei soggetti implicati, i quali, in spazi collaborativi, sperimentali, condivisi possono agire in termini di destrutturazione, ristrutturazione, discussione gestendo così le eventuali insicurezze che il processo trasformativo potrebbe produrre.

Come si reifica, nei contesti di professionalizzazione, tale prospettiva?

La risposta è nel costrutto di Ricerca Partecipativa (RP) e dell'Inquiry Approach di Dewey (1938), entro cui è riconducibile la Ricerca-azione (R-A) ideata da Lewin (1947), nella quale al centro del processo di riflessione sull'insegnamento vengono posti gli attori dell'azione educativa, ovvero i formatori o gli insegnanti. L'acquisizione della R-A che ha avuto un ruolo decisivo nell'evoluzione successiva del concetto di professionalizzazione dei docenti sta nell'aver colto l'importanza del situare l'azione: i processi sono fortemente connessi alla situazione concreta e le scelte vanno fatte alla luce della decodifica delle questioni critiche che la pratica stessa evidenzia (Baldacci, 2001). Il limite della R-A, soprattutto nel suo portato originario, è quello di non rendere effettiva la relazione tra il pratico e il teorico: al ricercatore viene lasciato un ruolo neutro, di semplice osservatore, a partire da un'idea di stampo attivista in base alla quale il cambiamento può avvenire solo dall'interno e la centralità del processo è esclusiva dei pratici (Pastori, 2017). La revisione del ruolo del ricercatore, come soggetto permanentemente coinvolto nei processi di trasformazione, che garantisce un approccio metodologico ben delineato e uno statuto metodologico definito e chiaro, è oggetto di riflessione da parte dei teorici della RP. Si apre la strada a modelli di ricerca tra scuola e università maggiormente improntati al dialogo e che includano nei processi trasformativi e professionalizzanti una pluralità di soggetti: dal lato dei teorici, sono implicati ricercatori di

area non solo Pedagogico-didattica, ma anche disciplinaristi, psicologi, sociologi per addivenire alla cosiddetta ‘Analisi Plurale’ (Altet, 2012) delle pratiche, che consente sguardi multiprospettici e guida la riflessione su piste diverse, proprie della mediazione didattica operata dall’insegnante. Dal lato dei pratici, entrano nel contesto della ricerca non solo gli insegnanti, ma tutti coloro che in qualche modo influiscono sui processi formativi: educatori, dirigenti scolastici, esperti esterni.

In questo modo la RP si orienta verso l’indagine della pratica concreta, coinvolgendo in maniera diretta e profonda tutti i soggetti come attori protagonisti e come agenti di ricerca. Si pone come ricerca non direttiva, mira a ridurre l’asimmetria tra docente e formatore e si attiva a partire da bisogni emersi direttamente dal contesto (Bondioli & Savio, 2017). Inoltre, l’azione è lo spazio privilegiato di indagine, da cui partire e a cui tornare, consentendo agli insegnanti di trasformare in profondità le proprie posture e i propri schemi.

Tra i modelli di RP sperimentati in contesti sia internazionali che nazionali assume un particolare rilievo la Ricerca Collaborativa (RC). Nata in Canada negli anni Novanta del secolo scorso per la formazione iniziale degli insegnanti (Desgagné, 1997), si riposiziona successivamente nella formazione continua in servizio e risponde all’esigenza di ancorare in maniera diretta i saperi prodotti dall’università nell’ambito delle scienze dell’educazione alle urgenze e ai bisogni incontrati dagli insegnanti nella loro pratica quotidiana. La RC prevede infatti processi collettivi che rendano gli insegnanti stessi attori del cambiamento e dell’innovazione professionale ed elimina la figura del formatore *ex chatedra* che dispensa sapere, poiché è il ricercatore stesso che si fa carico di formare i docenti seguendo le linee di intervento che emergono dall’analisi e dalla riflessione sulle pratiche.

La parola-chiave della RC è infatti interattività: pratici e teorici lavorano costantemente in sinergia e negoziano tutti gli aspetti del percorso. La logica è quella della reciprocità e della mutualità (Gaulier & Pesce, 2016): insegnante e ricercatore pongono all’attenzione lo stesso oggetto di indagine, assumono la stessa responsabilità nella ricerca e si riconoscono vicendevolmente come esperti nei rispettivi settori. Il fine è quello di giungere a un traguardo preventivamente fissato in termini di ricerca, formazione, trasformazione positiva delle pratiche.

Secondo i teorici della RC (Desgagné, 1997; Bednarz, 2009) il processo si articola in quattro fasi, accomunate dalla presenza del prefisso *cum*, che enfatizza la presenza costante delle due prospettive che lavorano in comune:

1. Co-situare la ricerca, ovvero far emergere il problema e definire l’oggetto della ricerca, in modo che intercetti sia i bisogni del contesto di pratica, sia le necessità del campo di ricerca, ponendosi all’incrocio tra essi.
2. Co-operare nella ricerca, ovvero predisporre un dispositivo che preveda una metodologia comune e una processualità condivisa. Il processo, che deve sempre prevedere una fase sperimentale e un momento di analisi e

riflessione collettiva, rappresenta il cuore della ricerca e deve essere fluido e dinamico, caratterizzato dalla ricorsività: teoria e pratica devono dialogare continuamente ed essere messe reciprocamente in discussione.

3. Co-produrre il risultato, ovvero portare a sintesi il percorso messo in atto ripercorrendo l'esperienza e ricostruendo il processo, andando a cercare i significati interessanti per l'oggetto della ricerca.
4. Co-costruire un nuovo tipo di sapere, ovvero formalizzare l'esito della ricerca. Il sapere prodotto deve rispondere al criterio della doppia verosimiglianza, ovvero essere utile e riconosciuto come valido tanto dalla comunità accademica, quanto dalla comunità dei pratici. In genere le esperienze di RC si concludono con un doppio prodotto di ricerca, uno più focalizzato sulla sperimentazione, che narri l'esperienza e documenti il dispositivo al fine di una sua eventuale replicabilità, uno più teorico, che modifichi le teorizzazioni precedenti e vi inserisca elementi di innovazione.

L'obiettivo euristico proprio della RC e la sua attenzione all'esperienza agita sono i punti forti che il filone della ricerca partecipativa ha sviluppato nei contesti scolastici, proponendo un panorama molto ampio e con approcci vari di interventi di Ricerca-formazione (Clanet, 2008). Una simile declinazione di ricerca pone l'accento sull'aspetto formativo, inteso come processo attraverso il quale i docenti possono maturare le proprie competenze professionali utilizzando lo scambio, il dialogo, il confronto. Una formazione di gruppo, che amplia le prospettive culturali e sociali da cui osservare i fenomeni e che ha bisogno delle voci di tutti, teorici e pratici, per esprimere al meglio le sue potenzialità trasformative (Nigris, 2018).

4. Trasformare le pratiche in senso interculturale

Nei contesti scolastici e formativi, quali sono le pratiche e le competenze dei docenti su cui la RP può agire in senso trasformativo, al fine di assumere al loro interno la dimensione interculturale?

Come espresso sopra, le istanze sul tema dell'interculturalità escono dal contesto prettamente scolastico e occupano una dimensione sociale e civile: l'urgenza, infatti, non è semplicemente quella di formare gli studenti integrando tali tematiche nel loro curriculum di studi, bensì quella di formare i cittadini al senso di accoglienza, di modificare posture, di educare alla scelta consapevole e soprattutto improntata a principi di umanità.

Gli insegnanti hanno così una responsabilità profonda in tal senso e risulta indispensabile dotarli di strumenti adatti a supportare percorsi complessi, che si innestino in profondità nel modo di 'fare scuola', agendo sugli schemi d'azione e sulle concezioni relative all'insegnamento dei docenti.

Gli elementi che possono essere letti in chiave interculturale e che sono stati

oggetto anche delle riflessioni condotte con gli utenti del Master, si possono raggruppare intorno a tre fili rossi che innervano l'agire didattico ed educativo: la costruzione di curricoli interculturali, l'attenzione all'intercultura nel processo di trasposizione didattica e la mediazione didattica agita in prospettiva inclusiva e dunque interculturale.

La progettazione del curricolo è nella scuola odierna uno dei principali mandati delegati agli insegnanti: il passaggio dalla scuola dei programmi alla scuola delle indicazioni ha infatti reso il curricolo uno degli strumenti più importanti non solo per la pianificazione educativa e didattica, ma anche e soprattutto per l'esplicitazione del progetto formativo della scuola e dei principi che dovrebbero orientare il lavoro dei singoli docenti. Come recitano le Indicazioni Nazionali del 2012:

il curricolo di istituto è espressione della libertà d'insegnamento e dell'autonomia scolastica e, al tempo stesso, esplicita le scelte della comunità scolastica e l'identità dell'istituto. La costruzione del curricolo è il processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l'innovazione educativa [...]. A partire dal curricolo di istituto, i docenti individuano le esperienze di apprendimento più efficaci, le scelte didattiche più significative, le strategie più idonee (MIUR, 2012: 18).

Conferire al curricolo un taglio interculturale non significa cedere a impostazioni differenzialiste, ovvero all'inserire meri riferimenti a culture altre, a diverse tradizioni e modi di vita (Santarone, 2012): occorre prendere le distanze dall'idea in base alla quale l'educazione interculturale sia la risposta ai problemi creati dall'immigrazione. In questo modo si accomunerebbe la didattica interculturale a una didattica speciale o compensatoria, che si limita a pratiche di accoglienza e non mette in luce la dimensione necessariamente omnicomprensiva dello sguardo interculturale sull'intero progetto formativo della scuola (Campani, 2002). Si tratta di guardare al curricolo in una prospettiva inclusiva, in cui tutte le istanze trattate riguardano tutti gli alunni e studenti, a prescindere dalla loro condizione, provenienza, sesso, cultura: un curricolo democratico ispirato ai dettami della Costituzione italiana.

La reificazione di tale visione va operata nel processo di trasposizione didattica (Chevallard, 1991) che ogni insegnante è chiamato a mettere in pratica. Il taglio interculturale deve diventare interno al sapere da insegnare relativo alle diverse discipline. Non basta prendere in carico solo le questioni linguistiche, istituendo percorsi di italiano come seconda lingua, che sono essenziali nel caso di studenti di recente immigrazione, ma che non soddisfano le esigenze delle seconde e terze generazioni e che comunque si allineano a quell'ottica di differenziazione di cui si è accennato sopra e non rispondono al principio dell'inclusività.

Se l'aggettivo globale può essere assunto per delineare la profondità e la di-

reazione dei cambiamenti nella società e nel mondo, esso può anche diventare l'orizzonte di riferimento per il rinnovamento richiesto alla declinazione delle discipline e alla ricerca sulla loro trasposizione e mediazione (Perillo, 2010).

Le aperture a scala mondiale, l'introduzione di punti di vista multipli, una particolare attenzione agli strumenti offerti dall'antropologia e dalla sociologia possono sostenere gli insegnanti nella costruzione dei propri percorsi progettuali in modo che sfuggano al pericolo della costruzione delle cosiddette 'narrazioni uniche' di cui parla la scrittrice nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, narrazioni entro cui le minoranze e le differenti etnie vengono ridotte a semplificazioni molto spesso denigratorie, che alimentano stereotipi: «il potere è la possibilità non solo di raccontare la storia di un'altra persona, ma di farla diventare la storia definitiva di quella persona» (Ngozi Adichie, 2020: 34). Occorre invece smantellare la narrazione unica o dominante, non solo sul piano storico o sociale, ma anche su quello delle epistemologie delle varie discipline, sottraendole a un punto di vista parziale, occidentale e scarsamente inclusivo di visioni altre.

L'utilizzo di lenti multiple di interpretazione diventa postura essenziale nella mediazione didattica e nella scelta dei mediatori (Damiano, 2013), delle strategie, delle proposte operative da portare in classe. Il peer tutoring, il class wide peer tutoring (Milani, 2017), grazie alla loro dimensione interattiva e improntata al mutuo supporto tra studente e studente incrementano, a prescindere dal contesto disciplinare in cui vengono applicati, lo scambio, il dialogo tra pari e soprattutto l'abitudine all'ascolto del punto di vista dell'altro per accoglierne gli elementi migliorativi che possono agire in senso positivo sul proprio apprendimento e sulle proprie pratiche.

Altra proposta pedagogica interessante può essere quella del Service Learning, attraverso cui gli allievi possono sviluppare competenze attraverso un servizio solidale alla comunità: il territorio diventa ambiente di apprendimento, le tecnologie un mezzo per sviluppare il pensiero critico e confrontarsi con prospettive differenti (Tapia, 2006).

Ovviamente tali metodologie necessitano, da parte dell'insegnante, di approfondimenti di tipo didattico e di percorsi di sperimentazione adeguati che permettano di padroneggiarle per renderle efficaci, inclusive e fondamentali nell'attivazione dello studente.

Ritorniamo pertanto alla centralità della professionalizzazione del docente, che in contesti appunto globali, multiculturali e fluidi, quali quelli odierni, deve essere in grado di governare tale complessità accettando le sfide che il presente via via gli pone.

Bibliografia

- ALTET, M. (2000). L'analyse de pratique. Une démarche de formation professionnalisante? *Recherche et Formation*, 35, 25-41.
- ALTET, M. (2010). La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM: d'une opposition à une nécessaire articulation. *Education Science & Society*, 1, 117-141.
- ALTET, M. (2012). L'apporto dell'analisi plurale dalle pratiche didattiche alla co-formazione degli insegnanti. In Rivoltella, P.C. e Rossi, P.G. (a cura di), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola, 291-312.
- BALDACCI, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica: l'indagine empirica nell'educazione*. Milano: Mondadori.
- BEDNARZ, N. (2009). Recherches collaboratives en enseignement des mathématiques. Une nouvelle entrée sur la conception d'activités en mathématiques à l'intersection de pratique en classe et recherche. *Quaderni di ricerca in didattica Matematica*, 2, 2-18.
- BERTAGNA, G. (2020). Formazione iniziale e reclutamento dei docenti: nuove basi per una ripartenza. *Nuova Secondaria*, 1, XXXVIII, 4-7.
- BONDIOLI, A., E SAVIO, D. (2017). La "non direttività" come prospettiva educativa e di ricerca. Un approccio esperienziale alla didattica universitaria. In Ghirrotto L. (a cura di.), *Formare alla Ricerca Empirica in Educazione*. Bologna: Alma Mater Studiorum, 17-25.
- BONETTA, G. (2013). La pedagogia: in principio era integrazione sociale. In Mulé P. (a cura di), *Pedagogia, recupero e integrazione tra teorie e prassi*. Roma: Armando, 109-122.
- BONETTA, G. (2017). *L'invisibile educativo. Pedagogia, inconscio e fisica quantitativa*. Roma: Armando.
- BRUNI, E.M. (2016a). Educazione e affettività. Per una pedagogia del desiderio. In Ea. (a cura di), *Modi dell'educare*. Lanciano: Carabba Editore, 49-82.
- BRUNI, E.M. (2016b). Interculture as a cognitive style. *Educational Reflective Practices*, VI-1, 7-20.
- BRUNI, E.M. (2019b). I giovani di oggi e la domanda formativa. *Education Sciences & Society*, 2, 103-122.
- BRUNI, E.M. (a cura di). (2019a). *Una pedagogia possibile per l'intercultura*. Milano: FrancoAngeli open access, 35-46.
- CAMPANI, G. (2002). *I saperi dell'interculturalità*. Napoli: Liguori.
- CATARCI, M. E FIORUCCI, M. (a cura di) (2015). *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*. London-New York: Routledge.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné. Edition augmentée*. Grenoble: La Pensée Sauvage.

- CLANET, J. (ed.) (2008). *Recherchelformation des enseignants. Quelles articulations?* Rennes: PUR.
- DAMIANO, E. (2006). *La nuova alleanza. Temi, problemi, prospettive della nuova ricerca didattica*. Brescia: La Scuola.
- DAMIANO, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- DE MONTICELLI, R. (2012). *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*. Milano: Garzanti.
- DESGAGNÉ, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 2, 371-393.
- DEWEY, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- ERIKSON, E.H. (1995). *Gioventù e crisi di identità*. Roma: Armando.
- FIORUCCI, M., PINTO MINERVA, F. E PORTERA, A. (a cura di) (2017). *Gli alfabeti dell'interculturalità*. Pisa: ETS.
- FREUD, S. (1914) (2003). *Psicologia del Ginnasiale. Opere di S. Freud*. Torino: Bollati Boringhieri, vol. VII, 478- 480.
- GAULIER, S. E PESCE, S. (2016). Réciprocité, agir collectif et identité professionnelle. Le cas des formations de formateurs de l'alternance. *Education Permanente*, 205, 121-129.
- IRIGARAY, L. (2002) (2008). *La via del sentire*. Torino: Bollati Boringhieri.
- LEWIN, K. (1947). Frontiers in group dynamics II. Channels of group life; social planning and action research. *Human relations*, 1(2), 143-153.
- MAGNOLER, P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- MILANI, M. (2017). *A scuola di competenze interculturali. Metodi e pratiche pedagogiche per l'inclusione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- MORTARI, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- NGOZI ADICHIE, C. (2020). *Il pericolo di un'unica storia*. Torino: Einaudi.
- NIGRIS, E. (2018). L'evoluzione della ricerca pedagogico-didattica fra teoria e pratica. Quali i ruoli e quali i compiti di ricercatori e insegnanti nella Ricerca-Formazione? In G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli, 27-41.
- NUSSBAUM, M.C. (2001) (2004). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: il Mulino.
- PASTORI, G. (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti di ricerca per educatori e insegnanti*. Parma: Junior.
- PENTUCCI, M. (2018). *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- PERILLO, E. (a cura di) (2010). *Storie plurali. Insegnare la storia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- PORTERA, A. E GRANT, C. (a cura di) (2017). *Intercultural Education and Competences: Challenges and Answers for the Global World*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

- SANTARONE, D. (2012). *Didattica e intercultura*. Roma: Armando.
- TAPIA, M.N. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Roma: Città Nuova Editrice.
- TAROZZI, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: FrancoAngeli.
- VINATIER, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles: DeBoeck.