



Progetto co-finanziato
dall'Unione Europea



Ministero dell'Istruzione



MINISTERO
DELL'INTERNO

FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE 2014 – 2020

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

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

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

(A CURA DI)

LA SCUOLA È APERTA A TUTTI

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

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

15

COLLANA
PEDAGOGIA INTERCULTURALE
E SOCIALE



Roma Tre Press
2021



Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

LA SCUOLA È APERTA A TUTTI

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

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

A CURA DI

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

15

COLLANA
**PEDAGOGIA INTERCULTURALE
E SOCIALE**



Roma TrE-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 Palaologou, 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

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

Conoscere per integrare. Il modello di ricerca-azione nel contesto del Master in *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali*¹

Giuseppe Elia

Università degli Studi A. Moro Bari (giuseppe.elia@uniba.it)

Maura Simone

Università degli Studi A. Moro Bari (maura.simone@uniba.it)

1. Il costrutto di una pedagogia delle differenze per una società culturalmente dialogica ed inclusiva

Il pensiero della differenza, sviluppatosi a partire dagli anni '60 ha prodotto il ripensamento delle categorie teoretiche e morali che avevano contraddistinto il pensiero occidentale, mettendo in discussione il rapporto tra soggetto, conoscenza e verità. A ciò si è accompagnata l'elaborazione del pensiero della *defferance* che ha aperto alla possibilità di vedere nell'identità una forma dinamica, non *data* irrevocabilmente ma sempre ridiscussa dalla presenza dell'altro come *possibilità* (Derrida, 1971).

Senza entrare nel merito delle non poche obiezioni che sono state rivolte al pensiero della differenza, dell'opposizione tra 'analitici' e 'continentali', o sulla sua presunta responsabilità nell'aver aperto la strada di un certo relativismo sia in ambito teoretico-scientifico sia in quello valoriale, esso ha l'innegabile merito di aver indicato un modello alternativo di conoscenza che, 'decostruendo' l'univocità dell'io, apre alla possibilità che ciò che-differisce-da me, il totalmente altro, possa essere riconosciuto e valorizzato come parte del mondo che io stesso sono e vivo.

Dal canto loro, i *Cultural Studies*, sviluppatisi sulla scia del post-strutturalismo, hanno radicalmente trasformato le analisi sul rapporto tra poteri e saperi, individuando in questi ultimi non solo uno spazio di analisi ma anche il luogo di un agire critico e politicamente impegnato. In questo contesto, grande importanza ha acquisito il concetto di *governamentalità* inteso come modalità di coinvolgimento sempre maggiore di un 'insieme di individui' nell'esercizio del potere sovrano (Foucault, 2017), con particolare riferimento all'istituzione scolastica di cui si è evidenziata la funzione ideologico-disciplinante che, attraverso la triangolazione famiglia-pedagogia-sapere medico, ha favorito lo 'sviluppo normalizzato' del bambino attraverso uno 'schema di razionalità' e un insieme di regole proprie della cultura e società borghesi (Foucault, 2000).

Le conseguenze di queste trasformazioni paradigmatiche sulla pedagogia non sono state poche. Trovatisi nel 'vicolo cieco' (Cambi, 1987) in cui, da una

¹ Il contributo è stato integralmente condiviso dagli Autori. Nello specifico i §§ 2 e 4 sono stati scritti da Giuseppe Elia e i §§ 1 e 3 da Maura Simone.

parte, ripensare sé stessa e dall'altra adattarsi ad una sempre crescente richiesta di «specializzazione in direzione prevalentemente cognitiva» (Felini & Di Bari, 2019: 45), la pedagogia ha dovuto costantemente affrontare il rischio di una messa in discussione del proprio ruolo e *status*. Questa tensione ha stimolato nei saperi pedagogici un approccio critico-riflessivo concretizzatosi, solo per fare due esempi, nell'attivismo promosso da John Dewey e nella *pedagogia degli oppressi* di Paulo Freire, che irrompono nello 'schema di razionalità' conformante non solo perché pongono al centro della propria conoscenza i bambini, gli adulti e i diversi, ma anche perché ampliano l'oggetto di intervento dell'educazione indirizzandolo verso un ideale di neo-*Bildung* intesa come «formazione umana di ogni soggetto» (Cambi 2019: 27).

Lo sviluppo di una pedagogia *critica* ha proceduto con l'ampliarsi dei suoi oggetti d'intervento, individuati precisamente nelle molteplici differenze, da quella etnica a quella di genere, dalle disabilità alle marginalità sociali, acquisendo la complessità (Elia, 2015) come propria cifra paradigmatica. La pedagogia *delle differenze* ha così acquisito nel tempo un rigoroso *status* epistemologico che l'ha resa punto di riferimento per le innovazioni introdotte nei contesti educativi.

Uno dei postulati del criticismo pedagogico è quello di superare la visione di una educazione meramente assimilativa e gerarchicamente strutturata nella polarità docente-allievo:

Concepire la trasmissione della cultura come un processo unilaterale penalizza sia chi educa sia chi è educato. L'insegnamento diventa un processo di oppressione, in cui la cultura maggioritaria si impone su culture minoritarie, saperi ed esperienze che vengono lasciati ai margini del processo conoscitivo (Granata, 2018: 94).

In questa prospettiva, che investe la pedagogia del duplice compito di ripensare non solo se stessa ma anche il rapporto con le istituzioni e il territorio, uno degli obiettivi è mirare ad una educazione *complessa*, distanziandosi dal paradigma dell'educazione *depositaria* ed evitando altresì il rischio dell'«educatore burocratizzato» che, seppur capace di gestire l'ambiente-classe, potrebbe non essere altrettanto competente nel non facile compito di «costruire» interazioni fondate sulla percezione dell'allievo, in particolare se «differente», come portatore di un insieme di esperienze, spesso incommunicabili, che compongono il suo vissuto esistenziale (Freire & Macedo, 1995; Zoletto, 2007).

Operare un approccio critico-riflessivo nella pedagogia significa riproporre la funzione etica che l'educazione aveva nel paradigma illuminista ovvero promuovere lo sviluppo e il progresso dell'umanità, affrancandola da tirannie, schiavitù, fanatismo e superstizione. Tolleranza e uguaglianza nascono dalla capacità di ognuno di mediare con la propria ragione operando una scelta. L'agire etico poggia quindi sull'autonomia del giudizio critico rispetto a opinioni, credenze e pregiudizi (Arendt, 2003). L'uscita dell'uomo dallo stato di minorità, che

Kant² dichiarava essere l'orizzonte di senso dell'Illuminismo, trova riscontro nel concetto di *coscientizzazione* che Paulo Freire eleggeva a scopo ultimo della pedagogia degli oppressi, paradigma dimensionato nello spazio 'utopico' (Elia, 1984) dell'umanità a-venire, e perciò stesso progettualmente definito attraverso pratiche educative di convivenza consapevoli e orientate all'impegno di colmare il divario tra classi, culture e modi di essere e pensare.

Il presupposto del criticismo pedagogico è dunque quello di coniugare l'apprendimento formale generalmente richiesto e lo sviluppo della personalità individuale, valorizzando le differenze come molteplici possibilità di essere nel mondo. D'altra parte, sappiamo che una delle maggiori criticità consiste precisamente nell'equilibrare, nell'individuo in formazione, ciò che egli è da ciò che *deve* imparare ad essere in quanto partecipe di una collettività che ha le sue norme e i suoi valori. Per Freire, essere equivale ad *essere in situazione*, ciò significa che il processo di costruzione dell'identità deve mediare con la realtà in cui si trova effettivamente ad esistere. Tale mediazione è possibile laddove l'educazione promuova il pieno e costante sviluppo della coscienza *transitiva* critica quale strumento al tempo stesso problematizzante e dialogico nei confronti della realtà: «Gli uomini *sono* perché *stanno* in una situazione. E tanto più *saranno* quanto più penseranno criticamente il loro *stare* e agiranno criticamente su esso» (Freire, 2011: 102).

La diffusione di un pensare e un agire critico può essere favorita da politiche democratiche e da una più equa distribuzione dei beni, da uguaglianza dei diritti e da pari opportunità; ancora, può essere supportata attraverso conoscenze e saperi non solo scientifici ma anche umanistici. In questa ottica essa è prima di tutto «frutto di una elaborazione pedagogica critica, appoggiata a condizioni storiche propizie» (Freire, 1973: 72).

Dinanzi ai nuovi compiti di cui la pedagogia è investita, l'approccio interculturale non si limita ad elaborare metodologie e formulare progetti mirati alla sola istituzione scolastica. Integrazione e pluralismo sono espressione di una società culturalmente dialogica ed empatica, dato che la capacità di vedere 'il simile nel dissimile' (Adorno, 1991), *in primis* come paziente morale, è sempre legata alla capacità di 'conoscere' in modo non pregiudizievole l'alterità. Ne consegue che la pedagogia, nella sua forma teoretica, deve impegnarsi nella costruzione di progetti formativi che abbiano come orizzonte di senso anche la costruzione di valori etico-civili (Elia, 2014) fondati sul pluralismo.

Al tempo stesso paradigma e opportunità, l'intercultura configura un nuovo modo di educare e formare alla conoscenza e alla costruzione di relazioni solidali che possa, attraverso pratiche di convivenza, di progettualità e condivisione di scopi e obiettivi, contribuire a formare nella persona il cittadino e, nel far ciò, promuovere una «*societas* in cui le differenze si fanno, appunto valore» (Cambi 2019: 23).

² Si veda Kant, I. (1995), *Risposta alla domanda: che cos'è l'Illuminismo?*, in *Scritti di storia, politica e diritto*, Laterza, Roma-Bari.

2. Oltre l'assimilazione: la costruzione della cittadinanza consapevole

Jaques Derrida, che, com'è noto, era egli stesso figlio di due culture, invitava alla consapevolezza della crescente *coscienza di responsabilità politica* che ognuno deve *condividere* di fronte all'avvenire (Derrida, 2011). La gestione dei flussi migratori dovrebbe potersi fondare su tale principio che chiama in causa, ancora una volta, il concetto di coscienza critica. Essere responsabili, infatti, equivale ad operare una scelta sulla base di motivazioni e prevedendo le conseguenze che ne deriveranno. Se assumiamo come principio il diritto di ogni uomo ad una esistenza libera, dobbiamo agire coerentemente affinché il principio si trasformi in prassi. Dinanzi all'umanità che preme alle 'frontiere della democrazia' (Balibar, 1993) condividiamo la responsabilità della sua accoglienza e integrazione non solo in virtù del 'risarcimento', se non altro morale, del nostro passato di colonialisti, ma in quanto membri della comunità umana.

Da un punto di vista formale la transizione tra il paradigma multiculturale e quello interculturale segna il superamento di un approccio ancora largamente influenzato dal principio *assimilazionista*, utilizzato in Francia, in base a cui il migrante deve acquisire la lingua, i comportamenti e la mentalità del paese di accoglienza. In questo contesto, lo studente straniero è visto come un 'caso' problematico, una zona d'interferenza con il regolare percorso formativo degli 'autoctoni', da gestire con un modello pedagogico di tipo *compensativo* che riduca al minimo possibile l'incidenza dell'identità d'origine.

Il passaggio ad una visione interculturale apre ad un modello orientato sul principio della *convivenza* e del 'trattamento paritetico delle minoranze' in cui le diverse identità culturali possano co-abitare una medesima comunità. Se il modello assimilazionista può essere considerato largamente fallimentare perché, nei fatti, reitera la polarità dominanti/dominati che non può non sfociare in acuti conflitti e aberrazioni di cui il radicalismo di matrice islamica ci ha fornito triste testimonianza, il modello multiculturale può avere limiti nel gestire fenomeni di intolleranza e paura del diverso o di chiusura nella propria identità culturale, come attesta la realtà dei quartieri-ghetto che non interagiscono, se non in modo accessorio e spesso conflittuale, con il resto della comunità.

Il riconoscimento è dunque condizione necessaria ma non sufficiente all'integrazione, che dovrebbe avere, come criterio guida, la formazione di *con-cittadini*. Valorizzare la diversità pone tra i compiti educativi quelli di favorire un processo di integrazione tra le diverse culture, orientando i percorsi di crescita affinché tutti gli alunni «imparino a sentirsi parte del gruppo senza dover rinunciare o vergognarsi della propria specificità e diversità» (Granata, 2018: 65).

Si concorda nel considerare il 1989 come l'anno di avvio, in Italia, dell'educazione interculturale intesa come «condizione strutturale nella società multiculturale»³. La legge Martelli sull'immigrazione (416/1989), la Circolare Ministeriale sull'inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo (n.

³ Condizione, questa, riconosciuta dalla Circolare Ministeriale n. 205/1990.

301 dell'8 settembre 1989), l'avvio del Progetto Giovani con Circolare Ministeriale n.246 del 15 luglio 1989 aprono la strada ad una radicale ridefinizione del ruolo e delle finalità comprese nel concetto di intercultura (Nanni & Fucocchi, 2018).

Il rallentamento che ha connotato gli anni '90, anche in virtù di un certo clima politico che preannunciava l'affiorare di posizioni più intransigenti sul tema dell'integrazione e accoglienza dei migranti, ha in gran parte delegato le scuole e gli enti territoriali del compito di gestire le criticità che il crescente ampliarsi dei flussi generava. Molte sono state le pur lodevoli 'iniziative partite dal basso' che tuttavia, come è stato rilevato, hanno spesso peccato di 'eccessivo pragmatismo' (Curci, 2009) perdendo di vista l'aspetto teorico che il concetto di differenza, come possibilità di costruzione di nuovi saperi, implica.

Il 2007 ha segnato l'inizio di un nuovo dinamismo enunciato dalla Circolare Fioroni (ottobre 2007) con cui la scuola italiana "sceglie" di adottare una prospettiva interculturale – ovvero la promozione del dialogo e del confronto tra le culture – per tutti gli alunni e a tutti i livelli: "insegnamento, curricoli, didattica, discipline, relazioni, vita della classe" (Tosolini, 2010: 93).

Se l'intercultura si fa 'sfondo generale' dei processi educativi tesi a ridisegnare in modo dialogico e inclusivo l'interazione con le 'diverse diversità' (Derwin, 2012), non si può affermare che, sul piano normativo, l'Italia abbia colmato lacune e ritardi accumulati nella gestione del fenomeno migratorio, né che sia stato scongiurato il rischio di evidenti quanto allarmanti derive razziste e xenofobe che i molti recenti episodi attestano diffondersi anche tra le nuove generazioni, ampliati e diffusi dai *social media* in forme che non esitano a riesumare vecchi stereotipi, costruendone di nuovi.

Un approccio interculturale alla definizione di nuove pratiche di convivenza non può peccare di ingenuità, rifiutandosi di vedere le criticità che l'incontro tra culture determina, né indulgere a certo relativismo che liquida la complessità limitandosi ad ammetterla con il concetto che ogni cultura equivale ad un'altra. Non è necessariamente segno di effettiva integrazione il fatto che si accetti l'esistenza di differenze riconoscendo loro dei diritti, ma non operando un reale sforzo conoscitivo per comprenderne il reale vissuto esistenziale. Di qui il richiamo ad operare a favore dell'*integrazione* dei migranti e, contestualmente, all'*interazione*, ovvero alle «linee d'intervento che hanno a che fare con la gestione pedagogica e didattica dei cambiamenti in atto nella scuola e nella società» e che dovrebbero coinvolgere tutti gli agenti educativi in relazione al territorio (Nanni & Fucocchi, 2018: 31).

Per poter valorizzare la diversità dobbiamo prima comprenderla come *esperienza vissuta*, percependola anche nella sua *vulnerabilità*. Nel caso dei migranti, oltre allo sradicamento, dobbiamo confrontarci con esperienze di sofferenza, violenza e privazione che non sempre siamo ancora in grado di ge-

stire. I resoconti degli sbarchi a Lampedusa denunciano, particolarmente nei periodi più critici, l'inadeguatezza e il non rispetto degli «standard minimi di accoglienza stabiliti per le persone vulnerabili, incluse le vittime di torture e violenze, i minori non accompagnati e le donne, che si trovano ad affrontare nuove situazioni di incertezza e sofferenza» (www.medicisenzafrontiere.it)⁴.

La questione dell'immigrazione resta confinata in un perenne stato di emergenza, l'intero percorso di integrazione, con le sue procedure, i suoi protocolli, le difficoltà comunicative, l'adattamento a spazi abitativi, lavori e condizioni di vita spesso al di sotto dei criteri minimi atti a garantire il benessere fisico e psichico delle persone, rischia di riprodurre marginalità che il difficile percorso per l'ottenimento della cittadinanza non aiuta a minimizzare. L'insegnante che dovrebbe perciò gestire un contesto multiculturale, deve costantemente operare una riflessione su queste condizioni.

L'emergenza del nostro tempo è dunque un'emergenza più profonda di ciò che si crede: non consiste banalmente negli effetti quantitativi che i processi migratori su scala globale hanno giocato in termini di multiculturalismo. Essa riguarda piuttosto il venir meno di un ethos condiviso che pare regredire proprio quando era sul punto di giungere a una più piena maturazione, sul finire del Novecento (Macinai, 2020: 3).

Se il criticismo pedagogico differenzialista operante nell'intercultura ha promosso nell'istituzione scolastica l'elaborazione delle categorie *adeguate* e delle pratiche *necessarie* per affrontare l'«impegno epocale» rappresentato dall'incontro con le differenze (Cambi: 27), facendo emergere i «tesori sommersi» (Portera, 1997) che in questa si celano, la scuola non può essere la sola a farsi carico di un processo che, proprio perché «epocale», può essere realizzato solo con lo sviluppo di metodi di intervento che coinvolgano l'intero territorio. Formare non è sufficiente se a ciò non si accompagna un modello organico di *costruzione di cittadinanza*.

Da un punto di vista teorico, il superamento della contraddizione tra *cittadinanza* e *nazionalità*, tra il diritto alla differenza e quello all'integrazione poggiano sulla considerazione di quanto «illusoria» possa essere l'idea di riformulare il diritto della nazionalità senza intervenire sui rapporti sociali (Balibar, 1993) e sul ripensamento dell'*uomo cittadino* (Fistetti, 1992).

⁴ Si è giustamente notato che il concetto di vulnerabilità deve essere distinto dal suo essere «ontologicamente» connotato alla nostra corporeità, in quanto esseri «fragili» e dipendenti dagli altri, dalla sua forma *situazionale* in cui risulta essere «prodotto» da condizioni contingenti e, al limite, dalle proiezioni di tipo stereotipato che *inferiorizzano* l'individuo vulnerabile. D'altra parte «una concezione universale della vulnerabilità» può non risultare efficace sul piano delle pratiche d'intervento se queste trascurano, ignorano o stigmatizzano l'essere vulnerabile come una condizione esclusivamente negativa e non in stretta relazione con cui essa viene socialmente costruita. Cfr.: Lopez (2018), Mackenzie, Rogers & Doods (2014), Gilson (2011).

Limitare tale principio al territorio-nazione risulta oggi anacronistico se appena si considerano le trasformazioni apportate dalla globalizzazione e dalla rivoluzione digitale. Piuttosto occorre orientarsi verso il principio di *identità terrestre* proposto da Morin, che implica la formazione di una visione globale di cittadinanza come coscienza di comune appartenenza al pianeta, promuovendo una identità complessa in grado di aprirsi alla comprensione del valore unico e intrinseco che la cultura ‘altra’ può, se opportunamente valorizzata, esprimere. Di qui la necessità di fornire ai migranti i mezzi per elaborare un percorso di *ricostruzione* della propria identità (Elia, 2017) attraverso possibilità, opportunità e valori che diano un ‘significato’ alla loro esistenza (Bellingeri, 2010).

La formazione permanente dei migranti, che è il percorso basilare per accedere alla cittadinanza, non può dunque esaurirsi nell’acquisizione delle competenze linguistiche o nella capacità di adattarsi ad un lavoro che, in molti casi, può risultare addirittura non adeguato al grado di istruzione ottenuto nel paese di provenienza (Granata, 2018). Perché si dia vera cittadinanza, occorrono percorsi di ricomposizione del sé e della vulnerabilità generata dallo sradicamento:

Affinché, infatti, i diritti civili e politici possono essere esercitati in modo tale da produrre partecipazione nel senso di rendersi costruttori della vita sociale, è indispensabile che ciascuno percepisca l'importanza del suo essere risorsa insostituibile ed unica della comunità di cui fa parte (Elia, 2017: 14).

Il riconoscimento dei diritti politici e sociali, per non restare lettera morta, deve poter comprendere le condizioni entro cui possano essere pienamente agiti. Ciò chiama in causa il ruolo dei territori e di come si concepiscono e distribuiscono gli spazi comuni e abitativi, di quanto siano in grado di realizzare un modello di cittadinanza interculturale e partecipata o in quale misura garantiscano la fruibilità dei servizi. Nelle città europee «la periferia, il degrado, la povertà, l’assenza di servizi sono un arcipelago e non una cintura» (Boeri, 2011: 7). Una larga parte degli stranieri che accogliamo spesso non hanno alternative a questo arcipelago nel quale facilmente naufragano.

La pedagogia interculturale si trova perciò a doversi costantemente confrontare, sia dal punto di vista teorico che della prassi, con una riflessione sulla centralizzazione del *margin*e intesa come atteggiamento e impegno dell’insegnante ad orientare in modo de-centrato lo spazio relazionale educativo:

Dalla problematizzazione della relazione esistente tra centro e margine nasce dunque l'esigenza di una ricomposizione, che potremmo tradurre nella promozione di una positiva convivenza tra chi è adagiato sul centro e chi invece è schiacciato sul margine. È un bisogno di comunicazione, di mettere in comune esperienze per creare legami, in una parola di addomesticare, che è autenticamente accogliere nella domus, far entrare in casa (Rossini, 2015: 158-159).

Ma la capacità di gestire un contesto multiculturale valorizzandolo in quanto tale si realizza attraverso l'elaborazione di specifiche competenze.

La formazione interculturale degli insegnanti riveste, in questo senso, un ruolo cruciale: è solo a partire da una corretta impostazione del lavoro educativo nella scuola che si può sperare di diffondere una sempre più necessaria 'cultura della convivenza', che deve essere adeguatamente progettata e costruita. Non si tratta di un obiettivo immediato: insegnanti ed educatori per primi sono chiamati a rimettere in discussione i propri paradigmi di riferimento con l'obiettivo di ridurre il tasso di etnocentrismo presente nel nostro sistema educativo. È necessario allora ripensare curricula e metodologie didattiche per acquisire le competenze necessarie a spostare il centro del mondo (Fiorucci, 2017: 97).

L'insegnante deve poter disporre di strumenti teorici e pratici che gli consentano di gestire le variabili intrascolastiche con approccio al tempo stesso critico e autocritico, che si estrinseca pienamente solo se egli «cessa di essere il punto focale della classe» (Zoletto, 2007: 66). Tale capacità di de-centramento non può essere il frutto di un atteggiamento spontaneo ma il risultato di un processo di apprendimento permanente esteso non solo ai docenti ma a tutti gli attori coinvolti nel contesto dell'istituzione scolastica. La legge 107/2015 definisce la formazione permanente dei docenti 'obbligatoria e strutturale' e promuove una rete di scambio tra scuola e università che favorisca la creazione di nuovi saperi trasferibili nei specifici contesti di apprendimento. I Master ministeriali di I livello in *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali*, attivati presso numerose università italiane, hanno direzionato la formazione di dirigenti e docenti di ogni ordine e grado verso l'utilizzo del modello *Action Research* attraverso il quale realizzare nuovi protocolli sperimentali di accoglienza e organizzazione del percorso formativo degli alunni stranieri.

Di seguito cercheremo di evidenziare in che modo il Master è stato sviluppato presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia e Comunicazione dell'Università degli Studi di Bari.

3. Formare per integrare: il modello Ricerca-Azione

Inquadrato nel progetto 740 *Piano pluriennale di formazione per dirigenti e insegnanti di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri*⁵, il Master di I livello,

⁵ Il progetto ha lo scopo di individuare e sviluppare modelli di formazione continua del personale scolastico, aumentando le competenze interculturali dei docenti con particolare attenzione all'insegnamento dell'italiano L2, assicurando contemporaneamente lo sviluppo di reti di collaborazione

di durata annuale, in *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali*, approvato con decreto n. 6238 del 14.04.2016 dall'Autorità Responsabile del Fondo Asilo Migrazione ed Integrazione (FAMI)⁶, allo scopo di promuovere e sviluppare specifiche competenze di livello universitario in tema di integrazione e *Diversity Management*.

Nelle pagine precedenti si è cercato di evidenziare come la pedagogia interculturale debba costituire uno spazio discorsivo complesso costantemente rivolto all'interazione tra teoria e prassi. Educare/formare all'integrazione implica, così come suggerito dai paradigmi interculturali, che il migrante non sia solo oggetto di una ri-definizione culturale 'basica', ma che possa essere guidato all'elaborazione della piena coscienza di sé come membro attivo e partecipe della comunità accogliente, nel senso della consapevole costruzione della propria identità di *cittadino*.

D'altra parte, l'educazione interculturale non può prescindere dall'analisi del contesto in cui il fenomeno viene percepito, quindi dalla realtà in cui esso è situazionato. Confrontarsi costantemente con le forme e le strutture dell'accoglienza, con l'ambiente in cui il migrante vive e con le reazioni di questo ambiente alla sua presenza implica cercare strategie di soluzione dei problemi che, di volta in volta, l'insegnante si trova ad affrontare.

Il modello *Action Research* venne elaborato dallo psicologo gestaltista Kurt Lewin allo scopo di indagare i fenomeni e i processi sociali nella loro interdipendenza in modo sistemico-dinamico attraverso un quadro teorico che, coniugando ricerca (sapere teorico) e azione (sapere pratico), potesse contribuire ad individuare nuovi modelli di soluzione del conflitto in ambienti specifici. In questo modo si promuoveva una circolarità che permetteva al gruppo di essere, contemporaneamente, soggetto e oggetto della ricerca. Il modello di R-A è stato poi utilizzato in diversi contesti come strumento per coniugare in modo continuato l'attività di ricerca e l'utilizzo pubblico dei suoi risultati.

Il Piano Didattico ministeriale orientava i Master FAMI verso un approccio interdisciplinare che formasse competenze sociologiche, pedagogiche, psicologiche e giuridiche attraverso l'alternanza di formazione teorico-pratica.

Il Master attivato presso il Dipartimento Forpsicom di Bari⁷ è stato strut-

con agenzie, enti e servizi presenti sul territorio.

⁶ Il Fondo asilo migrazione e integrazione 2014-2020 è stato istituito con Regolamento UE n. 516/2014 per supportare finanziariamente la promozione e lo sviluppo di progetti di gestione integrata dei flussi migratori in tutti i loro aspetti.

⁷ Il Master, coordinato e diretto dal Prof. Giuseppe Elia, è stato avviato il 18 dicembre 2017 e si è concluso l'8 novembre 2018. Le relazioni scritte finali, comprensive di project work, sono state discusse, previa valutazione, in tre sessioni pubbliche. Gli iscritti sono stati 100, scesi a 97 dopo rinuncia formale di tre. Hanno conseguito il titolo 94 degli iscritti tra docenti e dirigenti. La didattica era suddivisa in tre moduli formativi di 20 cfu corrispondenti a un livello 'base', 'intermedio', 'avanzato'. L'articolazione generale prevedeva che una percentuale di cfu fosse dedicata alle esperienze applicative delle cognizioni acquisite, svolte a scuola e certificate da un dirigente o, in alternativa, di tirocinio con tutor presso istituzioni scolastiche, centri specializzati, strutture di accoglienza. Le ore erogate sono state complessivamente 1500 comprensive di laboratorio, di cui il 30% con attività on

turato in tre moduli formativi che potessero fornire ai corsisti non solo gli strumenti metodologici di ricerca maggiormente applicati in contesti multiculturali, ma anche le linee guida per apprendere la *fenomenologia* del fenomeno migratorio nei suoi aspetti economici, sociali e politici in modo da poter avere contezza delle dimensioni, della distribuzione geografica dei flussi, dell'impianto normativo nazionale e internazionale in tema di accoglienza. Acquisire una conoscenza oggettiva delle cause endogene ed esogene del fenomeno, al di fuori di certa retorica deformante di tipo populista, consente di evitare due approcci ugualmente pericolosi: lo scivolamento in un concetto universalistico di 'accoglienza' privo però di efficacia se non articolato attraverso pratiche di *governance* efficaci; la riattivazione di un razzismo invocato a *strategia di difesa sociale* (Foucault, 1998).

Per orientare fin dal principio i corsisti nella realizzazione del tirocinio⁸ entro cui sviluppare il modello di R-A, si è scelto di individuare nell'elaborazione dei protocolli di accoglienza l'oggetto di indagine e valutazione specifica, per verificarne la loro validità teoretica e applicativa, le criticità e le possibilità di miglioramento. Le linee-guida fornite sono state articolate nel modo seguente:

- raccolta di esperienze di attivazione di protocolli di accoglienza consolidate nella propria o in altre scuole, attraverso un'analisi documentale e bibliografica;
- progettazione di un Protocollo di Accoglienza/Inclusione per il proprio Istituto da sperimentare su un gruppo di almeno cinque studenti già iscritti e frequentanti;
- l'inserimento nel protocollo di uno strumento di ricerca sociale quantitativa e qualitativa;
- la raccolta di evidenze sull'efficacia del protocollo di sperimentazione attraverso l'autovalutazione e la valutazione esterna;
- l'elaborazione di una scheda di valutazione della efficacia del protocollo;
- la stesura di un *project work* finale sulla R-A condotta.

I gruppi sono stati coordinati dai dirigenti e vicari del gruppo in formazione. Per gestire al meglio le fasi di confronto, scambio, interazione dei gruppi sono state avviati laboratori sulle esperienze di *tutoring* e di lavoro di gruppo.

L'istituzione dei gruppi di lavoro, come pure l'interazione docenti-corsisti

line. I docenti universitari coinvolti nella didattica sono stati 24, di cui dieci come esperti esterni.

⁸ Per promuovere l'interazione tra scuola e territorio, il Progetto FAMI prevedeva l'istituzione di reti di scopo con una scuola capofila (nel caso di Bari l'IPSSAR Perotti). I corsisti erano tenuti a svolgere 30 ore di tirocinio presso la sede di servizio, nel caso questa avesse aderito alla rete, o, in caso contrario, presso un'altra istituzione. I corsisti potevano espletare le ore di tirocinio, previste per il secondo e terzo modulo (complessivamente 70 ore), con attività di tutoraggio con i colleghi delle scuole di rete. L'ampliamento della rete di scopo alla quasi totalità delle sedi di servizio dei corsisti, può dirsi uno dei successi del Master di Bari.

in un costante scambio di dati ed esperienze, ha permesso di enucleare le aree di intervento e le criticità verso cui orientare l'elaborazione dei protocolli sperimentali, schematizzabili nel modo seguente:

- come realizzare la transizione del paradigma dell'omogeneità formativa a quello della complessità intesa come valorizzazione di differenti competenze non tradizionalmente incluse nei progetti formativi, evitando il rischio della cosiddetta 'pedagogia *cous cous*' in parte derivata dalla difficoltà di reperire mezzi e strumenti efficaci per investire in pratiche alternative;
- come incentivare la padronanza linguistica in modo che essa fornisca non solo i mezzi necessari all'interazione minima con l'ambiente, ma anche per sviluppare un rapporto dialogico con l'insieme valoriale e culturale della società accogliente. La criticità individuata concerne i limiti derivati dal mero apprendimento di un numero più o meno elevato di parole, senza che queste si trasformino in una concreta chiave d'accesso alla piena partecipazione alla vita sociale;
- in che modo osservare, gestire e modificare l'atteggiamento di allievi e famiglie nei confronti della diversità culturale, utilizzando griglie osservative da applicare nelle unità di *cooperative learning*. La criticità maggiormente rilevata riguarda la formazione e circolazione degli stereotipi in particolare sui *social media*.

Nel secondo modulo, durante il quale sono state avviate le attività di tirocinio coordinate da un tutor, alla comparazione dei diversi modelli di pedagogia interculturale si è affiancata l'acquisizione di elementi di glottodidattica e linguistica, lasciando ampio spazio alla creazione di gruppi di lavoro e laboratori sulla gestione delle organizzazioni complesse accompagnate da un comparto di lezioni di psicologia sociale e antropologia, attraverso cui i corsisti hanno acquisito competenze sul funzionamento di pregiudizi e stereotipi, sulle risposte all'autoritarismo, sulle diverse problematiche legate al dialogo inter-religioso.

Infine, nel terzo modulo, si è proceduto alla verifica dei dati raccolti durante il tirocinio, che sono stati oggetto di elaborazione critico-riflessiva attraverso la costituzione di gruppi secondo le aree d'intervento scelte. Per poter potenziare gli strumenti metodologico-didattici sono stati organizzati seminari specifici sulle competenze dei docenti nel *Diversity Management*, sull'organizzazione e gestione dell'*ambiente-classe*, sulla validazione e certificazione delle competenze. I corsisti hanno realizzato in questa fase il Project-Work finale, strutturato in modo da aderire ad un impianto razionalmente impostato a partire da una solida teoria di partenza (sociologica, giuridica, antropologica, pedagogica), seguita dalla presentazione del protocollo sperimentale (modello R-A) utilizzato durante il tirocinio, infine dalla verifica della sua validità ed efficacia, delle sue possibilità di applicazione.

4. Verifiche e conclusioni

Da un punto di vista formativo, il Master attivato presso l'Università di Bari è stato paradigmatico sia per i contenuti proposti, sia per le sinergie create tra le diverse scuole coinvolte nel programma. Sotto il profilo umano, possiamo definirlo un laboratorio di relazioni perché ha messo in gioco l'impegno di ognuno a mettere in discussione i propri ruoli, le proprie competenze e, in certa misura, le proprie credenze.

D'altra parte, si è potuto osservare come spesso l'interazione tra docenti e ricercatori produce effetti di irrigidimento su chi, ritenendo di possedere maggiore esperienza sul campo, non accetta facilmente di rivedere categorie conoscitive e modi di lavorare acquisiti. Uno degli aspetti che l'interazione con la figura del ricercatore ha permesso di evidenziare come problema riguarda precisamente la difficoltà del docente ad operare quel de-centramento rispetto alle proprie posizioni che il paradigma interculturale richiede. A questo proposito, entrano in gioco anche le condizioni entro cui l'insegnante opera. Il ricercatore coinvolto in un progetto di R-A deve perciò collocarsi in una prospettiva di osservazione che tenga conto delle carenze strutturali della scuola, del carico di lavoro e responsabilità richiesto a docenti e dirigenti, come pure del vissuto esistenziale che spesso, soprattutto nel caso delle donne, è fatto di molto precariato e non poche frustrazioni.

Per altro verso, le criticità in materia di integrazione scolastica sono diverse e di non semplice soluzione. L'apprendimento dell'italiano e la valorizzazione delle diversità culturali e linguistiche, come pure la prevenzione del cosiddetto ritardo scolastico costituiscono le maggiori problematiche emerse dai gruppi di lavoro, sulle quali i corsisti hanno elaborato e sviluppato il loro percorso di tirocinio e ricerca-azione. La competenza linguistica emerge come criticità maggiore da gestire soprattutto tra i docenti dell'infanzia e della primaria, mediamente attestata nella secondaria di I grado, mentre la valorizzazione delle diversità culturali, come ricerca di strumenti didattici diversificati, riguarda tutti i gradi scolastici⁹.

Nonostante le criticità derivate dall'utilizzo della R-A, che dovrebbe poter contare sul tempo necessario ad effettuare rigorosamente i passaggi richiesti, a coadiuvare gli insegnanti nell'apprendimento delle competenze metodologiche richieste e a verificare le condizioni entro cui realizzare la collaborazione, gli esiti del percorso possono essere considerati positivi sia dal punto di vista del successo formativo realizzato, sia per il valore di una ricerca destinata a profilare un segmento di studi specifici sul tema dell'integrazione scolastica degli alunni stranieri.

Il paradigma interculturale richiede, infatti, capacità di coniugare *rigore* metodologico e *flessibilità* relazionale, proprio perché agisce in un contesto dove

⁹ Traiamo queste considerazioni dalla valutazione dai *project work* finali redatti dai corsisti e dai registri delle attività di tirocinio.

il rapporto tra soggetto e oggetto della ricerca non è circoscritto entro parametri rigidi. Se, da una parte, la R-A deve essere connotata da un approccio epistemologico oggettivista, impiantato su una solida 'cifra teorica' che preceda l'azione empirica (Frabboni, 1988), dall'altra essa è applicata in un contesto, quello della scuola complessa e multiculturale che non sempre può o dispone degli strumenti per adattarsi ai tempi e alle modalità proprie del lavoro di ricerca. Gli insegnanti chiedono, prima di tutto, strumenti efficaci e realistici che tengano conto della situazione effettiva più che di quella ipotetica. Il ricercatore deve perciò mostrarsi flessibile nel recepirne le istanze, che restano, dopo tutto, la base di partenza del proprio lavoro.

D'altra parte, se ci si pone come obiettivo il paradigma di una pedagogia dei 'diversi', che fin troppo spesso restano sinonimi di 'oppressi', non si può prescindere dal rigore oggettivo che solo una metodologia scientifica può garantire, questo perché l'integrazione è un processo complesso, soggetto a numerose variabili e che deve essere costantemente riformulato nelle pratiche attraverso cui avviene in ragione del carattere dinamico del fenomeno migratorio. Accanto a ciò, occorre reintrodurre, a nostro avviso, un approccio di carattere storico-teorico che aiuti a dimensionare fenomeni quali il razzismo o l'utilizzo degli stereotipi come forma di discriminazione politica e sociale.

È perciò auspicabile che esperienze come quelle del Master FAMI possano acquisire carattere strutturale e continuato, in modo da favorire concretamente la possibilità di formare, nell'umano, il cittadino.

Bibliografia

- ADORNO, T.W. (1994). *Minima moralia. Meditazioni della vita offesa*. Torino: Oxford.
- ARENDT, H. (2004). *Responsabilità e giudizio*. Torino: Oxford.
- BALIBAR, E. (1993). *Le frontiere della democrazia*. Roma: Manifestolibri.
- BOERI, S. (2011). *L'anticittà*. Roma-Bari: Laterza.
- BALDACCI, M. (2012). Questioni di rigore nella ricerca-azione educativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, vol. 6, 97-106.
- BALDACCI, M. (2014). La realtà educativa e la ricerca-azione in pedagogia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, vol.9, 387-396.
- BARBIER, R. (2007). *La ricerca azione*. Roma: Armando.
- BELLINGERI, A. (2010). *La cura dell'anima. Profili di una pedagogia del sé*. Milano: V&P.
- BOWLBY, J. (1999). *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*. Milano: Raffaello Cortina, (ed.or.1989).
- BRUNER, J. (2011). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli, (ed.or.1969).
- CAMBI, F. (1987). *La sfida della differenza. Itinerari italiani di pedagogia critico-radical*. Bologna: CLUEB.
- CAMBI, F. (2001). *Intercultura: fondamenti pedagogici*. Roma: Carocci.
- CAMBI, F. (2006). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- CURCI, S. (2009). 1989-2009: Venti anni di interculturalità nella scuola italiana. *CEM Mondialità*, 1.
- DERVIN, F. (1980). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan.
- ELIA, G. (1984). *Paulo Freire. Una scelta per l'utopia*. Bari: Adda.
- ELIA, G. (2014) (a cura di). *Le sfide sociali dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- ELIA, G. (2014) (a cura di). *A scuola di cittadinanza. Costruire saperi e valori etico-civili*. Bari: Progedit,
- ELIA, G. (2017), *I processi migratori per una nuova sfida all'educazione*. *Rivista Formazione Lavoro Persona*, VII, 22, 10-16.
- ELLIOT, J., GIORDAN, A., SCURATI, C. (1993). *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*. Torino: Bollati-Boringhieri.
- FELINI, D., DI BARI, C. (2019) (a cura di). *Il valore delle differenze. Tra teorie e pratiche educative*. Bergamo: Edizioni junior.
- FIORUCCI, M., PINTO MINERVA, F., PORTERA, A. (2017) (a cura di). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS Edizioni.
- FISTETTI, F. (1992). *Democrazia e diritti degli altri*. Bari: Palomar.
- FOUCAULT, M. (2000). *Gli Anormali. Corso al Collège de France (1974-1975)*. Milano: Feltrinelli, (ed.or.1999).

- FOUCAULT, M. (2017). *Sicurezza, territorio, popolazione. Corso al Collège de France (1977-1978)*. Milano: Feltrinelli, (ed. or. 2004).
- FOUCAULT, M. (1978). La 'governamentalità', tr.it. in *aut aut*, 167-168, pp. 12-29.
- FRABONI, F. (1988). Per una teoria razionalista della ricerca-azione. *Scuola e Città*, n. 8, 332-334.
- GILSON, E. (2011). Vulnerability, Ignorance and Oppression. *Hipatia*, 26(2), 308-332.
- GRANATA, A. (2018), *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*. Roma: Carocci Faber.
- FREIRE, P. (2002). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- FREIRE, P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- LOPEZ, A.G. (2018). *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. Pisa: ETS.
- MACKENZIE, C., ROGERS, W., DOODS, S. (2014). *Vulnerability: new says in ethics and feminist philosophy*. Oxford: Oxford University Press.
- MACINAI, E. (2020). *Pedagogia interculturale. Cornici di senso e dimensioni della riflessione pedagogica*. Firenze: Mondadori Università.
- NANNI, A., FUCECCHI, A. (2018). *Dove va l'intercultura? Oltre la scuola...la città*. Brescia: Editrice Morcelliana.
- PORTERA, A. (1997). *Tesori sommersi. Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*. Milano: FrancoAngeli.
- PORTERA, A. (2006). *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*. Trento: Erickson.
- ROSSINI, V. (2015). Il senso del margine in pedagogia. in Elia, G. (a cura di). *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- SANTELLI BECCEGATO, L. (2003) (a cura di). *Interculturalità e futuro*. Bari: Levante.
- TOMARCHIO, M., ULIVIERI, S. (2015) (a cura di). *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: ETS Edizioni
- TOSOLINI, A. (2010). L'insegnante inevitabilmente interculturale. *Animazione sociale*, Anno 40, n. 244 (giugno-luglio), 80-100.
- ZOLETTO, D. (2007). *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*. Milano: Raffaello Cortina.