

**Edu.
Versi**

Collana

EduVersi

Società di Ricerca Educativa e Formativa (SIREF)

Ricerca partecipativa e formazione sistemica

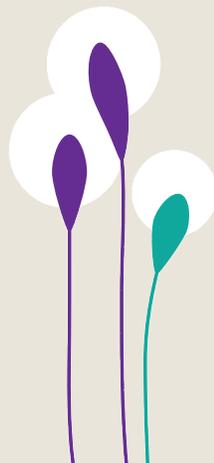
a cura di

Liliana Dozza

Piergiuseppe Ellerani

Alberto Parola


Pensa
MULTIMEDIA



diretta da

Anita Gramigna

1

Il concetto di meta-verso nella letteratura si riferisce a un verso che va oltre la sua funzione letterale in una direzione metaforica, simbolica o filosofica più vaste. Il meta-verso, infatti, non si limita a comunicare significati diretti, ma accende, in senso metacognitivo, percorsi di significazione altri, anela a temi universali e disegna scenari esistenziali.

Allo stesso modo, la collana **EduVersi** della Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa (SIREF) rappresenta uno spazio euristico di studio, proposta e creatività che trascende le forme dell'apprendimento tecnocratico, dell'accudimento, dell'addestramento. La semantica profonda alla quale tendiamo è in una formazione che esalti i talenti per un mondo migliore. Il fine allora è nella comprensione critica del presente sostanziata da tensione etica. È con questa prospettiva che la collana mira all'allestimento di nuovi paradigmi nell'educazione.

Comitato scientifico della collana

Miguel Beas Miranda
Sara Bornatici
Liliana Dozza
Agustin Escolano Benito
Piergiuseppe Ellerani
Giancarlo Gola
Patricia Lupion Torres
Rita Minello
Daniele Morselli
Daniel Orlando Diaz Benavides
Alberto Parola
Gloria Giammaria De Osorio
Fernando Sancén Contreras
Myriam Southwell
Fiorino Tessaro
Artemis Torres Valenzuela
David Velasquez Seiferheld

Collana soggetta a peer review

Ricerca partecipativa e formazione sistemica

a cura di

Liliana Dozza
Piergiuseppe Ellerani
Alberto Parola





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.

ISBN digitale 979-12-5568-047-5
Pubblicato nel mese di LUGLIO 2023



2023 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Indice

- Liliana Dozza, Piergiuseppe Ellerani, Alberto Parola*
13 **Introduzione**

Quadro di prospettiva

- Valerio Ferro Allodola*
19 Introduzione
- Michele Cagol, Nicoletta Di Genova, Manuela Ladogana, Silvia Nanni*
23 Co-Costruzione di contesti educativi resilienti. Territorio e comunità
- Paolo Cacciari*
34 Come sfuggire al capitalismo totale. Pillole di testimonianze dal No Dal Molin di Vicenza, dai Beni comuni civici di Napoli, da Mondeggi Fattoria senza padroni, dalla Val Susa, dal Pan e farine dal Friùl di Mieç.
- Cristina Birbes*
46 Cittadini per la svolta ecologica: vivere la Laudato si' in un cammino co-partecipato
- Silvia Fioretti*
56 Gamification, game based learning e caratteristiche ludiche
- Valerio Ferro Allodola*
65 Come scrivere un articolo scientifico internazionale di ambito pedagogico

Prima parte

Modelli di ricerca partecipata: principi pedagogici e metodologie per i disegni di ricerca

- Alberto Parola, Daniele Morselli*
85 Introduzione
- Sara Bornatici*
94 La promozione della sostenibilità locale come orizzonte educativo

- Elisabetta Villano*
104 Partecipazione e ricerca pedagogica: questioni epistemologiche e aspetti metodologici nell'analisi di Klaus Mollenhauer
- Teresa Giovanazzi*
116 La sfida della complessità come sfida della partecipazione
- Rosa Cera*
125 Intelligenza artificiale (IA) e lavoro: un modello di ricerca pedagogica sociale partecipata
- Filippo Barbera*
137 Appreciative Inquiry una risorsa per incrementare la qualità dell'inclusione a scuola. Progetto di ricerca partecipata all'interno di un dottorato di ricerca Industriale
- Annamaria Ventura*
150 L'osservazione partecipante etnografica, una pratica di ascolto educativa
- Vincenzo Nunzio Scalcione*
163 Ricerca partecipata e valutazione degli interventi educativi
- Angela Spinelli*
173 La dimensione educativa della progettazione europea: il caso del progetto PRESTO
- Giulia Lampugnani*
187 Progettare la disclosure del DSA in tempo di pandemia Covid-19: una ricerca-intervento con adolescenti

Seconda parte

Ricerca partecipata: esperienze nei differenti contesti e tempi della vita

- Vanna Boffo*
205 Introduzione
- Marco Giordano*
212 Confine, Latenza e Metafora: l'Autobiografia come esercizio di autoformazione e partecipazione in un'esperienza all'interno di un Corso annuale di Pedagogia Clinica e analisi dei processi formativi, LM-57

- Gennaro Balzano*
218 Relazione e contesti lavorativi *remote*: dall'innovazione alle sfide
- Rosa Indellicato*
227 La *participatory research* nel fenomeno del *drop-out*
- Marika Savastano*
236 L'intersezione Genere/Disabilità: Una proposta progettuale di ricerca partecipata nel territorio della provincia di Foggia
- Maria Ricciardi*
250 Persona, Organizzazione e Territorio in una prospettiva pedagogica di ricerca partecipativa e formazione sistemica
- Giovanni Di Pinto*
266 Il progetto per minori stranieri non accompagnati (MSNA) del CPIA BAT: Una buona pratica inclusiva da trasferire in altri contesti
- Guendalina Cucuzza*
278 Ricerca partecipativa e pratiche trasformative nell'approccio alla cronicità: Una prospettiva pedagogica
- Elisabetta Faraoni*
289 La formazione qualificata del pedagogo ospedaliero
- Monica Dati*
297 150 ore per la salute e sicurezza sui luoghi di lavoro: Un modello pionieristico di ricerca azione partecipativa nell'Italia degli anni Settanta
- Martina Albanese, Lucia Maniscalco*
307 Prevenzione degli incidenti in ambito domestico 0-5 anni: La ricerca partecipativa con insegnanti e genitori
- Francesca Dello Preite, Dalila Forni*
320 Per una cultura di genere a partire dalle prime età della vita: Progetti di ricerca azione partecipativa con le famiglie e i servizi educativi 0 – 6
- Elèna Cipollone, Francesco Tafuri*
333 Alleanza scuola-famiglia: Un intervento educativo di supporto alla genitorialità
- Barbara Palleschi, Diana Olivieri*
343 L'Alienazione Parentale: Progettazione pedagogica a sostegno del genitore alienato e risposta della scuola alla rilevazione del fenomeno

Terza parte

**Ricerca partecipata per lo sviluppo delle comunità e dei territori:
prospettive pedagogiche e pratiche di intervento**

- Manuela Ladogana, Sara Baroni*
359 Introduzione
- Vito Balzano*
364 Educazione partecipata nei contesti non formali: una nuova idea di welfare di comunità
- Nicolò Valenzano*
374 Tracce di un'educazione di comunità art-based
- Caterina Braga*
382 Ricerca e formazione per Comunità Energetiche Rinnovabili e Solidali: il progetto CER-CARE
- Francesca Franceschelli*
393 Pratiche di intervento e prospettive pedagogiche per la rigenerazione del "Parco Leonardo Biagini - Pantanella", a Foggia
- Massimiliano Bozza*
401 Ricerca Azione Partecipata e la costruzione di Reti Territoriali di Apprendimento permanente. Un esperimento con il CPIA di Lecce.
- Valerio Palmieri*
413 Mismatch: il caso Svizzero come paradigma di crescita per la comunità e il territorio
- Maria Chiara Castaldi*
420 Principi e pratiche di auto-formazione alla ricerca partecipata nella progettazione educativa territoriale

Quarta parte

**Digitale e strumenti tecnologici
per la trasformazione delle organizzazioni
e dei processi cognitivi-emotivi**

- Silvia Fioretti*
431 Introduzione

- Maria Grazia Carnazzola, Giulia Filippi, Gerardo Pistillo, Francesco Pizzolorusso*
437 La sfida educativa nella formazione dell'omo technologicus. Ripensare la scuola e le competenze dei docenti tra reale e digitale
- Pasquale Renna, Monica Abrescia, Rosanna Laonigro*
448 Per la promozione della Salute e del Benessere a Scuola in quanto ambiente di apprendimento "inclusivo" e "abilitante"
- Pei An*
463 Uno studio comparativo utilizzando un albo illustrato per educazione emotiva nella scuola primaria in Cina e in Italia
- Giovanna Cioci*
481 La Ricerca Collaborativa a scuola: indagine su e con i docenti sugli ecosistemi formativi digitali
- Erica Della Valle*
492 Digitalizzazione e scuola: un difficile equilibrio
- Alice Roffi*
500 Reale e Virtuale: Un percorso per sviluppare un approccio critico all'iperconnessione nella scuola secondaria di secondo grado
- Maria Grazia Carnazzola*
510 Irritati dalla rete, esclusi dalla tecnologia
- Francesco Pizzolorusso*
521 "Noi, cittadini digitali". Un progetto di R-A partecipata per educare alla digital citizenship nella scuola secondaria di I grado
- Chiara Carletti*
532 Formare insegnanti riflessivi: il ruolo della pedagogia per ripensare la cultura e l'educazione
- Giulia Filippi*
544 La formazione degli insegnanti e l'agency identitaria. Ripensare il sistema valoriale dei futuri cittadini-insegnanti
- Gerardo Pistillo*
552 Riflessioni pedagogiche sull'opera di Leonardo da Vinci. Pensiero complesso e formazione sistemica

Quinta parte

Partecipazione e didattiche per l'apprendimento nella scuola aperta

- Piergiuseppe Ellerani, Valeria Cotza*
565 Introduzione
- Giovanna Del Gobbo, Sabina Falconi, Silvia Mugnaini, Francesco De Maria*
574 La ricerca pedagogica per la transizione verso la sostenibilità: un caso di ricerca collaborativa e apprendimento research-based
- Simona Sandrini*
586 Transizione ecologica e infrastrutture verdi. Un percorso formativo e di ricerca per la partecipazione sociale
- Bianca Galmarini, Stefania Caparrotta*
597 Citizen science e forestazione urbana. Sensibilizzare alla sostenibilità urbana tramite la segnalazione delle aree verdi nel tragitto casa-scuola
- Letizia Luini*
606 Possibilità partecipative nei contesti educativi outdoor
- Mirca Benetton*
616 Scuola come liberazione? Scuola, comunità e partecipazione nel pensiero di Mario Lodi
- Maria Antonietta Augenti*
626 “Non giudicare a prima vista”: un percorso di ricerca partecipata di educazione inclusiva e interculturale
- Meri Cerrato*
637 Società della competitività o delle competenze? Educazione alla cittadinanza globale (ECG) come processo di decolonizzazione ed internalizzazione dei curricula scolastici
- Annalisa Quinto*
647 L'educazione alla cittadinanza come pratica di sviluppo del futuro
- Marco Tibaldini*
658 La didattica Ludica nella storia: l'epoca antica
- Valerio Ciarocchi, Franco Pistono*
672 Pedagogia e didattica musicale al crocevia tra teoria e pratica. Un progetto per trasformare la crisi in una ripartenza equilibrata

- Marianna Doronzo*
679 Musica e intercultura. Percorsi di didattica partecipativa per studenti stranieri
- Eugenio Fortunato*
688 L'educazione al patrimonio culturale come impegno e progetto etico-pedagogico. Il ruolo dell'Educazione Civica per la riappropriazione di una inconsapevole eredità
- Federica Gualdaroni*
697 Cultura universitaria "aperta", potere e formazione nella città rinascimentale del tardo Cinquecento: l'esempio dello Studio Pisano e dello Studio Senese
- Lorenza Orlandini, Patrizia Lotti*
715 L'approccio pedagogico del Service Learning per la collaborazione tra scuola e terzo settore
- Giuseppe Liverano*
728 Una esperienza formativa di prossimità per lo sviluppo di competenze non cognitive con bambini di una scuola dell'infanzia privata
- Claudia Fredella*
742 "Cosa vi è piaciuto di più?" Student voice e valutazione partecipata
- Patrizia Tortella, Teresa Iona, Francesca Liparoto*
752 Pensieri e pratiche sullo sviluppo motorio dei bambini e delle bambine: cosa pensano le mamme in "attesa"
-

- Anita Gramigna*
765 **Postfazione. Coscienza e Metodo**
-

Allegati

- 773 Programma Summer School 2023
- 776 Call Summer School 2023

“Non giudicare a prima vista”: un percorso di ricerca partecipata di educazione inclusiva e interculturale

Maria Antonietta Augenti

Università degli studi di Bologna

maria.augenti2@unibo.it

Abstract

La scuola rappresenta un luogo relazionale di fondamentale importanza e la classe è il microcosmo che rispecchia la diversità nella società e del territorio in cui si colloca la scuola (Pastori, 2015). Le migliori esperienze pedagogiche e didattiche mostrano, infatti, che l'integrazione degli stranieri costituisce un'occasione insuperabile di diversificazione delle strategie didattiche, ampliamento culturale e apertura della classe (Santerini, 2001). Quando la complessità delle scuole odierne interseca la dimensione della disabilità è necessario avviare un processo di educazione inclusiva come «processo di trasformazione dei sistemi educativi e della cultura di base che consenta a tutti gli studenti di partecipare pienamente ed equamente ai processi di apprendimento che avvengono nelle istituzioni scolastiche» (D'Alessio, 2008). La sperimentazione qui presentata vuole essere un esempio di come la partecipazione degli studenti nella progettazione di percorsi interdisciplinari, attraverso l'approccio dello *Student Voice*, diventa uno stimolo di riflessione per la costruzione di una scuola interculturale e inclusiva.

Introduzione

La scuola è un luogo dove si instaurano relazioni di fondamentale importanza e l'odierna composizione delle classi è la tela in cui si intrecciano le diversità presenti nella nostra società e nel nostro territorio. La scuola come contesto è oggi più che mai luogo di opportunità per fare esperienza di vicinanza, inclusione, riconoscimento, accettazione e scambio.

Nell'anno scolastico 2019/2020 le scuole italiane hanno accolto complessivamente 8.484.000 studenti di cui circa 877.000 di cittadinanza non italiana. Rispetto al precedente A.S. 2018/2019 la popolazione scolastica è calata complessivamente di quasi 96 mila unità, pari allo 1,1%. Gli studenti con cittadinanza italiana hanno registrato una flessione di circa 115 mila unità (-1,5%) a fronte di una crescita di 19 mila studenti con cittadinanza non italiana (+2,2%), per cui la loro incidenza sul totale passa da 10,0% a 10,3% (MIUR, 2021). Ci troviamo di fronte a una società sempre più multiculturale che ci obbliga come educatori/insegnanti a riflettere sui modelli pedagogici adottati e sui percorsi di

didattica interculturale e inclusiva attivati all'interno dei contesti scolastici, che possono indicarci nuove traiettorie. In questo senso l'approccio dello *Student Voice* (Gemma & Grion, 2015; Grion & Cook-Sather, 2013; Grion & Dettori, 2015; Grion & De Vecchi, 2014; Grion & Manca, 2015; Manca & Grion, 2017) è un approccio importante dove le voci degli studenti e delle studentesse rappresentano importanti fonti di informazione rispetto a quanto accade nella loro classe e nella loro scuola, per riflettere sulle pratiche didattiche che vengono messe in campo da parte degli insegnanti.

In tale contesto, prende forma la sperimentazione di un progetto di ricerca, qui presentato, che ha come obiettivo la promozione di un'educazione interculturale e inclusiva, dove essa riconosce la cultura come il prodotto di una relazione e non come una precondizione di essa. Essa non esiste stabilmente nella mente di qualcuno, ma è il prodotto di un dialogo in situazione (Caronia, 2015).

1. Progettare percorsi di insegnamento-apprendimento in contesti complessi e multiculturali

Il contesto scolastico italiano propone un modello inclusivo (MIUR, 2014) di fronte alla complessità multiculturale e sociale che valorizza la convivenza e l'accoglienza di tutte le forme di diversità, come quelle di genere, di diversa abilità e di provenienza sociale. Il concetto di inclusione si basa sul riconoscimento della rilevanza e della piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti i soggetti e della valorizzazione delle differenze e peculiarità di ciascuno. La scuola rappresenta un luogo relazionale di fondamentale importanza e la classe è il microcosmo che rispecchia la diversità nella società e del territorio in cui si colloca la scuola (Pastori, 2015). Le migliori esperienze pedagogiche e didattiche mostrano, infatti, che l'integrazione degli stranieri costituisce un'occasione insuperabile di diversificazione delle strategie didattiche, ampliamento culturale e apertura della classe (Santerini, 2001). Ma non solo, quando la complessità delle scuole odierne, interseca la dimensione della disabilità è necessario avviare un processo di educazione inclusiva come «processo di trasformazione dei sistemi educativi e della cultura di base che consenta a tutti gli studenti di partecipare pienamente ed equamente ai processi di apprendimento che avvengono nelle istituzioni scolastiche» (D'Alessio, 2008).

L'approccio dell'inclusione intreccia quello della prospettiva interculturale come via di equilibrio fra il riconoscimento e la valorizzazione di tutte le differenze e il riconoscimento di valori e appartenenze comuni, interpretando le identità culturali non come "entità" o "essenze" da preservare nella loro purezza originaria né da negare nella loro alterità, bensì come realtà dinamiche di soggetti e gruppi che si incontrano, si scambiano, si trasformano.

Ogni alunno è portatore di una propria identità e cultura, di esperienze affettive, emotive e cognitive: peculiarità che devono essere valorizzate. Ma lo sviluppo del/la bambino/a dipende soprattutto dall'interazione fra l'individuo e l'ambiente

(Vygotskij, 1939; Piaget, 1962; Oliviero, 2017; Siegel, 2001; Malaguti, 2017; Boncinelli & Calvaruso, 2021). L'individuo apprende attraverso la propria esperienza e sempre attraverso di essa definisce il suo grado di appartenenza alla comunità che contribuisce ad attribuire significato all'esperienza stessa (Nigris, 2015). Come progettare quindi percorsi di insegnamento/apprendimento che tengano conto delle diverse culture ma che garantiscano la piena partecipazione per una scuola "di tutti e di ciascuno" (MIUR, 2012)? Progettare percorsi di insegnamento/apprendimento in contesti multi e transculturali richiede ripensare alla scuola come una realtà didattica, organizzativa e istituzionale fondata sul rispetto di ogni cultura. Come afferma Mantovani, infatti,

la cultura rende possibili le relazioni fra individui dando ad esse una cornice: è questa che istituisce fra le persone legami particolari intorno a particolari mappe che esse usano per esplorare la realtà. La cultura, in questo senso, non è una cosa che possa essere appresa, ma è la premessa di ogni possibile futuro apprendimento. Non si impara la cultura, vi si entra. Non siamo noi ad acquisire una cultura ma è essa che ci acquisisce e ci fa vivere all'interno del suo ordine simbolico. La cultura fornisce un grande repertorio operativo, fatto di scopi e di azioni reciprocamente riconoscibili, a cui le persone ricorrono per costruire i loro progetti di vita (Mantovani, 1998, p. 18).

L'esperienza scolastica pianificata secondo un approccio transculturale necessita di ambiente di apprendimento intenzionalmente progettato. Non sono i singoli comportamenti o le singole azioni dei soggetti, ma è il contesto nel suo complesso, la fitta rete di azioni, relazioni, artefatti, e le modalità in cui essi sono intenzionalmente progettati che permette a ciascun allievo e allieva di sviluppare le sue potenzialità (Nigris, 2015). Se si passa da un'idea di una scuola trasmissiva di saperi a un apprendimento attivo e costruttivo in cui il soggetto è protagonista e in cui il contesto è progettato affinché si promuovano competenze anche in relazione ai problemi di vita reale, si riesce a promuovere un sapere reale, ricercando una continuità fra quello che si impara dentro e fuori dalla scuola. La sfida consiste nella valorizzazione delle possibili connessioni tra le modalità di conoscenza proposte dalla scuola e la complessità del mondo reale (Castoldi, 2009). Attraverso la strutturazione di percorsi di apprendimento che prediligono situazioni problema, compiti autentici e che quindi attivano processi cognitivi complessi che tengano conto delle diverse peculiarità di ciascuno, è possibile integrare diversi saperi utilizzando una pluralità di sguardi, favorendo in questo modo un contesto inclusivo. Sarà necessario quindi adottare una progettazione flessibile, dove gli alunni e le alunne saranno coinvolti in tutte le fasi di insegnamento-apprendimento partecipando alla progettazione di percorsi formativi, costruendo un senso condiviso delle attività scolastiche. Inoltre, le attività didattiche possono essere modificate anche dai contributi degli allievi, mettendo in campo la loro esperienza e cultura (di cui ognuno è portatore), favorendo quindi una relazione tra conoscenza formale e informale.

I principali risultati delle ricerche in contesti educativi multiculturali confermano l'uso di metodi attivi, cooperativi, critico-problematici (lavori di gruppo, attività laboratoriali, attività di peer tutoring) anche attraverso l'uso delle tecnologie (Santerini, 2010; Favaro, 2011), progetti di scrittura creativa, autobiografica, in forma narrativa teatrale e multimediale (Demetrio & Favaro, 2004; Giusti, 2001), metodologie ludiche (Nigris, 2007) per promuovere uno scambio positivo fra alunni e alunne. Pedagogie attive e di matrice socio-costruttivista sostengono un agire democratico (Dewey, 1940; Lewin, 1948) perché spronano gli studenti e le studentesse a diventare cittadini attivi e responsabili in quanto devono cooperare per arrivare alla soluzione del compito. In questo modo l'apprendimento cooperativo diventa una pratica culturale e dunque anche civica (Gobbo, 2010; Chiari, 1997; 2011). Inoltre, l'apprendimento cooperativo è una delle strategie *evidence based* in educazione, efficace per la creazione di un contesto realmente inclusivo (con riferimento ai lavori di Murphy et al., 2005; J. Hattie, 2009; Bowman-Perrot et al., 2013; Mitchell, 2008; 2014). Nell'apprendimento cooperativo ciascun componente del gruppo, con le sue caratteristiche peculiari e speciali, può contribuire all'apprendimento di tutti, e ognuno può divenire risorsa per gli altri. In questo modo la voce degli alunni e delle alunne diventa protagonista e l'insegnante può osservare molteplici condivisioni di significati anche su temi interculturali.

Attraverso questo approccio metodologico ciascuno viene valorizzato per ciò che sa fare, e al contempo trova compensazione nel compagno per ciò che non sa fare. In un ambiente di apprendimento cooperativo ognuno ha qualcosa da dare agli altri e qualcosa da ricevere, e per questo permette di creare un apprendimento paritario e realmente inclusivo, attraverso la creazione di un'interdipendenza positiva: «l'interdipendenza positiva è da considerarsi raggiunta quando i membri del gruppo comprendono che il rapporto di collaborazione che li unisce è tale per cui non può esistere successo individuale senza successo collettivo. Il fallimento del singolo è il fallimento del gruppo» (Johnson, Johnson, & Holubec, 1996). Questa interdipendenza positiva assieme alla condivisione e al senso di responsabilità di gruppo, promuove anche lo sviluppo di un'identità e di una appartenenza di gruppo.

2. La promozione di un approccio transculturale e inclusivo: il progetto “Non giudicare a prima vista”

La complessità linguistica, educativa e didattica di una scuola primaria ha portato alla sperimentazione di un progetto di ricerca volto a sperimentare nuove modalità didattiche per l'insegnamento della lingua italiana, e soprattutto a sperimentare strumenti di mediazione didattica per promuovere un approccio transculturale e inclusivo. “Non giudicare a prima vista” è un progetto a classi aperte fra una classe quarta e una quinta di una scuola primaria della provincia di Reggio Emilia, sviluppato poi in un evento pubblico in collaborazione con il territorio, in un con-

testo a forte processo migratorio e con la presenza di diversi/e alunni/e con bisogni educativi speciali.

L'idea di lavorare a classi aperte, anche se di grado differente, è nata dalla collaborazione e dal confronto costruttivo delle/degli insegnanti delle due classi partecipanti alla ricerca. I quesiti che maggiormente hanno interrogato queste persone coinvolte sono stati la necessità di ricercare nuove modalità di insegnamento della lingua italiana che fossero coinvolgenti e fossero adatti a classi complesse e con diversi livelli di padronanza della lingua italiana. Dall'input di una lettura dell'albo illustrato *Il viaggio* di Aaron Becker (2014), si è deciso di far lavorare le due classi in cinque gruppi eterogeni, per età, cultura e genere, tra le due classi. Attraverso un approccio di tipo cooperativo, a ogni componente è stato assegnato un ruolo e il compito di scrivere una parte di un racconto (introduzione, svolgimento, finale) che avesse come tema "il viaggio". A ciascun gruppo è stato dato un oggetto/personaggio simbolico (un castello, un fiore, quattro amici, un pesce, un bosco), sui cui costruire la propria parte di storia. I bambini e le bambine hanno lavorato due volte a settimana per due mesi a classi aperte alla stesura del racconto, confrontandosi e mediando le idee di ciascun componente affinché il racconto avesse una stesura inerente al tema assegnato e attuando una collaborazione affinché il contributo di tutti e tutte fosse tenuto in considerazione. Successivamente si è passati alla seconda fase del progetto, ovvero il confronto fra i diversi gruppi e la ristesura delle varie parti affinché il testo diventasse un unico racconto coerente e coeso. Questo processo ha coinvolto i bambini e le bambine in modo attivo, dove ogni componente di ciascun gruppo è stato portatore di un proprio pensiero e di un proprio processo cognitivo, in un'ottica di condivisione e responsabilità. Il racconto aveva come tema il viaggio di quattro amici, ognuno con caratteristiche e origine culturale, cittadini di un paese chiamato "Clandestino" che testimoniano che con l'amicizia e il sostegno reciproco il mondo può essere un posto migliore. Dopo questa prima parte di elaborazione della storia, è stato chiesto ai/alle bambini/e di progettare una modalità differente di raccontare il loro manoscritto, che non fosse solo quello di tipo scritto-narrativo. Attraverso un'attività di brainstorming, si è deciso di produrre un video-racconto attraverso la tecnica dello stop-motion. Lo stop-motion consiste in una tecnica d'animazione che a partire da una serie di scatti fotografici attraverso il montaggio li trasforma in un video. Fotografando oggetti inanimati, spostandoli di pochi millimetri in ogni scatto, seguendo una logica di direzione in progressione, si crea l'illusione del movimento. La riflessione sui materiali da utilizzare, sugli oggetti e artefatti da realizzare, sulle tecnologie da fruire, ha portato i bambini a pianificare l'attività, con l'aiuto delle insegnanti e a riflettere in modo metacognitivo sulla progettazione di ogni fase. Ogni gruppo si è occupato della realizzazione di ciascun elemento utilizzando diversi materiali come pongo, plastilina, materiali da riciclo, carta, che sono serviti per creare ciascun fotogramma. L'uso delle tecnologie, come la videocamera digitale e il software per il montaggio video, ha creato molta motivazione in questa sperimentazione e hanno permesso un pieno coinvolgimento di tutti e tutte. Le tecnologie hanno aiutato a superare alcune barriere (fisiche, linguistiche, senso-

riali...) permettendo a ciascun bambino e bambina l'accesso all'attività apportando il proprio contributo. Inoltre, l'uso di diversi mediatori didattici (attivi, iconici e simbolici), permette di rispondere alle varietà e alle dominanze degli stili cognitivi degli alunni (Malaguti & Augenti, 2022). Materiali efficaci, inoltre, consentono agli studenti di diventare proattivi ed essi stessi ideatori e creatori di materiale da presentare ai docenti e compagni (Meyer, Rose, & Gordon, 2014).

L'utilizzo di diverse metodologie, strumenti e l'organizzazione dell'ambiente ha permesso a tutti gli alunni di essere protagonisti del proprio processo di apprendimento. La scelta didattica di utilizzare un approccio cooperativo nasce dall'idea di concepire la classe come un laboratorio, luogo dove gli alunni si scambiano punti di vista, negoziano significati, realizzano esperienze significative condivise. Il laboratorio, in tal senso, è la modalità di lavoro che meglio incoraggia la ricerca e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare, realizzare, valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri. Con la didattica laboratoriale, l'insegnante si pone come un mediatore dell'apprendimento, guida gli alunni alla scoperta del proprio sapere. In questo modo l'alunno diventa costruttore attivo della propria conoscenza, secondo il proprio stile di apprendimento e tramite l'utilizzo di diverse intelligenze (Gardner, 1989). Attraverso l'apprendimento attivo, multimodale e diversificato, che sfrutta materiali aperti e riutilizzabili, la scuola vuole mettere l'alunno in situazioni di apprendimento continuo, che gli permettano di imparare ad argomentare il proprio ragionamento, a correggerlo e a presentarlo agli altri, anche attraverso modalità personalizzate. L'utilizzo ragionato delle risorse e degli strumenti digitali potenzia, arricchisce e integra l'attività didattica, "muove" la classe, motiva e coinvolge gli studenti, stimola la partecipazione e l'apprendimento attivo e contribuisce allo sviluppo delle competenze trasversali. Queste sono operazioni fondanti in una prassi volta all'inclusione (Malaguti & Augenti, 2022).

La scuola che ha partecipato a questo progetto di sperimentazione è inserita in un territorio a forte processo migratorio. Il comune di Rubiera è da sempre impegnato nella promozione di un'educazione interculturale per una cittadinanza accogliente e rispettosa delle diverse culture, vista la componente multiculturale dei cittadini in questo territorio. "Via Emilia Aperta" è stato un evento promosso dal Comune in collaborazione con Enti, Cooperative Sociali, Associazioni di Volontariato, scuole e parrocchie a testimonianza di come la via Emilia sia una grande via di transito che da sempre ha portato persone provenienti anche da Paesi molto lontani e come il territorio è stato promotore di una vera inclusione interculturale negli anni. L'adesione a questo evento ha spinto le classi aderenti alla sperimentazione a interrogarsi sulla possibilità di portare, attraverso il lavoro svolto nei mesi precedenti, la testimonianza di come la scuola sia da sempre impegnata in questa tematica, affinché l'appartenenza a culture differenti sia vista come un'occasione di scambio e di arricchimento reciproco. Con questa finalità il racconto prodotto nel lavoro a classi aperte è stato riadattato sotto forma di un canovaccio teatrale per mettere in scena la storia "Non giudicare a prima vista". In questa cornice istituzionale, è stata strutturata la narrazione del racconto sotto forma di narrazione

interattiva utilizzando il testo ideato, il video realizzato e utilizzando degli oggetti come filo conduttore durante tutto lo spettacolo teatrale. Gli oggetti sono stati utilizzati come mediatori che forniscono sostegno e che si collegano l'uno all'altro (Canevaro, 2008) permettendo un incontro e un collegamento lungo tutto il percorso. Questi oggetti mediatori sono stati il *fil rouge* durante tutto lo spettacolo, permettendo in questo modo la partecipazione di tutti e tutte, anche di quei bambini e bambine con un profilo di funzionamento differente, presenti in queste classi. Questo spettacolo nasce dal desiderio di voler testimoniare l'eterogeneità che contraddistingue le classi dell'Istituto Comprensivo di Rubiera e di come è possibile progettare e creare percorsi di educazione interculturale e inclusiva, sperimentando un nuovo modo di fare scuola.

3. Risultati

I risultati positivi del percorso educativo e didattico sono stati caratterizzati dalla piena partecipazione dei bambini e delle bambine, dal rispetto reciproco, dalla collaborazione e dalla qualità delle relazioni instaurate in tutte le fasi del progetto.

L'intero progetto di ricerca è stato caratterizzato da un monitoraggio in itinere, che ha permesso di valutarne la partecipazione e il benessere degli alunni e delle alunne, in ogni attività. Alla fine di ogni fase è stato somministrato un questionario di gradimento dove ciascun bambino e ciascuna bambina ha potuto esprimere la sua opinione in base alle attività. Quelle maggiormente gradite sono state: lavorare in gruppo, utilizzare le tecnologie, creare con le mani i manufatti all'interno dei laboratori. La valutazione nell'équipe docenti, del percorso di sperimentazione di nuove modalità didattiche per l'insegnamento della lingua italiana, ha riportato risultati positivi: tutti sono stati concordi su una maggiore acquisizione della lingua italiana da parte degli studenti e delle studentesse, rilevata nei mesi successivi. Questo ha favorito, come ulteriore risultato della ricerca, una riflessione da parte della comunità scolastica sul proprio agire professionale e sul processo di attivazione di pratiche e buone prassi che generino processi di inclusione e di educazione all'intercultura. Determinante qui, diventano le politiche educative, le scelte organizzative, la governance, che stabiliscono la concreta realizzazione di queste nuove modalità. La riflessione ha sottolineato come la prospettiva interculturale è una proposta di innovazione scolastica nel suo complesso, diventando così un paradigma attraverso cui rivedere aspetti curricolari, metodologico-didattici e relazionali (Pastori, 2015). Rivedere in chiave interculturale i saperi obbliga i docenti a una proposta che mobiliti e favorisca lo scambio e le interazioni, e promuove una cittadinanza attiva e consapevole in un processo di riconoscimento dei diritti e dei doveri di ciascuno, di convivenza e di rispetto. Obiettivo di tutto il percorso infatti è stato lo sviluppo e l'acquisizione di abilità e competenze emotive, relazionali e cognitive (*Life and Soft Skills*, WHO 1994). Attuale è nel campo dell'educazione, la ricerca di nuovi approcci e modelli formativi tesi a promuovere un quadro di competenze spendibili anche sul piano del lavoro, che permettano a

studenti e studentesse di accogliere le sfide più significative del XXI secolo (Sterling, 2010; Frisk & Larson, 2011; Jennings et al., 2011; Ferkany & Whyte, 2012). Essa scaturisce dal presupposto che gli studenti oltre alle competenze tradizionali avranno bisogno anche di competenze completamente nuove: ampie e interconnettibili. Le conoscenze disciplinari continueranno a essere importanti, in quanto materia prima da cui si sviluppano nuove conoscenze. Unitamente a esse diviene fondamentale promuovere un quadro di competenze che aiutino i giovani ad affrontare le sfide sociali, professionali e umane. Essi corrispondono a un'ampia gamma di competenze, incluse quelle meta-cognitive (pensiero critico, pensiero creativo, imparare a imparare attraverso l'esperienza e autoregolazione); quelle sociali ed emotive (empatia, auto-efficacia, flessibilità e collaborazione, motivazione, fiducia, rispetto per la diversità e le culture di origine); le abilità pratiche e fisiche (uso di nuovi dispositivi tecnologici di informazione e comunicazione), che risultino «attitudini e competenze spendibili nei futuri contesti di vita, non ultimo quello del mondo del lavoro» (Giaconi, 2015).

Conclusioni

La sperimentazione qui presentata vuole essere un esempio di come la partecipazione degli studenti e delle studentesse nella progettazione di percorsi interdisciplinari possa costituire uno stimolo di riflessione per la costruzione di una scuola interculturale e inclusiva. L'approccio dello *Student Voice* alla ricerca partecipata sottolinea come gli studenti possano assumere sempre di più il ruolo di protagonisti del proprio percorso formativo per riuscire a concepire la scuola come un ambiente utile per la propria crescita, personale e sociale (Grion & Maretto, 2017). Rendere gli studenti e le studentesse protagonisti del proprio processo di apprendimento, e ascoltare il loro punto di vista, diventa una sollecitazione per gli/le insegnanti per progettare assieme a loro pratiche didattiche maggiormente inclusive. Una scuola inclusiva è pensata attorno ad alunni e alunne che più di altri pongono sfide educative e metodologiche.

Oggi è possibile definire la scuola italiana come pienamente multiculturale. Tale aggettivo ben descrive la pluralità presente nelle realtà scolastiche, che negli ultimi anni si sono trasformate in veri e propri laboratori di incontro con la diversità, intesa nelle sue molteplici forme. Sebbene essa non rappresenti una caratteristica nuova per la scuola e la società, oggi assume i caratteri della complessità, e richiede di ripensare la scuola attraverso strumenti e competenze in grado di leggere e comprendere una realtà sempre mutevole. La sfida è quella di educare al tempo delle differenze in un ambiente inclusivo di apprendimento (Gentile, 2008). Diventa quindi necessario elaborare una visione di scuola basata sul riconoscimento delle differenze come «parte naturale della vita» e dello sviluppo umano (Donnelly & Watkins, 2001). Tali differenze devono essere tenute in considerazione nella progettazione dei percorsi di apprendimento, dei curricula, dei materiali scolastici, degli ambienti di apprendimento. Una scuola realmente in-

clusiva è una scuola capace di lavorare con gruppi di alunni sempre più differenziati in termini di background linguistici e socio-culturali, di livelli di abilità, di tipologie di disabilità, affinché sia davvero la scuola di tutti e di ciascuno. La scuola deve poter essere quel luogo dove i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze si sentano portatori di una cultura e rispettati e valorizzati in percorsi dove possono mettere in campo le proprie abilità e competenze.

Riferimenti bibliografici

- Becker, A. (2014). *Il viaggio*. Milano: Feltrinelli.
- Boncinelli, E., & Calvaruso, A. (2021). *Che cosa abbiamo nella testa? Il cammino accidentato della ragione*. Milano: Il Saggiatore.
- Bowman-Perrot, L., Davis, H.S., Vannest, K., Williams, L., Greenwood, C., & Parker, R. (2013). Academic benefits of peer tutoring: a meta-analytic review of single-case research. *School Psychology Review*, 42(1), 39-55.
- Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la "logica del domino"*. Trento: Erickson.
- Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Chiari, G. (1997). Metodi e modelli didattici. *Scuola Democratica*, 2-3, 125-154.
- Chiari, G. (2011). *Educazione interculturale e apprendimento cooperativo. Teoria e pratica della educazione tra pari*. Quaderno 57. Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale dell'Università degli Studi di Trento.
- D'Alessio, S. (2008). A critical analysis of the policy of integrazione scolastica from an inclusive education perspective. An ethnographic study of disability, discourse and policy making in two lower secondary schools in Italy. Ph.D. *Thesis Dissertation*. London: University of London.
- Demetrio, D., & Favaro, G. (2004). *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey, J. (1940). *Experience and Education*. New York: Macmillan Company.
- Donnelly, V., & Watkins, A. (2011). Teacher Education for *Inclusion* in Europe. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 41(3), 341-353.
- Favaro, G. (2011). *A scuola nessuno è straniero*. Firenze: Giunti Scuola.
- Ferkany, M., & Whyte, K. (2012). The importance of participatory virtues in the future of environmental education. *Journal of Agricultural and Environmental Ethics*, 25(3), 1-16.
- Frisk, E., & Larson, K.L. (2011). Educating for sustainability: competencies and practices for transformative action. *Journal of Sustainability Education*, 2(1), 1-20.
- Gemma, C., & Grion, V. (2015). *Student Voice: pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative*. Barletta: Cafagna.
- Gentile, M. (2008). Differenziare l'apprendimento nel contesto della classe. *L'Educatore*, 55(11).
- Giaconi, C. (2015). Inclusione lavorativa: le sfide della disabilità adulta. In M. Cornacchia (Ed.), *Andare a tempo. Ripensare la vita indipendente dell'adulto con disabilità* (pp. 75-92), Lecce: Pensa MultiMedia.
- Giusti, M. (2001). *L'educazione interculturale nella scuola di base. Teorie, esperienze, narrazioni*. Firenze: La Nuova Italia.

- Gobbo, F. (2010). *Il Cooperative learning nelle società multiculturali. Una prospettiva critica*. Milano: Unicopli.
- Grion, V., & Cook-Sather, A. (2013). Introduzione. Student Voice: dal movimento internazionale alle prospettive emergenti in Italia. In V. Grion & A. Cook-Sather (Eds.), *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini.
- Grion, V., & De Vecchi, G. (2014). Il ruolo di bambini e bambine nei processi d'insegnamento-apprendimento: Student Voice e leadership educativa condivisa. *Educational Reflective Practices*, 1, 30-46.
- Grion, V., & Dettori, F. (2014). Student Voice: nuove traiettorie della ricerca educativa. In M. Tomarchio & S. Olivieri (Eds.), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: ETS.
- Grion, V., & Manca, S. (2015). Voci e silenzi in un'esperienza di Student Voice mediata dai social network. *TD Tecnologie Didattiche*, 23(2), 70-80.
- Grion, V., & Maretto, M. (2017). Student Voice e didattica partecipativa: un valore aggiunto per l'innovazione scolastica. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 17(3), 174-187.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Jennings, P.A., Snowberg, K., Coccia, M.A., & Greenberg, T. (2011). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): results of two pilot studies. *Journal of Classroom Interaction*, 46(1).
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Holubec, J.E. (2015). *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.
- Lewin, K. (1948). *Il bambino nell'ambiente social*. Firenze: La Nuova Italia.
- Malaguti, E. (2017). *Contesti educativi inclusivi. Teorie e pratiche per la prima infanzia*. Roma: Carocci.
- Malaguti, E., & Augenti, M.A. (2022). A complex idea of human being: the contribution of neuroscience and ecological social and human approach in the construction of competent and inclusive educational context. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 6, 1-14.
- Malaguti E., & Augenti, M.A. (2022). From the person to the learning environment, through an ecological social human approach. The IEP as a real planning tool to promote inclusive education through multiple pluralistic proposals. *Q-Times Journal of Education, Technology and Social Studies*, 1, 121-133.
- Manca, S., & Grion, V. (2017). Engaging students in school participatory practice through Facebook: the story of a failure. *British Journal of Educational Technology*, 48(3), 1153-1163.
- Mantovani, G. (2005). *L'elefante invisibile. Alla scoperta delle differenze culturali*. Firenze: Giunti.
- Meyer, A., Rose, D., & Gordon, D. (2013). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education*. London: Routledge.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies*. London-New York: Routledge (II).
- MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo*. Annali della Pubblica Istruzione. Firenze: Le Monnier.
- MIUR (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.

- https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.p%20df/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890
- MIUR (2021). *Gli alunni con cittadinanza non italiana*. Ministero dell'Istruzione - Ufficio Statistica e Studi.
- Murphy, E., Grey, I.M., & Honan, R. (2005). Co-operative learning for students with difficulties in learning: a description of models and guidelines for implementation. *British Journal of Special Education*, 32(3), 157-164.
- Nigris, E. (2007). Esperienza ed educazione. In E. Nigris, S. Negri, & F. Zuccoli (Eds.), *Esperienza e didattica* (pp. 25-79). Roma: Carocci.
- Nigris, E. (Ed.) (2015). *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi*, Torino: Pearson.
- Oliviero, A. (2017). *Il cervello che impara. Neuropedagogia dall'infanzia alla vecchiaia*. Firenze: Giunti.
- Pastori, G. (2015). Alunni con una storia di migrazione: percorsi, relazioni, saperi. In E. Nigris (Ed.), *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi* (pp. 141-177). Milano: Pearson.
- Piaget, J. (1962). The stages of the intellectual development of the child. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 26(3), 120-128.
- Santerini, M. (2001). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Roma: Carrocci.
- Santerini, M. (2010). *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*. Trento: Erickson.
- Siegel, D. (2001). *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sterling, S. (2010). Learning for resilience, or the resilient learner? Towards a necessary reconciliation in a paradigm of sustainable education. *Environmental Education Research*, 16(5-6).
- Vygotskij, L.S. (1992). Pensiero e linguaggio. In L. Mecacci (Ed.), *Ricerche psicologiche*. Roma-Bari: Laterza.
- WHO-World Health Organisation (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools*. Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes.